



# REICE

RINACE

Revista Iberoamericana sobre  
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

ISSN: 1696-4713 | Julio 2022 – Volumen 20, Número 3

<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3>



[revistas.uam.es/reice](https://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  
Guadalupe Ruíz Cuéllar, 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  
Marie-Christine Opdenakker, Universidad de Estudios Humanísticos, Países Bajos  
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 Townsend, 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 Martinić, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile  
Nacarid Rodríguez, Universidad Central de Venezuela, Venezuela  
Juana Mª 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 Mª Torres, Instituto Frónesis, Ecuador  
Alexandre Ventura, Universidade de Aveiro, Portugal

## ÍNDICE

<b>Tres Décadas de Investigación sobre Liderazgo Educativo en España. Un Mapeo Sistemático</b>	5
<i>Mireia Tintoré y Joaquín Gairín</i>	
<b>¿Qué Modalidad de Escolarización Prefieren los Equipos Directivos para el Alumnado con Apoyos Educativos Generalizados?</b>	25
<i>Pilar Arnáiz-Sánchez, Laura Gallego Nicolás, Remedios De Haro-Rodríguez y Salvador Alcaraz</i>	
<b>Variables que Afectan el Aprendizaje del Inglés: Modelo con Ecuaciones Estructurales</b>	45
<i>Juan Fernando Gómez, Jorge Emiro Restrepo y Claudio Díaz Larenas</i>	
<b>Collaborative Networking in Education: Learning Across International Contexts</b>	63
<i>Cecilia Azorín</i>	
<b>La Calidad de la Docencia Online en la Educación Superior: Un Nuevo Enfoque para su Medición</b>	81
<i>José M. Ramírez-Hurtado, Esteban Vázquez-Cano, Víctor E. Pérez León y Alfredo G. Hernández-Díaz</i>	
<b>Docencia Universitaria en Pandemia. Peculiaridades en los Grados de Educación</b>	101
<i>Carmen M<sup>a</sup> Fernández-García, Mercedes Inda-Caro, Susana Torío-López y Omar García-Pérez</i>	
<b>La Construcción de Ciudadanía con Conciencia Ética desde la Honestidad Académica</b>	123
<i>María Cristina Pérez-Crego, Jesús Miguel Muñoz-Cantero y Eva María Espiñeira-Bellón</i>	
<b>Revisión Sistemática sobre Programas e Intervenciones de Educación Afectivo-Sexual para Adolescentes</b>	145
<i>Carmen Orte, Roxana Sarrablo-Lascorz y Lluç Nevot-Caldentey</i>	
<b>Educación Telemática en la Universidad: Un Estudio en Futuros Docentes</b>	165
<i>Daniel Pattier y Sheila García-Martín</i>	
<b>Vocational Interests of Students in an International Network Learning Environment</b>	185
<i>Antonio Pantoja y Beatriz Berrios Aguayo</i>	



# Tres Décadas de Investigación sobre Liderazgo Educativo en España. Un Mapeo Sistemático

## Three Decades of Research on Educational Leadership in Spain. A Systematic Mapping

Mireia Tintoré <sup>1, \*</sup> y Joaquín Gairín <sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Universitat Internacional de Catalunya, España*

<sup>2</sup> *Universitat Autònoma de Barcelona, España*

### DESCRIPTORES:

Revisión de la literatura  
Mapeo sistemático de la literatura  
Dirección educativa  
Liderazgo educativo  
España

### RESUMEN:

La creciente importancia del liderazgo educativo en las últimas décadas hace necesario revisar el estado de la investigación en este campo llevada a cabo en España desde 1991 hasta 2019. Después de estudiar cómo se ha posicionado la investigación española sobre liderazgo educativo desde una perspectiva internacional, se revisa la evolución de dicha literatura en España a través del método de mapeo sistemático. Se analizan tres bases de datos (Web of Science, Scopus e Índice-CSIC) y se identifican 244 artículos que cumplen las características de la búsqueda. A partir de los documentos seleccionados, se describe la evolución y distribución geográfica de los artículos, las temáticas más relevantes, y los autores, revistas, universidades y grupos de investigación que muestran mayor vitalidad en este ámbito. Se concluye señalando el vigor de la investigación sobre liderazgo educativo en España, especialmente a partir de 2012, en cuanto a cantidad y calidad de las publicaciones. No obstante, es necesario incrementar el impacto a nivel internacional y desarrollar líneas temáticas poco exploradas, como el liderazgo y los efectos socioeconómicos de la educación. Este mapeo sistemático puede servir como base para futuros estudios en España o en otros países y contribuir al conocimiento del liderazgo educativo desde una perspectiva global.

### KEYWORDS:

Review of research  
Systematic mapping of the literature  
Educational administration  
Educational leadership  
Spain

### ABSTRACT:

The growing importance of educational leadership in recent decades makes it necessary to review the state of research in this field carried out in Spain from 1991 to 2019. After studying how the Spanish research on educational leadership has been positioned from an international perspective, the evolution of this literature in Spain is reviewed through the systematic mapping method. Three databases are analyzed (Web of Science, Scopus and Index-CSIC) and 244 articles that meet the characteristics of the search are identified. From the selected documents, the evolution and geographical distribution of the articles, the most relevant topics, and the authors, journals, universities, and research groups that show the greatest vitality in this field are described. The study concludes by pointing out the vigor of research on educational leadership in Spain, especially as of 2012, concerning the quantity and quality of publications. However, it is necessary to increase the impact at the international level and develop little explored thematic lines, such as leadership and the socio-economic effects of education. This systematic mapping can serve as a basis for future studies in Spain or in other countries and contribute to the knowledge of educational leadership from a global perspective.

### CÓMO CITAR:

Tintoré, M. y Gairín, J. (2022). Tres décadas de investigación sobre liderazgo educativo en España. Un mapeo sistemático. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 5-24.  
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.001>

## 1. Introducción

Philip Hallinger, académico clave en los estudios sobre liderazgo educativo escolar (LE, en adelante), ya indicaba en 2017 que era necesario expandir el contexto geográfico de dichos estudios fuera de los ámbitos anglosajones donde se habían desarrollado las investigaciones en los primeros momentos (Hallinger et al., 2017).

A pesar de que este comentario podría sugerir falta de investigaciones sobre LE en contextos no anglosajones éstas han sido una práctica habitual en dichas zonas, como muestran numerosas revisiones de la literatura. Las revisiones nos hablan de una trayectoria de investigación que se remonta a varias décadas y abarca a todos los continentes (p. ej., Hallinger, 2014; Hallinger y Bryant, 2013; Hallinger y Heck, 1996; Walker y Kian, 2015) aunque pueden resultar invisibles para la comunidad internacional (Mertkan et al., 2017).

En los últimos años, una fase que Hallinger y Kovačević (2019) han caracterizado como de “consolidación e internacionalización”, se ha intensificado el crecimiento de publicaciones y numerosos grupos de académicos “locales” han realizado revisiones de la literatura sobre LE en diversos contextos geográficos, y abordando diferentes temáticas (p. ej., Aravena-Castillo y Hallinger, 2018; Bush y Glover, 2016; Gumus et al., 2020; Hallinger, 2018; Hallinger, 2019; Oplatka y Arar, 2017; Weinstein et al., 2019).

En España, revisiones generales como la de Waite y Nelson (2005), la de Lorenzo Delgado (2005), o las de Bolívar (2010a, 2010b), sirven como ejemplo temprano de la existencia de un área que ha ido madurando. A partir de 2012, revisiones cada vez más completas analizan algunos aspectos concretos de la investigación sobre LE (p. ej., Arnold y Sangrá, 2018; Calvo-Salvador y Rodríguez-Hoyos, 2012; García-Martínez y Martín-Romera, 2019; García-Martínez et al., 2018; García-Martínez y Tadeu, 2018).

Sin embargo, no existía una revisión sistemática abarcando todo este campo de estudios en el contexto español, tarea que ahora emprendemos para dar una visión a la vez holística y reciente del LE en dicho contexto. Se examinará el tamaño, espacio, tiempo y composición de las publicaciones referidas a LE en España entre 1990 y 2019. En el apartado “composición” se analizará la “estructura intelectual” (Zupic y Čater, 2015) del campo de estudio en términos de distribución de los autores, universidades, revistas, temas y grupos de investigación más destacados.

El propósito es sintetizar la situación de los estudios sobre LE en España dando respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué cantidad de estudios sobre “LE en España” se han publicado desde 1990?, ¿Qué tendencia de producción se observa?
- ¿Cuál es la distribución geográfica por zonas (Comunidades Autónomas y panorama internacional) de la literatura sobre “LE en España” entre 1990 y 2019?
- ¿Cuál es la estructura intelectual del conocimiento sobre “LE en España”? ¿Qué revistas y autores, universidades y grupos de investigación han publicado más en los últimos 30 años? ¿cuáles son las principales líneas temáticas que se han desarrollado en la producción sobre “LE en España”?

Nuestra investigación se diferencia de otras investigaciones internacionales sobre esta área geográfica (Hallinger y Kovačević, 2019) en que abarca no sólo artículos escritos

en inglés y publicados en revistas de habla inglesa, sino también artículos en español y publicados en revistas de habla hispana. También se distingue en que incorpora artículos indexados en una base de datos española (Índice-CSIC). Además, la presente revisión se inicia en 1991, fecha en la que hemos encontrado el primer artículo sobre LE aparecido en una de las tres bases de datos. Por último, no se realiza la búsqueda únicamente en revistas sobre LE dado que éstas son escasas en España. Por lo tanto, además de circunscribirse únicamente a un país, la presente revisión adopta una perspectiva a la vez nacional e internacional en lo que se refiere a las bases de datos examinadas y, consecuentemente, abarca un mayor número de autores y documentos que los de los otros trabajos internacionales analizados.

## 2. Revisión de la literatura

El marco conceptual de partida describe cómo se ha posicionado la investigación española sobre LE respecto a sus homónimas a nivel internacional. Durante muchas décadas, la literatura española sobre LE –básicamente escrita en español y publicada en revistas nacionales– estuvo apartada de sus análogas en el contexto anglosajón siguiendo una trayectoria similar a las mismas, pero a unos 30 años de distancia y permaneciendo casi invisible para la comunidad académica externa.

Actualmente, la investigación española sobre LE empieza a estar presente a nivel internacional, como muestra el estudio de seis revisiones sistemáticas recientes (Hallinger et al., 2020; Hallinger y Kovačević, 2019; Kovačević y Hallinger, 2019, 2020; Mertkan et al., 2017; Tian y Huber, 2019). El análisis de las seis revisiones, en las que España aparece de forma directa o indirecta, pretende conocer la posición de las investigaciones españolas respecto a su contexto cultural de referencia y describir las características de la investigación europea sobre LE.

Conviene señalar, llegado este momento, qué se entiende por liderazgo educativo y como se emplea el término LE en esta investigación para referirse al liderazgo educativo escolar, tal y como suele hacerse en gran parte de la investigación internacional cuando se trata de la investigación más amplia y con más sólidas conclusiones sobre liderazgo educativo (Leithwood y Riehl, 2005). Siguiendo a reputados académicos, podría definirse el LE como la tarea de movilizar a otros para articular y conseguir intenciones y metas compartidas en el centro educativo (Bush y Glover, 2014; Leithwood y Riehl, 2005) involucrando a la comunidad escolar en un proyecto común de mejora (Elmore, 2008).

También hay que señalar que las revisiones mencionadas se refieren tanto al liderazgo como a la gestión educativa, pues ambos conceptos están muy relacionados. La vinculación de la dirección escolar y el LE no siempre es unívoca ni bidireccional y, en ocasiones, resulta difícil conocer cuándo termina la dirección y empieza el liderazgo, o viceversa: de ahí que se recurra a investigaciones referidas a ambos conceptos. Esta consideración sirve también para la presente revisión de la literatura.

### ***2.1. Posicionamiento de los estudios sobre LE en España respecto a las más recientes investigaciones globales sobre el tema***

La investigación de Mertkan y colaboradores (2017) menciona a España entre los 15 únicos países de la Unión Europea (incluyendo Reino Unido) que estaban publicando sobre LE en las cuatro revistas de alto impacto analizadas. En esa área geográfica, España ocupaba la octava posición con sólo dos artículos que cumpliesen las características de la revisión y se situaba después de Irlanda, Grecia o Chipre, pero por

delante de Italia, Portugal, Alemania, Dinamarca o Eslovenia. Algunos países cercanos, como Francia, no aparecían en esa relación; sin embargo, los artículos españoles habían recibido muy pocas citas, en comparación con las recibidas por artículos pertenecientes a países peor posicionados que España. Por todo ello, puede concluirse que, a fecha de 2012, cuando finaliza la revisión, España había conseguido situarse entre los países con alguna publicación merecedora de estar presente en revistas de habla inglesa de la máxima calidad, pero su impacto y visibilidad era escasa.

Las revisiones publicadas en 2019 y 2020 ofrecen un panorama más optimista: la producción sobre LE y gestión escolar en la Europa meridional y oriental sigue siendo inferior a la de los países anglosajones y nórdicos (Tian y Huber, 2019) y España no aparece entre los países con mayor producción referente a LE a nivel global, aunque empieza a labrarse una posición en el mapeo de la literatura.

Al analizar Europa, Kovačević y Hallinger (2019a), coinciden con Tian y Huber (2019) al indicar mayor vitalidad de los países nórdicos respecto a los mediterráneos, que explican en parte por sus lazos lingüísticos y culturales más estrechos con los países anglosajones. Hallinger y Kovačević (2019) sitúan 38 artículos (mapa p. 344) en la Península Ibérica en su revisión sistemática sobre gestión escolar. Se trata de un número escaso respecto al total de artículos ( $n=22.361$ ), pero –aparte de dos artículos en Albania–, los estudios de España y Portugal son los únicos en el ámbito mediterráneo. Además, Hallinger y otros (2020), en su mapeo sobre el liderazgo instruccional entre 1940 y 2018 señalan cierta vitalidad de los artículos publicados en España ( $n=21$ ), de un total de 55 artículos en Europa continental. La cifra de 21 artículos es la mayor, con diferencia, respecto a todos los países del Sur de Europa (Portugal  $n=8$ , Italia  $n=4$ , Grecia  $n=5$ ).

El grupo de Hallinger ofrece, además, otros datos positivos: Por ejemplo, Kovačević y Hallinger (2020) sitúan a España entre los países de Europa continental más prolíficos en artículos publicados en lengua inglesa sobre EDLM (LE y dirección). Dado que estos autores analizan únicamente artículos en inglés publicados en una selección de revistas indexadas en Scopus, la aparición de España en este grupo merece destacarse. Además, parece que sube el impacto de la investigación española pues el país se sitúa en sexto lugar europeo respecto a citas de Scopus (Kovačević y Hallinger, 2020, p. 9). Este dato no puede llevar a triunfalismos pues en el artículo no aparece ningún español entre los autores más co-citados, ni en las tres grandes temáticas de liderazgo, y tampoco se cita a España en otro artículo de Kovačević y Hallinger (2019) sobre liderazgo, cambio y mejora.

Sin embargo, los mismos autores son conscientes de sus limitaciones cuando señalan que sus revisiones solo ofrecen una evaluación parcial de lo publicado sobre LE en Europa y, consecuentemente, “los resultados han de ser tratados como incompletos e interpretados con cautela” (Kovačević y Hallinger, 2019, p.14). Esta aseveración abre la puerta al presente trabajo, que pretende aportar más luces en este campo de estudio, sumando una perspectiva nacional a los resultados ofrecidos por la investigación internacional.

## ***2.2. Características temáticas de la investigación europea***

Respecto a los temas de la investigación europea sobre LE, Kovačević y Hallinger (2020) proponen cuatro escuelas de pensamiento en torno a las cuales se agrupan los principales autores: “Mejora Escolar y Efectividad”, “Efectos socioeconómicos de la educación”, “LE para el cambio” y “Liderazgo del director para el aprendizaje”.

Además, identifican cuatro líneas temáticas y subtemas (Cuadro 1) que se relacionan con las escuelas de pensamiento. Con pequeñas excepciones, el análisis de la estructura conceptual del conocimiento sobre LE en España arroja, según se explicará más adelante, unos resultados temáticos similares.

### Cuadro 1

#### *Estructura temática de la investigación sobre liderazgo educativo*

Escuelas de pensamiento	Líneas temáticas	Subtemas
Mejora Escolar y Efectividad	Eficacia escolar	Resultados de los alumnos
		Escuelas eficaces
		Enseñanza-aprendizaje
		Currículo
		Uso de datos
		Programa PISA
LE para el cambio	Desarrollo del liderazgo y mejora escolar	Mejora escolar
		Preparación para el liderazgo
		Reforma educativa
		Cambio
		Desarrollo del profesorado
		Autonomía escolar
Liderazgo del director para el aprendizaje	Liderazgo escolar	Liderazgo del director
		Liderazgo distribuido
Efectos socioeconómicos de la educación	Responsabilidad ante los resultados ( <i>'accountability'</i> )	Gobernanza escolar
		Autonomía escolar
		Inspección escolar

## 3. Método

Para mostrar la situación en que se encuentran los trabajos sobre LE en España, la presente investigación recurre al mapeo sistemático de la literatura, es decir, una revisión amplia de estudios primarios sobre un tema para identificar la evidencia existente sobre el tópico (Kitchenham y Charters, 2007). Los mapeos sistemáticos se elaboran, generalmente, de forma previa y/o complementaria a las revisiones sistemáticas (CASCADE, 2012; Cruz-Benito, 2016) aunque algunos autores (Sinoara et al., 2017) lo consideran una forma específica de revisión sistemática de la literatura. El uso combinado de ambos métodos permite obtener mejores resultados y un mayor conocimiento del campo objeto de estudio (Cruz-Benito, 2016). Dado el importante incremento de producción sobre LE que ha tenido lugar en España en el último decenio, resulta pertinente realizar esta exploración que ha de permitir explicar cómo se ha construido la investigación y en qué se ha focalizado. El mapeo puede servir de base para una posterior revisión sistemática de la literatura que sintetice los resultados de los principales estudios.

En la primera fase del mapeo de la literatura, se muestra la evolución y distribución geográfica de la producción científica sobre LE en España. De esta forma se responde a las preguntas de investigación 1 y 2.

En una segunda fase, se ha procedido a una revisión temática general de la producción mapeada, respondiendo a la pregunta 3 de investigación referida a las características y estructura intelectual del conocimiento sobre LE en España.

En el mapeo sistemático se han utilizado tres bases de datos de prestigio nacional (Índice-CSIC) e internacional (Web of Science y Scopus) con el propósito de localizar artículos indexados en ellas, analizarlos y estructurarlos temáticamente para extraer tendencias y conclusiones. La introducción de una base de datos española y de artículos publicados en español sigue las recomendaciones de Kovačević y Hallinger (2019) y de Aravena-Castillo y Hallinger (2018) quienes señalan como limitación a sus revisiones sobre LE en Europa y Latinoamérica, respectivamente, la exclusión de fuentes publicadas en el idioma local.

### *Criterios de búsqueda*

Para la localización de la producción científica hemos recurrido a las palabras clave líder\* o líder\* escolar en inglés y/o en español, en las bases de datos citadas. Somos conscientes de que utilizar este procedimiento es más pertinente cuando se trata de una indagación referida a conceptos más concretos, por ejemplo, “liderazgo instructivo”, “liderazgo para la justicia social”, o cualquier tema surgido en el curso de la investigación (Kovačević y Hallinger, 2019). Sin embargo, Pickering y Byrne (2014) recomiendan utilizar un criterio general al inicio ya que permite replicar fácilmente la investigación. Al tratarse de un análisis que aspira a ofrecer una visión panorámica del tema, dejamos para más adelante revisiones exhaustivas de cada uno de los apartados surgidos en el estudio de la literatura. La búsqueda sólo ha considerado el concepto “liderazgo escolar” y no “dirección escolar” aunque muchos artículos se refieren también a este segundo término. Por otra parte, no todos los que usan el término liderazgo escolar le dan el mismo sentido y establecen las mismas diferencias con otros términos similares. Estas dos observaciones pueden introducir posibles sesgos en la investigación que creemos no son significativos al referirse a puestos que ostentan el mayor nivel de autoridad y responsabilidad en una organización. Asimismo, hay que tener presente que el LE en España no siempre se vincula al director/a sino y más bien al jefe de estudios y los coordinadores de equipos docentes (de ciclo y/o de departamentos).

Los criterios de inclusión para aceptar los documentos fueron los siguientes: a) tipo de documentos, aceptando artículos sobre LE en España correspondientes al área educativa (incluyendo artículos de revisión bibliográfica) indexados en las 3 bases de datos citadas y publicados en español o en inglés; b) espacio temporal, analizando todos los años hasta el momento de la búsqueda (2019), aunque sólo se encuentran artículos a partir de 1991; y c) área geográfica de investigación: España. Los criterios de inclusión y exclusión se perfilan en el Cuadro 2.

## **Cuadro 2**

### ***Criterios de inclusión y exclusión***

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Artículos con palabras clave líder* o líder* escolar en inglés o en español en el tema	Trabajos duplicados
Trabajos indexados en WoS, Scopus o Índice-CSIC	Trabajos publicados en idioma distinto al español o el inglés
Período: todos los años	Trabajos no publicados como artículos de revista o revisiones
Idioma: inglés o español	Trabajos en español referidos a áreas geográficas diferentes a España
Área: Ciencias Sociales, Education y Education Research	Trabajos no relacionados con el liderazgo educativo escolar
Área geográfica: España	

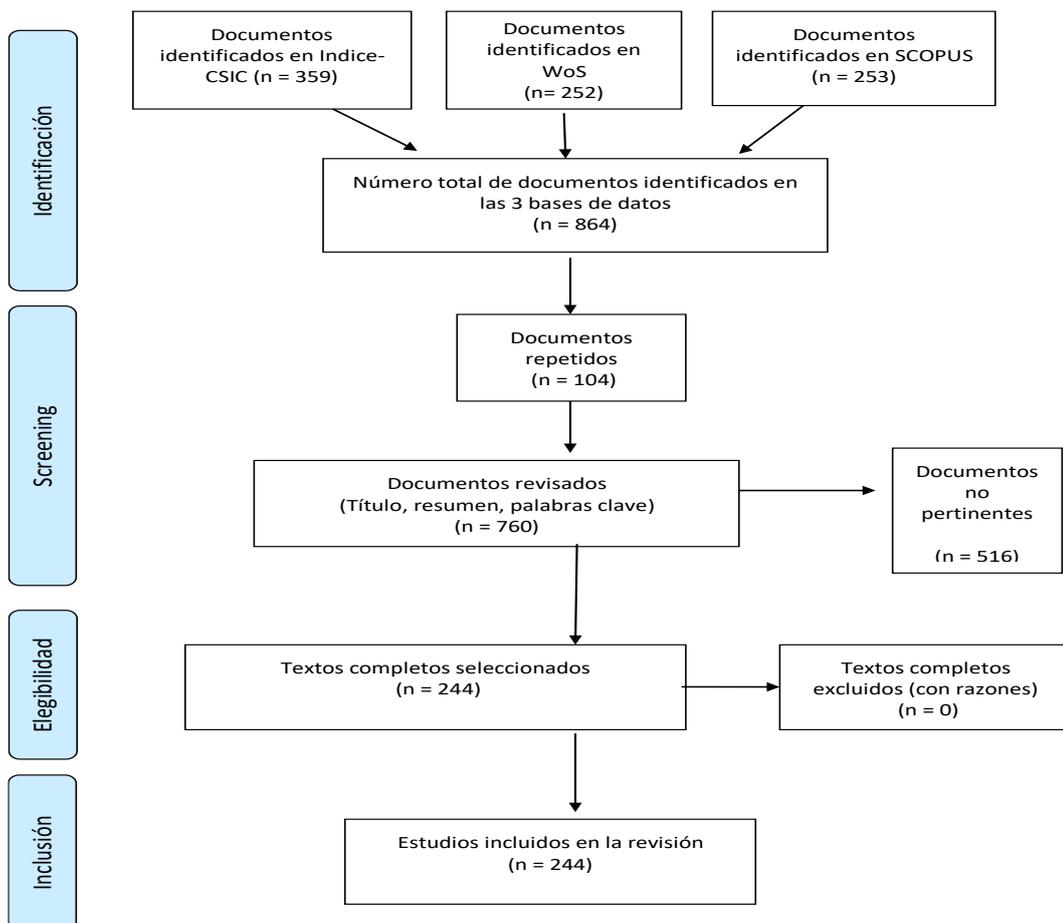
### Selección de las fuentes

Una vez obtenidos los posibles documentos correspondientes a las tres bases de datos ( $n = 864$ ), se seleccionan aquellos que resultan aptos para la investigación. En primer lugar, se identificaron los documentos repetidos, que resultaron abundantes porque muchos autores de países hispanohablantes utilizan dos apellidos de manera que el mismo artículo puede estar clasificado en una base de datos por el primero y en otra por el segundo pareciendo que se trata de dos artículos siendo solo uno. En segundo lugar, se excluyeron los artículos que no resultaban pertinentes para la investigación debido a muy diversos motivos: un número significativo de artículos estaba incorrectamente clasificado por las bases de datos tal como se comprobó al analizar el resumen y título; otros artículos no cumplían los requisitos de la búsqueda por no estar escritos ni en español ni en inglés, estar escritos en español pero centrados en países que no eran España, no estar referidos al liderazgo en las escuelas o no estar referidos al LE.

Se siguieron los estándares de PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) para llevar a cabo las revisiones sistemáticas de la literatura (Moher et al., 2009), tal como puede observarse en la Figura 1. El resultado final de este proceso consistió en una selección de 244 artículos para ser analizados.

**Figura 1**

*Diagrama de flujos PRISMA detallando las fases de la revisión sistemática*



*Nota.* Elaboración propia a partir de Moher y otros (2009).

### *Análisis de los datos*

Los documentos seleccionados se estudiaron en profundidad y se registraron en un documento Excel que incorporaba información sobre los artículos, sus autores, las instituciones en las que trabajan, las características de cada investigación y las bases de datos en las que se aloja el documento. Para facilitar el trabajo con los artículos, se asignó a cada documento un número de identificación.

Con base en la información obtenida, y para dar respuesta a los objetivos y preguntas de esta investigación, se presentan a continuación los resultados.

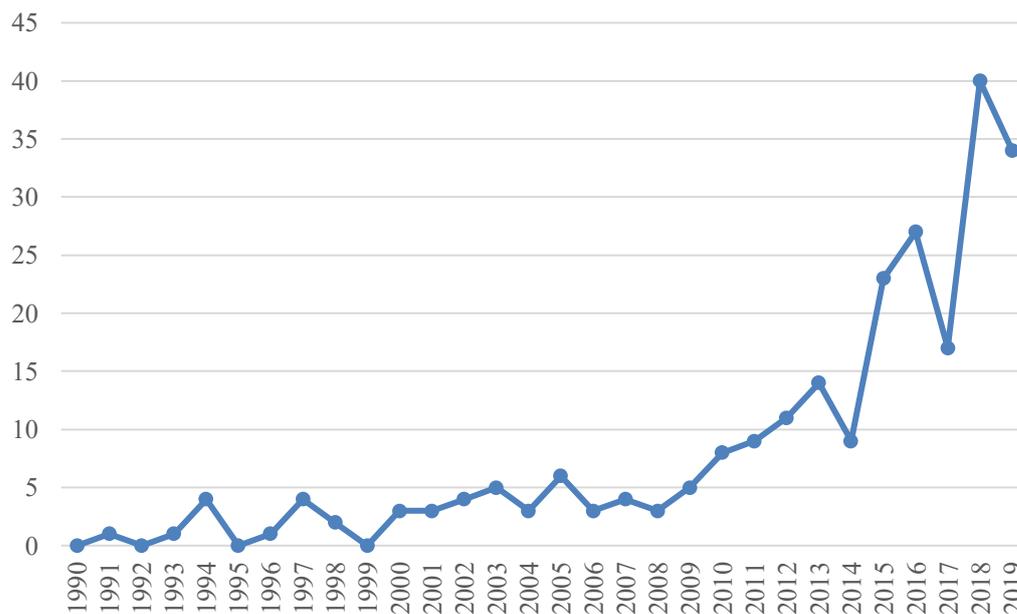
## 3. Resultados

### *3.1. Cantidad y evolución de las publicaciones*

De los 244 artículos seleccionados, el 78% ( $n = 192$ ) corresponden al último decenio (2010-2019), el 15% ( $n = 39$ ) al decenio 2000-2009 y sólo el 5% ( $n = 13$ ) al periodo 1990-1999. A partir de 2012 se superan por primera vez los 10 artículos anuales y el crecimiento se acelera sustancialmente desde ese momento, tal como puede observarse en la Figura 2.

**Figura 2**

*Evolución de la cantidad de publicaciones sobre liderazgo educativo en España*



El crecimiento que muestra la Figura 2 ejemplifica el creciente interés que despierta el tema del LE en España, y asimismo el aumento de publicaciones indexadas permite deducir una mejora cualitativa de las investigaciones en este campo.

### *3.2. Distribución geográfica de las publicaciones*

Aparte de algunos artículos firmados en todo o en parte por académicos procedentes de Latinoamérica (fundamentalmente Chile), Europa, o Estados Unidos, la autoría mayoritaria de los artículos seleccionados en esta revisión corresponde a investigadores españoles. En los artículos revisados se han contabilizado un total de 265 autores

españoles y 53 autores de otras nacionalidades; si bien estos últimos han contribuido parcialmente o en su totalidad en 36 artículos (14%) de la muestra seleccionada.

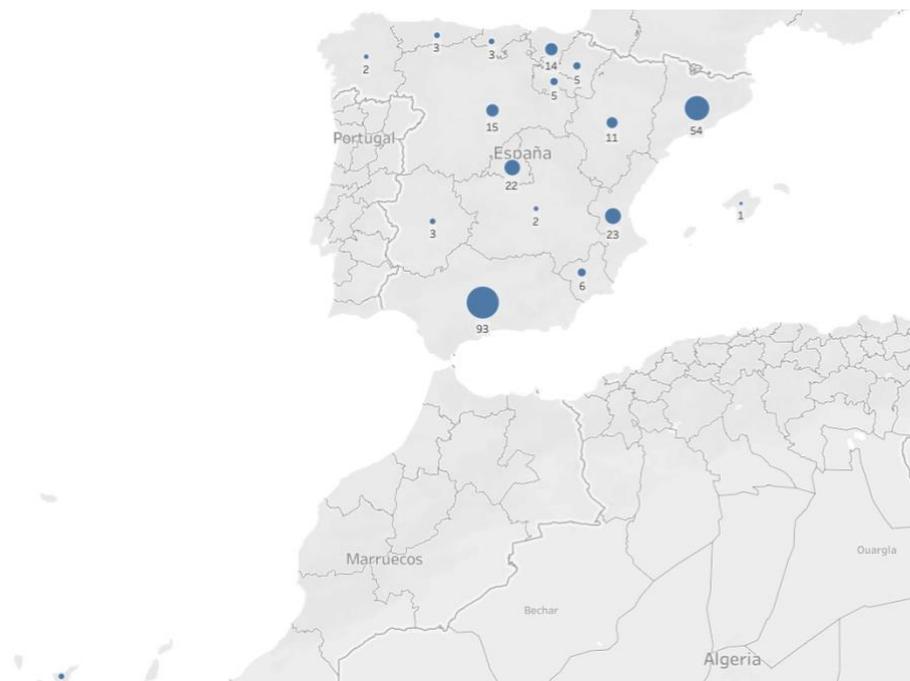
Respecto a la distribución geográfica en España, se ha analizado el número de autores con publicaciones sobre LE en cada Comunidad Autónoma (CCAA, en adelante). Como puede verse en la Figura 3, las 17 CCAA en las que se divide el estado español contribuyen a la producción sobre LE, aunque no todas en la misma proporción. Ciertas comunidades han demostrado mayor vitalidad debido a la presencia de universidades y grupos de investigación que han generado proyectos sobre LE de gran productividad científica.

Las ocho universidades públicas andaluzas correspondientes a todas las capitales de provincia destacan ampliamente respecto al resto de universidades españolas en lo que se refiere a investigaciones sobre LE. Hemos podido detectar 93 autores que han publicado desde alguna de las universidades de Andalucía y han participado en 110 artículos de la muestra. La Universidad de Granada (UGR), con 40 autores, se posiciona como la primera universidad española en cuanto a número de autores y artículos.

El segundo lugar lo ocupa Cataluña con producción revisada correspondiente a ocho universidades (Universitat Autònoma de Barcelona-UAB, Universitat de Barcelona-UB, Rovira i Virgili, Universidad de Vic, Universitat Oberta de Catalunya, Universidad de Lleida-UdL, Universidad Ramón Llull y Universitat Internacional de Catalunya-UIC), y 54 autores, que han participado en 40 publicaciones. Seguidamente, se posicionan la CCAA Valenciana (Universitat de Valencia, Universitat Jaume I y Universitat de Alicante) con 23 autores; la CCAA de Madrid con cuatro universidades (Universidad Complutense-UCM, Universidad Autónoma de Madrid-UAM, Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED y Universidad de Alcalá) y 22 autores; y la CCAA de Aragón (Universidad de Zaragoza) con 11 autores.

### Figura 3

#### *Distribución geográfica de autores españoles por CCAA (n = 265 autores)*



*Nota.* Mapa elaborado con la herramienta gráfica Tableau.

Los autores se adscriben a la universidad desde la que han publicado la mayoría de los artículos.

Respecto a los autores extranjeros (Figura 4), proceden de todos los continentes con excepción de África, aunque están localizados en un número pequeño de países ( $n=15$ ) y sobre todo en Hispanoamérica ( $n=27$ ) reflejando la relación entre España y los países latinoamericanos y reforzando la idea de menor relación con el área anglosajona.

**Figura 4**

*Distribución geográfica de autores por países ( $n = 53$  autores)*



Nota. Mapa elaborado con la herramienta gráfica Tableau.

### ***3.3. Estructura intelectual: revistas, autores, grupos de investigación y principales áreas temáticas***

#### ***3.3.1. Revistas***

Más de cien revistas, en más de un 90% españolas, publican artículos sobre LE en España. Sin embargo, el 52% de los estudios se concentran en sólo 18 revistas, tal como puede verse en el Cuadro 3, con las revistas que han publicado más de tres artículos.

Las publicaciones del Cuadro 3 son, en su mayoría, revistas de educación no necesariamente especializadas en liderazgo, y están bien posicionadas en los rankings. Los cuatro primeros puestos, a clara distancia del resto y superando los diez artículos por revista, son ocupados por REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (15 artículos), Profesorado (13 artículos), Revista de Educación (13 artículos) y Bordón (11 artículos).

**Cuadro 3**

*Revistas con mayor número de publicaciones sobre liderazgo escolar (Número de artículos publicados e indexación de la revista)*

Título de la revista	N	Scopus	WoS
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.	15	Q1	ESCI
Revista de Educación	13	Q2	Q4
Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado	13	Q3	ESCI
Bordón	11	Q3	ESCI
Organización y Gestión Educativa	8	-	-
Revista Española de Pedagogía	8	Q2	Q3
Revista Iberoamericana de Educación	7	-	ESCI
International Journal of Leadership in Education*	6	Q1	Q1
Revista Complutense de Educación	6	Q2	ESCI
EMAL. Educational Management Administration & Leadership*	5	Q1	Q1
Educación XXI	5	Q1	Q1
Educar	5	Q2	ESCI
International Journal of Educational Leadership and Management-IJELM	5	-	ESCI
School Leadership and Management*	5	Q1	Q2
EDMETIC. Revista de Educación Mediática y TIC	4	-	ESCI
ESE. Estudios sobre Educación	4	Q2	ESCI
Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria	4	Q4	ESCI
RIE. Revista de Investigación Educativa	4	Q1	ESCI

*Nota.* \* Revistas no españolas.

REICE encabeza el listado, en coherencia con las temáticas que trata habitualmente. Se trata de una publicación académica arbitrada y editada por la Universidad Autónoma de Madrid en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE). Los datos del Cuadro 3 muestran que la gran mayoría de estudios sobre LE en España se publican en revistas editadas en el país, lo que refuerza la importancia de realizar esta investigación teniendo también en cuenta las revistas y bases de datos nacionales.

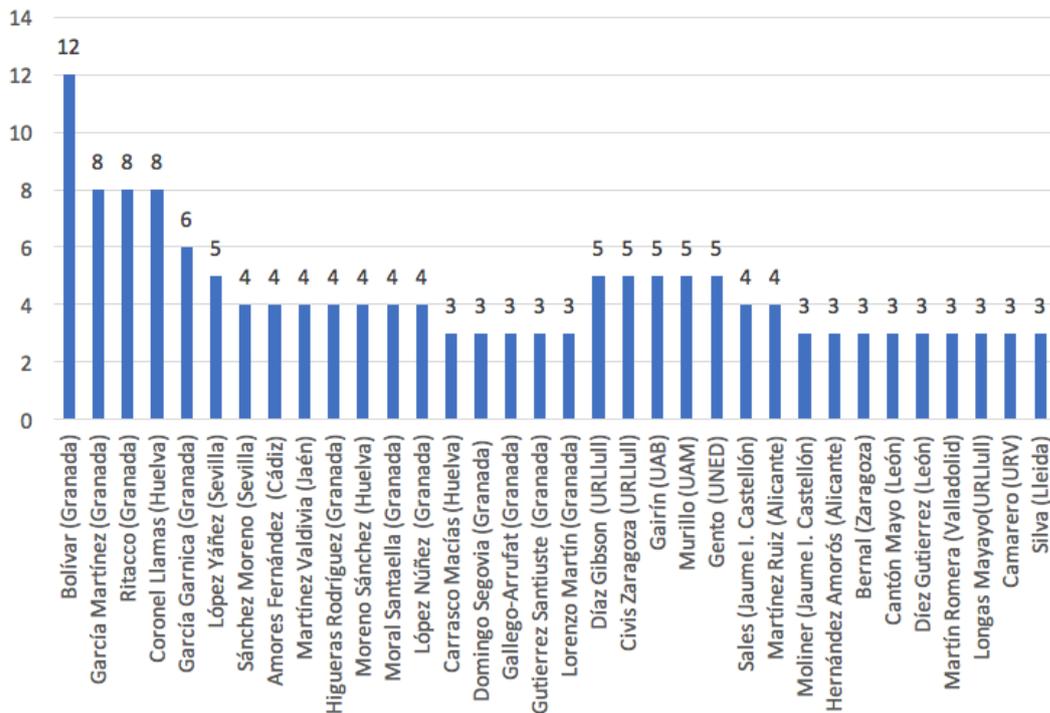
### 3.3.2. Autores

Los 244 artículos seleccionados en la presente revisión corresponden a 265 autores españoles y 52 autores extranjeros. De entre todos ellos, hemos destacado a aquellos que pueden considerarse más prolíficos por haber publicado entre tres y 12 artículos cada uno, lo cual resulta en un conjunto de 34 autores, todos ellos españoles. Dieciocho académicos pertenecen a universidades andaluzas y uno de ellos –Antonio Bolívar, de la UGR– supera la decena de publicaciones, tal como puede observarse en la Figura 5.

Pese a la producción en ascenso, el impacto medido por el nivel de citas por artículo no es alto. Por ejemplo, en la Web of Science destacarían como artículos más citados los de Bolívar (2010c), 43 citas; Verger y Curran (2014), 36 citas; Murillo y Krischensky (2015), 34 citas; Sales et al. (2011), 28 citas; y Díaz-Gibson et al. (2017), 20 citas. Estos datos indican una cierta invisibilidad de la investigación sobre LE en España a nivel internacional, tal y como ya habían mencionado Mertkan y colaboradores (2017).

Figura 5

*Autores con más de dos publicaciones sobre liderazgo educativo en España*



*Nota.* la universidad que se cita es aquella donde el autor o autora ha publicado la mayoría de los artículos, aunque pueden haberse producido cambios en la adscripción de los autores a una universidad. Se han consignado en primer lugar los autores correspondientes a universidades andaluzas.

### 3.3.3. Universidades, grupos y redes de investigación

Un conjunto de 13 universidades españolas (11 públicas y 2 privadas) superan los 8 investigadores con autoría en los artículos de la muestra: se trata de las universidades de Jaén, Sevilla, Huelva, Granada, Zaragoza, UB, UAB, Ramón Llull, Jaume I, Valencia, UAM, UNED y Deusto.

Respecto a los grupos de investigación, casi la mitad de los autores de la Figura 5 (16 autores) pertenecen a la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). Esta Red integra a varios grupos de investigación de universidades españolas que trabajan sobre el Liderazgo y la Mejora Educativa. Fue creada en 2012, y está formada por siete grupos de investigación de Madrid (Grupo GICE, UAM), Sevilla (Grupo de investigación Análisis de Organizaciones Educativas), Granada (grupo FORCE), Huelva (Grupo de Investigación educativa DOCE), Murcia (Grupo EIE), Oviedo (Grupo AIES) y Tarragona (Grupo FORTE). No es casualidad que, precisamente en estas universidades, la investigación sobre LE haya dado abundante producción tal y como se desprende de las figuras 3 y 5.

Desde 2017 RILME organiza un Congreso Internacional sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (CILME) que está contribuyendo a incrementar la cantidad y calidad de las investigaciones en relación con el LE y la mejora de la educación a nivel de todo el estado español y con abundante presencia de investigadores extranjeros.

Otro grupo de investigación destacable es el Equipo de Desarrollo Organizativo, actualmente Centro de Investigación CRIEDO, que agrupa a investigadores de la UAB y de otras universidades catalanas como la UdL y la UIC. CRIEDO tiene como

objetivo estudiar el desarrollo de las organizaciones, especialmente las educativas. Destaca, en relación con este centro de investigación, la organización bienal de un Congreso Internacional, CIEDO, para generar debate sobre estrategias de formación en las organizaciones. Y un Observatorio Ibérico de LE (EDULID), para realizar el seguimiento de este tema en la Península Ibérica. EDULID está coordinado por investigadores de EDO-UAB, EDO-UIC y la Universidad Católica Portuguesa.

Por sus lazos estrechos con otras universidades nacionales e internacionales, RILME y CRIEDO están contribuyendo en gran medida al desarrollo y difusión de las investigaciones sobre LE en España y en Hispanoamérica. Otro grupo destacable sería el Grup de Recerca PSITIC (Pedagogía, Sociedad e Innovación con el apoyo de las TIC) de la Universitat Ramon Llull. Asimismo, la revisión de los artículos ha permitido localizar producción española aportando datos a las investigaciones del International Successful School Principalship Project-ISSPP (p. ej., Hernández et al., 2017) y del International Study of Leadership Development Network-ISLDN (p. ej., Silva et al., 2017). Ambos grupos realizan investigación pilotada desde el área anglosajona: el ISSPP engloba equipos de investigación de 25 países del mundo para profundizar en el conocimiento del LE y la dirección escolar y el ISLDN examina las creencias y acciones de líderes escolares en todo el mundo.

#### 3.3.4. Temáticas

La lectura de los artículos ha permitido su distribución según diversas líneas temáticas y subtemas que en parte coinciden con la temática internacional sintetizada en la Tabla 1. Las principales líneas temáticas se relacionan con los modelos y agentes de liderazgo, el desarrollo del liderazgo, y el liderazgo y otros constructos organizativos, como pone de manifiesto el Cuadro 4.

#### Cuadro 4

##### *Distribución de los artículos seleccionados por líneas temáticas*

Líneas temáticas	Total artículos	%
Modelos de LE	84	25%
Revisiones de la literatura	12	3%
Agentes de LE	87	26%
LE y otros constructos	86	25%
Desarrollo e impacto del LE	54	16%
Estudios comparativos y supranacionales sobre LE publicados en España	10	3%

*Nota.* La suma de artículos es superior a 244 dado que algún artículo aparece en más de una categoría

Tres de las escuelas de pensamiento sobre LE y las cuatro líneas temáticas descritas a nivel mundial (Cuadro 1) están presentes en nuestra literatura. Sin embargo, no se ha encontrado en la lista revisada, ningún artículo que pueda adscribirse a la escuela “Efectos socioeconómicos de la educación”, tema que no parece haber llamado la atención de los investigadores españoles.

Un análisis más pormenorizado de los subtemas correspondientes a cada línea temática ilustra lo anteriormente dicho y muestra asimismo otras líneas desarrolladas por los académicos españoles, como puede observarse en el Cuadro 5.

En la categoría “modelos de liderazgo”, las investigaciones se centran en los modelos más característicos de LE: instructivo, transformacional, distribuido, liderazgo para el aprendizaje y liderazgo para la justicia social. Hemos clasificado conjuntamente los

artículos que se refieren a la finalidad de la escuela (la enseñanza y el aprendizaje), incorporando documentos referidos al liderazgo instructivo, pedagógico y liderazgo para el aprendizaje. Conviene dedicar unas líneas a distinguir entre los modelos más estudiados en España:

Algunos trabajos se refieren al liderazgo instructivo, modelo nacido en Norteamérica en los años 70 y ligado al movimiento de las escuelas efectivas. Este liderazgo se centraba en asegurar una enseñanza de calidad y pone el acento en el director en detrimento de otros miembros de la organización (Bush y Glover, 2014; Hallinger, 2003). Muchos artículos de los primeros momentos en España se inscriben en este paradigma (i.e. Ruiz-Castillo, 1996).

### Cuadro 5

#### *Líneas temáticas y subtemas sobre LE en España*

Línea temática	Subtema	Número de documentos	Años de publicación
Modelos de LE	Liderazgo transformacional	5	2006-2016
	Liderazgo distribuido*	16	2010-2019
	Liderazgo para la justicia social*	37	2008-2019
	Liderazgo instructivo/Liderazgo para el aprendizaje*	17	1996-2019
	Otros modelos	8	2000-2015
Revisiones de la literatura	1980-1999	0	
	2000-2005	2	
	2006-2010	2	2005-2019
	2011-2015	1	
	2016-2019	7	
Agentes de LE	Liderazgo del director*	35	1998-2019
	Liderazgo del profesorado	12	2005-2019
	Liderazgo femenino*	19	2002-2018
	Liderazgo de los estudiantes	1	2012
	Liderazgo intermedio	3	2015-2019
	Liderazgo novel. Acceso al LE	6	2005-2018
	Liderazgo escolar	10	1994-2019
Comunidades de liderazgo	1	2012	
LE y otros constructos organizativos	Dirección y gestión*	22	1994-2019
	Liderazgo y TIC (e-leadership)*	22	2005-2019
	Cultura	14	1991-2018
	Cambio/Mejora*	22	1990-2019
	Autonomía	3	2005-2015
Problemas de liderazgo	4	2013-2018	
Desarrollo e impacto del LE	LE y resultados	4	2004-2018
	Preparación para el LE*	21	1997-2019
	Competencias de LE	8	2011-2019
	Prácticas de LE	14	2014-2019
	Evaluación/Impacto del LE	10	2007-2018
Estudios comparativos y supranacionales sobre LE	LE en Europa	1	2016
	LE supranacional	2	2007-2019
	Estudios comparativos sobre LE	7	2005-2019

*Nota:* \* 15 o más artículos.

Últimamente, este modelo de liderazgo ha evolucionado hacia el “liderazgo para el aprendizaje” (MacBeath y Dempster, 2009), que se centra en el aprendizaje y en la distribución del liderazgo por la organización, como se pone de manifiesto en los artículos de los últimos tiempos (Moral et al., 2018).

Otros modelos de liderazgo se centran en los procesos (Bush y Glover, 2014). Entre ellos destaca el liderazgo transformacional, que evoluciona a partir de modelos de liderazgo transaccional basados en el intercambio de servicios y aspira a la transformación de las personas y las organizaciones. Este modelo se desarrolló en torno a Leithwood en los años 90 del pasado siglo, cuando todavía existía escasa investigación sobre LE en España, lo que explica en parte la escasez de estudios ( $n = 5$ ) en la muestra. El liderazgo distribuido ( $n = 16$ ) y el liderazgo para la justicia social ( $n = 37$ ) se desarrollan con el cambio de milenio y han recibido gran atención por parte de los investigadores españoles, especialmente desde el Grupo de Investigación GICE (Cambio educativo para la Justicia Social) de la UAM, el Grupo de investigación EIE (Equidad e Inclusión en Educación) de la Universidad de Murcia, ambos asociados a la red RILME, y el grupo EDO de la UAB.

En la línea Agentes del Liderazgo, destacan los artículos referidos al liderazgo del director y al liderazgo femenino, este último tema ha experimentado un desarrollo más reciente mientras que los artículos sobre el liderazgo del director son continuos, poniendo de manifiesto que, pese a los numerosos estudios sobre liderazgo distribuido, pervive la visión del liderazgo centrado en la cima de las organizaciones.

En la línea temática que relaciona el liderazgo con otros constructos organizativos, se observa un desarrollo reciente de estudios sobre el e-liderazgo, que conviven con los trabajos referidos a la gestión escolar y “Liderazgo y mejora” que son temas clásicos de la investigación sobre LE. Sin embargo, son casi inexistentes los trabajos específicamente referidos a la autonomía escolar, tema muy debatido en otros foros no académicos.

En el apartado Desarrollo e impacto del liderazgo escolar, los artículos referidos a la preparación para el liderazgo están en cabeza, seguidos en los últimos años por trabajos en torno a las prácticas de LE. Sin embargo, es escasa la cantidad ( $n = 2$ ) de estudios que se centren en la relación entre liderazgo y resultados escolares, aunque este tema se analiza indirectamente en las investigaciones sobre liderazgo del profesor y del director.

## 4. Discusión y conclusiones

Mertkan y otros (2017) se planteaban hasta qué punto existían voces diferentes a las del tradicional discurso anglófono sobre LE. Esta investigación señala que, para el caso de España, existen voces diferentes y están empezando a dejarse oír.

La muestra de artículos analizados evidencia un crecimiento continuado del número de publicaciones sobre LE en España, especialmente a partir de 2012. Evidencia también que, paralelamente, se ha producido un esfuerzo notable de internacionalización de las publicaciones, y de publicación en revistas cada vez mejor indexadas, lo que implica un mayor impacto y calidad de las investigaciones.

Las publicaciones sobre LE en España han seguido en general las líneas temáticas desarrolladas a nivel internacional y se concentran en torno a ciertas universidades y grupos de investigación encabezados por la red RILME. Destaca claramente lo que podría llamarse “escuela andaluza de investigación sobre liderazgo”, encabezada por la UGR y con múltiples lazos con el grupo madrileño GICE (Cambio educativo para la justicia social) y otros grupos en el resto de las universidades andaluzas y en las universidades de Murcia, Oviedo y Rovira i Virgili (Tarragona).

A distancia se posicionan otras universidades y grupos de investigación entre los que puede señalarse el grupo EDO, de la UAB. Los lazos internacionales de estos grupos, así como las revistas y congresos relacionados con el LE y con la dirección que promueven, están ayudando a dar el salto de calidad que el área necesitaba.

La revisión muestra que en España existe un gap en los estudios de liderazgo relacionados con los efectos socioeconómicos de la educación y un gap algo menor en lo que concierne a la responsabilidad ante los resultados y la autonomía. Las temáticas más desarrolladas tienen que ver con el liderazgo del director y los modelos de liderazgo, especialmente el liderazgo para la justicia social y el liderazgo distribuido; así como con el desarrollo del liderazgo y la mejora escolar. Resulta también destacable el número de artículos dedicados últimamente al e-liderazgo.

Como todo mapeo sistemático, este estudio es sólo un primer paso para seguir profundizando en las líneas temáticas expuestas. También abre camino para investigar las sinergias de publicación que se observan entre redes y grupos. En este sentido, sería deseable ahondar en la investigación elaborando mapas de co-autoría de autores, países y universidades. Asimismo, podrían analizarse los artículos y autores más citados de entre los que componen la muestra, y muchos otros aspectos que, por la naturaleza de un método que es sistemático a la vez que panorámico, en la presente investigación no se han podido estudiar en profundidad.

Como no podía ser de otra manera, este mapeo sistemático adolece de las limitaciones propias de los estudios de este tipo. Por ejemplo, se ponen al mismo nivel estudios de muy diferente calidad y objetivos, o también se observa que algunos de los artículos de la muestra se refieren a temas generales relacionados con el LE. En este sentido, un posterior análisis y clasificación de las investigaciones identificadas como investigaciones empíricas concretas y completas sobre el LE en España permitiría seguramente identificar nuevos elementos del tópico analizado y profundizar en algunas de las características identificadas en el presente estudio.

Las limitaciones señaladas, y la necesidad de continuar y ampliar esta investigación, no disminuyen el valor de la aportación, si consideramos que el mapeo sistemático ha podido dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas y comprobar que el LE en España es un área de estudio que ha alcanzado su madurez y generado múltiples grupos de investigación. También ha permitido tener un conocimiento actualizado de la temática, definir tendencias y señalar lagunas y vacíos en la investigación, permitiendo focalizar la atención de nuevos estudios.

Podemos concluir así que el LE escolar es un área que se ha consolidado en España por la cantidad y calidad de las investigaciones; también, por la existencia de redes y grupos compactos y muy colaborativos, y por la presencia de revistas nacionales que, lo mismo que los congresos, favorecen la difusión de investigaciones. A la vez, parece necesario un esfuerzo de visibilización internacional, desarrollar las áreas temáticas menos exploradas y seguir ahondando en colaboraciones con grupos internacionales.

## Referencias

- Aravena-Castillo, F. y Hallinger, P. (2018). Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991-2017. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 207-225.  
<https://doi.org/10.1177/1741143217745882>

- Arnold, D. y Sangrà, A. (2018). Dawn or dusk of the 5th age of research in educational technology? A literature review on (e-)leadership for technology-enhanced learning in higher education (2013-2017). *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15, 1-29. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0104-3>
- Bolívar, A. (2010a). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 18(1), 15-20.
- Bolívar, A. (2010b). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis*, 3(5), 79-106.
- Bolívar, A. (2010c). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bush, T. y Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Bush, T. y Glover, D. (2016). School leaders in West Africa findings from a systematic literature review. *Africa Education Review*, 13(3/4), 80-103. <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1229572>
- Calvo-Salvador, A. y Rodríguez-Hoyos, C. (2012). Contribution of women and gender studies to school organization. The state of the matter in Spain. *Educación XXI*, 15(1), 43-60. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.1.149>
- CASCADE. (2012). *Mapping in literature reviews*. [https://as.exeter.ac.uk/media/universityofexeter/academicservices/educationenhancement/cascade/Mapping\\_in\\_literature\\_reviews.pdf](https://as.exeter.ac.uk/media/universityofexeter/academicservices/educationenhancement/cascade/Mapping_in_literature_reviews.pdf)
- Cruz-Benito, J. (2016, 7 de noviembre). *Systematic literature review & mapping* [Presentación]. Education in the knowledge society PhD programme. Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.5281/zenodo.165773>
- Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. En B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (Eds.), *Improving school leadership. Case Studies on system leadership* (pp. 37-68). OECD.
- Díaz-Gibson, J., Civis M., Daly, A. J., Longas J. y Riera J. (2017). Networked leadership in Educational Collaborative Networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 1040-1059. <https://doi.org/10.1177/1741143216628532>
- García-Martínez, I. y Martín-Romera, A. (2019). Potenciando la coordinación pedagógica a través del liderazgo de los mandos medios en educación secundaria. Revisión sistemática. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 55. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67324>
- García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, L., y Martínez-Valdivia, E. (2018). Towards the establishment of professional learning communities through distributed leadership. A systematic review. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 117-132. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>
- García-Martínez, I. y Tadeu, P. (2018). The influence of pedagogical leadership on the construction of professional identity: A systematic review. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(3), 145-162.
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Gumus, E. y Hallinger, P. (2020). Science mapping research on educational leadership and management in Turkey: A bibliometric review of international publications. *School Leadership & Management*, 40(1), 23-44. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1578737>
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-350. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>

- Hallinger, P. (2014). Reviewing reviews of research in educational leadership: an empirical assessment. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 539-576. <https://doi.org/10.1177/0013161X13506594>
- Hallinger, P. (2018). Surfacing a hidden literature: A systematic review of research on educational leadership and management in Africa. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(3) 362-384. <https://doi.org/10.1177/1741143217694895>
- Hallinger, P. (2020). Science mapping the knowledge base on educational leadership and management from the emerging regions of Asia, Africa and Latin America, 1965-2018. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 209-230. <https://doi.org/10.1177/1741143218822772>
- Hallinger, P. y Bryant, D.A. (2013) Review of research publications on educational leadership and management in Asia: A comparative analysis of three regions. *Oxford Review of Education* 39(3), 307-328. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.803961>
- Hallinger, P., Gümüs, S. y Bellibas, M. S. (2020). Are principal's instructional leaders yet? A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940-2018. *Scientometrics*, 122(3), 15, 1629-1650. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03360-5>
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32, 5-44. <https://doi.org/10.1177/0013161X96032001002>
- Hallinger, P. y Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335-369. <https://doi.org/10.3102/0034654319830380>
- Hallinger, P., Walker, A., Nguyen, D.T.H, Truong, T. y Nguyen, T.T. (2017). Perspectives on principal instructional leadership in Vietnam: a preliminary Model. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 222-239. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2015-0106>
- Hernández, R., Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2017). Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. Los casos de España en el proyecto internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.279241>
- Kitchenham, B. y Charters, S. (2007). *Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering, technical report EBSE 2007-001*. Keele University and Durham University.
- Kovačević, J. y Hallinger, P. (2019) Leading school change and improvement: A bibliometric analysis of the knowledge base (1960-2017). *Journal of Educational Administration*, 57(6), 635-657. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2019-0018>
- Kovačević, J. y Hallinger, P. (2020): Finding Europe's niche: science mapping the knowledge base on educational leadership and management in Europe, 1960-2018. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 405-425. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1692875>
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? En W. Firestone y C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 12-27). Teachers College Press
- Lorenzo-Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: Revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 62(232), 367-388.
- MacBeath, J. y Dempster, N. (2009). *Connecting leadership and learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203894644>
- Mertkan, S., Arsan, N., Inal Cavlan, G. y Onurkan Aliusta, G. (2017). Diversity and equality in academic publishing: The case of educational leadership. *Journal of Comparative and International Education*, 47(1), 46-61. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1136924>

- Moher, D.A, Liberati, A., Tetzlaff, J. y Altman, D. G. (2009). Preferred reported items for systematic reviews and meta-analysis: The PRISMA statement. *Annals of International Medicine*, 151(4), 264-269. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>
- Moral, C., Martín-Romera, A., Martínez-Valdivia, E. y Olmo-Extremera, M. (2018). Successful secondary school principalship in disadvantaged contexts from a leadership for learning perspective. *School Leadership & Management*, 38(1), 32-52. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1358161>
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2015). School improvement: A half-century of learned lessons. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio En Educación*, 13(1), 69-102.
- Pickering, C. M. y Byrne, J. A. (2014). The benefits of publishing systematic quantitative literature reviews for PhD candidates and other early career researchers. *Higher Education Research and Development*, 33(3), 534-548. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.841651>
- Oplatka, I. y Arar, K. (2017). The research on educational leadership and management in the Arab world since the 1990s: A systematic review. *Review of Education*, 5(3), 267-307. <https://doi.org/10.1002/rev3.3095>
- Ruiz-Castillo, I. (1996). Rasgos del liderazgo pedagógico del director de centro educativo. *Estudios de Pedagogía y Psicología*, 8, 145-170.
- Sales, A., Traver, J. A. y García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 911-919. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.002>
- Silva, P., Slater, C. L., López-Gorosave, G., Cerdas, V., Torres, N., Antúnez, S. y Briceno, F. (2017). Educational leaders for social justice in Costa Rica, Mexico and Spain. *Journal of Educational Administration*, 55(3), 316-333. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2016-0033>
- Sinoara, R.A., Antunes, J. y Oliveira Rezende, S. (2017). Text mining and semantics: A systematic mapping study. *Journal of the Brazilian Computer Society* 23(9), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s13173-017-0058-7>
- Tian, M. y Huber, SG. (2019). Mapping the international knowledge base of educational leadership, administration and management: A topographical perspective. *Journal of Comparative and International Education*, 51, 4-23. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1585757>
- Verger, A. y Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: Its adoption and re-contextualization in a southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253-271. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>
- Waite, D. y Nelson, S. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 63(232), 389-406.
- Walker, A. y Qian, H. (2015). Review of research on school principal leadership in mainland China, 1998-2013. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 369-399. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678863>
- Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M. y Marfán, J. (2019). Una década de investigación empírica sobre el liderazgo educativo en Chile. Una revisión sistemática de los artículos publicados en revistas indexadas (2008-2019). *Calidad en la Educación*, 51, 15-52. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.671>
- Zupic, I. y Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18, 429-472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

## Breve CV de los/as autores/as

### Mireia Tintoré

Profesora e investigadora en la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya-UIC. Coordinadora del Grupo de Investigación GROIEP (Grupo de Investigación en Organización de Instituciones Educativas y Profesionalización) en la UIC. Miembro del grupo EDO, subgrupo EDO-UIC. Fundadora y primera editora de la revista IJELM-International Journal of Educational Leadership and Management. Miembro fundador del Observatorio Ibérico de Liderazgo Educativo-EDULID. Su actividad docente se desarrolla en los ámbitos de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Organización y Dirección de Centros Educativos. Sus áreas de investigación comprenden el liderazgo educativo, el desarrollo directivo, la organización escolar y las metodologías educativas de éxito. Email: [mtintore@uic.es](mailto:mtintore@uic.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4993-3691>

### Joaquín Gairín

Catedrático de Didáctica y Organización escolar en la U. Autònoma de Barcelona. Dirige el Centro de Investigación y Estudios sobre Desarrollo Organizacional (CRiEDO: <http://edo.uab.es>), la Red Internacional de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE: <http://www.redage.org>) y es Fundador del Observatorio Ibérico de Liderazgo Educativo (ELUDID). Su actividad docente y de investigación se desarrolla en los ámbitos de la evaluación y la organización/dirección de instituciones educativas, la gestión del conocimiento colectivo, la atención de grupos vulnerables y la promoción y desarrollo de instituciones seguras, saludables y sostenibles. Ha dirigido varios proyectos europeos muy reconocidos (ACCEDES, ORACLE, ACCES4AL) y participado como asesor ministerial sobre educación en varios países iberoamericanos. Email: [joaquin.gairin@uab.es](mailto:joaquin.gairin@uab.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2552-0921>

## ¿Qué Modalidad de Escolarización Prefieren los Equipos Directivos para el Alumnado con Apoyos Educativos Generalizados?

### What Schooling do Management Teams Prefer for Students with Generalized Educational Supports?

Pilar Arnaiz-Sánchez \*, Laura Gallego Nicolás, Remedios De Haro-Rodríguez y Salvador Alcaraz

*Universidad de Murcia, España*

#### DESCRIPTORES:

Modalidad de escolarización  
Atención a la diversidad  
Equipos directivos  
Aula abierta especializada  
Educación inclusiva

#### RESUMEN:

El presente estudio pretende conocer cuál es la modalidad de escolarización que mejor se adapta al alumnado con (dis)capacidad que precisa apoyos educativos extensos y generalizados desde la perspectiva de los equipos directivos. Se consideran modalidades básicas de escolarización las aulas regulares en centros ordinarios, las aulas especializadas en centros ordinarios y los centros de educación especial. El diseño empleado tiene un carácter cualitativo, propio de un estudio comprensivo descriptivo. En él han participado nueve directivos pertenecientes a centros de educación primaria y secundaria de la Región de Murcia, en cuyos centros se oferta la modalidad de aula abierta especializada. La técnica de recogida de información ha sido la entrevista semiestructurada. Los resultados muestran que las aulas abiertas especializadas son la modalidad que los directivos consideran que mejor responde a las necesidades del alumnado que requiere apoyos extensos y generalizados a lo largo de su escolarización. Si tomamos como referencia los principios de la educación inclusiva, esta modalidad de escolarización se aleja bastante de la meta a alcanzar. Será necesario, pues, que se produzca una transformación de las aulas regulares, así como una mayor concienciación social, que posibiliten que las escuelas inclusivas sean una realidad en breve.

#### KEYWORDS:

Type of schooling  
Attention to diversity  
Management teams  
Specialized open classroom  
Inclusive education

#### ABSTRACT:

This study expects to find out which is the type of schooling that best suits to students with (dis)ability that require extensive and generalized educational supports, from the perspective of management teams. Basic forms of schooling are considered regular classrooms in ordinary schools, specialized classrooms in ordinary schools, and special education schools. The design used has a qualitative character, typical of a comprehensive descriptive study. For this study, nine managers from schools of primary and secondary education in the Region of Murcia have been selected, in whose schools there are specialized open classrooms. We have chosen the semi-structured interview method for collecting the data. The results show that specialized open classrooms are the type of schooling that managers consider that best responds to the needs of students that require extensive and generalized educational supports throughout their schooling. If we take the principles of inclusive education as a reference, this type of schooling is far from the goal to be achieved. For this, it will be necessary to generate a transformation of the regular classrooms, as well as a greater social awareness that allows the inclusive schools to be a reality in a short time.

#### CÓMO CITAR:

Arnaiz-Sánchez, P., Gallego Nicolás, L., De Haro-Rodríguez, R. y Alcaraz, S. (2022). ¿Qué modalidad de escolarización prefieren los equipos directivos para el alumnado con apoyos educativos generalizados? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 25-44.  
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.002>

## 1. Introducción

La (dis)capacidad aparece vinculada con la interacción que se produce entre las circunstancias personales del individuo y los factores o barreras que limitan su acceso, presencia, participación y aprendizaje en la sociedad. Por este motivo, las personas con (dis)capacidad deben vivir y estar escolarizadas en un ambiente normalizado, rico e inclusivo, siendo “el medio ordinario el más realista, natural y eficaz para llevar a cabo dicha educación” (López-Torrijo, 2009, p. 2). Por tanto, los centros ordinarios se constituyen en el marco más normalizado y normalizador de la educación para cualquier persona, tenga o no (dis)capacidad, como se indica en la Declaración de Incheon (UNESCO, 2016a). Esto mismo se pretende conseguir con el desarrollo de la Agenda 2030 (Arnaiz-Sánchez, 2019a), con la firme intención de dar respuesta al derecho a recibir una educación inclusiva, como también se indica en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), cuyo artículo veinticuatro alude a esta cuestión, instando a los estados firmantes a garantizar el disfrute de dicho derecho.

Los alumnos y alumnas con (dis)capacidad conforman un grupo muy heterogéneo, lo que implica que algunos de ellos precisen ajustes y apoyos curriculares extensos o generalizados a lo largo de su escolarización, para poder obtener el máximo de éxito, y alcanzar cierto nivel de autonomía y de participación social, reto muchas veces difícil de afrontar. En la actualidad, en la Región de Murcia la escolarización de este alumnado se produce en aulas especializadas ubicadas en centros de educación especial o en centros ordinarios, dependiendo de lo que aconseje el dictamen de escolarización que se establece tras la realización de un proceso de evaluación psicopedagógica, considerando siempre la opinión de los padres o tutores legales (Decreto 359/2009<sup>1</sup>; Orden de 24 de mayo de 2010<sup>2</sup>).

Los países más inclusivos son aquellos que desarrollan políticas educativas centradas en la equidad y en la inclusión tendentes a la escolarización de todo el alumnado en centros ordinarios, lo que requiere una nueva concepción de los centros de educación especial y de las aulas especializadas en centros ordinarios, para que sea posible el logro de sistemas educativos inclusivos (Echeita y Simón, 2020). En el trabajo de estos autores se presentan cuatro estudios de caso que muestran el camino recorrido en diferentes países para lograr que la inclusión se convierta en una realidad en los centros educativos (Newham, UK; New Brunswick, Canadá; Italia y Portugal). La relevancia de dichos casos radica en la progresiva escolarización del alumnado con (dis)capacidad en centros ordinarios, suponiendo el cierre gradual o una importante transformación de los centros de educación especial (CEE). Estos ejemplos muestran que el cambio es posible, ya que se trata de casos pertenecientes a realidades históricas, sociales, económicas y culturales concretas de las que se puede aprender.

A nivel nacional, en el estudio realizado por Alcaraz y Arnaiz-Sánchez (2020), se constata que los alumnos que más asisten a las aulas ordinarias son aquellos que

---

<sup>1</sup> Decreto 359/2009 de 30 de octubre por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Murcia.

<sup>2</sup> Orden de 24 de mayo de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la autorización y el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

presentan una discapacidad sensorial y, los que menos, aquellos que presentan una discapacidad intelectual grave y trastorno del espectro autista. A pesar de ello, en los últimos años se observa un descenso en la escolarización del alumnado que necesita apoyos extensos y generalizados en la mayoría de áreas del currículo en centros de educación especial (13,54%) y un ascenso en unidades especiales en centros ordinarios (82,91%). En la Región de Murcia, respecto al alumnado con (dis)capacidad escolarizado en el curso académico 2020/21, el 88,43% lo está en aulas regulares, el 6,53% en aulas abiertas y el 5,03% en centros de educación especial (Consejería de Educación y Cultura, 2020).

Todos estos datos nos indican que la educación inclusiva, poco a poco, se va convirtiendo en una realidad (UNESCO, 2016b). Sin olvidar, como pone de manifiesto Arnaiz-Sánchez (2019a, p. 198), que esta “debe ser entendida como un proyecto de participación social y ciudadana que requiere procesos de cambio y mejora que proporcionen acogida y bienestar a todos los alumnos y alumnas... pero, esencialmente, a aquellos más vulnerables”. No obstante, es necesario que esta transformación vaya acompañada de una política económica que invierta en recursos materiales y humanos, y en formación del profesorado, para que bajo estas cifras no se trabaje desde el paradigma tradicional que ha caracterizado la educación especial y que ha producido tanta exclusión, sino desde los requerimientos de la educación inclusiva (Arnaiz-Sánchez et al., 2007; Echeita, 2019; Menéndez et al., 2020; Sanahuja et al., 2020; Slee, 2019). Consideramos que de esta manera podrán disminuir las modalidades de escolarización segregadoras actuales y el número de estudiantes excluidos del sistema ordinario.

## 2. La escolarización del alumnado con (dis)capacidad en aulas especializadas

La escolarización del alumnado con (dis)capacidad, en especial, aquel que necesita apoyos extensos o generalizados en la mayoría de las áreas del currículo, se produce en aulas ordinarias, en aulas específicas dentro de los centros ordinarios y en centros de educación especial. La elección de una u otra, o a veces la combinación de algunas de ellas, depende del dictamen de escolarización que se establezca tras la realización de un proceso de evaluación psicopedagógica. Sin olvidar que, al menos legalmente, los padres o representantes legales de este alumnado tienen la libertad de elección de centro a la hora de escolarizar a sus hijos. En el caso de la Región de Murcia, dichas modalidades de escolarización vienen establecidas en el Decreto 359/2009. En concreto, la escolarización en aulas específicas en centro ordinario, llamadas en nuestra región Aulas Abiertas Especializadas (AAE), se produce “cuando el alumno o alumna que presente necesidades educativas especiales precise un apoyo extenso y generalizado, además de una adaptación curricular significativa y una ayuda constante e individualizada” (p. 57624).

Si el alumno presenta dichas necesidades también podrá ser escolarizado en centros de educación especial. En ambos casos se establecerá una adaptación curricular significativa de objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo, que conformará su Programa de Trabajo Individual. Por tanto, la escolarización del alumnado en centros de educación especial o en aulas abiertas especializadas en centros ordinarios, solo se llevará a cabo cuando las necesidades educativas de los alumnos no puedan ser atendidas en el marco de las medidas ordinarias de atención a la diversidad de los centros educativos (Lozano et al., 2012).

