

# Sumario\*

## Table of Contents\*\*

### Estudios Studies

**Rosa Isla-Díaz, Stephany Hess-Medler e Hipólito Marrero-Hernández**

El papel del alumnado en el Docentia tras diez años de evaluación: ¿evaluar al docente o la asignatura? Esa es la cuestión

*The role of students in Docentia after ten years of evaluation: Evaluating the teacher or the subject? That is the question* 393

**Facundo Froment, M. Rocío Bohórquez y Alfonso Javier García González**

El impacto de la credibilidad docente y la motivación del estudiante en la evaluación de la docencia

*The impact of teacher credibility and student motivation on teaching evaluations* 413

**Cristina Moral Santaella y Agustín de la Herrán Gascón**

Análisis de contenido y teorías subyacentes en los textos españoles de referencia sobre Didáctica General

*Analysis of content and underlying theories in Spanish reference texts on General Didactics* 437

**Javier Pérez Guerrero y Elda Millán Ghisleri**

La promoción de la coexistencia humana. La educación personalizada desde Leonardo Polo

*The promotion of human coexistence: Personalised education from Leonardo Polo* 457

### Notas Notes

**Susana Nieto-Isidro, Fernando Martínez-Abad y María-José Rodríguez-Conde**

Presente y futuro de la Competencia Informacional Docente en educación obligatoria

*Present and future of Teachers' Information Literacy in compulsory education* 477

**Paola Gabriela Paredes-Cartes e Inmaculada Moreno-García**

Competencias lingüísticas en el contexto escolar. Comparación entre alumnado con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastorno específico del lenguaje y desarrollo normotípico

*Linguistic competences at schools. Comparison of students with attention deficit hyperactivity disorder, specific language impairment and typical development* 497

**Feliciano F. Ordóñez Fernández, Martín Caeiro Rodríguez, Ana María Barbero Franco, María del Mar Martínez-Oña y Alberto Torres Pérez**

Validación de un instrumento de evaluación de apps de arte que permiten desarrollar la competencia artística en entornos digitales

*Validation of an instrument to evaluate art apps that enable the development of artistic skills in digital settings* 515

\* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org>.

\*\* All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org>.

**Laura Molina, Carme Trull Oliva, M.ª Pilar Rodrigo-Moriche y Xavier Martínez**

Diseño y validación de una rúbrica para evaluar acciones y proyectos educativos de empoderamiento juvenil  
*Design and validation of a rubric to evaluate educational actions and projects on youth empowerment* **537**

## Reseñas bibliográficas

**Santos Rego, M. A. (Ed.) (2020).** *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico* (Ana Vázquez-Rodríguez). **Bernal-Guerrero, A. (Ed.) (2021).** *Educación emprendedora. Fundamentos y elementos para la transferencia e innovación pedagógica* (Roberto Sanz Ponce). **Fuentes, J. L. (Coord.) (2020).** *De la teoría a la práctica en el compromiso cívico* (Paula Álvarez Urda). **Garrido Gallardo, M. A. (Ed.) (2021).** *Una hoja de ruta. La pretensión cristiana en la época posmoderna* (Luis Alburquerque). **557**

## Informaciones

Quinto Congreso Anual de Aretai Center of Virtues: «Public Vices: The individual and collective dimensions of civic and epistemic vices»; Décimo Congreso Anual del Jubilee Centre para la educación del carácter y virtudes de la Universidad de Birmingham: «Integrating Research on Character and Virtues: 10 Years of Impact»; XVII Congreso de la Sociedad Española de Educación Comparada; XI premio José Manuel Esteve. **573**

## Índice del año 2021

*Table of contents of the year 2021* **579**

## Instrucciones para los autores

*Instructions for authors* **587**



ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid



# Estudios

**Rosa Isla-Díaz, Stephany Hess-Medler e Hipólito Marrero-Hernández**

El papel del alumnado en el Docencia tras diez años de evaluación:  
¿evaluar al docente o la asignatura? Esa es la cuestión

**Facundo Froment, M. Rocío Bohórquez y Alfonso Javier García González**

El impacto de la credibilidad docente y la motivación del estudiante  
en la evaluación de la docencia

**Cristina Moral Santaella y Agustín de la Herrán Gascón**

Análisis de contenido y teorías subyacentes en los textos españoles  
de referencia sobre Didáctica General

**Javier Pérez Guerrero y Elda Millán Ghisleri**

La promoción de la coexistencia humana. La educación personalizada  
desde Leonardo Polo



# El papel del alumnado en el Docentia tras diez años de evaluación: ¿evaluar al docente o la asignatura? Esa es la cuestión

## *The role of students in the Docentia process after ten years of evaluation: Evaluating the teacher or the subject? That is the question*

Dra. Rosa ISLA-DÍAZ. Profesora Titular. Universidad de La Laguna ([risladia@ull.edu.es](mailto:risladia@ull.edu.es)).

