

# La Titularidad de los Centros Educativos en el Acceso a la Universidad

## The Ownership of Educational Institutions in University Entrance

Daniel Rodríguez-Rodríguez <sup>\*</sup>,<sup>1</sup>, Fermín Domínguez-Santana <sup>2</sup>, Francisco Javier Batista Espinosa <sup>2</sup> y Martina Ramírez Orduña <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Europea de Canarias, España

<sup>2</sup> Universidad de La Laguna, España

### DESCRIPTORES:

Análisis comparativo  
Educación secundaria  
Rendimiento académico  
Titularidad

### RESUMEN:

Este estudio analiza cómo la titularidad de los centros educativos influye en las puntuaciones del alumnado en la prueba de acceso a la universidad en la provincia de Santa Cruz de Tenerife. Los datos fueron recopilados de 93 centros educativos (4.267 estudiantes) que realizaron la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU). Se utilizó un enfoque cuantitativo no experimental, empleando análisis descriptivos, comparativos y de regresión lineal, con el fin de identificar relaciones predictivas entre la titularidad del centro y las puntuaciones de los estudiantes. Los resultados mostraron que no existían diferencias en la nota media de Bachillerato entre centros públicos y privados. Sin embargo, se hallaron diferencias significativas en la fase obligatoria del examen, donde los centros privados obtuvieron puntuaciones superiores y una mayor proporción de aprobados (97 % frente al 90 % en los públicos). El análisis de regresión reveló que la titularidad del centro no influyó en la nota del Bachillerato, pero sí fue un factor predictor significativo en la fase obligatoria del examen. Estos hallazgos destacan la importancia de implementar políticas educativas orientadas a garantizar la equidad en la preparación y el acceso a la educación superior, independientemente de la titularidad del centro.

### KEYWORDS:

Comparative analysis  
Secondary education  
Academic performance  
Ownership

### ABSTRACT:

This study analyzes how the ownership of educational institutions influences the scores obtained by students in the university entrance exam in the province of Santa Cruz de Tenerife. Data were collected from 93 educational institutions (4,267 students) that participated in the university entrance exam (EBAU). A non-experimental quantitative approach was employed, using descriptive, comparative, and linear regression analyses to identify predictive relationships between school ownership and student scores. The results showed no difference in the average *Bachillerato* score between public and private schools. However, significant differences were found in the compulsory phase of the exam, where private schools achieved higher scores and a greater proportion of students passed (97% compared to 90% in public schools). The regression analysis revealed that the ownership of the institution did not influence the *Bachillerato* score, but it was a significant predictor in the compulsory phase of the exam. These findings underscore the need to implement educational policies aimed at ensuring equity in preparation and access to higher education, regardless of school ownership.

### CÓMO CITAR:

Rodríguez-Rodríguez, D., Domínguez-Santana, F., Batista Espinosa, F. J. y Ramírez Orduña, M. (2025). La titularidad de los centros educativos en el acceso a la universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 18(1).

<https://doi.org/10.15366/riee2025.18.1.001>

## 1. Introducción

La equidad constituye un objetivo principal deseable en el afán de conseguir el acceso universal a la educación y de mejorar los sistemas educativos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2016). No en vano ha vertebrado parte de las preocupaciones de la UNESCO en las últimas décadas. Y, aunque en buena medida estas preocupaciones han ido dirigidas al acceso a la educación básica, el espíritu de equidad es transversal a las diferentes etapas educativas (Fernández Navas et al., 2017). Solo así debe entenderse el objetivo planteado, hace ya tres décadas, en el artículo 3 de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*: «Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad» (Haggis, 1992, p. 101). Este espíritu sigue vigente hoy bajo el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Educación de Calidad) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, para cuya consecución se plantea como fin el acceso universal a la educación superior (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO-IESALC], 2020) a través de la meta 4.3: «asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria» (Naciones Unidas Asamblea General [UNGA], 2015, p. 19).

Tras la entrada en vigor de la Ley Orgánica 3/2022, de 29 de diciembre (LOMLOE), se previó un cambio de modelo de prueba de acceso a la universidad para el curso 2022-2023, según el punto séptimo de la disposición final quinta. No obstante, la polémica surgida a raíz de esta implantación, no solo del formato de examen integrado de diferentes materias, sino del planteamiento de un solo examen para todo el territorio nacional, ha provocado el retraso de este nuevo modelo para buscar un mayor consenso (Orden PCM/63/2023, de 25 de enero). Esta circunstancia da un mayor (aunque corto) margen para valorar la evolución del sistema de prueba próximo a su extinción con el objetivo de generar propuestas, desde la investigación, que contribuyan a un diseño de acceso a la universidad más equitativo e inclusivo.

Algunas voces han asegurado que las políticas educativas llevadas a cabo en el último medio siglo, especialmente aquellas que potencian la privatización, han contribuido a mantener sistemas que perpetúan la segregación y la falta de inclusión de determinados perfiles de alumnado. Turienzo y Manso (2022) pusieron de relieve la procedencia extranacional y desde el medio rural, las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y el nivel socioeconómico como integrantes de perfiles de exclusión. Bajo el factor socioeconómico se engloban, además, aspectos como «la segregación residencial, la distribución de la renta, las estrategias familiares y los modelos de escolarización» (p. 245). La percepción es que la doble red de centros (públicos-privados) crea desigualdad (Marrero-Acosta et al., 2022). Esto produce una «falta de equidad [que] disminuye la capacidad del sistema para enseñar y empobrece la convivencia y la integración social» (Rodríguez-Martínez et al., 2022, p. 17).

Esta idea sobre la diferenciación de los centros públicos y privados viene a relacionarse con los procesos de acceso a las titulaciones superiores. El acceso universal a la educación terciaria se ha planteado en términos de justicia social (Burns, 2022), pero también, con argumentos que indican que una mayor equidad en el acceso a esta etapa de formación es crucial para fomentar el desarrollo nacional y la competitividad internacional (UNESCO-IESALC, 2020).