Una diferencia importante en la actualidad entre ambas modalidades de escolarización se observa en la dotación de recursos. Mientras que los centros de educación especial ofrecen un amplio abanico de recursos materiales y humanos muy especializados, las aulas especializadas en centros ordinarios se encuentran escasamente dotadas de dichos recursos, lo que muchas veces condiciona la elección de centro por parte de las familias y las opiniones de directivos y otros profesionales (Alemán-Santana, 2008; Cobeñas, 2019; García-Domingo et al., 2019). En todo caso, las ventajas que pueden reportar las aulas abiertas especializadas, en relación a los centros de educación especial, estarían relacionadas con una mayor interacción social, al ubicarse en entornos sociales normalizados, como son los centros ordinarios.

A pesar de esto, diversos autores, como Arnaiz-Sánchez y Caballero (2020), Martínez Abellán y otros (2020) y Menéndez y otros (2020), aseguran que estas unidades especializadas no garantizan la creación de entornos inclusivos, ya que en ellas se estarían realizando intervenciones homogeneizadoras en función de las capacidades del alumnado en aulas distintas a las regulares, limitando su participación a determinados espacios. El hecho mismo de escolarizar en un aula específica, implica considerar la diversidad no como un valor educativo, sino como un problema (Arnaiz-Sánchez, 2019b; Miranda et al., 2018).

Recurrir a la aplicación de medidas específicas, según Moliner y otros (2012), supone perder la oportunidad de revisar y transformar las prácticas docentes. Además, estos autores consideran que la presencia de recursos específicos para atender a la diversidad en los centros advierte de su potencial excluyente, debido a que conllevan que los estudiantes se escolaricen en la periferia del sistema. No podemos olvidar que, a pesar de haber aumentado el acceso a las escuelas, Sales y otros (2010) aseguran que también se han aumentado las prácticas excluyentes en ellas, ya que las medidas de atención a la diversidad y, concretamente, las aplicadas a los alumnos con (dis)capacidad, tienen que propiciar la participación plena de todos como derecho y no girar en torno al paradigma del déficit. De ahí la importancia de que las aulas específicas en centros ordinarios “no se conviertan en “aulas cerradas” dentro de un entorno “normalizado”, lo que propiciaría nuevas formas de segregación y exclusión” (Maldonado, 2017, p. 8). Unido a ello, cabe velar por eliminar la presencia del modelo del déficit en los centros educativos. Precisamente, la investigación llevada a cabo por Arnaiz-Sánchez y otros (2007) identifica la existencia de prácticas ligadas a este modelo ante las necesidades educativas especiales del alumnado en las aulas regulares, poniendo de manifiesto la existencia de flujos de enseñanza paralelos que promueven el aislamiento y la exclusión del alumnado. Estos autores plantean la necesidad de arbitrar estructuras organizativas y académicas que posibiliten la participación de todos los estudiantes en las aulas, así como desarrollar las habilidades y los valores implícitos en el modelo curricular que postula la educación inclusiva.

Si ahondamos en cómo se está atendiendo en centros regulares al alumnado, que precisa apoyo extenso y generalizado en la mayoría de las áreas del currículo a lo largo de su escolarización, se detecta un descontento por parte de los equipos directivos y del profesorado, debido a una falta de condiciones que la faciliten (Fuentes et al., 2020; González-Gil et al., 2019). Algunas de estas carencias evidencian falta de formación respecto a la educación inclusiva (Friesen y Cuning, 2020; Navarro-Montaña et al., 2021), más acusada en el profesorado de secundaria; falta de recursos, sobre todo personales; y de tiempo para ofrecer una respuesta educativa de calidad.

Todos estos datos nos indican que es necesaria una transformación del sistema educativo para que la inclusión educativa se convierta en una realidad, puesto que la

misma “requiere de procesos de cambio progresivo, acompañados de una política económica que invierta en dotación de recursos a los centros educativos y en formación del profesorado para dar una respuesta de calidad a todo el alumnado” (Alcaraz y Arnaiz-Sánchez, 2020, p. 317). Por esto, es prioritario que se “reduzca la existencia de estructuras de escolarización segregadoras y el número de estudiantes excluidos del sistema ordinario” (p. 317).

Teniendo en consideración los planteamientos expuestos con anterioridad, el objetivo de este estudio es conocer la opinión de nueve equipos directivos de centros ordinarios respecto a la modalidad de escolarización que consideran que responde mejor a las necesidades educativas especiales del alumnado que precisa apoyo extenso y generalizado en la mayoría de las áreas del currículo del alumnado. El liderazgo educativo que pueden ejercer estos equipos en la transformación de los centros hacia la inclusión educativa es fundamental en la sociedad del siglo XXI, por lo que es de total interés conocer su opinión ya que ella puede determinar tanto las modalidades de escolarización del alumnado, como que se lleve a cabo una respuesta educativa inclusiva para todo el alumnado de los centros (Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva, 2017; Crisol y Romero, 2020; Duarte, 2020; León, 2012). En este sentido, cabe señalar la importancia del liderazgo para promover la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible presentes en la Agenda 2030, la lucha contra las desigualdades, la exclusión y, por consiguiente, la promoción de la inclusión.

Se precisa, pues, un liderazgo que convierta a los centros educativos en palancas para el cambio y la mejora (González, 2008; Murillo y Hernández, 2014). Un liderazgo democrático, distribuido, participativo, sostenible y transformacional, donde la colaboración sea un factor clave e imprescindible y la inclusión se viva como un proceso colectivo (Gómez-Hurtado, 2012; 2013). El profesorado necesita líderes o guías que puedan dinamizar y apoyar la inclusión con el propósito de crear culturas, valores, políticas y prácticas compartidas. E, indudablemente, los equipos directivos pueden con sus acciones impulsar este liderazgo para albergar la inclusión y desarrollar prácticas equitativas y de calidad para todos.

### 3. Método

El enfoque metodológico de la presente investigación tiene un carácter cualitativo, siendo propio de un estudio comprensivo descriptivo, en tanto que se interesa por conocer los significados desde la perspectiva de los propios agentes sociales (Latorre et al., 2005). Estos autores indican que una de las ventajas del proceso cualitativo es que admite una gran flexibilidad en el diseño de las distintas fases que lo conforman, produciéndose una continua retroalimentación entre estas. Se trata, por ello, de un diseño de investigación abierto y flexible a cambios y redefiniciones posteriores. En concreto, esta investigación responde a un diseño de estudio de casos múltiple (Yin, 2014) para describir y analizar las valoraciones sobre el tema de estudio de los participantes y lograr una comprensión profunda de la realidad estudiada. Este diseño de investigación permite concentrar la atención en pocos casos específicos para profundizar más en el conocimiento de la realidad estudiada e identificar distintas percepciones o puntos de vista que pueden permanecer ocultos en estudios con grandes muestras y de carácter descriptivo.

El presente estudio se realiza en el curso escolar 2018/19 en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia donde había un total de 108 aulas especializadas o aulas abiertas

distribuidas en 93 centros ordinarios, 67 de infantil y primaria, y 26 de secundaria. De estos centros, 73 son de titularidad pública y 20 de titularidad concertada. Se ha elegido este curso escolar porque la muestra que aquí se presenta forma parte de una investigación más amplia: Proyecto de Investigación “Medidas Específicas de Atención a la Diversidad: Evaluación de las Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia” (EDU2016-78102-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

En dicho estudio se aplicaron diversos cuestionarios a los diferentes actores que tienen responsabilidad e intervienen en las aulas abiertas especializadas como son los equipos directivos y otros profesionales (profesorado-tutores del aula abierta especializada, maestros/as especialistas en audición y lenguaje, educación física y profesionales de la orientación educativa). Estos cuestionarios, que se administraron en una primera fase del proceso de investigación, se organizaron en torno a las siguientes dimensiones: a) datos identificativos, b) información sobre las características de las AAE, c) organización y funcionamiento de las AAE, d) planificación y desarrollo de la intervención que se desarrolla con el alumnado del AAE, y e) valoración de las AAE. Acorde al propósito de la investigación, se seleccionaron las encuestas cumplimentadas por los equipos directivos, en concreto, las de aquellos miembros que ejercían la función de dirección o jefatura de estudios.

La finalidad de llevar a cabo las entrevistas a miembros representantes de nueve equipos directivos de centros con AAE, entre los que respondieron el cuestionario pasado inicialmente, tiene una doble finalidad: profundizar sobre la información aportada en el mismo de una manera más interactiva y dialogante, y obtener una información clave para mejorar el cuestionario inicialmente elaborado.

Los datos presentados anteriormente hacen alusión a las características de la población objeto de estudio, lo que nos permitió realizar el contraste de la muestra invitada con la muestra aceptante, pudiendo contrastar su representatividad. La selección de la muestra participante se corresponde con un muestreo no probabilístico e intencional (Latorre et al., 2005). El principal criterio de selección fue la posibilidad de acceso y disponibilidad de los participantes, lo que atiende a un muestreo por conveniencia. No obstante, se tuvieron en cuenta otros criterios para asegurar la variabilidad de características entre casos: a) igualdad de participantes según la variable sexo, b) participación representativa según el número de AAE en centros de titularidad pública y concertada, c) participación representativa según el número de AAE en la etapa de Educación Primaria y Educación Secundaria, d) miembros del equipo directivo con funciones de decisión sobre la organización del centro educativo (directores/as y jefes/as de estudios), y e) participación de centros de varias demarcaciones comarcales. Por consiguiente, como se aprecia en el Cuadro 1, siete participantes ejercían la función de dirección y dos asumían la jefatura de estudios del centro educativo. De los nueve participantes, cinco realizaban su labor en centros de Educación Primaria y cuatro en centros de Educación Secundaria. Los centros a los que pertenecen los miembros del equipo directivo son tanto de titularidad pública ( $n=6$ ) como concertada ( $n=3$ ), estando situados en diversas localidades de la Región de Murcia.

Para la recogida de la información se utilizó la entrevista semiestructurada ya que, según Bisquerra (2009), el carácter abierto de las preguntas permite recopilar información suficientemente variada, proporcionando un conocimiento exhaustivo de la realidad. Para su desarrollo, se realizó una guía de preguntas abiertas para que los miembros de los equipos directivos opinasen, en un ambiente de diálogo y clima conversacional, acerca de la modalidad de escolarización que creían más conveniente

para el alumnado con (dis)capacidad que precisa apoyo extenso y generalizado en la mayoría de las áreas del currículo y dieran a conocer el valor otorgado a la misma (McMillan y Schumacher, 2012).

### Cuadro 1

#### *Descripción de la muestra participante*

Centro educativo	Procedencia de la información	Cargo que ocupa	Titularidad de centro	Etapa
Centro 1	E_ED1	Directora	Público	Primaria
Centro 2	E_ED2	Director	Público	Primaria
Centro 3	E_ED3	Director	Público	Primaria
Centro 4	E_ED4	Directora	Concertado	Primaria
Centro 5	E_ED5	Jefa de estudios	Concertado	Primaria
Centro 6	E_ED6	Director	Público	Secundaria
Centro 7	E_ED7	Jefe de estudios	Público	Secundaria
Centro 8	E_ED8	Director	Público	Secundaria
Centro 9	E_ED9	Directora	Concertado	Secundaria

*Nota.* Entrevista Equipo Directivo (E\_ED).

El guion de la entrevista incluyó diversos temas sobre los que recoger información del eje central de la investigación:

- Enfoque valorativo sobre la modalidad de escolarización para alumnado con necesidades educativas especiales: ¿qué modalidad de escolarización cree que es la más conveniente para el alumnado con necesidades educativas especiales que precisa apoyo extenso y generalizado?
- Presencia y participación del alumnado del aula abierta en escenarios de aprendizaje regulares: ¿los alumnos del aula abierta de sus centros permanecen en ella toda su escolarización?
- Percepción sobre la preferencia de modalidad de escolarización por parte de la comunidad educativa: ¿qué modalidad de escolarización prefiere el profesorado del centro para estos alumnos? ¿Y las familias?
- Valoración de la formación del profesorado para ofrecer una respuesta educativa de calidad al alumnado del aula abierta: ¿considera que está preparado el profesorado del centro para atender a este alumnado?

Si bien la respuesta a estas preguntas recogía toda la información que se pretendía obtener por parte de los participantes, siguiendo las aportaciones de Verd y Lozares (2016), en los casos en los que el entrevistado no ofrecía una respuesta completa, el entrevistador/a actuó con flexibilidad, adaptando el proceso de interlocución a la obtención de la información necesaria, a través de intervenciones verbales (nuevas preguntas para centrar la atención en el objetivo) que sirvieran como estímulo para lograr el grado de saturación del discurso que se deseaba.

La guía de preguntas fue validada por ocho expertos en la temática objeto de estudio y en metodología de investigación. Siguiendo la propuesta de Heinemann (2008), se elaboró una plantilla del guion de la entrevista, aplicando a cada pregunta una escala tipo Likert de cuatro valores, donde el valor 1 se refería a totalmente en desacuerdo y el valor 4 a totalmente de acuerdo, en relación a los siguientes ámbitos de valoración: a) pertinencia de la pregunta en función del tema, b) adecuación de la pregunta según

tema, y c) redacción de la pregunta. Además, estos ámbitos de valoración se acompañaron de un apartado de observaciones en el que los expertos podían exponer aquellas sugerencias, comentarios o percepciones que consideraran pertinentes.

Todos los participantes dieron su consentimiento informado para poder llevar a cabo la entrevista que se registró en una grabadora digital. Las entrevistas fueron desarrolladas en el centro educativo de los participantes.

Para el análisis de los datos se procedió a la transcripción literal de las entrevistas. Una vez expuestas las mismas en documentos de Word diferenciados, se creó una unidad hermenéutica en el programa de análisis cualitativo Atlas.ti (Versión 8.0 para Windows). A continuación, se realizó un análisis de contenido, cuyo rasgo esencial fue el establecimiento de categorías de análisis, con la finalidad de clasificar el material recabado en distintos códigos de agrupación (Flick, 2004).

La reducción de los datos se realizó mediante tres fases de codificación: abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002). De esta forma, se elaboró un sistema de categorías mediante un análisis inductivo de los datos, lo que posibilitó que la relación entre las categorías y los códigos surgiera de los datos recopilados, sin haber sido delimitadas previamente, dando lugar a una síntesis descriptiva de los datos más abstracta (McMillan y Schumacher, 2012). Asimismo, para evitar al máximo la subjetividad, se realizó una triangulación de investigadores, esto es, según Latorre y otros (2005), una contrastación entre colegas acerca de los datos emanados, con el fin de detectar coincidencias y divergencias en la información obtenida. Para ello, se contó con la participación de varias personas del equipo de investigación Educación Inclusiva: una escuela para todos (Grupo EDUIN) de la Universidad de Murcia. Los datos también se sometieron a un juicio crítico de expertos, tal y como lo denominan los autores anteriormente mencionados, de manera que el conocimiento y las interpretaciones se sometieron a un “juicio crítico”. Ambas técnicas otorgan credibilidad a la investigación.

## Cuadro 2

### *Libro de categorías y códigos de la modalidad de escolarización del alumnado*

---

#### *Escolarización en Centro Específico (1.a)*

- 1.a.1. Centro de Educación Especial mejor opción para los profesionales
    - 1.a.1.1. Por tener recursos que centros ordinarios no tienen
    - 1.a.1.2. El alumno mejora sus capacidades y posibilidades
    - 1.a.1.3. Para alumnos con perfil de Necesidades Educativas Profundas
- 

#### *Escolarización en Aula Abierta (1.b)*

- 1.b.1. Según dictamen de escolarización
    - 1.b.1.1. Según evolución del alumno
  - 1.b.2. Preferencia de los padres por el AA
  - 1.b.3. Aula Abierta mejor opción para los profesionales
    - 1.b.3.1. Aunque no hay recursos materiales y personales suficientes
    - 1.b.3.2. Permite atención individualizada al alumno
- 

#### *Escolarización en Aula Ordinaria (1.c)*

- 1.c.1. Escolarización en aula ordinaria a tiempo completo no posible
    - 1.c.1.1. Falta de implicación del profesorado de referencia
    - 1.c.1.2. Falta de recursos materiales en el aula de referencia
    - 1.c.1.3. Falta de personal de apoyo en el aula de referencia
- 

Para complementar el proceso de exposición de resultados, se han incorporado datos de la frecuencia (porcentajes) de aparición de las categorías/subcategorías de análisis. Estos datos tienen el objetivo de mostrar el número de veces que la

categoría/subcategoría apare como cita. Para que el argumento del entrevistado se registrara como cita, se tuvo en cuenta que este fuera conceptualmente relevante. La frecuencia de citas se muestra como porcentaje en los resultados.

En el Cuadro 2 se presenta el libro de categorías y códigos resultante del proceso inductivo de reducción de datos y categorización, referido a la modalidad de escolarización del alumnado objeto de estudio (Cuadro 2).

## 4. Resultados

Los resultados del análisis de las entrevistas se exponen atendiendo a las tres categorías establecidas, de forma inductiva, respecto a la escolarización del alumnado, según el orden de preferencia de los equipos directivos: aula abierta, aula ordinaria y centro de educación especial. Estos se pueden observar en el Cuadro 3, donde se expone la frecuencia de aparición de cada código y subcódigo.

**Cuadro 3**

*Porcentaje de unidades de análisis por categorías y códigos*

Categoría	Códigos	ED_ Prim	ED_ Sec	ED_ Púb	ED_ Conc	Total
Escolarización en Centro de Educación Especial (1.a) 17%	1.a.1	17%	0%	13,3%	3,6%	17%
	1.a.1.1	7%	0%	7%	0%	7%
	1.a.1.2	3%	0%	3%	0%	3%
	1.a.1.3	7%	0%	7%	0%	7%
Escolarización en Aula Abierta (1.b) 60%	1.b.1	19,7%	3,3%	15%	8%	23%
	1.b.1.1	6,6%	0%	6,6%	0%	6,6%
	1.b.2	13,6%	3,4%	17%	0%	17%
	1.b.3	6,7%	13,3%	10%	10%	20%
	1.b.3.1	6,6%	3,4%	7%	3%	10%
	1.b.3.2	0%	3,3%	3,3%	0%	3,3%
Escolarización en Aula Ordinaria (1.c) 23%	1.c.1	16,4%	6,6%	19,3%	3,6%	23%
	1.c.1.1	3%	0%	3%	0%	3%
	1.c.1.2	6,6%	0%	6,6%	0%	6,6%
	1.c.1.3	0%	6,6%	6,6%	0%	6,6%

### 4.1. Escolarización en aula abierta

Como se puede observar en el Cuadro 3, más de la mitad de las citas verbales de los miembros de los equipos directivos de los centros regulares de primaria y de secundaria, independientemente de la titularidad de centro, evidencia una preferencia de los participantes a que el alumnado con necesidades educativas especiales, que precisa apoyo extenso y generalizado, se escolarice en las aulas abiertas especializadas (60%), lo que justifican afirmando que así viene establecido en el dictamen de escolarización (23%) del alumno (1.b.1). Son los equipos directivos de primaria (19,7%) y de centro público (14,2%), los que hacen mayor hincapié en esta cuestión frente a los de secundaria (3,3%) y centro concertado (7%).

*Yo creo que hay que tener en cuenta las características de cada alumno; en general, en la mayoría de los casos, el diagnóstico es acertado. (E\_ED8)*

*Tenemos a un alumno en el Aula Abierta que tendría que ser de Centro Específico, pues en el Aula Abierta se está quedando muy descolgado, no participa en muchas cosas, pero siempre preferimos tenerlos aquí. (E\_ED5)*

También, los miembros de equipos directivos de primaria, de centro público, aluden a que según cómo sea la evolución o no de los alumnos en el aula abierta se quedan en ella o se tienen que marchar a un centro de educación especial (6,6%), lo que no es mencionado por los de secundaria o de centro concertado (1.b.1.1).

*Hemos tenido niños en el Aula Abierta temporalmente y luego se ha dictaminado, por su falta de evolución, que eran de Centro Específico y se han tenido que marchar. (E\_ED2)*

Los directores/as y jefes/as de estudios, tanto de primaria y secundaria como de centro público y concertado, afirman que, para los diferentes profesionales de sus centros (20%), el aula abierta es la mejor opción de escolarización (1.b.3) para el alumnado con estas características, puesto que en ella se les prepara para desenvolverse en la vida y adquirir autonomía. Esta preferencia es mayor en secundaria (13,3%) que en primaria (6,7%) e igual en centros públicos y concertados (10,0%).

*En las aulas abiertas se trabaja mucho la relación con el entorno. Ir a un supermercado, hacer una lista de la compra, pagar, etc.; poder llevarlos a una normalidad, incluso, a muchos, a algún trabajo. Esa autonomía se consigue más en un centro ordinario, integrados, que si están en un sitio aislados, como son los centros de educación especial. (E\_ED9)*

*Considero que el aula abierta es la mejor opción para este alumnado, ya que puede aprender en un ambiente normalizado. (E\_ED9)*

Aunque indican su preferencia por la escolarización en las aulas abiertas, los directivos (10%), de primaria y de secundaria (tanto de centros públicos como concertados), se quejan de que no tienen los recursos materiales y personales suficientes para atender a los alumnos en ellas de manera satisfactoria (1.b.3.1), lo que indican también como causa de que este alumnado tenga que marcharse a los centros de educación especial.

*Hemos tenido alumnos que al año siguiente han cambiado a un centro específico porque no podíamos atenderlos, quizá por la falta de recursos. (E\_ED8)*

Escasamente valoran (3,3%) que el aula abierta permite otorgar una atención más individualizada al alumno (4.b.3.2), lo que se indica únicamente por un directivo de la etapa de secundaria de centro público.

*La profesora del aula abierta tiene a 6 alumnos, por lo que sí puede trabajar individualizadamente con ellos. (E\_ED7)*

Finalmente, los equipos directivos destacan la preferencia de los padres (1.b.2) por la escolarización de sus hijos en el aula abierta (17%). Esta inclinación es mayor en el caso de primaria (13,6%) que de secundaria (3,45%). Además, esta información es ofrecida, en exclusiva, por directivos de centro público (17%).

*Es cierto que, a nivel de padres, las aulas abiertas tienen muy buena acogida. ¿Por qué? Porque la concepción que tienen los padres (y me pongo en la parte de padre) es que, si mi hijo tiene que ir a un centro ordinario, la dinámica, la concepción social es distinta a la de ir a un centro específico. Si vas a un centro específico la concepción social es que vas a un centro de deficientes y, por lo tanto, mi hijo es deficiente. (E\_ED3)*

#### **4.2. Escolarización en aula ordinaria**

Los equipos directivos aseguran que la escolarización del alumnado objeto de estudio en el aula ordinaria a tiempo completo (1.c) no es posible (23%). Son los directivos de educación primaria (16,4%), y de centro público (19,3%), los que hacen una mayor defensa de ello, frente a los equipos de educación secundaria (6,6%) o de centro concertado (3,6%).

*Un niño de este tipo de características no está bien en un aula ordinaria porque, realmente, entorpece muchísimo; además, no es solo que lo digamos, es que lo hemos vivido. La criatura no puede estar ahí porque no para de moverse, no atiende, la atención la tiene muy dispersa. Entonces es un elemento que no encaja en el aula, que distorsiona muchísimo el ritmo de la clase. (E\_ED1)*

*En un aula ordinaria sí que sería muy difícil la atención a estos chicos y a los otros a la vez. No olvidemos que el tiempo de las personas es limitado y hay que repartirlo. (E\_ED7)*

*Aunque hacemos mucho juego cooperativo en la clase de referencia, las clases de sociales, matemáticas o lengua, muchas veces, pueden ser agobiantes o muy difíciles para los niños de las aulas abiertas. (E\_ED9)*

Otro de los motivos que enuncian para justificar la imposibilidad de escolarización en las aulas ordinarias de referencia reside en la falta de implicación del profesorado (3%) (1.c.1.1), pocos recursos materiales (6,6%) en las aulas ordinarias (1.c.1.2) para atender a este alumnado, así como falta de personal de apoyo (1.c.1.3). Esta última carencia es mencionada únicamente por directivos de educación secundaria de centro público (6,6%).

*El fallo está en que el propio profesorado de las aulas de referencia no tiene esa implicación que se necesita para trabajar con estos niños. Entonces en un aula ordinaria realmente no pueden estar porque distorsionan muchísimo. (E\_ED1)*

*Es cierto que al profesorado que está como tutor de las aulas de referencia, muchas veces les falta recursos para tratar a estos alumnos. (E\_ED1)*

*A tiempo completo en las aulas no, no porque ellos necesitan un tipo de apoyos específicos y un currículum específico para ellos. (E\_ED8)*

### **4.3. Escolarización en centro de educación especial**

En cuanto a la modalidad de escolarización en centro de educación especial (1.a), se observa que el 17% de referencias a favor de ella provienen todas de equipos directivos de primaria, de los que 13,4% son de centro público y 3,6% de concertado. Ningún miembro de los equipos directivos de educación secundaria ha considerado esta modalidad como mejor opción, lo que llama la atención. La principal razón que esgrimen los directivos de primaria es que los centros de educación especial tienen mayores recursos para atender a estos alumnos (1.a.1.1) que los centros ordinarios (7%).

*En el Centro Específico tengo entendido que hay un personal sanitario que por ejemplo en los Centros Educativos no hay (ATS). Nosotros no tenemos personal sanitario. Tenemos una niña en el Aula Abierta que tiene ataques epilépticos y realmente no tenemos los conocimientos médicos para atenderla. (E\_ED4)*

*Los centros específicos les dan cosas que nosotros no podemos darles. (E\_ED2)*

Los directivos de primaria, todos ellos de centros de titularidad pública (7%), aseguran que esta modalidad de escolarización es la más adecuada para los alumnos con necesidades educativas especiales que precisan apoyo extenso y generalizado en la mayoría de las áreas del currículo (1.a.1.3).

*Tuvimos algún alumno de educación especial profundo, que tenía dificultades profundas, y nos costó mucho trabajo concienciar a los padres de que su hijo o hija no podían estar aquí, en este centro; que iba a estar mejor en un centro específico porque nosotros no podíamos cubrir aquellas necesidades que el niño tenía. (E\_ED3)*

*Hay niños que son de Centro Específico por sus características y nosotros no podemos darle la respuesta a esas necesidades que ellos tienen. (E\_ED2)*

Finalmente, en menor medida (3%), los mismos directivos afirman que estar en un centro de educación especial permite al alumno mejorar sus capacidades y posibilidades (1.c.1.2).

*Muchos niños que tenemos en el aula abierta pensamos, al igual que el profesorado, que no son de aula abierta, creemos que tienen que estar en un centro específico porque sus capacidades y posibilidades podrían mejorar más allí.*  
(E\_ED1)

## 5. Discusión y conclusiones

En función de los resultados expuestos, se puede afirmar que los equipos directivos de educación primaria y de secundaria, de centro público y concertado, se muestran proclives hacia la escolarización del alumnado con (dis)capacidad, que precisa apoyo extenso y generalizado en la mayoría de las áreas del currículo, en las aulas abiertas especializadas, por ser la medida que consideran que mejor se adapta a sus características. No obstante, da la sensación de que eligen esta modalidad porque deben aceptar lo establecido en el dictamen de escolarización con que este alumnado llega al centro (Miranda et al, 2018). Pero en repetidas ocasiones mencionan la conveniencia de que estos alumnos se marchen a los centros de educación especial, bien porque no evolucionan como esperan de ellos, por falta de recursos para atenderlos de manera óptima o por falta de preparación del profesorado de las aulas regulares a las que deberán asistir en determinadas asignaturas, según el currículo establecido para estas aulas –Educación Física, Música, Plástica y Religión o Alternativa– (Cobeñas, 2019; García Domingo et al., 2019).

Parece como si el alumnado del aula abierta tuviera que evolucionar de una determinada manera para poder estar en ella, si esto no se produce en la medida de lo esperado, deben marcharse a un centro de educación especial, opinión que es más evidente en los directivos de la etapa de primaria. Dicha exclusión considera las características individuales como una limitación o imposibilidad para poder estar en un centro ordinario (Alcaraz y Arnaiz-Sánchez, 2020; Arnaiz-Sánchez et al., 2007; Menéndez et al., 2020; Sanahuja et al., 2020).

Esta determinación se refuerza ante la falta de recursos personales y materiales de los centros ordinarios, lo que viven con preocupación, una realidad que se debería subsanar por parte de las Administración para que todo el alumnado, sin exclusión, pudiese recibir una educación de calidad en estos centros y mejorar sus capacidades (Arnaiz-Sánchez, 2019b; Echeita 2019; González-Gil et al., 2019; Slee, 2019). Como sucediera en el movimiento de la integración escolar, cuando se criticaba la exclusión producida por sus prácticas ante la falta de cobertura política y económica, podríamos hacernos la misma pregunta que entonces planteaban Pearpoint y Forest (1999, p.15): ¿cómo es posible que se siga favoreciendo la desigualdad, y se justifiquen políticas de exclusión que defiendan el elitismo, al considerar éticamente correcto "educar a los mejores y cuidar al resto", aceptando la validez de una "clase inferior permanente" en nuestra sociedad?

Hay directivos, sobre todo de educación primaria y de centros públicos, que afirman que se decantan por la modalidad de aula abierta especializada por ser la opción que prefieren muchas familias, que no quieren que sus hijos vayan a un centro de educación especial, lo que socialmente a veces produce rechazo. Esta preferencia también puede venir motivada por la creencia de muchos padres del alumnado de las aulas regulares que piensan que el nivel de aprendizaje de sus hijos puede verse afectado

negativamente, al existir una gran diversidad de estudiantes en las aulas ordinarias, lo que implica una menor dedicación a sus hijos, al tener que atender a muchos alumnos a la vez con características y necesidades tan diversas (Fuentes et al., 2020).

Otro de los motivos por los que los directivos, principalmente de secundaria de centros públicos, consideran que la escolarización en las aulas abiertas especializadas es la mejor opción para escolarizar a los alumnos con (dis)capacidad, se apoya en que estas aulas ofrecen una atención individualizada al alumnado que es difícil de ofrecer en el aula ordinaria a tiempo completo (Lozano et al., 2012; Maldonado, 2017). En nuestra opinión, es necesario e imprescindible asegurar el aprendizaje de los alumnos teniendo en cuenta sus capacidades y necesidades individuales, lo que debería llevarse a cabo en las aulas regulares y no en espacios segregados con profesores especialistas (Arnaiz-Sánchez y Caballero, 2020; Menéndez et al., 2020; Moliner et al., 2012; Sales et al., 2010).

Todos estos factores son determinantes para que los directivos de educación primaria y de secundaria, especialmente de centros públicos, afirmen que la escolarización en el aula ordinaria a tiempo completo del alumnado con (dis)capacidad no es posible, lo cual es totalmente contrario a los planteamientos de la inclusión (Arnaiz-Sánchez, 2019b). Este aspecto se aleja de lo expuesto en el estudio de García-Domingo y otros (2019), cuyos participantes consideran que las aulas regulares son la modalidad que resulta más eficaz, con sus correspondientes figuras de apoyo, en detrimento de las aulas específicas.

Los motivos por los que los equipos directivos no contemplan la escolarización del alumnado con (dis)capacidad en el aula ordinaria a tiempo completo radican, en primer lugar, en una falta de implicación del profesorado del aula de referencia para atenderlos, mencionada por los equipos directivos de educación primaria de centros públicos. Este aspecto también se indica en la investigación de González-Gil y otros (2019), pues en su estudio se constata que este sentimiento se genera en los docentes de esta etapa porque son los que pasan la mayor parte de la jornada escolar con el mismo grupo de alumnos, trabajando diferentes contenidos, para lo que necesitan mucho tiempo que dicen no tener. Como se puede comprobar, estos discursos aluden a la existencia de un modelo del déficit bajo los imperativos legales de la inclusión. Por una parte, se proclama ofrecer una educación inclusiva, como recoge la legislación y, por otra, se apuesta por una concepción deficitaria, individualista y excluyente, reproduciendo modelos de enseñanza-aprendizaje paralelos en el aula ordinaria. En este sentido, cabe huir de esos enfoques y modelos ligados al déficit para instaurar modelos curriculares propios de una educación inclusiva (Arnaiz-Sánchez et al., 2007).

En segundo lugar, por la falta de recursos materiales y personales en el aula de referencia o regular que tiene asignada cada alumno del aula abierta. Si muchos de los directivos ya aludían a una falta de recursos en el aula abierta especializada, dicha carencia indica que es aún mayor en el aula ordinaria. Los directivos de primaria de centros públicos insisten en la falta de recursos materiales mientras que los directivos de secundaria se refieren a la falta de personal de apoyo en el aula de referencia. Este aspecto coincide con los planteamientos de Ferrandis y otros (2010), que evidencian una queja en los docentes de secundaria frente a los de primaria, al no contar con los apoyos necesarios para atender a los alumnos con dificultades de aprendizaje. Como indican García-Domingo y otros (2019), la insuficiencia de recursos humanos es una de las principales dificultades para trabajar el desarrollo de las capacidades del alumnado, lo que lleva a generar actitudes negativas hacia la inclusión como ya indicaba la UNESCO (2005).

Además, cabe resaltar que los docentes de centros concertados no hacen mención a la limitación de recursos materiales o personales para incluir al alumnado de aulas abiertas en el aula de referencia, siendo esta limitación más acusada en los centros públicos. Llama poderosamente la atención la inexistencia de discursos vinculados a la necesidad de realizar cambios en las prácticas educativas (estrategias metodológicas, organizativas y evaluación) para posibilitar la presencia, participación y aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. En este sentido, se precisa de un liderazgo en los centros capaz de impulsar procesos de cambio y mejora para promover una educación equitativa e inclusiva. Así, diferentes estudios han indicado la importancia de los equipos directivos para impulsar un liderazgo distribuido, participativo, colaborativo e inclusivo que genere culturas, políticas y prácticas inclusivas en los centros (Gómez-Hurtado, 2012; González González, 2008; Murillo y Hernández, 2014).

Atendiendo a esta circunstancia, los equipos directivos consideran más oportuna la escolarización en centros de educación especial, al contar estos con mayor dotación de recursos que los centros ordinarios (Alemán-Santana, 2008). También defienden esta modalidad de escolarización porque consideran que en estos centros este alumnado tiene más posibilidades de mejorar sus capacidades y aprendizaje.

En contraposición a estas opiniones, cabe afirmar que los sistemas más inclusivos son aquellos en los que los alumnos escolarizados en centros de educación especial representan un porcentaje inferior al 1% (López-Torrijo, 2009). Llama la atención que sean los equipos directivos de primaria, mayoritariamente de centros públicos, los que se muestren más proclives hacia la modalidad de escolarización en centro de educación especial cuando, si atendemos a los resultados del estudio de González-Gil y otros (2019), el profesorado de educación secundaria suele tener una percepción menos favorable hacia la inclusión que el profesorado de educación primaria e infantil.

El último motivo en el que los directivos se apoyan para defender la escolarización en un centro de educación especial se relaciona con la idea de que estos centros han sido creados para aquellos alumnos con (dis)capacidades muy limitadoras. Esto mismo se recoge en el Decreto 359/2009 de la Región de Murcia, artículo 26, cuando expone que estos centros se destinan, de forma excepcional, a alumnos con (dis)capacidad cuyas necesidades no puedan ser atendidas dentro de la escuela ordinaria mediante la aplicación de las medidas ordinarias y específicas disponibles.

Esta información pone de manifiesto las consideraciones recogidas por Echeita y Simón (2020), quienes se muestran críticos al señalar la existencia de una visión dicotómica a la hora de ofrecer una respuesta educativa, lo que impide avanzar hacia una educación más inclusiva. Estos autores consideran que los centros ordinarios se han acostumbrado a atender al alumno “normotípico” mientras que a los centros de educación especial se destina el alumnado diverso, distinto, debido a los recursos materiales y humanos de los que disponen para ofrecer una respuesta adecuada a su singular realidad. Lo expresado pone de manifiesto el incumplimiento del derecho presente en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) a recibir una educación inclusiva.

En definitiva, las conclusiones alcanzadas en el presente estudio nos indican que los equipos directivos de primaria y secundaria, independientemente de la titularidad del centro, consideran que las aulas abiertas especializadas son la mejor opción a la hora de escolarizar al alumnado que precisa apoyo extenso y generalizado en la mayoría de las áreas del currículo, a pesar de que un pequeño porcentaje de ellos apuesta por la

escolarización en centros de educación especial. El hecho de que los directivos opten por la escolarización de dicho alumnado en el aula abierta especializada implica que sigamos apostando por un sistema educativo paralelo, al margen de los límites naturales de actuación, lo que vendría determinado por la escolarización en aulas regulares en centros ordinarios. Si la educación inclusiva representa un proyecto de participación social y ciudadana que requiere procesos de cambio y mejora para proporcionar la acogida y bienestar del alumnado, en concreto de los más vulnerables en entornos especializados, se puede señalar que no vamos por buen camino (Arnaiz-Sánchez, 2019a). En consecuencia, se requiere reflexionar sobre las prácticas existentes para promover cambios conducentes a la mejora y al desarrollo de una educación justa, equitativa e inclusiva para todos.

Incluso algunos equipos directivos de primaria, especialmente de centro público, se muestran proclives a la escolarización de este alumnado en centros de educación especial, debido a que tienen mayores recursos que los centros ordinarios y a que ajustan mejor la respuesta educativa a las características del alumnado, lo que mejora sus capacidades y posibilidades. Cabe destacar que ningún directivo apuesta por la escolarización de estos alumnos en aulas ordinarias a tiempo completo, algo imprescindible desde los planteamientos de la educación inclusiva, lo que nos lleva a cuestionarnos cuál es su concepción sobre la educación inclusiva y cómo ejercen su liderazgo para que sea una realidad en los centros (Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva, 2017; Crisol y Romero, 2020; Duarte, 2020; León, 2012).

A pesar de que la mayoría de directores prefieren la modalidad de aula abierta especializada, muchos de ellos hacen mención a que es posible que estos niños no permanezcan toda su escolarización en dichas aulas, sino que pueden pasar a centros de educación especial debido a una evolución no favorable o por falta de recursos para ser atendidos adecuadamente. Esa escasez de recursos se acentúa más en el aula ordinaria donde además los directivos detectan una falta de implicación y formación del profesorado de las mismas para dar una respuesta adecuada a las necesidades de los alumnos de las aulas abiertas, siendo escaso el personal de apoyo en ellas (Friesen y Cuning, 2020; Navarro-Montaña et al., 2021). Estos factores son determinantes para que los directivos no vean oportuno escolarizar a los estudiantes en las aulas ordinarias.

Por tanto, si lo que queremos es avanzar hacia una educación inclusiva, debemos tener en cuenta estos aspectos para dotar a las aulas ordinarias de mayores recursos materiales, de apoyos y profesionales concienciados e implicados en la atención a la diversidad para ir abandonando, de forma progresiva, todas aquellas medidas segregadoras y discriminatorias que entorpecen el camino hacia la inclusión. Si tenemos en cuenta el significado de la inclusión, las aulas abiertas especializadas estarían garantizando la presencia de este alumnado en un contexto normalizado, como es el centro ordinario, pero no su inclusión en las aulas ordinarias, que es donde deberían ser escolarizados todos los alumnos, sin exclusión, y recibir una educación equitativa y de calidad.

Respecto a la participación, esta se ve incrementada si lo comparamos con la escolarización en un centro de educación especial, pero no llega a ser total ni la deseada desde los planteamientos de la inclusión, ya que el alumnado de las aulas abiertas únicamente comparte espacios con el resto de alumnos en algunas asignaturas (Educación física, Plástica, Música, Religión o Alternativa) y otras actividades, siempre y cuando las condiciones lo permitan. Por ello, el aprendizaje se produce

mayoritariamente en contextos separados, reduciéndose aquellas situaciones de aprendizaje y experiencias que deberían plantearse en el aula ordinaria de forma conjunta con sus iguales.

Las implicaciones educativas que se desprenden de este estudio pretenden hacer reflexionar al lector sobre la respuesta que las aulas abiertas especializadas están dando respecto a la inclusión educativa, meta a alcanzar según la Agenda 2030 (Arnaiz-Sánchez, 2019a) y los objetivos establecidos en la Declaración de Incheon (UNESCO, 2016a). Asimismo, desde la realidad de los centros educativos estudiados, se ofrece la visión que tienen los equipos directivos, responsables de impulsar la inclusión educativa en los centros.

Finalmente, se destacan como limitaciones del estudio la participación de solo nueve directivos, las escasas investigaciones que existen en la actualidad sobre las aulas especializadas en centros ordinarios, así como la falta de investigaciones que se centren en conocer la voz de los diferentes actores implicados en las mismas como son los diferentes profesionales, el alumnado y sus familias. Esta información proporcionaría un conocimiento más certero sobre esta realidad. Sería conveniente, por ello, analizar aspectos como el número de horas que el alumnado del aula abierta acude al aula de referencia, los momentos de interacción con el resto de alumnos y profesores, la disponibilidad de recursos materiales y personales en las aulas regulares, y profundizar sobre los motivos por los que los profesionales no consideran que la escolarización de este alumnado puede llevarse a cabo en el aula ordinaria a tiempo completo. Del mismo modo, aparece otra limitación ligada a la muestra participante en este estudio, ya que solamente la forman equipos directivos de centros que cuentan con aulas abiertas especializadas. En este sentido, hubiera sido conveniente explorar las opiniones de los equipos directivos de centros ordinarios y centros específicos donde no se encuentra la medida específica analizada. Por último, sería interesante complementar la información cualitativa con información cuantitativa, para otorgar mayor riqueza a la investigación.

En esta línea de argumentación, los resultados obtenidos y las limitaciones señaladas abren nuevas líneas de investigación para profundizar en el conocimiento y la valoración de las aulas abiertas especializadas. Sería necesario conocer en mayor profundidad los motivos que llevan a valorar mejor las aulas abiertas en función de la etapa educativa donde se encuentra esta modalidad de escolarización. De igual modo, sería conveniente conocer los pensamientos de diferentes actores de la comunidad educativa en relación con las aulas abiertas especializadas, como son las percepciones de los estudiantes, docentes y familias acerca de esta medida y sus contribuciones o barreras para trazar la inclusión.

## Referencias

- Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva. (2017). *Aumentar los logros de todo el alumnado en la educación inclusiva*. Agencia Europea.
- Alcaraz, S. y Arnaiz-Sánchez, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: Un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- Alemán-Santana, D. G. (2008). *Estudio sobre las ventajas e inconvenientes que presentan las aulas enclave en relación con los centros específicos*. Biblioteca Universitaria.
- Arnaiz-Sánchez, P. (2019a). La educación inclusiva: Mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 51, 195-207.

- Arnaiz-Sánchez, P. (2019b). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Lección magistral Acto académico de Santo Tomás de Aquino*. Editum.
- Arnaiz-Sánchez, P. y Caballero, C. M. (2020). Estudio de las aulas abiertas especializadas como medida específica de atención a la diversidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 191-210. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.009>
- Arnaiz-Sánchez, P., Guirao, J. M. y Garrido, C. F. (2007) La atención a la diversidad. Del modelo del déficit al modelo curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(23), 2-22
- Bisquerra, R. (Ed.). (2009). *Metodología de investigación educativa*. La Muralla.
- Cobeñas, P. (2019). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Consejería de Educación y Cultura. (2020). *Servicio de atención a la diversidad*. Región de Murcia.
- Crisol, E. y Romero, M. A. (2020). El liderazgo inclusivo como estrategia para evitar el abandono escolar: Opinión de las familias. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 46-65. <https://doi.org/10.6018/educatio.414871>
- Duarte, R. (2020). Liderazgo educativo en el siglo XXI. *Revista Digital de Investigación y Postgrado* 1(2), 86-111.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Echeita, G. y Simón, C. (Coords.). (2020). *El papel de los centros de educación especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Ferrandis, M.V., Grau, C. y Fortes, M.C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Friesen, D.C. y Cuning, D. (2020). Making explicit pre-service teachers' implicit beliefs about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1494-1508. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1543730>
- Fuentes, V., García-Domingo, M., Amezcua, P. y Amezcua, T. (2020). La atención a la diversidad funcional en educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 19(1), 105-122. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006>
- García-Domingo, M., Amezcua, T. y Fuentes, V. (2019). El reto de la educación inclusiva: Elementos implicados y propuestas de mejora. *Revista Prisma Social*, 27, 40-64.
- Gómez-Hurtado, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educativa*, 51(2), 18-42. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.2-Art.108>
- Gómez Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: Hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/http://10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- González González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- Heinemann, K. (2008). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Paidotribo.

- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, 15(1), 1-20.  
<https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Bernabeu, M. (2012). Competencias emocionales del alumnado con trastorno del espectro autista en un aula abierta específica de educación secundaria. *Aula Abierta*, 40(1), 15-26.
- Maldonado, R. M. (2017). Aulas abiertas especializadas: aspectos a tener en cuenta para promover una educación inclusiva. En P. Arnaiz-Sánchez y Maldonado M. D. García Saavedra (Coord.), *Tecnología accesible e inclusiva: Logros, resistencias y desafíos*. Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Región de Murcia.
- Martínez Abellán, R., Porto, M. y Garrido, C. F. (2020). Aulas de educación especial en España: Análisis comparado. *Siglo Cero*, 50(271), 89-120.  
<https://doi.org/10.14201/scero201950389120>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2012). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Pearson.
- Menéndez, C., Pevida, M.D. y Dopico, E. (2020). Educación inclusiva: ¿por dónde empezamos? En J. Díez y J. R. Rodríguez (Dir.), *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 326-334). Octaedro.
- Miranda, M., Burguera, J. L., Arias, J. M. y Peña, E. (2018). Percepción del profesorado de orientación educativa de la atención a la diversidad en centros de primaria y secundaria en Asturias (España). *REOP*, 29(2), 71-86.  
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23154>
- Moliner García, O., Sales, A., Ferrández, R., Moliner Miravet, L. y Roig, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217.  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-358-075>
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014). Liderazgo escolar, un elemento clave en la promoción de la educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 5-10.
- Navarro-Montaño, M. J., López-Martínez, A. y Rodríguez-Gallego, M. (2021). Research of quality indicators to guide teacher training to promote an inclusive educational model. *Educare Electronic Journal*, 23(1), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.10>
- Organización de Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre las personas con discapacidad*. ONU.
- Pearpoint, J. y Forest, M. (1999). Prólogo. En S. Stainback y W. Stainback (Coords.), *Aulas inclusivas* (pp. 15-18). Narcea.
- Sales, A., Moliner García, O. y Moliner Miravet, L. (2010). Estudio de la eficacia académica de las medidas específicas de atención a la diversidad desde la percepción de los implicados. *Estudios sobre Educación*, 19, 119-137.
- Sanahuja Ribes, A., Moliner-García, O. y Moliner Miravet, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 497-506.  
<https://doi.org/10.5209/rced.65774>

- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.
- UNESCO. (2016a). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. UNESCO.
- UNESCO. (2016b). *Training tools for curriculum development. Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusive education*. International Bureau of Education.
- Verd, J. M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Síntesis.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research design and methods*. Sage.

## Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación titulado “Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia” (EDU2016-78102-R).

## Breve CV de los/as autores/as

### Pilar Arnaiz-Sánchez

Catedrática de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Murcia. Directora del Grupo de Investigación “Educación inclusiva: escuela para todos” (E073-02) en esta misma Universidad, creado en 1995. Imparte materias tanto en los estudios de Grado como de Postgrado relacionadas con la Educación Inclusiva en la Facultad de Educación de la citada Universidad. Cabe destacar su importante compromiso con el estudio y mejora de la diversidad desde planteamientos inclusivos, lo que la ha llevado a participar en Másteres y Cursos de Doctorado en diferentes Universidades Europeas, de Estados Unidos y de Latinoamérica. Sus publicaciones en libros de autoría propia y compartida superan el centenar, así como sus artículos tanto de carácter nacional como internacional. Email: [parnaiz@um.es](mailto:parnaiz@um.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0839-891X>

### Laura Gallego Nicolás

Graduada en Educación Infantil por la Universidad de Murcia, cursando el último año académico en la Universidad de Ljubljana (Eslovenia). Máster en Investigación, Evaluación y Calidad en Educación por la Universidad de Murcia. Colaboradora del Grupo de Investigación "Educación Inclusiva: escuela para todos" (E073-02) de la citada universidad. Su interés y motivación por estudiar los factores que posibilitan el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas en los centros educativos está presente en su trayectoria investigadora. De este modo, ha realizado cursos de mediación y resolución de conflictos en el aula, así como de inteligencia emocional en aras a promover prácticas inclusivas. Certificado “First” promovido por la Universidad de Cambridge. Email: [laura.gallegon@um.es](mailto:laura.gallegon@um.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1331-0310>

**Remedios De Haro-Rodríguez**

Profesora Contratado Doctor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Miembro del Grupo de Investigación "Educación Inclusiva: escuela para todos" (E073-02) de esta misma universidad. Desde los trabajos de investigación desarrollados en el seno del Grupo estudia los procesos de inclusión-exclusión existentes en el sistema educativo, ofreciendo las claves para desarrollar una educación inclusiva. En este sentido, cabe destacar su participación en proyectos de investigación acción participativa desarrollados en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Región de Murcia. Los resultados de estos trabajos han sido presentados en el ámbito internacional y nacional a través de publicaciones, conferencias, ponencias y comunicaciones en reuniones científicas. Email: [rdeharor@um.es](mailto:rdeharor@um.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5002-1438>

**Salvador Alcaraz**

Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Pertenece al Grupo de Investigación de la citada universidad "Educación inclusiva: escuela para todos" (E073-02). Sus líneas de investigación se encuentran enmarcadas en el estudio de los procesos de exclusión-inclusión presentes en el ámbito educativo, y en el diseño y desarrollo de propuestas educativas para materializar la educación inclusiva. De este modo, destacan sus aportaciones en la respuesta educativa al alumnado con TEA desde planteamientos ligados a ofrecer una educación de calidad, equitativa e inclusiva. Este trabajo está presente en las publicaciones realizadas y en las conferencias y ponencias impartidas en el ámbito nacional e internacional. Email: [sag@um.es](mailto:sag@um.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8590-8912>

# Variables que Afectan el Aprendizaje del Inglés: Modelo con Ecuaciones Estructurales

## Variables that Affect Language Learning: Structural Equation Modeling

Juan Fernando Gómez <sup>1,\*</sup>, Jorge Emiro Restrepo <sup>1</sup> y Claudio Díaz Larenas <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria, Colombia

<sup>2</sup> Universidad de Concepción, Chile

### DESCRIPTORES:

Aniedad  
Aprensión comunicativa  
Competencia comunicativa  
Motivación  
Personalidad

### RESUMEN:

Existen variables que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera y mucho más, al alcanzar el desarrollo de la competencia comunicativa. En esta investigación se propuso determinar si las Estrategias de Comunicación Oral (ECO) y el Temor a la Evaluación Negativa (TEN) tienen efectos estadísticamente significativos sobre la Disposición para Comunicarse (DPC) y de qué forma lo hacen. Mediante un modelo con ecuaciones estructurales (MEE), se realizó una investigación ex post facto, no experimental, de corte transversal, de nivel explicativo con una muestra de 843 estudiantes universitarios. Se administraron el Inventario de Estrategias de Comunicación Oral, la versión reducida de la Escala de Temor a la Evaluación Negativa y el Cuestionario sobre Disposición para Comunicarse para recolectar los datos. El MEE demostró que las estrategias orientadas hacia la fluidez y la exactitud influyen positivamente sobre la DPC; las socioafectivas inciden negativamente sobre el TEN, mientras que las estrategias de abandono del mensaje lo hacen positivamente; el TEN ejerce un efecto negativo sobre la DPC. La DPC es un factor importante en el aprendizaje de una lengua extranjera puesto que permite alcanzar la competencia comunicativa e identificar las variables que la afectan positiva y negativamente es fundamental para su intervención.

### KEYWORDS:

Anxiety  
Communicative apprehension  
Communicative competence  
Motivation  
Personality

### ABSTRACT:

There exist variables that impact foreign language learning, particularly, when achieving communicative competence. This study aims at determining if oral communication strategies and fear of negative evaluation have any statistically significant effects on willingness to communicate and in which way it does so. Through structural equation modeling, an ex post facto, non-experimental, cross-sectional and explanatory study was conducted on 843 university students. the Oral Communication Strategy Inventory (OCSI), the Brief Fear of Negative Evaluation Scale (FNE) and the Willingness to Communicate Questionnaire (WCQ) were employed to gather the data. Structural equation modeling (EEM) showed that fluency and accuracy-oriented strategies positively impact on willingness to communicate; socio-affective strategies negatively influence fear of negative evaluation (FNE), while message abandonment strategies positively influence FNE. Fear of negative assessment exerts a negative effect on willingness to communicate (WTC), which is a key factor in foreign language learning since it allows to achieve communicative competence and identify the variables that negatively and positively affect it.

### CÓMO CITAR:

Gómez, J. F., Restrepo, J. E. y Díaz Larenas, C. (2022). Variables que afectan el aprendizaje del inglés: Modelo con ecuaciones estructurales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 45-62.  
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.003>

## 1. Introducción

La habilidad para comunicarse en una lengua extranjera se constituye en un valioso recurso que permite la interacción con las personas que de diversos contextos lingüísticos y culturales (Ayedoun et al., 2019). Al respecto, Gómez y Díaz Larenas (2020) explican que esta habilidad atañe a la capacidad que un individuo posee para comprender, producir enunciados y negociar significados en un ambiente de uso real de la lengua meta. Lo anterior indica que el propósito fundamental del aprendizaje de una lengua extranjera es generar experiencias significativas que permitan desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes para que la empleen eficientemente, cada vez que tengan la oportunidad de hacerlo en cualquier contexto socio-comunicativo.

Risueño y otros (2016) indican que hay factores cognitivos y afectivos que inciden de manera directa en el aprendizaje de una lengua extranjera (L2). Según Amengual-Pizarro (2018), algunas variables cognitivas y afectivas han sido determinantes en el proceso de aprendizaje de una L2 y, además, inciden de manera directa e indirecta en el aula. Entre ellas se mencionan: la motivación auto-determinada (Joe et al., 2017), la autoconfianza (Riasati y Rahimi, 2018), el ambiente de la clase (Aomr et al., 2020), la actitud (Rastegar y Gohari, 2016), la ansiedad (Ayedoun et al., 2019), el uso de estrategias comunicativas para compensar las insuficiencias lingüísticas (Nugroho, 2019), el temor a la evaluación negativa en la clase de inglés (Šafranjan y Zivlak, 2019) y la disposición para comunicarse (Zare et al., 2020).

En los cursos de inglés donde se llevó a cabo este estudio existen estudiantes que no son comunicativamente competentes debido a sus deficiencias lingüísticas en aspectos como: gramática, vocabulario, pronunciación, morfología y sintaxis. De igual manera, se encuentran otros que evitan hablar en inglés en público, debido a que temen ser juzgados negativamente si cometen un error en alguno de los componentes lingüísticos de la lengua extranjera. Adicionalmente, es notorio que otros estudiantes renuncian a su intento comunicativo en tareas que implican la interacción oral, debido al desconocimiento de estrategias que permitan suplir los vacíos lingüísticos y emitir diversos mensajes eficientemente.

Esta investigación plantea como objetivo determinar si las estrategias de comunicación oral (ECO) y el temor a la evaluación negativa (TEN) tienen un efecto significativamente estadístico sobre la disposición para comunicarse (DPC) y de qué forma lo hacen, a través de un modelo con ecuaciones estructurales (MEE).

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1. La disposición para comunicarse en una lengua extranjera

La disposición para comunicarse (DPC) es definida por MacIntyre y otros (1998) como la disposición que un individuo tiene respecto a ser parte de una conversación en un momento específico con determinada persona o personas empleando la lengua extranjera, en la cual se combinan aspectos psicológicos, lingüísticos y variables comunicativas. Estos investigadores propusieron un modelo piramidal compuesto por diversas variables que afectan la DPC, en el cual el ambiente de aprendizaje o las experiencias comunicativas influyen considerablemente para que una persona se motive o no a participar en una conversación. Riasati y Rahimi (2018) explican que en este modelo se definen dos factores que afectan la DPC, los cuales son diferentes a la

DPC que se experimenta en la lengua materna: el primero concierne a variables relacionadas con la personalidad, el contexto social donde el individuo vive, la autoconfianza y la motivación hacia el aprendizaje del inglés; el segundo corresponde a variables situacionales, como el deseo de hablar con alguien en particular y la autoconfianza que se tiene en una situación comunicativa determinada.

Cabe destacar que los estudiantes sienten ansiedad al momento de expresarse en una lengua extranjera cuando se está al frente de los demás (Ayedoun et al., 2019), lo cual indica la necesidad de generar experiencias comunicativas dentro y fuera del aula que promuevan el desarrollo de la competencia lingüística en la lengua meta. En esta línea, Joe y otros (2017) sustentan que la DPC está asociada a sub-factores que involucran a la competencia comunicativa percibida (CCP) y la aprehensión a la comunicación.

En cuanto al primer aspecto, Ayedoun y otros (2019) argumentan que aquellos estudiantes con un alto nivel de CCP y de DPC experimentan un menor nivel de ansiedad al momento de comunicarse y tienden a estar más dispuestos a emplear la lengua extranjera. Respecto al segundo sub-factor, el individuo experimenta un nivel de ansiedad y temor originado por la acción de hablar en un momento específico o anticipadamente.

## ***2.2. Estrategias de comunicación oral***

Zhou y Huang (2018) definen expresión oral como una forma de comunicar mensajes con claridad y fluidez, de tal manera que se capte la atención de los interlocutores en un grupo, o al dirigirse a una sola persona. En efecto, para que pueda originarse una comunicación efectiva, aquellos que aprenden una lengua extranjera necesitan desarrollar la competencia comunicativa. Esta corresponde a la habilidad de un individuo para comprender, generar enunciados de manera verbal y negociar significados con un propósito comunicativo real (Gómez y Díaz Larenas, 2020). La competencia comunicativa involucra diversas competencias: gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica. En cuanto a esta última, Widiarini (2019) la define como la habilidad de identificar cuándo y cómo pedir la palabra, cómo darle continuidad a una conversación, saber el momento de finalizarla, conocer la manera de afrontar las rupturas en la comunicación, al igual que los problemas de comprensión.

Al tratarse del aprendizaje de una lengua extranjera, es de amplio conocimiento que los estudiantes enfrentan dificultades para lograr los diversos propósitos comunicativos que, según Widiarini (2019), se deben a la falta de vocabulario y el desconocimiento de diversos aspectos lingüísticos de la lengua meta. En esta línea, Gómez y Díaz Larenas (2020) afirman que las estrategias de comunicación oral (ECO) constituyen en mecanismos que mitigan las dificultades que surgen en la interacción a causa de las deficiencias lingüísticas, y Nakatani (2010) las concibe como intentos que realizan quienes aprenden inglés para afrontar los problemas que surgen durante la interacción, dadas las limitaciones en el código discursivo, lingüístico y sociolingüístico.

Estos comportamientos están enmarcados por una intensión consciente de encontrar, a partir del lenguaje verbal y no verbal, una manera de solventar las rupturas durante el acto comunicativo y lograr transmitir el mensaje. En este tenor, Tian y Mahmud (2018) afirman que las estrategias adecuadas ayudan a manejar la ansiedad, lo cual se logra a través del entrenamiento formal y la práctica en el aula. Las medias obtenidas en el estudio de Tian y Mahmud (2018), por los grupos con un nivel de ansiedad mayor, así lo indican: Estrategias sociales (M=3,97), De fluidez (M=3,48), De negociación (M=3,89), De exactitud (M=3,52), De reducción (M=3,69), No verbales (M=4,19), De abandono (M=3,69), De intento de hablar en inglés (M=3,14). Por su

parte, Pawlak (2018) argumenta que el uso de las ECO ayuda a los estudiantes a mejorar la habilidad de expresión oral y contribuye a compensar las dificultades durante la realización de tareas comunicativas. Además, señala que estas estrategias se encuentran condicionadas por el tipo de tarea, las solicitudes del interlocutor, y los objetivos comunicativos establecidos.

### ***2.3. Temor a la evaluación negativa***

Con relación a este constructo, Horwitz y otros (1986) sustentan que existe una clase de ansiedad específica en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (ALE), que está ligada a las habilidades lingüísticas que deben desarrollarse en el aula, en otras palabras, refieren a actividades que causan ansiedad a los individuos que usualmente no evidencian una predisposición hacia el aprendizaje de una lengua extranjera. Šafran y Zivlak (2019) explican que la ALE consiste en una sensación sugestiva de tensión, miedo, nerviosismo e intranquilidad ocasionada durante el aprendizaje de una lengua extranjera. Por su parte, Gatcho y Hassan (2019) indican que este tipo de ansiedad se manifiesta de las siguientes maneras: aumento en las palpitaciones e incluso sudoración, preocupación, dificultad en la concentración, olvido, sensación de aprehensión y un deseo o necesidad de retirarse de la situación. Los resultados empíricos del estudio de Gatcho y Hassan (2019) fueron los siguientes: TEN-N=549; ALE-N=468; Ansiedad-N=607; temor a las evaluaciones-N=392. Esto significa que los resultados indican que los estudiantes presentan diferentes niveles de ansiedad en la clase de inglés, y su posible causa se atribuye en gran medida al temor a la evaluación negativa, la aprehensión comunicativa, temor a las evaluaciones y a la ansiedad que genera la clase de inglés.

Horwitz y otros (1986) destacaron tres componentes relacionados con la ALE: aprensión comunicativa en la L2, ansiedad en la evaluaciones y temor a la evaluación negativa. El primer aspecto corresponde al temor y la ansiedad experimentados al expresarse en público, escuchar o aprender la lengua de manera verbal, y por ello, este tipo de estudiantes prefiere permanecer en silencio o evitar la comunicación en la clase. El segundo comprende la ansiedad causada por el temor a reprobar una evaluación y se define como una sensación desmotivante o un estado emocional que repercute en el aspecto psicológico y comportamental, y es experimentado por un individuo que siente ansiedad durante un evento evaluativo formal. El tercero se refiere al temor a la evaluación negativa (TEN), y es una extensión del segundo, puesto que no está limitado a una situación evaluativa; por el contrario, sucede cuando se tiene una interacción social que implica la comunicación verbal en la lengua extranjera. En lo que atañe al TEN, Amengual-Pizarro (2018) enfatiza que este estado concierne a la preocupación que siente un estudiante por ser juzgado negativamente.

### ***2.4. Consideraciones empíricas***

Diversos investigadores han estudiado el efecto de las ECO sobre la DPC (Farzam, 2017; Mirsane y Khabiri, 2016; Pawlak 2018); al igual que la influencia del TEN sobre la DPC (Tzoannopoulou, 2016), en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera. La literatura ha indicado que es posible incrementar la DPC al reducir la ansiedad y, de este modo, contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa, para poder iniciar y mantener la interacción comunicativa (Riasati y Rahimi, 2018). Al respecto, Mirsane y Khabiri (2016) realizaron una investigación de tipo experimental con una muestra de 40 estudiantes de la asignatura de inglés, con el propósito de determinar el tipo de efecto del entrenamiento formal de nueve de las ECO sobre la DPC. Los resultados indicaron que la DPC es afectada con la enseñanza formal de las

ECO en el aula, lo que condujo a su incremento. Se concluyó que este tipo de instrucción ayudó a los estudiantes a controlar sus emociones y actitudes, y los motivó a desarrollar la habilidad comunicativa.

Las relaciones entre las emociones, el ambiente de la clase y la DPC fueron analizadas por Khajavy y otros (2017), a través de un Modelo de Clases Latentes Multinivel (MCLM), con 1528 estudiantes en Irán. Los resultados generados por el MCLM revelaron que, en el nivel individual, las emociones inciden positivamente sobre la DPC ( $\beta=0,527$ ;  $ES=1,444$ ), mientras que la ansiedad incide negativamente sobre la DPC ( $\beta=-0,280$ ;  $ES=-0,664$ ). En el nivel de la clase, el ambiente en el aula tiene un efecto positivo tanto sobre las emociones ( $\beta=0,156$ ;  $ES=0,323$ ) como sobre la DPC ( $\beta=0,156$ ;  $ES=0,323$ ), pero negativamente sobre la ansiedad ( $\beta=-0,187$ ;  $ES=-0,445$ ). Los índices de ajuste del modelo fueron adecuados ( $\chi^2=2667,300$ ;  $df=719$ ;  $CFI=0,928$ ;  $TLI=0,917$ ;  $RMSEA=0,042$ ).

Maniuspika (2018) realizó un estudio correlacional con 98 estudiantes de una universidad pública de Indonesia. Los objetivos fueron determinar el tipo y nivel de ansiedad de los encuestados, y analizar el nivel de correlación entre la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera (ALE) y la DPC. Entre los tipos de ansiedad, los resultados indicaron la existencia de TEN, ansiedad frente a los exámenes y la aprehensión comunicativa (temor al afrontar actos de comunicación). Se evidenció que el alto nivel de ansiedad disminuyó la DPC de los estudiantes, ( $r=0,653$ ;  $p<0,001$ ), lo cual demostró que este factor individual impide el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua meta.

Por su parte, Ayedoun y otros (2019) determinaron en su estudio experimental, que es posible incrementar la DPC y disminuir la aprehensión comunicativa, a partir de la aplicación de ciertas estrategias comunicativas y de canales afectivos (CA) (expresiones verbales y no-verbales), con un grupo de 40 estudiantes japoneses de pregrado y graduados, mediado por la asistencia del computador. Los resultados indicaron que la combinación de las ECO y de los CA permitieron incrementar su DPC. Además, se determinó que el apoyo empático que los estudiantes recibieron durante las interacciones probablemente impactó en su ansiedad y confianza, y repercutió de igual manera en su DPC.

### 3. Método

#### *Diseño de la investigación*

Se realizó una investigación no experimental con enfoque cuantitativo ex post facto, de corte transversal y nivel explicativo. El objetivo fue determinar si las estrategias de comunicación oral (ECO) y el temor a la evaluación negativa (TEN) tienen efectos estadísticamente significativos sobre la disposición para comunicarse (DPC) y de qué forma lo hacen, a través de un modelo con ecuaciones estructurales (MEE).

#### *Contexto y participantes*

843 estudiantes de diversos programas académicos del ciclo tecnológico y profesional, cursantes de la asignatura inglés (requisito de grado), conformaron la muestra. Esta se compone por tres estratos poblacionales de la siguiente forma: Nivel A1(Básico) - 500; Nivel A2 (Básico superior) - 179; Nivel B1 (Intermedio) – 164. Del total de 843 participantes, el 30% corresponde a hombres (253) y un 70% son mujeres (590). Los encuestados se encuentran en un rango de edad entre los 16 y 53 años, con una media de 22,1 y una desviación estándar de 5,28. Son personas provenientes de un estrato

económico bajo, que forman parte de una universidad pública de la ciudad de Medellín, Colombia (Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria).

Los participantes fueron seleccionados de manera aleatoria entre 45 cursos, en concordancia con la distribución establecida por la oficina de admisiones y registro de la institución. El nivel de dominio de la lengua inglesa de cada grupo se estableció a partir de las horas aprobadas en la asignatura y de acuerdo con lo establecido por el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002), para cada uno de los niveles del aprendizaje de esta lengua.

#### *Instrumentos de recolección de datos*

Para determinar el empleo de las estrategias de comunicación oral (ECO) utilizadas para enfrentar las dificultades que se presentan durante la interacción debido a la insuficiencia lingüística, se empleó el instrumento Inventario de Estrategias de Comunicación Oral (IECO), diseñado por Nakatani (2006). Se compone de ocho factores y con estrategias específicas distribuidas de la siguiente forma: Factor 1 (Socio afectivas - 6 ítems); Factor 2 (Orientadas hacia la fluidez - 6 ítems); Factor 3 (De negociación del significado - 4 ítems); Factor 4 (Orientadas hacia la adecuación - 5 ítems); Factor 5. (De reducción y alteración del mensaje - 3 ítems); Factor 6 (Estrategias no-verbales - 2 ítems); Factor 7 (De abandono del mensaje - 4 ítems); Factor 8 (De intento de pensar en inglés - 2 ítems). Según Nakatani (2006), la consistencia interna de los ítems correspondió a 0,86 (alfa de Cronbach). No obstante, para esta muestra el alfa de Cronbach indicó un valor de 0,84, lo que demuestra una adecuada estructura factorial de los factores que lo componen.

El segundo instrumento correspondió a la Escala de Temor a la Evaluación Negativa (ETEN) propuesto por Leary (1983), la cual mide el nivel de temor que un individuo puede experimentar ante la posibilidad de que otras personas puedan juzgarlo negativamente. En este estudio, se empleó la adaptación en español propuesta por Gallego et al. (2007), en la cual se presentan 12 enunciados referentes a eventos sociales, los cuales son ponderados en una escala Likert del siguiente modo: (1) Nada característico en mí, (2) Ligeramente característico en mí, (3) Moderadamente característico en mí, (4) Muy característico en mí, y (5) Extremadamente característico en mí. Las afirmaciones 2, 4, 7 y 10 son puntuadas de forma inversa. En cuanto a la validez y confiabilidad, estos autores reportaron un alfa de Cronbach de 0,92. Para el caso de esta muestra, el valor de alfa correspondió a 0,91, lo que demuestra una alta validez interna del constructo.

El tercer instrumento de recolección de datos correspondió a la versión del Cuestionario sobre Disposición para Comunicarse (CDPC), traducida por Díaz (2006). Allí se presentan diez enunciados concernientes a situaciones en las que un estudiante estaría dispuesto a comunicarse en inglés durante situaciones que impliquen expresarse de manera verbal en el aula. Estos son ponderados a través de la escala Likert de la siguiente forma: Nunca (1), Casi nunca (2), Alguna vez (3), Mitad del tiempo (4), Normalmente (5) y Casi siempre (6). Este autor explica que en esta versión se han descartado 10 afirmaciones por considerarse reiterativas. El instrumento original fue diseñado por McCroskey y Richmond (1990) y está compuesto por 20 enunciados en los cuales se incluyen contextos diferentes al aula. El alfa de Cronbach reportado por estos autores correspondió a 0,92. Para esta muestra el valor correspondió a 0,90, lo que indica una fuerte validez de constructo.

### *Procedimiento*

Una vez que se dio a conocer el propósito del estudio en las aulas, los estudiantes que aceptaron voluntariamente a participar se trasladaron a las salas de sistemas para diligenciar el consentimiento informado y luego se administraron los tres cuestionarios. Los datos se recopilaron en una sola intervención y tomaron un tiempo promedio de 15 minutos, en el mes de febrero y marzo del año 2020. Los datos se recopilan en una base de datos y se analizan con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (IBM SPSS 24) y el IBM AMOS versión 26.

### *Análisis de datos*

El análisis factorial exploratorio (AFE) se ejecutó en IBM SPSS v. 24 con todos los ítems de todos los instrumentos mediante la factorización de ejes principales y el método de rotación Promax para encontrar un buen modelo de medición. Por medio del test de esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) se determinó que los ítems estaban ampliamente interrelacionados para poder realizar el análisis factorial. Se consideraron los valores de las comunales (valores mayores a 0,2) y los valores de las cargas factoriales (coeficientes mayores a 0,4) para la eliminación de ítems. El matriz patrón de este modelo se importó en IBM AMOS v. 26, donde se realizaron análisis para encontrar el modelo de medición con los mejores índices de bondad de ajuste utilizando el método de máxima verosimilitud.