Dra. Stephany HESS-MEDLER. Profesora Titular. Universidad de La Laguna ([sthess@ull.edu.es](mailto:sthess@ull.edu.es)).

Dr. Hipólito MARRERO-HERNÁNDEZ. Catedrático. Universidad de La Laguna ([hmarrero@ull.edu.es](mailto:hmarrero@ull.edu.es)).

### Resumen:

Este trabajo propone diferenciar la evaluación de la satisfacción del alumnado con el docente de la satisfacción con la asignatura, y presenta su implementación en la Universidad de La Laguna. Se diferenciaron los ítems vinculados al desempeño del docente de los referidos a la asignatura en la encuesta Docentia-ULL. La encuesta del docente quedó finalmente compuesta por 12 ítems. Para compararla con la encuesta original, de 22 ítems, contrastamos los resultados de la evaluación del profesorado en la encuesta original con una simulación del resultado si se aplicara la encuesta reducida en su lugar en el periodo 2012-2014 ( $n = 689$ ), así como con su aplicación real

en las convocatorias de 2017-2019 ( $n = 526$ ). Observamos un incremento del profesorado Excelente empleando la encuesta enfocada al docente y, en menor medida, del profesorado Desfavorable. Encontramos que la encuesta del docente explicaba una varianza mayor de la satisfacción general del alumnado en comparación con la encuesta de la asignatura. Los resultados apoyan la utilidad y validez de la evaluación de la satisfacción de alumnado mediante dos encuestas distintas, relevantes para distintos procesos de evaluación institucional: la del docente para la promoción del profesorado y la de la asignatura para la acreditación de los títulos. La incorporación de la encuesta del docente por parte de la universidad tendría

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 25-06-2021.

Cómo citar este artículo: Isla-Díaz, R., Hess-Medler, S. y Marrero-Hernández, H. (2021). El papel del alumnado en el Docentia tras diez años de evaluación: ¿evaluar al docente o la asignatura? Esa es la cuestión | *The role of students in the Docentia process after ten years of evaluation: Evaluating the teacher or the subject? That is the question*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (280), 393-411. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-08>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

un impacto positivo en la motivación intrínseca del profesorado, en particular en la satisfacción de las necesidades de autonomía y competencia, al asociarse con habilidades cuya mejora está «bajo su control».

**Descriptores:** satisfacción, estudiante, encuesta, universidad, evaluación del profesor.

### Abstract:

This paper proposes separating the survey of students' satisfaction with their teachers from the survey of their satisfaction with the module, and presents the implementation of this process at the Universidad de La Laguna (ULL). Items linked to teacher performance were differentiated from those referring to the subject in the Docentia-ULL survey. The final teacher survey comprised 12 items. In order to compare it with the original 22-item survey, we compared the results from the overall assessment of teachers in the original survey with a simulation of the result if the reduced

survey had been applied in the period 2012-2014 ( $n = 689$ ), as well as with its actual application in the 2017-2019 rounds ( $n = 526$ ). We observed an increase in Excellent teaching staff using the teacher survey and, to a lesser extent, Unfavourable teaching staff. We found that the teacher survey displayed a greater variance in overall student satisfaction compared to the subject survey. The results support the usefulness and validity of assessing student satisfaction through two different surveys. The two surveys would be relevant for different institutional assessment processes: the teacher survey for teacher promotion and the subject survey for degree accreditation. Adoption of the teacher survey by the university would have a positive impact on teachers' intrinsic motivation, in particular by satisfying the needs for autonomy and competence by associating them with skills that they are in control of improving.