Siguiendo a Moreno-Herrero y cols. (2014), existe la percepción generalizada de que el estudiantado de los centros privados tiene un mayor rendimiento que el del alumnado de centros públicos por razones derivadas de factores como el origen socioeconómico

y el nivel de estudios de progenitores. Asimismo, se piensa que los centros privados sobredimensionan los resultados que sus estudiantes obtienen en la etapa de educación secundaria con el objetivo de mantener un desempeño más competitivo en la nota de acceso a la universidad, aprovechándose del sistema ponderado por el que se calcula esta nota. Sin embargo, los mismos autores evidenciaron hace una década que el inflado de las notas correspondientes al periodo de secundaria se produce por igual con independencia de la titularidad del centro donde se curse. Con todo, ya que estos resultados se corresponden con los primeros años de realización del modelo de prueba que está en revisión, se hace necesario actualizar el análisis para comprobar si, en los años siguientes, se ha mantenido esta tendencia.

El afán de mejorar el diseño de las pruebas de acceso a la universidad se ha centrado en la estructura de las pruebas, el procedimiento de corrección y la preparación durante los cursos inferiores (Cuxart et al., 1997; Goberna et al., 1987), incluso en el formato de las pruebas (García Laborda, 2010). Más recientemente, el interés se ha dirigido hacia los análisis comparativos de pruebas de las diferentes asignaturas entre comunidades autónomas (Ruiz-Lázaro et al., 2021; Veas et al., 2020) en la búsqueda de la equidad y objetividad (Tristán y Pedraza, 2017).

Para acceder al Sistema Universitario Español (SUE) se debe superar una prueba escrita que, junto con la calificación obtenida en Bachillerato, evalúa de manera objetiva la madurez académica, los conocimientos adquiridos y la capacidad para seguir exitosamente los estudios superiores. La prueba recibe la denominación general de prueba de acceso a la universidad (PAU), aunque en algunas comunidades autónomas también recibe otro nombre como es el caso en Canarias de la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU). Con independencia de su denominación, esta prueba es crucial en la trayectoria académica del alumnado por su impacto en su futuro laboral y profesional (Faura-Martínez et al., 2022). La fase general de la prueba consiste en un conjunto de cuatro exámenes escritos de carácter obligatorio, correspondientes a asignaturas de segundo curso de Bachillerato. Primero, la prueba de “Lengua Castellana y Literatura II”; segundo, “Lengua Extranjera II”, seleccionada por el alumnado entre, Alemán, Francés, Inglés o Italiano; tercero, “Historia de España” o “Historia de la Filosofía”, también elegida por el alumnado; y cuarto, la materia propia de la modalidad de Bachillerato cursada entre las siguientes: “Matemáticas II”, “Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II”, “Latín II”, “Análisis Musical II”, “Artes Escénicas II”, “Dibujo Artístico II” o “Ciencias Generales”.

Antes de la instauración de las pruebas de acceso, el ingreso a la universidad en España estaba basado principalmente en exámenes internos realizados por cada universidad que generaban gran variabilidad en los criterios de admisión y dificultaba el acceso de estudiantes de diferentes regiones (Muñoz, 1995). Por eso, actualmente se establece que los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado deben regirse por los principios de «igualdad, no discriminación, mérito y capacidad» (Real Decreto 412/2014 de 6 de junio, art. 5.1).

Son diversos los estudios que se han centrado en analizar la (des)igualdad de oportunidades y la segregación del sistema educativo español examinando centros de carácter público y privado y el rendimiento académico de su alumnado de educación secundaria (Cobrerros et al., 2023; Fernández-Mellizo y Constante-Amores, 2020; Murillo et al., 2018). En esta línea, se ha comprobado que la titularidad del centro educativo es un factor relevante y controvertido en el porcentaje de alumnos aprobados en la PAU en España (Pérez-Cárceles y Martínez-Martínez, 2019; Sacristán, 2023). Así, mientras unos autores defienden que las notas más altas en Bachillerato se

dan en centros de titularidad privada (González-Vallinas et al., 2010), otros defienden que los centros públicos reflejan de manera más precisa el nivel de desempeño de los estudiantes (Fernández-Mellizo y Constante-Amores, 2020) y consideran también que la calidad académica de estos centros podría ser mejor que la de los privados. Por otra parte, otros estudios plantean que, independientemente de la titularidad del centro, las calificaciones obtenidas por el alumnado en Bachillerato están generalmente infladas, ya que son superiores a la calificación media obtenida en la PAU (Moreno-Herrero et al., 2014; Sacristán, 2023).

Con todo, la titularidad del centro educativo no es el único factor que tiene un efecto significativo sobre las notas del alumnado, sino que se ha encontrado también evidencia de segregación entre las diferentes comunidades autónomas de España (Cobrerros et al., 2023; Murillo et al., 2018). Por una parte, se han hallado disparidades en el promedio de calificaciones tanto de la etapa de Bachillerato como de la EBAU entre las diferentes regiones (Pérez-Cárceles y Martínez-Martínez, 2019). Por otra parte, se han encontrado, en varias asignaturas, diferencias que afectan a la aplicación de la normativa que regula las pruebas, así como a su estructura y niveles de complejidad (Sánchez-Pérez y González-García, 2023). Las investigaciones centradas en analizar las discrepancias entre regiones hacen hincapié en la necesidad de una coordinación nacional que establezca unas bases mínimas que homogeneicen exámenes y logren pruebas equitativas y equiparables, evitando así desequilibrios y agravios comparativos (Faura-Martínez et al., 2022; Ferreiro-Seoane et al., 2023; Sánchez-Pérez y González-García, 2023).

En el caso de la comunidad autónoma de Canarias, Gutiérrez-Barroso y cols. (2023), que analizaron los resultados de acceso en el periodo 2018-2021 en la provincia de Santa Cruz de Tenerife, ponen de manifiesto la relevancia de la titularidad de centro al afirmar que el alumnado de centros privados-concertados obtuvo notas superiores a las de centros públicos, una diferencia que se ha visto acrecentada tras la pandemia de la COVID-19 (Gutiérrez-Barrosos et al., 2022).