El AFE demostró que varios ítems del Inventario de Estrategias de Comunicación Oral no cumplieron con los parámetros de comunalidad y carga factorial y fueron eliminados: ítems 1, 3, 6, 10, 11, 12, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 30 y 31. Consecuentemente, en algunos factores se redujo el total de ítems y los siguientes factores fueron eliminados: Factor 5 (De reducción y alteración del mensaje); Factor 6 (Estrategias no-verbales) y Factor 8 (De intento de pensar en inglés). Respecto a la Escala de Temor a la Evaluación Negativa, los ítems 2, 4, 7 y 10 fueron eliminados por no cumplir con los mismos parámetros. Finalmente, en el Cuestionario sobre Disposición para Comunicarse se eliminaron los ítems 2, 3, 6 y 7 por la misma razón.

Con estas modificaciones en los instrumentos, se elaboró el modelo de medida, que tuvo unos valores apropiados de fiabilidad compuesta, validez discriminante y validez convergente, evaluados a través de la fiabilidad compuesta (FC), la Varianza media extraída (VME), la Máxima varianza compartida (MVC), y la Fiabilidad máxima (FM) (MaxR(H)). Habiendo establecido un buen modelo de medida, se procedió a construir el modelo con ecuaciones estructurales ajustando algunos índices de modificación. Los índices de bondad de ajuste del modelo final fueron: CMIN/DF=2,380; RMR=0,081; GFI=0,933; AGFI=0,919; NFI=0,928; CFI=0,957; RMSEA=0,040. Todos los efectos estandarizados directos e indirectos fueron estadísticamente significativos para  $p < 0,001$ .

A partir de este modelo de medición, comenzó el Modelado de Ecuaciones Estructurales (MEE). Se evaluó la asimetría para verificar la normalidad multivariante de la muestra mediante el coeficiente de Mardia. Debido a que el valor fue alto, se llevó a cabo el método de máxima probabilidad con el procedimiento de bootstrapping. Para evaluar el ajuste de los datos al modelo hipotético se calcularon la razón de chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/DF), la raíz del residuo cuadrático medio (RCM), el índice de bondad de ajuste (IBA), el índice ajustado de bondad de ajuste (IAB), el índice de ajuste normalizado (IAN), el índice de ajuste comparativo (IAC), y el error cuadrático medio de aproximación por grado de libertad (ECMGL). Se utilizó el bootstrapping para probar los efectos directos, indirectos y totales.

## 4. Resultados

En el Cuadro 1 se presenta la media, la desviación estándar y los coeficientes de correlación bivariada de orden cero entre las variables. En su mayoría, las correlaciones fueron estadísticamente significativas, pero moderadas y débiles. Las correlaciones más altas se presentaron entre la DPC y el TEN, ECO1, ECO2, ECO3 y ECO4 (ver acrónimos en Cuadro 1). No hubo correlación entre la disposición para comunicarse en inglés y la estrategia de comunicación oral De intento de pensar en inglés. Tampoco se encontró correlación entre el temor a la evaluación negativa y la estrategia de comunicación oral De reducción y alteración del mensaje.

El modelo de ecuaciones estructurales (MEE), elaborado a partir del modelo de medición descrito en la metodología, evidenció la existencia de cinco efectos estadísticamente significativos de carácter débil entre las variables, observados en la dirección de las flechas que parten de los factores que comprenden las estrategias de comunicación oral (ECO) y se dirigen hacia el temor a la evaluación negativa (TEN) y a la disposición para comunicarse (DPC). También se reporta una que va desde el TEN hacia la DPC (Figura 1). No obstante, se presentan cifras en los coeficientes de beta ( $\beta$ ) que son altas, dado que están cerca de ser efectos de intensidad intermedia-moderada, el cual se origina a partir de un valor de  $\beta=0,40$ .

Como se observa en el MEE (Figura 1), existe una influencia positiva de las estrategias orientadas hacia la fluidez sobre la DPC con un valor de  $\beta=0,20$ ;  $p<0,001$ . Además, se halló una influencia positiva de las estrategias orientadas hacia la exactitud sobre la DPC, con un resultado de  $\beta=-0,30$ ;  $p<0,001$ . Esto significa que a mayor empleo de las estrategias orientadas hacia la fluidez y de exactitud, la disposición para comunicarse aumenta.

El MEE también muestra que el factor concerniente a las estrategias socioafectivas inciden negativamente sobre el TEN, dado que  $\beta=-0,16$ ;  $p<0,001$ . Asimismo, las estrategias de abandono del mensaje ejercen un efecto positivo sobre el TEN, puesto que  $\beta=0,39$ ;  $p<0,001$ . Estos resultados indican que, si el empleo de las estrategias socioafectivas es mayor, se produce una disminución del TEN; y, por otra parte, las estrategias de abandono del mensaje se incrementan debido al TEN. Adicionalmente, este modelo reveló que existe un efecto negativo del TEN sobre la DPC, puesto que  $\beta=-0,16$ ;  $p<0,001$ . Este valor indica que cuando el temor a la evaluación negativa de los estudiantes es alto, su nivel de disposición para hablar disminuye.

Finalmente, se evidenció en el MEE que los factores correspondientes a las estrategias socioafectivas y de abandono del mensaje, junto con el TEN inciden en la DPC, puesto que se observa que ambos factores llegan a la DPC a través del TEN. Este último se constituye en un mediador que actúa como una ruta alterna que permite a estos factores ejercer un efecto sobre la DPC.

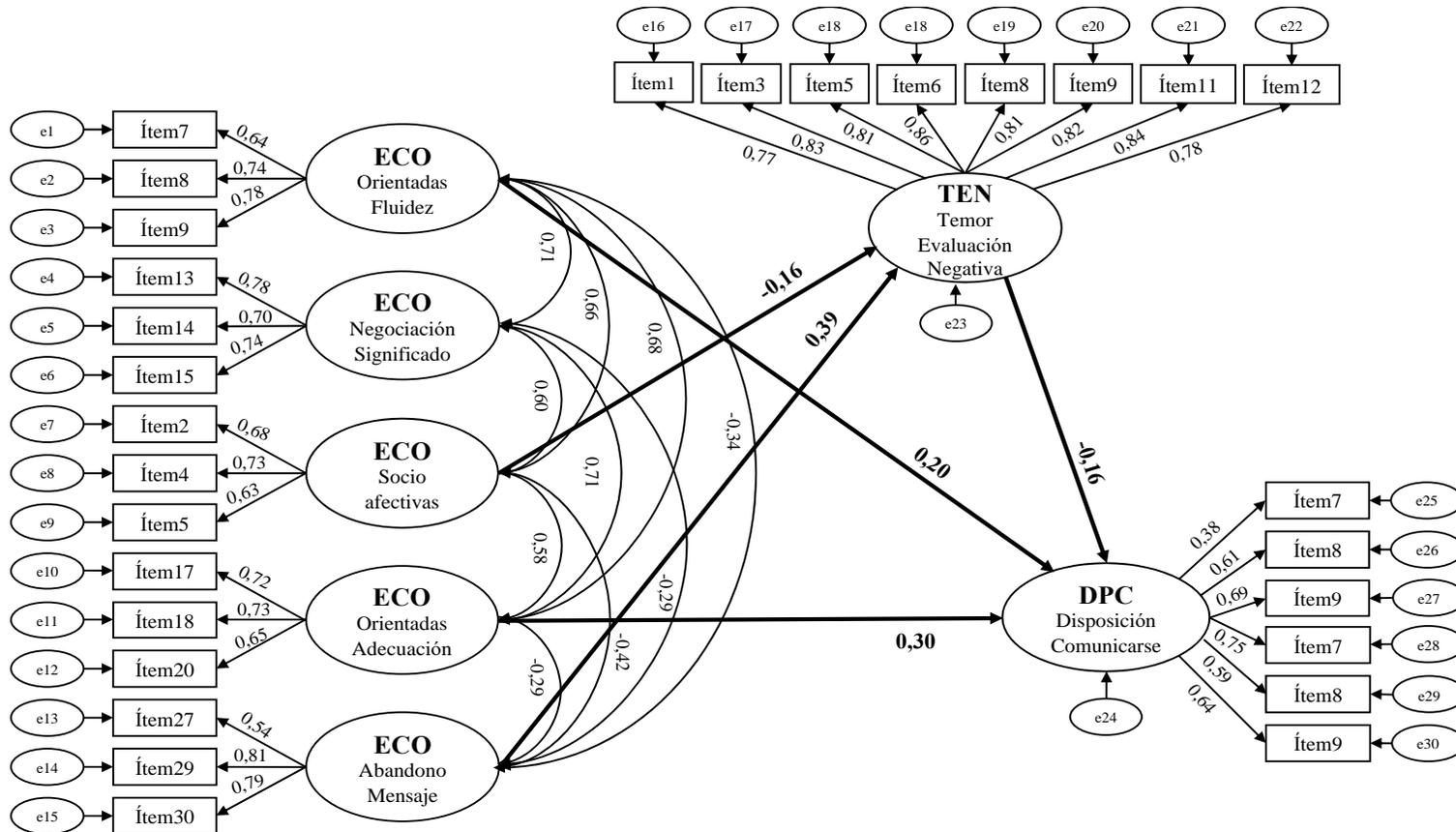
**Cuadro 1****Medidas de resumen y correlaciones de orden cero entre las variables**

Variable	M	D.E.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DPC	32,91	9,91	1	- 0,244**	0,495**	0,412**	0,393**	0,384**	0,130**	0,230**	- 0,237**	0,011
TEN	30,80	7,71		1	- 0,252**	- 0,181**	- 0,176**	- 0,071*	0,004	- 0,202**	0,324**	0,107**
ECO1	21,16	3,70			1	0,577**	0,495**	0,456**	0,176**	0,323**	- 0,205**	0,068*
ECO2	22,42	3,88				1	0,632**	0,626**	0,284**	0,327**	- 0,183**	0,138**
ECO3	15,01	3,01					1	0,601**	0,294**	0,464**	- 0,160**	0,132**
ECO4	17,72	3,45						1	0,317**	0,311**	- 0,172**	0,204**
ECO5	11,19	1,96							1	0,323**	0,155**	0,328**
ECO6	7,46	1,62								1	- 0,036	0,206**
ECO7	12,11	2,73									1	0,281**
ECO8	7,13	1,54										1

*Nota.* DPC: Disposición para comunicarse; TEN: Temor a la evaluación negativa; ECO1: Socio afectivas; ECO2: Orientadas hacia la fluidez; ECO3: De negociación del significado; ECO4: Orientadas hacia la adecuación; ECO5: De reducción y alteración del mensaje; ECO6: Estrategias no-verbales; ECO7: De abandono del mensaje; ECO8: De intento de pensar en inglés. Correlaciones significativas para \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .

Figura 1

Modelo con ecuaciones estructurales basado en las variables latentes ECO, TEN y DPC



## 4. Discusión y conclusiones

La discusión se desarrolla en el orden en que se presentaron los hallazgos, en concordancia con el objetivo planteado en esta investigación de determinar si las estrategias de comunicación oral (ECO) y el temor a la evaluación negativa (TEN) tienen un efecto significativamente estadístico sobre la disposición para comunicarse (DPC) y de qué forma lo hacen a través de un modelo con ecuaciones estructurales (MEE). La incidencia de las estrategias de comunicación oral (ECO) sobre la disposición para comunicarse (DPC) ha sido confirmada por Mirsane y Khabiri, (2016), Farzam (2017) y Pawlak (2018). Esto indica que, en esta población, las ECO son empleadas para incrementar la DPC.

El modelo reveló la existencia de cinco efectos estadísticamente significativos de carácter débil: primero, los factores ECO correspondientes a las estrategias orientadas a la fluidez y a la exactitud influyen de manera positiva sobre la DPC. Esto significa que el uso de estas incrementa la DPC. Segundo, se halló que las estrategias socioafectivas inciden negativamente sobre el TEN, lo que indica que su utilización reduce el TEN. Tercero, se encontró que las estrategias de abandono del mensaje ejercen un efecto negativo sobre el TEN, lo que demuestra que la DPC disminuye debido a la influencia de este. Cuarto, los resultados demostraron un efecto negativo del TEN sobre la DPC, lo cual significa que la ansiedad ocasionada por el aprendizaje de una lengua extranjera reduce la DPC. Finalmente, se evidenció que las estrategias socioafectivas y de abandono del mensaje, junto con el TEN ejercen un efecto sobre la DPC, ya que estas influyen sobre este último, considerando que el TEN es un mediador para que se genere tal efecto.

En primera instancia, las estrategias orientadas hacia la fluidez permiten a los estudiantes enfocarse en el ritmo, la pronunciación y la entonación (Tuyen et al., 2020). En efecto, estos aspectos son importantes para emitir y entender el mensaje, puesto que el interlocutor no comprenderá si hay una pronunciación deficiente. En cuanto a las estrategias orientadas hacia la exactitud, los mismos autores explican que estas corresponden a la utilización de los elementos lingüísticos adecuados en la expresión oral (gramática y sintaxis). Al respecto, Rezaei y Manzari (2016) indican que los estudiantes que las emplean prestan atención a las formas del discurso y buscan utilizar las formas y categorías gramaticales adecuadas, lo que implica la autocorrección en el momento de cometer un error, si ha sido percibido. Este hallazgo es consistente con los resultados empíricos emitidos por Pawlak (2018).

En consideración con el modelo de ecuaciones estructurales (MEE), los comportamientos estratégicos definidos anteriormente incrementan la DPC, a medida que estos son utilizados durante la interacción, y esto se atribuye a que ayuda a los estudiantes a lograr una mejor percepción de su competencia comunicativa, más allá de su competencia real, lo cual incrementa su DPC en la clase de lengua extranjera. Al respecto, Bergil (2016) sustenta que los estudiantes que tienen DPC logran hablar constantemente pese a su baja competencia lingüística.

En segundo lugar, el MEE indicó la existencia de un efecto negativo leve de las estrategias socioafectivas sobre el TEN, lo que indica que su utilización logra disminuir el temor al hablar en la lengua meta. Este resultado es consistente con los hallazgos de Mesgarshahr y Abdollahzadeh (2014) y Tzoannopoulou (2016). Horwitz (2001) sustenta que hablar en una lengua extranjera genera ansiedad (ALE), y esta produce

tensión, nerviosismo, preocupación y temor, lo que indica que aprender inglés se convierte en un reto que produce una respuesta fisiológica. Falero y García (2016) señalan que este tipo de ansiedad (ALE) está ligada principalmente a tres aspectos: la ansiedad ante los exámenes, la aprensión comunicativa y el temor a una evaluación negativa. Este resultado concuerda con los resultados reportados por Gatcho y Hassan (2019), en los cuales se señala que la ansiedad se incrementa debido al TEN y a la aprehensión comunicativa.

En cuanto a esta última, Šafranĳ y Zivlak (2019) sostienen que es el efecto de la ALE lo que conduce a una reducción de la motivación y causa un bajo desempeño en términos comunicativos. Atma y Nosmalasari (2016) sustentan que este estado emocional conlleva a que se desanimen, pierdan la habilidad y tengan menos DPC. Por su parte, MacIntyre (2017) sostiene que la DPC es un factor que genera dificultades para el logro de la competencia en una lengua extranjera y altera este proceso por ser un estado emocional negativo. Por lo tanto, las estrategias socioafectivas podrán asistir a los estudiantes en el control de su ansiedad y, como consecuencia, podrán tomar mayores riesgos para comunicarse en la lengua meta y así lograrían disminuir el TEN, el cual es originado por los juicios que puedan expresar los pares o incluso el docente.

En tercer lugar, el MEE confirmó que las estrategias de abandono del mensaje ejercen un efecto positivo sobre el TEN, lo cual demuestra la relación entre el temor a la evaluación negativa y el uso de estas estrategias en los estudiantes. Tian y Mahmud (2018) exponen que estas estrategias son empleadas cuando existe un nivel de ansiedad alto, lo que confirma que son utilizadas por esta población debido a un incremento del TEN. Estas estrategias son aplicadas debido a la insuficiencia lingüística, la cual impide emitir el mensaje, lo que indica desistir del intento comunicativo. Iliyas (2015) menciona que estas estrategias son comúnmente empleadas por aquellos individuos que poseen un bajo nivel lingüístico de la lengua meta.

Evidentemente, un estudiante con limitaciones lingüísticas sentirá mayor TEN y recurrirá a estas estrategias de abandono del mensaje, si no encuentra la manera de resolver un problema comunicativo debido al desconocimiento del vocabulario, la gramática, la pronunciación adecuada o por el temor a ser juzgado por los errores cometidos. Al respecto, Nakatani (2010) afirma que estas estrategias afectan negativamente el proceso de comunicación, lo que conduce a que el sujeto escoja de manera intencional dejar el mensaje inconcluso y abandonar su intento debido a la deficiencia en la lengua meta.

Asimismo, el MEE reveló que el TEN influye negativamente sobre la DPC, lo que indica que un individuo que está moderadamente temeroso debido a la ansiedad que ocasiona el aprendizaje de una lengua extranjera, tiene una baja DPC. Este resultado es consistente con los hallazgos de Khajavy y otros (2017), Riasati y Rahimi (2018) y Manipuspika (2018). De acuerdo con Gatcho y Hassan (2019), los estudiantes experimentan aprensión comunicativa (AC) por la ansiedad que causan las situaciones que tienen lugar en el aula, en especial las que atañen a hablar al frente de los pares o realizar un examen que evalúe la competencia de la lengua meta. Estos investigadores también explican que el TEN es posiblemente la causa de la ansiedad que experimentan los estudiantes y produce efectos que son de algún modo evidentes (preocupación, estrés, tensión, dificultad en la concentración e incluso sudoración). Bijani y Sedaghat (2016) afirman que la AC es el factor que genera mayor impedimento en la producción oral y está estrechamente ligada al TEN. Esto indica que los estudiantes no

aprovecharán las oportunidades que tengan para hablar en clase debido a la influencia negativa del TEN sobre la DPC.

Por último, el MEE mostró que las estrategias socioafectivas y de abandono del mensaje influyen sobre la DPC a través de la ruta del TEN. Esto significa que las ECO contribuyen a mejorar la DPC de los estudiantes, dado que estas hacen que sientan menor AC. Este resultado está alineado con lo reportado por Mesgarshahr y Abdollahzadeh (2014), Mirsane y Khabiri (2016) y Manipuspika (2018). Lo anterior hace pensar que, para incrementar la DPC, es necesario reducir el TEN en el momento en que la interacción tiene lugar, a partir de la utilización de las ECO. De este modo, estas últimas contribuyen a compensar las dificultades comunicativas producidas por la insuficiencia lingüística en la lengua meta y permiten la realización de tareas comunicativas en el aula (Zhou y Huang, 2018), dado que se utilizan las estrategias que permiten reducir la ansiedad y el temor a equivocarse (socioafectivas); aquellas que implican simplificar enunciados para lograr la comprensión del interlocutor (reducción y alteración del mensaje); las que posibilitan expresar las ideas con facilidad y de manera espontánea (orientadas hacia la fluidez); y finalmente, aquellas que atañen al uso adecuado de la gramática cuando se expresa una idea (exactitud). Al respecto, Mesgarshahr y Abdollahzadeh (2014) sustentan que las ECO incrementan la DPC y reducen el TEN.

Esta discusión respalda la importancia de incrementar la DPC, a partir del uso de las ECO (Ayedoun et al., 2019), para alcanzar la competencia comunicativa. No obstante, es necesario señalar que existen otros factores que influyen en la DPC en el aula donde se aprende una lengua extranjera: personalidad (Philp y Gurzynski-Weiss, 2020), miedo a la evaluación negativa (Riasati y Rahimi, 2018), auto-confianza (Ayedoun et al., 2019), contexto de aprendizaje (Aomr et al., 2020), ansiedad (Yashima y Macintyre, 2018) y el rol de docente (Khajavy et al., 2017). Lo anterior permite afirmar que la DPC es un constructo importante en el aprendizaje de una segunda lengua, debido a su impacto en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Los resultados demuestran que, en esta población, los estudiantes incrementan su DPC a partir del uso de estrategias orientadas hacia la fluidez, exactitud y de manera indirecta, con las socioafectivas. En cuanto a las de abandono del mensaje, estas son empleadas debido a la incapacidad lingüística, las cuales según Nakatani (2010), estas estrategias impiden el desarrollo de la competencia comunicativa, y además, son activadas como respuesta al TEN. Basados en los resultados de este estudio, se concluye que la DPC es un constructo de alta relevancia en el aprendizaje de una lengua extranjera dado que permite el desarrollo de la competencia comunicativa y la DPC puede ser impactada por la influencia de aspectos individuales y externos que tienen lugar, una vez que el individuo se enfrenta a una situación comunicativa, la cual tiene origen en el aula a través de las tareas que son diseñadas y dirigidas por el docente.

De acuerdo con Shirvan y otros (2019), la DPC refleja la integración de diversos aspectos internos y externos en una situación determinada y puede ser considerada como la última instancia psicológica que prepara a una persona para iniciar el acto comunicativo en la lengua meta. Por lo tanto, esto conduce a pensar que es un constructo que merece atención en el aprendizaje de una segunda lengua, que concierne aspectos individuales (personalidad, auto-confianza, habilidad comunicativa percibida, motivación, competencia en la L2), así como también aspectos externos (contexto de aprendizaje, docente, tipo de tarea comunicativa, familiaridad con el interlocutor).

En consecuencia, esta investigación reporta evidencia empírica sobre la incidencia de ciertos factores cognitivos y afectivos que indican en la DPC, lo que aporta a la conceptualización de este constructo en el contexto colombiano. La habilidad de expresión oral se constituye en el objetivo primordial del aprendizaje de una lengua extranjera (Aomr et al., 2020), pero es necesario equipar a los estudiantes con los recursos necesarios para que se comuniquen efectivamente cada vez que tengan la oportunidad de hacerlo (Ayedoun et al., 2019).

Este estudio presenta ciertas implicaciones pedagógicas que se consideran de utilidad para los docentes e investigadores. En primera instancia, la enseñanza explícita de ECO podría hacer que los estudiantes las utilicen de manera consciente para enfrentar los problemas que surgen en la comunicación y que son ocasionados por las limitaciones lingüísticas, lo cual, según Khajavy y otros (2017) y Riasati y Rahimi (2018), aumentan el TEN. Como resultado, la DPC se incrementa y los estudiantes evitarán emplear las estrategias de abandono del mensaje, las cuales impiden el desarrollo de la competencia comunicativa. Los hallazgos de este estudio van encaminados a la habilidad de producción oral, la cual está estrechamente ligada con la escucha, puesto que implica la decodificación y comprensión del mensaje para poder dar una respuesta al interlocutor. Por lo tanto, es importante que los docentes propongan a los estudiantes las tareas más adecuadas, puesto que no todos estarán dispuestos a comunicarse y no todos son influenciados por los diversos aspectos psicológicos que involucran el aprendizaje de la misma manera.

En segundo término, se sugiere a los docentes no atribuir la renuencia de los estudiantes a participar en actividades comunicativas únicamente a aspectos que atañen la personalidad o la motivación. Por lo tanto, es importante considerar que existen otros factores que inciden en la DPC (individuales y ambientales) (Riasati y Rahimi, 2018), por lo que es necesario que planifiquen experiencias comunicativas que promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa, en consideración con los demás factores que inciden en la DPC. En tercer lugar, es importante reducir el TEN, el cual es generado por la ansiedad que produce el aprendizaje de una lengua extranjera (Falero y Garcia, 2016), a partir de prácticas comunicativas interesantes, relevantes y motivantes que incentiven el aprendizaje, lo cual, según Khajavy y otros (2017) conducen a incrementar la DPC.

Se enuncian algunas limitaciones que se presentaron en este estudio. En primer lugar, los datos fueron suministrados por tres instrumentos cuantitativos auto-aplicados a la muestra, lo cual limita de cierto modo los análisis. Estos podrían ser enriquecidos a partir de grabaciones que indiquen con mayor precisión la manera en que se utilizan las ECO producto de las deficiencias lingüísticas, y mediante la ampliación de los resultados con entrevistas individuales. Por último, aunque la muestra es amplia, los resultados deben generalizarse cautelosamente dado que existen particularidades situacionales y culturales en el contexto de la investigación. Por ello, se considera pertinente extenderlo a otras poblaciones universitarias para obtener resultados más robustos que aporten a la comprensión del fenómeno.

Finalmente, como líneas de investigación futuras se propone: 1. Utilizar la técnica de MEE para analizar de qué manera los diversos factores individuales (personalidad, auto-confianza, habilidad comunicativa percibida, motivación, competencia en la L2) y externos (contexto de aprendizaje, docente, tipo de tarea comunicativa, familiaridad con el interlocutor), inciden en la DPC durante el desarrollo de tareas comunicativas. 2. Realizar un estudio experimental de tipo longitudinal en donde se analice a

profundidad la naturaleza de estos factores, a partir de reacciones *in situ* que puedan dar origen a una comprensión más holística de la DPC.

## Referencias

- Amengual-Pizarro, M. (2018). Foreign language classroom anxiety among English for specific purposes (ESP) students. *International Journal of English Studies*, 18(2), 145-159. <https://doi.org/10.6018/ijes/2018/2/323311>
- Aomr, J., Seng, G. y Kapol, N. (2020). Relationship between willingness to communicate in English and classroom environment among Libyan EFL learners. *Universal Journal of Educational Research*, 8(2), 605-610. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080232>
- Atma, N. y Nosmalasari, N. (2016). Communication strategies: Do they differ across the students' level of language learning anxiety? *Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang*, 4(2), 162-169.
- Ayedoun, E., Hayashi, Y. y Seta, K. (2019). Adding communicative and affective strategies to an embodied conversational agent to enhance second language learners' willingness to communicate. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 29(1), 29-57. <https://doi.org/10.1007/s40593-018-0171-6>
- Bergil, A. S. (2016). The influence of willingness to communicate on overall speaking skills among EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 177-187. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.043>
- Bijani, H. y Sedaghat, A. (2016). The application of communication strategies by students with different levels of communication apprehension in EFL context. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(2), 366-371. <https://doi.org/10.17507/tpls.0602.19>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Centro Virtual Cervantes.
- Díaz, E. R. (2006). *Estudio sobre las inteligencias inter-e intrapersonales como instrumentos de desarrollo de las disposición a comunicarse en el aula* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. Archivo de la Universidad de Huelva.
- Falero, F. J. y García, L. (2016). La ansiedad y sus manifestaciones en estudiantes de español lengua extranjera: Estudio de caso en los niveles A2 y B1. En VVAA., *IX Congreso internacional de la asociación asiática de hispanistas* (pp. 253-264). SINOELE.
- Farzam, M. (2017). The effect of cognitive and metacognitive strategy training on intermediate Iranian EFL learners' willingness to communicate. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(1), 193-196. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.1p.193>
- Gallego, M. J., Botella, C., Quero, S., Baños, R. M. y García-palacios, A. (2007). Propiedades psicométricas de la escala de miedo a la evaluación negativa versión breve (BFNE) en muestra clínica. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 12(3), 163-176. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.12.num.3.2007.4042>
- Gatcho, A. R. y Hassan, B. (2019). What is so scary about learning English? Investigating language anxiety among Filipino college students. *Premise: Journal of English Education and Applied Linguistics*, 8(2), 127-143. <https://doi.org/10.24127/pj.v8i2.2221>
- Gómez, J. F. y Díaz Larenas, C. (2020). Uso de estrategias comunicativas para la habilidad de escucha y su relación con el nivel de inglés de estudiantes universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 413-422. <https://doi.org/10.5209/rced.65406>

- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126. <https://doi.org/10.1017/s0267190501000071>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. En E. K. Horwitz y J. D. Young (Eds.), *The language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 153-168). Prentice Hall.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Iliyas, S. M. M. (2015). To say or not to say: Message abandonment as communication strategy in group discussion. En L. A. Wahid (Ed.), *International conference on language, literature, culture and education* (pp. 257-268). Singapore.
- Joe, H. K., Hiver, P. y Al-Hoorie, A. H. (2017). Classroom social climate, self-determined motivation, willingness to communicate, and achievement: A study of structural relationships in instructed second language settings. *Learning and Individual Differences*, 53, 133-144. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.005>
- Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D. y Barabadi, E. (2017). Role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 1-20. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000304>
- Leary, M. R. (1983). A brief version of the fear of negative evaluation scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(3), 371-375. <https://doi.org/10.1177/0146167283093007>
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. En J. M. Gkonou, C. Daubney y M. Dewaele (Ed.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 11-30). Multilingual Matters.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. y Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82(4), 545-562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- Manipuspika, Y. S. (2018). Correlation between anxiety and willingness to communicate in the Indonesian EFL context. *Arab World English Journal*, 9(2), 200-217.  
<https://doi.org/10.24093/awej/vol9no2.14>
- Mesgarshahr, A. y Abdollahzadeh, E. (2014). The impact of teaching communication strategies on EFL learners' willingness to communicate. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(1), 51-76. <https://doi.org/10.14746/sslt.2014.4.1.4>
- McCroskey, J. C. y Richmond, V. P. (1990). Willingness to communicate: A cognitive view. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5(2), 19-33.
- Mirsane, M. y Khabiri, M. (2016). The effect of teaching communicative strategy on EFL learners' willingness to communicate. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(2), 399-407. <https://doi.org/10.17507/tpls.0602.24>
- Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *Modern Language Journal*, 90(2), 151-168. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00390.x>
- Nakatani, Y. (2010). Identifying strategies that facilitate EFL learners' oral communication: A class room study using multiple data collection procedures. *Modern Language Journal*, 94(1), 116-136. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00390.x>
- Nugroho, A. P. (2019). Communication strategies used by EFL learners with different English achievements in oral communication. *Indonesian Journal of Language Teaching and Linguistics*, 4(3), 138-155. <https://doi.org/10.30957/ijotl-tl.v4i3.606>
- Pawlak, M. (2018). Investigating the use of speaking strategies in the performance of two communicative tasks: The importance of communicative goal. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 269-291. <https://doi.org/10.14746/sslt.2018.8.2.5>

- Philp, J. y Gurzynski-Weiss, L. (2020). On the role of the interlocutor in second language development: a cognitive-interactionist approach. En L. Gurzynski-Weiss (Ed.), *Cross-theoretical explorations of interlocutors and their individual differences* (pp. 19-50). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.53.02phi>
- Rastegar, M. y Gohari, S. S. M. (2016). Communication strategies, attitude, and oral output of EFL learners: A study of relations. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6(5), 401-419. <https://doi.org/10.4236/ojml.2016.65036>
- Rezaei, M. y Manzari, E. (2016). Does nationality matter? Use of oral communication strategies in the interlanguage production of international students. En VV.AA., *The 14th international TELLSI conference* (pp. 1-25). Islamic Azad University Kerman Branch.
- Riasati, M. J. y Rahimi, F. (2018). Situational and individual factors engendering willingness to speak English in foreign language classrooms. *Cogent Education*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1513313>
- Risueño, J. J., Vázquez, M. L., Hidalgo, J. y de la Blanca, S. (2016). Language learning strategy use by Spanish efl students: The effect of proficiency level, gender, and motivation. *Revista de Investigacion Educativa*, 34(1), 133-149. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.232981>
- Šafranji, J. y Zivlak, J. (2019). Effects of big five personality traits and fear of negative evaluation on freign language anxiety. *Croatian Journal of Education*, 21(1), 275-306. <https://doi.org/10.15516/cje.v21i1.2942>
- Shirvan, M. E., Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D. y Taherian, T. (2019). A meta-analysis of L2 willingness to communicate and its three high-evidence correlates. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(6), 1241-1267. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09656-9>
- Tian, S. y Mahmud, M. (2018). A study of academic oral presentation anxiety and strategy employment of EFL graduate students. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 3(2), 149-170. <https://doi.org/10.21462/ije.fl.v3i2.78>
- Tuyen, L., An, H. y Hong, T. (2020). Strategies used by undergraduate english-majorred students in oral communication. *VNU Journal of Foreign Studies*, 36(1), 45-66. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4506>
- Tzoannopoulou, M. (2016). Foreign language anxiety and fear of negative evaluation in the Greek university classroom. *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics*, 21, 823-838. <https://doi.org/10.26262/istal.v21i0.5272>
- Widiarini, W. (2019). A closer look at communication strategy: A framework for the term communication strategy. *Journal of Development Research*, 3(1), 14-19. <https://doi.org/10.28926/jdr.v3i1.63>
- Yashima, T. y Macintyre, P. D. (2018). Situated willingness to communicate in an L2: Interplay of individual characteristics and context. *Language Teaching Research*, 22(1), 115-137. <https://doi.org/10.1177/1362168816657851>
- Zare, M., Shooshtari, Z. G. y Jalilifar, A. (2020). The interplay of oral corrective feedback and L2 willingness to communicate across proficiency levels. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168820928967>
- Zhou, J. y Huang, L.-S. (2018). An exploration of strategies used by Chinese graduate students in electrical engineering and education: integrating questionnaire, task performance, and post-task recall data. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(15), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0054-2>

## Breve CV de los autores

### Juan Fernando Gómez

Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Jaén y candidato a Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Cuauhtémoc de México. Docente de Inglés de tiempo completo del Departamento de Ciencias Básicas y Áreas Comunes del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria (Medellín-Colombia). Docente investigador del Grupo de investigación CBATA en diversas líneas de investigación: lingüística aplicada al aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, diseño de materiales de instrucción, diseño curricular, formación de docentes de lengua extranjera inglés, e innovaciones metodológicas en la enseñanza de una lengua extranjera. Email: [jgomez2@tdea.edu.co](mailto:jgomez2@tdea.edu.co)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1004-6793>

### Jorge Emiro Restrepo

Profesor Asociado y Director del Grupo de Investigación OBSERVATOS en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia (Medellín, Colombia). Doctor (PhD) y Master (MS) en Neuropsicología por la Universidad de Salamanca, España. Biólogo (BSc) por la Universidad de Antioquia, Psicólogo (BA) por la Universidad Cooperativa de Colombia y Filósofo (BA) por la UNAD. Autor del libro Desarrollo Cognitivo: Ecología Cultural con la editorial mexicana Manual Moderno. Sus áreas de interés incluyen los estudios filosóficos sobre la cognición, la neuropsicología, la psicopatología y la psicología de la educación. Es profesor de neuropsicología, psicometría y asesor de trabajos de grado en pregrado y de tesis de maestría y doctorado. Email: [jorge.restrepo67@tdea.edu.co](mailto:jorge.restrepo67@tdea.edu.co)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8790-7454>

### Claudio Díaz Larenas

Doctor en Educación y Magíster en Lingüística. Profesor titular del Departamento de Currículum e Instrucción de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción en Chile. Trabajo en las asignaturas de didáctica y evaluación del inglés en los programas de Pedagogía en inglés y Magíster en Innovación de la Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación del Inglés. Integrante del Comité de Área de Humanidades para la formación inicial docente en la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile). Investigador del Fondo de Desarrollo, Ciencias y Tecnologías (FONDECYT) en Chile. Actualmente soy investigador responsable del proyecto 1191021 “Estudio correlacional y propuesta de intervención en evaluación del aprendizaje del inglés: las dimensiones cognitiva, afectiva y social del proceso evaluativo del idioma extranjero”. Email: [claudiodiaz@udec.cl](mailto:claudiodiaz@udec.cl)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2394-2378>

# Collaborative Networking in Education: Learning Across International Contexts

## Redes de Colaboración en Educación: Aprendiendo a través de Contextos Internacionales

Cecilia Azorín \*

Universidad de Murcia, España

### KEYWORDS:

Networks  
Collaboration  
Educational research  
Educational change  
School improvement

### ABSTRACT:

There is growing consensus on the need to prepare future generations in environments of collaboration and cooperation. This way of understanding education cross borders in the quest for networking. A wide range of theoretical bases supports networking, which underlines its potential in the educational arena. There are few comparative studies that explore the forms that networking takes in education at the international level. This article discusses a series of examples from various countries in order to add to the current knowledge about networking in education in different parts of the world. The examples selected were chosen after a review of the international specialist literature (prior to Covid-19). This was followed by a screening process of the documentary sources based on temporal and thematic criteria, notably including research published in the past decade with content directly related to collaborative networking in diverse educational contexts. Many initiatives have been carried out in a wide range of school settings over the last few years through a combination of top-down interventions, accountability measures and changes in governance arrangements. This article focuses on proposals from countries whose collaboration networks can boast long experiences, together with a synthesis of the main advances reported in the area.

### DESCRIPTORES:

Redes  
Colaboración  
Investigación educativa  
Cambio educativo  
Mejora escolar

### RESUMEN:

Existe un consenso cada vez mayor sobre la necesidad de preparar a las generaciones futuras en entornos de colaboración y de cooperación. Esta forma de entender la educación traspasa fronteras en búsqueda del trabajo en red. Hay una amplia variedad de bases teóricas que apoyan la creación de redes y subrayan su potencial en el ámbito educativo. A nivel internacional, existen pocos estudios comparativos que aporten las formas que adopta el trabajo en red en la educación. En este artículo se presenta una revisión con ejemplos de varios países que permite saber más sobre la evolución del trabajo en red en diferentes partes del mundo. Los ejemplos seleccionados fueron elegidos tras una revisión de la literatura internacional especializada (anterior a Covid-19). A continuación, se llevó a cabo un proceso selectivo de fuentes documentales basado en criterios temáticos y temporales, con investigaciones publicadas principalmente en la última década y contenidos relacionados directamente con el trabajo en red colaborativo en contextos educativos diversos. En los últimos años, se han desarrollado múltiples iniciativas en entornos escolares que han combinado intervenciones de arriba hacia abajo, medidas de rendición de cuentas y cambios en las disposiciones de gobernanza. El artículo se centra en las propuestas de países cuyas redes de colaboración presumen de una larga experiencia, junto con una síntesis de los principales avances registrados en la materia.

### CÓMO CITAR:

Azorín, C. (2022). Collaborative networking in education: Learning across international contexts. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 63-79.  
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.004>

## 1. Introduction

Networking is spreading roots in the field of school effectiveness and school improvement. Since the late 1980s, there has been evidence of schools where teachers have worked collaboratively and developed high levels of personal and professional trust, including various different forms of networking (Hargreaves, 2018). Networking has come to the forefront in recent years and has become a beacon of good practice for innovation and improved learning (Azorín, 2017; López-Yañez et al., 2014; Prenger et al., 2021; Robinson et al., 2020; Schnellert & Butler, 2020). The use of networks in school settings therefore offers many opportunities and promising prospects (Azorín, 2020a; García-Martínez et al., 2018; Murillo & Krichesky, 2015; Organisation for Economic, Co-operation and Development, 2019; Scheleicher, 2018). However, while the potential of learning networks has been recognized as an efficient strategy for improvement in schools, it has also been noted that there are too many teachers who work on their own, and too many isolated schools and researchers, which leads to the conclusion that only by working together can true change be implemented (Murillo, 2009). In a recent interview, Professor Michael Fullan, a leading international education researcher, admitted that those teachers who work alone end up wilting away (Azorín, 2020b). Thus, it can be argued that the inescapable advancement of networking environments is closely linked to the growing number of collaborative alliances and the increasing connections between education stakeholders.

Chapman and Fullan (2007) held that an approach based on collaboration and partnership for equitable improvement may be able to guide the discourse of policies and practices towards a network learning system. In particular, Fullan (2016) stated that the frontier between the school and the outside world is becoming ever easier to cross. The call for collaboration should not, therefore, be postponed any longer. The proliferation of networks as horizontal interaction platforms that can foster and strengthen professional links and communication between people is now a permanent feature of school life (Azorín, 2020d; Azorín & Pont, 2021; Harris, 2020). This article provides a review of educational policies and networking practices in different countries. The next section incorporates information about networking and its importance in the face of a change in education marked by the new times.

## 2. Networking: The new imperative of education

Networking is becoming an increasingly necessary component in adapting to the demands of contemporary education (Azorín, 2020c). There is no doubt that the Covid-19 pandemic has seen an unprecedented acceleration in the use of collaborative networking (Harris et al., 2021). In times of crisis, new opportunities arise for transforming the *status quo* in education. This much-needed renewal of the impetus for survival focuses on connecting to broader collaborative networks (Fullan, 2021). From the point of view of networking and the benefits that it brings to education, the European Commission (2018) has stated:

*Education systems are becoming increasingly complex in the context of globalisation and digitalisation on the one hand, and decentralisation and school autonomy on the other. There is a keen interest in networks as a tool for better connectivity between stakeholders within and between different levels of the system to achieve defined educational goals and greater equity, efficiency and quality. Furthermore, networks can serve as an environment to explore and pilot new policies, pedagogical ideas and working methods. (p. 1)*

Networks represent an innovative paradigm that is able to promote and support school development and address problems collaboratively and flexibly. It is important to clarify the concept of “collaborative networking in education”, which is associated with an extensive group or system of connected people/organization(s) with similar interests that interact and exchange knowledge for mutual assistance, support, and learning (Hadfield et al., 2006; Kools & Stoll, 2016). Collaborative networking in education is related to different institutions and professionals who have diverse roles and work together in order to achieve their common goals (Azorín et al., 2020). The essential features of networking described by Rincón-Gallardo and Fullan (2016) include, among other aspects: better student learning outcomes; the interchange of effective pedagogy practices; the development of collaborative inquiry; and the growth of interaction and partnerships.

Prior to Covid-19, several special issues were published on networking in education, which shows the interest of academia in this area of knowledge. For example, Azorín & Arnaiz (2018) edited a set of studies on new forms of participation and social transformation implemented in school contexts through networking, based on collected research produced mainly in the Spanish education context (see the journal *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, volume 22, number 2, for more details). Recently, another double special issue on leading networks placed the focus on the educational leadership practices that support effective networking (Azorín, 2020d), including contributions from Spain, United States, Chile, and the United Kingdom, among others (see the journal *School Leadership & Management*, volume 40, number 2-3).

This article explores the international literature in which reforms are being implemented to encourage a culture of cooperation and networking among schools. It briefly follows the steps of research from some of the countries that are expanding the existing knowledge of networking in education, and provides some concluding remarks aimed at researchers, policymakers and practitioners interested in making additional contributions to this area of study.

### 3. Method

The aim of this article is to provide examples from various countries to expand the current knowledge about networking experiences in different education systems. A scoping approach was used to identify relevant and contemporary literature on networking in education worldwide.

The databases reviewed were the Web of Science and Google Scholar, using the following keywords in English and Spanish: “collaborative networking”, “school networks” and “professional learning networks”. The search was conducted between September and December 2020, followed by a second trawl in April 2021. Whereas the review in this article is focused on the situation that preceded the Covid-19 pandemic, admittedly the use of collaboration networks in education has been significantly boosted in the period since the pandemic began; therefore, this area of knowledge is experiencing extremely fast growth.

The sources selected were chosen after conducting a scan of the specialized literature and a screening process based on the following (temporal and thematic) criteria: age, articles mainly published in the latest decade (when possible); and subject, content relating directly to the research line of collaborative networking in education. A qualitative analysis of the documentary sources selected was undertaken and the

contents were categorized by country. This provided information about networking strategies employed in the different geographical areas reviewed. Research publications that did not specifically focus on collaborative networking in education were excluded.

The article presents a bird's eye view of collaborative networking and educational policies/practices. It encompasses experiences from North American, Latin American, Western Europe, and other countries which are currently beacons in the field. It is not the purpose of this article to make a massive review of the school-to-school networks that are springing up all over the world, but it does seek to raise awareness of ongoing cases, especially those in recent years, and to see how these studies, pieces of research, projects and education policies are contributing to a solid knowledge base that will help the discipline to advance and extend internationally.

## 4. Results

The findings of the review are presented below, together with their main contributions for the education networking field by geographical areas and countries.

### 4.1. North America and Latin America

There exists in the United States a diverse set of experiences that demonstrate the development of partnerships among educational and social organizations (Hargreaves et al., 2015; Henig et al., 2016; Kolbe et al., 2015; Wentworth et al., 2017) and others that highlight the importance of professional learning in networked environments (Krutka et al., 2016; Trust et al., 2018). With a focus on improving schools, Berebitsky and Salloum (2017) concluded that support of networks can bolster collective efficacy and foster the improvement of student outcomes. Furthermore, collaborative networks are becoming powerful tools for school improvement and safeguards for exchanges among the various educational and social agents involved in education. There has recently been an increase in the number of networks that comprise not only educational leaders and teachers, but also families that exchange information, practical help, and other resources. The study by Quinn and others (2020) explored families' school-based network participation and how these associations were linked to access of resources and the mobilization of knowledge. Parallel to this, boundary crossing and partnerships between researchers and practitioners are important areas of research, as they place networks as bridges for connecting people that come from each of the two worlds (Hopkins et al., 2019).

In Canada, collaboration between schools has an important place in furthering school improvement and professional learning (Campbell et al., 2017; Fullan & Rincón-Gallardo, 2016; LaPointe-McEwan et al., 2017). For example, Schnellert and others (2018) used a multi-partner approach and created communities of pedagogical inquiry.

Looking to Latin America, Suárez (2015) reflected on the potential offered by collaborative networks in education. Particularly viable are the cases of Colombia, Mexico and Chile, whose governments are leading a series of educational changes oriented at developing networks in their school systems. More than two decades ago, Ochoa and Monroy (1997) debated if networks can help to modernize schooling in Colombia. At that time, Martínez and Unda (1998) addressed the need to undertake an educational reform that would enable the incorporation of innovations and transformations through the use of networking. According to Radinger and others (2018), Colombia needs to encourage networking in schools and strengthen support for leveraging the potential of networks, although the concept of networking is

considered here in a broad sense (Páez, 2020). The work of Martínez (2004) analyzes the place occupied by pedagogical networks in this country, distinguishing between: working tables to address issues on the quality of education; educational research groups; networks and teams; rural school micro-centers; and associations. Elsewhere, Washington and O'Connor (2020) conclude that collaborative professionalism in this particular country have a positive impact on vulnerable children. Sánchez et al. (2014) incorporate knowledge networks linked to the experimentation of new trends in the field of education, and more recently, Pertuz and others (2020) study the collaborative networks among higher education institutions. Lastly, Elacqua and others (2019, 2021) state that the school organization reform of this country is linked to multi-site schools characterized by larger networks, thus confirming that Colombia is following lines of research and practice that are at the forefront of education.

Mexico is currently immersed in a renewal movement in terms of pedagogy and social regeneration. These changes are bringing about unprecedented innovations in education. Authors like Peña-Ayala (2020) and Rincón-Gallardo (2016) argue that the movement generated by educational networking in Mexico is growing. Rincón-Gallardo (2020) recognizes that there is a new paradigm based on educational change as social movement in this specific context. In this country, there is research focused on virtual collaborative networks as an innovative and effective educational practice supported by the platform of technology (Glasserman et al., 2013); experiences in higher education that use networking as a vehicle for improvement and interinstitutional collaboration (Amador, 2010; Ramos et al., 2014; Villalón, 2019); and networking projects for research and for the exchange of teaching proposals that can construct and share knowledge related to educational interventions in classrooms (Ocampo & Peña, 2013). Another line of research that is on the rise in Mexico is the use of educational networks in rural contexts and in disadvantaged areas. For example, the work of López and Saenz-Adames (2010) describe a network alliance, which was created to enhance educational opportunities and connect communities that want to share relevant research, with a school district organization and political support for networking. It is worth noting the Mexican Council for Educational Research (Consejo Mexicano de Investigación Educativa), an excellent repository of information that includes the latest contributions and educational trends occurring in the country.

Finally, the Chilean government is improving the educational system through networking using support and collaboration between schools (Ahumada et al., 2016; González et al., 2017). Today, Chile is fostering systemic change in challenging circumstances, where a strategy based on school improvement and collaborative inquiry is being developed and well documented (Pino-Yancovic et al., 2020).

#### ***4.2. Western Europe***

Collaborative networks have a significant presence in Europe. This section provides examples of various education systems and how governments are responding to the challenges that arise from networks. This information is very useful for understanding the different emphases that a network policy can have in a variety of contexts.

According to the European Commission (2018), there are at this moment two clear networking approaches: (1) enable, related to networking experiences that are emerging organically at the time that are based on a facilitative strategy, and (2) directive, conducted by policy mandates that are focusing on the system level and generated by an interventionist strategy. Both of them are providing initiatives of

networks in action in different countries around Europe. Below are the strategies of these education systems and the main challenges they face.

For example, in Portugal, Silva and others (2017) informed that there are networking experiences concerning Portuguese schools in disadvantage areas where a culture of isolation among teachers has traditionally prevailed. In the Netherlands and Belgium there are collaborations between schools and other educational and social services, where teacher learning and innovation come from the hand of networking (Binkhorst, 2018; Feys and Devos, 2014; Muijs, 2015b; Van Den Beemt et al., 2018). Another country that is implementing networking in education is Austria (Rauch, 2016), where value is given to the power of networks as channels of communication for the direct sharing of praxis and knowledge. Austrian studies such as Roessler and Westfall-Greiter (2018) show the potential of virtual professional learning networks in system transformation. Germany is another example of good practices in networking in education, where there are experiences which are putting the focus on collaborative initiatives among schools and third-sector organizations (Kolleck, 2016, 2017, 2019; Kolleck et al., 2020).

In Spain, there is an up-to-date corpus of studies, which shows that collaborative networking is emerging in force (Azorín, 2019; Arnaiz et al., 2018). Many Spanish schools and professionals are in a period of transition from isolation towards a model of collaborative networking, and there is a genuine attempt being made to move networking research forward (Azorín, 2021). The first Spanish networking initiatives in education occurred in Catalonia more than a decade ago (Longás et al., 2008). This part of Spain is a pioneer especially with regard to socio-educational networks that point towards networks that are extended beyond the school (Civís & Longás, 2015; Duran et al., 2020; Vilar et al., 2017). In the Andalusian region, Cotrina and others (2017) worked on a project for the development of local collaboration and support networks between schools and social organizations operating within the same geographical area. Hernández and Navarro (2018) analyze the contributions of a school network of nine Andalusian schools. In this experience, leadership teams and teaching staff work together sharing strategies, reflections and activities related to the transition process from one educational stage to another. A recent contribution by Ruiz-Román and others (2019) presents a networking project where various agents (educational, cultural, and social) collaborate to increase equity and to fight exclusion in a disadvantage area of Malaga. Similar to this research, Martínez and others (2018) in the Basque Country incorporate collaborative actions and socioeducational networks to favor the inclusion of vulnerable children. The findings point to the value of an alternative form of action where there are professional, community and policy members involved. Azorín (2020e) and Azorín and Muijs (2017) concluded that Spanish networking policies are shifting towards a new paradigm for the construction of a more open education system where collaborative learning, collective efficacy and community engagement can make a difference.

Lastly, the case of the United Kingdom is one of the best examples of learning from the implementation of policies that encourage networking (Armstrong & Ainscow, 2018; Armstrong et al., 2020; Bennell, 2015; Chapman & Muijs, 2013; Cornelissen et al., 2017; Gilbert, 2017; Hadfield & Ainscow, 2018; Muijs, 2015a; Muijs et al., 2010; O'Leary & Wood, 2019). Support between schools is growing in this country and networks and alliances are constantly being forged. These associations are banking on network collaboration and research in order to be able to share experiences, generate knowledge and respond better to student diversity, among other aims. Recently, Mills

and Hextall (2019) provided a view of the growth of the cooperative school movement in education in England. Clearly, this is very much in line with the “together we are better” approach referred to by Trust and others (2016). Moreover, the curriculum in Wales proposes the development of partnerships/alliances to move knowledge and expertise, facilitating cross-sectoral and multi-agency collaboration to support those in greatest need (Welsh Government, 2017). In this vein, Ainscow (2015) claims that the huge amounts of resources, experiences and knowledge that remain unexplored or are underused in the classrooms, in the education systems and in society as a whole are reasons enough to invest in educational networks. However, not all governments are equally equipped when it comes to fostering school networks; nor do all schools enjoy the same pedagogical autonomy, resource management and hire and fire powers. While the examples presented in this article cannot necessarily be extended or generalized, they serve to promote reflection within the educational and scientific community about what it is possible to do (others have done it), and about the prevalence of networking in schools (Azorín & Muijs, 2018).

### **4.3. Other countries**

In Australia, networking is considered to be a system policy effort (Kamp, 2018). The project developed by Harris and Jones (2017) incorporated the promotion of collaborative practices between schools and focused on the increase of teacher development. In this respect, collaborative research cycles were integrated into the daily life of professionals involved.

In New Zealand, research shows experiences of networking in education in recent years as well. For example, the work of Lai and McNaughton (2018) focuses on school networks that analyze data to develop more effective practices and improve education, particularly reading comprehension. More recently, Dibben (2019) has explored the type of leadership that flourish in school networks, which is one of the top lines of knowledge that is being explored in educational research right now. In summary, the examples contained in this paper show that there is a need for investment, projects, and public policies to spread these practices to other territories and countries, where collaboration is still in its early stages.

## **5. Conclusion**

This final section explains some of the main questions raised within this area of research and some possible scenarios for the future. Current international research into educational networks has led to education policies and practices aimed at fostering networking and collaboration in schools. Although progress has been made, there are still many vague network discussions at the international level (Azorín et al., 2020; Hargreaves & Fullan, 2020). The arrival of collaborative networking in education has sparked intense debates about its lights and shadows. This article aspires to be a call for attention in this direction. The penetration of networks in educational scene is a high-speed affair. Seven key aspects related to the current state of play of research are listed below with the intention of shedding light on the issue:

*First, an approach based on the power of the community*

Networks are based on an approach that emphasizes the importance of the local community. Collaboration can and must come from the various educational and social

agents in schools and nearby institutions in order to respond to needs of a similar nature.

*Second, an opportunity to learn from differences and put an end to isolation, individualism, and competitiveness*

Networks enable the creation of an interactive organization in which isolation ceases to be a major issue within, between and beyond schools. In contrast, despite the accountability agenda, network organization supposes an education model in which connectivity, collectiveness and collaboration are the main routes of educational change.

*Third, an interconnected system (ecosystem)*

There is a wide range of possibilities available, from peer support to academy chains, charter school networks, alliances, associations, partnerships, federations, trust, school-to-school collaboration, professional learning networks and other various types of networking organization/interaction. Recent research and trends are converging towards the creation of ecosystems that provide the networks with the necessary space form them to evolve.

*Fourth, a strategy for building bridges, crossing boundaries, eliminating borders, and working for a school without walls are among the main priorities to be considered*

This is associated with the paradigm of an open school that goes beyond the school gates (Woodland & Mazur, 2019). Most researchers into networks bear in mind the need to build bridges between schools, leadership teams, teachers, students, families, policymakers, university researchers and other agents/stakeholders.

*Fifth, an opportunity for more effective management of the resources available to education*

In the 21<sup>st</sup> century, it makes no sense that the resources available to schools remain unused. Sharing materials, research, findings, experiences, innovations, ideas, as well as generating and transferring knowledge are some of the main reasons behind this revolution.

*Sixth, a driving force behind change*

Hargreaves & O'Connor (2017) promoted reflection about the move towards a paradigm where collaboration goes beyond traditional hierarchies. The school network movement spells the end of the traditional hierarchies that have persisted for decades in the classroom and facilitates an eminently practical strategy with a structure of communication and horizontal exchange.

*Seventh, an effective school improvement method*

In the main, the countries cited in this article address the issue of school improvement deriving from networking. Some key points underlined are the response to student diversity and student outcomes, smoother transitions between the different educational stages and the world of work, the rise of inclusion, equity, equality, and the potential of networking in rural environments, the possibilities networking affords in challenging urban contexts or disadvantaged areas, and high and low performing schools.

In short, the subject addressed by this article is relevant and timely, as networking is becoming ever more necessary in overcoming today's challenges. The paper provides an overview of the research that is currently being undertaken in education with collaborative networks serving as the motor of change. Obviously, the above means that countries need to develop policies that promote incentives for networking and collaboration in education. However, in the context of Covid-19 political reforms should not be considered as the panacea. On the contrary, it has been demonstrated that the powerful networking practices are appearing without the imposition of policy authorities (Sahlberg, 2020).

In summary, the main contribution of this paper is that it reviews studies conducted in some countries regarded as beacons of collaborative networking in education. One of its limitations is that some regions and countries such as Eastern Europe, France and Italy are not covered. While there are some plausible experiences of networking in education in these areas, the search (in both Spanish and English) yielded a greater number of proposals and initiatives from the countries that feature in the results section. It would be interesting to replicate this work by including these and other countries, periods, themes, and scenarios after the Covid-19 pandemic. This review has mainly collected studies and research projects conducted prior to the pandemic, which still did not reflect the exponential increase that educational system networks worldwide are currently experiencing. Additionally, considering the vast scope of the field and bearing in mind that it would be a titanic endeavor to encompass educational networking initiatives globally, the conclusions are largely exploratory. Hence its limitations, even though it is certainly important to produce research in this area. Future studies should undoubtedly consider the situation caused by the emergence of the pandemic, as noted by Azorín (2020a), where networks are effective mechanisms to address the challenges posed by the new situations. Therefore, the next step in this area of research will be to reproduce these reviews in other settings, particularly after the pandemic has been overcome.

In conclusion, life, as well as educational research, is formed by pathways. However, the journey of collaborative networking in education settings has only just begun. Let us take that journey, contribute to this spread and see what is yet to come.

## References

- Ahumada, L., González, A., & Pino-Yanconvic, M. (2016). *Redes de mejoramiento escolar. ¿Por qué son importantes y cómo las apoyamos?* [School improvement networks: Why are they important and how do we support them?]. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems. Lessons from a city challenge*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315818405>
- Amador, R. (2010). Modelos de redes de educación superior a distancia en México [Models of distance higher education networks in Mexico]. *Sinéctica*, 34, 1-13.
- Armstrong, P. W., & Ainscow, M. (2018). School-to-school support within a competitive education system: Views from the inside. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 614-633. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1499534>
- Armstrong, P. W., Brown, C., & Chapman, C. (2020). School-to-school collaboration in England. A configurative review of the empirical evidence. *Review of Education*, 9(1), 319-351. <https://doi.org/10.1002/rev3.3248>
- Arnaiz, P., De Haro, R., & Azorín, C. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva [Support and collaboration networks for the improvement of

- inclusive education]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 29-49. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>
- Azorín, C. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa [Collaboration networks between english schools for the improvement of socio-educational inclusion]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Número extraordinario, 29-48.
- Azorín, C. (2019). The emergence of professional learning networks in Spain. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(1), 36-51. <https://doi.org/10.1108/JPCC-03-2018-0012>
- Azorín, C. (2020a). Beyond Covid-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(4), 381-390. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0019>
- Azorín, C. (2020b). Entrevista: Profesor emérito de la Universidad de Toronto, Michael Fullan [Interview: Professor emeritus of the University of Toronto, Michael Fullan]. *Participación Educativa*, 7(10), 5-9.
- Azorín, C. (2020c). Lead the change series. Q & A with Cecilia Azorín. *AERA Educational Change Special Interest Group*, 112, 1-10.
- Azorín, C. (2020d). Leading networks. *School Leadership & Management*, 40(3), 105-110. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1745396>
- Azorín, C. (2020e). System transformation in Spanish education agenda: Inclusion and networking as policy priorities? In M. Jones and A. Harris (Eds.). *Leading and transforming education systems: Evidence, insights, critique and reflections* (pp. 165-178). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-4996-0\\_12](https://doi.org/10.1007/978-981-15-4996-0_12)
- Azorín, C. (2021). Networking in Spanish schools: Lights and shadows. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 537-546.
- Azorín, C., & Arnaiz, P. (2018). Editorial: Redes de colaboración en educación. Nuevas formas de participación y transformación social [Editorial: Collaborative networks in education. New forms of participation and social transformation]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 1-6. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7846>
- Azorín, C., & Muijs, D. (2017). Networks and collaboration in Spanish education policy. *Educational Research*, 59(3), 273-296. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1341817>
- Azorín, C., & Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton [Collaborative networks in education. Evidence from Southampton schools]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 7-27. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7845>
- Azorín, C., & Pont, B. (2021, March 18). *Policy approaches to support collaborative networking in education: an international perspective* [Paper presentation]. International Virtual Congress for School Effectiveness and Improvement.
- Azorín, C., Harris, A., & Jones, M. (2020). Taking a distributed perspective on leading professional learning networks. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 1-17. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1647418>
- Bennell, S. J. (2015). Education for sustainable development and global citizenship: leadership, collaboration, and networking in primary schools. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(1), 5-19. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.07.1.02>
- Berebitsky, D., & Salloum, S. J. (2017). The relationship between collective efficacy and teachers' social networks in urban middle schools. *AERA Open*, 3(4), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2332858417743927>

- Binkhorst, F. (2018). Balancing top-down and shared leadership. a case study of a teacher design team in transition to a new approach. In C. Brown and C. L. Poortman (Eds.), *Networks for learning. Effective collaboration for teacher, school and system improvement* (pp. 20-37). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315276649-3>
- Campbell, C., Osmond-Johnson, P., Faubert, B., Zeichner, K., Hobbs-Johnson, A., Brown, S., DaCosta, P., Hales, A., Kuehn, L., Sohn, J., & Steffensen, K. (2017). *The state of educators' professional learning in Canada: Final research report*. Learning Forward.
- Chapman, C., & Fullan, M. (2007). Collaboration and partnership for equitable improvement: Towards a networked learning system? *School Leadership and Management*, 27(3), 207-2011. <https://doi.org/10.1080/13632430701379354>
- Chapman, C., & Muijs, D. (2013). Collaborative school turnaround: A study of the impact of school federations on student outcomes. *Leadership and Policy in Schools*, 12(3), 200-226. <https://doi.org/10.1080/15700763.2013.831456>
- Civís, M., & Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña [Inter-institutional collaboration as a response to the challenge of socio-educational inclusion. An analysis of 4 local networking experiences in Catalonia]. *Educación XX1*, 18(1), 213-236. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12318>
- Cornelissen, F., McLellan, R.W., & Schofield, J. (2017). Fostering research engagement in partnership schools: Networking and value creation. *Oxford Review of Education*, 43(6), 695-717. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1316251>
- Cotrina, M., Gallego, C., & García, M. (2017). Redes de colaboración interinstitucional en la búsqueda de alternativas inclusivas al desenganche y abandono escolar [Inter-institutional collaboration networks in the search for inclusive alternatives to school disengagement and dropout]. In A. Rodríguez-Martín (Ed.), *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades* (pp. 2403-2411). Universidad de Oviedo.
- Dibben, M. (2019). *(Re)locating New Zealand school principals as leaders in school networks: Leadership in communities of learning* [Doctoral dissertation, Auckland University of Technology]. Auckland University of Technology Digital Archive. <https://openrepository.aut.ac.nz/handle/10292/12981>
- Duran, D., Corcelles, M., & Miquel, E. (2020). La observación entre iguales como mecanismo de desarrollo profesional docente. La percepción de los participantes de la Xarxa de Competències Bàsiques [Peer observation as a professional development mechanism for teachers. The perception of participants in Xarxa de Competències Bàsiques]. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 53, 59-61.
- Elacqua, G., Sanchez, F., & Santos, H. (2019). *School reorganization reforms: The case of school networks in Colombia*. IDB Working Paper Series N. IDB-WP-01044. <https://doi.org/10.18235/0001844>
- Elacqua, G., Sanchez, F., & Santos, H. (2021). School reorganization reforms: The case of multisite schools in Colombia. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 141-17. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1797830>
- European Commission. (2018). *Networks for learning and development across school education*. European Commission.
- Feys, E., & Devos, G. (2014). What comes out of incentivized collaboration: A qualitative analysis of eight Flemish school networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 738-754. <https://doi.org/10.1177/1741143214535738>
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto* [School leadership. Three key aspects to maximize its impact]. Ediciones Morata.

- Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. Centre for Strategic Education.
- Fullan, M., & Rincón-Gallardo, S. (2016). Developing high quality education in Canada: The case of Ontario. In F. Adamson, B. Astrand and L. Darling-Hammond (Eds.). *Global education reform: How privatization and public investment influence education outcomes* (pp. 169-193). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315680361-7>
- García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, L., & Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la implantación de comunidades profesionales de aprendizaje mediante un liderazgo distribuido. Una revisión sistemática [Towards the establishment of professional learning communities through distributed leadership. A systematic review]. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 117-132. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>
- Gilbert, C. (2017). *Optimism of the will: The development of local area-based education partnerships*. Centre for Leadership in Learning.
- Glasserman, L.D., Ramírez, J., & Juárez, J.E. (2013). Redes virtuales: Experiencia latinoamericana de una práctica educativa innovadora y eficiente [Virtual networks: An experience of an innovative and efficient educational practice in Latin America]. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 6, 24-29.
- González, A., Pino-Yancovic, M., & Ahumada, L. (2017). *Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile* [Moving from school improvement to systemic improvement: Opportunities and challenges for school networks in Chile]. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Hadfield, M., & Ainscow, M. (2018). Inside a self-improving school system: Collaboration, competition and transition. *Journal of Educational Change*, 19(4), 441-462. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9330-7>
- Hadfield, M., Jopling, M., Noden, C., O'Leary, D., & Stott, A. (2006). *What does the existing knowledge base tell us about the impact of networking and collaboration? A review of network-based innovations in education in the UK*. National College for School Leadership.
- Hargreaves, A. (2018). Foreword. In C. Brown and C. L. Poortman (Eds.), *Networks for learning. effective collaboration for teacher, school and system improvement* (pp. xxi-xxii). Routledge.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: Revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0039>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2017). Cultures of professional collaboration: Their origins and opponents. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 74-85. <https://doi.org/10.1108/JPCC-02-2017-0004>
- Hargreaves, A., Parsley, D., & Cox, E.K. (2015). Designing rural school improvement networks: Aspirations and actualities. *Peabody Journal of Education*, 90(2), 306-321. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1022391>
- Harris, A. (2020). Covid-19 school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3), 1-6. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0045>
- Harris, A., & Jones, M. (2017). Professional learning communities: A strategy for school and system improvement? *Wales Journal Education*, 19(1), 16-38. <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>
- Harris, A., Azorín, C., & Jones, M. (2021). Network leadership: A new educational imperative? *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1919320>

- Henig, J. R., Riehl, C., Houston, D. M., Rebell, M. A., & Wolff, J. R. (2016). *Collective impact and the new generation of cross-sector collaborations for education. A Nationwide Scan*. Teachers College.
- Hernández, E., & Navarro, M. J. (2018). La participación en redes escolares locales para promover la mejora educativa, un estudio de caso [Participation in local school networks to promote educational improvement, a case study]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 71-90.  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7715>
- Hopkins, M., Weddle, H., Gluckman, M., & Gautsch, L. (2019). Boundary crossing in a professional association: The dynamics of research use among state leaders and researchers in a research-practice partnership. *AERA Open*, 5(4), 1-12.  
<https://doi.org/10.1177/2332858419891964>
- Kamp, A. (2018). Assembling the actors: exploring the challenges of 'system leadership' in education through actor-network theory. *Journal of Education Policy*, 33(6), 778-792.  
<https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1380231>
- Kolbe, L. J., Allensworth, D. D., Potts-Datema, W., & White, D. R. (2015). What have we learned from collaborative partnerships to uncomitantly improve both education and health? *Journal of School Health*, 85(11), 766-774. <https://doi.org/10.1111/josh.12312>
- Kolleck, N. (2016). Uncovering influence through social network analysis: The role of schools in education for sustainable development. *Journal of Education Policy*, 31(3), 308-329.  
<https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1119315>
- Kolleck, N. (2017). How (German) foundations shape the concept of education: Towards an understanding of their use of discourses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(2), 249-261. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1105789>
- Kolleck, N. (2019). The power of third sector organizations in public education. *Journal of Educational Administration*, 57(4), 411-425. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2018-0142>
- Kolleck, N., Rieck, A., & Yemini, M. (2020). Goals aligned: Predictors of common goal identification in educational cross-sectoral collaboration initiatives. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 916-934.  
<https://doi.org/10.1177/1741143219846906>
- Kools, M., & L. Stoll. 2016. *What makes a school a learning organisation?* OECD Publishing.
- Krutka, D. G., Carpenter, J. P., & Trust, T. (2016). Elements of engagement: A model of teacher interactions via professional learning networks. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 32(4), 150-158. <https://doi.org/10.1080/21532974.2016.1206492>
- Lai, M. K., & McNaughton, S. (2018). Learning networks for sustainable literacy achievement. In C. Brown and C. L. Poortman (Eds.), *Networks for learning. Effective collaboration for teacher, school and system improvement* (pp. 152-171). Routledge.
- LaPointe-McEwan, D., DeLuca, C., & Klinger, D.A. (2017). Supporting evidence use in networked professional learning: the role of the middle leader. *Educational Research*, 59(2), 136-153. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1304346>
- Longás, J., Cívís, M., & Riera, J. (2008). Asesoramiento al desarrollo de redes socioeducativas locales: funciones y metodología [Advice on the development of local socio-educational networks: Roles and methodology]. *Cultura y Educación*, 20(3), 303-321.  
<https://doi.org/10.1174/113564008785826330>
- López-Yañez, J., Perera-Rodríguez, V.H., Bejarano-Bejarano, E., & Del-Pozo-Redondo, M. (2014). La trama social del liderazgo. Un estudio sobre las redes de colaboración docente en escuelas primarias [The social fabric of leadership. A study of teachers' collaboration

- networks in primary schools]. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 99-117.
- López, E. J., & Saenz-Adames, M. (2010). Collaboration, networking, outreach, partnerships and research: outreach from a college of education. *Border Walking Journal*, 8(1), 78-86.
- Martínez, A., & Unda, M. P. (1998). De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas [From insular innovations to pedagogical networks]. *Nodos y nudos: Revista de la Red de Calificación de Educadores*, 1(5), 8-14. <https://doi.org/10.17227/01224328.980>
- Martínez, B., Alonso, I., Martínez, I., & Alonso, M. J. (2018). Colaboración y redes socioeducativas para la inclusión de la infancia vulnerable [Collaboration and socio-educational networks for the inclusion of vulnerable children]. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 21-42. <https://doi.org/10.6018/j/332991>
- Martínez, M. C. (2004). *Colectivos y redes de maestros: Campo constituyente de sujetos de saber pedagógico y de acción política* [Teachers' groups and networks: A constituent field of subjects of pedagogical knowledge and political action]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mills, M., & Hextall, I. (2019). The co-operative schools movement in England: Who, where and why. *International Journal of Inclusive Education*, 23(11), 1116-1133. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1629162>
- Muijs, D. (2015a). Collaboration and networking among rural schools: Can it work and when? Evidence from England. *Peabody Journal of Education*, 90(2), 294-305. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1022386>
- Muijs, D. (2015b). Improving schools through collaboration: A mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 563-586. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1047824>
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26. <https://doi.org/10.1080/09243450903569692>
- Murillo, F. J. (2009). Las redes de aprendizaje como estrategia de mejora y cambio educativo. [Learning networks as a strategy for educational improvement and change]. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 7(3), 4-6.
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas [School improvement: Half a century of lessons learned]. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- O'Leary, M., & Wood, P. (2019). Reimagining teaching excellence: Why collaboration, rather than competition, holds the key to improving teaching and learning in higher education. *Educational Review*, 71, 122-139. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1524203>
- Ocampo, N., & Peña, A. A. (2013). Procesos formativos para interventores educativos en la Universidad Pedagógica Nacional de Ayala (Morelos, México) [Training processes for educational intervention officers at the National Pedagogy University of Ayala (Morelos, Mexico)]. *Boletín de Antropología y Educación*, 4(6), 31-35.
- Ochoa, M. L., & Monroy, B. (1997). Can networks help to modernize schooling? The Tolima rural research network (Colombia). *Prospects*, 27, 275-283. <https://doi.org/10.1007/BF02737171>
- Organisation for Economic, Co-operation and Development. (2019). *OECD future of education and skills 2030. Conceptual learning framework. Conceptual note: student agency for 2030*. OECD.
- Páez, D. E. (2020). Red de educación y pedagogía de la provincia del Sumapaz. Una experiencia de trabajo colaborativo [Education and pedagogy network of the Sumapaz province. An experience of collaborative work]. In J. D. Demera (Coord.), *Políticas y prácticas de*

- investigación en Colombia. Elementos para el debate* (122-138). Editorial de la Universidad de Cundinamarca.
- Peña-Ayala, A. (2020). *Educational networking. A novel discipline for improved learning based on social networks*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-29973-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-29973-6_3)
- Pertuz, V., Pérez, A., Vega, A., & Aguilar-Ávila, J. (2020). Análisis de redes de colaboración entre las instituciones de educación superior en Colombia de acuerdo con Researchgate [An analysis of collaboration networks among Colombian higher education institutions according to Researchgate]. *Revista Española de Documentación Científica*, 43(2), 1-14. <https://doi.org/10.3989/redc.2020.2.1686>
- Pino-Yancovic, M., González, A., Ahumada, L., & Chapman, C. (2020). *School improvement networks and collaborative inquiry. Fostering systemic change in challenging contexts*. Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/9781787697355>
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2021). Professional learning networks: From teacher learning to school improvement? *Journal of Educational Change*, 22, 13-52. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09383-2>
- Quinn, R., Barrett-Cox, A., & Steingbugler, A. (2020). Social position or school participation? Access and mobilization of social capital in a school-based Network. *Educational Researcher*, 49(1), 44-55. <https://doi.org/10.3102/0013189X19898700>
- Radinger, T. A., Echazarra, A., Guerrero, G., & Valenzuela, J. P. (2018). *OECD Reviews of school resources: Colombia*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264303751-en>
- Ramos, J., Menéndez, A., & Díaz, D. (2014). Networking: The key for collaborative work in higher education. Case of Mexico's postgraduate students in education network. *ECORFAN Journal*, 1(1), 76-80.
- Rauch, F. (2016). Networking for education for sustainable development in Austria: The Austrian ECOLOG schools programme. *Educational Action Research*, 24(1), 34-45. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1132000>
- Rincón-Gallardo, S. (2016). Large scale pedagogical transformation as widespread cultural change in Mexican public schools. *Journal of Educational Change*, 17(4), 411-436. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9286-4>
- Rincón-Gallardo, S. (2020). Leading school networks to liberate learning: three leadership roles. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 146-162. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1702015>
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2015-0007>
- Robinson, G., Gallagher, T., & Duffy, G. (2020). At the boundaries: School networks in divided societies. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(2), 183-197. <https://doi.org/10.1108/JPCC-11-2019-0033>
- Roessler, L., & Westfall-Greiter, T. (2018). Austria's lerndesigner network. The dynamics of virtual professional learning in interschool networks. In C. Brown and C. L. Poortman (Eds.), *Networks for learning. effective collaboration for teacher, school and system improvement* (pp. 92-114). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315276649-7>
- Ruiz-Román, C., Molina, L., & Alcaide, R. (2019). We have a common goal: Support networks for the educational and social development of children in disadvantaged areas. *British Journal of Social Work*, 49(6), 1658-1676. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz063>
- Sahlberg, P. (2020). Will the pandemic change schools? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3), 359-365. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0026>

- Sánchez, G., Pérez, J. J., & Picco, L. L. (2014). Redes de conocimiento basadas en la gestión del conocimiento: creación y organización para docencia e investigación universitaria [Knowledge networks based on knowledge management: creation and organization for university teaching and research]. *Revista Iberoamericana de Bibliotecología*, 37(3), 215-225.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21<sup>st</sup> century school system, strong performers and successful reformers in education*. OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- Schneller, L., & Butler, D. L. (2020). Exploring the potential of collaborative teaching nested within professional learning networks. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(2), 99-106. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0037>
- Schnellert, L., Fisher, P., & Sanford, K. (2018). Developing communities of pedagogical inquiry in British Columbia. In C. Brown and C. L. Poortman (Eds.), *Networks for learning. Effective collaboration for teacher, school and system improvement* (pp. 56-74). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315276649-5>
- Silva, M., da Silva, S., & Araújo, H. C. (2017). Networking in education: From concept to action. An analytical view on the educational territories of priority intervention (TEIP) in Northern Portugal. *Improving Schools*, 20(1), 48-61.  
<https://doi.org/10.1177/1365480216658566>
- Suárez, D. H. (2015). Relatos de experiencia, redes pedagógicas y prácticas docentes: documentación narrativa de experiencias escolares en el nivel inicial [Stories of experience, pedagogical networks and teaching practices: a narrative documentation of school experiences at the early childhood level]. In G. J. Murillo (Ed.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 89-113). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx30v.7>
- Trust, T., Carpenter, J. P., & Krutka, D. G. (2018). Leading by learning: Exploring the professional learning networks of instructional leaders. *Educational Media International*, 55(2), 137-152. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1484041>
- Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). Together we are better: Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15-34.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007>
- Van Den Beemt, A., Ketelaar, E., Diepstraten, I., & De Laat, M. (2018). Teachers' motives for learning in networks: Costs, rewards and community interest. *Educational Research*, 60(1), 31-46. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1426391>
- Vilar, J., Longás, J., & De Querol, R. (2017). Acción comunitaria y trabajo en red: Presentación de un modelo de éxito [Community action and networking: Presenting a successful model]. *Revista Lugares de Educação*, 7(15), 42-60.  
<https://doi.org/10.22478/ufpb.2237-1451.2017v7n15.34358>
- Villalón, E. M. (2019). Las redes de colaboración académica como estrategia de internacionalización solidaria. El caso de CUNorte en la Universidad de Guadalajara (México) [Academic collaboration networks as a strategy of international solidarity. The case of CUNorte at the University of Guadalajara (Mexico)]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 323-344.  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11752>
- Washington, S. A., & O'Connor, M. T. (2020). Collaborative professionalism across cultures and contexts: Cases of professional learning networks enhancing teaching and learning in Canada and Colombia. In L. Schnellert (Ed.), *Professional learning networks: Facilitating transformation in diverse contexts with equity-seeking communities* (pp. 17-47). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/978-1-78769-891-820201005>

- Welsh Government. (2017). *Education in Wales: Our national mission*. The Education Directorate Welsh Government.
- Wentworth, L., Mazzeo, C., & Connolly, F. (2017). Research practice partnerships: A strategy for promoting evidence-based decision-making in education. *Educational Research*, 59(2), 241-255. <https://doi.org/10.1080/07391102.2017.1314108>
- Woodland, R. H., & Mazur, R. (2019) Examining capacity for ‘cross-pollination’ in a rural school district: A social network analysis case study. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(5), 815-836. <https://doi.org/10.1177/1741143217751077>

## Brief CV of the author

### Cecilia Azorín

Associate Professor at the Faculty of Education, University of Murcia, Spain. She is an active researcher in the field of school effectiveness and school improvement. Her areas of expertise are educational leadership, professional learning networks and inclusion. Cecilia is Associate Editor of “Research in Educational Administration & Leadership” journal and member of the Editorial Boards of “School Leadership & Management”, and the “Journal of Professional Capital and Community”. She has received the JPCC Michael Fullan Emerging Scholar Award in Professional Capital and Community (2019). Currently, she is a country lead (Spain) in an Erasmus+ KA2 Project, an international comparative study of all age schools (Wales/Spain/Iceland). <https://ceciliaazorin.com/> Twitter: @CeciliaAzorin. Email: [cmaria.azorin@um.es](mailto:cmaria.azorin@um.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8454-8927>



# La Calidad de la Docencia Online en la Educación Superior: Un Nuevo Enfoque para su Medición

## Quality of Online Teaching in High Education: A New Approach for its Measurement

José M. Ramírez-Hurtado <sup>1, \*</sup>, Esteban Vázquez-Cano <sup>2</sup>, Víctor E. Pérez León <sup>3</sup> y Alfredo G. Hernández-Díaz <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Pablo de Olavide, España

<sup>2</sup> UNED, España

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

### DESCRIPTORES:

Docencia virtual  
Educación superior  
Ecuaciones estructurales  
Análisis de importancia-valoración  
Calidad de servicio

### RESUMEN:

El uso de Internet y el desarrollo de las nuevas tecnologías han provocado importantes cambios en la enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes de educación superior. La pandemia provocada por la Covid-19 ha hecho que muchas universidades hayan tenido que transferir sus actividades presenciales a la docencia online. Por este motivo, el objetivo de este trabajo es medir la calidad de servicio de la docencia online que se ha impartido durante el período de la Covid-19. Para ello, se utiliza como metodología una variante del análisis de importancia-valoración (Gap-IPA), en el que las importancias se derivan mediante un modelo de ecuaciones estructurales. Los datos han sido obtenidos a partir de una muestra de 467 estudiantes de una universidad del sur de España, los cuales reciben docencia de modo presencial en circunstancias normales o habituales. Los resultados muestran que para mejorar la calidad de la docencia online hay que actuar prioritariamente sobre los siguientes aspectos: interacción entre los estudiantes, concentración durante las clases online, revisión de pruebas online, utilidad del sistema y diversidad de actividades de evaluación. Los resultados de este estudio permiten orientar a los responsables educativos en la correcta definición de sus estrategias.

### KEYWORDS:

Online teaching  
High education  
Structural equations  
Importance-performance analysis  
Quality service

### ABSTRACT:

The use of the Internet and the development of new technologies have introduced remarkable changes in the teaching-knowledge process in higher education. Due to the Covid-19 pandemic, most of universities have had to change from the traditional face-to-face teaching to online teaching methods (eLearning). For this reason, the present research aims to measure the quality of service perceived by the students about the eLearning process during the period of the Covid-19. To attain this goal, a variant of the Importance-Performance-Analysis (Gap-IPA) method is used. The importance is evaluated by means of the Structural Equation Method. The data was gathered from a sample of 467 students from a Spanish southern University, who receive face-to-face teaching under normal or customary circumstances. The results show that for improving the quality of online teaching priority action must be taken on the following aspects: interaction between students, concentration during online lessons, revision of online tests, system utility and diversity of assessment methods. The findings of this study allow to guide educational managers in the correct definition of their strategies.

### CÓMO CITAR:

Ramírez-Hurtado, J. M., Vázquez-Cano, E., Pérez León, V. E. y Hernández-Díaz, A. G. (2022). La calidad de la docencia online en la educación superior: Un nuevo enfoque para su medición. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 81-100.  
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.005>

## 1. Introducción

El sector de la educación superior está afrontando nuevos desafíos con los que no se había encontrado antes. Estos desafíos vienen motivados por el incremento de la competitividad a nivel global, los avances en la tecnología y el incremento de universidades que ofrecen a los estudiantes un amplio abanico de elecciones. Como consecuencia de ello, las universidades y centros de educación superior están reflexionando sobre cómo poder mejorar la calidad del servicio que ofrecen (Murillo y Román, 2019).

El uso de Internet en la educación y, especialmente, en la educación superior ha provocado importantes cambios en cómo es llevado a cabo el aprendizaje. El modelo de e-learning para la enseñanza y el aprendizaje se ha incrementado rápidamente en los últimos años, influenciado fundamentalmente por el desarrollo de la tecnología (Rodríguez et al., 2019).

En los primeros meses del año 2020 la educación presencial en muchos países ha sido fuertemente golpeada debido a la pandemia del coronavirus. El cierre de universidades, escuelas y otros centros educativos ha provocado que las actividades presenciales sean transferidas de forma inmediata a la enseñanza online. Según un informe de la UNESCO, más de 1500 millones de estudiantes de 165 países se han visto afectados por el cierre de centros educativos debido a la Covid-19, impactando sobre aproximadamente un 90% de la población mundial de estudiantes (UNESCO, 2020). Este cierre de los centros educativos no ha afectado únicamente a estudiantes, profesores y familias, sino que ha tenido también consecuencias económicas y sociales de largo alcance.

La enseñanza online que se ha llevado a cabo en estos meses en muchos centros educativos no puede ser comparada en términos de experiencia, planificación y desarrollo a las propuestas que están específicamente diseñadas para su impartición de forma online (Hodges et al., 2020). Durante todo este tiempo los profesores han tenido que rediseñar y planificar la enseñanza de las asignaturas que fueron diseñadas inicialmente para ser impartidas de forma presencial. Un hándicap importante es que no todo el profesorado ni el alumnado disponía de los medios tecnológicos requeridos ni de las competencias digitales necesarias para poder impartir y recibir la docencia online de forma adecuada. Todo ello ha puesto de manifiesto la existencia de una brecha digital importante tanto en el profesorado como en el estudiantado (Fernández Enguita, 2020). Asimismo, esta situación ha favorecido el impulso de la enseñanza online a nivel mundial.

Ante esta situación sobrevenida, las universidades que siguen el modelo docente tradicional o presencial han tratado de adoptar estrategias para que el servicio de la docencia online se desarrolle con la calidad suficiente para satisfacer a los clientes, en este caso a los estudiantes. Dentro de la importancia que tiene el análisis de la calidad de los sistemas educativos (Hernández et al., 2014), resulta fundamental medir la calidad de servicio de la docencia online.

En este sentido, las percepciones de los estudiantes sobre el e-learning pueden ser un indicador crucial de la calidad del aprendizaje y de los resultados obtenidos. De hecho, los estudios de satisfacción de los estudiantes con el e-learning es un tópico recurrente en la literatura (Cole et al., 2014). Por ello, el estudio de la calidad de servicio es fundamental para que la implantación del sistema de aprendizaje online cubra las

necesidades de los estudiantes. De igual modo, la evaluación de la calidad docente es considerado como un indicador de eficiencia del sistema (Matosas-López et al., 2019).

Los modelos de medición de la calidad fueron desarrollados principalmente en los sectores industrial y de fabricación, por lo que no pueden ser simplemente aplicados a la educación superior. Muchos estudios previos señalan que la naturaleza de los sectores es diferente y, por tanto, se requieren nuevos modelos para aplicarlos al sector de educación superior (Dick y Tarí, 2013; Noaman et al., 2017). Además, no hay un modelo estándar que pueda ser utilizado para medir la calidad en la educación superior (Noaman et al., 2017).

En general, parece existir poco consenso entre los investigadores sobre cómo medir la calidad docente en la educación superior (Goos y Salomons, 2017). Este trabajo trata de aportar un método adecuado para la medición de la calidad de servicio en la educación superior, en un período tremendamente complicado para las instituciones educativas como es el de la pandemia debido a la Covid-19.

Así pues, el principal objetivo de este trabajo es medir la calidad de la docencia online de asignaturas que estaban inicialmente diseñadas para docencia presencial. Con ello, se pretende identificar qué elementos o atributos de la docencia online deben ser mejorados y sobre cuáles hay que seguir desarrollando el mismo desempeño. Para ello, se va a aplicar una variante del tradicional análisis de importancia-valoración de Martilla y James (1977), propuesta Allen y otros (2020) y denominada Gap-IPA, mediante la cual la importancia de cada atributo se ha obtenido por medio de la aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales. Los datos han sido seleccionados en una universidad del sur de España. Hay que tener presente que España ha sido uno de los países más afectados a nivel mundial por la pandemia de la Covid-19, con un número muy elevado de fallecidos y contagiados.

## 2. Revisión de la literatura

La calidad de servicio en la educación superior ha recibido una gran atención por parte de los gestores e investigadores debido a su importancia sobre los resultados económicos, sobre la reducción de costes y sobre la satisfacción de los estudiantes (Noaman et al., 2017; Shauchenka y Bleimann, 2014). Por ello, muchas universidades tratan de analizar su posición estratégica evaluando la calidad de servicio y adaptando las percepciones de los estudiantes para alcanzar una posición de liderazgo (Noaman et al., 2017).

La creciente competitividad de las instituciones de educación superior, no solamente a nivel internacional sino también a nivel nacional y regional, ha puesto en vigor la necesidad de adoptar al estudiante como el principal cliente (Yildiz y Kara, 2015). Ante esta situación, al igual que las organizaciones tienen la constante obligación de satisfacer a sus clientes, las universidades necesitan satisfacer a sus estudiantes, considerados como los principales clientes en la educación superior (Srikanthan y Dalrymple, 2007; Telford y Mason, 2005). Para que las universidades puedan satisfacer a sus estudiantes es crucial mejorar la calidad del servicio que ofrecen (Chong y Ahmed, 2012; Kwek et al., 2010).

Tradicionalmente las universidades han utilizado métodos cuantitativos o cualitativos para medir las percepciones de calidad de los estudiantes, tales como: entrevistas, grupos de enfoque o investigación observacional (Martínez-Caro et al., 2015; Moreno Olivos, 2018). Muchos de estos métodos utilizados en la educación superior han sido

adaptados de la medición de la calidad en otras industrias: TQM, Quality Function Deployment, Six Sigma, ISO 9001 o el modelo EFQM. Mientras que los tradicionales estudios han estado basados en los modelos de gestión, las investigaciones posteriores han estado apoyadas en las teorías del marketing de servicios (Franklin y Shemwell, 1995).

Uno de los principales desafíos en la educación superior es desarrollar un modelo adecuado para medir la calidad de servicio (Chong y Ahmed, 2012). Muchos estudios han buscado adaptar el famoso modelo SERVQUAL de Parasuraman y otros (1988), mientras que otros han tratado de identificar atributos y dimensiones de la calidad de servicio desde la perspectiva de los estudiantes (Lagrosen et al., 2004; O'Neill y Palmer, 2004). También existen algunos estudios que, en vez de utilizar de forma genérica el modelo SERVQUAL, han utilizado un modelo específico para medir la calidad de servicio en la educación superior, denominado HESQUAL, a partir de una fase exploratoria de métodos cualitativos (Lagrosen et al., 2004; Leblanc y Nguyen, 1997).

Martilla y James (1977) desarrollaron el análisis de importancia-valoración<sup>1</sup> (IPA), como una herramienta para crear estrategias de marketing. Este método trata de identificar las puntuaciones que los estudiantes dan a la importancia y a la valoración de una serie de criterios de calidad. Esta herramienta consiste básicamente en analizar conjuntamente tanto la importancia que los consumidores y usuarios conceden a los atributos que componen un producto o servicio, así como la valoración que hacen de los mismos tras su utilización y disfrute (Picón et al., 2011). Uno de los mayores atractivos del IPA es que los resultados pueden ser representados gráficamente en una escala bidimensional, dando lugar a cuatro cuadrantes: (a) concentrarse aquí (alta importancia, baja valoración), donde se reflejan aspectos de la organización que son importantes para los clientes, pero el desempeño no es adecuado; (b) mantener el buen trabajo (alta importancia, alta valoración); (c) baja prioridad (baja importancia, baja valoración); y (d) posible derroche de recursos (baja importancia, alta valoración), donde se reflejan aspectos que son desempeñados de forma adecuada por la organización, pero no son importantes para los clientes. Los investigadores sugieren que la prioridad debe estar focalizada en aquellos atributos que caen en el cuadrante “concentrarse aquí”.

Algunos investigadores han modificado y ampliado el IPA, sin embargo, el marco básico siempre ha permanecido el mismo (Sampson y Showalter, 1999). En este trabajo consideramos que una de las variantes que mejor se ajusta a la medición de la calidad es el denominado Gap-IPA propuesto por Allen et al. (2020). Mediante el Gap-IPA la importancia y la valoración se representan en dos dimensiones, utilizando el concepto expresado en SERVQUAL mediante el cual la calidad de servicio se mide como la discrepancia entre las expectativas y las percepciones de los clientes (Parasuraman et al., 1988).

Siguiendo a Teas (1993), quien consideró que las expectativas podrán ser interpretadas como la importancia de un atributo, podemos asumir que las discrepancias entre la importancia y la valoración pueden representar las discrepancias entre las expectativas y las percepciones. Para ello, la importancia y la valoración de cada atributo puede ser representada en un gráfico circular con dos sectores diferentes (Figura 1). El sector

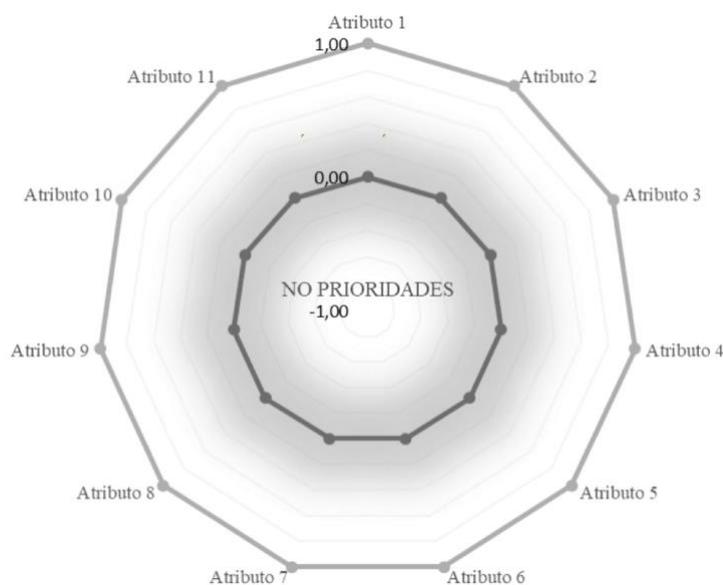
---

<sup>1</sup> El nombre original del método se denomina importance-performance analysis (IPA). Nosotros hemos traducido al castellano como análisis de importancia-valoración, siguiendo la traducción de Ábalo y otros (2006).

exterior contiene los atributos para los cuales la importancia es superior a la valoración, mientras que el sector interior contiene los atributos para los cuales la importancia es inferior a la valoración. Por tanto, el sector exterior puede ser considerado como el área crítica, mientras que el sector interior como el área de no prioridades.

La aplicación del Gap-IPA requiere que la importancia y la valoración sean expresadas en la misma escala (Figura 1). Allen y otros (2020) proponen una normalización con valores de 0 a 1. Por tanto, el sector exterior contiene atributos con una discrepancia de 0 a 1, donde 0 indica que la valoración es igual que la importancia, y 1 la máxima diferencia entre la importancia y la valoración. Por otro lado, el sector interior contiene atributos cuya discrepancia va desde 0 hasta -1. El valor -1 es la máxima discrepancia entre la importancia y la valoración. El valor 0 delimita el borde entre los dos sectores. En comparación con el IPA tradicional, el Gap-IPA proporciona una representación gráfica más sencilla. También en el IPA tradicional hay que hacer una comparación continua entre la importancia y la valoración, mientras que en el Gap-IPA solamente se utiliza la medida de la discrepancia, lo que permite un enfoque inmediato (Allen et al., 2020).

**Figura 1**  
*Representación gráfica del análisis Gap-IPA*



### 3. Método

Para obtener los datos se pasó un cuestionario a los estudiantes de los distintos grados que se imparten en la Universidad Pablo de Olavide de España, mediante un muestreo de conveniencia con efecto de bola de nieve. La población total de estudiantes estaba formada por 10.030 estudiantes. Las asignaturas que reciben habitualmente estos estudiantes se refieren a materias presenciales, sin embargo, desde marzo de 2020 la docencia recibida fue en modo online. Se optó por los distintos grados porque el uso de estudiantes de diferentes grados proporciona beneficios tales como la validez externa y el incremento del poder estadístico (Marks et al., 2005). Los grados pertenecían a las siguientes ramas científicas: arte y humanidades, ciencias sociales y jurídicas, ciencias de la salud, ingeniería y arquitectura y ciencias experimentales. El

cuestionario fue distribuido a los estudiantes por diversos medios, durante los meses de junio y julio de 2020. En primer lugar, se llevó a cabo la distribución a través del aula virtual de dicha universidad, mediante la colaboración de diversos profesores. También se distribuyó a través de la cuenta Twitter de la universidad. Para alcanzar una tasa de respuesta más elevada se contactó con los delegados y subdelegados de los distintas Facultades que existen en la universidad, los cuales distribuyeron el cuestionario a través de correo electrónico y de distintas redes sociales. También se contactó con el Área de Estudiantes de la universidad, que también se encargó de distribuir el cuestionario a través de correo electrónico y de diversas redes sociales. En total el número de respuestas válidas recibidas fue de 467, lo que supone casi el 5% del total estudiantes matriculados en los distintos grados que se imparten en la universidad.

Dado que el tamaño muestral obtenido ha sido de 467 estudiantes y que la población total era de 10.030 estudiantes, con un nivel de confianza del 95% y bajo el supuesto de máxima indeterminación con  $P=Q=50\%$ , el error muestral obtenido ha sido del 4,43%. Siguiendo el criterio de Ficapal-Cusí et al (2013), este margen de error permite otorgar al estudio significatividad estadística adecuada, dado que es inferior al 5%.

Para la obtención de los datos se pasó un cuestionario estructurado a los estudiantes. En este cuestionario los estudiantes tenían que valorar los atributos en una escala de 0 a 7 puntos, donde 0 significa “menor valoración” y 7 “mayor valoración”. Los atributos fueron seleccionados de la literatura sobre e-learning y calidad de la docencia (Cuadro 1). En total se analizaron once atributos que representaban a tres dimensiones.

#### Cuadro 1

##### *Dimensiones y atributos seleccionados para la medición de la calidad*

Dimensión	VO	Atributo
Características del sistema (CAR)	CAR1	Utilidad (Chin y Wang, 2008; DeLone y McLean, 2003; Hassanzadeh et al., 2012)
	CAR2	Facilidad de uso (Abdalla, 2007; DeLone y Mclean, 2003; Tarhini et al., 2017; Wang y Liao, 2008)
	CAR3	Disponibilidad de soporte técnico (Mohammadi, 2015; Wang y Wang, 2009)
Eficacia de la docencia online (EFIC)	EFIC1	Rapidez en el aprendizaje frente a la docencia presencial (DeLone y McLean, 2003)
	EFIC2	Autonomía en el aprendizaje online (Chin y Wang, 2008; DeLone y McLean, 2003)
	EFIC3	Concentración en las clases online (Abdalla, 2007; Liaw, 2008)
	EFIC4	Interacción con los compañeros (Eom et al., 2006; Lee, 2010; Liaw, 2008)
Relación con el profesorado y evaluación (PROF)	PROF1	Interacción con el profesorado (Eom et al., 2006; Lee, 2010; Liaw, 2008)
	PROF2	Tiempo de respuesta del profesorado (DeLone y McLean, 2003)
	PROF3	Diversidad de actividades de evaluación (Ho y Dzung, 2010)
	PROF4	Sistema de revisión de pruebas online (Thurmond et al., 2002)

*Nota.* VO: Variable observable.

Además de los atributos anteriores, las importancias se obtuvieron mediante la aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales. Para este modelo de ecuaciones estructurales se incluyó en el cuestionario otra variable latente, denominada “satisfacción con la docencia virtual”, definida también en una escala de 0 a 7 puntos, donde 0 significaba “menor valoración” y 7 “mayor valoración”.

A partir de la literatura se planteó el modelo de ecuaciones estructurales que aparece en la Figura 2. En dicho modelo se plantea que las características del sistema tienen un efecto directo sobre la eficacia de la docencia online y sobre las relaciones de los estudiantes con el profesorado y con la diversidad de aspectos de la evaluación. Asimismo, estas últimas variables latentes tienen efecto directo sobre la satisfacción de los estudiantes con la docencia online.

**Figura 2**

*Modelo de ecuaciones estructurales especificado para la derivación de las importancias de los atributos*



*Nota.* El modelo de ecuaciones estructurales se estimó mediante el software AMOS.

## 4. Resultados

Los datos fueron analizados con SPSS. Para determinar la fiabilidad de las escalas se calculó el coeficiente Alpha de Cronbach para las puntuaciones de la valoración. Los valores del coeficiente Alpha de Cronbach fueron superiores a 0,7, por lo que podemos afirmar que el cuestionario tenía alta fiabilidad. Para comprobar la validez del cuestionario se aplicó un análisis factorial a las valoraciones. La medida de Kaiser-Meyer-Olkin fue superior a 0,75. Además, también se rechazó la hipótesis nula de la prueba de esfericidad de Barlett, por lo que la idea de aplicar un análisis factorial fue aceptable. Una vez aplicado el análisis factorial se obtuvieron cuatro factores que representan a las cuatro dimensiones dadas en la Cuadro 1, por lo que podemos afirmar que el cuestionario goza de validez.

Para poder aplicar el análisis de importancia-valoración fue necesario obtener la importancia de cada atributo. Estas importancias fueron derivadas mediante la aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales, siguiendo el criterio de Allen y otros (2020). Para la estimación de los parámetros del modelo se ha utilizado el método de máxima verosimilitud. A pesar de que los datos no cumplen el supuesto de normalidad multivariante, dicho método es capaz de facilitar la convergencia de las estimaciones incluso en ausencia de normalidad multivariante (Lévy et al., 2006).

La evaluación del modelo se ha llevado a cabo siguiendo el criterio de Bollen (1989) y Rindskopf y Rose (1988), los cuales proponen evaluar separadamente el modelo de medida y el modelo estructural. Para evaluar el modelo de medida se ha analizado la fiabilidad y validez. En relación con la fiabilidad se han analizado la fiabilidad de los ítems y la fiabilidad de cada constructo. Con respecto a la validez, se ha analizado la validez convergente y la validez discriminante. Los resultados aparecen en los Cuadros 2 y 3.

**Cuadro 2****Medidas de fiabilidad de los ítems y del constructo**

Factores			$\lambda$	$\alpha$ de Cronbach	CR (Composite Reability)	AVE
<i>Características del sistema</i>				0,896	0,897	0,744
CAR1	<---	CAR	0,879			
CAR2	<---	CAR	0,896			
CAR3	<---	CAR	0,812			
<i>Eficacia del aprendizaje</i>				0,851	0,853	0,596
EFIC1	<---	EFIC	0,580			
EFIC2	<---	EFIC	0,801			
EFIC3	<---	EFIC	0,785			
EFIC4	<---	EFIC	0,890			
<i>Desempeño del profesorado y características de evaluación</i>				0,884	0,881	0,650
PROF1	<---	PROF	0,757			
PROF2	<---	PROF	0,859			
PROF3	<---	PROF	0,807			
PROF4	<---	PROF	0,801			
<i>Satisfacción de los estudiantes con la docencia online</i>				0,952	0,952	0,868
SAT1	<---	SAT	0,919			
SAT2	<---	SAT	0,925			
SAT3	<---	SAT	0,951			

La fiabilidad de los ítems se midió comprobando que las cargas factoriales estandarizadas fuesen superiores a 0,7, para que la varianza compartida entre el constructo y su indicador fuese superior a la varianza del error (Fornell y Larcker, 1981; Hair et al., 1998), si bien algunos autores consideran que una carga factorial superior a 0,5 también es aceptable (Chau, 1997). En el Cuadro 2 podemos observar que todas las cargas factoriales estandarizadas son superiores a 0,7. Tan sólo hay una carga que vale 0,580, pero que la hemos considerado también válida por el criterio de Chau (1997).

La fiabilidad del constructo se ha medido a través del coeficiente  $\alpha$  de Cronbach y a través del coeficiente de fiabilidad compuesta (CR). En el Cuadro 2 podemos observar que los valores del coeficiente  $\alpha$  de Cronbach son todos superiores a 0,7. De igual modo, los valores del coeficiente CR son todos también superiores a 0,7, por lo que podemos afirmar que se cumple la fiabilidad de los constructos.

La validez del modelo de medida se ha determinado a través de la validez convergente y de la validez discriminante. La validez convergente se ha medido a través de la varianza media extraída (AVE). Se puede observar en el Cuadro 2 que todos los valores de los coeficientes AVE son superiores a 0,5, por lo que se verifica la validez convergente. En relación con la validez discriminante, se han calculado todas las correlaciones entre los constructos (Cuadro 3). Se observa que dichas correlaciones son menores que la raíz cuadrada del AVE para cada constructo, salvo para el caso de la variable latente EFIC. No obstante, los valores de correlación obtenidos en el caso de esta variable son muy similares a la raíz cuadrada del AVE, por lo que podemos afirmar que se verifica la validez discriminante.

**Cuadro 3***Validez discriminante de los constructos*

	CAR	EFIC	PROF	SAT
CAR	<b>0,863</b>			
EFIC	0,768	<b>0,772</b>		
PROF	0,793	0,808	<b>0,807</b>	
SAT	0,675	0,811	0,762	<b>0,932</b>

*Nota.* Los valores en negrita se corresponden con la raíz cuadrada del AVE de cada constructo.

La evaluación del modelo estructural se ha determinado mediante los valores del coeficiente de correlación al cuadrado y a través de la significatividad de los *paths* o coeficientes de regresión. En el Cuadro 4 podemos ver que todos los coeficientes son significativos a un nivel de significación del 1%. Por otro lado, las correlaciones múltiples al cuadrado que se han obtenido son todas superiores a 0,3, por lo que con estas dos condiciones se verifica la validez nomológica o predictiva.

**Cuadro 4***Estimación de parámetros*

	Relación	Carga factorial	S.E.	C.R.	Carga factorial estandarizada	p-valor
PROF	<--- CAR	0,617	0,040	15,465	0,793	***
EFIC	<--- CAR	0,204	0,040	5,097	0,343	***
EFIC	<--- PROF	0,409	0,060	6,873	0,536	***
SAT	<--- EFIC	0,859	0,115	7,495	0,563	***
SAT	<--- PROF	0,358	0,076	4,702	0,307	***
CAR1	<--- CAR	1			0,879	
CAR2	<--- CAR	1,024	0,039	25,985	0,896	***
CAR3	<--- CAR	0,886	0,040	22,139	0,812	***
EFIC1	<--- EFIC	1			0,580	
EFIC2	<--- EFIC	1,338	0,103	12,966	0,801	***
EFIC3	<--- EFIC	1,468	0,115	12,804	0,785	***
EFIC4	<--- EFIC	1,485	0,108	13,735	0,890	***
PROF1	<--- PROF	1			0,757	
PROF2	<--- PROF	1,135	0,059	19,192	0,859	***
PROF3	<--- PROF	1,135	0,063	17,925	0,807	***
PROF4	<--- PROF	1,074	0,060	17,84	0,801	***
SAT1	<--- SAT	1			0,919	
SAT2	<--- SAT	1,036	0,030	34,881	0,925	***
SAT3	<--- SAT	1,014	0,027	37,779	0,951	***

*Nota.* \*\*\*  $p$ -valor < 0,001. S.E.: error estándar. C.R.: ratio crítico.

Finalmente, con respecto a la bondad del ajuste del modelo estimado se han obtenido una serie de medidas que vienen recogidas en el Cuadro 5. Este tipo de medidas hacen referencia al ajuste absoluto, al ajuste incremental y la parsimonia del modelo.

**Cuadro 5****Índices de bondad de ajuste del modelo estructural**

$\chi^2$	df	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	GFI	AGFI	PNFI
335,886*	1,951	0,063	0,917	0,951	0,957	0,866	0,832	0,797

*Notas.* \*p-valor<0,05; df=grados de libertad; RMSEA: raíz del error medio; NFI: índice de ajuste normado; NNFI: índice de ajuste no normado; CFI: índice de ajuste comparativo; GFI: índice de bondad de ajuste; AGFI: índice ajustado de bondad de ajuste; PNFI: índice de ajuste normado de parsimonia.

El estadístico  $\chi^2$  indica si la discrepancia entre la matriz de datos originales y la matriz reproducida es significativa o no. En este caso, el p-valor indica el rechazo de dicha hipótesis. Sin embargo, es importante resaltar que el valor del estadístico  $\chi^2$  se ve muy influenciado por el tamaño de la muestra, la complejidad del modelo y por la violación del supuesto de normalidad multivariante. El resto de las medidas también toman valores dentro de los límites que permiten afirmar un buen ajuste de los datos.

Para estimar la importancia de cada atributo hemos seguidos el criterio de Allen y otros (2020), a través de cual la importancia puede ser derivada a partir de los efectos totales de cada una de las variables latentes sobre la variable satisfacción con la docencia online (Cuadro 6).

**Cuadro 6****Efectos sobre la variable satisfacción**

	Efecto directo	Efecto indirecto	Efecto total
CAR	0,000	0,675	0,675
EFIC	0,563	0,000	0,563
PROF	0,307	0,302	0,609

Para calcular la importancia relativa de cada atributo se han distribuido los efectos totales de cada variable latente entre los atributos que la conforman, considerando los pesos de regresión estandarizados, tal como aparece en el Cuadro 7. La importancia relativa de cada atributo ha sido calculada multiplicando los efectos totales de cada variable latente por el peso de regresión estandarizado.

**Cuadro 7****Cálculo de la importancia**

	Efecto total	Pesos de regresión estandarizados	Importancia
Utilidad		0,879	0,593
Facilidad de uso	0,675	0,896	0,605
Disponibilidad de soporte		0,812	0,548
Rapidez en el aprendizaje frente a la docencia presencial		0,580	0,327
Autonomía en el aprendizaje online	0,563	0,801	0,451
Concentración en las clases online		0,785	0,442
Interacción con los compañeros		0,890	0,501
Interacción con el profesorado		0,757	0,461
Tiempo de respuesta del profesorado	0,609	0,859	0,523
Diversidad de actividades de evaluación		0,807	0,491
Sistema de revisión de pruebas online		0,801	0,488

Para poder aplicar el IPA necesitamos conocer los valores de la importancia y la satisfacción de cada atributo. Anteriormente hemos comentado que la importancia ha

sido derivada a través de la aplicación del modelo de ecuaciones estructurales. Por su parte, la satisfacción ha sido medida mediante los juicios expresados por los entrevistados en el cuestionario. Si observamos los valores alcanzados podemos ver que el rango de la importancia va desde 0,32 (valor más bajo) hasta 0,61 (valor más alto), mientras que el rango de la satisfacción va desde 0,39 (valor más bajo) hasta 4,08 (valor más alto). La aplicación del IPA requiere que los valores estén expresados en la misma escala, por lo que se ha procedido a una normalización entre 0,00 y 1,00 para los valores más bajos y más altos de la importancia y de la satisfacción, respectivamente, obteniéndose los valores normalizados (Cuadro 8). En dicha tabla también aparecen los valores de las discrepancias, obtenidos como la diferencia entre la importancia y la satisfacción.

**Cuadro 8*****Importancia, satisfacción y discrepancia***

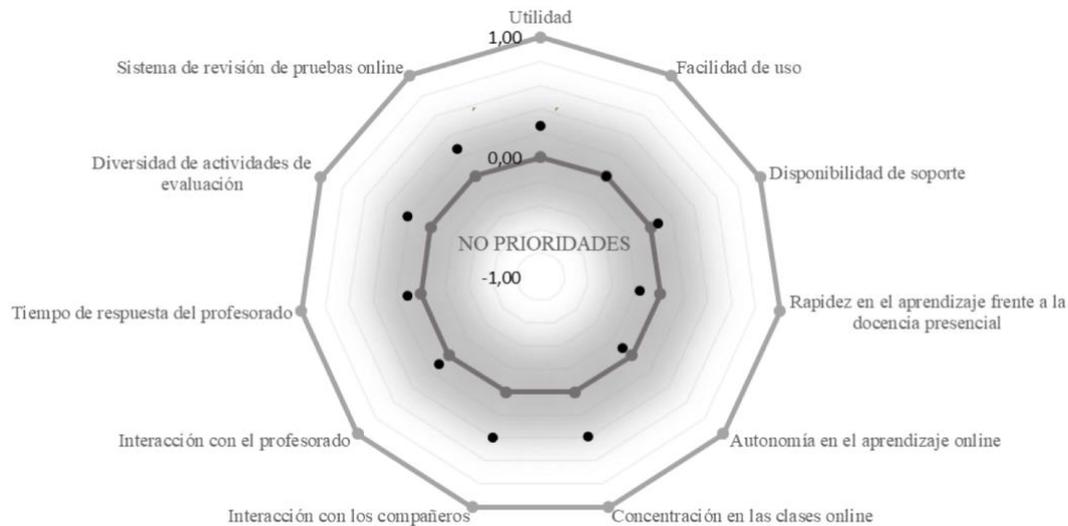
Atributo	Importancia	Satisfacción	Importancia normalizada	Satisfacción normalizada	Discrepancias
Utilidad	0,59	3,49	0,93	0,67	0,26
Facilidad de uso	0,61	4,08	1,00	1,00	0,00
Disponibilidad de soporte	0,55	3,59	0,79	0,72	0,07
Rapidez en el aprendizaje frente a la docencia presencial	0,33	2,62	0,00	0,17	-0,17
Autonomía en el aprendizaje online	0,45	3,26	0,43	0,53	-0,10
Concentración en las clases online	0,44	2,32	0,39	0,00	0,39
Interacción con los compañeros	0,50	2,69	0,61	0,21	0,40
Interacción con el profesorado	0,46	2,93	0,46	0,35	0,11
Tiempo de respuesta del profesorado	0,52	3,33	0,68	0,57	0,11
Diversidad de actividades de evaluación	0,49	2,96	0,57	0,36	0,21
Sistema de revisión de pruebas online	0,49	2,85	0,57	0,30	0,27

Los valores de las discrepancias se han representado en un gráfico circular (Figura 3), siguiendo el criterio de Allen y otros (2020). Podemos observar que todos los atributos caen en el área crítica, salvo la facilidad de uso que cae en el borde que separa a ambos sectores y los atributos rapidez en el aprendizaje frente a la docencia presencial y autonomía en el aprendizaje online, los cuales caen en el área de no prioridades. Por tanto, existen bastantes aspectos de la docencia online que deben ser mejorados, siendo

los atributos prioritarios para la mejora los que se encuentran más cerca del borde exterior. En definitiva, a la vista de los resultados podemos deducir que existe una insatisfacción generalizada sobre la docencia online llevada a cabo como consecuencia de la Covid-19.

**Figura 3**

*Representación de los atributos obtenidos mediante el Gap-IPA*



## 5. Discusión y conclusiones

Las universidades como instituciones deben adaptarse a la nueva situación sobrevenida con motivo de la pandemia del Covid-19. En este sentido, las universidades tienen que estar preparadas para transformar la docencia presencial a un formato online que sea aceptable en términos generales. La integración de las decisiones metodológicas y tecnológicas no corresponde únicamente a las instituciones de educación superior como entidades, sino que debe existir la colaboración del profesorado, estudiantes y personal de administración y servicios.

Las medidas de fiabilidad, validez y bondad de ajuste aportadas en el análisis del modelo estructural permiten garantizar una cierta generalización de las conclusiones a otras instituciones educativas. Los resultados de este estudio sugieren que hay una serie de áreas prioritarias en las que hay que actuar para mejorar la satisfacción de los estudiantes con la docencia online. La primera área que debe ser mejorada es la correspondiente a la interacción entre los compañeros, ya que es el atributo que presenta una discrepancia más elevada. Las interacciones entre compañeros pueden influir de manera decisiva sobre la consecución de determinadas metas educativas (Chiecher y Donolo, 2011). Estas interacciones provocan situaciones beneficiosas y valiosas para los estudiantes, sobre todo cuando entre los mismos hay puntos de vista moderadamente divergentes. Hay que resaltar que los buenos docentes buscan la creación de una atmósfera adecuada para aprender (Guzmán, 2018). Para ello, tratan de incentivar las relaciones interpersonales entre los estudiantes, para lo cual es necesario que haya interacción entre los mismos. En el caso de la enseñanza virtual es posible que los estudiantes sientan en muchas ocasiones una cierta sensación de soledad que disminuye su capacidad para establecer relaciones interpersonales y obtener ciertos beneficios educativos. Sin embargo, en el entorno virtual las interacciones también siguen siendo útiles y ventajosas para los estudiantes. Para ello,

es necesario que el profesorado incentive la interacción entre los estudiantes, bien mediante la planificación de actividades en grupo o bien mediante la propia actuación del profesorado.

El segundo atributo que debe ser mejorado es el correspondiente a la concentración de las clases online. Uno de los principales problemas que presenta la docencia online para los estudiantes son las distracciones que pueden producirse por el simple hecho de estar ante una computadora. Estas distracciones pueden ser debidas a aspectos tales como: sensación de agotamiento, notificaciones por correo electrónico o por redes sociales, llamadas telefónicas, visitas personales inesperadas, etc. Este tipo de situaciones disminuyen la productividad y concentración de los estudiantes durante el proceso de docencia online. Para mejorar estas situaciones se podrían planificar sesiones con una duración más pequeña. También se podrían establecer descansos mentales (*Mind Break*), diseñando alguna mini tarea o alguna actividad corta. Finalmente, para evitar que los estudiantes puedan perder la concentración por tener abiertas otras aplicaciones en sus dispositivos existen en el mercado aplicaciones para instituciones educativas, que permiten bloquear el acceso a otros temas que no están relacionados con las clases y que interrumpen la concentración de los estudiantes.

Algunos ejemplos de estas aplicaciones que se encuentran en el mercado pueden ser *SelfControl*, que elimina distracciones ya que durante el tiempo de las clases se bloquea el acceso a todas las páginas y apps para no recibir notificaciones; *Forest*, que se basa en plantar una semilla (digital) que irá creciendo con el paso de los minutos hasta convertirse en árbol, pero si el estudiante se distrae y no soporta la tentación de revisar las redes sociales, el árbol se marchitará, por lo que es un recurso que apela al sentido de la responsabilidad para seguir concentrado o *brain focus productivity timer*, que permite seleccionar el tiempo que invertirá el estudiante en la duración de las clases y los descansos, provocando una mayor concentración. No obstante, para mejorar la concentración durante las clases online es necesario que haya una predisposición por parte del estudiante. Para ello, es necesario que exista privacidad en el espacio para evitar que haya gente entrando o saliendo, que haya comodidad en la iluminación, temperatura, etc., para que el ambiente sea adecuado y que no haya ruidos internos o externos.

El tercer atributo que debe ser gestionado para mejorar la satisfacción de los estudiantes con la enseñanza virtual es el sistema de revisión de las pruebas online. Este aspecto está relacionado con la evaluación en el entorno online y los problemas implícitos que ello conlleva. Estos problemas hacen referencia fundamentalmente a la necesidad de conocer y asegurar la verdadera identidad del estudiante, al control del contexto físico en el que desarrolla la prueba de evaluación y a la disponibilidad de normativa legal en materia de protección de datos. Muchas instituciones educativas están últimamente tratando de resolver estos problemas mediante el uso de sistemas de *e-proctoring* (Adkins et al., 2005). Sin embargo, tal como señala García-Peñalvo y otros (2020), la evaluación es un proceso complejo que requiere su ejecución a lo largo del período de instrucción/aprendizaje, en vez de ocurrir en momentos escasos o puntuales. En la mayoría de los casos, el diseño de revisión en el modelo virtual ha sido análogo al del modelo presencial, es decir, se ha limitado a enseñar vía online los errores y aciertos de las diferentes pruebas de evaluación.

Otro de los atributos que deben ser atendidos para mejorar la satisfacción de los estudiantes con la docencia online es la utilidad del sistema. La utilidad del sistema permite ahorrar tiempo en el aprendizaje a través de la enseñanza virtual, ser autosuficiente en el proceso de aprendizaje o mejorar los resultados de las asignaturas

(Chin y Wang, 2008; DeLone y McLean, 2003; Hassanzadeh et al., 2012). Una posible razón por la que los estudiantes puedan no estar satisfechos con la utilidad del sistema es la falta de experiencia en el manejo del mismo. Hay que tener presente que en el presente estudio la docencia se impartía de forma presencial y hubo que realizar de forma repentina un cambio al modelo virtual. La utilidad del sistema está notablemente influenciada por los medios tecnológicos no sólo de las instituciones educativas sino también de los usuarios. Este resultado pone de manifiesto dos aspectos importantes. Por un lado, la necesidad de una mejora en los sistemas para la impartición de la docencia virtual y, por otro lado, la brecha digital existente actualmente en los usuarios.

El quinto atributo que precisa una mejora en su desempeño es el de la diversidad de actividades de evaluación. Este resultado está en consonancia con el alcanzado por Tejedor y otros (2020), en el que se muestra que los exámenes han sido uno de los aspectos más criticables por los estudiantes en la época de pandemia. La evaluación de los estudiantes es una actividad prioritaria en todo sistema educativo (Hidalgo y Murillo, 2017) y además se encuentra ligada a una docencia de calidad (Murillo et al., 2011). Tras el confinamiento debido a la Covid-19 en la mayoría de los centros se ha pasado de forma urgente de un diseño docente presencial a un diseño docente online. Esto ha hecho que las pruebas de evaluación se sigan manteniendo tal como aparecían en el caso presencial, pero adaptadas al modelo online. Siguiendo la filosofía de Tejedor y otros (2020), es necesario apostar por nuevas metodologías de aprendizaje que permitan a los estudiantes evaluar sus conocimientos más allá de las pruebas convencionales. En cualquier caso, resulta necesario explotar todas las diversas posibilidades de evaluación que tienen actualmente los sistemas de evaluación online, con tal de incrementar la diversidad de pruebas de evaluación y mejorar la satisfacción del estudiantado.

Los restantes atributos deben ser atendidos por las instituciones educativas para mejorar la satisfacción de los estudiantes, si bien su prioridad es menor que los atributos mencionados anteriormente.

Hay dos atributos que caen en el área de no prioridades. Estos dos atributos son la rapidez en el aprendizaje frente a la docencia presencial y la autonomía en el aprendizaje online. La rapidez en el aprendizaje frente a la docencia presencial presenta una discrepancia negativa, pero la importancia que los estudiantes conceden al mismo es muy baja. Esto puede ser debido al hecho de que la rapidez de aprendizaje para los estudiantes no es algo muy importante, ya que los datos se han tomado sobre asignaturas de carácter semestral, por lo que el tiempo de aprendizaje debe ser semestral forzosamente y no es posible reducir el período de aprendizaje mediante una mayor rapidez en la adquisición de conocimientos. La autonomía en el aprendizaje hace referencia a la adquisición paulatina por parte del estudiante de sus propios criterios, métodos y reglas que hagan efectivo dicho aprendizaje. En el caso la docencia online, el estudiante establece su ritmo de aprendizaje mediante el acceso al contenido en cualquier instante y tantas veces como sea necesario para que pueda adquirir los conocimientos. Posiblemente, por esta causa este atributo presente una importancia baja pero un nivel de satisfacción elevado.

En resumen, este trabajo pone de manifiesto el esfuerzo que han tenido que realizar las instituciones educativas de corte presencial para adaptar de forma urgente al formato online los contenidos, actividades y evaluaciones de materias que previamente estaban diseñadas para su impartición en formato presencial, tal como afirman Dhavan (2020) y García-Peñalvo y otros (2020). De igual modo, hay que señalar que en muchos casos ni los actores contaban con los medios tecnológicos mínimos requeridos, ni con

las competencias digitales necesarias ni con las aptitudes para llevar a cabo dichas adaptaciones. Del mismo modo, los resultados de este estudio señalan un nivel de insatisfacción generalizado con muchas características de la docencia online llevada a cabo durante el período de confinamiento existente en España debido a la Covid-19. Hay que recalcar que los resultados de este estudio no hacen referencia a instituciones educativas que imparten su docencia de forma online, sino a instituciones educativas donde las materias estaban diseñadas inicialmente para ser impartidas de forma presencial y que fueron adaptadas sin tener tiempo al formato online.

Al igual que otros muchos estudios este trabajo tiene sus propias limitaciones. Si bien los resultados obtenidos en este trabajo podrían extenderse a otras instituciones educativas que hayan experimentado la misma situación, en este caso se ha analizado únicamente una universidad española. Como consecuencia de ello, sería necesario realizar como línea futura de investigación la comparación con datos de otras universidades, no solamente nacionales sino incluso de otros países. También sería interesante estudiar si existen diferencias en el grado de satisfacción de los estudiantes con la docencia online a nivel de materias o de áreas de conocimiento.

## Referencias

- Ábalo, J., Varela, J. y Rial A. (2006). El análisis de importancia-valoración aplicado a la gestión de servicios. *Psicothema*, 18, 730-737.
- Abdalla, I. (2007). Evaluating effectiveness of e-blackboard system using TAM framework: A structural analysis approach. *AACE Journal*, 3(15), 279-287.
- Adkins, J., Kenkel, C. y Lim, C. L. (2005). Deterrents to online academic dishonesty. *The Journal of Learning in Higher Education*, 1(1), 17-22.
- Allen, J., Bellizzi, M. G., Eboli, L., Forciniti, C. y Mazzulla, G. (2020). Identifying strategies for improving airport services: Introduction of the Gap-IPA to an Italian airport case study. *Transportation Letters*, 13, 243-253. <https://doi.org/10.1080/19427867.2020.1861506>
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118619179>
- Chau, P. (1997). Reexamining a model of evaluation information center success using a structural equation modeling approach. *Decision Sciences*, 28, 309-334. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.1997.tb01313.x>
- Chen, S. H. (2009). Establishment of a performance-evaluation model for service quality in the banking industry. *The Services Industries Journal*, 29(2), 235-247. <https://doi.org/10.1080/02642060802295034>
- Chiecher, A. C. y Donolo, D. S. (2011). Interacciones entre alumnos en aulas virtuales. Incidencia de distintos diseños instructivos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 127-140.
- Chiu, C. M. y Wang, E. T. G. (2008). Understanding web-based learning continuance intention: The role of subjective task value. *Information & Management*, 45, 194-201. <https://doi.org/10.1016/j.im.2008.02.003>
- Chong, Y. S. y Ahmed, P. K. (2012). An empirical investigation of students' motivational impact upon university service quality perception: A self-determination perspective. *Quality in Higher Education*, 18(1), 37-41. <https://doi.org/10.1080/13538322.2012.667261>

- Cole, M. T., Shelley, D. J. y Swartz, L. B. (2014). Online instruction, e-learning, and student satisfaction: A three years' study. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(6), 111-131. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i6.1748>
- De Oliveira, O. J. y Ferreira, E. C. (2009, 8 de mayo). *Adaptation and application of the SERVQUAL scale in higher education* [Comunicación]. POMS 20th Annual Conference, Orlando (FL), Estados Unidos.
- DeLone, W. H. y McLean, E. R. (2003). The DeLone and McLean model of information systems success: A ten years' update. *Journal of Management Information Systems*, 19(4), 9-30. <https://doi.org/10.1080/07421222.2003.11045748>
- Dhawan S. (2020). Online learning: A panacea in the time of covid-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*. 49(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Dick, G. P. y Tarí, J. J. (2013). A review of quality management research in higher education institutions. *Kent Business School Working Paper Series*, 274, 13-43.
- Eom, B. S., Wen, H. J. y Ashill, N. (2006). The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: An empirical investigation. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 4(2), 215-235. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2006.00114.x>
- Fernández Enguita, M. (2020, 31 de marzo). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. *Cuaderno de Campo*. [Blog]. <https://bit.ly/2VT3kzU>
- Ficapal-Cusí, P., Torrent-Sellens, J., Boada-Grau, J. y Sánchez-García, J. C. (2013). Evaluación del e-learning en la formación para el empleo: Estructura factorial y fiabilidad. *Revista de Educación*, 361, 9-7. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-361-232>
- Fornell, C. y Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 30-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Franklin, K. K. y Shemwell, D. W. (1995, 30 de octubre). *Disconfirmation theory: An approach to student satisfaction assessment in higher education* [Ponencia]. Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association Conference. New Orleans, Estados Unidos.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la Covid-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, art. 12. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- Goñi, J. M. (2011). Las finalidades del currículo de matemáticas en secundaria y bachillerato. En J. M. Goñi (Ed.), *Didáctica de las matemáticas* (pp. 9-25). Editorial Graó.
- Goos, M. y Salomons, A. (2017). Measuring teaching quality in higher education: Assessing selection bias in course evaluations. *Research in Higher Education*, 58, 341-364. <https://doi.org/10.1007/s11162-016-9429-8>
- Grönroos, C. (1994). From marketing mix to relationship marketing: Towards a paradigm shift in marketing. *Management Decision*, 32(2), 4-20. <https://doi.org/10.1108/00251749410054774>
- Guzmán, J. C. (2018). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 133-149. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.008>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. L. y Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. Prentice-Hall.
- Hassanzadeh, A., Kanaani, F. y Elahi, S. (2012). A model for measuring e-learning systems success in universities. *Expert Systems with Applications*, 39, 10959-10966. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2012.03.028>

- Hernández, R., Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.
- Hidalgo, N. y Murillo, F. J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Ho, C. L. y Dzung, R. J. (2010). Construction safety training via e-learning: Learning effectiveness and user satisfaction. *Computers & Education*, 55, 858-867. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.03.017>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020, 27 de marzo). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://bit.ly/3b0Nzx7>
- Kwek, L. C., Lau, T. C. y Tan, H. P. (2010). Education quality process model and its influence on students' perceived service quality. *International Journal of Business and Management*, 5(8), 154-165. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v5n8p154>
- Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R. y Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(2), 61-69. <https://doi.org/10.1108/09684880410536431>
- LeBlanc, G. y Nguyen, N. (1997). Searching for excellence in business education: An exploratory study of customer impressions of service quality. *International Journal of Educational Management*, 11(2), 72-79. <https://doi.org/10.1108/09513549710163961>
- Lee, M. C. (2010). Explaining and predicting users' continuance intention toward e-learning: An extension of the expectation–confirmation model. *Computers & Education*, 54, 506-516. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.002>
- Lévy M. J. P., Martín F. M. T. y Román G.M.V. (2006). Optimización según estructuras de covarianzas. En J. P. Lévy M. y J. Varela (Dir.), *Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales* (pp. 11-30). Netbiblo.
- Liaw, S. S. (2008). Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the Blackboard system. *Computers & Education*, 51(2), 864-873. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.09.005>
- Marks, R. B., Sibley, S. D. y Arbaugh, J. B. (2005). A structural equation model of predictor for effective online learning. *Journal of Management Education*, 29(4), 531-563. <https://doi.org/10.1177/1052562904271199>
- Martilla, J. y James, J. (1977). Importance-performance analysis. *Journal of Marketing*, 41(1), 77-79. <https://doi.org/10.2307/1250495>
- Martínez-Caro, E., Cegarra-Navarro, J. G. y Cepeda-Carrión, G. (2015). An application of the performance-evaluation model for e-learning quality in higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 26(5), 632-647. <https://doi.org/10.1080/14783363.2013.867607>
- Matosas-López, L., Romero-Ania, A. y Cuevas-Molano, E. (2019). ¿Leen los universitarios las encuestas de evaluación del profesorado cuando se aplican incentivos por participación? Una aproximación empírica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 99-124. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.006>
- Mohammadi, H. (2015). Investigating users' perspectives on e-learning: An integration of TAM and IS success model. *Computers in Human Behavior*, 45, 359-374. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.07.044>
- Moreno Olivos, T. (2018). La evaluación docente en la universidad: Visiones de los alumnos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(16), 87-102. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.005>

- Murillo, F. J., Martínez Garrido, C. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2019). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Paraguaya de Educación*, 8(1), 13-33.  
<https://doi.org/10.35362/rie530559>
- Noaman, A. Y., Ragab, A. H., Madbouly, A. I., Khedra, A. M. y Fayoumi, A. G. (2017). Higher education quality assessment model: Towards achieving educational quality standard. *Studies in Higher Education*, 42(1), 23-46.  
<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1034262>
- O'Neill, M. A. y Palmer, A. (2004). Importance-performance analysis: A useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(1), 39-52. <https://doi.org/10.1108/09684880410517423>
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. y Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Picón, E., Varela, J. y Braña, T. (2011). La representación de los datos mediante el análisis de importancia-valoración. *Metodología de Encuestas*, 13, 121-142.
- Rindskopf, D. y Rose, T. (1988). Some theory and applications of confirmatory second-order factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 23(1), 51-67.  
[https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2301\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2301_3)
- Rodrigues, H., Almeida, F., Figueiredo, V. y Lopes, S. L. (2019). Tracking e-learning through published papers: A systematic review. *Computers & Education*, 136, 87-98.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.007>
- Sampson, S. E. y Showalter, M. J. (1999). The performance-importance response function: Observations and implications. *Service Industries Journal*, 19(3), 1-26.  
<https://doi.org/10.1080/02642069900000027>
- Shauchenka, H. V. y Bleimann, U. (2014). *Methodology and measurement system for higher education service quality estimation*. Proceedings of the 2014 Conference on Education Technologies and Education, 21-28, Interlaken, Suiza.
- Srikanthan, G. y Dalrymple, J. F. (2007). A conceptual overview of a holistic model for quality in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21(3), 173-193.  
<https://doi.org/10.1108/09513540710738647>
- Tarhini, A., Masa'deh, R., Al-Busaidi, K. A., Mohammed, A. B. y Maqableh, M. (2017). Factors influencing students' adoption of e-learning: A structural equation modeling approach. *Journal of International Education in Business*, 10(2), 164-182.  
<https://doi.org/10.1108/JIEB-09-2016-0032>
- Teas, R. K. (1993). Expectations, performance evaluation and consumer's perception of quality. *Journal of Marketing*, 57(4), 18-34. <https://doi.org/10.2307/1252216>
- Tejedor, S., Cervi, L., Pérez-Escoda, A., Tusa, F. y Parola, A. (2021). Higher education response in the time of coronavirus: perceptions of teachers and students, and open innovation. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 7, 43.  
<https://doi.org/10.3390/joitmc7010043>
- Telford, R. y Masson, R. (2005). The congruence of quality values in higher education. *Quality Assurance in Education*, 13(2), 107-119. <https://doi.org/10.1108/09684880510594364>
- Thurmond, V. A., Wambach, K., Connors, H. R. y Frey, B. B. (2002). Evaluation of student satisfaction: Determining the impact of a web-based environment by controlling for student characteristics. *American Journal of Distance Education*, 16(3), 169-190.  
[https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1603\\_4](https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1603_4)

- UNESCO. (2020). *Impacto del Covid-19 en la educación*. UNESCO.
- Wang, Y. S. y Liao, Y. W. (2008). Assessing e-government systems success: A validation of the Delone and Mclean model of information systems success. *Government Information Quarterly*, 25(4), 717-733. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2007.06.002>
- Wang, W. T. y Wang, C. C. (2009). An empirical study of instructor adoption of web-based learning systems. *Computers & Education*, 53, 761-774. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.02.021>
- Yang, C. C. (2003). Improvement actions based on the customers' satisfaction survey. *Total Quality Management and Business Excellence*, 14(8), 919-930. <https://doi.org/10.1080/1478336032000090842>
- Yildiz, S. M. y Kara, A. (2015). Developing alternative measures for service quality in higher education: Empirical evidence from the school of physical education and sports sciences. En Jr. L. Robinson (Eds.), *Proceedings of the 2009 Academy of marketing science (AMS) annual conference. Developments in marketing science: Proceedings of the academy of marketing science*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-10864-3\\_102](https://doi.org/10.1007/978-3-319-10864-3_102)

## Breve CV de los autores

### José M. Ramírez-Hurtado

Profesor Titular del Departamento de Economía, Métodos Cuantitativos e Historia Económica de la Universidad Pablo de Olavide. Es Doctor desde el año 2007, recibiendo Premio Extraordinario de Doctorado. Ha participado en diversos proyectos de investigación y en proyectos de innovación docente con asignaturas de estadística y matemáticas, así como en numerosos congresos. Ha publicado un extenso número de artículos en revistas, tanto nacionales como internacionales, sobre diversas temáticas. Ha participado como docente en la implantación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos en la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Pablo de Olavide en diversas asignaturas. Pertenece al colectivo docente internacional INNOVAGOGÍA. Entre sus principales líneas de investigación se encuentra el análisis de la docencia y la educación. Email: [jmramhur@upo.es](mailto:jmramhur@upo.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2289-1874>

### Esteban Vázquez-Cano

Profesor Titular de la Facultad de Educación de la UNED en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Doctor en Ciencias de la Educación con Premio Extraordinario. Es Director del Grupo de Investigación RADTE "Estrategias metodológicas para la construcción de una red a distancia de tecnología educativa". Coordinador del Grupo de Innovación Docente MAPE-TIC "Modelos didácticos para el aprendizaje personalizado y escalable mediante tecnologías emergentes en contextos ubicuos y móviles" y Director del Máster en Inspección y Supervisión Educativa de la UNED. Sus principales líneas de investigación con la Organización y Supervisión Escolar, el Aprendizaje Móvil y Ubicuo y el Diseño y la Programación del Currículo. Editor asociado del "British Journal of Educational Technology" (JCR-Q1). Email: [evazquez@edu.uned.es](mailto:evazquez@edu.uned.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6694-7948>

**Víctor E. Pérez León**

Profesor del Departamento de Economía Aplicada II, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales en la Universidad de Sevilla. Doctor en Ciencias Económicas (Universidad de Pinar del Río, Cuba, Julio, 2011). Estancia en el Programa de Postdoctorado en Didáctica Desarrolladora y Currículo por Competencias (Universidad de Santander, México, Sept.-Dic. 2016), enfocado en la construcción de conocimientos teóricos y prácticas investigadoras en relación con el proceso de formación de competencias en la universidad, a partir del enfoque científico de la didáctica y sus impactos en currículo. Ha desarrollado investigaciones con fines didácticos en la identificación de variables de entrada al sistema universitario que predicen la evolución de los estudiantes en las Carreras Técnicas en la Universidad de Pinar del Río, Cuba (2014). Email: [vpleon@us.es](mailto:vpleon@us.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0608-727X>

**Alfredo G. Hernández-Díaz**

Catedrático de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, impartiendo docencia en asignaturas de Estadística e Investigación Operativa en diferentes grados de la Facultad de Empresariales. Coordina un grupo de investigación sobre el uso de herramientas matemáticas y modelos econométricos para todo tipo de problemas reales de interés para la empresa y la sociedad en general. A lo largo de su carrera ha liderado todo tipo de proyectos de I+D+i así como de innovación docente. Cofundador de la Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa en 2006 (indexada en Scopus) y miembro de diversos equipos editoriales de revistas y congresos internacionales. Email: [agarher@upo.es](mailto:agarher@upo.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2392-3786>

# Docencia Universitaria en Pandemia. Peculiaridades en los Grados de Educación

## Teaching at University during Pandemic. Peculiarities in Education Degrees

Carmen M<sup>a</sup> Fernández-García \*, Mercedes Inda-Caro, Susana Torío-López y Omar García-Pérez

Universidad de Oviedo, España

### DESCRIPTORES:

Eficacia docente  
Educación superior  
Calidad  
Compromiso de los estudiantes  
Confinamiento

### RESUMEN:

El objetivo principal de este trabajo es conocer la percepción del alumnado universitario en relación a la eficacia docente y cómo todo ello se ha visto afectado por el confinamiento del año 2020. Al amparo del proyecto transnacional ICALT-International Comparative Analysis of Learning and Teaching, se toma como referencia un modelo teórico de eficacia compuesto por seis dimensiones (clima de aprendizaje seguro, manejo eficiente del aula, claridad de la instrucción, enseñanza activa, diferenciación y estrategias de enseñanza-aprendizaje) También se prestará atención al influjo de las anteriores variables sobre el compromiso conductual y emocional, analizando si se aprecian diferencias entre el estudiantado de grados de Educación y todos los demás. Conforman la muestra 782 estudiantes universitarios. El instrumento empleado para la recogida de información ha sido una adaptación al contexto español universitario del My Teacher Questionnaire (Van de Grift, 2007). Los resultados sugieren diferencias en las variables objeto de estudio entre las asignaturas del primer y segundo semestre, así como en las valoraciones realizadas por el alumnado de Educación vs. demás titulaciones. De todas las dimensiones de eficacia docente dos son las más determinantes por su relación con el compromiso conductual y emocional: gestión eficiente del aula y diferenciación.

### KEYWORDS:

Teacher effectiveness  
Higher education  
Quality  
Learner engagement  
Confinement

### ABSTRACT:

The main objective of this paper is to study university students' perception about teaching effectiveness, during 2020 confinement. Based on the general framework established by the ICALT- International Comparative Analysis of Learning and Teaching project, the research will focus on a theoretical model made up by six domains (safe learning climate, efficient classroom management, clarity of instruction, activating teaching, differentiation and teaching-learning strategies). The influence of all these factors on students' behavioral and emotional engagement will also be studied, trying to verify the existence of differences between Education degrees' students and all the others. 782 university students made up the sample. The instrument used to collect information was an adaptation to the Spanish university context of the My Teacher questionnaire (Van de Grift, 2007). Results suggest differences between the subjects of the first and second semester, and also in the evaluations carried out by the students of Education vs. other degrees. Among all teaching effectiveness domains, two are the most decisive due to their relationship with students' behavioral and emotional engagement: efficient classroom management and differentiation.

### CÓMO CITAR:

Fernández-García, C. M., Inda-Caro, M., Torío-López, S. y García-Pérez, O. (2022). Docencia universitaria en pandemia. Peculiaridades en los grados de educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 101-121.  
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.006>

## 1. Introducción

La situación sanitaria y social derivada de la Covid-19 ha irrumpido en nuestras vidas de manera brusca, modificando hábitos y generando a su vez múltiples retos que han requerido de una rápida solución (Adedoyin y Soykan, 2020). En el caso de España, la declaración del estado de alarma implicó que un número no desdeñable de docentes y estudiantes interrumpieran sus dinámicas tradicionales, transformando el contacto directo docente-discente y la forma habitual de acometer los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta coyuntura, las recomendaciones de la UNESCO (2020) para la planificación de procesos de enseñanza a distancia, han colocado la tarea de programación docente en una posición aún más prioritaria. Por ello, invitan a una adecuada elección de las herramientas tecnológicas, advierten de la necesidad de garantizar la inclusión, supervisar el progreso del alumnado y ajustarse a la madurez de su ritmo de aprendizaje.

En suma, desde el discurso de la agenda internacional, se sitúa el foco de atención en la reflexión sosegada que requiere esta transformación de escenario educativo, que trasciende el mero cambio improvisado de soporte educativo fruto de la emergencia y que posee implicaciones didácticas y pedagógicas profundas (Suárez et al., 2021). Desde esta perspectiva, el uso de los entornos virtuales estaría encaminado a un cambio colectivo en el que el estudiantado es protagonista y en el que se busca la consolidación de competencias duraderas (Bautista et al., 2006). No se trata además de una propuesta para el futuro sino de un contexto pedagógico que ya está aquí y que ha venido para quedarse (Fernández-Jiménez et al., 2021). Por otro lado, la coyuntura vivida ha obligado casi por la fuerza a transformar el escaso interés que en la pre pandemia mostraban algunos docentes ante las metodologías no tradicionales, aduciendo que suponían mucho trabajo extra, que requerían una cierta predisposición o al menos disponer de algún incentivo para su uso (Martín-Lucas et al., 2021). Así, el rol docente precisa de una reacomodación que escapa a la mera competencia disciplinar (Zabalza, 2011) en línea de la distinción establecida por Larsson (1983) cuando habla de dos grandes concepciones docentes: facilitadores del aprendizaje y transmisores de información.

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1. *El rol del profesor eficaz*

La tarea docente no se limita al desempeño dentro del aula ya que, para el logro del éxito en este momento concreto, se precisa de actividades preactivas y proactivas que puedan garantizar el aprendizaje de los estudiantes (Peña-Calvo, 2003). Gargallo y otros (2011) tipifican estas habilidades docentes en tres núcleos: planificación de la actuación, interacción con los estudiantes dentro/fuera del aula y evaluación.