El proceso de acceso a la universidad ha provocado debates también en el panorama internacional, comprometiendo políticas educativas y responsabilizando a instituciones educativas y universitarias de medidas concretas y eficaces que promuevan la equidad en el acceso (Deygers y Vanbuel, 2022). En líneas generales, en la mayoría de los países europeos se necesita la obtención de un título de educación secundaria superior o equivalente para acceder a la educación superior. De este modo, es común realizar pruebas de ingreso –igual que en España–, así como entrevistas o certificados de rendimiento académico, con el objetivo de controlar el *numerus clausus* (Harsch, 2018).

En países como Portugal y Grecia, además de la administración educativa estatal, las universidades participan en el establecimiento de la cantidad de plazas disponibles, así como en procesos de selección que requieren requisitos o habilidades del alumnado. En Portugal, cuyo acceso a la universidad conlleva la realización de un examen, Nata y cols. (2014) concluyeron que en los centros privados se sobredimensionan los resultados académicos en comparación con estudiantes de instituciones públicas. Por lo que, como señalaron Teixeira y cols. (2022), los centros privados ofrecen una vía ventajosa para acceder a la enseñanza superior. En el caso de Grecia, se ha evidenciado que las escuelas privadas están asociadas con un mayor rendimiento en los exámenes nacionales de acceso a la educación superior (Psacharopoulos y Tassoulas, 2004). Marilou y cols. (2020) concluyeron, que asistir a un instituto privado ofrece mayores probabilidades de acceder a una universidad de mayor relevancia para las preferencias y expectativas profesionales del alumnado.

En cuanto a otros países como Bélgica, Islandia, Malta y los Países Bajos, se permite el acceso libre una vez que se haya completado la educación secundaria superior. En Alemania, Francia, Italia y Austria existen diferentes procedimientos de selección según el campo de estudio, el tipo de institución o para cada institución en particular. A diferencia de España, en Alemania sin el *Abitur*, en Francia sin el *Baccalauréat* y en Italia sin el *Maturità* (son los nombres de los diplomas en cada país), no se puede obtener el título de Bachiller y, por ende, no hay posibilidad de acceder a la enseñanza superior.

Suecia y Finlandia combinan el procedimiento selectivo. Por un lado, la administración educativa determina el número de plazas disponibles y ejerce un control directo sobre el proceso y, por otro, las propias universidades pueden aplicar libremente su selección en función de las plazas o de las aptitudes demandadas al alumnado. En el caso de Suecia, atendiendo al procedimiento que controla su gobierno, se emplea el SweSAT. El SweSAT constituye una alternativa a la nota media de la secundaria en el proceso de selección cuando hay más solicitantes aptos que plazas de estudio (Löwenadler, 2022). En esta prueba, Wikström y Wikström (2005), concluyeron nuevamente que las escuelas privadas sobredimensionaban de manera considerable las calificaciones, hasta el punto de que dicha inflación podía estar en algunos casos en torno a un 15% con respecto al alumnado de escuelas públicas.

Fuera del ámbito geográfico europeo, la regulación del ingreso de estudiantes a la educación universitaria continúa utilizando la evaluación de conocimientos o habilidades específicas a través de exámenes de amplia escala. Para lograr la admisión en una universidad estadounidense, es necesario poseer un diploma de Bachillerato o su equivalente en el país de origen, así como realizar el examen TOEFL (Test of English as a Foreign Language), y el ACT (American College Testing) o el SAT (Scholastic Aptitude Test) (Palmer, 2020). Estas son pruebas estandarizadas ampliamente aceptadas por las universidades en Estados Unidos y Canadá para evaluar la preparación del alumnado al nivel académico universitario (Rodríguez, 2023). Su objetivo principal es medir la capacidad analítica y la resolución de problemas.

Por su parte, en Chile el método más utilizado para acceder al Sistema de Ingreso a la Educación Superior (SIES) son las Pruebas de Admisión Universitaria. Este sistema, conocido como Sistema Único de Admisión (SUA), se aplica en universidades selectivas con mayor tradición y prestigio. Sin embargo, el SUA y los factores de ponderación han sido objeto de críticas debido a la fuerte correlación entre los resultados de las pruebas estandarizadas y los atributos socioeconómicos y culturales de los solicitantes (Gallegos y Campos, 2021; Sánchez-Lissen y Sianes-Bautista, 2022).

En España, como se ha comentado anteriormente, la prueba de acceso a la universidad es un factor determinante para el ingreso a la educación superior y, por lo tanto, tiene un impacto muy relevante en las oportunidades educativas y profesionales del alumnado. Sin embargo, como se ha visto, la literatura no es concluyente respecto a la importancia de la titularidad de los centros educativos en las notas que se obtienen. Por este motivo, este estudio busca proporcionar una comprensión actualizada del funcionamiento del acceso al sistema universitario en nuestro país. El objetivo principal de este trabajo es comprobar cómo influye la titularidad de los centros educativos en las puntuaciones del alumnado en la prueba de acceso a la universidad en la provincia de Santa Cruz de Tenerife. Esto permitirá avanzar en el correcto planteamiento de cómo debe regularse la prueba de acceso a la universidad en los próximos años.

## 2. Método

La investigación se ha realizado desde un enfoque cuantitativo, adoptando para ello un diseño no experimental descriptivo, comparativo y predictivo de carácter transversal.

### *Participantes*

Inicialmente se incluyeron los 93 centros educativos (4.267 estudiantes) de la provincia de Santa Cruz de Tenerife que se presentaron a las pruebas de acceso a la universidad en la convocatoria de junio del curso 2021/2022, desde el sistema de acceso de Bachillerato. Se realizó un estudio de los centros que presentaban un valor extremo (por encima de 3 desviaciones típicas) ya fuera en la nota de Bachillerato o en la fase obligatoria del examen. Se detectó un único instituto que tenía un valor extremo bajo en la fase obligatoria del examen. No obstante, al ejecutarse los análisis con y sin dicho centro y comprobarse que no provocaba cambios significativos en los resultados, se optó por su inclusión. Por lo tanto, no se realizó ningún muestreo, ya que se contó con la totalidad de la población de centros educativos y estudiantes de la provincia de Santa Cruz de Tenerife. En el Cuadro 1 se presenta la información de los centros incluyéndose su titularidad. En la comunidad autónoma de Canarias no existe la modalidad de Bachillerato concertado, únicamente se ofertan las opciones público y privado.

### **Cuadro 1**

#### *Características de los y las participantes*

	Cantidad de centros	Alumnado
Bachillerato público	76	3.359
Bachillerato privado	17	908
<i>Total</i>	<i>93</i>	<i>4.267</i>

### *Instrumentos*

Se utilizaron los datos sobre las pruebas de evaluación de Bachillerato para el acceso a la universidad de la base de datos del Gabinete de Análisis y Planificación de la Universidad de La Laguna (2023). A partir de ella se extrajo la información necesaria para las variables dependientes que a continuación se describen:

Nota media de Bachillerato. Supone el 60 % de la calificación para el acceso a la universidad. Se calcula a partir de la media aritmética de los resultados finales, que puede ir de 0 a 10 puntos, obtenidos por el alumnado en las asignaturas de la etapa de Bachillerato.

Nota media de la fase obligatoria de la prueba de evaluación de Bachillerato para el acceso a la universidad. Se obtiene a partir de la media aritmética (rango de 0 a 10 con tres cifras decimales y redondeada a la milésima) de la nota en los exámenes de las asignaturas Historia de España, Lengua Castellana y Literatura II, Primera Lengua Extranjera II y una asignatura correspondiente a la modalidad del Bachillerato. Las calificaciones de todas las pruebas se establecen con base en unos criterios de corrección previamente establecidos por cada comisión de materia.

Diferencia entre la nota media de Bachillerato y la nota media de la fase obligatoria de la prueba de acceso. Se elaboró manualmente para cada centro educativo ya que en la base de datos no se suministraba la información.

Respecto a la variable independiente, se contó con la titularidad del centro educativo (público o privado).

### Procedimiento

Para la recopilación de la información necesaria, se extrajeron los resultados de la EBAU en su convocatoria de junio. Los datos fueron recopilados de la página web del Gabinete de Análisis y Planificación de la Universidad de La Laguna (2023), que permite acceder a los resultados en la EBAU por centro, mostrando la nota media de Bachillerato, la nota media en la fase obligatoria del examen y la cantidad de alumnado apto/no apto en la EBAU. Extrayendo estos datos, se elaboró la base de datos correspondiente para la ejecución de los análisis pertinentes de este estudio. Al realizarse el estudio con datos secundarios ya hechos públicos previamente, no fue necesario presentar el proyecto de investigación al comité de ética de la universidad para su aprobación.

### Análisis de datos

Los análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS, versión 25. Además de los estadísticos descriptivos pertinentes y la comprobación de la distribución normal de las variables objeto de estudio, se realizaron: análisis de diferencia de medias mediante el estadístico t de Student para comprobar si existían diferencias según la titularidad de los centros educativos en la media del expediente y en la media de la fase obligatoria, y análisis de regresión lineal para comprobar la capacidad predictora de la variable titularidad sobre la puntuación en Bachillerato y en la fase obligatoria. Por último, se ejecutó un contraste de proporciones con el estadístico Z, con el fin de comparar la proporción de estudiantes aprobados en la EBAU entre los centros públicos y privados.

## 3. Resultados

Atendiendo a los valores de asimetría y curtosis de cada variable, que se encuentran en el intervalo -2 a +2, se puede considerar que siguen la distribución normal (Holgado et al., 2019). Sin embargo, para corroborarlo, se hizo la prueba de Kolmogorov-Smirnov para cada factor, siendo su resultado no significativo ( $p > ,05$ ).

Los estadísticos descriptivos para los centros educativos se presentan en el Cuadro 2.

**Cuadro 2**

#### Estadísticos descriptivos

		<i>M</i>	<i>DT</i>	Asimetría	Curtosis	Error típico	Límite inf. IC 95 %	Límite sup. IC 95%	<i>p</i>	<i>d</i> Cohen
Media expediente	Público	8,35	,32	,25	,75	,04	8,28	8,42	,100	
	Privado	8,49	,29	,24	,72	,07	8,34	8,64		
	Total	8,37	,32	,25	,74	,03	8,31	8,44		
Media fase obligatoria	Público	6,51	,49	,15	-,02	,06	6,4	6,62	,000	1,32
	Privado	7,16	,51	,15	-,07	,12	6,9	7,43		
	Total	6,63	,55	,14	-,04	,06	6,51	6,74		
Diferencia entre expediente y examen	Público	1,84	,52	,26	-,41	,06	1,72	1,96	,000	-1,01
	Privado	1,33	,43	,25	-,43	,1	1,11	1,55		
	Total	1,75	,54	,26	-,42	,06	1,64	1,86		

El contraste de medias mostró que no existían diferencias en la puntuación promedio del expediente del alumnado de los centros públicos y privados al finalizar Bachillerato. En cambio, sí se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la media de



la fase obligatoria en prueba de evaluación de Bachillerato para el acceso a la universidad, siendo más elevada (0,53) en los centros privados que en los públicos, y mostrando además un tamaño del efecto grande la relación entre estas variables. También se comprobó que la diferencia entre la nota media de Bachillerato y la nota media de la fase obligatoria de la prueba de acceso era estadísticamente significativa y con un tamaño del efecto grande en la relación de las variables. Esta diferencia era mayor en los centros públicos que en los privados, exactamente de 0,51 puntos.

Se realizó un análisis de regresión lineal con el objetivo de comprobar la capacidad predictora de la variable titularidad sobre las notas de Bachillerato y la fase obligatoria. Tres de los cuatro modelos obtenidos fueron estadísticamente significativos ( $p < ,05$ ).