Junto a esta multiplicidad de tareas que diariamente asumen, debe tenerse presente la evolución que de manera natural experimenta todo docente en relación a la complejidad y al alcance de sus ocupaciones profesionales. Han sido diversos los trabajos que han tratado de pormenorizar este progreso (sirvan como muestra Fuller, 1969; Kember, 1997; Kugel, 1993) plasmando la transición en el paso desde ocupaciones centradas en las tareas o los contenidos, hacia otras responsabilidades que se posicionan en la perspectiva discente, su diversidad o la promoción de estrategias metacognitivas.

El trabajo de Jackson y otros (1999) destaca seis factores principales (relación con el alumnado, valor de la clase, organización y diseño de las clases, evaluación, dificultad de las tareas y volumen del trabajo) y dos secundarios (calidad de la enseñanza y necesidades de la clase) como ejes para comprender la compleja noción de la eficacia docente. En este caso se observa también la interacción entre las características concretas del estudiantado y otros factores como el tipo de organización requerida en el aula o la evaluación. Estas reflexiones, revisadas críticamente por Conway y Clark (2003), resultan hoy de plena vigencia para comprender la esencia de la tarea docente universitaria, centrada en el aprendizaje, en estudiantes activos, aprendices “estratégicos y autorregulados” (Gargallo, 2012; Pozo y Monereo, 1999).

Otras propuestas como el modelo dinámico de Creemers y Kyriakides (2008) sostienen que el modelado, la gestión del tiempo, las estrategias metacognitivas o el control del grupo, entre otros, son factores que permiten analizar el desempeño docente y su eficacia. Por su parte, Centra y Potter (1980) tratan de analizar todos los elementos que pueden afectar a los resultados del alumnado. Refiriéndose de manera más concreta al profesorado determinan que es imprescindible tomar en consideración elementos personales como su cualificación o la experiencia, pero también, rasgos que encajarían dentro de un comportamiento docente efectivo: sus conocimientos sobre la materia y acerca de la docencia.

Destacan también por su adaptación a las particularidades del contexto iberoamericano los trabajos desarrollados por Martínez-Garrido y Murillo (2016) quienes determinan que factores como la gestión del tiempo, el clima de aula, el empleo de una metodología docente variada, la retroalimentación constante o la atención a la diversidad, entre otros, resultan clave cuando el objetivo a alcanzar es una enseñanza eficaz. Finalmente, otros estudios han cristalizado en el diseño de instrumentos específicos para medir el comportamiento docente y sus estrategias didácticas. Tal es el caso del Classroom Assessment Scoring System (CLASS) de Pianta y Hamre (2009) o el Framework for Teaching Evaluation instrument de Danielson (2013), por mencionar simplemente dos de ellos.

El presente trabajo se enmarca en el modelo de eficacia docente del proyecto ICALT3-International Comparative Analysis of Learning and Teaching desarrollado por Van de Grift (2007). Las ventajas que ofrece este modelo frente a otros posibles se sitúan en diferentes planos. En primer lugar, constituye un modelo que parte de la revisión exhaustiva e integradora de modelos precedentes que abordan el estudio de la eficacia docente; en segundo lugar, considera una gradación en las tareas docentes (Van de Grift et al., 2014) de modo que permite constatar y supervisar la evolución en el desarrollo profesional docente desde una perspectiva integral; en tercer y último lugar, es un modelo que ya ha sido testado en otras etapas educativas no universitarias y en diversos países, posibilitando la realización de análisis intranacionales e internacionales. De manera concreta, el modelo estipula y operativiza seis dimensiones que se describirán a continuación.

## ***2.2. Clima de aprendizaje seguro***

El clima de aula se vincula con la creación de un ambiente que incentive el deseo de aprender, la proximidad y en el que las relaciones se basen en el respeto mutuo (Etxeberria et al., 2017; Kyriakides y Creemers, 2009; Murillo y Martínez-Garrido, 2018a; Sammons y Bakkum, 2011). González y otros (1996) establecen que cuestiones como la aceptación de todos los miembros del grupo, el compromiso o la interdependencia, resultan indicadores de este buen clima, que genera confianza para

interactuar con el profesorado y facilita que puedan supervisar convenientemente el proceso de aprendizaje. No en vano, de acuerdo a los estudios realizados por Van de Grift (2007), entre el 20 y el 40% de las diferencias en el rendimiento tienen que ver precisamente con el clima de centro, en el que también se incluye el clima de instrucción. En una línea argumental semejante, Opdenakker y Van Damme (2006) corroboran que estas características de las clases o centros educativos, consideradas junto con factores biográficos y familiares, influyen en el esfuerzo realizado por los y las estudiantes y sus resultados.

### ***2.3. Gestión del aula***

Esta dimensión nos dirige directamente al control del tiempo, evitando su pérdida o garantizando una adecuada transición entre las tareas. Esta gestión requiere una correcta estructuración de las clases, así como el mantenimiento de una atención sostenida en los y las discentes (Gargallo et al., 2011). Esta perspectiva es referenciada también en el modelo propuesto por Pianta y Hamre (2009), quienes lo vinculan a un aprovechamiento real del aprendizaje y a una adecuada selección de los formatos de instrucción elegidos. En sintonía con lo anteriormente comentado, el estudio de Vásquez (2021) también alude al manejo del tiempo como uno de los principales indicadores para la mejora del rendimiento académico del alumnado. Conviene matizar que no solo resulta esencial la cantidad de tiempo dedicado sino, sobre todo, la calidad del mismo (Martínez-Garrido y Murillo, 2016). En este sentido, el empleo de nuevas metodologías vinculadas a la posibilidad de emplear recursos tecnológicos de vanguardia, la transformación digital, contribuirán de manera clara a esta optimización de los tiempos escolares (Pozo-Sánchez et al., 2021). En síntesis, la cuestión temporal no resulta en absoluto baladí, ya que según Oliver y Reschly (2007), un insuficiente control de estos aspectos, puede poner en peligro los resultados obtenidos por estudiantes en situación de riesgo o con necesidades específicas de aprendizaje, es decir, aquellos y aquellas más vulnerables.

### ***2.4. Claridad de la instrucción***

Esta dimensión supone disponer de un diseño de instrucción coherente, una correcta delimitación y secuenciación de los objetivos, que sean claros, así como que estos respondan a los diversos tipos de alumnado (Danielson, 2013). En el modelo dinámico propuesto por Kyriakides y Creemers (2009) o en el trabajo desarrollado por Murillo y Martínez-Garrido (2018b) esta dimensión se denomina estructuración y contempla un repaso de los objetivos al inicio de las sesiones, señalar las transiciones entre las diversas partes de la clase o llamar la atención sobre las ideas principales, como elementos que permitirán una mejora del rendimiento. Se precisa también una buena capacidad comunicativa docente, de tal manera que se transmita correctamente al estudiantado cuáles son los resultados de aprendizaje a alcanzar y el modo de conseguirlos (Civikly, 2009; Van de Grift, 2014).

### ***2.5. Enseñanza activa***

Este tipo de enseñanza requiere considerar las necesidades de aprendizaje del alumnado, conectando con los conocimientos previos que poseen y convirtiéndoles en protagonistas. Ello implica, también, fomentar su capacidad de aprender a aprender (Gargallo et al., 2020), la consolidación de los aprendizajes y que estos sean duraderos (Bonwell y Eison, 1991). Además, de acuerdo con Oliver y Reschly (2007), un adecuado nivel de dificultad en las propuestas de instrucción permite compatibilizar

que se mantenga el interés, a la vez que suponga un reto cognitivo. En esta dimensión podrían situarse también metodologías mixtas que combinan lecciones magistrales y aprendizaje basado en problemas, redundando en una mayor satisfacción con el proceso formativo y un mejor rendimiento académico (González-Marcos et al., 2021; Prieto et al., 2021). Las actividades deberán ser variadas, participativas y activas (Martínez-Garrido y Murillo, 2016).

## ***2.6. Diferenciación***

Danielson (2013) destaca como una competencia esencial de la docencia, el conocimiento de los y las estudiantes, así como la flexibilidad y sensibilidad docente. Coe y otros (2014) poseen evidencias consistentes del impacto de este conocimiento pedagógico en los resultados del alumnado. En palabras de Murillo y Martínez-Garrido (2018a), todos los discentes pueden aprender y solo es necesario disponer de los elementos para que el aprendizaje se dé de la manera más eficaz posible. En efecto, la diversidad dentro de las aulas obliga a realizar esta tarea de adaptación, verificando que el alumnado verdaderamente comprende (Gargallo et al., 2011). Solo de este modo se pueden compensar los efectos de entornos socioculturales de procedencia poco favorables (Opdenakker y Minnaert, 2011) y cuya repercusión en los estudios de rendimiento/eficacia son relevantes (Cervini y Basualdo, 2003; Cervini y Dari, 2010).

## ***2.7. Estrategias de enseñanza-aprendizaje***

Esta dimensión nos traslada directamente a las conductas desarrolladas por el profesorado, con el objetivo de simplificar las tareas solicitadas, el uso de la interrogación constante o el andamiaje (Coe et al., 2014; Van de Grift, 2014). El modelado resulta también una estrategia incluida dentro de esta dimensión y presente en el modelo dinámico propuesto por Kyriakides y Creemers (2009): animar al estudiantado a emplear estrategias sugeridas por el equipo docente o los iguales, a la vez que poner a prueba otras nuevas ante situaciones desconocidas.

Todos los comportamientos docentes anteriormente mencionados guardan una estrecha relación con el compromiso académico del alumnado, su motivación, el riesgo de fracaso/abandono o el rendimiento alcanzado. Estudios desarrollados en nuestro país en etapas universitarias (Fernández-García et al., 2021), han puesto de manifiesto la utilidad y el valor predictivo de las seis dimensiones de eficacia docente y el compromiso, resultando ser la gestión eficiente del aula, la enseñanza activa y la diferenciación las que mejor predicen tanto el compromiso emocional como el conductual. Esta última distinción remite directamente a la categorización del compromiso académico realizada por Skinner y otros (2009). Por otro lado, estudios como los desarrollados por Skinner y Belmont (1993) o Woolley y Bowen (2007) también sostienen que cuanto mejor es la percepción del comportamiento docente por parte del alumnado, mayor es también su compromiso académico.

Tomando como base lo anteriormente comentado y para enmarcar de manera más precisa el trabajo realizado, se ha partido de cuatro objetivos de investigación:

- Analizar si el cambio en el sistema de enseñanza (presencial vs. no presencial) ha influido en la percepción de la eficacia docente.
- Analizar si existen diferencias entre las titulaciones de Educación vs. el resto de las titulaciones universitarias, así como entre las asignaturas del primer y segundo semestre en las percepciones manifestadas.

- Analizar si el cambio metodológico obligado por el estado de alarma ha influido en el nivel de satisfacción del alumnado con las asignaturas, la metodología propuesta y el sistema de evaluación.
- Analizar si la percepción de la eficacia docente se relaciona con el compromiso emocional y conductual del alumnado.

A partir de las preguntas anteriormente enunciadas se han establecido diversas hipótesis. En primer lugar, que el nivel de percepción sobre la eficacia docente se encontrará condicionado por el cambio en el sistema de enseñanza (H1), ya que la interrelación entre todos los elementos que conforman la realidad educativa nos hace suponer que la alteración de uno de los elementos constitutivos, tendrá repercusión en los demás. Particularmente, creemos que existirán diferencias en la percepción de los y las estudiantes entre las diversas titulaciones (H2) y tomando en consideración el semestre de las materias (H3). Sostenemos que el cambio metodológico surgido a partir del estado de alarma influirá en la satisfacción del estudiantado (H4) y, finalmente, que una mejor percepción de la eficacia docente se asociará con un mayor compromiso conductual y emocional (H5).

### 3. Método

#### *Enfoque metodológico*

Se trata de un estudio cuantitativo, realizado mediante un diseño no experimental, de corte transversal y predictivo.

#### *Variables*

Este trabajo considera como variables criterio las seis asociadas a la eficacia docente (clima de aprendizaje seguro, manejo eficiente del aula, claridad de la instrucción, enseñanza activa, diferenciación y estrategias de enseñanza-aprendizaje); el impacto del confinamiento en la satisfacción del alumnado (con la asignatura, con la metodología y con el sistema de evaluación) y el compromiso del alumnado (en su dimensión conductual y emocional). Todas ellas son variables continuas cuya medida es en una escala de intervalo.

Como factores se describen dos tipos de variables categóricas dicotómicas: el tipo de docencia (presencial y no presencial) y el tipo de titulación (Educación vs. resto de titulaciones universitarias). La construcción de estas variables ha sido realizada teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- En lo que respecta al tipo de docencia, se han seguido las medidas adoptadas por la universidad en el periodo del estado de alarma (Real Decreto 463/2020<sup>1</sup>). La regulación y definición de la no presencialidad, permitió el establecimiento de dos grupos de asignaturas: las que fueron impartidas de manera presencial y las que tras la declaración del estado de alarma pasaron a ser no presenciales.

---

<sup>1</sup> Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el Covid-19. *Boletín Oficial del Estado*, 67, 25390- 25400.

- En relación al tipo de titulación se ha tomado como referencia la categorización establecida en el reglamento de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2020).

### *Muestra y muestreo*

El método de muestreo empleado ha sido no probabilístico intencional, realizando la selección de manera deliberada, ya que uno de los elementos esenciales a considerar ha sido la accesibilidad a la muestra objeto de estudio. Se ha tomado como criterio de inclusión estar cursando materias de grado de primer y segundo semestre y, como criterio de exclusión, asignaturas de máster. En el estudio han participado 782 estudiantes de 16 universidades españolas (Andalucía, Asturias, Cantabria, Cataluña, Castilla- León, Comunidad Valenciana, Galicia, Islas Baleares, Madrid, Navarra y País Vasco). La muestra ha estado conformada por 592 mujeres (75,7%) y 189 hombres (24,2%). La edad media de la muestra ha sido 22,00 años (DT=5,33), siendo 22,55 (DT=5,07) en el caso de las mujeres y 22,72 (DT=6,10) en los varones. Para determinar si existen diferencias significativas en la variable edad atendiendo al sexo y al ser los grupos no balanceados, se ha considerado la prueba U de Mann-Whitney. El resultado ha arrojado ausencia de diferencias estadísticamente significativas en el promedio de la edad ( $Md_{\text{edad mujeres}}=21,00$ ;  $Md_{\text{edad hombres}}=21,00$ ;  $U=54422,50$ ,  $p=0,57$ ). Aun así, cabe señalar que la  $Mo_{\text{edad mujeres}}=20$  mientras que en los hombres  $Mo_{\text{edad hombres}}=19$ .

El número de asignaturas evaluadas han sido 156. Estas se han agrupado en 8 categorías: Educación (63,9%), Ingeniería (11,6%), Matemáticas (7,2%), Psicología (6%), Física (4,2%), Filología (3,6%), Sociología (1,9%) y Químicas (1,5%).

La selección de centros y universidades ha estado condicionada por las dificultades operativas derivadas del confinamiento domiciliario. La recogida de muestra se ha llevado a cabo en aquellas instituciones cuyos equipos decanales y docentes concedieron autorización, una vez recibida la información correspondiente sobre los objetivos y procedimientos de la investigación.

### *Instrumentos de obtención de información*

Eficacia docente: El instrumento es una adaptación para el nivel universitario del instrumento My Teacher Questionnaire basado en el modelo de eficacia docente de Van de Grift (2007) y Van de Grift y otros (2014). El instrumento se encuentra en su versión original en lengua inglesa lo que ha obligado a un procedimiento de traducción inversa, siguiendo las indicaciones de Hambleton y otros (2004). En la nueva versión se han eliminado dos ítems por no responder su contenido a la autonomía y estilo de aprendizaje propios de aprendices universitarios. El instrumento final consta de 39 ítems divididos en las seis categorías de eficacia docente descritas. La posibilidad de respuesta varía desde 1 (nunca) hasta 4 (siempre).

La consistencia interna de la prueba en la muestra de estudio es de 0,98. Los índices de fiabilidad de cada una de las dimensiones han sido: clima de aprendizaje ( $\alpha=0,90$ ); gestión del aula ( $\alpha=0,94$ ); claridad de la instrucción ( $\alpha=0,93$ ); enseñanza activa ( $\alpha=0,93$ ); diferenciación ( $\alpha=0,86$ ) y estrategias de enseñanza-aprendizaje ( $\alpha=0,89$ ). Los parámetros de bondad de ajuste han sido también adecuados ( $X^2=3546$ ;  $p<0,001$ ,  $TLI=0,90$ ; y  $CFI=0,91$ ;  $RMSEA=0,07$ ;  $SRMR=0,04$ ). La construcción de cada una de las variables ha sido el resultado del estudio previo realizado (Inda-Caro et al., 2019), en el que se obtuvo la estructura factorial en la muestra española.

**Impacto del confinamiento:** Para recoger información sobre la planificación docente durante el confinamiento, el equipo de investigación ha diseñado 4 ítems relativos al nivel de satisfacción general con la asignatura, con la metodología empleada, y con la evaluación prevista antes y después de que se declarase el estado de alarma. Estas tres categorías han sido construidas a partir de los indicadores de satisfacción de la unidad de calidad de la universidad<sup>2</sup> (Unidad Técnica de Calidad de la Universidad de Oviedo, 2020). Las posibles respuestas varían desde 1 (muy bajo) a 5 (muy bueno). La consistencia interna de esta parte del cuestionario ha obtenido un valor  $\alpha=0,92$  y los índices de bondad de ajuste han sido también buenos ( $X^2=5,81$ ;  $p>0,05$ , TLI=0,98; CFI=0,99; RMSEA=0,01; SRMR=0,043).

**Compromiso de los estudiantes:** Para evaluar el compromiso, se ha empleado la escala de Skinner y otros (2009) que contempla 5 ítems referidos al compromiso conductual y 5 ítems al emocional. Todas las respuestas se mueven en un rango de 1 (completamente falso) a 4 (completamente verdadero). La consistencia interna en población universitaria ha sido 0,91. El factor compromiso conductual ha obtenido un valor  $\alpha=0,96$  y el compromiso emocional  $\alpha=0,94$ . Los parámetros de bondad de ajuste han sido adecuados ( $X^2=184,08$ ,  $p<0,001$ ; TLI=0,95; y CFI=0,97; RMSEA=0,07; SRMR=0,04).

#### *Trabajo de campo*

La recogida de información ha empleado cuestionarios en línea, de manera voluntaria, anónima y confidencial. El estudio dispone del informe favorable del Comité de Ética en la Investigación del Principado de Asturias (código CEImPA n° 2020.525).

#### *Análisis de datos*

Primeramente, se han analizado las distribuciones de las variables criterio: las seis dimensiones de eficacia docente, compromiso conductual y emocional y nivel de satisfacción. Puesto que la prueba de Kolmogorov-Smirnov ha sido significativa en todas ellas ( $p<0,001$ ) y los valores de la asimetría han sido mayores que 1 en valor absoluto, se ha optado por la prueba U de Mann-Whitney para analizar las diferencias entre las carreras de Educación vs. el resto.

Para determinar el modelo que mejor predice la influencia de la percepción del alumnado sobre su compromiso conductual y emocional (variables endógenas) se ha realizado un modelo “path analysis” mediante la metodología de ecuaciones estructurales. Puesto que ni las variables endógenas ni las exógenas (las seis dimensiones de la eficacia docente) han mostrado una distribución normal, los mínimos cuadrados no ponderados han sido considerados como estimador.

## 4. Resultados

### ***4.1. Análisis de la percepción del alumnado sobre la eficacia docente***

El primer paso ha sido analizar las diferencias en la percepción de eficacia docente entre las asignaturas de Educación y el resto. En el primer semestre en que la docencia

---

<sup>2</sup> Acuerdo de 12 de mayo de 2017, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Oviedo, por el que se aprueba el reglamento regulador de los órganos de calidad y evaluación de la Universidad de Oviedo. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 122, 1-4.

ha sido presencial, los y las estudiantes de Educación han valorado significativamente peor a su profesorado en las dimensiones: clima de aprendizaje ( $U=7912$ ;  $p < 0,05$ ;  $p_u=0,43$ ), gestión eficiente del aula ( $U=7846$ ;  $p < 0,05$ ;  $p_u=0,42$ ) y claridad de la instrucción ( $U=7927$ ;  $p < 0,05$ ;  $p_u=0,43$ ). Sin embargo, se aprecia que cuando la enseñanza se transforma en no presencial, las diferencias entre los dos grupos han sido estadísticamente significativas en las seis dimensiones (Cuadro 1), a favor del profesorado de Educación: clima de aprendizaje ( $U=20418$ ;  $p < 0,001$ ;  $p_u=0,38$ ), gestión eficiente del aula ( $U=19107$ ;  $p < 0,001$ ;  $p_u=0,35$ ), claridad de la instrucción ( $U=21301$ ;  $p < 0,001$ ;  $p_u=0,39$ ), enseñanza activa ( $U=19550$ ;  $p < 0,001$ ;  $p_u=0,36$ ), diferenciación ( $U=19550$ ;  $p < 0,001$ ;  $p_u=0,36$ ) y estrategias de enseñanza-aprendizaje ( $U=19914$ ;  $p < 0,001$ ;  $p_u=0,37$ ).

### Cuadro 1

#### *Comparación de la percepción de la eficacia docente en enseñanza presencial versus no presencial*

	Docencia Presencial <i>M (SD) Md</i>	Docencia no presencial <i>M (SD) Md</i>	Total <i>M (SD) Md</i> N=782
<i>Educación (Presencial=136; No presencial=364)</i>			
Clima de aprendizaje*	3,56 (0,52) 3,80	3,67(0,46) 3,80	3,64 (0,48) 3,80
Gestión eficiente del aula*	3,48 (0,54) 3,62	3,58 (0,51) 3,75	3,55 (0,52)3,75
Claridad de la instrucción	3,42 (0,55) 3,57	3,45 (0,59) 3,57	3,44 (0,58)3,57
Enseñanza activa	3,35 (0,58) 3,50	3,43 (0,56) 3,56	3,41 (0,56)3,50
Diferenciación	3,20 (0,61) 3,20	3,25 (0,62) 3,40	3,24 (0,62)3,20
Estrategias de E-A	3,20 (0,61) 3,17	3,23 (0,62) 3,33	3,23 (0,62)3,33
<i>Resto de titulaciones (Presencial=135; No presencial=147)</i>			
Clima de aprendizaje***	3,69 (0,45) 3,80	3,32 (0,85) 3,80	3,48 (0,71)3,80
Gestión eficiente del aula***	3,59 (0,52) 3,87	3,14 (0,93) 3,50	3,35 (0,79)3,75
Claridad de la instrucción***	3,53 (0,54) 3,71	3,08 (0,94) 3,28	3,29 (0,81)3,57
Enseñanza activa***	3,37 (0,58) 3,50	2,99 (0,91) 3,25	3,17 (0,79)3,37
Diferenciación***	3,24 (0,62) 3,20	2,85 (0,86) 3,00	3,04 (0,79)3,20
Estrategias de E-A***	3,25 (0,61) 3,17	2,83 (0,88) 3,00	3,03 (0,79)3,17
<i>Total (Presencial=271; No presencial=511)</i>			
Clima de aprendizaje	3,62 (0,49)3,80	3,57 (0,62) 3,80	
Gestión eficiente del aula	3,54 (0,53) 3,54	3,45 (0,69) 3,75	
Claridad de la instrucción	3,48 (0,55) 3,71	3,34 (0,73) 3,57	
Enseñanza activa	3,36(0,58) 3,50	3,30 (0,71) 3,50	
Diferenciación	3,22 (0,62) 3,20	3,14 (0,73) 3,20	
Estrategias de E-A	3,23 (0,61)3,17	3,12 (0,73) 3,17	

Notas. \*  $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$ .

Dentro de cada uno de los grupos de asignaturas se ha querido también constatar la existencia de diferencias significativas en la valoración sobre el paso a la docencia no presencial. Los datos reflejan diferencias significativas en el grupo de Educación en clima de aprendizaje ( $U=21656$ ;  $p < 0,05$ ;  $p_u=0,44$ ) y gestión eficiente del aula ( $U=21924$ ;  $p < 0,05$ ;  $p_u=0,44$ ), mejorando la valoración media en estas dos dimensiones durante el periodo de enseñanza no presencial.

Por su parte, en el grupo de las asignaturas que no pertenecen a Educación, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las seis dimensiones (Cuadro 1). El alumnado valora significativamente peor la eficacia docente durante la enseñanza

no presencial: clima de aprendizaje ( $U=7462$ ;  $p<0,001$ ;  $p_u=0,38$ ), gestión eficiente del aula ( $U=7018$ ;  $p<0,001$ ;  $p_u=0,35$ ), claridad de la instrucción ( $U=7165$ ;  $p<0,001$ ;  $p_u=0,36$ ), enseñanza activa, ( $U=7756$ ;  $p<0,001$ ;  $p_u=0,39$ ), diferenciación ( $U=7450$ ;  $p<0,001$ ;  $p_u=0,38$ ) y estrategias de enseñanza-aprendizaje ( $U=7378$ ;  $p<0,001$ ;  $p_u=0,37$ ).

#### 4.2. Análisis de la satisfacción del alumnado

Se ha comprobado la existencia de diferencias en la satisfacción con las asignaturas, la metodología, la evaluación originalmente prevista y la propuesta a partir de la suspensión de la docencia presencial, comparando las asignaturas de Educación frente al resto. La prueba U Mann-Whitney ha permitido concluir que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en el nivel de satisfacción en las asignaturas impartidas íntegramente durante el periodo previo al estado de alarma (Cuadro 2), a excepción de la variable satisfacción con el sistema de evaluación no presencial, en que el alumnado de Educación ha mostrado un nivel de satisfacción bajo frente al nivel muy bajo del resto de estudiantes ( $U=3862$ ;  $p<0,001$ ;  $p_u=0,21$ ).

#### Cuadro 2

##### Análisis del nivel de satisfacción del alumnado con el proceso de enseñanza, metodología y evaluación

	Docencia Presencial M (SD) Md	Docencia no presencial M (SD) Md	Total+ M (SD) Md
<i>Educación (Presencial=136; No presencial=364)</i>			
Mi nivel de satisfacción con esta asignatura es **	3,36 (1,55) 3,00	3,82 (1,42) 5,00	3,70 (1,47) 5,00
Mi nivel de satisfacción con la metodología seguida por el/la docente es	4,24 (95) 4,00	4,30 (0,93) 5,00	4,28 (0,93) 5,00
Mi nivel de satisfacción con el sistema de evaluación propuesto originalmente en la Guía Docente es <sup>a</sup>	4,05 (0,86) 4,00	4,10 (0,87) 4,00	4,09 (0,87) 4,00
Mi nivel de satisfacción con el sistema de evaluación no presencial propuesto en la modificación de la Guía Docente es <sup>b,***</sup>	2,40 (1,41) 2,00	3,18 (1,16) 4,00	2,92 (1,30) 3,00
<i>Resto de titulaciones (Presencial=135; No presencial=147)</i>			
Mi nivel de satisfacción con esta asignatura es	3,58 (1,39) 3,00	3,36 (1,37) 3,00	3,46 (1,38) 3,00
Mi nivel de satisfacción con la metodología seguida por el/la docente es ***	4,21(0,89) 4,00	3,57 (1,43) 4,00	3,88 (1,25) 4,00
Mi nivel de satisfacción con el sistema de evaluación propuesto originalmente en la Guía Docente es <sup>a,**</sup>	4,07 (0,89) 4,00	3,65 (1,15) 4,00	3,85 (1,05) 4,00
Mi nivel de satisfacción con el sistema de evaluación no presencial propuesto en la modificación de la Guía Docente es <sup>b,***</sup>	1,79 (1,24) 1,00	3,48 (1,14) 4,00	2,58 (1,46) 3,00

*Notas.* <sup>a</sup> Este ítem hace referencia a la planificación docente inicialmente prevista, en condiciones de prespecialidad total. <sup>b</sup> Este ítem se refiere a los cambios sobrevenidos una vez iniciado el curso, como consecuencia de la suspensión de la actividad lectiva. + N= 782. \*  $p<0,05$  \*\* $p<0,01$  \*\*\*  $p<0,001$ .

Sin embargo, la situación cambia cuando nos centramos en el periodo posterior a declararse el estado de alarma, encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre las asignaturas de Educación y el resto. El estudiantado de Educación ha mostrado un nivel de satisfacción entre “bueno” y “muy bueno” en las cuatro variables analizadas, mientras que el alumnado del resto de titulaciones, consigna niveles de satisfacción entre “aceptable” y “bueno” ( $p < 0,001$ ).

Por otro lado, cuando se estudian las diferencias entre la enseñanza presencial y no presencial, en las asignaturas de Educación el alumnado refleja niveles de satisfacción “muy buenos” con las asignaturas del segundo semestre (enseñanza no presencial) frente a las asignaturas del primer semestre (enseñanza presencial) ( $U = 20688$ ;  $p < 0,01$ ;  $p_u = 0,42$ ). Asimismo, señalan una satisfacción “buena” con los cambios realizados en la guía docente de las asignaturas del segundo semestre, frente a un nivel de satisfacción “bajo” ante los cambios realizados en las asignaturas del primer semestre ( $U = 7597,50$ ;  $p < 0,001$ ;  $p_u = 0,15$ ).

Dentro de las materias ajenas a la Educación, las diferencias se sitúan en el nivel de satisfacción con la metodología empleada ( $U = 7660,50$ ;  $p < 0,001$ ;  $p_u = 0,39$ ), con el sistema de evaluación durante la enseñanza presencial ( $U = 7951,50$ ;  $p < 0,01$ ;  $p_u = 0,40$ ) y con el sistema de evaluación propuesto a partir del estado de alarma ( $U = 1643$ ;  $p < 0,001$ ;  $p_u = 0,09$ ). En los dos primeros casos el alumnado muestra niveles de satisfacción más bajos en el periodo de enseñanza presencial; sin embargo, los niveles de satisfacción con los cambios realizados en la guía docente de las asignaturas del segundo semestre han sido mayores que en las del primero.

### Cuadro 3

#### *Correlaciones entre las dimensiones de eficacia docente y el compromiso del estudiante, medias y desviación típica según modelo de docencia*

	1	2	3	4	5	6	7	8	M	SD
Clima de aprendizaje	-	0,89	0,85	0,82	0,74	0,74	0,36	0,52	3,63	0,49
Gestión eficiente del aula	0,93	-	0,91	0,88	0,83	0,82	0,39	0,60	3,54	0,53
Claridad de la instrucción	0,89	0,94	-	0,88	0,86	0,85	0,38	0,58	3,48	0,55
Enseñanza activa	0,89	0,93	0,92	-	0,91	0,89	0,40	0,62	3,63	0,58
Diferenciación	0,82	0,88	0,89	0,93	-	0,91	0,43	0,65	3,23	0,62
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	0,84	0,89	0,89	0,92	0,92	-	0,37	0,52	3,23	0,61
Compromiso conductual	0,39	0,46	0,43	0,44	0,42	0,39	-	0,62	3,40	0,46
Compromiso emocional	0,62	0,70	0,67	0,67	0,66	0,64		-	3,35	0,57
<i>M</i>	3,57	3,45	3,34	3,30	3,14	3,12	3,40	3,34		
<i>SD</i>	0,62	0,69	0,73	0,71	0,73	0,62	0,48	0,61		

*Notas.* Los valores por encima de la diagonal corresponden a los descriptivos de la docencia presencial ( $N = 271$ ) y los valores por debajo de la diagonal a la docencia no presencial ( $N = 511$ ). El nivel de significación es  $p < 0,001$ .

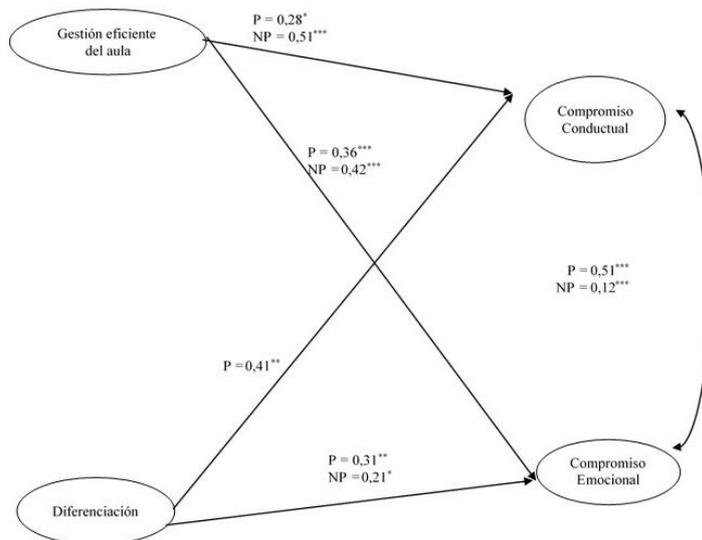
### 4.3. Influencia de la eficacia docente sobre el compromiso

Se ha constatado que, tanto en la modalidad presencial como en la no presencial, las seis dimensiones de la eficacia docente correlacionan positivamente con el compromiso conductual y emocional (Cuadro 3). Es clave destacar la relación con este último, donde hay correlaciones que superan el 0,60 en el caso de la docencia no presencial.

El método de estimación ha sido máxima verosimilitud. El modelo que mejor se ha ajustado para predecir el compromiso, ha sido aquel que tiene en cuenta la capacidad del profesorado para la gestión adecuada del aula, así como la diversidad del alumnado (Figura 1). Los índices de ajuste para este modelo han sido:  $X^2=2,38$ ,  $p>0,05$ ; TLI=0,96; CFI=0,99; RMSEA=0,05; SRMR=0,004. El porcentaje de varianza explicada para el compromiso conductual ha sido del 23% en las dos modalidades de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, en relación al compromiso emocional ha sido 46% en la enseñanza presencial y 40% en la no presencial.

Figura 1

*Influencia de las competencias docentes sobre el compromiso conductual y emocional del alumnado*



Notas. P=Presencial, NP=No Presencial. \*  $p<0,05$ ; \*\*  $p<0,01$ ; \*\*\*  $p<0,001$

La gestión eficiente del aula ha tenido un peso mayor en la docencia no presencial, tanto sobre el compromiso conductual ( $\beta=0,51$ ) como sobre el emocional ( $\beta=0,42$ ). En relación a la segunda dimensión que entra en el modelo, la diferenciación, su influencia en la modalidad presencial se encuentra tanto en el compromiso conductual como en el emocional; mientras en la modalidad no presencial, la influencia ha sido solamente sobre el emocional ( $\beta=0,21$ ).

## 5. Discusión y conclusiones

La ‘nueva normalidad’ en las actividades presenciales de educación superior puede ser interpretada como una oportunidad para reflexionar sobre los focos de interés de este trabajo, aprendiendo de los errores y rediseñando los procesos de enseñanza-aprendizaje después de la experiencia vivida y sin perder de vista la necesidad de que ningún estudiante quede atrás (Adedoyin y Soykan, 2020; IESALC, 2020; Suárez et al.,

2021). Aunque es cierto que algunos de los principios educativos que han sido referencia hasta ahora se han tambaleado (García, 2012; 2019), también lo es que buena parte de aquellas bases teóricas de la educación continúan siendo válidas para fundamentar procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan ya en modo semipresencial, ya en un contexto didáctico cuya distancia e interacción, se han visto profundamente transformados. Nos encontramos ante una excelente oportunidad para repensar el sentido de las instituciones educativas (Magro, 2020).

El futuro inmediato de la Educación Superior ha estado dominado por la incertidumbre sanitaria. Desarrollar estrategias híbridas o un aprendizaje semipresencial (Chehaibar, 2020; Hinojo y Fernández, 2012; Vásquez et al., 2017), que permitan el tránsito entre la presencialidad y la virtualidad, ha representado uno de esos escenarios posibles que ha permitido además la innovación, la mejora de las estrategias educativas y de las competencias tecnológicas (Gómez et al., 2019; Prieto et al., 2021). Los resultados de nuestro estudio animan y alientan a profesorado y gestores para saber que, si se desarrollan estrategias que reflejen las diversas dimensiones de la eficacia docente en sus planificaciones, promoviendo un trabajo más autónomo y menos dependiente del profesorado, se pueden optimizar incluso los resultados alcanzados en los escenarios tradicionales, como ya han corroborado estudios como el desarrollado por Pozo- Sánchez et al. (2021). También cabe destacar que la atención personalizada que se puede llevar a cabo en estos entornos, y con la que puede existir una retroalimentación más directa del trabajo realizado, resultan favorecedores del compromiso emocional e, incluso, conductual del que hemos venido hablando en el trabajo, favoreciendo estrategias de aprendizaje de nivel más profundo (González-Marcos et al., 2021). Todos estos retos permiten además que la Educación Superior optimice su capacidad de respuesta ante situaciones de emergencia como la vivida (Niño et al., 2021; Suárez et al., 2021) haciéndolo además desde una perspectiva holística, que incorpore las necesidades de actualización docente, el refuerzo de las competencias que un aprendizaje en línea exige en los estudiantes o el seguimiento del progreso educativo.

El sistema ICALT para valorar la eficacia docente, nos ha permitido desarrollar una imagen bastante precisa de la opinión que el estudiantado universitario tiene acerca de la docencia. En todo caso, y en línea con lo expuesto por Pianta y Hamre (2009) o Centra y Potter (1980), resulta limitado en su alcance, por tratarse la profesión docente de una labor multifacética y sujeta a múltiples influencias.

Este trabajo confirma que la percepción de la eficacia docente se ha encontrado condicionada por los cambios en el sistema de enseñanza (H1). Además, el alumnado de Educación pasa de ser el que ha valorado significativamente peor a sus docentes en algunas dimensiones (H2) a ser el que mejor los ha evaluado en todas ellas, durante la docencia impartida en el trascurso del confinamiento (H3). Esta misma tendencia se ha observado en lo relativo a la satisfacción con las asignaturas y su desarrollo, ya que el alumnado de otras titulaciones distintas a Educación ha otorgado peores puntuaciones en todas aquellas materias impartidas durante el confinamiento (H3). Quizás en este caso la formación inicial del profesorado que imparte docencia en las titulaciones de Educación, así como los ámbitos en los que habitualmente se desenvuelven en sus proyectos de innovación e investigación, puede permitirnos entender las razones por las que, a juicio del alumnado, parecen haber sido más capaces de realizar la transición hacia el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje derivado de la situación sanitaria con mayor facilidad y éxito. Esta misma conclusión ha sido refrendada por el estudio realizado por Fernández-García y otros (2021).

No se han observado diferencias significativas entre el alumnado de Educación y el resto, en lo que respecta a los cuatro indicadores de satisfacción (asignatura, metodología, evaluación prevista antes del confinamiento y posterior) de las asignaturas impartidas en el primer semestre, salvo en la satisfacción con la evaluación propuesta cuando se inicia la docencia de manera no presencial y que ha afectado a las asignaturas ya impartidas, pero con convocatorias de evaluación pendientes. Todo el alumnado muestra cierto desacuerdo con ella y así, en el caso de Educación, la satisfacción es “baja” y, en el resto, “muy baja”. Esta idea es coincidente con las conclusiones obtenidas por algunos trabajos (Blanco y González, 2020; Montejo, 2020) y en las reuniones virtuales celebradas por las personas que ostentan los Ministerios de Educación de los diversos países de la Unión Europea. En dichas reuniones se ha puesto de manifiesto que la evaluación es identificada como una de las cuestiones que requiere un mayor esfuerzo colectivo<sup>3</sup>.

En lo que respecta a las valoraciones que el alumnado ha realizado respecto al desarrollo de la docencia no presencial, la satisfacción es en general buena en los cuatro indicadores, si bien nuevamente el alumnado de Educación ha otorgado puntuaciones más altas que el resto de estudiantes. Estos datos nos han permitido confirmar que, efectivamente, los cambios sobrevenidos en la docencia a partir del estado de alarma, han influido en la satisfacción del alumnado (H4).

Todas las dimensiones de la eficacia docente han resultado ser relevantes por su influjo en el compromiso conductual y emocional del alumnado (H5). Los resultados advierten especialmente de la importancia de todas ellas sobre el compromiso emocional durante la docencia no presencial. Así, este se ha incrementado notablemente cuando han percibido ayuda ante las dificultades, la explicación clara de los aspectos que ayudarán a superar la materia, la preocupación por el aprendizaje, el desarrollo de estrategias de aprendizaje significativo, la planificación de las estrategias de enseñanza o el desarrollo de medidas para aumentar la implicación. Se evidencia por tanto ese apoyo que según algunos estudios (Suárez et al., 2021) han percibido los estudiantes por parte de sus docentes durante el confinamiento y cómo esta circunstancia ha tenido lugar a pesar de la sobrecarga experimentada por la mayoría del colectivo docente (Galvis et al., 2021; Said Hung et al., 2021).

Nuestras conclusiones coinciden parcialmente con las obtenidas en el estudio de Maulana y otros (2017) y con investigaciones previas realizadas en otras etapas de nuestro sistema educativo (Inda-Caro et al., 2019), reforzando la idea de que el compromiso académico puede ser un buen indicador de la eficacia docente, así como un mediador entre la dinámica de aula y los resultados del alumnado (Furrer y Skinner, 2003; Virtanen et al., 2013).

Es destacable que, según el modelo obtenido, las pautas que tienen que ver con la atención a la diversidad (diferenciación) han tenido una influencia clara sobre el compromiso conductual en la docencia presencial; sin embargo, resulta llamativo que en la docencia no presencial este compromiso conductual no ha parecido verse afectado. Por su parte, el compromiso emocional se encuentra condicionado en todos los escenarios tanto por la gestión eficiente del aula como por la diferenciación. Es importante recordar que el compromiso emocional hace referencia a cómo ha influido en la vida interior del estudiante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, su

---

<sup>3</sup> Puede realizarse un seguimiento de las conclusiones y desarrollo de dichas reuniones en <https://eu2020.hr/Home/OneNews?id=211>.

entusiasmo, interés y cómo sus emociones se han activado en este desarrollo (Appleton et al., 2006; Skinner et al., 2009; Wang y Holcombe, 2010). Esta reflexión se refrenda por el alto porcentaje de varianza explicada en cada una de las variables criterio.

Esta investigación ha supuesto una interesante oportunidad de aprender a partir de una serie de prácticas docentes que han venido impuestas a causa de la declaración del estado de alarma. Su mayor potencial es el ofrecimiento de pautas pedagógicas, así como prevenir situaciones no deseadas en caso de darse circunstancias similares (Fernández-Jiménez et al., 2021). Es por ello que es necesario reformular algunas cuestiones en la línea de trabajo que se ha iniciado. Al tratarse de un cuestionario que se autocumplimenta y con un carácter retrospectivo, el alumnado debe recuperar de su memoria las conductas desarrolladas por el profesorado y no representa una medida directa del momento en el que transcurren las clases. Por otro lado, sería conveniente complementar la recogida de información con otros procedimientos (entrevistas o grupos de discusión), que permitan el desarrollo de un hilo argumental reflexivo sobre las opiniones vertidas, confiriendo mayor rigor a la información.

Igualmente, en futuros trabajos sería conveniente analizar la correlación entre los índices de satisfacción y las calificaciones obtenidas por el alumnado en las diversas materias, tratando de constatar si como concluyen Sousa y otros (2021) los entornos totalmente virtuales implican la obtención de peores resultados académicos o si la conclusión sería diferente según el nivel educativo en el que nos encontremos (González-Velasco et al., 2021). También resultaría relevante disponer de la opinión del profesorado, lo que nos permitiría comprender las dificultades percibidas o las particulares consecuencias del paso a una docencia no presencial, en determinadas áreas de conocimiento.

Finalmente, como conclusión cabe mencionar que la muestra ha estado condicionada por las posibilidades de acceso al alumnado en circunstancias muy especiales. En un futuro sería deseable disponer de una mayor representación en todos los estudios, así como ampliar el número de universidades participantes.

## Agradecimientos

El proyecto ICALT3 en el que se enmarca este trabajo ha recibido financiación de la Dutch Scientific Funding Agency, NRO, código: 405-15-732 y el Instituto de Investigación e Innovación Educativa, Universidad de Oviedo, INIE, Código: INIE-19- MOD C-1.

## Referencias

- ANECA. (2020). *Desarrollo de los criterios de acreditación por campo*. ANECA.
- Adedoyin, O. B. y Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*.  
<https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. y Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of a student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Bautista, G., Forés, A. y Borges, F. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Narcea.

- Blanco, R. y González, J. L. (2020). Diseño de una prueba de evaluación para evaluar conocimientos prácticos en matemáticas. *Magister*, 32(2), 122-128. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.122-128>
- Bonwell, C. C. y Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. George Washington University.
- Centra, J. A. y Potter, D. A. (1980). School and teacher effects: An interrelational model. *Review of Educational Research*, 50(2), 273-291. <https://doi.org/10.3102/00346543050002273>
- Cervini, R. y Basualdo, M. (2003). La eficacia educativa del sector público. El caso de las escuelas secundarias técnicas en Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33(3), 53-92.
- Cervini, R. y Dari, N. (2010). Algunos problemas metodológicos en los estudios de eficacia escolar: Una ilustración empírica. *Educación y Ciudad*, 19, 97-108. <https://doi.org/10.36737/01230425.n19.163>
- Chehaibar, L. M. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 83-91). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Civikly, J. M. (2009). Clarity: Teachers and students making sense of instruction. *Communication Education*, 41, 138-152. <https://doi.org/10.1080/03634529209378876>
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S. y Major, L. E. (2014). *What makes great teaching? Review of underpinning research*. Durham University.
- Conway, P. F. y Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19, 465-482. [http://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00046-5](http://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00046-5)
- Creemers, B. P. M. y Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge.
- Danielson, C. (2013). *Rubrics form the framework for teaching evaluation instrument*. <https://www.danielsongroup.org/framework/>
- Etxeberria, F., Intxausti, N. y Azpillaga, V. (2017). Clima escolar en los centros escolares de alta eficacia de la comunidad autónoma del País Vasco (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 5-26. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.001>
- Fernández-García, C. M., Rodríguez-Álvarez, M. y Viñuela-Hernández, M. P. (2021). La percepción de los estudiantes universitarios acerca de la eficacia docente. Efectos sobre el compromiso de los estudiantes. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 62-69. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.005>
- Fernández-Jiménez, M. A., Mena, E. y Jiménez, M. I. (2021). Transformación de la universidad pública como consecuencia del Covid 19. Perspectiva del profesorado a través del método Delphi. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 439-449. <https://doi.org/10.5209/rced.70477>
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226. <https://doi.org/10.3102/00028312006002207>
- Furrer, C. y Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Galvis López, G., Vásquez, A., Caviativa, Y. P., Ospina, P. A., Chaves, V. T., Carreño, L. M. y Vera, V. J. (2021). Tensiones y realidades de los docentes universitarios frente a la

- pandemia Covid-19. *European Journal of Health Research*, 7(1), 1-13.  
<https://doi.org/10.32457/ejhr.v7i1.1396>
- García, L. (2012). Principios pedagógicos clásicos en el currículo, también en educación a distancia. En M. Morocho y C. Rama (Eds.), *Las nuevas fronteras de la educación a distancia* (pp. 91-104). UTPL.
- García, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 9-22.  
<https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- Gargallo, B. (2012). Un aprendiz estratégico para una nueva sociedad. *Teoría de la Educación*, 13(2), 246-272. <https://doi.org/10.14201/eks.9008>
- Gargallo, B., Pérez-Pérez, C., García-García, F. J., Giménez, J. A. y Portillo, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: Propuesta de modelo teórico. *Educación XX1*, 23(1), 19-44. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23367>
- Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, P. R. y Fernández, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente de los profesores universitarios. *Estudios sobre Educación*, 21, 9-40.
- Gómez, M. G., Alemán, L. Y. y Figuero, C. M. (2019). Modalidad b-learning: Una estrategia para fortalecer la formación vocacional. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 18(10), 37-51.
- González, P., Silva, M. y Cornejo, J. M. (1996). *Equipos de trabajo efectivos*. EUB.
- González-Marcos, A., Navaridas-Nalda, F., Jiménez-Trens, M. A., Alba-Elías, F. y Ordieres-Meré, J. (2021). Efectos académicos de una enseñanza mixta versus metodología única centrada en el profesor y enfoques de aprendizaje. *Revista de Educación*, 392, 123-143.  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-392-481>
- González-Velasco, C., Feito-Ruiz, I., González-Fernández, M., Álvarez-Arenal, J. L. y Sarmiento-Alonso, N. (2021). Does the teaching-learning model based on the flipped classroom improve academic results of students at different educational levels? *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 27-39. <https://doi.org/10.5209/rced.67851>
- Hambleton, R. K., Merenda, P. y Spielberger, C. (2004). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Lawrence Erlbaum Publishers.  
<https://doi.org/10.4324/9781410611758>
- Hinojo, M. A. y Fernández, A. (2012). El aprendizaje semipresencial o virtual: Nueva metodología de aprendizaje en educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 159-167.
- Inda-Caro, M., Maulana, R., Fernández-García, C. M., Peña-Calvo, J. V., Rodríguez-Menéndez, M. C., y Helms-Lorenz, M. (2019). Validating a model of effective teaching behaviour and student engagement: Perspectives from the Spanish students. *Learning Environment Research*, 22, 229-251. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9275-z>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2020). *Covid 19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO.
- Jackson, D. L., Teal, C. R., Raines, S. J., Nansel, T. R., Force, R. C. y Burdsal, C. A. (1999). The dimensions of students' perceptions of teaching effectiveness. *Educational and Psychological Measurement*, 59(4), 580-596. <https://doi.org/10.1177/00131649921970035>
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255-275.  
[https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)

- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315-328. <https://doi.org/10.1080/03075079312331382241>
- Kyriakides, L. y Creemers, B. P. M. (2009). The effects of teacher factors on different outcomes: Two studies testing the validity of the dynamic model. *Effective Teaching*, 1(1), 61-85. <https://doi.org/10.1080/19415530903043680>
- Larsson, S. (1983). Paradoxes in teaching. *Instructional Science*, 12(4), 355-365. <https://doi.org/10.1007/BF00154126>
- Magro, C. (2020). El sentido de la escuela. *La escuela que viene*. [Blog] <https://laescuelaqueviene.org/el-sentido-de-la-escuela/>
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M. y Van de Grift, W. (2017). Validating a model of effective teaching behaviour of pre-service teachers. *Teachers and Teaching*, 23(4), 471-493. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211102>
- Martín-Lucas, J., Torrijos-Fincias, P., Serrate-González, S. y García del Dujo, A. (2021). Teaching use intention and self-perception of b-learning in higher education. *Revista de Educación*, 391, 199-224. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-475>
- Martínez-Garrido, C. y Murillo, F. J. (2016). Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 69(21), 471-499.
- Montejo, J. M. (2020). Exámenes no presenciales en época del Covid-19 y el temor al engaño. Un estudio de caso en la Universidad de Oviedo. *Magister*, 32(2), 102-110. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.102-110>
- Murillo, F. J. y Martínez- Garrido, C. (2018a). ¿Qué nos dice la investigación? Factores de aula eficaz. *Educadores, Revista de Renovación Pedagógica*, 266, 4-14.
- Murillo, F. J. y Martínez- Garrido, C. (2018b). Factores de aula asociados al desarrollo integral de los estudiantes: Un estudio observacional. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 181-205. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100181>
- Niño, S. A., Castellanos-Ramírez, J. C. y Bermúdez, R. (2021). Reacciones de las universidades mexicanas frente al virus SARS-CoV-2. *Revista Española de Educación Comparada*, 39, 180-202. <http://doi.org/10.5944/reec.39.2021.28890>
- Oliver, R. M. y Reschly, D. J. (2007). *Effective classroom management: Teacher preparation and professional development*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Opdenakker, M. V. y Minnaert, A. (2011). Relationships between learning environment characteristics and academic engagement. *Psychological Reports*, 109(1), 259-284. <https://doi.org/10.2466/09.10.11.PR0.109.4.259-284>
- Opdenakker, M. C. y Van Damme, J. V. (2006). Differences between secondary schools: A study about school context, group composition, school practice, and school effects with special attention to public and catholic schools and types of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 87-117. <https://doi.org/10.1080/09243450500264457CON>
- Peña- Calvo, J. V. (2003). *Desarrollo profesional del docente universitario*. OEI.
- Pianta, R. C. y Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Santillana.
- Pozo-Sánchez, S., López-Belmonte, J., Moreno-Guerrero, A. J. y Fuentes-Cabrera, A. (2021). Effectiveness of flipped learning and augmented reality in the new educational normality of the Covid-19 era. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14(2), 1-16. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.34260>

- Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S. y Corell, A. (2021). Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: Una síntesis de las mejores evidencias. *Revista de Educación*, 391, 149-177. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-476>
- Said Hung, E. M., Marcano, B. y Garzón-Clemente, R. (2021). Ansiedad académica en docentes y Covid-19: Caso instituciones de educación superior en Iberoamérica. *Revista Prisma Social*, 33, 289-305.
- Sammons, P. y Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity and teacher effectiveness: A review to the literature. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 9-26.
- Skinner, E. A. y Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. y Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Sousa, S., Peset, M. J. y Muñoz- Sepúlveda, J. A. (2021). La enseñanza híbrida mediante flipped classroom en la educación superior. *Revista de Educación*, 391, 123-147. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-473>
- Suárez, B., García Perales, N. y Elisondo, R. C. (2021). La vivencia del alumnado en tiempos COVID-19: Estudio comparado entre las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina). *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 44-68. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28936>
- UNESCO. (2020). *Recommendations to plan distance learning solutions*. UNESCO.
- Unidad Técnica de Calidad de la Universidad de Oviedo. (2020). *Encuestas*. <https://calidad.uniovi.es/encuestas>
- Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/00131880701369651>
- Van De Grift, W. (2014). Measuring teaching quality in several European countries. School effectiveness and school improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(3), 295-311. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.794845>
- Van de Grift, W., Helms-Lorenz, M., y Maulana, R. (2014). Teaching skills of student teachers: Calibration of an evaluation instrument and its value in predicting student academic engagement. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 150-159. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.09.003>
- Vásquez, A. S. (2021). Estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios como predictores de su rendimiento académico. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 159-170. <https://doi.org/10.5209/rced.68203>
- Vásquez, M., Hodalgo, J. y Vergara-Lozano, V. (2017). Evaluación de la efectividad en un sistema b-learning. *RITI Journal*, 9(5), 1-6.
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M. J., Poikkeus, A. M. y Kuorelahti, M. (2013). The relationship between classroom quality and students' engagement in secondary school. *Educational Psychology*, 35(8), 963-983. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.822961>
- Wang, M. T. y Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>

Woolley, M. E. y Bowen, G. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56(1), 92-104. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00442.x>

Zabalza, M. A. (2011). Metodología docente. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6150>

## Breve CV de los/as autores/as

### **Carmen M<sup>a</sup> Fernández-García**

Licenciada en Pedagogía, Doctora en Educación por la Universidad de Oviedo. Premio fin de carrera y extraordinario de Doctorado. Profesora Titular del Área de Teoría e Historia de la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Su docencia se desarrolla principalmente en el Grado de Pedagogía y el Máster Universitario de Formación del Profesorado de E.S.O., Bachillerato y Formación Profesional. Miembro de la Sociedad Española de Pedagogía, de la Sociedad Española de Educación Comparada y del Grupo de Investigación ASOCED (Análisis Sociológico y Cultural de los Procesos Escolares y Educativos). Sus principales áreas de interés son la eficacia docente, el binomio familia-género y la Educación Comparada, participando en diversos proyectos nacionales e internacionales que abordan estas temáticas. Email: [fernandezcarmen@uniovi.es](mailto:fernandezcarmen@uniovi.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6314-355x>

### **Mercedes Inda-Caro**

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, sección en Psicología. Premio extraordinario de Licenciatura. Doctora en Psicología por la Universidad de Oviedo y Profesora Titular del Área de Teoría e Historia de la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Su docencia se desarrolla principalmente en el Grado de Maestro en Educación Primaria y el Grado de Pedagogía. Miembro de la Sociedad Española de Pedagogía, del Colegio Oficial de Psicólogos de España y del Grupo de Investigación ASOCED (Análisis Sociológico y Cultural de los Procesos Escolares y Educativos). Sus principales áreas de interés son la eficacia docente, educación y familia, género y educación y teorías de la educación. Email: [indamaria@uniovi.es](mailto:indamaria@uniovi.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4752-3258>

### **Susana Torío-López**

Licenciada en Filosofía y Letras (Sección: Filosofía y Ciencias de la Educación) por la Universidad Pontificia de Salamanca. Doctora por la Universidad de Oviedo y Premio Extraordinario de Doctorado. Profesora Titular de la Universidad de Oviedo en el Área de Teoría e Historia de la Educación. Profesora en el Máster en Intervención e Investigación socioeducativa y el Máster Universitario en Investigación, Innovación y Especialización en Educación Primaria e Infantil de la Universidad de Oviedo, así como en el Máster en Educación Social: Investigación y desarrollo profesional de la Universidad de Granada. Es miembro responsable del Grupo ASOCED. Su principal línea de investigación se centra en el binomio familia-educación, la Pedagogía Social y el aprendizaje a lo largo de la vida. Es miembro de la Sociedad Española de Pedagogía

y del Comité Ejecutivo de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (S.I.P.S.).  
Email: [storio@uniovi.es](mailto:storio@uniovi.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5004-2338>

### **Omar García-Pérez**

Licenciado en Pedagogía y Doctor en Educación por la Universidad de Oviedo. Máster Universitario en Intervención e Investigación Socioeducativa. Profesor Contratado Doctor en el Área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Oviedo. Su actividad investigadora gira en torno a la pedagogía y la educación Social, al binomio familia-educación y al desarrollo de la carrera en estudios STEAM y género. Miembro del grupo de investigación ASOCED de la Universidad de Oviedo y de la “Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social” (SIPS). Pertenece al Comité Científico de la Revista “Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria” y de la Revista Magister. Tiene varias publicaciones en revistas científicas indexadas en bases de datos como SSCI y SCOPUS; así como diferentes proyectos de investigación nacionales e internacionales como parte de Grupo ASOCED. Email: [garciaomar@uniovi.es](mailto:garciaomar@uniovi.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7001-2491>



# La Construcción de Ciudadanía con Conciencia Ética desde la Honestidad Académica

## Building Ethics Conscious Citizenship from Academic Honesty

María Cristina Pérez-Crego \*, Jesús Miguel Muñoz-Cantero y Eva María Espiñeira-Bellón

*Universidad da Coruña, España*

### DESCRIPTORES:

Educación superior  
 Plagio académico  
 Ética  
 Valores  
 Ciudadanía

### RESUMEN:

La universidad, como institución de educación superior, debe tener como objetivo ofrecer una buena calidad educativa y promover en el alumnado la adquisición de principios y valores que contribuyan y favorezcan el desarrollo pleno del alumnado como miembro de la sociedad. En este estudio, se aborda la necesidad de ofrecer una enseñanza donde la formación ética del alumnado sea un eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje tomando el plagio académico como medio para poner en evidencia esta necesidad. Se ha diseñado un estudio de corte cualitativo, transversal e inductivo, donde a través de grupos focales se recoge información de profesorado, responsables académicos y estudiantes. El alumnado manifiesta la importancia de otorgar valor al aprendizaje. Y, los docentes y responsables académicos a asumir un papel de soporte formativo, unos/as a nivel de aula y otros/as a nivel institucional. Ambos concuerdan en aspectos similares, los primeros centrados en cuestiones de actuación en las asignaturas que imparten y, los segundos a nivel general de educación, con el fin de favorecer la formación de ciudadanos/as con valores de respeto, justicia y responsabilidad en favor de la evitación de conductas deshonestas. Se concluye con la necesidad de establecer una responsabilidad compartida entre la propia institución y la comunidad universitaria.

### KEYWORDS:

Higher education  
 Academic plagiarism  
 Ethics  
 Values  
 Citizenship

### ABSTRACT:

The university, as an institution of higher education, should aim to offer a good educational quality and to promote in the students the acquisition of principles and values that contribute to and favour the full development of students as members of society. This study addresses the need to offer a teaching where the ethical formation of students is a backbone of the teaching-learning process taking academic plagiarism as a means to highlight this need. A qualitative, transversal and inductive study has been designed, in which information from teachers, academic leaders and students is collected through focus groups. On the part of students, it means giving the value that learning really has. Teachers and academic leaders are responsible for taking on a role of training support, some at the class level and others at the institutional level. Both agree on similar aspects, the first focused on questions of performance in the subjects they teach and the second at the general level of education, in order to promote the training of citizens with values of respect, justice and responsibility in favour of the avoidance of dishonest behaviour. It concludes with the need to establish a shared responsibility between the institution itself and the university community.

### CÓMO CITAR:

Pérez-Crego, M. C., Muñoz-Cantero, J. M. y Espiñeira-Bellón, E. M. (2022). La construcción de ciudadanía con conciencia ética desde la honestidad académica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 123-143.  
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.007>

## 1. Introducción

En la actualidad, la utilización de prácticas deshonestas como el plagio se ha convertido en un comportamiento habitual en las aulas universitarias para alcanzar los objetivos académicos, lo que evidencia la necesidad de realizar estudios que pongan en valor una enseñanza superior basada en la transmisión de valores de compromiso ético, honestidad y respeto a la propiedad intelectual, como eje articulador de una formación de calidad.

### *1.1. El papel de la universidad en la formación ética del alumnado*

La universidad, como entidad de educación superior debe asumir un compromiso social con la sociedad en la que está inmersa. En el siglo XXI no debe comprenderse una enseñanza vacía de ética, en la que el alumnado sea un mero receptor de contenidos teóricos, en la que no se dé lugar a la reflexión de los actos de cada estudiante. La formación ética y ciudadana supone por lo tanto una misión formativa de la universidad (Esteban et al., 2014).

Martínez (2006) y Martino y Naval (2013) ponen de manifiesto cómo la enseñanza en la universidad resulta ser un espacio óptimo de aprendizaje tanto a nivel profesional como humano, un espacio donde poder desarrollar aptitudes éticas y morales, que ayuden a forjar una ciudadanía con compromiso social. Por lo que, la enseñanza en las aulas de educación superior se convierte en un excelente espacio para que el alumnado aprenda a reflexionar sobre la dimensión ética de sus actos y a comprometerse como ciudadano/a con responsabilidad social.

Es necesario reflexionar acerca de si la formación universitaria, tal y como está formulada, da respuesta a las necesidades ético-cívicas del alumnado o si es necesario plantear una formación en valores a través de los planes de estudio como una asignatura curricular o incluso transversalmente (Escalante e Ibarra, 2013). Y más teniendo en cuenta, que la formación ética y ciudadana no suele ser un aspecto habitual en las actividades de aprendizaje propuestas en este nivel formativo. El ofrecer una formación provista de la dimensión ética, supondría la formación de una ciudadanía con una alta cultura moral, compasiva, responsable y solidaria (Gracia, 2018). La formación universitaria de calidad ha de unir la formación profesional y la ciudadana. Cuestiones como la formación deontológica, la ciudadana, la personal y la social, deben ser ejes claves del proceso formativo (Martínez, 2006).

Bajo este prisma, debe tenerse en cuenta el marco de referencia de las 4M propuesto por Eaton (2020), en el cual se establece un método para comprender problemas educativos de manera sistemática y que ha sido aplicado para abordar cuestiones relacionadas con la integridad académica. De acuerdo a este marco debería valorarse el papel que tienen los agentes educativos a nivel personal (micro), los departamentos (meso), la propia institución (macro) y la comunidad educativa (mega) en este proceso; destacando la importancia de los Comités de Ética como organismos que pueden ser considerados como “una instancia de formación, comunicación, análisis, deliberación y propuestas situadas, así como nodos en una red, amplia, global, en crecimiento y en aprendizaje” (Ramírez, 2017, p.21).

## ***1.2. La responsabilidad del personal docente y del discente en el proceso de enseñanza-aprendizaje***

Numerosos estudios se han centrado en determinar cuáles son las causas de que el alumnado universitario cometa prácticas deshonestas o fraudulentas como el plagio académico (Cebrián-Robles et al., 2018; Rebollo-Quintela, et al., 2017; Sureda et al., 2009) investigando sobre los principales actos que se cometen y los motivos que llevan a ello. En la mayoría de estos estudios, como se expone a continuación, se establece que los/las docentes “pueden hacer mucho en su labor formativa, desde el diseño de los cursos, pasando por las tutorías, hasta llegar a la supervisión de los trabajos” (Cebrián-Robles et al., 2018, p. 109).

El profesorado es una figura clave junto con el estudiantado del proceso de enseñanza-aprendizaje, con un cometido claro en la función docente, donde debe asumir un papel de guía y acompañamiento en el proceso de enseñar al alumnado a aprender a aprender para que asuma un perfil autónomo, activo y reflexivo (Castillo y Cabrerizo, 2010), además de asumir una función social (Prieto-Jiménez, 2008).

Molina y otros (2008) señalan que el profesorado debe contar entre sus responsabilidades con el objetivo de desarrollar en el alumnado las habilidades necesarias para formar a profesionales con capacidad social, crítica y creativa, con valores como la tolerancia, la convivencia y el respeto para poder asumir los retos de la sociedad. En esta línea, Muñoz-Cantero (2017), entiende que la formación universitaria debe entenderse en términos de competencias; el enseñar a saber hacer, a saber estar, a saber convivir y a saber ser persona. Es precisamente a través del saber ser donde se desarrolla la competencia ética. El papel del estudiantado, requiere asumir “responsabilidad en el aprendizaje, guiarse por los valores cívicos y morales, ser honesto en el estudio y en el trabajo, desarrollar el potencial de cada uno respetando a los/las demás y contribuyendo a crear una sociedad más justa y equitativa” (García-García et al., 2019, p.198).

Tal y como indican Vargas y otros (2019), el profesorado debe promover una formación que favorezca el desarrollo en el alumnado de “la capacidad de evaluar (valorar) lo injusto en las formas y prácticas de la justicia”. Se trataría de ofrecer una formación que promueva la sensibilidad moral, para poder sentir en primera persona sentimientos de resentimiento o culpa de los propios actos indebidos y de la indignación ante un daño que pueda realizar un tercero, ofreciendo una educación moral basada en criterios de justicia (Gozálvez y Jover, 2016), primero en el aula universitaria y, posteriormente, de profesión, así como con las demás personas de la sociedad.

## ***1.3. La dimensión ética del trabajo académico. El plagio como práctica académica impropia***

La evitación de las conductas deshonestas no sólo depende de la responsabilidad docente y discente, sino que existen otros motivos de comisión de plagio que apuntan hacia los aspectos que se tienen en cuenta en el momento en el que el profesorado solicita un trabajo académico (Españeira-Bellón et al., 2020). Las propias tareas académicas, se convierten en una de las causas que favorecen las actitudes deshonestas, como se expone a continuación.

En el ámbito universitario, la elaboración de tareas académicas supone el eje vertebrador del trabajo que el alumnado debe desempeñar a lo largo de su trayectoria formativa; actividades que deben ser elaboradas con principios éticos, que garanticen el uso correcto de la información utilizada y la preservación de la propiedad intelectual

y de la legalidad vigente, fomentando la integridad académica y la cultura deontológica en las aulas de educación superior (Alfaro y De Juan, 2014). Tal y como indica Díez-Martínez (2015, p. 3), la deshonestidad académica, “es cualquier comportamiento intencional que busque un beneficio académico, económico, afectivo” y que, por lo tanto, da lugar a la desvinculación social y corrupción moral. Corresponde a las instituciones académicas corregir estas conductas, entendiendo la deshonestidad académica no corregida como un factor desencadenante de la promoción de actuaciones impropias asimiladas como normalidad (Guerra, 2017); malas conductas que afectan gravemente a la imagen de la universidad, de la ciencia, de los/las académicos/as, y del alumnado (Hirsch, 2012).

Se pone de manifiesto la necesidad de combatir estas acciones facilitando al alumnado elementos de educación moral, como costumbres, hábitos, principios y normas con las que contar como referentes para guiar sus acciones.

## 2. Método

El objetivo de este estudio es comprender la importancia que tiene una formación universitaria con una base ética en la configuración del alumnado como ciudadano.

### *Enfoque metodológico*

La formulación del estudio se ha llevado a cabo mediante un estudio de caso contextualizado en la Universidad de A Coruña, en el que participaron responsables académicos, profesorado y alumnado de las diferentes ramas de conocimiento, en el curso académico 2019/20.

El estudio de corte cualitativo, se sustenta en el análisis de reflexiones y aportaciones personales de las personas participantes. El diseño de la investigación es de carácter inductivo, abierto y emergente para con ello permitir al equipo investigador llegar a una construcción de proposiciones teóricas a partir de los datos brutos, con el propósito de reflexionar y descubrir constructos a partir de las fuentes de datos (Flick, 2012, 2014).

Debe resaltarse que el proyecto de investigación fue previamente aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de A Coruña en todas sus fases, llevando a cabo un tratamiento de la información con rigor y manteniendo el anonimato de cada participante de acuerdo con los principios de respeto a la dignidad e integridad de las personas, así como utilizando solamente la información validada por las personas informantes.

### *Participantes*

Con respecto a los informantes del estudio, han sido 183 estudiantes, 9 docentes y 5 responsables académicos.

Para garantizar el anonimato, se ha optado por crear un código identificador y con ello poder preservar su identidad tanto para alumnado, profesorado como responsables académicos. El perfil profesional de cada profesor/a se puede observar en el Cuadro 1.

**Cuadro 1**  
*Participantes de los grupos focales*

	Código	Sexo	Rama de Conocimiento	Especialidad	Categoría docente	Años de docencia
Profesorado	D1 <sub>GF1</sub>	M	CCSS y Jurídicas	Educación	CD	14
	D2 <sub>GF1</sub>	H	Ingeniería y Arquitectura	Ingeniería de Caminos	TU	12
	D3 <sub>GF1</sub>	M	Ciencias da Salud	Enfermería	CD	11
	D4 <sub>GF1</sub>	H	CCSS y Jurídicas	Derecho	CU	42
	D5 <sub>GF1</sub>	M	CCSS y Jurídicas	Economía y Empresa	CEU	33
	D6 <sub>GF2</sub>	M	CCSS y Jurídicas	Educación	CIS	6
	D7 <sub>GF2</sub>	H	Ingeniería y Arquitectura	Arquitectura	CIS	2
	D8 <sub>GF2</sub>	H	Ciencias	Química	CU	28
	D9 <sub>GF2</sub>	H	Artes y Humanidades	Filología	TU	12
Responsables Académicos/as	R1	H	CCSS y Jurídicas	Educación	CU	36
	R2	M	Artes y Humanidades	Filología	CU	39
	R3	H	Ingeniería y Arquitectura	Diseño industrial	PA tipo 3	11
	R4	M	Ciencias	Biología	TU	20
	R5	H	Ingeniería y Arquitectura	Diseño Industrial	TEUa	17

*Nota.* CD: Contratado Doctor; TU: Titular de Universidad; CU: Catedrático de Universidad; CEU: Catedrático de Escuela Universitaria; CIS: Contratado interino de sustitución; PA: profesor ayudante; TEU: Titular de Escuela Universitaria.

#### *Instrumentos de obtención de información*

Se realizaron tres grupos focales. Concretamente se llevaron a cabo dos grupos de profesorado con cinco y cuatro participantes respectivamente (55.50% de hombres y 44.50% de mujeres) con una amplia experiencia profesional y, un grupo de cinco responsables académicos (60% de hombres y 40% de mujeres) respondiendo a criterios de representatividad, proporcionalidad y equidad entre hombres y mujeres. Esta estrategia permite la recogida de información a través de la interacción de los/las participantes que generan información en profundidad sobre la opinión que les merece el objeto de estudio favoreciéndose la expresión de opiniones que puedan ser debatidas y matizadas a partir de la visión de cada participante (Prieto y March, 2002).