Para la puntuación en Bachillerato no se encontró que la influencia de la titularidad del centro fuera significativa ( $\beta = ,172$ ,  $t = 1,67$ ,  $p = ,099$ ). En cambio, la capacidad predictora de la titularidad del centro educativo sí fue relevante para la puntuación en la fase obligatoria ( $\beta = ,458$ ,  $t = 4,91$ ,  $p = ,000$ ), con una explicación del 21 % de la varianza. En el Cuadro 3 se amplía la información del modelo con significación estadística.

### Cuadro 3

#### *Análisis de regresión lineal*

	R <sup>2</sup> ajustada	Error típico	B	IC inferior 95 %	IC superior 95 %	Durbin-Watson
Fase obligatoria	0,21	0,49	0,65	0,39	0,92	2,04

Como se observa en el Cuadro 3, el valor del coeficiente B es de ,65, lo cual indica que el cambio de titularidad de centro educativo público a privado produce un incremento de ,65 puntos en el alumnado en la fase obligatoria de la prueba de acceso a la universidad.

En cuanto a la proporción de estudiantes aprobados en la EBAU atendiendo a la titularidad de los centros, en los públicos aprobaron 3.034 y suspendieron 325. Mientras que, en los centros privados, aprobaron 884 y suspendieron 24. Se parte de la hipótesis nula de que las proporciones de alumnado aprobado en centros públicos y privados son iguales, y la hipótesis alternativa de que no son iguales.

El cálculo de la proporción de alumnado aprobado en centros públicos ( $p_1$ ) es  $3034 / 3359 = ,90$ , mientras que en centros privados ( $p_2$ ) es  $884 / 908 = ,97$ . La proporción combinada ( $p$ ) se calcula como  $(X_1 + X_2) / (n_1 + n_2)$ , lo que da lugar a  $(3034 + 884) / (3359 + 908) = ,92$ . Con estos valores, se calculó el error estándar ( $SE$ ) de la diferencia de proporciones, que se calcula como:

$$SE = \sqrt{p(1-p) \left( \frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}$$

El resultado del error estándar, sustituyendo los valores es ,01. El estadístico Z se calcula como:

$$Z = \frac{p_1 - p_2}{SE}$$

Con un nivel de significación de ,01 para una prueba de dos colas, el valor crítico de Z es de  $\pm 2,58$ , mientras que el valor de Z es -6,86, que está mucho más allá del valor crítico, lo que significa que el resultado es significativo, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que la diferencia de proporciones de estudiantes aprobados en centros



públicos y privados no es igual, siendo significativamente mayor en los centros privados.

#### 4. Discusión y conclusiones

Este estudio tuvo como objetivo principal analizar cómo la titularidad de los centros educativos influye en las puntuaciones del alumnado en la prueba de acceso a la universidad en la provincia de Santa Cruz de Tenerife durante el curso 2021/2022. Se utilizó la puntuación media obtenida en Bachillerato y en la fase obligatoria de la prueba de acceso de los centros educativos para llevar a cabo el análisis. Los resultados revelaron que no había diferencia en la puntuación media en Bachillerato entre centros públicos y privados, pero sí en la fase obligatoria del examen. Los centros privados obtuvieron una calificación superior a los públicos, y una proporción mayor de estudiantes aprobados, en torno al 97 %, frente al 90 % del alumnado de centros públicos.

En cuanto al análisis de regresión, se encontró que la titularidad no tuvo influencia significativa en la nota media del Bachillerato, pero sí explicó una variabilidad considerable de la puntuación en la fase obligatoria de la prueba de acceso, representando aproximadamente una quinta parte del total.

Los resultados de esta investigación han puesto de manifiesto la importancia tanto de la titularidad de los centros educativos para el acceso a la universidad. Es relevante señalar que el sobredimensionamiento de las calificaciones se produjo tanto en centros públicos como privados, ya que la media obtenida en la fase obligatoria de la prueba de acceso osciló entre 1,2 y 1,9 puntos. Esta tendencia fue señalada por Moreno-Herrero y cols. (2014) hace una década, lo que indica que ha persistido independientemente de la titularidad de los centros.

Resulta de gran importancia poner el foco en la metodología utilizada para llevar a cabo este tipo de estudios. En este caso, se optó por realizar análisis estadísticos que, por un lado, se basaron en la puntuación media para comprobar las diferencias, incluyendo la información sobre el tamaño del efecto. Por otro lado, se realizó un análisis de regresión para investigar la variabilidad del rendimiento en función de la titularidad de los centros educativos, además de un análisis de la proporción de aprobados. Esta aproximación metodológica permite obtener resultados y conclusiones más precisas que otros estudios recientes que han afirmado que los centros de titularidad privada inflan las notas de Bachillerato. Estos estudios no han tenido en cuenta el tamaño del efecto ni el porcentaje de varianza explicado, como se ha observado en las investigaciones realizadas por Sacristán (2023).

Se observaron diferencias a favor de los centros privados en la fase obligatoria de la prueba de acceso y una mayor caída en la calificación de los centros públicos en la fase obligatoria respecto a Bachillerato. Resultados similares se han encontrado a nivel internacional en Grecia, donde en ciertas regiones, incluso después de controlar la titularidad del centro y variables socioeconómicas familiares, los resultados en el acceso a la universidad del estudiantado de centros privados eran superiores al de los públicos (Marilou et al., 2020). En otros países, en cambio, sí se ha constatado un sobredimensionamiento de las calificaciones en los centros privados, como en Portugal (Teixeira et al., 2022) y Suecia (Wilkström y Wikström, 2005), o una marcada disparidad del rendimiento entre centros públicos y privados, a favor de estos últimos, lo cual está fuertemente influenciado por factores socioeconómicos, como en el caso de Chile (Gallegos y Campos, 2021). Estos resultados sugieren la necesidad de que las administraciones educativas propongan medidas para controlar las notas otorgadas en

Bachillerato y asegurar criterios de evaluación y calificación uniformes entre las diferentes comunidades. Es importante plantearse si en regiones como Santa Cruz de Tenerife, los centros privados están dotando al alumnado de mejores estrategias para afrontar los exámenes de la EBAU que los centros públicos. Esto se desprende del hecho de que no hubiera diferencias en las calificaciones de Bachillerato, pero sí en la fase obligatoria de la EBAU. Además, este resultado indica que, de haber influencia de factores socioeconómicos en las calificaciones, se estarían dando por igual tanto en públicos como en privados (Burns, 2022).

A raíz de nuestros resultados, es necesario asegurar que la preparación de los exámenes siga las mismas pautas y estrategias, ya que parece existir una mejor preparación en los centros privados de Santa Cruz de Tenerife que en centros públicos. Por otra parte, se debería monitorear la diferencia entre la nota de Bachillerato y la fase obligatoria de la prueba de acceso con el objetivo de reducir la brecha existente actualmente (Cobrerros et al., 2023).

Sería pertinente desarrollar investigaciones que profundicen en la comprensión de los factores asociados a las diferencias en el rendimiento en la PAU entre instituciones públicas y privadas. En particular, resulta relevante explorar cómo los factores socioeconómicos del alumnado y sus familias inciden en la relación entre la titularidad del centro y los resultados obtenidos en la PAU. Asimismo, sería valioso comparar los enfoques pedagógicos y los recursos disponibles en los centros públicos y privados, a fin de determinar su influencia en las diferencias de rendimiento. Complementariamente, se sugiere integrar métodos cualitativos, involucrando tanto a docentes como a estudiantes, para analizar en profundidad las percepciones sobre la influencia de la titularidad del centro en su experiencia educativa y en la preparación para la PAU.

Además, se propone la realización de análisis longitudinales que permitan observar a los mismos estudiantes durante su transición desde Bachillerato hasta la universidad. Esto no solo ayudaría a medir cómo influye la titularidad de los centros en los resultados de acceso, sino también a evaluar su impacto en el desempeño académico universitario y la tasa de retención. Comprender estas dinámicas a largo plazo permitiría identificar las áreas críticas en las que las estrategias pedagógicas o los recursos deben reforzarse para promover un acceso más equitativo y exitoso a la educación superior.

Finalmente, se recomienda replicar este estudio en diversas provincias y comunidades autónomas, con el propósito de verificar si los resultados observados en este estudio son consistentes en otros contextos regionales o si existen variaciones significativas. Un enfoque comparativo a nivel nacional contribuiría a un entendimiento más amplio y profundo del impacto de la titularidad de los centros educativos en las trayectorias académicas del alumnado.

La limitación principal del presente estudio radica en el uso de datos provenientes de una provincia, en lugar de incorporar información de todas las comunidades autónomas. Esta restricción se debe a la dificultad que presenta el acceso a este tipo de datos. En algunos casos, estos datos no están disponibles públicamente para consulta de cualquier persona interesada, o bien, la información proporcionada varía entre los registros llevados a cabo por las administraciones encargadas, y en la mayoría de los casos, no se presentan las puntuaciones por centro y asignatura. Por estas razones, se optó por seleccionar la provincia de Santa Cruz de Tenerife como fuentes de datos y no la de Las Palmas, lo que hubiera permitido hacer un análisis de la comunidad autónoma canaria completa. Santa Cruz de Tenerife ofrecía datos públicos y contenía

los promedios tanto de los resultados de Bachillerato como de los exámenes de la fase obligatoria de la prueba de acceso a la universidad. No obstante, sería muy valioso contar con un registro público centralizado que reúna la información de todas las comunidades autónomas, disponible para investigadores y la ciudadanía en general. Esto permitiría un análisis más completo y representativo a nivel nacional. Es importante destacar que este estudio no ha considerado factores como las condiciones socioeconómicas, la ratio de alumnado por clase o los recursos disponibles en cada centro, los cuales podrían ejercer una influencia significativa en el rendimiento en las pruebas de acceso a la universidad. Asimismo, la variabilidad en las calificaciones entre centros, atribuible a la heterogeneidad de los criterios de evaluación aplicados, podría haber impactado en los resultados del estudio, sin que esto sea necesariamente un efecto directo de la titularidad del centro.

Así pues, tanto los resultados de este estudio como los de investigaciones previas en la literatura científica deberían generar un debate social sobre si el actual sistema de acceso a la universidad en España, basado en las calificaciones de Bachillerato y en exámenes sobre lo que se aprende en esta etapa, es el más idóneo para determinar el acceso a los grados universitarios. En el ámbito educativo, los resultados destacan la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que aseguren una preparación más homogénea entre centros públicos y privados. Esto incluye proporcionar recursos adicionales a los centros públicos, diseñar programas específicos de apoyo al alumnado y reforzar la formación continua del profesorado en competencias clave para las pruebas de acceso.

Desde una perspectiva de política educativa, las conclusiones sugieren la relevancia de establecer mecanismos para monitorear y estandarizar los criterios de evaluación en Bachillerato, con el fin de reducir posibles inflaciones de notas y garantizar que las calificaciones reflejen de manera justa el desempeño del alumnado. Además, sería relevante implementar medidas que promuevan la equidad en contextos educativos menos favorecidos, como programas de intervención enfocados en brechas específicas detectadas entre tipos de centros. Este tipo de acciones contribuirían a diseñar un sistema de acceso a la universidad más justo, inclusivo y representativo de las capacidades reales del alumnado.