La información obtenida del alumnado participante parte de la respuesta cualitativa a una pregunta abierta del Cuestionario para la Detección de Coincidencias en Trabajos Académicos (CUDECO), con carácter voluntario, en la que se solicitaba que respondiera a la cuestión: ¿Cómo crees que se puede evitar el plagio (copiar sin citar)?, instrumento validado previamente (Muñoz-Cantero et al., 2019). De los 1.553 estudiantes que han respondido a la pregunta cualitativa de dicho cuestionario, las respuestas vinculadas a cuestiones que afectan a un proceso formativo con una base ética son 183 (37,79% hombres, 67,21% mujeres).

#### *Trabajo de campo*

Establecido el primer contacto con el personal docente participante, fueron explicados los propósitos del estudio; cuestiones formalizadas mediante la firma de un

consentimiento informado, que refleja las condiciones del desarrollo de la investigación y del tratamiento de los datos.

Inicialmente estaba previsto que los grupos focales a profesorado y responsables académicos fueran presenciales, pero ante la situación provocada por el Covid19, con el cierre de las instituciones educativas, se tomó la decisión de continuar con la recogida de datos a través de medios virtuales; en este caso la plataforma Teams. De esta manera se llevó a cabo un primer grupo focal presencial a profesorado con una duración de una hora y 44 minutos (11/03/2020), y dos grupos virtuales, uno a profesorado con una duración de dos horas y 13 minutos (27/03/2020) y otro con responsables académicos con una duración de dos horas (26/03/2020). Todos los grupos fueron gravados para su posterior transcripción y validación de la información. Así mismo, se contó con una persona moderadora y una persona asistente a la moderación a fin de garantizar que se trataban rigurosamente todos los aspectos importantes de la investigación. La participación de ambas personas no supuso ninguna traba para que las personas participantes se mostrasen colaborativas y dinámicas. Los temas tratados en los grupos focales fueron: conceptualización del plagio, causas, consecuencias y medidas para evitarlo.

Con respecto a la información recogida del alumnado, el cuestionario fue pasado de una manera presencial en las aulas universitarias.

#### *Análisis de datos*

El proceso analítico de la información tuvo un carácter inductivo a partir de la reducción, organización e interpretación de la información por el que se ha elaborado un sistema jerárquico de categorías (Miles et al., 2014). A medida que el estudio se fue desarrollando, se reflexionó “de manera sistemática con el fin de intentar comprender en profundidad el contexto que envuelve los datos y describir la información recogida sin perder de vista su subjetividad, lenguaje y expresiones particulares” (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013, p.58), construyendo las ideas mediante la organización de unidades y categorías. El tratamiento de los datos fue llevado a cabo con el programa de análisis cualitativo de datos ATLAS.ti 8.

Con respecto a los criterios de credibilidad del estudio, la fiabilidad y la validez recaen en el contraste de la información obtenida a través de diversos recursos de recogida de información (grupos focales y cuestionario) y de fuentes de información (profesorado, responsables académicos, estudiantes); es decir, a través de la triangulación (Flick, 2014).

#### *Categorías de análisis*

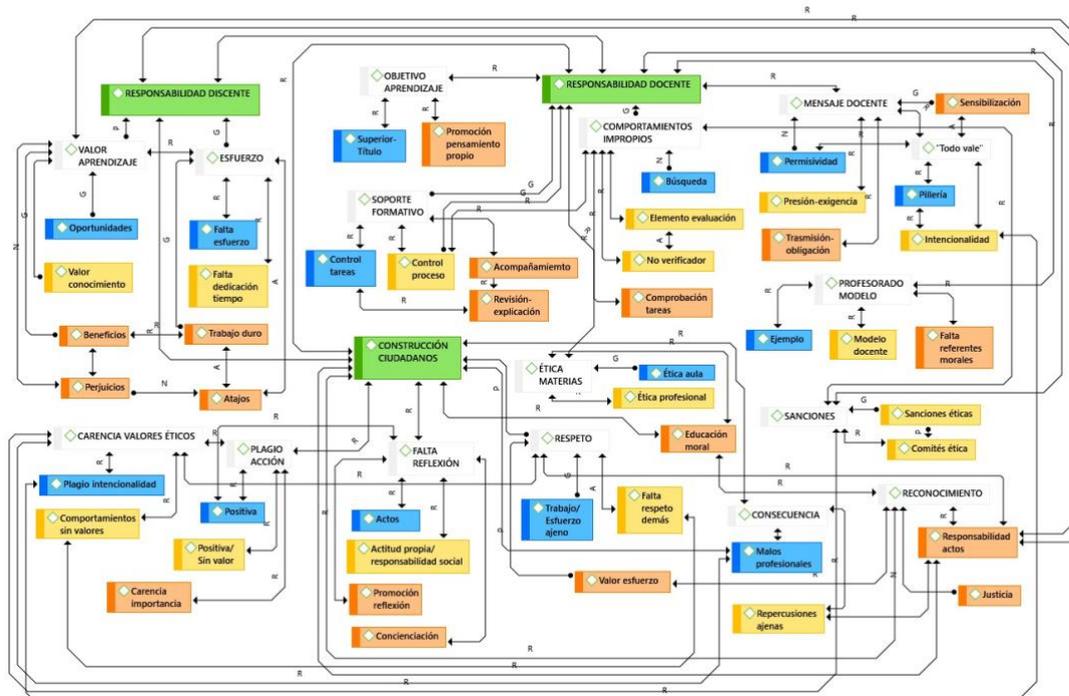
Las categorías principales obtenidas en el análisis se muestran en el Cuadro 2 y sus interacciones en la Figura 1.

**Cuadro 2**  
*Categorías y códigos de análisis*

Categoría	Subcategoría	Códigos
Responsabilidad discente	Valor aprendizaje	Oportunidad Valor conocimiento Beneficios Perjuicios
	Esfuerzo	Falta esfuerzo Falta dedicación tiempo Trabajo duro Atajos
Responsabilidad docente	Objetivo aprendizaje	Superior-título Promoción pensamiento propio
	Soporte formativo	Control tareas Control proceso Acompañamiento Revisión-explicación
	Comportamientos impropios	Búsqueda Elemento evaluación No verificador Comprobación tareas
	Mensaje docente	Permisividad Presión exigencia Transmisión obligación
	“Todo vale”	Pillería Intencionalidad Sensibilización
	Profesorado modelo	Ejemplo Modelo docente Falta referentes morales
	Sanciones	Sanciones éticas Comités ética
	Ética materias	Ética aula Ética profesional Educación moral
Construcción ciudadanos/as	Carencia valores éticos	Plagio intencionalidad Comportamientos sin valores
	Acción plagio	Positiva Positiva/sin valor Carencia importancia
	Falta reflexión	Actos Actitud propia/responsabilidad social Promoción reflexión/Concienciación
	Respeto	Trabajo/esfuerzo ajeno Falta respeto demás Valor esfuerzo
	Consecuencias	Malos profesionales Repercusiones ajenas
	Reconocimiento	Responsabilidad actos Justicia

Tal y como se puede observar en la figura 1, los rectángulos denotan las categorías y códigos de análisis, los colores azul, amarillo y naranja hacen alusión a los códigos ligados a profesorado, responsables académicos y alumnado respectivamente con respecto a cada categoría (rectángulos blancos). Con esta imagen se presenta una fotografía de cuáles son los aspectos clave, que, para cada participante, formula en la comprensión del objeto de estudio.

**Figura 1**  
*Visualización de categorías y códigos de análisis*



Nota. Los conectores entre los rectángulos responden a la siguiente leyenda: N=es causa de, G=es parte de, A=contradice y R=está asociado con.

### 3. Resultados

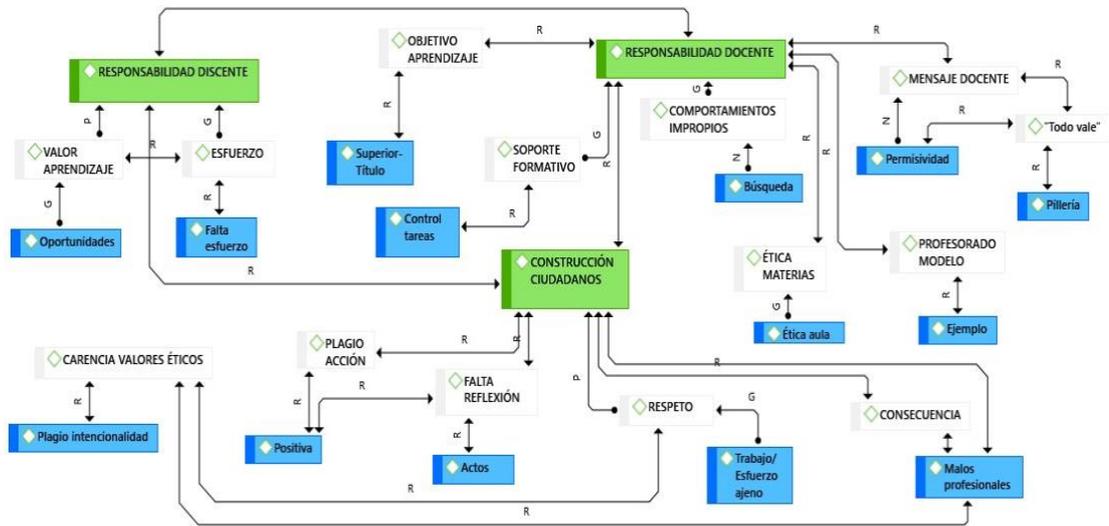
Los resultados ponen en evidencia que, en la configuración de los cimientos del alumnado como un ciudadano con valores, la formación recibida asume una labor clave en el proceso. En la enseñanza superior reside un papel importante en el afianzamiento de estas cuestiones, responsabilidad que recae tanto en la figura del profesorado como en la del propio discente. Siendo, por ello, la universidad un espacio de gran valor para fortalecer la competencia ciudadana.

A través de los diferentes testimonios recogidos, puede observarse como a nivel general las apreciaciones del profesorado presentan una visión de actuación con respecto al grupo-aula en el que desempeñan su labor en su acción cotidiana como docentes (Figura 2). En cuestiones relacionadas con el control de las tareas solicitadas o evitando la pillería del alumnado, centrándose en el propio profesor/a como un agente modelo de actuación.

Los/las responsables académicos/as aportan una visión más amplia, indicando cuestiones que afectan en mayor medida a efectos de facultad o incluso a nivel social. Se centran en aspectos similares como el control del proceso, la figura del profesorado como modelo, pero la principal diferencia reside a qué nivel lo conciben cada uno (Figura 3). Ya que los responsables se centran en que sea un elemento de evaluación,

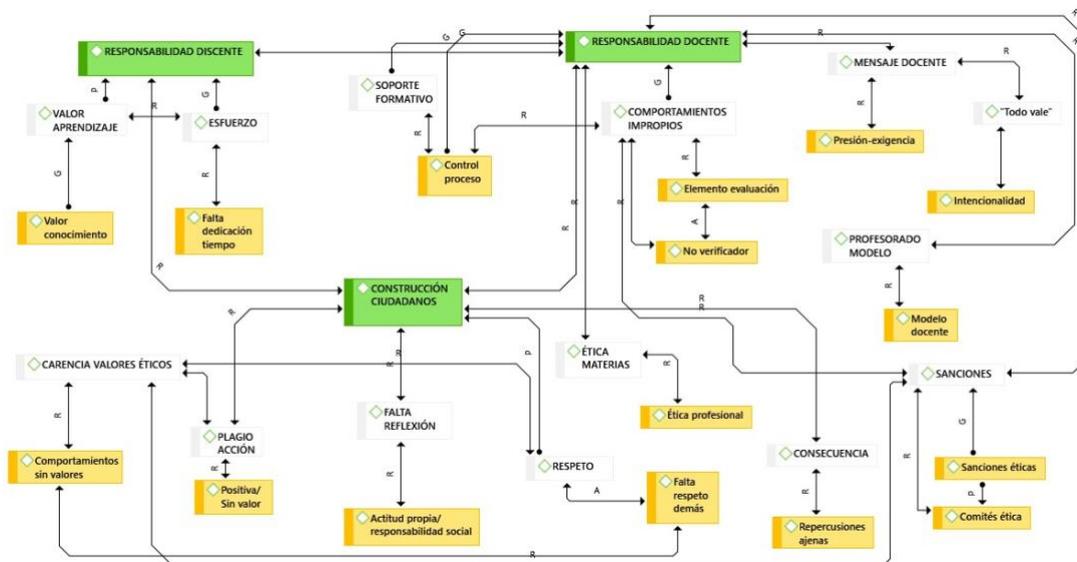
en el mensaje docente de presión/exigencia, la ética profesional y la responsabilidad social.

**Figura 2**  
*Categorías y códigos de análisis del profesorado*



*Nota.* Los conectores entre los rectángulos responden a la siguiente leyenda: N=es causa de, G=es parte de, A=contradice y R=está asociado con.

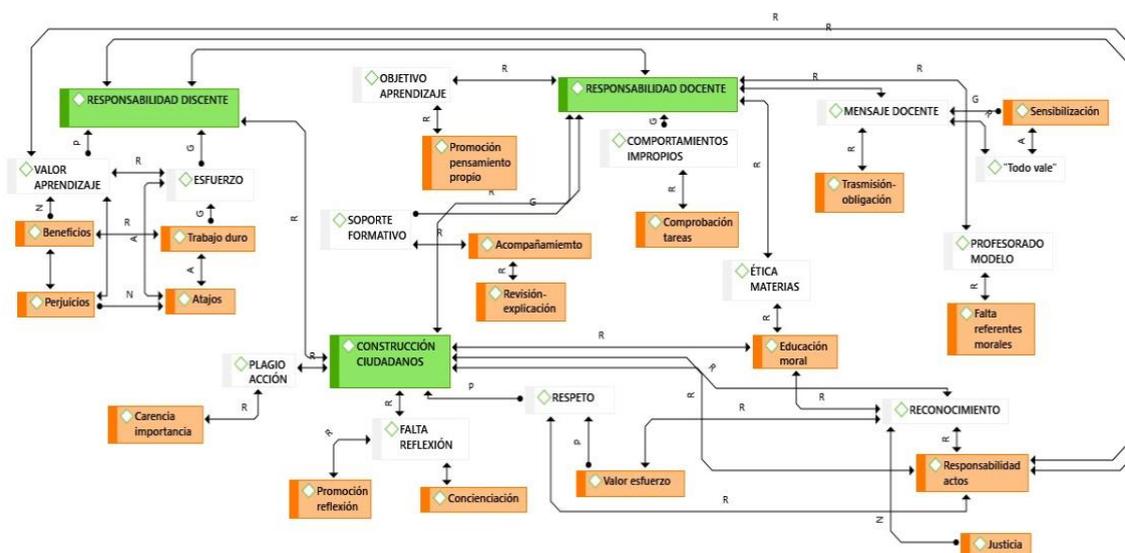
**Figura 3**  
*Categorías y códigos de análisis de responsables académicos*



*Nota.* Los conectores entre los rectángulos responden a la siguiente leyenda: N=es causa de, G=es parte de, A=contradice y R=está asociado con.

Por su parte, el alumnado (Figura 4) muestra sus inquietudes desde su perspectiva y necesidades personales, en cuestiones que le afectan tanto como estudiante como futuro miembro de la sociedad. Por ejemplo, los beneficios, el valor del aprendizaje, el esfuerzo, la trasmisión de obligación, la necesidad de que el profesorado sea un modelo docente, el acompañamiento y la revisión de las tareas.

**Figura 4**  
*Categorías y códigos de análisis del alumnado*



Nota. Los conectores entre los rectángulos responden a la siguiente leyenda: N=es causa de, G=es parte de, A=contradice y R=está asociado con.

Los resultados se presentan a través del discurso encadenado de los tres agentes educativos participantes del estudio. Por una parte, se abordan cuestiones referidas a la responsabilidad del profesorado y del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otra, se ponen de manifiesto las cuestiones que se consideran influyentes en la construcción de ciudadanos/as con integridad.

### 3.1. Responsabilidad discente

La primera cuestión a tener en cuenta en la adquisición de un aprendizaje con unos valores éticos por parte del alumnado, radica en la propia responsabilidad que el estudiantado debe asumir ante el proceso de aprendizaje, donde podrá adquirir un conjunto de saberes que serán útiles tanto en el ejercicio de una profesión como en el desempeño de buenas acciones como ciudadano.

El profesorado considera que el valor del aprendizaje que el alumnado otorga a sus acciones educativas, son un factor determinante en el desempeño de las actuaciones que desarrolla a lo largo de su trayectoria académica, no disfrutando de las oportunidades que el propio aprendizaje de las asignaturas ofrece.

*Creo que otra de las cosas importantes dentro de las causas es tener en cuenta que no están valorando para qué es esa tarea. Se supone que las cosas en las que están plagiando conllevan desde nuestro punto de vista un aprendizaje ¿no? Entonces, o no le estamos transmitiendo qué es lo que queremos que aprendan o no les está llenando en la carrera que están estudiando lo que deben aprender. (D7:23)*

Por su parte, para los/las responsables docentes también resulta clave poner en valor la importancia de que el alumnado otorgue valor al aprendizaje, cuestión que debe desarrollar a lo largo de su trayectoria académica y en donde el/la docente tiene la responsabilidad de transmitir el valor del conocimiento; que debe ser respetado y debidamente referenciado.

*Yo desde luego creo que no insistimos suficiente desde el principio, desde que entran en la Universidad, que lo más importante es reconocer que voy a aprender cosas nuevas, todo ya está dicho, todo tiene digamos una autoría y hay que citarlo,*

*y lo que tengo que hacer yo es aportar cosas nuevas. Y esa autoría y esas cosas nuevas son las que me van a ayudar a ser genuino, diferente o especial. (R4:12)*

Postura que comparte el propio alumnado al comprender que en la adquisición de nuevos conocimientos resulta necesario transmitir los beneficios que se adquieren a través de un buen aprendizaje.

*Informándose de diversas fuentes y aprendiendo conocimientos para crear así tu propio trabajo sin utilizar como ayuda el plagio ya que copiando simplemente de otras fuentes no enriquece nuestros conocimientos. (A1237)*

Por el contrario, resulta perjudicial el hecho de emplear mañas poco éticas para conseguir los fines académicos establecidos.

*Concienciar a los alumnos de que copiando literalmente no van a aprender nada y acabará perjudicándolos. (A1246)*

Tal y como se acaba de indicar, la falta del valor del aprendizaje se convierte para el profesorado en un elemento favorecedor de conductas académicas indebidas, cuestión que, sumada a una falta de esfuerzo por parte del alumnado, resulta un factor condicionante de varias de estas iniciativas.

*Para mí el plagio por una parte es no tener empatía con el trabajo de los demás. Es no ponerse en el lugar de otro y no valorar el esfuerzo. No saber lo que es hacer un trabajo. Pienso que no están acostumbrados al esfuerzo porque en muchas ocasiones no ven o no disfrutan el aprendizaje. (D7:1)*

Los/las responsables concuerdan en que el alumnado debe esforzarse para conseguir los objetivos académicos propuestos, dedicando el tiempo necesario para ello.

*No es tan complejo, se le pide un esfuerzo de sistematización para no caer en un comportamiento antiético. (R1:23)*

Entre los discursos del alumnado, existe una parte que consideran que el esfuerzo es clave para conseguir un aprendizaje más satisfactorio, cuestión que debe ser trabajada.

*Enseñando, desde el primer momento (en secundaria), a los alumnos a pensar por sí mismos y demostrarles que no existen ideas malas o trabajos malos, que no es necesario copiar a nadie y que solo hay de esforzarse en elaborarlo mejor. (A1363)*

Otra parte, se centra en los atajos en contraposición al esfuerzo.

*Desgraciadamente hoy en día es necesario utilizar programas que detecten el plagio, porque existen demasiados/as estudiantes con la filosofía del mínimo esfuerzo. (A1154)*

### **3.2. Responsabilidad docente**

La segunda cuestión a tener en cuenta es la responsabilidad del enseñante en este proceso.

#### *3.2.1. Trasmisión del objetivo de aprendizaje*

Para el profesorado entrevistado, se pone de manifiesto la necesidad de transmitir al alumnado la importancia de estar en las aulas con un objetivo mayor que la mera adquisición de un título, ya que el proceso de aprendizaje trae aparejada la adquisición de una serie de conceptos, procedimientos y actitudes, necesarios para formarse como futuros/as profesionales y como miembros de la sociedad.

*Es común esta idea entre el alumnado de querer alcanzar el fin. El fin es conseguir el título, el fin es aprobar la materia, el fin es este número de créditos y cuanto antes. No es el proceso, no es el aprendizaje. Y esto condiciona todo. (D9:14)*

El alumnado considera que resulta clave que la promoción del pensamiento propio entre los/las discentes se plantee como un objetivo a conseguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*Creo que se podrían evitar los plagios fomentando el pensamiento propio de los alumnos. Así, basándose en el conocimiento propio con apoyos bibliográficos y digitales, los trabajos serían más originales. (A1504)*

### 3.2.2. El apoyo del proceso formativo como soporte necesario

Una de las tareas que le corresponden al personal docente en el proceso de enseñanza es llevar un seguimiento de las actividades académicas que desempeña el alumnado. El profesorado considera que la responsabilidad del control de las tareas académicas debe ser elevado, siendo mayor en la elaboración de los trabajos de fin de grado y máster.

*Yo creo que, si el profesorado actúa como el que tiene que valorar esos trabajos, es posible que la responsabilidad del profesor sea menor. Si el trabajo de un alumno, lo sigue el profesor, se lo dirige, se lo supervisa ahí la responsabilidad es mayor. (D8:10)*

Los/las responsables académicos/as, por su parte, consideran que la responsabilidad docente ante este tipo de actuaciones resulta un cometido claro el llevar el control del proceso de las acciones académicas desarrolladas por el alumnado, para corroborar el buen hacer académico en cuestiones éticas en las actividades encomendadas.

*Yo es ahí donde veo un poco el problema, veo un gap entre 1º y 4º que en nuestro caso se nos escapa, son muchos los trabajos y son muchos los estudiantes y no basta con la mera información. Es decir, un estudiante tiene que sentir que las normas se cumplen en cada uno de los trabajos pequeños, medianos o grandes que se les van encargando a lo largo del tiempo. (R1:29)*

Así mismo, también es manifestado por el alumnado el sentimiento de necesitar el acompañamiento y revisión por parte del profesorado de las tareas encomendadas para que estas se desarrollen con los estándares éticos y formativos necesarios, siendo necesario recibir la explicación de la importancia de realizar los trabajos con esos criterios éticos.

*Explicando y organizando bien los trabajos, fomentando la responsabilidad y el pensar. (A633)*

*No nos dicen por qué está mal copiar sin citar. Deberían dar razones claras y convencer a los alumnos de la importancia de citar y ser honestos. (A1280)*

### 3.2.3. Búsqueda de comportamientos académicos indebidos

La búsqueda de comportamientos impropios y antiéticos resulta una acción clave a desempeñar por el profesorado para poder detectar en las acciones encomendadas en el aula posibles acciones fraudulentas.

*Otra idea también es que no es algo que podamos tratar individualmente. Yo creo que el plagio es más difícil de detectar para cada uno de nosotros que para el conjunto [...]. Tenemos que estar todos a lo mismo. Tanto en el modelo de prácticas como en la búsqueda de comportamientos no procedentes, de los que quieres plagiar. (D9:21)*

Por parte de los/las responsables académicos/as también se aprecia la necesidad de que se exija como elemento de evaluación el control de las acciones impropias en las tareas académicas.

*Que no quede lo que hacemos sólo en una mera información de cómo evitar el plagio, sino que, en sus trabajos diarios, en sus trabajos académicos de las diferentes materias que cursan, se exija y se considere como un elemento de evaluación relevante la evitación del plagio. (R1:4)*

Así como la postura contraria, en la que no se considera al profesorado verificador de actividades éticamente correctas.

*Creo que desde el punto de vista de la responsabilidad de los profesores yo no le veo responsabilidad alguna. Es cuestión de que tú exiges unos trabajos que tienen que tener una serie de criterios y son ellos los que comenten los errores. Si nosotros tenemos que verificar que continuamente están haciendo todos los trabajos y que todo esté bien con el número de alumnos que tenemos y con todo el trabajo que nos cae cada vez más... (R3:12)*

El alumnado, por su parte considera necesaria la comprobación de las tareas por parte del profesorado, así como recibir las explicaciones que justifiquen los motivos de no plagiar.

*Incrementar el nivel de responsabilidad y sinceridad a la hora de elaborar trabajos mediante una mayor participación de profesionales que enseñen la importancia de no plagiar, tanto intelectual como éticamente. (A873)*

#### 3.2.4. El mensaje de conformidad docente

El alumnado detecta que, a medida que avanzan los cursos, el profesorado se muestra impasible ante comportamientos poco éticos, recibiendo un mensaje docente de permisividad.

*Creo que, aunque tú se lo cuentes en primero y ellos sepan la teoría tú al final los acostumbras y les distorsionas un poco su concepto. Está mal, está mal, pero vas pasando los trabajos. (D3:8)*

Para los/las responsables académicos/as, también resulta necesario abordar las consecuencias de este tipo de mensaje docente que se trasmite al alumnado, al ser permisivo en la detección de conductas poco éticas, siendo necesaria la presión-exigencia de trabajos académicos que cumplan estándares éticos de comportamiento.

*Hay determinadas cosas que no podemos pasar por alto. Es decir, insistir en la gravedad. (R4:27)*

Por su parte el alumnado, considera que se debe transmitir la obligación de citar las fuentes utilizadas.

*Facilitando y haciendo conocer a los alumnos la obligación de citar autores y cómo hacerlo. (A202)*

Esta permisividad promueve el discurso del “todo vale”, fomentando acciones de “pillería”.

*A lo largo de cuatro años aquello que vamos permitiendo, se produce una disociación entre la práctica y la teoría. Entonces ellos pueden saber lo que es el plagio, pero si a lo largo de cuatro años se lo hemos permitido. [...]. Pero les estoy dando un mensaje y es todo vale. Con lo cual, aunque no sea futuros docentes les estoy mandando el mensaje de todo vale. (D3:49)*

Para los/las responsables académicos/as, la falta de ética en el alumnado se muestra vinculada a una acción de pillería, con una clara intención de engañar; siendo esta cuestión detectada por la gran cantidad de pequeños plagios, con una clara intención de pasar desapercibido ante el control docente, si es que lo hubiese.

*¿Es malo copiar? Si te cogen sí es muy malo, porque te pueden suspender. No porque sea tan malo en sí mismo te dirían ellos; “Mis colegas han copiado y no pasó nada porque no les detectaron”. (R1:18)*

Para dar respuesta a esta situación, el alumnado solicita que el profesorado inicie acciones de sensibilización sobre el respeto y el compañerismo.

*Estamos insensibilizados. Es la generación en la que "nada importa" cuando "no todo vale". Necesitamos sensibilizarnos con lo que de verdad es importante;*

*como por ejemplo el respeto hacia ti mismo y hacia los demás; así mismo con el compañerismo. No hay compañerismo sin respeto y viceversa. (A568)*

### 3.2.5. Abordaje de la ética en las asignaturas

Una propuesta del profesorado para dar respuesta a esta situación es el tratamiento de la ética en las asignaturas.

*Por ejemplo, les dedico un tema de ética en... más allá del plagio. De ética pues de la autoría regalada, ese es otro tema que da para una tesis, la falsa autoría, etc. (D3:22)*

Para los/las responsables académicos/as también resulta oportuno abordar cuestiones de ética en las asignaturas que se imparten, ligadas a los planes de estudio y haciendo hincapié en la ética profesional.

*En relación con el tema del plagio creo que, dado que es una cuestión transversal, sí creo que todos deberíamos intentar concederle un espacio, darle un espacio, concederle una importancia destacada en cada una de nuestras materias. (R1:25)*

*Considero que a lo mejor en los planes de estudio debería de incorporarse lo que comentaba al principio "Responsable 1", vía asignaturas optativas o seminarios, destacados a orientar lo que es la ética profesional. (R5:1)*

El alumnado aborda este tema proponiendo el desarrollo de una educación moral sólida, iniciada en las edades tempranas.

*Trabajar la educación ética y moral para tratar de concienciar e incorporar un pensamiento limpio y autoconstructivo. (A1548)*

*Quizás la solución podría estar en explicar por qué no se puede, en la moralidad o no de plagiar. (A564)*

### 3.2.6. El personal docente como modelo de conducta

Todos los agentes participantes consideran al personal docente una figura profesional que debe ser un modelo de conducta y comportamiento.

Para el profesorado, recae sobre el/la docente, la responsabilidad de ser un ejemplo de buenas conductas en el desempeño de su labor en el aula.

*También habría que pensar, que ese es otro tema, cuando nosotros usamos los Power Point en clase, colgamos cosas en Moodle, textos que no son nuestros y demás. Hasta qué punto también fomentamos ese tipo de comportamientos. (D6:8)*

Los/las responsables, por su parte, también resaltan la importancia de que el profesorado debe ser un modelo docente de conducta para el alumnado.

*Tenemos una parte de responsabilidad. Primero porque somos un modelo de comportamiento para nuestros estudiantes. Ellos deben ver en nosotros el mismo rigor y la misma ética en nuestro comportamiento profesional que demandamos de ellos. (R1:24)*

Estas opiniones concuerdan con una percepción del estudiantado en la que se detecta, en algunos casos, una falta de referentes morales docentes.

*En primer lugar, dando el profesorado el ejemplo de no extraer apuntes y/o prácticas de páginas webs y hacer como su fueran suyas. Ayudar y aconsejar al alumnado sobre los métodos existentes para citar bibliográficamente. (A199)*

*Creando una cultura universitaria de reconocimiento de la autoría. Dándole más relevancia a las citas en las diapositivas de los profesores. (A201)*

### 3.2.7. Las sanciones éticas

Ante esta realidad, los/las responsables académicos/as proponen sanciones éticas, con un nivel de gravedad acorde a las actuaciones incorrectas del alumnado, por lo que si una persona comete una infracción ética debe llevar aparejada un castigo acorde a la gravedad del acto cometido.

*Creo que esto es lo que tienen que entender y donde debemos hacer el mayor esfuerzo. Entender que no es una cuestión banal ni es una cuestión menor, y que las sanciones existen y que no son sólo las sanciones académicas. Hay sanciones éticas. (R1:11)*

Para valorar los comportamientos impropios que el alumnado pueda cometer, se crean los Comités de Ética.

*Uno de los cometidos de la Comisión de Ética de la Facultad justamente va a ser tratar este tipo de temáticas. Cuando el comportamiento de un estudiante sea delictivo, como se decía antes, en el sentido de que está realizando una vulneración seria y severa de la propiedad intelectual habiendo sido advertido previamente, se actuará en consecuencia pues no solo vulnera una normativa, sino los valores que son propios de la Universidad. (R1:33)*

### 3.3. Configuración de ciudadanos/as con valores éticos

Las consecuencias de permitir que el alumnado lleve a cabo conductas académicas indebidas, trae consigo la construcción de ciudadanos/as con carencias éticas, una de las principales causas a las que el profesorado achaca a este tipo de comportamientos indebidos; falta sobre la que se justifica que el alumnado cometa acciones de plagio intencionado en el ámbito académico.

*La consecuencia de esto nos lleva a los ciudadanos que estamos haciendo. Estamos en una sociedad en la que hay valores que no se tienen en cuenta y los valores del pillaje o el del ser más avispado que otro, está por encima que de valores más fundamentales. Es lo que nos toca mientras no cambie a nivel de sociedad esos valores, vamos mal. (D8:17)*

Esto supone, según los/las responsables académicos/as, que el profesorado se encuentre con alumnado con comportamientos carentes de valores.

*Hay otro grupo que es, bueno, el que obviamente carece de los valores que nos gustaría. Lejos de intentar centrarse más en el trabajo lo que están haciendo es buscar nuevos modos de que parezca que no se ha plagiado cuando sí se ha hecho. (R1:35)*

#### 3.3.1. El plagio como una acción positiva

Así mismo se destacan testimonios del profesorado donde el plagio se considera una acción positiva por parte del alumnado, considerando este tipo de artimañas como una competencia valorable para el ámbito profesional.

*También le pregunté a este alumnado, que pensaban, si era ético, si no era ético, si se avergonzaban de hacer estas prácticas. De manera sorprendente, un número importante —que podía ser la mitad— consideraban que era una habilidad para el mundo profesional, de saber salir de la situación con los recursos que sean, aunque estos no fuesen muy éticos. (D9:11)*

De la misma manera, los/las responsables ponen de manifiesto que este tipo de acciones a nivel social para algunas personas está considerado como positiva, o, incluso, se muestran como acciones a las que ni siquiera se les otorga ningún valor.

*Imaginaos el plagio, copiar, “bueno lo hice así porque no tenía tiempo y no es para tanto”. Eso es lo que realmente está sucediendo. No lo consideran que sea como algo realmente poco ético, algo que debería ser realmente punible. (R4:21)*

Discurso que también manifiesta algún discente, no considerando el plagio una acción negativa.

*Creo que, salvo contadas excepciones, es irrelevante evitar el plagio. (A318)*

### 3.3.2. La falta de reflexión de las propias acciones

Las acciones de plagio están justificadas, según el profesorado, por una falta de reflexión de lo que realmente implica realizar actos de este tipo, poniendo en valor la necesidad de la concienciación del alumnado sobre estas acciones.

*Yo de reflexión, no de formación. Saben el concepto, pero no lo han reflexionado y no lo han aplicado. (D3:20)*

*Es una práctica carente de ética y profesionalidad que ningún estudiante debería llevar a cabo, sin sentir que comete un atentado contra sus propias convicciones. (D5:11)*

Una actitud, que está vinculada tal y como indican los/las responsables, a la falta de reflexión de los propios actos y ante la propia actitud que uno tiene hacia responsabilidades personales y sociales.

*Pero también el plagio tiene que ver con una actitud ética ante el estudio, ante el trabajo y ante la vida. (R1:6)*

El alumnado indica que resulta necesario promover en los/las discentes la reflexión de las acciones que cometen y la responsabilidad que ello conlleva.

*Explicando que copiar citando ayuda a que tu trabajo sea más verídico y creíble, dando mérito a aquellas personas que recaben información... A nosotros mismos no nos gustaría que se emplearan frases o ideas nuestras sin mención. (A371)*

### 3.3.3. Necesidad de abordar en la universidad el respeto por el trabajo y el esfuerzo ajeno

La falta de respeto por el trabajo y el esfuerzo ajeno se convierten en dos cuestiones claves a tener en cuenta en la justificación de estas conductas.

*Es un fraude a los compañeros que han obtenido ese título, pues con un esfuerzo y unos trabajos que no eran suyos. (D4:4)*

*¿qué ciudadanos construimos? Para mí la palabra es con poca empatía. Porque esto creo que se empieza a entender cuando te pones en el sitio de otra persona y entiendes el esfuerzo que le ha llevado hacer un trabajo. (D7:34)*

Para los/las responsables académicos/as, el alumnado que realiza acciones de plagio, muestra una clara falta de respeto de cara a los/las demás; una actitud social que se traslada a otros sectores de la vida en comunidad.

*Es una actitud social, es una cultura, en la cual determinado tipo de comportamientos faltos de ética e irresponsables respecto de la sociedad en su conjunto sólo se ven negativamente cuando son detectados. [...] Una falta de compromiso con el conjunto de nuestros conciudadanos. (R1:16)*

Por ello, el alumnado apunta la necesidad, de transmitir el valor del esfuerzo y trabajo ajeno, vinculando el reconocimiento al esfuerzo.

*En mi opinión, la manera más eficaz sería conseguir cambiar la forma de ver esta acción. La mayoría no lo ven como algo grave que perjudique a alguien, es algo totalmente inofensivo. Hacer ver a las personas como esto es negativo serviría como freno. Si tienes respeto por el trabajo de los autores y autoras, no les copias el escrito sin citarlos. (A1333)*

### 3.3.4. Reflexionando sobre las consecuencias de estos posicionamientos en la sociedad

Desde el punto de vista docente, en el caso de permitir dichas acciones se está favoreciendo que existan en el mercado laboral malos/as profesionales.

*Imaginemos que un señor obtiene el título de médico y resulta que todas las prácticas ha sido un plagio y que no está capacitado. (D4:4)*

Para los/las responsables académicos/as resulta una grave consecuencia en el alumnado, en la propia configuración como ciudadanos/as, el actuar en la sociedad sin tener en cuenta que las acciones de cada persona tienen repercusiones sobre las demás.

*La gente no es consciente del delito ético que está cometiendo. Pero bueno, yo creo que les falta también un poco de información, de explicarles cómo tiene que ser un ciudadano. (R4:18)*

Para ello, se pone de manifiesto la necesidad de que el alumnado reciba una educación moral.

*Cambiando la mentalidad que se tiene de la autoría como algo indicado en un papel y pasando a entenderla como la conclusión de un trabajo que ha ocupado el tiempo, los recursos, el dinero y demás de otra persona. Educando más el respeto que el interés; vale más aprender y educar que una buena nota o una corrección "por encima". (A1482)*

Así mismo, el reconocimiento, según los testimonios del alumnado, se convierte en una cuestión de justicia.

*Creo que es muy importante acostumbrarnos a citar de manera más adecuada y eficaz. Animarnos a aprender a citar correctamente y hacernos ver que a nosotros no nos parecería justo que un desconocido o desconocida se beneficie de copiar un trabajo fruto de nuestro esfuerzo. (A671)*

Por lo que resulta clave transmitir al alumnado la importancia de que asuma la responsabilidad de sus actos.

*Yo creo que lo que tenemos que hacer es mover marcos de pensamiento. Lo primero es que un/una tiene que responsabilizarse de sus actos. (D9:35)*

*Deberían inculcar el hacer uso de las citas desde un principio y también responsabilizar a las personas de lo que realmente conlleva copiar ideas ajenas. (A665)*

## 4. Discusión y conclusiones

En relación con el objetivo del presente estudio, en el que se perseguía conocer la importancia de contar con una formación universitaria que transmita la relevancia de formar con conciencia de los actos, los resultados, han puesto de manifiesto que en la UDC resulta una necesidad latente formar alumnado que cuente con un bagaje formativo que le permita actuar con responsabilidad y conciencia en sus actos cotidianos; tanto para dar una respuesta ética a cuestiones académicas como a otras actuaciones personales y profesionales.

La universidad, como institución de enseñanza, por lo tanto, se comprende como un agente de formación y consolidación de una ciudadanía responsable (Graziella y Rivera, 2018), que, ineludiblemente, debe favorecer en el alumnado una formación ética y ciudadana (Esteban et al., 2014; Gracia, 2018; Martínez, 2006), una formación en la que la responsabilidad está repartida en tres niveles.

El primer nivel lo compone la institución, desde donde se debe favorecer la construcción de personas tituladas que se conviertan en ciudadanas con un compromiso ético-cívico mediante iniciativas y estrategias que promuevan comportamientos de responsabilidad social (Gozálvez y Jover, 2016; Prieto-Jiménez, 2008). Se trata de ofrecer un modelo de universidad que incorpore “en sus programas de formación contenidos de aprendizaje relacionados con valores y actitudes y que, en los programas de las carreras, en las asignaturas que conforman el programa de estudio,

se establezcan objetivos referentes a lo ético en sus diferentes etapas (Martino y Naval, 2013, p. 165). Esta opción se complementa con la idea que proponían Escalante e Ibarra (2013) de abordarlo transversalmente; para ello habría que concienciar en el empleo de los diferentes medios, recursos y servicios universitarios entre los que se destaca el papel que han de ejercer los Comités de Ética universitarios (Ramírez, 2017), garantizando así una buena imagen institucional (Hirsch, 2012) en la cual ha de garantizarse que las actuaciones impropias no sean apreciadas con normalidad (Guerra, 2017).

El segundo nivel lo forma el profesorado, al ser la figura más cercana al alumnado en el día a día. A través de sus acciones y comportamientos, debe resultar un modelo de conducta a seguir, fomentando iniciativas de preocupación por los/las demás. Esta figura educativa debe poner en valor “la necesidad de formar ciudadanos competentes cívicamente, comprometidos con el bien común y con las responsabilidades colectivas” (Zayas et al., 2019, p. 2), donde acciones como el plagio académico, que denotan falta de responsabilidad por parte de los/las discentes, deben ser erradicadas a partir de la propia concienciación del alumnado.

El tercer nivel, lo compone el alumnado, siendo el protagonista del aprendizaje, quien asume una primera responsabilidad como aprendiz de un nuevo conocimiento, pero también el de formarse para ser un ciudadano íntegro en sus acciones tanto personales como sociales. Aunque el alumnado pueda pensar que el fin de la universidad recae en la mera obtención de un título académico, resulta necesario que comprenda que la institución en la que estudia debe ofrecerle una formación desde el punto de vista ético y moral (Esteban et al., 2014); una formación que le sirva como ciudadano de la sociedad y como futuro profesional, desarrollando una ética profesional en los/las futuros/as egresados/as (Zayas et al., 2019) y con ello conseguir profesionales con responsabilidad social desde las diferentes profesiones, cuestión que se convierte en una obligación en la profesión educativa y en la educación en su conjunto.

Como limitaciones del estudio, nos encontramos con que la pandemia provocada por el Covid-19 condicionó el desarrollo del estudio, teniendo que reajustar el diseño a una recogida de datos, que inicialmente estaba diseñada para ser llevada a cabo de manera presencial a virtual.

De cara a futuros estudios, se considera relevante el analizar en qué grado las asignaturas de los diferentes planes de estudios de la UDC, incorporan contenidos de aprendizaje relacionados con aspectos éticos en las diferentes materias. Así, sería oportuno el desarrollo de un estudio que nos permita conocer las políticas de la Universidad con respecto a la temática objeto de estudio.

## Referencias

- Alfaro, P. y de Juan, T. (2014). El plagio académico: Formar en competencias y buenas prácticas universitarias. *RUIDER Ae: Revista de Unidades de Información*, 6, 1-20.
- Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M., Cebrián-de-la-Serna, M. y Sarmiento-Campos, J. A. (2018). Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles. *Educación XX1*, 21(2), 105-129. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20062>
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson.
- Diez-Martínez, E. (2015). Deshonestidad académica de alumnos y profesores. Su contribución en la desvinculación moral y corrupción social. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 44, 1-17.

- Eaton, S. E. (2020). *Integridad académica: Un enfoque de sistemas para enfrentar la compraventa de trabajo académico*. University of Calgary
- Escalante, A. E. e Ibarra, L. M. (2013). Dilemas que enfrenta el estudiantado de posgrado en su formación ética como investigador. *EDETANIA: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 43, 67-81.
- Espiñeira-Bellón, E. M., Mosteiro-García, M. J., Muñoz-Cantero, J. M. y Porto-Castro, A. M. (2020). La honestidad académica como criterio de evaluación de los trabajos del alumnado universitario. *RELIEVE*, 26(1), art. 2.  
<https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17097>
- Esteban, F., Mellen, T. y Buxarrais, M. R. (2014). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación ética y ciudadana en el espacio europeo de educación superior: Un estudio de caso. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 11(3), 22-32.  
<https://doi.org/10.7238/rusc.v11i3.1778>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- García-García, F. J., López-Francés, I. y Mollá-Esparza, C. (2019). El derecho a la educación en la sociedad del conocimiento: aprender a aprender. *Revista Interdisciplinaria de Derechos Humanos*, 7(1), 191-204.
- Gozálvez, V. y Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: Del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación XXI*, 19(1), 311-330. <https://doi.org/10.5944/educXXI.1.5588>
- Gracia, J. (2018). *El desafío ético de la educación*. Dykinson.
- Graziella, O. y Rivera, J. R. (2018). Construcción de ciudadanía: La educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *Tla-melana*, 12(44), 52-71.  
<https://doi.org/10.32399/rtla.12.44.587>
- Guerra, L. (2017). Formación de profesionales y la deshonestidad académica. *Revista Educación en Valores*, 1(27), 3-13.
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)
- Hirsch, A. (2012). Conductas no éticas en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*, 34, 142-152.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Martino, S. C. y Naval, C. (2013). La formación ética y cívica en la universidad. El papel de los docentes. *EDETANIA*, 43, 161-186.
- Miles, T., Huberman, M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. Sage.
- Molina, L., Pérez, P., Suárez, A. y Rodríguez, W. A. (2008). La importancia de formar en valores en la educación superior. *Acta Odontológica Venezolana*, 46(1), 41-51.
- Muñoz-Cantero, J. M. (2017). Competencias transversales en la investigación. Ser y estar en la red. *Anla Magna 2.0*. [Blog]. <https://cuedespyd.hypotheses.org/2977>
- Muñoz-Cantero, J. M., Rebollo-Quintela, N., Mosteiro-García, M. J. y Ocampo-Gómez, C. I. (2019). Validación del cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos. *RELIEVE*, 25(1), art. 4.  
<https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13599>
- Prieto, M. A. y March, J. C. (2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Atención Primaria*, 29(6), 366-373.  
[https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(02\)70585-4](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(02)70585-4)

- Prieto-Jiménez, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 6(10), 325-345.
- Ramírez, A. C. (2017). El plagio académico. Experiencias y algunas ideas para desalentarlo de manera más efectiva. *Ciencia Nicolaita*, 70, 7-22.
- Rebollo-Quintela, N., Espiñeira-Bellón, E. M. y Muñoz Cantero, J. M. (2017). Atribuciones causales en el plagio académico por parte de los estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6, 192-196.  
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2453>
- Sureda, J., Comas, R. y Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(3), 197-220.  
<https://doi.org/10.35362/rie500669>
- Vargas, G., Sesarego, E. y Guerrero, M. (2019). Formación ética y normas trascendentales de la razón. El problema de la educación ciudadana. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 285-304. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-7951>
- Zayas, B., Gozálviz, V. y Gracia, J. (2019). La dimensión ética y ciudadana del aprendizaje servicio: Una apuesta por su institucionalización en la educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15. <https://doi.org/10.5209/RCED.55443>

## Breve CV de los/as autores/as

### María Cristina Pérez-Crego

Doctora por la Universidad da Coruña. Licenciatura en Psicopedagogía. Maestra Educación Primaria. Máster en Innovación, Orientación y Evaluación Educativa. Actualmente profesora contratada interina de sustitución del área MIDE de la Universidade da Coruña. Ha formado parte del equipo investigador de siete proyectos sobre Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global. Sus temas de investigación se centran en la orientación educativa, el plagio académico, el método biográfico narrativo y la Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global. Miembro de los grupos de Investigación en Evaluación y Calidad en Educación (GIACE) y de Innovación en Tutorización y Apoyo al Estudiantado (GITIAES). Email: [cristina.pcrego@udc.es](mailto:cristina.pcrego@udc.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5937-0047>

### Jesús Miguel Muñoz-Cantero

Catedrático de Universidad del área Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidade da Coruña. Coordinador de los grupos de Investigación en Evaluación y Calidad en Educación (GIACE) y de Innovación en Tutorización y Apoyo al Estudiantado (GITIAES). En el primero, es coordinadora de la línea evaluación, calidad y acreditación educativa y, en el segundo, coordina la línea de trabajo orientada a la formación y Orientación y Tutoría de estudiantes previos al acceso a la Universidad y de apoyo a la realización de TFG/TFM. Coordina el grupo de investigación Interuniversitario en Galicia sobre plagio académico. Email: [jesus.miguel.munoz@udc.es](mailto:jesus.miguel.munoz@udc.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5502-1771>

**Eva María Espiñeira-Bellón**

Doctora por la Universidad de A Coruña. Maestra en Educación Primaria y Licenciada en Psicopedagogía. Profesora contratada doctora del área MIDE de la Universidade da Coruña. Miembro de los grupos de Investigación en Evaluación y Calidad en Educación (GIACE) y de Innovación en Tutorización y Apoyo al Estudiantado (GITIAES). En el primero, es coordinadora de la línea atención a la diversidad e inclusión socioeducativa, participando además activamente en la línea evaluación, calidad y acreditación educativa. En el segundo, se centra en análisis de necesidades formativas y plagio académico. Ha formado parte del equipo investigador en diferentes proyectos estatales (resultados de aprendizaje) y autonómicos (atención a la diversidad y plagio académico). Líneas de investigación: atención a la diversidad, evaluación de calidad de centros educativos, plagio académico. Email: [eva.espineira@udc.es](mailto:eva.espineira@udc.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7522-9406>



# Revisión Sistemática sobre Programas e Intervenciones de Educación Afectivo-Sexual para Adolescentes

## Systematic Review on Affective-Sexual Education Programs and Interventions for Adolescents

Carmen Orte \*, Roxana Sarrablo-Lascorz y Lluç Nevot-Caldentey

*Universitat de les Illes Balears, España*

### DESCRIPTORES:

Educación  
Prevenición  
Adolescencia  
Riesgos  
Programas

### RESUMEN:

La prevención de riesgos afectivo-sexuales en la adolescencia se ha configurado como prioridad en los diferentes planes internacionales. La evidencia indica un incremento en la epidemiología de las enfermedades de transmisión sexual y en las conductas de riesgo para la salud en la población. Esta revisión pretende mapear los componentes de eficacia de los programas de educación sexual en la reducción de las conductas de riesgo afectivo-sexual adolescente, a nivel internacional. Siguiendo las directrices de PRISMA, Cochrane y Campbell, se consultaron 6 bases de datos electrónicas: Scopus, Web of Science, ERIC, COCHRANE, Teseo y DART-Europe. Tras el proceso de selección, se incluyeron 1024 artículos de investigación de los que 33 cumplieron la totalidad de los criterios de inclusión. Los resultados analizaron las intervenciones en función de los componentes de eficacia, los contenidos y descriptores principales de los estudios incluidos en la revisión en función de su calidad y los países con producción científica identificados en América, Oceanía, Europa, Asia y África. Se identificaron 7 intervenciones familiares, 32 de implicación comunitaria y 24 que incluyeron la formación entre iguales. Se constata la falta de intervenciones eficaces en España; se definen los componentes de las intervenciones de demostrada evidencia por su eficacia.

### KEYWORDS:

Education  
Prevention  
Adolescence  
Risks  
Programs

### ABSTRACT:

The prevention of affective-sexual risks in adolescence has been configured as a priority in different international plans. Evidence indicates an increase in the epidemiology of sexually transmitted diseases and in health risk population behaviors. This review aims to map the effectiveness components of sex education programs in reducing adolescent affective-sexual risk behaviors on an international level. Following the PRISMA, Cochrane and Campbell guidelines, 6 electronic databases were consulted: Scopus, Web of Science, ERIC, COCHRANE, Teseo and DART-Europe. After the selection process, 1024 research articles were included, of which 33 met all the inclusion criteria. The results analyzed the interventions based on the efficacy components, the contents and main descriptors of the studies included in the review based on their quality and the countries with scientific production identified in America, Oceania, Europe, Asia and Africa. 7 family interventions were identified, 32 of community involvement and 24 that included peer training. The lack of effective interventions in Spain is confirmed; the components of interventions with proven evidence for their effectiveness are defined.

### CÓMO CITAR:

Orte, C., Sarrablo-Lascorz, R. y Nevot-Caldentey, L. (2022). Revisión sistemática sobre programas e intervenciones de educación afectivo-sexual para adolescentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 145-164.  
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.008>

## 1. Introducción

La promoción de la salud afectivo sexual supone un reto de salud pública a nivel mundial (Derosiers et al., 2020) y tiene un papel fundamental en la salud y el bienestar de la población (Venegas, 2014, 2018). El desarrollo y acceso a una educación integral afectivo sexual forma parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible hacia una mejora global para el año 2030 (Siddiqui et al., 2020).

Las situaciones de riesgo se incrementan con la entrada en la adolescencia, por la influencia del grupo de iguales, los primeros contactos afectivos y sexuales, por el mayor nivel de exposición a materias potencialmente adictivas, entre otras situaciones de experimentación propias de esta etapa evolutiva (Ballester et al., 2018; Siddiqui et al., 2020; Valero, 2019; Valero et al., 2017). La construcción de género y de la identidad coinciden con la etapa de mayor descubrimiento e influencia ejercida por los medios de comunicación y redes sociales (Regueira et al., 2020).

El auge de la nueva pornografía de fácil acceso online se ha convertido en una rama más de la sexualidad adolescente (Ballester y Orte, 2019; Merlyn et al., 2020). La OMS (2018) alertó de un incremento en las infecciones de transmisión sexual (ITS), registrando más de un millón de casos nuevos diarios (WHO, 2018). El estudio multipaís de la OMS sobre salud de la mujer y violencia destacaba que entre un 3-24% de las mujeres tuvieron su primera experiencia sexual forzada (WHO, 2020; ONU, 2020). En este sentido, la investigación ha indicado una relación entre las conductas aprendidas de la pornografía y el incremento de las conductas de riesgo para la salud e integridad de los jóvenes y adolescentes (Ballester y Orte, 2019; Orte et al., 2020).

Los intercambios sexuales en línea –*sexting*– son percibidos por este sector de población como una práctica normal de coqueteo y de las relaciones adolescentes; factor de riesgo del ciberacoso (Del Rey et al., 2019; Ojeda et al., 2020). El campo de las TIC, tanto por los riesgos de su uso como por su utilidad formativa, debe ser objeto de atención en el área de la educación afectivo sexual (González-Ortega et al., 2015). Calvo y San Fabián (2018) abogan por la creación de protocolos de actuación para que los equipos de orientación y profesorado puedan gestionar las situaciones de conflicto derivadas del uso de las TIC, especialmente entorno al *sexting*, definida como nueva área de intervención socioeducativa. A su vez, se requiere mejorar la formación docente para la educación socioemocional, capaz de combinar contextos de enseñanza formales e informales y de la participación familiar (Cicardini et al., 2021).

En relación a su prevención, la evidencia ha revelado mejores resultados de la aplicación de programas de educación afectivo sexual comprehensiva; aparte de conocimientos sobre sexualidad, contemplan el desarrollo de habilidades para la vida (Goldfarb et al., 2019; Lee y Lee, 2019). Se trata de programas que incluyen, entre otras, habilidades relacionales, sociales y de manejo de los afectos, toma de conciencia sobre estereotipos y roles de género, pensamiento crítico, comunicación, relaciones familiares y comunitarias (Goldfarb y Constantine, 2011).

También se ha identificado una mayor eficacia en las intervenciones que abarcan una amplia gama de temas sobre sexualidad: las relaciones saludables; la pubertad y el desarrollo adolescente; la anatomía sexual y reproductiva; la fisiología; la identidad y la expresión de género; las infecciones de transmisión sexual (ITS); la identidad y la orientación sexual; la violencia interpersonal y sexual, entre otras (Future of Sex Education Initiative, 2020). Además, los programas que contemplan en su diseño, implementación y evaluación las variables de género, orientación sexual, cultura o nivel

socioeconómico, generan resultados más prometedores (Future of Sex Education Initiative, 2020; Van Lieshout et al., 2017).

Las familias desempeñan un papel significativo en la toma de decisiones de los adolescentes (Prado et al., 2019; Scull et al., 2019); sus actitudes e implicación en la educación afectivo-sexual influyen sobre la capacidad de respuesta del joven ante los problemas dados en su interacción con los medios de comunicación e internet (Davis et al., 2019). Mientras, la falta de implicación familiar se define como uno de los principales riesgos para la eficacia de este tipo de intervenciones (Nevot et al., 2018, 2019), los programas que inciden sobre el género, la orientación sexual o la cultura generan resultados más prometedores (Orte y Pozo, 2018). Las intervenciones en el área de la sexualidad y la afectividad dirigidas a los jóvenes son fundamentales en las escuelas e incrementan su efectividad cuando intervienen, a su vez, en los hogares, los servicios de atención a la salud o en los entornos comunitarios (WHO, 2019).

## 2. Método

Esta investigación se contextualiza como una parte del proceso del proyecto [Intervención socioeducativa basada en la evidencia para la prevención familiar del consumo de drogas y la educación afectivosexual: el Programa de Competencia Familiar «*Evidence-based socio-educational intervention for family prevention of drug abuse and affective-sex education: the Family Competence Program*» PID2019-105513RB-I00] conducido por el Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social de la Universidad de las Islas Baleares (GIFES) y financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) del Ministerio de Ciencia e Innovación (MICIIN) –Ministerio de Universidades– del Gobierno de España.

Para el diseño de la sesión afectivo-sexual del Programa de Competencia Familiar objeto de validación, se requirieron la identificación de los componentes de educación afectivo-sexual de demostrada eficacia. Se planteó esta revisión sistemática con el fin de profundizar en el conocimiento sobre los componentes de los programas e intervenciones de educación sexual, afectivo o afectivo-sexual dirigidos a prevenir primaria y/o secundariamente los principales riesgos para la salud sexual, relacional y reproductiva en menores, jóvenes y/o sus familiares, desde el nacimiento hasta los 25 años de edad.

Esta revisión sistemática, elaborada siguiendo los criterios PRISMA (Moher et al., 2009, 2015; Shamseer et al., 2015) y de Cochrane (Higgins y Green, 2011) y Campbell (The Campbell Collaboration, 2019), se dirige a explorar, describir y evaluar el panorama internacional actual de las intervenciones de educación afectivo-sexual de demostrada eficacia, dirigidas a jóvenes. Los resultados de esta revisión pretenden contribuir a identificar componentes efectivos en el desarrollo de intervenciones preventivas, dirigidas a promover una educación afectivo sexual integral y efectiva en la población joven.

### *Criterios de selección*

La búsqueda y selección de fuentes se limitó a artículos de revista con factor de impacto (FI) en Journal Citation Reports (JCR) y/o en Scimago Journal Rank (SJR). Se aplicó este criterio dado que los índices bibliométricos permiten conocer la importancia relativa de una revista en su campo científico de origen, permitiendo comparar los resultados de evaluación de la calidad de las revistas, de los estudios, objeto de revisión.

Con la finalidad de contrastar los resultados obtenidos y la posibilidad de identificar intervención/programa basado en la evidencia que quedara sin incluir en la revisión, se hizo una búsqueda en Blueprints, aplicando en cribado inicial en *Target Population* en selección Age, el criterio de exclusión *Adult*, incluyendo *Early Adolescence* (12-14) - *Middle School*, *Early Adulthood* (19-22), *Late Adolescence* (15-18) - *High School*. En evaluación de resúmenes, se aplicó como criterios de inclusión que en *Program Outcomes* incluyera *Sexual Risk Behaviors* y que fueran universales o selectivos, excluyendo, por tanto, los indicados.

Las palabras clave fueron: ‘programa’, ‘afectivo’, ‘sexual’ y ‘educación’ combinadas como se muestra en la Tabla 1 en las diferentes bases de datos Scopus, Web of Science (WoS), Cochrane, Eric, Dart-Europe y Teseo, y en el registro de programas de *Blueprints*: limitando la búsqueda a artículos de revistas, publicados entre 2015-2020, e indizadas en SJR/JCR en ciencias sociales.

### Cuadro 1

#### *Relación entre fuentes de búsqueda, limitadores y palabras clave*

Base de datos	Limitadores	Ecuación de búsqueda
Scopus		
Web of Science		
Cochrane Base de Datos de Revisiones Sistemáticas	Artículos de revista, año, publicaciones indizadas en SJR/JCR	TS=‘program*’ AND ‘affect*’ AND ‘sex*’ AND ‘educat*’
Eric		
Dart-Europe		
Teseo		
Registro de intervenciones basadas en la evidencia	Limitadores	Ecuación de búsqueda
Blueprints for healthy youth development	Año	‘program*’ AND ‘affect*’ AND ‘sex*’ AND ‘educat*’

Tras revisar los artículos existentes en las bases de datos en resumen y realizar el cribado inicial, los estudios potencialmente elegidos fueron identificados por tres revisores independientes (CO, RS y LN) quienes escanearon N=166 artículos elegibles a texto completo.

Los estudios fueron incluidos solo cuando sus objetivos, se dirigieran a explorar acerca de la eficacia de los programas y/o intervenciones de educación afectiva, sexual y/o afectiva sexual dirigidas a prevenir conductas de riesgo juvenil. El objetivo de la revisión se concretó en:

- Examinar los artículos de revista que se orientaran al análisis de la eficacia de las intervenciones y/o de los componentes de las intervenciones y analizar la modalidad y objetivo de intervención, muestra, objetivo de la misma, método e impacto de la intervención en los resultados.
- Evaluar la calidad y grado de aportación del artículo para la revisión en función de los objetivos y la naturaleza de las aportaciones para la revisión.

Se consideraron fundamentales cuatro criterios para el desarrollo de la revisión:

- Criterio temporal. Se seleccionaron los artículos publicados e incluidos dentro de la acotación temporal 2015 al 2020 (C1) con la finalidad de conocer los hallazgos más actuales con respecto al tema de estudio.
- Criterio temático. La temática se acotó a los artículos que versaran sobre intervenciones o programas de educación sexual, afectiva y/o afectivo-sexual,

orientadas tanto a la población de 0-25 años de edad y/o a sus progenitores/tutores/guardadores (C2).

Así se consideraron artículos para su inclusión:

- Artículos de revista que versen sobre la evaluación de pilotajes, intervenciones y/o programas específicos educación sexual, afectiva o sexual-afectiva.
- Artículos de revista que versen sobre los componentes de intervenciones y/o programas que resultan eficaces.
- Artículos de revista dirigidos a identificar estudios o evaluaciones de iniciativas de educación sexual, afectiva y/o afectivo-sexual.

Se establecen estos tres sub-criterios dado que la finalidad última de la revisión es haber identificado las intervenciones y/o programas basados en la evidencia, las intervenciones y/o componentes de demostrada eficacia y conocer los resultados de las evaluaciones de las intervenciones y/o programas de educación sexual, afectiva y/o afectivo-sexual que han sido de aplicación en los últimos cinco años.

- Criterio areal. Las áreas temáticas se limitaron a ciencias sociales y psicología, para obtener los estudios que abarquen el tema desde una perspectiva de intervención psicológica y/o social.
- Criterio cualitativo. Una vez disponibles en texto completo, se seleccionaron los artículos de revistas indizadas en Scimago Journal Ranks (SJR) o en Journal Citation Reports (JCR), con la finalidad de acceder a las publicaciones de mayor calidad científica.

La búsqueda no se vio acotada en función del idioma, aunque posteriormente se eliminaron de los resultados (n=2 lengua china) por dificultades de comprensión.

#### *Criterios de exclusión*

Se establecieron dos criterios de exclusión. La falta de cumplimiento de alguno de los tres criterios de inclusión (1) y la repetición de estudios en las bases de datos (2). Al margen de esta consideración, se valoró necesario el mantenimiento del siguiente criterio: la falta de inclusión de información completa (introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones). Se seleccionaron estos criterios de exclusión para garantizar la calidad general de los productos de difusión de investigación incluidos en la revisión, para poder determinar su idoneidad conforme al tópico de estudio, y para identificar evidencias de sesgo en sus diseños, que pudieran dar lugar a la exclusión del artículo en revisión.

### **3. Resultados**

En la Figura 1 se refleja el proceso de cribado de los estudios en las 4 fases. El 23 de julio de 2020, se realizó la primera búsqueda en las bases de datos Cochrane, Scopus, Web of Science, Eric, Dart-Europe y TESEO de la que fueron resultantes 1024 documentos totales. 254 se descargaron por versar sobre educación sexual, afectiva o afectiva-sexual, n=88 se descartaron por no cumplir con los criterios C1 y C2 y de los n=166 restantes, solo n=92 cumplieron con el C3 a texto completo.

Un total de n=56 se seleccionaron por ser contenedores de información útil para el marco teórico o para el diseño de la sesión de educación afectivo-sexual por sus

aportaciones sobre formación de profesionales y/o diseño de programas, los cuáles fueron analizados para el diseño de la sesión afectivo-sexual para el PCF y n=33 se incluyeron para el análisis de los componentes, intervenciones y programas de educación afectivo-sexual efectivos; muestra final de la revisión sistemática.

De la búsqueda en Blueprints, se obtuvieron un total de n=14 programas; 1 en categoría «Model & Model Plus» y 13 «Promising»: LikeSkills Training (LST) (Model & Model Plus), Achievement Mentoring, Be Proud! Be Responsible!, Drug Court: Baltimore City, EEAA (Enhanced Assess, Acknowledge, Act) Sexual Assault Resistance Education, Good Behavior Game, HIPTeens, Interpersonal Psychotherapy-Adolescent Skills Training, Positive Prevention PLUS, Promoting Health Among Teens!, Reducing the Risk, Strong African American Families – Teen, Wyman’s Teen Outreach Program (Promising).

No coincidieron con los resultados de la revisión sistemática dado que los estudios de estos programas se definieron en áreas de conocimiento ajenas a las ciencias sociales; criterio de cribado inicial que se aplicó en la presente revisión sistemática. El 69,34% de los resultados se aglutinaron en la Web of Science y el 21,48% en Scopus. Tras suprimir los artículos duplicados y/o no atingentes, se cribaron un total de 166 referencias, de las que fueron seleccionadas para su inclusión, un total de 92 artículos.

Los resultados se examinaron para su elegibilidad de inclusión en función del grado de adecuación de los artículos a los objetivos de la revisión (B1) y la utilidad de los contenidos de los artículos para complementar el marco teórico de la revisión, por ser contenedores de aportaciones acerca de estrategias para la formación de profesionales y/o por contener ítems de utilidad para el diseño de la sesión afectivo-sexual del PCF (B2). Finalmente, se seleccionaron 33 artículos<sup>1</sup>, los cuales pueden consultarse en [https://figshare.com/articles/dataset/\\_/13359425](https://figshare.com/articles/dataset/_/13359425).

Las tendencias de producción científica sobre la implementación y evaluación de los programas de educación sexual indican, como punto álgido, los estudios del año 2018 con 9 artículos publicados. El 51,00% de los artículos correspondieron al bienio 2017/2018, el 18,75% de publicaciones correspondieron al año 2019. Y el 9,38% al último año 2020 (entre enero y julio).

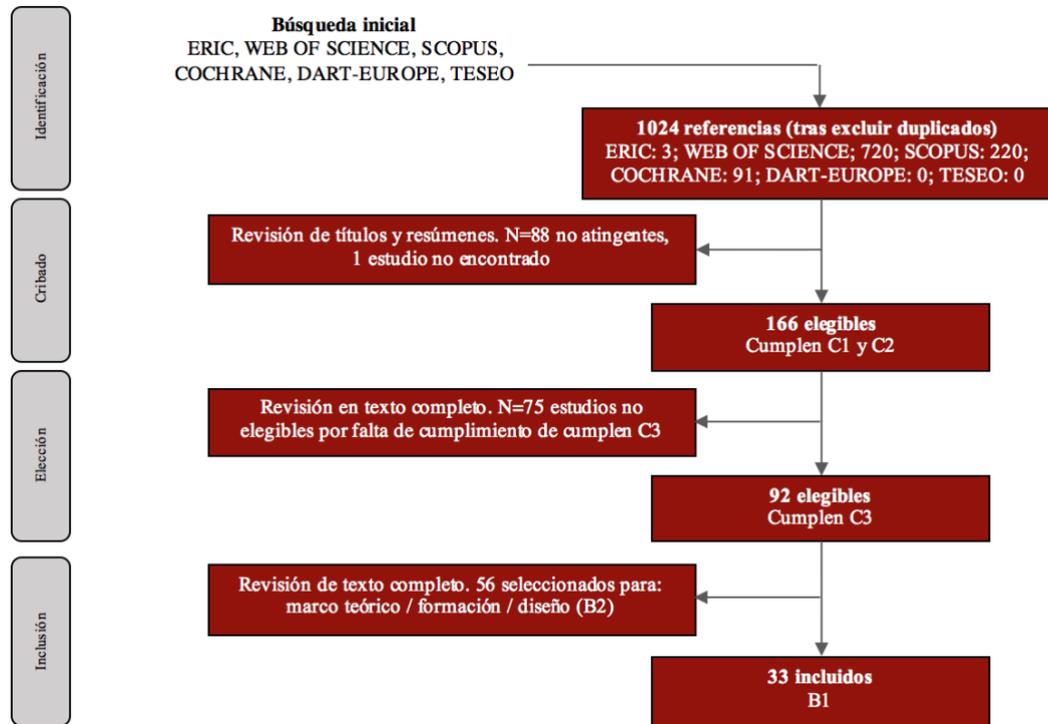
Se identificaron 31/31 revistas indizadas en SJR y 30/31 en JCR. De las revistas indizadas en SJR, el 73,33% tenían un índice de Q1. En ambas bases de datos, la revista de mayor calidad dentro de este cuartil fue The Lancet, con un impacto de 14,55 en SJR y 60,39 en JCR, correspondiente al estudio de Shinde y otros (2018), *Promoting school climate and health related outcomes: a cluster randomized controlled trial of the SEHER multi-component secondary school intervention in Bihar, India*. Un ensayo controlado aleatorizado de intervención escolar, sobre una muestra de 75 escuelas y 13.035 participantes que demostró mayor eficacia de la intervención cuando se aplicó por parte de un consejero, frente al grupo en el que se impartió por parte de un profesor.

Del análisis del método, se obtuvieron ocho revisiones sistemáticas, dos ensayos controlados aleatorizados, un estudio de cohortes, 16 estudios experimentales/cuasi-experimentales de casos o de controles, cinco estudios cualitativos (una revisión de materiales y cuatro estudios basados en entrevistas) y un protocolo para ensayos controlados aleatorizados.

---

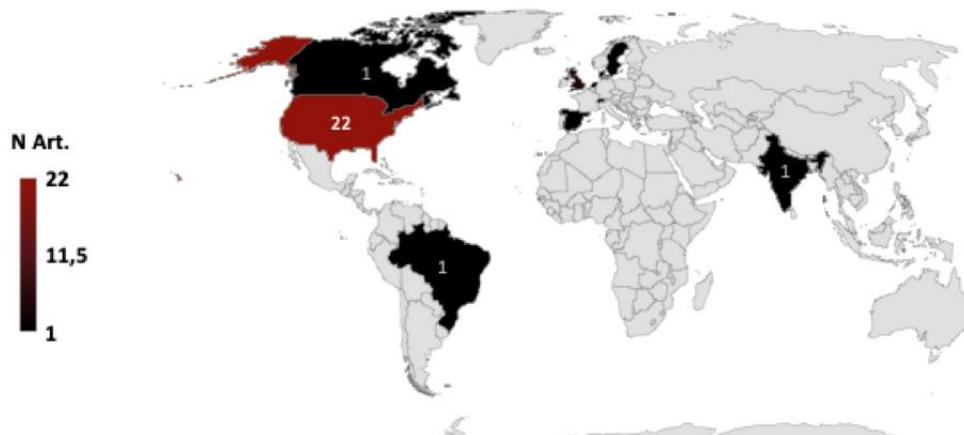
<sup>1</sup> Pueden ser consultados en [https://figshare.com/articles/dataset/\\_/13359425](https://figshare.com/articles/dataset/_/13359425)

**Figura 1**  
*Árbol de cribado*



*Nota.* El árbol de cribado representa el proceso de identificación, de cribado, de elección y de inclusión de artículos en la revisión sistemática. De 1024 artículos inicialmente identificados, cumplieron los criterios C1, C2, C3 y G1 36 artículos de revista.