## Referencias

- Burns, D. (2022). University admissions, justice and virtue. *Philosophical Inquiry in Education*, 29(3), 173-182. <https://doi.org/10.7202/1094134ar>
- Cobrerros, L., Gortazar, L. y Moreno, J. (2023). La subida de las notas de Selectividad ¿Inflación o competición? *EsadeEcPol Policy Brief*, 41. <http://doi.org/10.56269/202300614/LCB>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Academic Press.
- Cuxart, A., Martí, M. y Ferrer, F. (1997). Algunos factores que indican en el rendimiento y la evaluación en los alumnos de las Pruebas de Aptitud de Acceso a la Universidad (PAAU). *Revista de Educación*, 314, 63-88.
- Deygers, B. y Vanbuel, M. (2022). Advocating an empirically-founded university admission policy. *Lang Policy*, 21, 575-596. <https://doi.org/10.1007/s10993-022-09615-6>
- Faura-Martínez, Ú., Lafuente-Lechuga, M. y Cifuentes-Faura, J. (2022). ¿Desigualdad territorial en Selectividad? Analizando la asignatura de matemáticas en Ciencias Sociales. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 69-87. <https://doi.org/10.6018/rie.424841>
- Fernández-Mellizo, M. y Constante-Amores, A. (2020). Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de nuevo acceso a la Universidad Complutense de Madrid. *Revista de Educación*, 387, 11-38. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-433>

- Fernández Navas, M., Alcaraz Salarirche, N. y Sola Fernández, M. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: Una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51-67. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.003>
- Ferreiro-Seoane, F., Ríos-Blanco, A., Ferreiro-Pérez, E. y Ferreiro-Pérez, A. (2023). ¿Existe igualdad de condiciones para el acceso al Grado de Medicina en España? *Educación Médica*, 24(5). <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2023.100827>
- Gabinete de Análisis y Planificación de Universidad de La Laguna (2023). *Estadísticas EBAU*. Universidad de La Laguna. <https://www.ull.es/estadisticas/ebau/>
- Gallegos, J. y Campos, N. (2021). Can the higher education system admission be more equitable? Evidence of the inclusion of school ranking in the process. *Economic Research-Ekonomska Istrazivanja*, 34(1), 2539-2554. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2020.1833745>
- García Laborda, J. (2014). ¿Necesitan las universidades españolas una prueba de acceso informatizada? El caso de la definición del constructo y la previsión del efecto en la enseñanza (Washback) para idiomas extranjeros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 71-80. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.1.2010.11513>
- Goberna, M., López, M. y Pastor, J. (1987). La predicción del rendimiento como criterio para el ingreso en la universidad. *Revista de Educación*, 283, 235-248.
- González-Vallinas, P., Álvarez, J., Peiró, S. y San Fabián, J. L. (2010). Mito y realidad en las diferencias de resultados en Bachillerato y en la prueba de acceso a la universidad de los centros públicos y privados en Asturias en el período 2004-2008. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(7), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5371699>
- Gutiérrez-Barroso, J., Báez-García, A. J., Torrado, E., Flores-Muñoz, F., Padrón, A. y Trujillo, V. (2022). Influence of the pandemic on university access for men and women: the case of Santa Cruz de Tenerife (Spain). *Administrative Science Management Public*, 39, 7-25. <https://doi.org/10.24818/AMP/2022.39-01>
- Gutiérrez-Barroso, J., Padrón, A. G., Crespo, E. y Trujillo, J. V. (2023). Análisis clúster de las notas del alumnado de las pruebas de la EBAU en Santa Cruz de Tenerife. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 36, 155-161. <https://doi.org/10.25145/J.QURRICUL.2023.36.09>
- Haggis, S. (Ed.). (1992). *Educación para Todos: finalidad y contexto. Monografía I*. UNESCO.
- Harsch, C. (2018) How Suitable is the CEFR for Setting University Entrance Standards? *Language Assessment Quarterly*, 15(1), 102-108. <https://doi.org/10.1080/15434303.2017.1420793>
- Holgado, F., Suárez, J. y Morata, M. (2019). *Modelos de Ecuaciones Estructurales, desde el «Path Analysis» al Análisis Multigrupo. Una Guía Práctica con LISREL*. Sanz y Torres.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). (2020, 16 de noviembre). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. UNESCO.
- Ley Orgánica 3/202, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 34, de 30 de diciembre de 2020.
- Löwenadler, J. (2023). Trends in Swedish and English reading comprehension ability among Swedish adolescents: A study of SweSAT data 2012-2018. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(4), 591-606. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042841>
- Marilou, I., Emmanouil, C. y George, P. (2020). Does private high school attendance affect preferred university track choice? A research perspective. *Studies in Business and Economics*, 15(3), 36-44. <https://doi.org/10.2478/sbe-2020-0043>
- Marrero-Acosta, J., Santos, J., Sosa, J. y Vega, A. (2022). En busca de una educación pública justa: Un estudio de casos sobre la equidad en la educación secundaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(120). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6886>

- Moreno-Herrero, D., Sánchez-Campillo, J. y Jiménez-Aguilera, J. (2014). ¿En los centros privados se inflan las calificaciones de los estudiantes? *Revista de Educación*, 366, 243-266. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-366-275>
- Muñoz, F. (1995). El acceso a la Universidad en España: Perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 308, 31-61.
- Murillo, F. J., Belavi, G. y Pinilla, L. (2018). Segregación escolar público-privada en España. *Papers*, 103(3), 307-337. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2392>
- Naciones Unidas Asamblea General (UNGA). (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015: Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General. <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>
- Nata, G., Pereira, M. y Neves, T. (2014). Unfairness in access to higher education: a 11 year comparison of grade inflation by private and public secondary schools in Portugal. *Higher Education*, 68, 851-874. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9748-7>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2016). *PISA 2015. Results (Volume I): Excellence and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Orden PCM/63/2023, de 25 de enero, por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la universidad, y las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas, en el curso 2022-2023. *Boletín Oficial del Estado*, 23, de 27 de enero de 2023, 11448-11503.
- Palmer, H. (2020). *Analysis of SAT and ISAT Scores for Madison School District in Rexburg, Idaho* [Tesis doctoral]. Utah State University. <https://doi.org/10.26076/b6e0-d572>
- Pérez-Cárceles, M. C. y Martínez-Martínez, M. (2019). Dimensiones del resultado académico en la Prueba de Acceso a la Universidad en España. *Revista de Estudios Regionales*, 116, 67-91.
- Psacharopoulos, G. y Tassoulas, S. (2004). Achievement at the higher education entry examinations in Greece: A Procrustean approach. *Higher Education*, 47(2), 241-252. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000016444.59253.a6>
- Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. *Boletín Oficial del Estado*, 138, de 7 de junio de 2014.
- Rodríguez, V. (2023). Student effort response to shifts in university admission policies. *Economics of Education Review*, 93. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102367>
- Rodríguez-Martínez, C., Guzmán-Calle, E. y Martín-Alonso, D. (2022). Políticas educativas de privatización en España y su impacto en la equidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(115). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6865>
- Ruiz, J., González, C. y Gaviria, J. L. (2021). Las pruebas de Inglés para acceder a la universidad. Una comparación entre Comunidades Autónomas. *Educación XXI*, 24(1), 233-270. <http://doi.org/10.5944/educXXI.26746>
- Sacristán, V. (2023). *Notas de acceso a la universidad: ¿Son equitativas? Análisis de las diferencias entre las notas de Bachillerato y las de la selectividad y sus efectos sobre la equidad en el acceso a la universidad*. Observatorio del Sistema Universitario. <https://www.observatoriuniversitari.org/es/files/2023/06/Informe-Bachillerato-PAU.pdf>
- Sánchez-Lissen, E. y Sianes-Bautista, A. (2022). El acceso a la Educación Superior en Chile. Un nuevo sistema más justo, con más oportunidades y mayor equidad. *Revista Española de Educación Comparada*, 41, 281-292. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.33809>
- Sánchez-Pérez, M. J. y González-García, F. (2023). Análisis de los contenidos de Genética en las pruebas de acceso a la universidad (2010-2019). *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20(2). [https://doi.org/10.25267/rev\\_eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2023.v20.i2.2104](https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i2.2104)



- Teixeira, P., Silva, P., Biscaia, R. y Sá, C. (2022). Competition and diversification in higher education: Analysing impacts on access and equity in the case of Portugal. *European Journal of Education*, 57(2), 235-254. <https://doi.org/10.1111/ejed.12501>
- Tristán, A. y Pedraza, N. Y. (2017). La Objetividad en las Pruebas Estandarizadas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 11-31. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.001>
- Turienzo, D. y Manso, J. (2022). Cuando las políticas públicas se transforman en mecanismo (re)productores de desigualdad educativa: el caso español en el acceso al sistema escolar. *Foro de Educación*, 20(1), 240-264. <https://doi.org/10.14516/>
- Veas, A., Benítez, I., Navas, L. y Gilar-Corbí, R. (2020). Análisis comparativo de las Pruebas de Acceso a la Universidad bajo el enfoque de comparabilidad de constructo. *Revista de Educación*, 388, 65-84. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-447>
- Wikström, C. y Wikström, M. (2005). Grade inflation and school competition: an empirical analysis based on the Swedish upper secondary schools. *Economics of education Review*, 24(3), 309-322. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.04.010>
- Zhang, Y. (2016). History and Future of the National College Entrance Exam (NCEE) in China. En Y. Zhang (Ed.), *National College Entrance Exam in China. Perspectives on education quality and equity* (pp. 1-15). Springer.

## Breve CV de los/as autores/as

### Daniel Rodríguez-Rodríguez

Profesor Titular en Educación en la Universidad Europea de Canarias. Doctor en Educación. IP del Grupo de Investigación en Rendimiento Académico (GIRA). Imparte formación tanto en estudios de grado como de postgrado relacionados con los procesos y contextos educativos, investigación e innovación y tecnología educativas. Su interés y motivación por estudiar las variables que pueden mejorar el rendimiento académico del alumnado le ha llevado a desarrollar varias líneas de investigación, asociadas actualmente a la mejora académica del alumnado en contextos familiares de riesgo y a los factores motivacionales y emocionales vinculados al rendimiento escolar. Sus contribuciones se han publicado en revistas nacionales e internacionales. Email: [danielrodriguez@universidadeuropea.es](mailto:danielrodriguez@universidadeuropea.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9721-259X>

### Fermín Domínguez-Santana

Profesor del Departamento de Filología Española de la Universidad de La Laguna. Forma parte de los grupos de investigación Palingestos (ULL), AIGELE: Análisis de la Instrucción Gramatical ELE (ULL) y GIRA (UEC). Es coeditor del "Primer tesoro del teatro en Canarias" (Instituto de Estudios Canarios) y ha participado en varios monográficos colectivos sobre la expresión de la memoria infantil y juvenil en la literatura. Email: [fdominguez@ull.edu.es](mailto:fdominguez@ull.edu.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5165-1282>

### Francisco Javier Batista Espinosa

Licenciado en Psicología por la Universidad de La Laguna. Máster en psicología de la Educación por la Universidad de La Laguna y Máster en Psicología de la actividad física y el deporte por la Universidad Autónoma de Madrid. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor del departamento de Psicología

Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna y profesor de la Universidad Europea de Canarias. Miembro del grupo de Investigación EMOCREA-ULL y miembro del grupo de investigación GIRA (Universidad Europea de Canarias). Ha participado en congresos a nivel internacional, así como en proyectos de investigación y varios capítulos de libros en el ámbito de la psicología y de la educación. Email: [fbatista@ull.edu.es](mailto:fbatista@ull.edu.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6476-2325>

### **Martina Ramírez Orduña**

Doctora en Psicología por la Universidad de Extremadura. Máster en Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas por la Universidad de Extremadura. Miembro del Grupo de Investigación en Rendimiento Académico (GIRA) de la Universidad Europea de Canarias. Imparte docencia en el Máster en Educación Bilingüe y el Máster en Formación del Profesorado, en asignaturas que tratan principalmente sobre investigación educativa y aprendizaje y desarrollo del adolescente. 2015). Email: [martina.ramirez@universidadeuropea.es](mailto:martina.ramirez@universidadeuropea.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6996-0486>