**Figura 2**  
*Países con publicaciones*

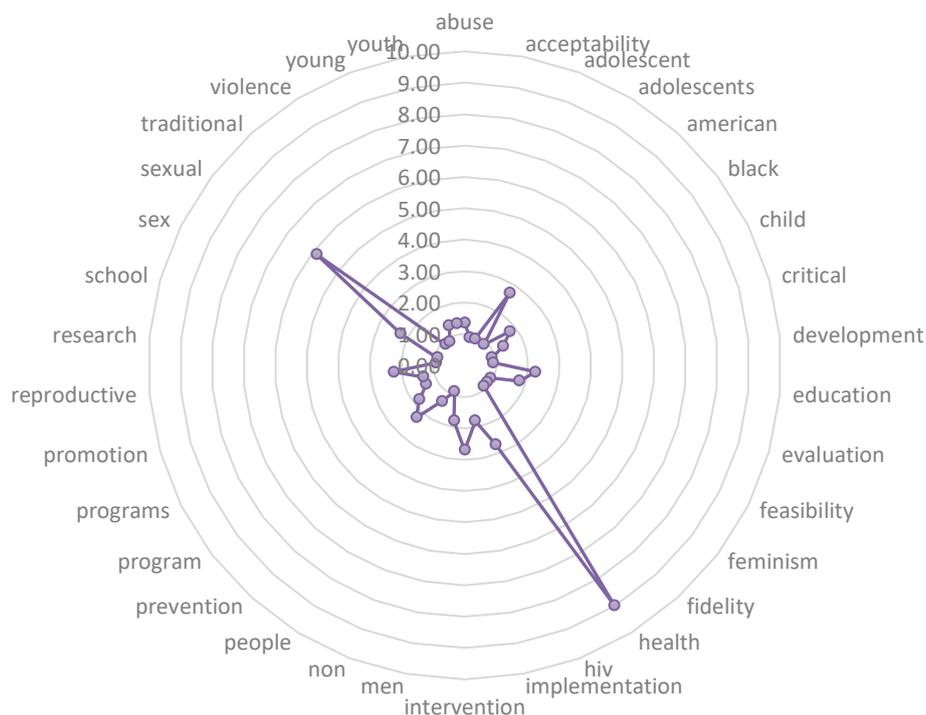


*Nota.* La mayor parte de las investigaciones se concentró en Estados Unidos, seguido de Gran Bretaña y Países Bajos. Solo un estudio se realizó en España.

Las investigaciones se realizaron en Tennessee, Pensilvania, Pullman, WA, New York (3), Athens, GA, Louisville, Wisconsin, Providence (2) (Estados Unidos) (6), Dinamarca, Almería (España), Maastricht (Países Bajos) (2), Toronto (Canadá), Manchester, Gran Bretaña (4) (Reino Unido), Pondicherry (India), Suiza, Brasil, Suecia, Holanda y Melbourne (Australia).

Figura 3

## Palabras clave más repetidas en los artículos científicos revisados



Nota. La palabra clave más comúnmente utilizada por los estudios de investigación incluidos en la revisión fue *health*, seguida de *sexual*.

Como muestra la Figura 3 sobre el porcentaje ponderado de las palabras clave usadas en los artículos incluidos en la revisión, se identificaron, en el recuento realizado mediante el software estadístico de análisis de datos cualitativos NVivo, de mayor a menor uso:

- En el 9,01% de los artículos: *health*
- En el 5,86%: *sexual*
- En el 2,70%: *adolescents; intervention; hiv*
- En el 2,25%: *sex; education; prevention; reproductive*
- En el 1,80%: *black; evaluation; implementation; program; men*
- En el 1,35%: *young; youth; abuse; child; programs; promotion; people*
- En el 0,90%: *feasibility; feminism; non; research; traditional; violence; acceptability; American; critical; development; fidelity; school*

Según el análisis de las áreas de prevención, el 60% abarcaba el área de la salud sexual, el 26% la salud, en general, y el 6% la salud afectivo-sexual, conjuntamente. El 58% de los programas e intervenciones abarcaban las conductas afectivo-sexuales de riesgo, mientras que el 20% las sexuales, en específico y el 24% el consumo de drogas. El 40% abarcaba la violencia de género y el 6% el abuso sexual. En cuanto a la población diana, el 74% de las intervenciones se dirigían a los jóvenes, el 20% eran familiares y el 3% para padres y madres. Del nivel de intervención, se extrae que el 38% eran individuales o entre iguales, mientras que el 62% eran comunitarias (Cuadro 2).

El análisis de los componentes de eficacia, definidos en el Cuadro 2 revela que el 70% tenían un enfoque de salud sexual comprehensiva, el 50% abarcaba la toma de conciencia sobre los estereotipos y los roles de género, la orientación sexual y la cultura, el 48% hacía uso de las tecnologías, el 44% usaba la intervención combinada entre el aprendizaje en línea y la instrucción presencial, el 58% era ecológico, por considerar otros puntos de intervención como los hogares, los servicios de atención a la salud o los entornos comunitarios.

En términos de enfoque, el 28% tenía un enfoque de intervención único sobre variables sexuales y/o reproductivas, el 14% afectivas, de manera aislada y el 58% consideraron la intervención afectivo-sexual, de manera conjunta. Los programas de intervención afectivo-sexuales, especialmente de interés, conforme el objetivo final de la revisión, relacionado con el diseño de una sesión afectivo-sexual para el Programa de Competencia Familiar, fueron 29 de 50: D-up, Smart, Forma Joven, Teen PEP, D. Dating, Multi-C, Respect, Step Up!, Live Well, Yuva Mitra, E.1760, O.School, RKSK, SABLA, DoKadam, STEP-HIV, GEM, the Rajiv, TSE Initi, PRACHAR, SEHER, eHealth, Reducción de Riesgos, MediaAware, Tutoría, P VIH Afectivo, FOYC, CLFCFP y Street Smart.

El 39,39% de los estudios se dirigieron a evaluar la eficacia de intervenciones y/o programas de educación sexual, afectiva y/o afectivo-sexual (13/33), el 21,21% a evaluar variables determinadas de resultado en una intervención/programa (7/33), el 3,03% variables concretas de eficacia de un programa, otro 3,03% la incorporación de componentes de nueva inclusión en un programa y/o intervención basado en la evidencia, el 12,12% el efecto de diferentes intervenciones sobre variables específicas (4/33) y el 21,21% a identificar intervenciones y/o programas de educación sexual, afectiva y/o afectivo sexual en relación a un tema/población específico (7/33).

Por edad, se observa que cuatro estudios analizaron programas/intervenciones orientados a jóvenes desde 10 hasta 12, 24 y 19 (2) años, dos de los 12 a los 23 y 24 años, uno desde los 13 a los 19, dos de los 15 a los 17 y 24 años, uno para menores de 18, y dos de los 18 a los 19 y 22 años, respectivamente. Un programa abarcó la población de entre 8 y 25 años. Dirigidos a la población, en general, se identificaron dos estudios sobre intervenciones para jóvenes, en general, uno para escuelas, uno para estudiantes de secundaria, uno para estudiantes de instituto y uno para estudiantes de grado.

Para poblaciones específicas se identificaron nueve estudios; seis para mujeres (minorías étnicas (2); afroamericanas; escolares; 10-29; 17-27), uno para hombres que mantienen relaciones sexuales con hombres, uno para población afroamericana, en general, y uno para estudiantes de escuelas alternativas. Dirigidos explícitamente a familias, se identificaron tres estudios (adolescentes y familias; 11-14 y padres; familias 12-16).

## Cuadro 2

## Análisis de las intervenciones y programas

Nombre	Áreas de prevención <sup>1</sup>										PD <sup>2</sup>	N <sup>3</sup>	Comp. eficacia <sup>4</sup>						Enf. <sup>5</sup>	Enlace web			
	A	B	C	D	E	F	G	H	J	T			M	I	c	1	2	3			4	5	6
RESPECT							x		x		x		x								x		<a href="https://www.webarchive.org.uk/wayback/archive/20150220130443/http://www.gov.scot/Publications/2002/06/14934/7700">https://www.webarchive.org.uk/wayback/archive/20150220130443/http://www.gov.scot/Publications/2002/06/14934/7700</a>
d-up Defend Yourself!	x		x						x			x	x	x				x			x		<a href="https://www.cdc.gov/hiv/effective-interventions/prevent/d-up?Sort=Title%3A%3Aasc&amp;Intervention%20Name=d-up">https://www.cdc.gov/hiv/effective-interventions/prevent/d-up?Sort=Title%3A%3Aasc&amp;Intervention%20Name=d-up</a>
Smart Parents								x		x	x	x	x						x		x		<a href="https://clinicaltrials.gov/ct2/show/NCT04366687">https://clinicaltrials.gov/ct2/show/NCT04366687</a>
Forma joven			x	x		x			x			x	x	x	x	x		x			x		<a href="https://www.formajoven.org/informacion-general/informacion-general-recursos/">https://www.formajoven.org/informacion-general/informacion-general-recursos/</a>
Teen PEP		x							x			x	x	x							x		<a href="https://www.supportiveschools.org/teen-pep-program-model-1">https://www.supportiveschools.org/teen-pep-program-model-1</a>
Sex-positive sexual health text	x								x		x				x						x		<a href="https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681811.2017.1332582?journalCode=csed20">https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681811.2017.1332582?journalCode=csed20</a>
SPEEK	x								x		x					x					x		<a href="https://www.mountsinai.org/locations/adolescent-health-center/services/speek">https://www.mountsinai.org/locations/adolescent-health-center/services/speek</a>
Discovery Dating	x		x	x		x	x		x		x		x	x				x			x		<a href="https://www.wisewomengp.org/discovery-dating/">https://www.wisewomengp.org/discovery-dating/</a>
Multi-centric intervention	x			x			x		x		x										x		<a href="https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7887991/">https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7887991/</a>
Community of Care	x							x		x			x	x	x	x					x		<a href="https://communityofcare.utep.edu/">https://communityofcare.utep.edu/</a>
Consent and Respect Version 2	x							x		x			x	x		x					x		<a href="https://rainn.org/about-national-sexual-assault-telephone-hotline">https://rainn.org/about-national-sexual-assault-telephone-hotline</a>
Step Up!	x							x		x			x	x		x					x		<a href="https://stepupprogram.org/">https://stepupprogram.org/</a>
Live Well	x							x		x			x	x		x					x		<a href="https://intermountainhealthcare.org/services/wellness-preventive-medicine/live-well/">https://intermountainhealthcare.org/services/wellness-preventive-medicine/live-well/</a>
Frisky Business/Healthy Sexuality	x							x		x			x								x		<a href="https://www.islandsexualhealth.org/2015/11/whats-frisky-business-all-about/">https://www.islandsexualhealth.org/2015/11/whats-frisky-business-all-about/</a>
Yuva Mitr	x			x		x	x		x			x	x	x	x	x					x		<a href="http://www.sangath.in/yuva-mitr/">http://www.sangath.in/yuva-mitr/</a>
Escala joven 1760	x			x		x	x		x			x	x	x	x	x					x		<a href="https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7887991/">https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7887991/</a>
Out of School	x			x		x	x		x			x	x	x	x	x					x		<a href="https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7887991/">https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7887991/</a>

Strategy [RKSK]	x	x	x x	x	x x x x x x	x	<a href="https://nhm.assam.gov.in/schemes/rashtriya-kishore-swasthya-karyakram-rksk">https://nhm.assam.gov.in/schemes/rashtriya-kishore-swasthya-karyakram-rksk</a>
SABLA	x	x	x x	x	x x x x x x	x	<a href="http://db.and.nic.in/socialwelfare/icds/sabla.htm">http://db.and.nic.in/socialwelfare/icds/sabla.htm</a>
School-based Teen. Education Program (STEP)(HIV)	x	x	x x	x	x x x x x x	x	<a href="https://www.youthpower.org/resources/adaptation-alcohol-and-hiv-school-based-prevention-program-teens">https://www.youthpower.org/resources/adaptation-alcohol-and-hiv-school-based-prevention-program-teens</a>
Gender Equitable Men (GEM)	x	x	x x	x	x x x x x x	x	<a href="https://www.indikit.net/indicator/78-gender-equality/325-gender-equitable-men-gem-scale">https://www.indikit.net/indicator/78-gender-equality/325-gender-equitable-men-gem-scale</a>
the Rajiv Gandhi Scheme Emp. Adolescent Girls-Sabla	x	x	x x	x	x x x x x x	x	<a href="https://www.bankexamstoday.com/2018/01/rajiv-gandhi-scheme-for-empowerment-of.html">https://www.bankexamstoday.com/2018/01/rajiv-gandhi-scheme-for-empowerment-of.html</a>
The Sexuality Education Initiative	x	x x		x x x x x x x x x x		x	<a href="https://sex-ed.tc.columbia.edu/">https://sex-ed.tc.columbia.edu/</a>
PRACHAR	x	x x		x x x x x x x		x	<a href="https://www.pathfinder.org/publications/increasing-contraceptive-use-among-young-married-couples-in-bihar-india-evidence-from-a-decade-of-implementation-of-the-prachar-project/">https://www.pathfinder.org/publications/increasing-contraceptive-use-among-young-married-couples-in-bihar-india-evidence-from-a-decade-of-implementation-of-the-prachar-project/</a>
TOSTAN	x	x x		x x x x x x		x x x	<a href="https://www.tostan.org/">https://www.tostan.org/</a>
SHAZ!	x	x x		x x x x x x x		x x x	<a href="https://ichgcp.net/es/clinical-trials-registry/NCT02034214">https://ichgcp.net/es/clinical-trials-registry/NCT02034214</a>
Multicomponent community-based intervention	x	x		x x x x		x x x	<a href="https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7887991/">https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7887991/</a>
Enfoque de reducción de riesgo	x	x		x x		x	<a href="https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7887991/">https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7887991/</a>
SEHER			x x	x x x x		x x	<a href="https://www.sangath.in/seher/">https://www.sangath.in/seher/</a>
eHealth Familias Unidas Primary Care	x	x x		x x x x x x x x x		x	<a href="https://grantome.com/grant/NIH/R01-DA040756-01A1">https://grantome.com/grant/NIH/R01-DA040756-01A1</a>
Programa de Resistencia al asalto sexual	x		x x x	x x		x	<a href="http://sarecentre.org/">http://sarecentre.org/</a>
Reducing the Risk	x		x x x	x x		x	<a href="https://www.cebc4cw.org/program/reducing-the-risk-rtr/">https://www.cebc4cw.org/program/reducing-the-risk-rtr/</a>
SEXINFO	x	x	x x	x x x x		x	<a href="https://yth.org/projects/sexinfo/">https://yth.org/projects/sexinfo/</a>
Love and Life Outcomes	x	x	x x	x x x x		x	<a href="https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26248769">https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26248769</a>
Girl Talk	x	x	x x	x x x x		x	<a href="https://www.girltalkgirl.org/">https://www.girltalkgirl.org/</a>

App mHealth Skyddslaget			x	x	x	x	x	x	<a href="http://www.skyddslaget.se/">http://www.skyddslaget.se/</a>
Media Aware			x	x	x	x	x	x	<a href="http://mediaawareprograms.com/">http://mediaawareprograms.com/</a>
Tutorías a mujeres jóvenes	x			x	x	x	x	x	<a href="https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28528208/">https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28528208/</a>
Prevención de VIH con manejo afecto	x		x	x	x			x	<a href="https://www.cdc.gov/hiv/guidelines/management.html">https://www.cdc.gov/hiv/guidelines/management.html</a>
Long Live Love +		x	x	x	x			x	<a href="https://langlevedeliefde.nl/docenten/english">https://langlevedeliefde.nl/docenten/english</a>
Club de abstinencia		x		x	x	x		x	<a href="https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5295265/">https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5295265/</a>
Real Talk	x			x	x	x	x	x	<a href="https://www.real-talk.org/about">https://www.real-talk.org/about</a>
Proyecto CERCA		x		x	x	x	x	x	<a href="https://cordis.europa.eu/project/id/241615/es">https://cordis.europa.eu/project/id/241615/es</a>
FOYC	x	x		x	x	x	x	x	<a href="https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26297497/">https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26297497/</a>
CLFCFP	x	x	x		x	x	x	x	<a href="http://copes.org/overview-clfc-fatherhood-program-modules/">http://copes.org/overview-clfc-fatherhood-program-modules/</a>
Programa piloto promoción de la salud		x	x		x	x	x	x	<a href="https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27288691/">https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27288691/</a>
Street Smart	x	x		x	x	x	x	x	<a href="https://www.cdc.gov/hiv/research/interventionresearch/rep/packages/streetsmart.html">https://www.cdc.gov/hiv/research/interventionresearch/rep/packages/streetsmart.html</a>
Programas basados en la Teoría		x	x		x	x	x	x	<a href="https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7887991/">https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7887991/</a>
Intervenciones de prevención de múltiples riesgos		x	x	x	x	x		x	<a href="https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7887991/">https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7887991/</a>

Notas: <sup>1</sup> Áreas de prevención: a = Conductas afectivo-sexuales de riesgo / b = Conductas sexuales de riesgo / c = Consumo de drogas / d = Salud sexual y reproductiva / e = Salud afectivo-sexual / f = Salud general (actividad física, nutrición) / g = Violencia de género / h = Abuso sexual. <sup>2</sup> Población diana: J = Jóvenes / J-P. = jóvenes y padres-madres / P = Padres-madres. <sup>3</sup> Nivel de intervención: I = Enfoque de intervención entre iguales (*peers*) / C=Enfoque comunitario. <sup>4</sup> Componente de eficacia: 1 = Enfoque de salud sexual comprehensiva: Contempla variables comunicativas, de relación social y de manejo del afecto; 2 = toma de conciencia estereotipos y roles de género, orientación sexual y cultura; 3 = Uso de la tecnología; 4 = Modelo combinado entre aprendizaje en línea y la instrucción presencial; 5 = Consideración de otros puntos de intervención como los hogares, servicios de atención a la salud o entornos comunitarios; 6 = Aplica técnicas de implicación parental. <sup>5</sup> Enfoque: A = Afectivo / S = Sexual / AS = Afectivo-Sexual

## 4. Discusión y conclusiones

Esta revisión se realizó con el objetivo de identificar las intervenciones, programas y/o componentes de los programas de mayor eficacia en las estrategias de educación sexual, afectiva y/o afectiva sexual a nivel internacional. Se consideró necesario identificar los estudios que versaran sobre la temática y realizar una evaluación de su calidad en cuanto a fundamentos e investigaciones, objetivos, método, ámbitos y niveles de intervención, población, elementos de análisis y resultados.

Los resultados han servido para definir los componentes efectivos de la implementación de intervenciones preventivas, dirigidas a promover una educación afectivo sexual integral entre la población juvenil. Entre las principales aportaciones para la intervención, se identifica la mayor eficacia de las intervenciones que contemplan, en sus diseños, componentes específicos de intervención vinculados a las necesidades de los colectivos a los que se dirigen. Por otro lado, las intervenciones que adoptaron un enfoque integral universal demostraron efectos significativos sobre el cambio en creencias, actitudes y conocimientos, aunque en menor medida sobre la reducción efectiva de conductas sexuales de riesgo. Mostraron mayores efectos sobre la reducción de conductas afectivo sexuales de riesgo, las intervenciones que incluyeron el fortalecimiento de las competencias personales como la resiliencia o la autoeficacia, y aquellas que incluyeron a los líderes y personas de referencia de la comunidad.

Los resultados de Angrist y otros (2019) por su parte, sugirieron que la capacitación de los formadores incidía en la eficacia de las intervenciones de sensibilización de riesgos, mientras Brayboy y otros (2018), Levy y otros (2019) o Scull y otros (2019) apuntaron el potencial de las TIC, como herramienta generadora de mejores resultados en la aplicación/evaluación de intervenciones. Además, tanto la adaptación cultural como la adopción de una perspectiva integral e integradora, favorecieron la conciencia crítica, inclusiva y comunitaria, atendiendo a las especificidades de la población objeto de intervención; factor de eficacia demostrada por Scull y otros (2019) y Rotz y otros (2019) en los resultados de sus intervenciones.

A pesar de las potenciales contribuciones para la intervención y la investigación en materia de prevención de riesgos afectivo-sexuales entre la población joven adolescente y sus familias, en el análisis encontramos brechas en el diseño, implementación y evaluación de las intervenciones y programas evaluados.

La mayor parte de la investigación e intervención en educación sexual se ha dado en áreas de conocimiento ajenas, aunque complementarias a las Ciencias Sociales, como las Ciencias de la Salud. Estos resultados indican la necesidad de ahondar en la prevención, teniendo en cuenta que, entre los objetivos de Desarrollo Sostenible hacia una mejora global para el año 2030, se incluyen el desarrollo y acceso a una educación integral afectivo-sexual; fundamentalmente importante torna este objetivo si se considera el incremento de las situaciones de riesgo entre la población adolescente.

El hecho de que casi la totalidad de estudios se encontraran publicados en revistas indizadas en SJR y JCR confirma la calidad de los estudios incluidos en la revisión. El ECA indizado en SJR y JCR sobre una intervención escolar, publicado en la revista de *The Lancet*, apoya varios resultados de esta revisión; que la mayor parte de investigación en el ámbito se ha dado en disciplinas ajenas a las ciencias sociales, que la mayor parte de estrategias de educación sexual se han aplicado en el ámbito escolar y que las estrategias de mayor eficacia muestran ser los programas dirigidos a colectivos específicos, en función de la cultura o el género, fundamentalmente. Además, los

hallazgos del ECA de The Lancet apoyan también la influencia del formador en la eficacia de las intervenciones de educación sexual, afectiva y/o afectivo-sexual.

Por método, se identifica la inexistencia de meta-análisis, mientras que gran parte de los estudios fueron revisiones sistemáticas, tras los estudios de casos y de controles; experimentales y cuasi-experimentales. El análisis de las palabras clave más repetidas junto al hecho de que el 60% de las intervenciones abarcaran la salud sexual, por encima de las intervenciones de salud afectivo-sexual conjuntamente (6%), nuevamente apoyan el hecho de que la mayor parte de las investigaciones e intervenciones se hayan realizado en el ámbito de la salud.

El hecho de identificar la falta de palabras clave que refieran el concepto familia, padres, madres o similar, muestra la falta de intervenciones y estudios dirigidos al conjunto familiar. Sin embargo, la implicación familiar se define como componente clave para la eficacia de este tipo de intervenciones. Además, la frecuencia en el uso de palabras específicas como *hiv*, *black*, *men*, *abuse* o *feminism* muestra que gran parte de las intervenciones con evaluaciones de calidad se han orientado a poblaciones específicas. También una mayor tendencia a abogar por la prevención, por encima de la promoción.

Del análisis de contenidos y componentes de eficacia, se identifica que generaron mejores resultados las intervenciones/programas que incluyeron contenidos específicos de género y de respeto en relación a la identidad de género, los programas dirigidos a poblaciones específicas y aquellos que se encontraron adaptados a la cultura. También mostraron eficacia las intervenciones realizadas desde el enfoque de la conciencia/pedagogía crítica y el feminismo. Otra variable de eficacia identificada en los estudios fue en relación a la calidad de la formación de los formadores.

Los resultados de las intervenciones analizadas en la presente revisión demostraron la necesidad de adaptar los contenidos de los materiales a las necesidades específicas de los participantes, bien sea culturales, o de otra índole, pero, según los resultados de Wang y otros (2016), sin alterar el currículo de las prácticas basadas en la evidencia. Las intervenciones y programas que hicieron uso de las tecnologías, bien, mediante Apps móviles, de tabletas o que se aplican telemáticamente, mostraron eficacia en sus resultados o mejorar los resultados de la intervención. La entrevista motivacional se indicó como elemento clave para garantizar la eficacia vinculada a la participación e implicación.

Se identifica que la mayor parte de las intervenciones de prevención universal analizadas, generaron cambios en los conocimientos de sus participantes; en menor medida sobre la reducción efectiva de conductas de riesgo y/o desarrollo ulterior de los problemas. Especialmente efectivos por incidir directamente sobre las variables de resultado en relación a riesgos y problemas afectivo-sexuales fueron los que incluyeron el trabajo en habilidades para la vida. Los programas de educación sexual que incorporaron componentes afectivos también indicaron mejoras en la eficacia. Estos resultados apoyan los resultados previos de los estudios de Goldfarb y Constantine (2011) y Goldfarb y otros (2019).

La evidencia indica que gran parte de los riesgos de la infancia y la adolescencia son prevenibles cuando las familias desarrollan las destrezas para afrontar efectivamente los cambios propios de la edad, en la transferencia de la infancia a la edad adulta. Los estudios que analizaron las intervenciones dirigidas a mejorar las competencias familiares demostraron mejoras significativas en los factores de protección de riesgos afectivo-sexuales. La implicación familiar se definió como componente clave de las intervenciones, en apoyo a los resultados de las investigaciones realizadas por Nevot y

otros (2018) y de Nevot-Caldentey y otros (2019) aunque solo se contempló en el 30% de las intervenciones analizadas en los estudios que se incluyeron en la revisión.

De especial eficacia mostraron ser también las intervenciones y/o programas que incorporaron la participación de los líderes y agentes clave de la comunidad de los jóvenes y/o aquellos que incorporaron intervenciones basadas en el hogar. Algunos estudios demostraron diferencias en los efectos de las intervenciones en función del sexo.

Aunque la evidencia revela la necesidad de abordar la afectividad y la sexualidad de manera conjunta y a pesar de que el 58% de los programas e intervenciones abarcaron las conductas afectivo-sexuales de riesgo, el 60% de las evaluaciones de los programas se diseñaron para medir su impacto en la salud sexual y únicamente el 6% en la salud afectivo-sexual; dada la creciente evidencia sobre la necesidad de abordar la sexualidad con el componente afectivo, supone una limitación en el enfoque de una buena parte de los estudios identificados.

A su vez, si bien, tanto la implicación parental como un enfoque holístico, que tenga en cuenta -adolescencia, familia, escuela y comunidad- demuestran eficacia en las intervenciones afectivo-sexuales, la mayor parte de los programas e intervenciones se dirigieron exclusivamente a jóvenes adolescentes y, solamente, 9 de los programas sobre el total contemplaron la implicación parental como parte de los componentes principales. Además, identificamos oportunidades de mejora en tanto que, a pesar de la calidad de las intervenciones revisadas, únicamente el 3,03% de los estudios dirigen su objeto a la evaluación de componentes de nueva inclusión efectivos y basados en la evidencia.

Los programas lograron producir cambios significativos en indicadores relacionados con la educación afectivo, sexual y afectivo-sexual; en otras áreas (como el consumo de drogas, la educación en habilidades para la vida); o la salud en general, entre otras, cuando el enfoque, las actividades y las evaluaciones implementadas proporcionaron información, promovieron la reflexión conjunta, las alianzas, la conciencia crítica y combatieron comportamientos de riesgo.

Sin embargo, incluso los programas de alta calidad identificados en nuestra revisión, a menudo, enfatizan en las jóvenes y la heteronormatividad, al descuido comparativo de los jóvenes y las normas de género restrictivas que afectan a la orientación sexual y la identidad y expresión de género. Además, muy pocos programas contemplan un modelo holístico e integral que incluya la diversidad étnica y cultural y menos aún a las personas con diversidad funcional e intelectual.

Esta revisión contó con algunas limitaciones. El hecho de limitar la búsqueda a artículos de revista generó la exclusión de documentos con potenciales contribuciones para el tópico de estudio como tesis doctorales o libros. Por otro lado, las limitaciones en comprensión lingüística supusieron la exclusión de dos estudios, en lengua china, por las dificultades de comprensión. La limitación areal al campo de las ciencias sociales, también generó la pérdida de la identificación de potenciales programas de las áreas de mayor aportación al campo de la educación (afectivo)-sexual, como son la salud o la psicología.

De hecho, las investigaciones sobre los 14 programas basados en evidencias identificados en Blueprints no cumplieron con los criterios de inclusión definidos en la presente revisión. La falta de representatividad, en evolución temporal, de estudios por año, limitó el análisis de las tendencias temporales que permitieran el planteamiento de conclusiones/propuestas para la intervención e investigación.

A pesar de las limitaciones, los resultados de la revisión indican la educación afectivo-sexual como una de las vías necesarias para mejorar la salud afectivo, sexual y afectivo-sexual de las personas jóvenes.

Los desafíos pragmáticos y de investigación, definidos en la presente revisión para la intervención, proponen desarrollar mecanismos transversales de prevención e intervención en materia afectiva-sexual, desde la perspectiva de género e interseccional. Se define la necesidad incluir, en estos mecanismos, enfoques transformadores, que permitan la inclusión de colectivos con tendencias (afectivo)sexuales no hegemónicas; colectivos, además, de especial riesgo en materia de salud (afectivo)sexual. También del desarrollo de intervenciones familiares que permitan la prevención temprana de riesgos para la salud de la población juvenil. Orientaciones clave para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

## Agradecimientos

Investigación incluida en el proyecto [Intervención socioeducativa basada en la evidencia para la prevención familiar del consumo de drogas y la educación afectivo-sexual: el Programa de Competencia Familiar «Evidence-based socio-educational intervention for family prevention of drug abuse and affective sex education: the Family Competence Program» PID2019-105513RB-I00] conducido por el Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social de la Universidad de las Islas Baleares (GIFES) y financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) del Ministerio de Ciencia e Innovación (MICIIN) – Ministerio de Universidades– del Gobierno de España.

## Referencias

- Angrist, N., Matshaba, M., Gabaitiri, L. y Anabwani, G. (2019). Revealing a safer sex option to reduce HIV risk: A cluster-randomized trial in Botswana. *BMC Public Health*, 19, 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6844-8>
- Ballester, L. y Orte, C. (2019). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales*. Octaedro.
- Ballester, L., Valero, M., Orte, C. y Amer, J. (2018). An analysis of family dynamics: A selective substance abuse prevention programme for adolescents. *European Journal of Social Work*, 23(1), 93-105. <https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1473842>
- Brayboy, L., McCoy, K., Thamocharan, S., Zhu, E., Gil, G. y Houck, C. (2018). The use of technology in the sexual health education especially among minority adolescent girls in the United States. *Current Opinion*, 30(5), 305-309. <https://doi.org/10.1097/GCO.0000000000000485>
- Calvo, S. y San Fabián, J. L. (2018). Redes sociales y socialización afectiva de las personas jóvenes: Necesidades docentes en educación secundaria obligatoria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 5-20. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.001>
- Cicardini, G., Martínez, M., Ramírez, K., Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. y Slomp, N. (2021). Prosocialidad en preescolares: Estudio de teorías subjetivas de profesoras de educación infantil. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 83-101. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.006>
- Davis, A., Wright, C., Curtis, M., Hellard, M., Lim, M. y Temple-Smith, M. (2019). Not my child: Parenting, pornography, and views on education. *Journal of Family Studies*, 27(4), 573-588. <https://doi.org/10.1080/13229400.2019.1657929>

- Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., Casas, J., Ortega-Ruiz, R. y Elipe, P. (2019). Programa Asegúrate: Efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo. *Comunicar*, 56(26), 39-48. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-04>
- Derosiers, A., Bentancourt, T., Kergoat, Y., Servilli, C., Say, L. y Kobeissi, L. (2020). A systematic review of sexual and reproductive health interventions for young people in humanitarian and lower-and-middle-income country settings. *BMC Public Health*, 20, 1-21. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08818-y>
- Future of Sex Education Initiative. (2020). *National sex education standards: Core content and skills, K-12*. Future of Sex Education Initiative.
- Goldfarb, E. y Constantine, N. (2011). Sexuality education. En B.B. Brown y M. Prinstein (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 257-281). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-373951-3.00086-7>
- Goldfarb, E., Lieberman, L., Opthof, E., Mauro, K. y Strucinski, N. (2019, 6 de noviembre). Evidence for affirmative approaches to sex education: Uncovering the missing pieces of a systematic literature review of three decades of school-based sex education. *APHA's 2019 Annual Meeting and Expo*. Philadelphia,
- González-Ortega, E., Vicario-Molina, I., Martínez-Álvarez, J. y Orgaz, B. (2015). The internet as a source of sexual information in a sample of Spanish adolescents: Associations with sexual behavior. *Sexuality Research and Social Policy*, 12, 290-300. <https://doi.org/10.1007/s13178-015-0196-7>
- Higgins, J. y Green, S. (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions version 5.1.0*. The Cochrane Collaboration. <https://doi.org/10.1007/s12119-019-09598-3>
- Lee, G.Y. y Lee, D.Y. (2019). Effects of a life skills-based sexuality education programme on the life-skills, sexuality knowledge, self-management skills for sexual health, and programme satisfaction of adolescents. *Sex Education*, 19(5), 519-533. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1552584>
- Levy, J. K., Darmstadt, G., Ashby, C., Quandt, M., Halsey, E., Nagar, A. y Greene, M. (2019). Characteristics of successful programmes targeting gender inequality and restrictive gender norms for the health and wellbeing of children, adolescents, and young adults: a Systematic review. *Lancet Glob Health*, 8, 25-36. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(19\)30495-4](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(19)30495-4)
- Merlyn, M., Jayo, L., Ortiz, D. y Moreta-Herrera, R. (2020). ¿Sexualidad al alcance de un clic? Sobre sexualidad y tecnología en la juventud. *Ciencia América*, 9(1), 1-16. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i1.254>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. y Altman, D. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Med*, 6(7), 1-28. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Guersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P. y Stewart, L. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Review*, 4(11), 1-9. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- Nevot, L., Ballester, L. y Vives, M. (2018). *La implicación parental en los programas de competencia familiar: Una revisión sistemática sobre técnicas de implicación*. Octaedro.
- Nevot-Caldentey, L., Orte, C. y Ballester, L. (2019). Strategies for family engagement in evidence-based programmes: A meta-synthesis of systematic reviews from a social casework approach. *Social Work & Social Sciences Review*, 20(2), 15-30. <https://doi.org/10.1921/swssr.v20i3.1279>

- Ojeda, M., Del Rey, R., Walrave, M. y Vandebosch, H. (2020). Sexting en adolescentes: Prevalencia y comportamientos. *Comunicar*, 64(28), 9-19. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-01>
- ONU. (2020). *Hechos y cifras: Poner fin a la violencia contra las mujeres*. ONU.
- Orte, C. y Pozo, R. (2018). *Género, adolescencia y drogas. Prevenir el riesgo desde la familia*. Octaedro.
- Prado, G., Estrada, Y., Rojas, L., Bahamon, M., Pantin, H., Nagarsheth, M., Gwynn, L., Ofir, A., Forster, L., Torres, N. y Brown, C. (2019). Rationale and design for ehealth familias unidas primary care: A drug use, sexual risk behavior, and STI preventive intervention for Hispanic youth in pediatric primary care clinics. *Contemporary Clinical Trials*, 76, 64-71. <https://doi.org/10.1016/j.cct.2018.11.005>
- Regueira, U., Alonso-Ferreiro, A. y Da-Vila, S. (2020). Women on youtube: Representation and participation through the web scraping technique. *Comunicar*, 28(63), 31-40. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-03>
- Rotz, D., Goesling, B., Manlove, J., Welti, K. y Tranholm, C. (2019). Impacts of a school-wide, peer-led approach to sexuality education: A matched comparison group design. *Journal of School Health*, 88, 549-559. <https://doi.org/10.1111/josh.12642>
- Scull, M., Malik, C., Keefe, E. y Schoemann, A. (2019). Evaluating the short-term impact of media aware parent, a web-based program for parents with the goal of adolescent sexual health promotion. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), art 3. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01077-0>
- Shamseer, L., Moher, D., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P. y Stewart, L. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015: Elaboration and explanation. *British Medical Journal*, 349(1), 1-25. <https://doi.org/10.1136/bmj.i4086>
- Shinde, S., Weiss, H.A., Varghese, B., Khandeparkar, P., Pereira, B., Sharma, A., Gupta, R., Ross, D., Patton, G. y Patel, V. (2018). Promoting school climate and health-related outcomes: A cluster randomised controlled trial of the SEHER multi-component secondary school intervention in Bihar, India. *The Lancet*, 392, 2465-2477. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31615-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31615-5)
- Siddiqui, M., Kataria, I., Watson, K. y Chanda-Mouli, V. (2020). A systematic review of the evidence on peer education programmes for promoting the sexual and reproductive health of Young people in India. *Sexual and Reproductive Health Matters*, 28(1), 1-31. <https://doi.org/10.1080/26410397.2020.1741494>
- The Campbell Collaboration. (2019). *Campbell systematic reviews: policies and guidelines*. The Campbell Collaboration.
- Valero, M. (2019). *La eficacia de la prevención familiar del consumo de drogas en adolescentes* [Tesis doctoral]. Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca.
- Valero, M., Ballester, L., Orte, C. y Amer, J. (2017). Meta-analysis of family-based selective prevention programs for drug consumption in adolescence. *Psicothema*, 29(2), 299-305. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.275>
- Van Lieshout, S., Mevissen, F., De Waal, E. y Kok, G. (2017). Long Live Love+: Evaluation of the implementation of an online school-based sexuality education program in the Netherlands. *Health Education Research*, 32 (3), 244-257. <https://doi.org/10.1093/her/cyx041>
- Venegas, M. (2014). Investigar las relaciones afectivosexuales: El diseño de un cuestionario abierto. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 28, 183-212. <https://doi.org/10.5944/empiria.28.12126>

- Venegas, M. (2018). El romance adolescente. Un análisis sociológico de la política afectivosexual en la adolescencia. *PAPERS. Revista de Sociología*, 103, 255-279.  
<http://doi.org/10.5565/rev/papers.2213>
- Wang, B., Stanton, B., Lunn, S., Rolle, G., Poirier, M., Adderley, R., Li, X., Koci, V. y Deveaux, L. (2016). The impact of teachers' modifications of an evidenced-based HIV prevention intervention on program outcomes. *Prevention Science*, 17(1), 122-133.  
<https://doi.org/10.1007/s11121-015-0592-5>
- WHO. (2018). *World health statistics 2018*. WHO.
- WHO. (2019). *Recomendaciones de la OMS sobre salud y derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes*. WHO.
- WHO. (2020). *Salud mental del adolescente*. WHO.

## Breve CV de los/as autores/as

### Carmen Orte

Catedrática de Universidad, Licenciada en Psicología y Doctora en Ciencias de la Educación. Tiene 4 quinquenios de docencia reconocidos y 4 sexenios de investigación. Tiene activa la excelencia investigadora. Es la IP en temáticas de programas de prevención familiar basados en la evidencia científica del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES), de la UIB. Creó la Universidad Abierta para Mayores (UOM) el curso 1997/98. En el ámbito de la educación familiar y en el del aprendizaje a lo largo de toda la vida tiene tres investigaciones competitivas activas, una nacional y dos europeas. Es la directora de la Cátedra de Atención a la Dependencia y Promoción de la Autonomía personal y la directora del Anuario del Envejecimiento Islas Baleares y la Codirectora del Anuario de la Educación de las Islas Baleares 2015. Es la Directora de la International Summer Senior University. Es la directora del Laboratorio de Investigación sobre Familia y Modalidades de Convivencia (LIFAC). Email: [carmen.orte@uib.es](mailto:carmen.orte@uib.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4695-4411>

### Roxana Sarrablo-Lascorz

Graduada en Trabajo Social, Máster en Intervención Socioeducativa con Menores y Familia por la Universidad de las Islas Baleares (UIB) y Máster en Relaciones de Género por la Universidad de Zaragoza. Es técnica en inmigración e intervención social. Actualmente, es estudiante del programa de Doctorado en Educación en la UIB y ejerce como trabajadora social en el área de intervención socioeducativa con menores y familia. Sus principales líneas de investigación se enmarcan en la prevención de conductas de riesgo infantiles, juveniles y familiares y perspectivas de género en problemáticas sociales. Email: [r.sarrablo@uib.es](mailto:r.sarrablo@uib.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9968-5948>

### Lluc Nevot-Caldentey

Graduada en Trabajo Social, Máster en Intervención Socioeducativa en Menores y Familia por la Universidad de las Islas Baleares (UIB), posgraduada en Intervención Familiar Sistémica por el Centro de Terapia Familiar y de Pareja (KINE) y doctora en Educación (UIB). Con anterioridad ha sido valoradora de dependencia, trabajadora social en el ámbito de la monoparentalidad en riesgo de exclusión social y contratada

predoctoral MINECO en la UIB. Actualmente es la técnica de investigación de la Fundación de Atención y Apoyo a la Dependencia y de Promoción de la Autonomía Personal de las Islas Baleares. Email: [mlnevot@fbd.caib.es](mailto:mlnevot@fbd.caib.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1060-6674>

# Educación Telemática en la Universidad: Un Estudio en Futuros Docentes

## Telematic Education at the University: A Study in Future Teachers

Daniel Pattier <sup>1, \*</sup> y Sheila García-Martín <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Complutense de Madrid, España

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

### DESCRIPTORES:

Educación superior  
Enseñanza a distancia  
TIC  
Métodos educativos  
Sistemas online

### RESUMEN:

La irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en el área educativa, ha permitido la expansión de aprendizajes a través de medios telemáticos. Además, la pandemia de la Covid-19 y el consecuente cierre de instituciones escolares, ocasionó la aplicación masiva de la formación totalmente online o combinada (presencial y con apoyo de la telemática). El objetivo de esta investigación fue conocer las valoraciones de los estudiantes universitarios que pretenden ser docentes acerca de la formación que están recibiendo por medios telemáticos. Para ello, se diseñó, validó y aplicó un cuestionario online a 523 discentes pertenecientes a dos universidades de España y una de Portugal. Se realizaron análisis descriptivos y multivariados obteniéndose diferencias estadísticamente significativas. Los resultados evidencian que la educación telemática no es evaluada de forma especialmente positiva por el estudiantado, destacando que estos echan de menos socializar con los compañeros, aunque reconocen que su implementación también brinda ventajas como una mayor flexibilidad y una reducción de gastos económicos. Finalmente, se discute la necesidad de transformar las metodologías docentes para una eficiente transición del aprendizaje presencial al telemático, y se concluye con pautas para mejorar la calidad y eficacia de los planes de formación online y combinado para estudiantes de educación superior.

### KEYWORDS:

Higher education  
Distance learning  
ICT  
Educational methods  
Online systems

### ABSTRACT:

The emergence of Information and Communication Technologies in the educational area has allowed the expansion of learning through telematic means. In addition, the Covid-19 pandemic, and the consequent closure of school institutions, led to the massive application of fully online or combined training (face-to-face and with telematics support). The objective of this research was to know the evaluations of university students who intend to be teachers, about the training they are receiving by telematic means. To do this, an online questionnaire was designed, validated and applied to 523 students from two universities from Spain and one from Portugal. Descriptive and multivariate analyzes were performed, obtaining statistically significant differences. The results show that telematic education is not evaluated in a particularly positive way by the students, highlighting that they miss socializing with their classmates, although they recognize that its implementation also offers advantages such as greater flexibility and a reduction in economic expenses. Finally, the need to transform teaching methodologies for an efficient transition from face-to-face to telematic learning is discussed, and concludes with guidelines to improve the quality and effectiveness of online and combined training plans for higher education students.

### CÓMO CITAR:

Pattier, D. y García-Martín, S. (2022). Educación telemática en la universidad: Un estudio en futuros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 165-183.  
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.009>

## 1. Introducción

### 1.1. Una aproximación a la educación telemática

La irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las últimas décadas ha propiciado la creación de nuevos modelos y estructuras de comunicación que han invadido todos los ámbitos de la sociedad. En el área educativa se ha pasado de una enseñanza completamente presencial, al establecimiento de procesos de enseñanza y de aprendizaje desarrollados parcial o totalmente mediante una metodología telemática, a consecuencia de la evolución de los medios tecnológicos, especialmente en la última década (Camacho y Guzmán, 2013). Así, el siglo XXI ha transformado la concepción de educación, de alumno, de maestro, de clase y de escuela; definiendo un proceso de enseñanza y del aprendizaje que trasciende a las acciones producidas en el aula (Cigerci, 2020).

De este modo y aunque tengamos en cuenta que la educación telemática, remota o a distancia, no siempre es sinónimo de educación en línea u online (Ali y Herrera, 2020), podemos comprender que, actualmente, la educación telemática se basa fundamentalmente en la incorporación de elementos en línea, a través del uso de las nuevas tecnologías (Bagriacik y Banyard, 2020). Por ello, teniendo en cuenta el recorrido epistemológico de este término (Martínez, 2017), y siguiendo a Johnston (2020), entendemos la educación telemática como el proceso educativo que utiliza una experiencia del aula sincrónica a distancia, a través del uso de la tecnología, y así será utilizado terminológicamente en este artículo.

En este ámbito, la literatura nos muestra tanto las ventajas como los inconvenientes del uso de la educación telemática. Por un lado, esta metodología potencia la autonomía y la organización de los estudiantes (Feito, 2020), ofrece a los discentes una adaptabilidad espacio-temporal (Camacho y Guzmán, 2013), potencia la flexibilidad y reduce la presión de las clases presenciales (Lowenthal et al., 2020), mejora la accesibilidad (Yilmaz et al., 2020) e, incluso, obtiene mejores resultados de aprendizaje implementando las TIC en educación (Makonye, 2020), siempre y cuando se produzca un uso idóneo de las mismas (Burgos et al., 2021).

Por otro lado, la educación telemática necesita de un profesorado capacitado en competencias digitales y en el uso de las TIC en la práctica docente (Rana y Rana, 2020) que permita su implementación en aras de la consecución de objetivos educativos, para obtener resultados académicos significativamente positivos (Srijamdee y Pholphirul, 2020); plantea dificultades de accesibilidad, infraestructura, gestión del aula y recursos humanos (Sari y Nayir, 2020); suele erigirse como un reto para que los estudiantes sigan adecuadamente las clases (Lowenthal et al., 2020) y para que se produzca una interactividad entre los propios estudiantes y con el docente (Park y Kim, 2020); aumenta el tiempo de respuesta de las preguntas de los discentes y disminuye la socialización tradicional (Adnan y Anwar, 2020); puede desmotivar a los estudiantes (Dilmaç, 2020), generar en ellos estrés (Godoy et al., 2018), y necesita de los recursos tecnológicos adecuados para su eficiente implementación (Berrios-Aguayo et al., 2020).

### 1.2. Educación telemática como respuesta a la crisis sanitaria

Hasta marzo de 2020, la mayoría de los estudiantes de educación superior recibían su formación de forma presencial, sin embargo, con la llegada de la pandemia producida por la Covid-19 y el consecuente cierre de instituciones escolares de toda índole, la educación telemática se impuso como respuesta necesaria para continuar la formación

de millones de discentes (Gentles y Haynes-Brown, 2021). Este proceso provocó una brecha digital de conectividad, acceso a dispositivos y niveles de habilidad digital (OECD, 2020) derivada de diversos factores socioeconómicos.

En España, antes de la declaración del Estado de Alarma<sup>1</sup> del 14 de marzo de 2020, ya se habían producido cierres de instituciones escolares en varios territorios, como en la Comunidad de Madrid<sup>2</sup> el 11 de marzo de 2020; en la Universidad de Salamanca<sup>3</sup> el 12 de marzo de 2020; y en el resto de las Universidades de Castilla y León, el 13 de marzo. Con la declaración del Estado de Alarma se suspendió la actividad educativa presencial en todos los centros del país.

En Portugal, se estableció el Estado de Alarma el 13 de marzo, momento en el que se cerraron todos los centros educativos, desde escuelas infantiles hasta las universidades. El 18 de marzo comenzó el Estado de Emergencia<sup>4</sup> con grandes medidas restrictivas para la población. Desde ese momento, las universidades continuaron su formación de una manera puramente online o utilizando una metodología combinada (presencial y online).

De este modo se produjo una reconversión de las aulas presenciales a clases en línea, a través de una educación telemática, pero sin una preparación suficiente del profesorado para la docencia a distancia (Cabrera, 2020), teniendo que reconfigurar las TIC en ámbitos y contextos diversos (Ricardo-Barreto et al., 2020) y en un marco protagonizado por la urgencia, sin una previa planificación (García-Peñalvo et al., 2020). Así, se originaron tres grandes desafíos en este ámbito: la protección de datos y la confidencialidad, el cambio metodológico necesario, y los problemas tecnológicos (Dinh y Nguyen, 2020). En lo relativo a la formación del profesorado durante este tiempo, la literatura apunta hacia una experiencia positiva relativa, mientras que señala factores de influencia negativa como el súbito cambio del entorno de aprendizaje y la falta de interacción directa entre el propio estudiantado y entre estos y el docente (Sepulveda-Escobar y Morrison, 2020), aspecto señalado como ausente en los planes de formación del profesorado con anterioridad a la pandemia (Iranzo-García et al., 2018).

### ***1.3. Objetivo de la investigación***

Con la apertura de los centros educativos en el curso académico 2020/21, bajo una serie de rigurosos protocolos sanitarios, la mayoría de las universidades han optado por una formación en la que la educación en línea toma protagonismo, para evitar la presencialidad y el desplazamiento de todos los estudiantes a los campus universitarios. En este sentido, la presente investigación se centra en tres universidades que han

---

<sup>1</sup> Gobierno de España. (2020). Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el Covid-19. (BOE-A-2020-3692). Madrid, España: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.

<sup>2</sup> Resolución conjunta de las Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa sobre instrucciones de funcionamiento de los centros educativos afectados por las medidas contenidas en la Orden 338/2020, de 9 de marzo, de la Consejería de Sanidad por la que se adoptan medidas preventivas y recomendaciones de salud pública en la Comunidad de Madrid como consecuencia de la situación y evolución del coronavirus (Covid-19), con efectos desde 11 de marzo de 2020.

<sup>3</sup> Universidad de Salamanca. (2020). Comunicado: El Rector de la Universidad de Salamanca comunica la suspensión provisional de todas las actividades lectivas hasta que las autoridades sanitarias se pronuncien. Salamanca, España: Universidad de Salamanca. <http://bit.ly/2MtMR4a>

<sup>4</sup> Diário da República (2020). Decreto do Presidente da República nº 14-A/2020.

optado por la formación híbrida (parte presencial y parte en línea), como estructura para dar continuidad a los estudios de educación superior.

En aras de obtener resultados con una clara originalidad y que aporten información valiosa, tanto para la comunidad científica como para miembros de la comunidad educativa enfocada en la formación del profesorado o de la orientación profesional, ponemos el foco de análisis en los estudiantes universitarios que pretenden convertirse en un futuro cercano en docentes. Así, el objetivo de la investigación es conocer las valoraciones que estos estudiantes realizan acerca del modelo telemático aplicado a su actual formación.

Las preguntas de investigación son las siguientes: ¿Qué valoración hacen los estudiantes universitarios acerca de la formación telemática recibida? Y ¿qué factores tienen un mayor impacto en las valoraciones que los estudiantes hacen de su formación telemática?

Gracias al análisis de esta temática podremos ofrecer pautas y propuestas para mejorar la valoración por parte de los estudiantes de su formación telemática u online y mejorar así los planes de formación del profesorado que, por opción o por necesidad, estipulen una estructura que implemente este tipo de metodología, como parte o como totalidad de su programa formativo.

## 2. Método

Para la presente investigación se diseñó un estudio cuantitativo utilizando el cuestionario como instrumento de investigación, que fue diseñado y aplicado en línea entre diciembre de 2020 y abril de 2021, a estudiantes universitarios con aspiración a convertirse en docentes. En el caso de las universidades españolas, estudiantes procedentes de titulaciones conducentes a la profesión docente (Grado y Máster). En el caso de la universidad portuguesa, estudiantes que señalaron en la encuesta su pretensión por convertirse en profesores.

### *Muestra*

En el estudio participaron un total de 523 estudiantes universitarios, de los cuales 216 pertenecían a las universidades españolas: Universidad Complutense de Madrid (22,3%) y Universidad de León (18,9%), y 307 a la universidad portuguesa de Oporto (58,7%). La mayoría de los participantes eran mujeres (379), lo que supuso el 72,5% de la muestra, frente a 144 hombres, el 27,5% de la muestra. Con edades correspondientes a los siguientes intervalos: 18-20 años (56,4%), 21-23 años (23,9%), 24-26 años (6,7%), 27-29 años (3,1%), 30-32 años (3,4%), 33-35 años (1,3%) y 36 años o más (5,2%).

Los alumnos están matriculados en estudios universitarios de Grado (73,6%) y de Máster (22,6%), en los grados de Educación Primaria, Educación Infantil y en el Doble Grado de ambos títulos.

En cuanto al ámbito del hogar en el que residen los estudiantes, destaca la vivienda unifamiliar (77,6%), frente a otras posibilidades como el piso de estudiantes (14,0%), residencias de estudiantes universitarios (4,8%) u otra (3,7%). Finalmente, de los estudiantes encuestados, cuatro de cada diez han disfrutado en el último curso, de una beca de estudios.

## Cuadro 1

### Ítems del cuestionario

Ítems
Edad Sexo Estudios en curso Especialidad Curso
Universidad Población de residencia CC.AA.
Hogar en el que resides Personas con las que convives
Número total de personas que convivís
¿Has disfrutado de una beca de estudios durante este curso académico o el anterior?
1. Si pudiera elegir el tipo de formación que recibo en este momento, elegiría la educación presencial.
2. Si pudiera elegir el tipo de formación que recibo en este momento, elegiría la educación online.
3. Si pudiera elegir el tipo de formación que recibo en este momento, elegiría educación combinada (presencial y online).
4. Considero que aprendo lo mismo con la educación online y la presencial.
5. Soy capaz de usar dispositivos electrónicos (PC, Tablet, Smartphone...).
6. Soy capaz de utilizar plataformas electrónicas de aprendizaje (Campus Virtual, Moodle, Blackboard...).
7. Tengo conocimientos y habilidades suficientes para seguir la educación online.
8. Creo que puedo superar este curso con la educación combinada (presencial y online) que estoy recibiendo.
9. Creo que es fácil trabajar en grupo de forma online.
10. La educación online reduce mis gastos económicos para seguir las clases (alquiler, transporte...).
11. Las clases online me producen cansancio debido al uso continuado de las pantallas.
12. Las clases online contribuyen a tener más tiempo libre para mi vida personal.
13. El entorno de mi hogar me permite concentrarme en mis clases online (espacio propio, tranquilidad...).
14. Tengo dificultades técnicas para seguir las clases online (conectividad, acceso, coste...).
15. Los profesores tienen competencias tecnológicas suficientes para impartir educación online de calidad.
16. Los profesores tardan más en contestar en la enseñanza online (correos, foros, chats...).
17. La educación online aumenta la flexibilidad (horaria, materiales, etc.) para los estudiantes.
18. El aprendizaje online es más motivador que el aprendizaje presencial.
19. La educación online cumple mis expectativas de formación/aprendizaje.
20. La formación que recibo online ha ampliado mis conocimientos de partida.
21. La educación online mejora mi autonomía personal.
22. Me siento cómodo comunicándome electrónicamente con el profesorado.
23. El contacto cara a cara con el profesor es imprescindible para aprender.
24. Echo en falta socializar con los compañeros en la Facultad.
25. En general, estoy satisfecho con la educación online que estoy recibiendo.
26. En mi futuro, como profesional docente utilizaré herramientas de enseñanza online.
Para mí, la educación online tiene las siguientes ventajas e inconvenientes:
Para mí, la educación presencial tiene las siguientes ventajas e inconvenientes:

### Cuestionario

Se diseñó un cuestionario que consta de tres secciones. La primera consiste en doce preguntas sobre datos generales de los estudiantes. La segunda incluye 26 ítems sobre la educación en línea que están recibiendo, en los cuales los estudiantes debían expresar, en cada uno de ellos, su grado de conformidad/disconformidad en una escala Likert. De estos 26 ítems los primeros 24 están divididos en tres dimensiones: cognitiva, procedimental y afectiva. Los ítems referidos a la dimensión cognitiva recogen información tanto del aprendizaje como de las competencias adquiridas; la dimensión procedimental es sobre las barreras y los potenciadores de la educación telemática; y la dimensión afectiva trata tanto de los aspectos positivos como negativos.

Los últimos dos ítems hacen referencia al grado de satisfacción con la enseñanza en línea y al uso futuro de las tecnologías en su labor docente. Finalmente, una tercera parte del cuestionario recoge dos preguntas abiertas sobre las ventajas e inconvenientes de la enseñanza presencial y de la educación telemática. Los ítems que conforman el cuestionario pueden consultarse en el Cuadro 1.

Para la construcción del instrumento sobre esta temática se tuvo en cuenta la literatura científica hasta la fecha, destacando las aportaciones sobre actitudes de estudiantes frente a la educación a distancia (Özgen y Reyhan, 2020; Romero Martínez et al., 2020), sus perspectivas y opiniones durante la pandemia de la Covid-19 (Adnan y Anwar, 2020; Dilmaç, 2020) e investigaciones relacionadas con el uso de las tecnologías en educación (Berrios-Aguayo et al., 2020).

### *Procedimiento*

Una vez diseñado el cuestionario y antes de la aplicación del mismo, para garantizar la validez de su contenido, el instrumento fue enviado a cinco expertos universitarios. El criterio para la selección de los expertos fue que contaran con experiencia en investigación educativa, en utilización de TIC para la docencia y en educación telemática. Cada experto emitió un juicio crítico sobre la pertinencia, relevancia, calidad y univocidad de cada uno de los ítems del cuestionario. Como resultado de este proceso se realizaron modificaciones en la redacción de algunos ítems, para mejorar su claridad y comprensión, hasta quedar configurada la versión definitiva del instrumento.

Posteriormente, y tras superar un exigente protocolo ético y de difusión por parte de varios comités universitarios, se produjo la cumplimentación del cuestionario por parte de los estudiantes, a través de Google Formularios. Se utilizó un muestreo por conveniencia en las tres universidades. Mientras que en el caso de las universidades españolas se pasó el formulario por unas clases concretas de estudiantes, en la universidad portuguesa se utilizó un servicio mailing oficial, mediante el cual se hizo llegar la encuesta a todos los estudiantes universitarios matriculados. La participación en la investigación fue voluntaria. Para el posterior análisis se creó una base de datos y se realizó el volcado de los mismos utilizando el programa IBM SPSS Statistics, en su versión 26. Finalmente, para validar el instrumento se calculó la fiabilidad a través del coeficiente de Alfa de Cronbach, que arrojó un valor de  $\alpha = 0,611$ , y se realizó un Análisis Factorial Exploratorio con extracción de componentes principales y rotación Varimax. La idoneidad de este análisis se evaluó previamente a través del test Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y de la prueba de esfericidad de Bartlett. El resultado de la prueba de adecuación muestral KMO fue de 0,777. Además, la prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa  $\chi^2=3725,784$  ( $p<0,001$ ), lo que indicó que los datos eran probablemente factorizables. Obteniéndose con el análisis factorial exploratorio, 10 factores que explicaban el 63,74% de la varianza total.

## **3. Resultados**

### ***3.1. Análisis descriptivo***

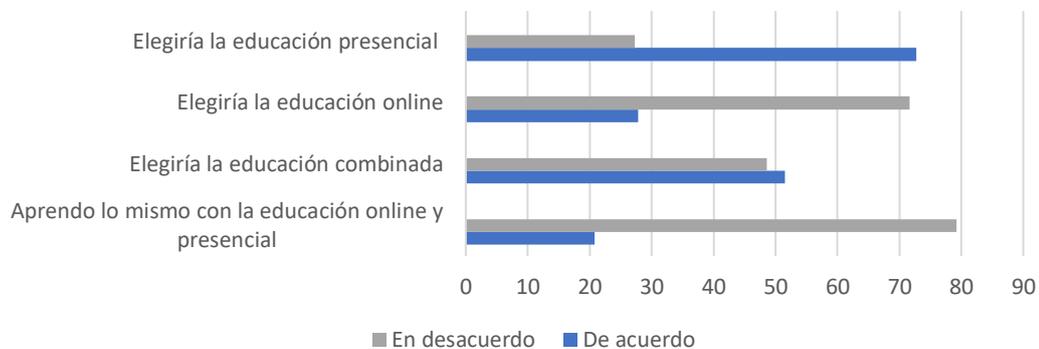
Para responder a la primera pregunta de investigación planteada: ¿Qué valoración hacen los estudiantes universitarios acerca de la formación telemática recibida?, se analizaron estadísticos descriptivos de los ítems recogidos en el cuestionario, valorando el grado de conformidad/disconformidad con los mismos.

En primer lugar, como muestra la Figura 1, en relación a la dimensión cognitiva, con las subdimensiones de aprendizaje y competencias, el 72,7% de los estudiantes, si

podiera elegir la formación que recibe, elegiría la educación presencial, ya que considera que no aprende lo mismo con la educación telemática, a pesar de afirmar tener conocimientos y habilidades suficientes para seguir la educación en línea (93,3%), para utilizar plataformas de aprendizaje como el campus virtual (97,0%) y para usar dispositivos electrónicos (99,0%).

**Figura 1**

*Dimensión cognitiva. Aprendizaje y competencias*



En relación a la dimensión procedimental, con las subdimensiones de barreras y potenciadores, los estudiantes destacan entre las principales barreras de la educación en línea, que el uso continuado de las pantallas les produce cansancio (79,4%) y que los profesores tardan más en contestar, bien sea en foros, chats o correos (53,5%). Por su parte, como potenciadores de la educación telemática, seis de cada diez alumnos afirman que el entorno de su hogar favorece la concentración para seguir las clases. Además, destacan que la educación en línea aumenta la flexibilidad horaria y de materiales (68,5%) y que disponen de más tiempo libre para su vida personal (58,7%).

En relación con la dimensión afectiva, como indica la Figura 2, la educación telemática no es evaluada de forma especialmente positiva por los estudiantes, puesto que la mayoría considera que es menos motivadora que la enseñanza presencial (87,8%). Además, afirman que no cumple sus expectativas (69,2%). No obstante, en sentido opuesto, los estudiantes afirman que la enseñanza virtual sí ha ampliado sus conocimientos (50,3%) y ha mejorado su autonomía personal (55,9%). Consideran que el contacto cara a cara con el profesor es imprescindible para aprender (79,1%) y echan en falta la socialización con los compañeros que se produce en la Facultad y en el campus universitario (89,1%).

Finalmente, la mitad de los estudiantes que participaron en el estudio, afirma estar satisfecho con la educación en línea que está recibiendo, y, ocho de cada diez, afirma que utilizará en su futuro profesional docente, herramientas de educación telemática.

Figura 2

*Dimensión afectiva***3.2. Análisis multivariado**

Para responder a la segunda pregunta de investigación: ¿Qué factores tienen un mayor impacto en las valoraciones que los estudiantes hacen de su formación en línea?, se realizaron análisis multivariados, tomando como factores inter-sujetos los ítems recogidos en el cuestionario en las tres dimensiones estudiadas, y como variables de agrupamiento, las variables sociodemográficas del cuestionario. La aplicación del análisis lineal multivariado reveló contrastes multivariados, estadísticamente significativos. Las pruebas de efectos inter-sujetos y el examen de los análisis post-hoc y la confrontación de medias también evidenciaron diferencias estadísticamente significativas.

En la dimensión cognitiva, en relación con el aprendizaje y las competencias, se obtienen diferencias estadísticamente significativas cuando se toman como variables de agrupamiento: los estudios en curso, la especialidad, el curso, la universidad y la Comunidad Autónoma. Como puede verse en el Cuadro 2, se obtienen diferencias significativas en la preferencia de la enseñanza, siendo los alumnos de Grado y los alumnos de la Comunidad de Madrid, quienes si pudieran elegir el tipo de formación que reciben, ésta sería presencial en su totalidad. Por su parte, aquellos que muestran mayor conformidad con la educación telemática, son aquellos que cursan el Máster de Enseñanza Secundaria Obligatoria de últimos cursos, y de la Comunidad de Castilla y León [ej., MESO=2,08 frente a MD.G=1,42;  $p=0,004$ ]. Además, son los estudiantes de Máster y de la Universidad de Oporto quienes consideran, en mayor medida, que aprenden lo mismo con la educación telemática y presencial, y que tienen conocimientos y habilidades suficientes para seguir la educación en línea

En la dimensión procedimental, con las subdimensiones de barreras y potenciadores, se obtienen diferencias estadísticamente significativas cuando se toman como variables de agrupamiento: sexo, estudios, especialidad, curso, universidad, Comunidad Autónoma y beca, como se puede observar en el Cuadro 3. En primer lugar, en relación con las ventajas de la educación en línea, son los alumnos de máster encuestados los que consideran, en mayor medida que los alumnos de Grado, que la educación telemática contribuye a tener más tiempo para el ocio y para su vida personal. Además, las mujeres encuestadas son las que afirman, en mayor medida que los hombres, que el entorno de su hogar les permite concentrarse en sus clases en línea.

**Cuadro 2****Análisis multivariado en la dimensión cognitiva**

	Estudios		p	Especialidad		p	Curso		p	Universidad		p	CC.AA		p
1. Si pudiera elegir el tipo de formación que recibo en este momento, elegiría la educación presencial	Grado	3,20	0,000							ULE	3,17	0,000	CyL	3,19	0,003
	Máster	2,75		UCM	3,51	Madr	3,50	UPorto	2,90						
2. Si pudiera elegir el tipo de formación que recibo en este momento, elegiría la educación online				EP,	1,88		1°	1,58					CyL	2,02	
				EI	1,68		2°	2,04							
				ESO	2,08	0,004	3°	1,00	,002						0,000
				D,G	1,42		4°	1,61					Madr	1,54	
							5°	2,33							
3. Si pudiera elegir el tipo de formación que recibo en este momento, elegiría la educación combinada (presencial y online)	Grado	2,43	0,000							ULE	2,28	0,000			
	Máster	2,89		UCM	2,14	UPorto	2,79								
4. Considero que aprendo lo mismo con la educación online y la presencial	Grado	1,66	0,000							ULE	1,67	0,000	CyL	1,65	0,020
	Máster	2,13		UCM	1,41	UPorto	1,97	Madr	1,42						
5. Soy capaz de usar dispositivos electrónicos (PC, Tablet, Smartphone...)	Grado	3,74	0,002							ULE	3,70	0,001			
	Máster	3,82		UCM	3,67	UPorto	3,82								
7. Tengo conocimientos y habilidades suficientes para seguir la educación online	Grado	3,45	0,017							ULE	3,47	0,000	CyL	3,48	0,021

## Cuadro 3

*Análisis multivariado en la dimensión procedimental*

	Sexo	p	Estudios	p	Especialidad	p	Curso	p	Universidad	p	CC.AA	p	Beca	p	
8. Creo que puedo superar este curso con la educación combinada que estoy recibiendo			Gr	2,98	EP	2,99	1°	3,18							
					EI	2,59	2°	2,86							
				0,012	ESO	3,50	0,002	3°	4,00	0,002					
			Má	3,50	DG	3,12	4°	2,70							
							5°	3,00							
9. Creo que es fácil trabajar en grupo de forma online					EP	2,25					CyL	2,35			
					EI	2,41									
				0,017	ESO	2,33									
					DG	1,82					Madr	2,02	0,009		
10. La educación online reduce mis gastos económicos para ...									ULE	2,14					
									UCM	2,12	0,015				
									UPorto	3,68					
12. Las clases online contribuyen a tener más tiempo libre para mi vida personal			Gr	2,56	EP	2,55	1°	2,64			ULE	2,46			
					EI	1,91	2°	2,48							
				0,016	ESO	2,42	0,034	3°	2,00	0,021	UCM	2,51	0,036		
			Má	2,82	DG	2,62	4°	1,87							
							5°	2,33			UPorto	2,73			
13. El entorno de mi hogar me permite concentrarme en mis clases online	H	2,60	Gr	2,71							ULE	2,75			
	M	2,86									UCM	2,60	0,029		
		,005	Má	3,01	0,003						UPorto	2,87			
14. Tengo dificultades técnicas para...													Sí	2,22	
													No	1,92	
															0,009
15. Los profesores tienen competencias tecnológicas suficientes					EP	2,20	1°	2,65			CyL	2,22			
					EI	1,73	0,000	2°	2,15	0,000					
					ESO	2,50		3°	1,00		Madr	2,48	0,019		

para impartir educación online de calidad	DG	3,00	4° 1,74
			5° 2,67
16. Los profesores tardan más en contestar en la enseñanza online	EP	3,16	
	EI	2,95	0,004
	ESO	3,00	
	DG	2,68	

*Nota.* Sólo se muestran las variables que obtienen resultados estadísticamente significativos ( $p < 0,05$ ).

**Cuadro 4****Análisis multivariado en la dimensión afectiva**

	Estudios	p	Especialidad	p	Curso	p	Universidad	p	CC.AA	p
18. El aprendizaje online es más motivador que el aprendizaje presencial			EP	1,55	1°	1,30			CyL	1,64
			EI	1,18	2°	1,70				
			ESO	1,33	3°	1,00	0,000			0,000
			DG	1,28	4°	1,17			Madrid	1,26
					5°	1,67				
19. La educación online cumple mis expectativas de formación/ aprendizaje	Gr	1,97	EP	1,92						
			EI	1,59						
	Má	3,16	ESO	2,33						
			DG	2,08						
20. La formación que recibo online ha ampliado mis conocimientos de partida			EP	2,14						
			EI	1,68						
			ESO	2,08						
			DG	2,28						
23. El contacto cara a cara con el profesor es imprescindible para aprender			EP	3,26					CyL	3,17
			EI	3,55						0,000
			ESO	3,25					Madrid	3,53
			DG	3,58						
24. Echo en falta socializar con los compañeros en la facultad	Gr	3,62			1°	2,64		ULE	3,67	
					2°	2,48				
					3°	2,00	0,021	UCM	3,82	0,000
	Má	3,40			4°	1,87				
					5°	2,33		UPorto	3,43	

*Nota.* Sólo se muestran las variables que obtienen resultados estadísticamente significativos ( $p < 0,05$ ).

Por otra parte, los alumnos becados destacan como una de las principales barreras de la educación telemática, las dificultades técnicas para seguir las clases en línea (problemas de conectividad, de acceso o de coste [MBeca=2,22 frente a MNobeca=1,92;  $p=0,009$ ]. Así como, los alumnos del Máster de Profesorado, destacan otras dificultades como el incremento del tiempo de respuesta de los docentes en la educación telemática (a través de correos o foros).

En cuanto a la dimensión afectiva, tal y como se observa en el Cuadro 4, se obtienen diferencias estadísticamente significativas cuando se toman como variables de agrupamiento: los estudios, la especialidad, el curso, la Universidad y la Comunidad Autónoma, Los alumnos que cursan el Grado en Educación Primaria son los que consideran, en mayor medida, el aprendizaje en línea más motivador que el presencial, los alumnos del Máster de Formación del Profesorado son los que se sienten más satisfechos con la formación en línea que están recibiendo, y los del Doble Grado en Educación Infantil y Primaria los que afirman haber ampliado sus conocimientos de partida gracias a la educación en línea, pero también quienes más aseguran que el contacto cara a cara con el docente es imprescindible para el aprendizaje. Además, es preciso destacar que son los estudiantes de primer curso de grado en la universidad, los que más echan en falta socializar con los compañeros en la Facultad y en el campus [M1º=2,64 frente a M4º=1,87;  $p=0,021$ ].

## 4. Discusión

Los datos que recoge la presente investigación tienen un especial valor debido a que evidencian las valoraciones de los futuros docentes, que actualmente reciben una formación híbrida o combinada (presencial y online). Por ello, sus valoraciones comparadas reflejan la propia experiencia y no atienden a concepciones o prejuicios de una u otra metodología de aprendizaje.

En el ámbito educativo resalta la importancia que dan los estudiantes a la educación presencial en comparación con la educación telemática (Park y Kim, 2020; Villa et al., 2020). Además, podemos entrever que los estudiantes que cursan los estudios conducentes a la profesión de maestro entienden que el cara a cara con el docente es fundamental para su propia formación (Sepulveda-Escobar y Morrison, 2020). Esto indica una necesidad por parte de los futuros docentes de un contacto cercano con sus profesores, en aras de generar un espacio en el que se produzca no solamente una mera transmisión de conocimientos, sino un proceso de ósmosis experiencial y procedimental inherente al contacto próximo con los maestros (Dinh y Nguyen, 2020).

Esta preferencia estudiantil nos obliga a seguir investigando y reflexionando acerca de los elementos que se configuran como barreras (Dilmaç, 2020; Lowenthal et al., 2020; Sari y Nayir, 2020) o como potenciadores (Feito, 2020; Godoy et al., 2018; Lowenthal et al., 2020; Makonye, 2020; Yilmaz et al., 2020) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los modelos presencial y telemático. Entre ellos destaca el cansancio producido por el uso continuado de pantallas como un elemento relevante (Prado Montes et al., 2017). Este dato nos invita a la reflexión acerca del paso que se está produciendo en muchas instituciones y centros educativos, de manera voluntaria u obligada por las circunstancias sanitarias derivadas de la pandemia (García-Peñalvo et al., 2020), de una metodología presencial a una en línea. Esta transición está produciendo, en algunos casos, un mero cambio de forma en la cual lo que se daría de forma presencial, ahora se ofrece de manera virtual a través de una cámara, potenciando el hándicap que señala nuestra investigación en cuanto al cansancio por el uso continuado de las pantallas. La transición de un aprendizaje presencial a uno en línea, debe transformar toda la

metodología del docente (Dinh y Nguyen, 2020) y no simplemente modificar la forma. Así, el uso de actividades sincrónicas, junto con otras asíncronas que no necesiten de un uso continuado de pantallas, puede favorecer las valoraciones de la educación telemática.

Por otro lado, destaca el número de estudiantes que consideran que sus hogares no favorecen la concentración necesaria para desarrollar de una manera efectiva su labor como discentes (Sepulveda-Escobar y Morrison, 2020), y que tienen problemas de conectividad o de recursos básicos tecnológicos (Sari y Nayir, 2020). Por ello, es importante que las universidades prioricen espacios de estudio y concentración, que puedan ser usados por discentes que requieran de este tipo de lugares y materiales, para poder ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes (Lembani et al., 2020; Nichols, 2020).

Además, esta investigación denuncia la necesidad de planes de ayuda basados en evidencias científicas por parte de la Administración pública (Pattier y Olmos-Rueda, 2021) o de las universidades que ofrecen una educación telemática, ya sea desde su nacimiento o como parte del progreso educativo, ya sea de manera voluntaria o forzada por situaciones de fuerza mayor, para conseguir una verdadera inclusión (Márquez et al., 2020). Así, es importante señalar la socialización como uno de los factores más afectados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Adnan y Anwar, 2020). Dicho aspecto debe ser atendido mediante la creación de actividades curriculares o extracurriculares (Iso et al., 2020) y espacios de socialización presencial o en línea. Por otro lado, en caso de una parcial posibilidad de docencia presencial, se debe establecer una priorización de los estudiantes de primer curso, que demuestran una necesidad mayor de socializar con otros estudiantes en la universidad. Más allá, se evidencia también que los estudiantes provenientes de entornos socioeconómicos medio-bajos, que en nuestro estudio se identifican con aquellos que reciben becas económicas de ayuda al estudio, son los que han recibido un mayor impacto negativo, producido por el proceso de transformación metodológica debido a la pandemia de la Covid-19 y el cierre de instituciones escolares (OECD, 2020). Por ello, es importante que se establezcan protocolos de ayuda material (Berrios-Aguayo et al., 2020), didáctica y psicológica a estos estudiantes más vulnerables, para evitar un aumento del abandono universitario (Constata-Amores et al., 2021).

La pandemia nos ha mostrado que no estábamos preparados para un cambio metodológico de este calibre (Cabrera, 2020) y que, aunque algunas investigaciones apunten a que se ha producido una disrupción constructiva (Rajhans et al., 2020), debemos reflexionar y avanzar en estrategias de perfeccionamiento de la educación en línea. Así, por un lado, debemos mejorar las plataformas tecnológicas que sirven de espacio de aprendizaje, para soportar una conectividad con mayor demanda ante situaciones en las que la educación telemática se impone, y, por otro lado, potenciar tanto la formación del profesorado como del estudiantado. Esta formación no debe centrarse exclusivamente en mejorar o actualizar elementos de la competencia TIC (Rana y Rana, 2020; Srijamdee y Pholphirul, 2020), sino también en potenciar el cambio metodológico necesario para poder desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en modalidad telemática de manera eficiente, teniendo en cuenta las evidencias que ofrece la literatura sobre diversos factores de éxito (Pattier, 2021). Más allá, la formación del profesorado y del estudiantado debe tener en cuenta la dimensión tecnológica (García-Martín y Cantón-Mayo, 2019), la socio-cultural (Ricardo-Barreto et al., 2020) y la psicológico-afectiva (García-Martín y García-Sánchez, 2017).

## 5. Conclusiones

En conclusión, y siguiendo el objetivo de nuestro estudio, hemos resuelto las preguntas de investigación enunciadas con anterioridad. Así, podemos afirmar que la valoración de la formación en línea, por parte de los estudiantes universitarios que pretenden ser docentes, no es especialmente buena. Como hemos evidenciado en este trabajo, la baja valoración está significativamente relacionada con varios factores que hemos analizado y discutido más arriba (Pazos et al., 2020; Romero-García et al., 2021) y que deben ser tenidos en cuenta en la toma de decisiones y en los planes de transformación metodológica de los centros de educación superior. Solamente atendiendo a estos aspectos se podrán conformar planes de mejora de la educación en línea, que permitan configurar un cambio permanente en la pedagogía (Yang, 2020), donde el proceso de enseñanza-aprendizaje sea mejor valorado por los futuros maestros y maestras (Llanes Ordóñez et al., 2021).

Por último, las limitaciones de este estudio se basan en su naturaleza transversal, ya que los datos fueron recogidos en un solo momento temporal, durante el primer semestre del curso 2020/21, en el caso de las universidades españolas, y en el segundo semestre del mismo curso, en el caso de la universidad portuguesa; por lo que sería deseable desarrollar investigaciones longitudinales que permitan conocer la percepción de los estudiantes sobre la educación telemática durante todo el curso académico, o incluso, una vez finalizada la pandemia de la Covid-19, para poder visualizar posibles cambios de tendencia.

En cuanto a la prospectiva de la investigación, apuntamos hacia posibles líneas futuras que podrían incluir otras medidas, además de los datos autoinformados por los estudiantes. Asimismo, sería recomendable llevar a cabo más estudios que dieran a conocer de qué manera las variables personales, sociales y educativas influyen en la percepción de la educación telemática por parte de los estudiantes. La educación telemática, en el contexto formativo de los futuros maestros revela un constructo que todavía puede ser examinado en este nuevo escenario híbrido que se va abriendo paso. Será importante seguir en el avance de esta línea de investigación y garantizar procesos de factorización como los aquí realizados para la construcción y validación de instrumentos aplicables en contextos diferenciados de las distintas latitudes y de los distintos niveles del estándar mundial. Todo ello con el fin de proporcionar una educación de calidad para los jóvenes universitarios, independientemente de la tipología de formación que reciben.

Para finalizar, proponemos unas pautas y recomendaciones para mejorar las valoraciones por parte de los estudiantes de la educación en línea, que pueden beneficiar a instituciones educativas, universidades y administraciones, de manera que basen sus decisiones en evidencias científicas:

- La educación telemática debe basar su metodología en la combinación de actividades sincrónicas y asíncronas en las que no sea necesario el uso continuado de las pantallas. La formación docente para la educación telemática debe atender tanto a una alta competencia en el uso de herramientas y plataformas tecnológicas como a aspectos metodológicos que transformen el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los estudiantes provenientes de realidades socioeconómicas medias-bajas, deben ser atendidos a través de un seguimiento individualizado que garantice los recursos materiales y de conectividad necesarios para su completo desarrollo académico.

- Las instituciones, universidades y centros que impartan educación telemática, deben fomentar espacios de socialización y de convivencia, ya sean presenciales o en línea, para atender la necesidad de socialización de los estudiantes. Además, deben promover espacios en los que los estudiantes puedan encontrar atmósferas de concentración y de trabajo necesarias para mejorar su desenvolvimiento escolar.
- Finalmente, en los casos de formación híbrida o combinada, con educación presencial y telemática, se debe priorizar la presencialidad de los estudiantes económicamente más desfavorecidos y de aquellos que se encuentran en el primer curso de sus estudios universitarios.

## Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por la Comisión Europea a través del proyecto Erasmus + “EIPSI-Evidence Informed Practice for School Inclusion”, con referencia (2020-1-ES01-KA201-082328).

## Referencias

- Adnan, M. y Anwar, K. (2020). Online Learning amid the Covid-19 pandemic: Students' perspectives. *Online Submission*, 1(2), 45-51. <https://doi.org/10.33902/jpsp.2020261309>
- Ali, T. y Herrera, M. (2020). *Distance learning during Covid-19: 7 equity considerations for schools and districts*. Southern Education Foundation.
- Bagriacik Yilmaz, A. y Banyard, P. (2020). Engagement in distance education settings: A trend analysis. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(1), 101-120. <https://doi.org/10.17718/tojde.690362>
- Berrios-Aguayo, B., Molina-Jaén, M. D. y Pantoja-Vallejo, A. (2020). Opinion of ICT coordinators on the incidence of telematics tools. *Journal of Technology and Science Education*, 10(1), 142-158. <https://doi.org/10.3926/jotse.690>
- Burgos, M., Beltrán-Pellicer, P. y Godino, J. D. (2020). La cuestión de la idoneidad de los vídeos educativos de matemáticas. *Revista Española de Pedagogía*, 78(275), 27-50. <https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-07>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: Aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *RASE- Revista de Sociología de la Educación*, 13(2), 114-139. <https://doi.org/10.7203/rase.13.2.17125>
- Camacho, I. y Guzmán, J. C. (2013). Teleformación: Realidad global impostergable en las políticas universitarias. *Eti@net*, 13(1), 357-378.
- Cigerci, F. M. (2020). Slowmation experiences of pre-service teachers via distance education during the Covid-19 pandemic disease. *International Online Journal of Primary Education*, 9(1), 111-127.
- Constate-Amores, A., Florenciano-Martínez, E., Navarro-Asencio, E. y Fernández-Mellizo, M. (2021). Factores asociados al abandono universitario. *Educación XX1*, 24(1), 17-44. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26889>
- Dilmaç, S. (2020). Students' opinions about the distance education to art and design courses in the pandemic process. *World Journal of Education*, 10(3), 113-126. <https://doi.org/10.5430/wje.v10n3p113>

- Dinh, L. P. y Nguyen, T. T. (2020). Pandemic, social distancing, and social work education: Students' satisfaction with online education in Vietnam. *Social Work Education, 39*(8), 1074-1083. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1823365>
- Feito, R. (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *RASE. Revista de Sociología de la Educación, 13*(2), 156-163. <https://doi.org/10.7203/rase.13.2.17130>
- García-Martín, S. y Cantón-Mayo, I. (2019). Use of technologies and academic performance in adolescent students. *Comunicar. Media Education Research Journal, 59*, 73-81. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-07>
- García-Martín, J. y García-Sánchez, J. N. (2017). Pre-service teachers' perceptions of the competence dimensions of digital literacy and of psychological and educational measures. *Computers & Education, 107*, 54-67. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.010>
- García-Peñalvo, F., Corell, A., Abella-García, V. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la Covid-19. *Education in the Knowledge Society, 21*, 1-26. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- Gentles, C. H. y Haynes-Brown, T. (2021). Latin American and Caribbean teachers' transition to online teaching during the pandemic: Challenges, changes and lessons learned. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 61*, 131-163. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.88054>
- Godoy, V. L. H., Morales, K. F. y Pulido, J. E. (2018). La actitud hacia la educación en línea en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa, 36*(2), 349-364. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.277451>
- Iranzo-García, P., Camarero, M., Barrios-Arós, C., Tierno-García, J. M. y Gilabert-Medina, S. (2018). ¿Qué opinan los maestros sobre las competencias de liderazgo escolar y sobre su formación inicial? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16*(3), 31-47. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.002>
- Iso, A., Eizaguirre, A. y García-Olalla, A. (2020). Una revisión sistemática del concepto de actividad extracurricular en educación superior. *Educación XXI, 23*(2), 307-335. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25765>
- Johnston, J. P. (2020). Creating better definitions of distance education. *Online Journal of Distance Education, 23*(2), EJ1260793
- Lembani, R., Gunter, A., Breines, M. y Dalu, M. (2020). The same course, different access: The digital divide between urban and rural distance education students in South Africa. *Journal of Geography in Higher Education, 44*(1), 70-84. <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1694876>
- Llanes Ordóñez, J., Méndez-Ulrich, J. L. y Montané López, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: Una visión internacional. *Educación XXI, 24*(1), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26491>
- Lowenthal, P., Borup, J., West, R. y Archambault, L. (2020). Thinking beyond zoom: Using asynchronous video to maintain connection and engagement during the Covid-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education, 28*(2), 383-391.
- 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. (2020). 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>
- Martínez, N. (2017). Prospectiva educativa del satélite VENESAT-1 en contextos universitarios virtuales según proceso fenomenológico de Moustakas. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, 11*(22), 260-287.

- Nichols, M. (2020). *Transforming universities with digital distance education: the future of formal learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429463952>
- OECD. (2020). *A helping hand: Education responding to the coronavirus pandemic*. OECD.
- Özgen, C. y Reyhan, S. (2020). Satisfaction, utilitarian performance and learning expectations in compulsory distance education: A test of mediation effect. *Educational Research and Reviews*, 15(6), 290-297. <https://doi.org/10.5897/err2020.3995>
- Park, C. y Kim, D. G. (2020). Exploring the roles of social presence and gender difference in online learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 18(2), 291-312. <https://doi.org/10.1111/dsji.12207>
- Pattier, D. (2021). Science on YouTube: Successful edutubers. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review*, 10(1), 1-15. <https://doi.org/10.37467/gka-revtechno.v10.2696>
- Pattier, D. y Olmos-Rueda, P. (2021). Administration and teachers: Evidence-based educational practices. *Revista de Educación*, 392, 33-58. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-392-478>
- Prado Montes, A., Morales Caballero, A. y Molle Cassia, J. N. (2017). Síndrome de fatiga ocular y su relación con el medio laboral. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 63(249), 345-361.
- Rajhans, V., Memon, U., Patil, V. y Goyal, A. (2020). Impact of Covid on academic activities and way forward in Indian optometry. *Journal of Optometry*, 13, 216-226. <https://doi.org/10.1016/j.optom.2020.06.002>
- Rana, K. y Rana, K. (2020). ICT integration in teaching and learning activities in higher education: A case study of Nepal's teacher education. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 8(1), 36-47. <https://doi.org/10.17220/mojet.2020.01.003>
- Ricardo-Barreto, C. T., Molinares, D. J., Llinás, H., Santodomínguez, J. M. P., Acevedo, C. M. A., Rodríguez, P. D. A., Navaro, C. P. B. y Villa, S. M. V. (2020). Trends in using ICT resources by professors in HEIs. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 395-425. <https://doi.org/10.28945/4601>
- Romero-García, C., de Paz-Lugo, P., Buzón-García, O. y Navarro-Asencio, E. (2021). Evaluación de una formación online basada en Flipped classroom. *Revista de Educación*, 391, 65-93. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-471>
- Romero Martínez, S. J., Ordóñez Camacho, X. G., Guillén-Gamez, F. D. y Bravo Agapito, J. (2020). Attitudes toward technology among distance education students: Validation of an explanatory model. *Online Learning*, 24(2), 59-75. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i2.2028>
- Sari, T. y Nayır, F. (2020). Challenges in distance education during the (Covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360. <https://doi.org/10.17583/qre.2020.5872>
- Sepulveda-Escobar, P. y Morrison, A. (2020). Online teaching placement during the Covid-19 pandemic in Chile: Challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 587-607. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820981>
- Srijamdee, K. y Pholphirul, P. (2020). Does ICT familiarity always help promote educational outcomes? Empirical evidence from PISA-Thailand. *Education and Information Technologies*, 25(4), 2933-2970. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10089-z>
- Villa, F. G., Litago, J. D. U. y Fernández, A. S. (2020). Percepciones y expectativas en el alumnado universitario a partir de la adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de Covid-19. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 99-119. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470>

- Yang, R. (2020). China's higher education during the Covid-19 pandemic: Some preliminary observations. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1317-1321.  
<https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1824212>
- Yilmaz, F. G. K., Ustun, A. B. y Yilmaz, R. (2020). Investigation of pre-service teachers' opinions on advantages and disadvantages of online formative assessment: An example of online multiple-choice exam. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 2(1), 10-19.

## Breve CV de los/as autores/as

### Daniel Pattier

Investigador en formación FPU en el Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. Posee formación y experiencia profesional relacionada con la implementación de metodologías educativas y con el proceso de enseñanza-aprendizaje digital. Su principal línea de investigación se centra en el estudio de la utilización de las redes sociales en el ámbito educativo, especialmente de la plataforma YouTube y de los creadores de contenido digital educativo. Es autor de diversos artículos científicos publicados en revistas indexadas. Email: [dpattier@ucm.es](mailto:dpattier@ucm.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3426-922X>

### Sheila García-Martín

Profesora Ayudante Doctora en el Área de Didáctica y Organización Escolar. Dpto. de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación de la Universidad de León. Doctora por la Universidad de León *cum laude* con mención internacional en el Programa de Doctorado en Psicología Educativa y Ciencias de la Educación. Su principal línea de investigación se centra en el estudio y aplicación de herramientas digitales para la gestión del conocimiento en las escuelas y en la influencia de aquellas en el rendimiento académico de los estudiantes. Es autora de diversos artículos científicos publicados en revistas indexadas. Email: [sgarcm@unileon.es](mailto:sgarcm@unileon.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1298-8549>



# Vocational Interests of Students in an International Network Learning Environment

## Intereses Vocacionales de Estudiantes en un Entorno Internacional de Aprendizaje en Red

Antonio Pantoja \* y Beatriz Berrios Aguayo

Universidad de Jaén, España

### KEYWORDS:

Interculturality  
Vocational interests  
Collaborative learning  
Virtual environment  
Primary education

### ABSTRACT:

Despite the fact that vocational interests constitute one of the main variables that influence decision-making, their study does not begin until ages that could require late hours, such as Secondary Education. In order to alleviate this deficit, a longitudinal study was carried out, whose main objective was to analyse to what extent a networked learning environment contributes to a better behaviour of primary school students towards their vocational interests. An educational program was developed and implemented based on the international R&D e-Cultures Project. Spain, Portugal and several Latin American countries participated in the research. The evaluation of the program was carried out using a quasi-experimental pretest-posttest design in which an ad hoc questionnaire was applied to collect the data. The results showed a stronger career decision in boys (as opposed to girls). On the other hand, vocational interests were less related to the country of residence. It is concluded that vocational guidance, working collaboratively in a networked learning environment with an intercultural perspective, enhances the decision-making process and definition of professional goals, contributing to the teaching of science in primary school students.

### DESCRIPTORES:

Interculturalidad  
Intereses vocacionales  
Aprendizaje colaborativo  
Ambiente virtual  
Educación primaria

### RESUMEN:

A pesar de que los intereses vocacionales constituyen una de las variables principales que influyen en la toma de decisiones, su estudio no se inicia hasta edades que podrían considerarse ya tardías, como es la Educación Secundaria. Con el fin de paliar este déficit, se realizó un estudio longitudinal, cuyo principal objetivo fue analizar en qué medida un entorno de aprendizaje en red contribuye a un mejor comportamiento de los alumnos de primaria hacia sus intereses vocacionales. Se desarrolló e implementó un programa educativo basado en el Proyecto internacional de I+D e-Culturas. España, Portugal y varios países latinoamericanos participaron en la investigación. La evaluación del programa se llevó a cabo mediante un diseño cuasiexperimental de pretest-postest en el que se aplicó un cuestionario elaborado ad hoc para la recogida de los datos. Los resultados mostraron una decisión de carrera más firme en los niños (a diferencia de las niñas). Por otro lado, los intereses vocacionales estaban menos relacionados con el país de residencia. Se concluye que la orientación vocacional, trabajando colaborativamente en un ambiente de aprendizaje en red con perspectiva intercultural, potencia el proceso de toma de decisiones y definición de metas profesionales contribuyendo a la enseñanza de las ciencias en estudiantes de primaria.

### CÓMO CITAR:

Pantoja, A. y Berrios Aguayo, B. (2022). Vocational interests of students in an international network learning environment. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 185-203.  
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.010>

## 1. Introduction

Vocational interests are an important aspect of the personality of students in training, as such interests have direct implications for students' professional decisions (Ashton, 2018). This author notes the use of vocational interest surveys, which usually ask the respondent to indicate their preference for various types of occupations and work activities, as well as—in some cases—leisure activities and school subjects. Responses to these items are used to predict which occupations and work activities would be most suitable for the respondent. In childhood, vocational interests are based on the idea of the external, of the professions closest to them and in activities that are linked to achieving ideals, as well as in heroic and satisfying situations (Sánchez & Valdés, 2003).

There have been few studies analysing the vocational guidance at the primary stage (6 to 12 years) of education. However, according to Espinosa Domínguez and others (2018), interests, qualities and basic abilities are developed in Primary Education which are essential for the vocational training of the individual. Teaching about professions must be considered not as a mere decision-making, but rather as a way of dealing with variations resulting from changes in society and the world of work. Authors such as Blackhurst and others (2003) report that by the age of 10 years, children are already forming vocational preferences, selecting some to learn more about and discarding those for which they feel they lack competence. In addition, studies such as those of Auger and Blackhurst (2005), Magnuson and Star (2000), and Trice and McClellan (1994) found that the acquisition of occupational aspirations is a process that begins in childhood and continues throughout the life span. In this sense, children's choices regarding their profession are influenced by factors such as their parents' educational level, their self-concept, and the family's socioeconomic status (Hou & Leung, 2011). According to Diaz Martínez and others (2008), these elements undoubtedly influence and relate to the occupational aspirations that develop throughout life. In a study conducted with adults (Trice & McClellan, 1994), it was found that only 23% of the sample had chosen, as a child, the profession they currently were pursuing. This leads us to pose the following questions: (a) which actions, learning trends, motivations and/or vocational concerns should be developed more extensively in students, in order to better prepare them to meet later professional demands, and (b) could these be provided to youngsters in primary schools (Pérez Alonso-Geta, 2005). Finally, According to Depesova (2016), the preparation for students in primary school and their following preparation for professional studies can have a considerable impact on their later success in the labour market. Bol and Van de Werfhorst (2013) have determined vocational guidance from the primary education stage to be one of the three fundamental dimensions that must be developed in any educational system. According to these authors, the development of this dimension, together with the timing and form of tracking of students and the extent to which an educational system is standardised nationwide, determine the quality of the educational system.

The type of environment where children's interests and vocations are worked on is very important for their proper definition. It is relevant to implement rich environments for learning and decision making. Boersma and others (2016) have shown that innovative learning environments that foster student communities are optimal settings for vocational guidance. In student communities, students experiment and learn in a shared, meaningful, reflective and transfer-oriented way. Virtual environments are a clear example of environments that can improve knowledge in a variety of content areas (Ferraro, 2018; Qahri-Saremi & Turel, 2016; Reid Chassiakos

et al., 2016; Schmid & Petko, 2019). Examples of this type of virtual environment in vocational guidance can be seen in the telematics tool for counsellors developed by Gómez and Cabero (2002). This computer-based program enables users to overcome barriers between personal knowledge and the environment, thus achieving a better vocational guidance. Hernando-Gómez (2009) developed Webquest to support the Professional Orientation and Vocational Guidance Plan (POVP) of the Baccalaureate for students' vocational decision-making. In presenting the online platform, the author concludes with the idea that ICT allows the optimisation and enrichment of psychopedagogical guidance (a benefit particularly useful during compulsory secondary education and high school. More recently, Bernardo and others (2017) analysed the effectiveness of the online E-guidance program. For its evaluation, students accessed questionnaires on virtual Google before and after implementation of the program. The E-guidance program is made up of five sessions focused on pre-university academic and vocational guidance content. It was shown that this type of virtual program can be highly effective for activities associated with pre-university guidance and, further positively valued by the student users.

It can be said that ICT has favoured interactivity, i.e. as a new form of social engagement and supporting the emergence of new educational environments (what have been called 'network learning environments'). These environments serve as venues where the exchange of ideas and collaboration amongst various parties (e.g. student-student or student-teacher) can occur; they thus function as an anchor (Goldie, 2016; Silva Quiroz & Romero Jeldres, 2018). Gil and others (2003) have called this new way of teaching through network connectivity an 'interaction culture', one that is much more visible in the young population (who have developed new forms of coexistence through them). An example would be the study carried out by Lin Ho (2000), in which it was determined that ICT can be used as a tool not only to develop students' interpersonal skills, but also to display their sense of awareness of intercultural concerns (and thus function as part of an international dynamical system). Rickard and Austin (2017) demonstrated how intercultural collaborative work could be accomplished (i.e. with digital tools such as e-books, improved ICT skills and, as well, communicative and collaborative capacity). It must be taken into account that ICTs are presented as a new contextualised field in the most immediate environments of children. The successful uses of ICTs tend to favour pedagogies that are not invisible to everyone, e.g. collaborative work through active models, shared skills, lessons that contain elements of discovery, and the like (Ingram, 2016).

Gender is another variable that can influence professional choices. Ashton (2018) suggested that do possible evolutionary pressures between men and women, which would lead to differences in choices. It should be noted that the fields of professional knowledge continue to present traditional gender biases (Macías-González et al., 2019). These same authors highlight the tendency of women to choose careers in health sciences and social sciences. Meanwhile, the men outperform women in engineering, architecture and sports career. These results are in agreement with previous studies which affirm that these gender choices are linked to the cultural construct of beliefs that were assigned to men and women; for example, in the case of women in health and pedagogy and men in engineering and industry (López-Sáez, 2014; Zubieta & Herzig, 2016).

Finally, the country where the professional orientation is carried out is one of the variables considered in this study. Nowadays, there is a low presence of vocational guidance in primary education in textbooks in the countries of the European area where the present study is registered, as well as in Latin America. This reduces the

opportunity for students, at this educational stage, to gain access to, and thereby learn about, the world of work. This supports the opinion of Ortega Ruiz and others (2005), who suggest that a student's ability and success in his studies, as well as the presence of good vocational guidance adapted to the context, will help him make the right career decision. Undoubtedly, a change of focus from academics to the world of work begins during the primary years of education. In this regard, González Lorente and González Morga (2015) point out the need to include in the academic guides of all territories educational content that can support the student in this transition (e.g., exploration/self-knowledge, exploration/knowledge of their environment, construction of their own personal and socio-social being), professional identity, the development of a decision-making process and the elaboration of an action plan that leads to successful career decisions. In addition, Zuchowski and others (2021) confirm that the success of vocational guidance will depend on the relationship that schools have with companies depending on the territorial policy.

In accordance with the above, the objective of the current research was to analyse to what extent an educational platform contributes to a better recognition of vocational interests in matched students in an intercultural network of collaborative work (with the purpose of assisting in the development of one's professional identity). In addition, the influence of gender and country of residence variables on vocational interests will be addressed.

## 2. Method

An evaluative research of a collaborative nature was carried out with a longitudinal pretest-posttest approach when collecting information throughout the development of the intercultural program. A pre-/posttest format was used to collect data regarding development of the intercultural program.

An ad hoc questionnaire was designed based on the Interests and Professional Preferences Questionnaire (De la Cruz, 2015). This instrument uses 15 professional fields: Scientific (SC), Technical field (I), Sanitary field (S), Scientific-Social Humanities (SSH), Legal-Social field (LS), Communication-Information (CI), Psycho-pedagogical field (P), Business-Administrative-Commercial (BAC), Computer (C), Farming (F), Artistic-Plastic field (AP), Artistic-Music field (AM), Armed Forces-Security (AFS), Sports (SP), and Tourism-Hospitality (TH). Each field had 5 items that refer to that profession. For example, Professional field 9. Computer:

- Disassemble and mount computers.
- Perform analysis and organization of data applied to information technology.
- Manage the connection of computers to networks.
- Develop programs with computer languages.
- Build computer solutions to everyday needs.

In our case, it was adapted to the age of the children in the third grade of primary education. A team of seven expert judges was selected to ensure element of content validity; these included professional counsellors and university professors specialising in primary education. The 180 items of the original questionnaire were reduced to 75 and their wording was adapted to the population being studied. In this way, the '*Escala de intereses profesionales en alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria (EIPEP)*' was derived. This test is easier for primary school-aged students to complete than the original

version. Factor analysis and reliability tests were carried out. The new instrument is a Likert-type scale with the options: A. I like it very much; B. I like it a lot; C. I like it; D. I don't like much E. I don't like it at all.

The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) adequacy index reached a value of 0.381 and Bartlett's sphericity test was 81884.329 ( $p < 0.00$ ). These data led to the rejection of the null hypothesis, reflecting that the responses were considered to be substantially related, which justifies completion of the factor analysis. Analysis of the main components and Varimax rotation showed, after 21 iterations, the convergence in 15 factors that explained 82.37% of the variance. Cronbach's alpha was 0.976, which demonstrates the high internal consistency of the instrument and also that it is reliable. In the Table 1 can see the alpha values of each factor. Except for the Technical and Sanitary factors, all the others present values  $< 0.7$ , the highest being the Artistic-Plastic field with 0.867.

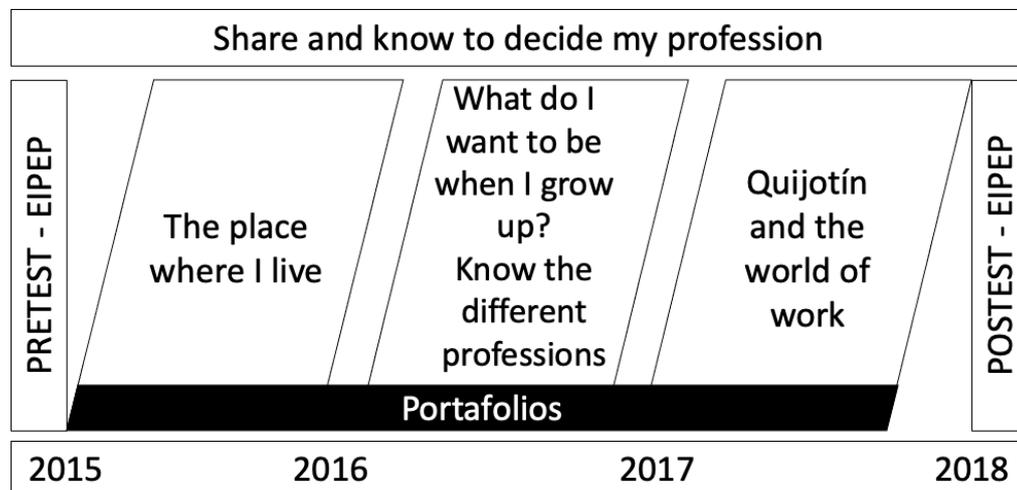
**Table 1**  
*Alpha values in each of the factors*

SC	T	S	SSH	LS	CI	P	BAC
0.773	0.552	0.682	0.745	0.803	0.725	0.795	0.774
C	F	AP	AM	AFS	SP	TH	
0.739	0.848	0.867	0.688	0.855	0.799	0.803	

*Note.* (Scientific (SC); Technical field (T); Sanitary field (S); Scientific-Social. Human. (SSH); Legal-Social field (LS); Communication-Information (CI); Psychopedagogical field (P); Business-Adm.-Commercial (BAC); Computing (C); Farming (F); Artistic-Plastic field (AP); Artistic-Music field (AM); Armed forces-Security (AFS); Sports (SP); Tourism and Hospitality (TH).

The study is based on a research developed over a decade by the IDEO Research Group (HUM 660) within the framework of the 'International e-Culturas Network' (Pantoja, 2013, 2016). Specifically, the study focuses on the period from 2015 to 2018, when the idea called 'Share and know to decide my profession' was developed. Broadly speaking, the project is based on three phases (Figure 1) during which students from different countries, grouped into sets of three, working collaboratively with the materials available on the educational platform of the project. The project website no longer exists; however, all the information is on the research group website (<http://www.ujaen.es/investiga/ideo/>).

**Figure 1**  
*Project phases*



The intercultural program has the following characteristics:

- The digital platform e-Culturas is the one that supports the full weight of the research.
- The work is carried out in a twinning system between children from different countries. The teams are made up of 3 or 4 members.
- All the material is in Spanish and Portuguese and it is work at the same time for the children in their different countries of residence.

The sequence of the program is (Pantoja, 2016):

The place where I live: It is an interactive album that allows children to put pictures and write text. It is distributed in three thematic blocks: who are we? my work and the work of my relatives. At the end, the twinned group conducts an investigation that collects information on a typical local food and explains what professions are involved to make it possible.

What do I want to be when I grow up? Carrying out activities around 11 professional branches with the aim of introducing students to vocational guidance through the knowledge of professional group and thus acquiring their own concept of what each one wants to do. The work sequence includes a brief theory notebook detailing the most relevant professions; interactive activities such as puzzles, completing texts, looking for pairs, tangram, etc; a final activity related to the biography and professional career of an important character, and, finally, a group task that varies in each branch. The result is published in the existing digital mural on the platform. Table 2 shows an example of work plan in What do I want to be when I grow up?

**Table 2**  
*Example plan for the scientific-technical branch*

Theory notebook	Activities	Great doctors and biologists	Teamwork
Medicine and nursing	Puzzle	Alexander Fleming	Research the profession of doctor
Veterinary	Complete text	Santiago Ramon y Cajal	
Biology	Find pairs	Louis Pasteur	
Psychology			

Quijotín and the World of Work: This is an interactive game in which twin brothers, as a team, share in the different adventures and events that happen to this fictional character. Quijotín is an adventurer who travels the world, and wherever he goes, he performs various jobs as an apprentice. As Quijotín arrives in a country and finds a job, problems arise that each team must solve, using the Internet for support. The teams thus discuss the world of work and begin the decision-making process of vocational guidance.

One of the main characteristics of the project is the cultural diversity of the students (from Argentina, Brazil, Chile, Spain, Paraguay, and Portugal); which allows them to see the vocations from a variety of cultural contexts. The intercultural nature of the exchange of information and learning about the professions is what confers innovation on this project, and the use of ICT through the platform, the digital mural, and the internal social network, provides added value. The videoconferences and, in a special way, the collaborative way of working with the various materials, are its primary elements. The project develops between March and December at a rate of 2 hours per

week, divided according to the criteria of each tutor, and within the didactic programming of different subjects.

### *Sample design*

The intercultural and collaborative nature of the research involved at all times the participation of complete classrooms (natural groups), and their selection was subject to technical availability criteria (computer equipment and internet access), reason why the final sample was intentional. The participating centres are all publicly-owned and with very similar characteristics. The inclusion of some countries or others in the investigation adhered to available access to the centres (and reflected in the regulations and ethical norms of same). The research team required from the various directors the corresponding approval of participation permits (informed consent and ethical report). The research process was coordinated with the start and end of school in Latin America (March to December) because the tutors would have been different if the European calendar was followed. For this reason, Spanish and Portuguese children who began research at the 5th level continued with their same group and tutor in September, already in 6th. The ages were the same in all groups.

In total, the sample consisted was 1184 primary school students, distributed in 43 classrooms in 35 schools in six different countries. Table 3 shows the distribution according to sex and age of the students (between 11 and 12 years old). The name of the stage varies by country, but there is a correspondence in the educational level.

**Table 3**

#### *Participant identification data*

Age	Sex		Country					
	Boys	Girls	Argentina	Brasil	Chile	España	Paraguay	Portugal
11.86	598	586	246	256	124	352	102	104
±0.88	(50.5)	(49.5)	(20.8)	(21.6)	(10.5)	(29.7)	(8.6)	(8.8)

Regarding the sampling distribution, approximate percentages of students (50.5%) and female students (49.5%) are found. All tasks are carried out exclusively in schools, which have computer equipment and a network connection. This avoids the possible digital divide.

In order to verify the equivalence of the groups, an t-test was carried out, taking as reference the subjects at the beginning of the investigation and the means in their academic performance in the two main common subjects (Native language and Mathematics). As can be seen in Table 4, there were no differences in the average scores of the study participants.

**Table 4**

#### *Equivalence of groups of countries (t-test)*

	Argentina	Brasil	Chile	Spain	Paraguay	Portugal
M	6,2	6,9	7	7,4	6	7
F	0.993	0.627	0.681	0.661	0.178	0.647
Sig	0.421	0.679	0.638	0.653	0.971	0.741

*Note.* M=Means of the grades in the subjects of Native language and Maths.

### *Analysis of data*

The data analysis was carried out by proceeding, first, to regroup the different values collected across the 4 years that the study lasted (as pretest-postest). On the total

sample, a complete descriptive analysis, contingency tables, t-test of mean differences for related samples and linear correlation were carried out, taking into account vocational interests, sex, and country.

### 3. Results

The variables sex and country have been taken into account in relation to the 15 professional fields. Firstly, the values of each field were added and, later, the mean was obtained; they could thus range from 5 to 25 points.

The main differences in means between pretest and posts are seen in Legal-Social field (LS ( $p=0.008$ ), Communication-Information (CI) ( $p=0.001$ ), Farming (F) ( $p=0.001$ ) and Sports (SP) ( $p=0.001$ ), meaning in the latter an increase of 3.17 points in the post-test, the highest of all professional fields (Table 5).

**Table 5**

*Comparison pretest-posttest scores professional fields best and worst rated*

Prof. Fields	Pretest		Posttest		P
	M	SD	M	SD	
S	13.78	4.81	12.97	6.74	0.051
LS	14.24	5.83	14.61	6.58	0.008
CI	13.08	5.10	13.84	6.72	0.001
C	14.44	5.55	13.99	6.81	0.053
F	16.10	6.46	16.33	7.79	0.001
AM	14.85	5.51	14.46	7.12	0.108
SP	17.29	9.15	20.46	10.72	0.000

*Note.* (1) M=Means; SD=Standards deviation;  $p<0.05$ . (2) Sanitary field (S); Legal-Social field (LS); Communication-Information (CI); Computing (C); Farming (F); Artistic-Music field (AM); Sports (SP).

In boys, there was found to be an increase in interest in all professional fields in the posttest with respect to pretest values, the only exception being Sports ( $M=18.87$ ;  $SD=11.59$ ). This was also found in girls (although it was least preferred both in the pretest and in the posttest;  $M=22.09$ ;  $SD=9.49$ ). The girls showed less certainty in the pretest than boys in virtually every field. The highest preference values in children in the posttest were in the Sanitary field ( $M=12.39$ ;  $SD=7.27$ ), Communication-Information ( $M=13.01$ ;  $SD=7.42$ ), Business-Administration-Commercial ( $M=13.25$ ;  $SD=7.68$ ) and Artistic-Musical field ( $M=13.51$ ;  $SD=6.63$ ). Girls, meanwhile, expressed a greater degree of indecision; the majority showed a predilection for Computer Science ( $M=13.38$ ;  $SD=6.19$ ) and Healthcare ( $M=13.55$ ;  $SD=6.10$ ).

The Cohen  $t$  and  $d$  tests were performed to determine if there were differences between the scores of the boys and girls between pretest-posttest and, as well, to verify the effect size. A  $t$ -test was carried out for independent samples, taking as reference the variable sex and the 15 professional specialties. There are significant differences between means ( $p\leq 0.05$ ) in all fields, with the exception of the Sanitary field, Communication-Information, Armed Forces-Security, Tourism, and Hospitality. The size of the effect calculated by Cohen's  $d$  indicates a greater effect in boys in the Sanitary field ( $d=0.29$ ) and in girls in the Scientific ( $d=0.41$ ) and Communication-Information ( $d=0.30$ ) fields. In contrast, this effect was reversed in the Sports (Boys:  $d=-0.27$ ; Girls:  $d=-0.38$ ). Can be see this in Table 6.

The three countries with more participating students are analysed below (Table 7); these also have varying cultural realities, that is, Spanish, Argentine, and Brazilian

(Portuguese influence). After segmenting the file in SPSS, a t-test was performed for related samples (pre-post). Matches were checked in terms of professional preferences, with the Health, Communication-Information, and Information Technology branches being the most chosen among students. In turn, the Sports branch was the least chosen option in Argentina and Spain, as in the sex variable, but not in Brazil, where it is a high preference option for students. They are followed by Armed Forces-Security and Psycho-pedagogical field as low-preference options in the three countries.

**Table 6**

*Pretest-posttest scores by the gender in the different professional fields*

Prof. Fields	Boys					Girls				
	Pretest	Posttest	t	p	d	Pretest	Posttest	t	p	d
SC	14,14 (5.65)	14.08 (8.14)	0.16	0.87	0.00	14.62 (3.89)	16.93 (6.80)	-8.13	0.00	0.41
T	15,27 (4.87)	14.35 (7.96)	2.48	0.01	0.13	15.01 (4.25)	15.21 (5.79)	-0.70	0.48	0.03
S	14,25 (4.98)	12.39 (7.27)	5.17	0.00	0.29	13.31 (4.58)	13.55 (6.10)	-0.84	0.40	0.04
SSH	15.27 (5.81)	14.40 (8.78)	2.04	0.04	0.11	16.77 (5.11)	17.43 (7.42)	-1.92	0.06	0.10
LS	14.75 (6.54)	13.88 (7.33)	2.21	0.03	0.12	15.74 (4.96)	15.35 (5.63)	1.48	0.14	0.07
CI	13.07 (5.45)	13.01 (7.42)	.14	0.89	0.00	13.09 (4.73)	14.68 (5.80)	-5.75	0.00	0.30
P	15.08 (5.94)	14.12 (8.37)	2.34	0.02	0.13	16.54 (5.45)	17.85 (7.52)	-3.76	0.00	0.19
BAC	14.37 (6.56)	13.25 (7.68)	2.89	0.00	0.15	15.15 (4.91)	14.75 (5.64)	1.57	0.12	0.07
C	15.26 (6.03)	14.10 (7.37)	3.43	0.00	0.17	13.60 (4.89)	13.38 (6.19)	-0.88	0.38	0.03
F	15.40 (6.98)	14.30 (8.36)	2.94	0.00	0.14	16.82 (5.81)	16.38 (7.02)	1.57	0.12	0.06
AP	16.87 (7.28)	14.43 (8.40)	6.24	0.00	0.31	17.35 (6.62)	16.39 (6.73)	3.08	0.00	0.14
AM	14.66 (6.06)	13.51 (7.63)	3.05	0.00	0.16	15.04 (4.87)	15.43 (6.43)	-1.35	0.18	0.06
AFS	15.29 (6.86)	15.01 (9.29)	0.72	0.47	0.03	16.61 (6.28)	17.03 (7.42)	-1.23	0.22	0.06
SP	15.93 (9.92)	18.87 (11.59)	- 34.37	0.00	- 0.27	18,68 (8.07)	22.09 (9.49)	- 41.68	0.00	- 0.38
TH	13.40 (7.78)	13,39 (7.78)	-0.91	0.46	0.00	16.42 (6.23)	16.41 (6.23)	-3.55	0.12	0.00

*Note.* (1) M=Means; SD=Standard Deviation;  $p < 0.05$ ; d=Cohen's d. (2) Scientific (SC); Technical field (T); Sanitary field (S); Scientific-Social. Human. (SSH); Legal-Social field (LS); Communication-Information (CI); Psychopedagogical field (P); Business-Adm.-Commercial (BAC); Computing (C); Farming (F); Artistic-Plastic field (AP); Artistic-Music field (AM); Armed Forces-Security (AFS); Sports (SP); Tourism and Hospitality (TH). (3) Bold are the extreme values in each test. Student t, significance  $p < 0.05$  and Cohen's d (small=0.20; medium=0.50 and large=0.80).

Table 7

*Pretest-Posttest scores of the country variable in the different professional fields*

		Argentina (N=246)				Brasil (n=256)				Spain (n=352)			
		M (SD)	t	P	d	M (SD)	t	P	d	M(SD)	t	p	d
S	Pre	13.80 (4.82)	1.62	0.11	0.14	13.78 (4.77)	1.50	0.13	0.13	13.83 (4.77)	1.87	0.06	0.00
	Post	12.97 (6.67)				13.00 (6.79)				13.83 (7.00)			
CI	Pre	13.11 (5.07)	-1.43	0.15	-0.12	13.10 (5.05)	-1.64	0.10	-0.14	13.00 (5.11)	1,89	0.06	0.13
	Post	13.84 (6.67)				13.95 (6.79)				13.81 (6.85)			
PS	Pre	15.94 (5.77)	-0.42	0.68	-0.03	15.79 (6.78)	3.30	0.76	-0.02	15.68 (5.74)	-0.46	0.64	0.03
	Post	16.19 (8.32)				15.98 (8.26)				15.90 (8.28)			
C	Pre	14.47 (5.51)	0.66	0.51	0.05	14.45 (5.51)	1.53	0.29	0.08	14.41 (5.43)	0.92	0.36	0.06
	Post	14.13 (6.91)				13.90 (6.83)				14.01 (7.00)			
AF	Pre	16.04 (6.57)	-0.25	0.80	-0.01	15.88 (6.47)	-0.25	0.80	-0.01	15.67 (6.57)	-0.65	0.51	-0.03
	Post	16.18 (8.50)				16.01 (8.56)				15.97 (8.99)			
S	Pre	17.44 (9.12)	-24.40	0.00	0.32	17.34 (9.20)	-24.70	0.00	0.68	17.32 (9.35)	-28.60	0.00	0.31
	Post	20.64 (10.65)				10.55 (10.78)				20.47 (10.94)			

Note. (1) M=Means; SD=Standard Deviation;  $p < .05$ ;  $d$ =Cohen's d. (2) Sanitary field (S); Communication-Information (CI); Psychopedagogical field(P); Computing (C); Armed forces-Security (AFS); Sports (SP). (3) Bold are the extreme values in each test. Student t, significance  $p < .05$  and Cohen's d (small=.20; medium=.50 and large=.80).

The differences between pretest-posttest were checked according to country and sex (Figure 2). The most significant differences ( $p < 0.001$ ) are found in boys from Paraguay and in girls from Argentina and Spain, countries with a similar culture. It is striking that children in all countries, with the exception of Paraguay, improved their preferences in the professional fields in the posttest, while girls went the opposite way and lowered their predilections after the application of the program. This shows, in some way, the existence of a lack of clear professional/vocational direction in girls, as compared to boys. There may be an influence of family environments with accentuated traditional roles. Although, this could not be verified in the investigation.

**Figure 2**

*Differences between pretest-posttest according to sex and country of residence*



Finally, a MANOVA was performed in which sex acted as the independent variable and the different professional fields and the country of residence as dependent variables. There were statistically significant differences in pretest, Wilks lambda=0.220,  $F(15, 1167)=275.425$ ,  $p=0.000$  and posttest, Wilks lambda=0.443,  $F(15, 1167)=101.900$ ,  $p=0.000$ . In order to identify the professional fields that had the most change before and after applying the program, the effects-intrasubject test was carried out, which shows the significant differences included in Table 8. The effect size was measured by Partial  $\eta^2$  and takes, as reference, the values indicated by Fritz et al. (2012), being average when it is between 0.06 and 0.14. As can be seen, with the exception of the technical field, there was a clear influence in all professional fields according to sex and country of residence. The most significant changes were seen in the Communication-Information fields: in the pretest,  $F=0.157$ ;  $p=0.855$ ; partial  $\eta^2=0.000$  passing  $F=9.337$ ;  $p=0.000$ ; Partial  $\eta^2=0.016$ , and Computing passing from one  $F=0.169$ ;  $p=0.845$ ; partial  $\eta^2=0.000$  at  $F=13.403$ ;  $p=0.000$ ; Partial  $\eta^2=0.022$ . Finally, the Tourism-Hospitality field reached the highest partial  $\eta^2$  value (0.044) and an observed power of 1,000. These values indicate that the elements linked to the intercultural program, 'Sharing and knowing to decide my profession' have been the ones that have strengthened the most in the choice of students (Communication-Information and Tourism-Hospitality), together with Computer Science as a thread of work and the relationship between students.

**Table 8**  
**MANOVA professional fields, sex and country of residence (pretest-postest)**

Dep. variables	Type III of sum of squares	gl	Quadratic mean	F <sup>a</sup>	Sig.	$\eta^2$ parcial <sup>a</sup>	Observed power
SC_A <sup>b</sup>	69.81	2	34.90	1.47	0.22	0.00	0.32
T_A	19.69	2	9.84	0.47	0.62	0.00	0.13
S_A	400.34	2	200.17	4.42	0.01	0.01	0.76
SSH_A	662.94	2	331.47	11.03	0.00	0.02	0.99
LS_A	293.25	2	146.62	4.32	0.01	0.01	0.75
CI_A	8.17	2	4.08	0.15	0.85	0.00	0.07
P_A	632.47	2	316.23	9.75	0.00	0.02	0.98
BAC_A	187.04	2	93.52	2.77	0.06	0.01	0.55
C_A	15.72	2	7.86	0.16	0.84	0.00	0.08
F_A	596.92	2	298.46	7.20	0.00	0.01	0.93
AP_A	67.63	2	33.81	0.69	0.49	0.00	0.17
AM_A	53.28	2	26.64	0.87	0.41	0.00	0.20
AFS_A	515.60	2	257.80	5.94	0.00	0.01	0.88
SP_A	2242.97	2	1121.48	13.66	0.00	0.02	0.99
TH_A	696.81	2	348.40	9.02	0.00	0.01	1.00
SC_B	2400.77	2	1200.38	21.26	0.00	0.04	1.00
T_B	218.74	2	109.37	2.24	0.10	0.00	0.46
S_B	261.26	2	130.63	5.68	0.00	0.01	0.86
SSH_B	2721.54	2	1360.77	20.53	0.00	0.03	1.00
LS_B	639.41	2	319.70	7.44	0.00	0.01	0.94
CI_B	832.11	2	416.05	9.33	0.00	0.02	0.98
P_B	4125.18	2	2062.59	32.45	0.00	0.05	1.00
BAC_B	669.35	2	334.67	7.33	0.00	0.01	0.93
C_A	810.95	2	405.47	13.40	0.00	0.02	0.99
F_B	1282.08	2	641.04	10.72	0.00	0.02	0.99
AP_B	1141.12	2	570.56	9.79	0.00	0.02	0.98
AM_B	1090.68	2	545.34	10.91	0.00	0.02	0.99
AFS_B	1205.30	2	602.65	8.48	0.00	0.01	0.96
SP_B	3061.07	2	1530.53	13.58	0.00	0.02	0.99
TH_B	2696.81	2	1348.40	27.02	0.00	0.04	1.00

*Note.* (1) Scientific (SC); Technical field (T); Sanitary field(S); Scientific-Social. Human. (SSH); Legal-Social field (LS); Communication-Information (CI); Psychopedagogical field (P); Business-Adm.-Commercial (BAC); Computing (C); Farming (F); Artistic-Plastic field (AP); Artistic-Music field (AM); Armed forces-Security (AFS); Sports (SP); Tourism and Hospitality (TH). (2) <sup>a</sup>Only significant partial F and  $\eta^2$  values are included in the table with correspondence between pretest-postest. <sup>b</sup>. A pretest and B postest values are separated.

## 4. Discussion and conclusions

The present study shows how an intervention program on professional orientation in Primary Education can produce changes in the professional decision, obtaining a better knowledge of the professions and a greater exchange of information about them. Students were able to share their experiences with each other, which could lead to an exchange of opinions and experiences being a tool of development for advance of science education. The main change is found in Sports, although there are also in Legal-Social field (LS) ( $p=0.008$ ), Communication-Information (CI) ( $p=0.001$ ), Farming (F) ( $p=0.001$ ).

The network learning environment made the different telematics materials and tools available, as well as pairing between students from different countries. As a result of

the research, it was determined that collaborative activities among students from different countries had a positive impact on the development of the professional identity of the students (in addition to the relevant effect that ICT offers in terms of guidance).

It is clear that educational guidance must be updated as society advances, particularly in technology. As concluded by Hernando-Gómez (2009), it is a mistake for educational contexts not to introduce ICT to students. Malik Liévano and Sánchez García (2003) emphasised the importance of using ICT to support the process of orienting to various professional career paths (seeing it as an ally in this process rather than as an enemy). The present study has demonstrated that an educational platform designed to favour collaborative relationships between students and tutors allows notable improvements in the development of a vocational guidance. Similarly, Beidoğlu and others (2015) consulted the opinions of school advisors on the use of ICT for school guidance; they found a positive opinion on the use of interactive web pages and guidance programs. However, they did not register positive assessments regarding online advice. In accordance with the recently-cited literature, the present study has shown that an educational platform designed to favour collaborative relationships between students and tutors allows notable improvements in the development of avocational guidance.

Collaborative work in virtual environments between members of different countries, it was found, can increase the quality of acquired learning (despite the distance). There is thus a need for pedagogy and technology to come together to create this type of work environment. This process helps create suitable climates in which to develop feelings of connection and to facilitate both socialisation and the development of relationships. These, in turn, serve to humanise the virtual environment (Hernández et al., 2014). In this research, such collaborative interactivity was used to develop vocational guidance program. From there we can follow the lines of Gil and others (2003), who determined that ICT could serve as an interactive facilitator in the educational field (and, as such, should be used by guidance counsellors of educational programs. Regarding the intercultural environment promoted in this research, Manning and others (2017) have shown that such contexts promote decision-making at an early age.

Vocational guidance has perhaps been one of the most used tools to be implemented in virtual environments in recent years. Particular relevant are online courses offered to help young people make decisions about their professional futures. One of the keys (and novel) objectives of the present research was its focus on primary education; indeed, there are few precedents. One example is The Real Game program developed by the Organisation for economic Co-operation development (OCDE, 2004) and utilised in multiple countries. Vidal Ledo et al. (2009) demonstrated several virtual vocational guidance programs that work as useful tools when determining vocational preferences in secondary education, the Baccalaureate and higher education. The authors concluded that these types of programs, where vocational guidance was linked to ICT, were essential tools for making decisions regarding a student's future profession. Consistent with the current study, Ginevra and Nota (2018) examined the effectiveness of a career guidance program in which, after completion, the experimental group obtained significantly more hope, optimism, curiosity, enthusiasm in career exploration, occupational knowledge, planning capacity, and time perspective than the control group.

One of the main functions of vocational guidance is to help students make decisions about their future and to determine their preferences among the jobs available in a

society. The multicultural environment means diversity in terms of ethnicity, gender, religious, social belonging, etc. Collaborative work in an intercultural environment determines time management, information management, planning, decision-making, relationships, communication style, power, conflict resolution, leadership development and motivation (CHARIS, 2012). In the present investigation, professional preferences have been analysed from an intercultural perspective, taking into account gender and nationality. The professional interests that were most popular for males were Sanitary field, Communication-Information, Business-Administration-Commercial and Artistic-Music field, whereas Computer was the most popular for females. Diaz Martínez and others (2008) reported that the field of greater preference for both sexes in 12-year-old children was that of Social Sciences and Administration (21%), followed by Education Sciences, Humanities and Arts (11%) and Engineering and Technology (10%). Pérez Alonso-Geta (2005) determined that children had a greater preference for professions in Sports (35%) followed, by a minor percentage of preference, the Industry-Service-Construction (9.4%) and Sanitary field (9.3%). Girls opted for the Sanitary field (27.5%) and Teaching (24%) fields. The only preference shown in both studies was for the Sanitary field. Sports was valued well below the other fields in our research; however, Pérez Alonso-Geta (2005) found a greater preference for this field in children. According to this author, children can be influenced by their context and even by sports practice after school hours. The fact that girls expressed a greater predilection for Computing in our research may be due to social factors (FAD, 2007; Molina Martín & Fernández García, 2007), that is, they may have been influenced through contact with their counterparts in the digital environment in the project. In addition, the fact that boys in the posttest had clearer professional predilections than girls are a possible example of gender imbalance (Rossi Cordero & Barajas Frutos, 2015). Sarrió and others (2002) highlight the need to break the glass ceiling at work and women so that women do not fear when choosing certain professions. Finally, Asthon (2018), in this research, emphasizes how families influence the vocational interests of their children from a very young age.

Finally, living in one country or another partially determined preferences for one or another profession, depending on the value of this in the country. The highest preferences in the three countries analysed were Health, Communication-Information and Information Technology field. On the other hand, in the Business-Administrative-Commercial and Sports fields, there was a positive relationship with the country of residence. Until now, the relationship between one's own country and one's professional preferences had not been studied, although there has been found to be an influence of both context and economic level in professional preferences (Diez Martínez et al., 2008; González Maura, 2009; Paoloni, 2010). In addition, in a study by Vintere and Balode (2016) of students in Baltic countries, differences in preferences (when receiving guidance to possible career paths) were observed across countries. Tiwari and Galundia (2018) determined that if children obtained adequate vocational guidance—especially in locations where it was more difficult to make informed choices, such as the more rural countries— they could excel in those vocations at levels commensurate with their ability. On the other hand, following the evidence from the research of Bol and Van de Werfhorst (2013), country of residence is a variable that influences the vocational guidance provided, as the degree of development varies by country. European countries such as the Czech Republic, the Netherlands, Belgium, Austria and Switzerland have well-established guidance services in all three educational stages with optimal results, while countries such as Brazil, the United States, Australia, Ireland and Uruguay offer more dispersed and less efficient vocational guidance service.

Finally, Edwards and Quinter (2011) concluded that factors such as the resources of a country, political stability, and climate can influence the professional preferences of students to a high degree.

#### *Limitations and recommendations for future research*

One of the limitations of the research is the lack of control groups. However, this was not the objective of the project but rather to check the changes produced in the samples chosen based on the application of the intercultural program. In addition, the breadth of the research should be underlined, since it covers a culturally diverse population, which in some way was representative of the cultural link between Europe (Spain and Portugal) and South America (Argentina, Brazil, Chile and Paraguay). Added to this is the problem of access to a sample so geographically distant, with such different work habits. This limitation is also a strength, as this study can be considered preliminary in the field of educational science. In this sense, its continuity should lead to better interactions between participants, expanding, for example, the number and content of videoconferences, as well as establishing stronger prior contacts between schools in each country. Replication could lead to its adaptation to different linguistic fields, such as English or French.

As a final conclusion, it can be affirmed that the experience of young people working in collaboration with their counterparts from other countries to improve their knowledge of vocational options provided a degree of benefit in their vocational preferences. Specifically, it helped them clarify their interest and motivation for some professions they were already considering. However, there was a clearer predilection in men than in women in their established preferences. Country of origin is also an influential factor in professional decision-making given the varying levels of guidance offered in different countries. This R&D project could provide future directions for policy and school practitioners to promote vocational guidance from the primary education stage.

However, there is still a lot of effort to be done so that career guidance is considered as a profession and not simply as an inherent function of teaching (Navarro-Abal et al., 2016), increasing the quality of training received by counselors, specialization and transfer of the teaching profession. knowledge to real situations.

## Acknowledgments

The data reflected in this article have been made possible thanks to support received by the IDEO Research Group (HUM 660) (<http://www.ujaen.es/investiga/ideo/>) consecutively from the following organisations: Service National of Commercial Learning (SENAC; Brazil) (Exp. 2925); 'International e-Culturas Project'; and the University of Jaén (Spain), R&D Project (Ref. 2011/124) 'Sharing and knowing my profession: A proposal for intercultural net-worked career guidance'.

## References

- Ashton, M. C. (2018). *Individual differences and personality*. Elsevier.  
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809845-5.00011-1>
- Auger, R. A., & Blackhurst, K. (2005). The development of elementary-aged children's career aspirations and expectations. *Professional School Counselor*, 3(1), 1-11.  
[https://www.jstor.org/stable/42732626?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/42732626?seq=1#page_scan_tab_contents)

- Beidoğlu, M., Dinçyürek, S., & Akıntuğ, Y. (2015). The opinions of school counselors on the use of information and communication technologies in school counseling practices: North Cyprus schools. *Computers in Human Behavior*, 52, 466-471.  
<https://doi.org/10.1016/J.CHB.2015.06.022>
- Bernardo, A., Cervero, A., Esteban, M., Tuero, E., Solano, P., & Casanova, J. R. (2017). Proyecto E-orientación, una necesidad desde el campo de la orientación educativa [E-orientation project, a necessity from the field of educational orientation]. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 9, 81-95. <https://doi.org/10.1344/RIDU2017.9.7>
- Blackhurst, A. E., Auger, R. W., & Wahl, K. H. (2003). children's perceptions of vocational preparation requirements. *Professional School Counseling*, 7(2), 58-67.  
<https://doi.org/10.2307/42732545>
- Boersma, A., ten Dam, G., Wardekker, W., & Volman, M. (2016) Designing innovative learning environments to foster communities of learners for students in initial vocational education. *Learning Environments Research*, 19, 107-131.  
<https://doi.org/10.1007/s10984-015-9203-4>
- Bol, T., & Van de Werfhorst, H. G. (2013). *The measurement of tracking, vocational orientation, and standardization of educational systems: A comparative approach*. AIAS.
- CHARIS. (2012). *Managing the multicultural environment. Winner of the "excellence through diversity" award*. Charis Coorporation.
- De la Cruz, M. V. (2015). *IPP-R. Inventario de intereses y preferencias profesionales - revisado [IPP-R. Career interests and preferences inventory - revised]*. Tea Ediciones.
- Depesova, J. (2016). Professional orientation of primary school pupils to technically oriented professions. In A. Milanov (Coord.), *3rd International Mul-tidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM*. (pp. 773-780). SGEM.  
<https://doi.org/10.5593/SGEMSOCIAL2016/B13/S03.101>
- Diaz Martínez, E., Ochoa Cervantes, A., & Virues Macias, R. (2008). El desarrollo de las aspiraciones ocupacionales como modelo de estudio sobre la comprensión de la organización social en niños y adolescentes [The development of occupational aspirations as a study model on the understanding of social organization in children and adolescents]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(2), 107-138.
- Edwards, K., & Quinter, M. (2011). Factors influencing students career choices among secondary school students in Kisumu municipality, Kenya. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 2(2), 81-87.
- Espinosa Domínguez, T., Villanueva Mendoza, R. L., & Rodríguez Fernández, Y. R. (2018). Papel del maestro en la formación vocacional y orientación profesional en la educación primaria [Role of the teacher in vocational training and career guidance in primary education]. *Roca: Revista Científico-Educativas de la provincia de Granma*, 14(3), 85-96.
- FAD. (2007). Valores y preferencias profesionales de los jóvenes españoles de 15 a 24 años [Professional values and preferences of young Spaniards between 15 and 24 years old]. *Comunidad Escolar*, 815, 1-2.
- Ferraro, S. (2018). Is information and communication technology satisfying educational needs at school? *Computers & Education*, 122, 194-204.  
<https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2018.04.002>
- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculation, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology*, 141, 2-18.  
<https://doi.org/10.1037/a0024338>
- Gil, A., Feliu, J., Rivero, I., & Gil, E. P. (2003). ¿Nuevas tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de relación? [New information and communication

- technologies or new relationship technologies?]. *Niños, Jóvenes y Cultura Digital*, 20347. <http://www.uoc.edu/dt/20347/index.html>
- Ginevra, M. C., & Nota, L. (2018). Journey in the world of professions and work: A career intervention for children. *The Journal of Positive Psychology*, 13(5), 460-470. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1303532>
- Goldie, J. G. S. (2016). Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age? *Medical teacher*, 38(10), 1064-1069. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2016.1173661>
- Gómez, J. I. A. & Cabero, J. (2004). Educar en red. Internet como recurso para la educación [Educate online. Internet as a resource for education]. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 22, 115-135.
- González Lorente, C., & González Morga, N. (2015). Enseñar a transitar desde la educación primaria: el proyecto profesional y vital [Teaching transition from primary education: The professional and vital project]. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 29-41. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219291>
- González Maura, V. (2009). Autodeterminación y conducta exploratoria. Elementos esenciales en la competencia para la elección profesional responsable [Self-determination and exploratory behavior. Essential elements in the competence for responsible professional choice]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 201-220. <https://doi.org/10.35362/rie510641>
- Hernández, N., González, M., & Muñoz, P. (2014). La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales [Planning collaborative learning in virtual environments]. *Comunicar*, 21(42), 25-33. <http://www.redalyc.org/html/158/15830197004/>
- Hernando-Gómez, A. (2009). Una WebQuest para la orientación vocacional y profesional en bachillerato [A WebQuest for vocational guidance in high schools]. *Revista Comunicar*, 16(32), 215-221. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-03-003>
- Hou, Z. J., & Leung, S. (2005). *An examination of Chinese parental vocational expectations and the vocational aspirations of their adolescent children in Beijing* [Doctoral dissertation]. Beijing Normal University.
- Ingram, N. R. (2016). Time past: Impacts of ICT on the pedagogic discourse in the interactive project. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2014.972440>
- Lin Ho, C. M. (2000). Developing intercultural awareness and writing skills through email exchange. *The Internet TESL Journal*, 6(12).
- López-Sáez, M. (2014). Procesos culturales e individuales implicados en la estereotipia de género. Una aproximación empírica a la elección de carrera [Cultural and individual processes involved in gender stereotyping. An empirical approach to career choice]. *Revista de Psicología Social*, 9(2), 213-230. <https://doi.org/10.1174/021347494763490287>
- Macías-González, G. G., Caldera-Montes, J. F., & Salán-Ballesteros, M. N. (2019). Orientación vocacional en la infancia y aspiraciones de carrera por género [Vocational guidance in childhood and career aspirations by gender]. *Convergencia*, 26(80), 1-23. <https://doi.org/10.29101/crcs.v26i80.10516>
- Magnuson, C., & Star, M. (2000). How early is too early to begin life career planning? The importance of the elementary school years. *Journal of Career Development*, 27, 89-101. <https://doi.org/10.1177/089484530002700203>
- Malik Liévano, B., & Sánchez García, M. F. (2003). Orientación para el desarrollo de la carrera en internet [Guidance for career development on the internet]. *Revista Comunicar*, 10(20), 97-109. <https://doi.org/10.3916/C20-2003-14>

- Manning, M. L., Baruth, L. G., & Lee, G. L. (2017). *Multicultural education of children and adolescents*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315186542>
- Navarro-Abal, Y., Climent-Rodríguez, A., & Rodríguez-Sánchez, S. (2016). Recursos formativos en el ámbito de la orientación profesional: La e-formación [Training resources in the field of career guidance: E-training]. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 58-71.
- OCDE. (2004). *Orientación profesional y políticas públicas [Professional guidance and public policies]*. OCDE.
- Ortega Ruiz, R., Delval, J., & Linaza, J. (2005). *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades [Psychology of teaching and development of people and communities]*. Fondo de Comunidad Económica.
- Pantoja, A. (2013). *El programa intercultural e-culturas [The e-culturas intercultural program]*. Joxman Editores
- Pantoja, A. (2016). *Compartir y conocer para decidir mi profesión. Una propuesta de orientación laboral intercultural en red [Share and know to decide my profession. A proposal for intercultural network job orientation]*. Joxman Editores.
- Paoloni, P. V. R. (2010). Influencias del contexto en las preferencias académicas de estudiantes universitarios [Influences of the context in the academic preferences of university students]. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 183-198.
- Pérez Alonso-Geta, P. M. (2005). La socialización para el trabajo en escolares de 6 a 11 años a través de las expectativas profesionales [Socialization for work in schoolchildren from 6 to 11 years old through professional expectations]. *Revista Española de Pedagogía*, 63(231), 241-258. <https://doi.org/10.2307/23765947>
- Qahri-Saremi, H., & Turel, O. (2016). School engagement, information technology use, and educational development: An empirical investigation of adolescents. *Computers & Education*, 102, 65-78. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2016.07.004>
- Reid Chassiakos, Y., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A., & Cross, C. (2016). Children and adolescents and digital media. *American Academy of Pediatrics*, 138(5), e2-e18. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2593>
- Rickard, A., & Austin, R. S. (2017). Assessing impact of ICT intercultural work: the dissolving boundaries program. In L. Tomei (Ed.), *Exploring the new era of technology-infused education* (pp. 102-120). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1709-2.ch007>
- Rossi Cordero, A. E., & Barajas Frutos, M. (2015). Elección de estudios CTIM y desequilibrios de género [Gender imbalances in STEM2 career choice]. *Enseñanza de las Ciencias*, 33(3), 59-76. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1481>
- Sánchez, P. & Valdés, A. (2003). *Teoría y práctica de la orientación en la escuela: Un enfoque psicológico [Theory and practice of guidance in school: A psychological approach]*. Manual Moderno.
- Sarrió, M., Barberá, E., Ramos, A., & Candela, C. (2002). Glass ceiling in the professional promotion of women. *Revista de Psicología Social*, 17(2), 167-182. <https://doi.org/10.1174/021347402320007582>
- Schmid, R., & Petko, D. (2019). Does the use of educational technology in personalized learning environments correlate with self-reported digital skills and beliefs of secondary-school students? *Computers & Education*, 136, 75-86. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2019.03.006>
- Silva Quiroz, J. E., & Romero Jeldres, M. R. (2015). La virtualidad una oportunidad para innovar en educación: Un modelo para el diseño de entornos virtuales de aprendizaje [Virtuality the opportunity to innovate in education: A model for the design of virtual learning environments]. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 1-22.

- Tiwari, G., & Galundia, R. (2018). To explore the vocational interest of academically backward rural children from selected states of India. *International Journal of Education & Management*, 8(1), 112-115.
- Trice, A., & McClellan, N. (1994). Does childhood matter? A rationale for the inclusion of childhood in theories of career decision. *Journal of the California Association for Counselors and Development*, 14, 3544.
- Vidal Ledo, M., & Fernández Oliva, B. (2009). Orientación vocacional. *Educación Médica Superior*, 23(2), 1-11.
- Vintere, A., & Balode, I. (2016). Comparative analysis of the career guidance needs in the Baltic Countries. *Jelgava*, 13, 275-282.
- Zubieta, J. y Herzig, M. (2016). *Participation of women and girls in national education & the science, technology and innovation system in México: A National assessment base on the gender equality in the knowledge society (GEKS) Indicator frameword*. WISAT
- Zuchowski, I., Kochanowicz, Z., Pilcicki, C., & Schuler, H. (2021). Bridging the labour shortage through vocational orientation at an early stage of education-the German experience. *Pedagogical Sciences*, 2(105), 61-77.  
[https://doi.org/10.35433/pedagogy.2\(105\).2021.61-77](https://doi.org/10.35433/pedagogy.2(105).2021.61-77)

## Brief CV of the authors

### Antonio Pantoja

Professor of the University of Jaen in the area of Research Methods in Education. Director of the IDEO Research Group (Orientation Educational Research and Development). Principal Investigator of the R&D TIMONEL and TIMONELA Projects with national subsidy about the university and high school guidance. Research interests centred on orientation and teacher training. Author of numerous works about guidance in different educational stages with impact indexes. Email: [apantoja@ujaen.es](mailto:apantoja@ujaen.es)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5374-4378>

### Beatriz Berrios Aguayo

Assistant doctor of the University of Jaen in the area of Didactics and School Organization. Member of the IDEO Research Group (Orientation Educational Research and Development). Currently a member of the TIMONEL and TOMINELA R&D Project, nationally subsidized about the university and high school guidance. Research interests on guidance in different educational stages, innovative methodologies and ICT. Author of numerous works about guidance an ICT with impact indexes. Email: [bberrios@ujaen.es](mailto:bberrios@ujaen.es)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3791-2906>