**Keywords:** satisfaction, students, survey, university, teacher appraisal.

## 1. Introducción

La mejora de la evaluación de la actividad docente en la universidad española es necesaria cuando se asumen los criterios de calidad propios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este contexto, el Docentia, como instrumento del que se han dotado las universidades españolas para llevarla a cabo, se convierte en una herramienta útil que ha de permitir al profesorado valorar los puntos fuertes y débiles de su práctica docente (Calderón y Escalera, 2008;

Isla-Díaz et al., 2018). La evaluación del profesorado habrá de ser estimulante para la adopción de buenas prácticas (Pozo et al., 2011) y para promover la adaptación de sus competencias a los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior (Álvarez Rojo et al., 2009; Benito y Cruz, 2005; High Group on Modernization of Higher Education, 2013; Mayor, 2009; Murillo, 2008; Perales et al., 2014), a la par que debe ser precisa y con consecuencias (Alfageme y Caballero, 2010; Tejedor y García-Valcárcel, 2010).

En la Universidad de La Laguna (ULL), el Docentia-ULL evalúa al profesorado a partir de la triangulación de tres fuentes de información: el docente, su estudiantado y sus responsables académicos. Consta de tres instrumentos de recogida de información: autoinforme del docente; informe de responsables académicos y encuesta de satisfacción del alumnado (Universidad de La Laguna, 2010). El hecho de que Docentia sea un modelo de evaluación que se orienta a la mejora continua, estrechamente vinculado a la incorporación de un nuevo enfoque de la docencia universitaria centrado en el aprendizaje del alumnado, conduce, necesariamente y de acuerdo con el ciclo de Deming, a revisar el modelo periódicamente.

Teniendo esto en cuenta, y con el objetivo de optimizar el sistema de evaluación, se valoraron los resultados de la implantación del modelo Docentia-ULL en las tres primeras convocatorias, entre los años 2010 y 2013. Como resultado de su análisis, se plantearon diversos cambios, modificando las ponderaciones de los indicadores y los pesos de las dimensiones del modelo (Véase Isla-Díaz et al., 2018). De ahí surge la propuesta de revisar la encuesta de satisfacción del alumnado, una de las dimensiones del modelo Docentia. A este respecto, se tuvo en cuenta la importancia central que tiene que el profesorado asuma individualmente su evaluación para el modelo de enseñanza-aprendizaje promovido por el EEES, lo que depende de la validez de la encuesta en su relación directa con el desempeño del docente únicamente. Los cambios solo pueden llevarse a cabo si cuentan con el apoyo del colectivo

encargado de hacerlos realidad (Martínez y Esteban, 2005; Pozo et al., 2011; Valcárcel, 2005).

El buen desempeño del profesorado ha de traducirse necesariamente en la satisfacción que genera, principalmente, en su alumnado. De hecho, en el contexto del EEES, la herramienta básica de evaluación del desempeño docente es la encuesta de satisfacción administrada al alumnado. Constituye uno de los indicadores de calidad más utilizados en las instituciones de enseñanza superior de todo el mundo (Darwin, 2017; Pozo et al., 2011) y se presenta mediante una escala tipo Likert (Matosas-López, 2019). En el ámbito del Sistema Universitario Español (SUE), las encuestas siguen el modelo del Docentia de ANECA, variando tanto en las competencias que recoge, como en el número de ítems que las componen. Por ejemplo, Muñoz et al. (2002) desarrollaron un cuestionario de 40 ítems que miden 10 competencias. El cuestionario elaborado por Casero (2008) tiene 92 ítems para medir el desempeño docente en competencias similares a las de Muñoz et al. (2002). Por su parte, el cuestionario elaborado por Molero y Ruiz (2005) está compuesto por 25 ítems para cuatro competencias. Una versión más corta del cuestionario es la elaborada por Lizasoain-Hernández et al. (2017) para la Universidad del País Vasco con 18 ítems.

En general, la mayoría de las encuestas que siguen el modelo del Docentia de ANECA, como es el caso del Docentia-ULL aprobado en 2010, tienen alrededor de 20 ítems, que miden un conjunto de competencias relacionadas con las tres di-

mension del modelo: planificación de la enseñanza, desarrollo de la docencia y resultados, afectando a capacidades relevantes para el desempeño docente (Jerez et al., 2016), como el establecimiento de un apropiado sistema de evaluación (Sinahuya y Sánchez-Tarazaga, 2018) o la adecuación de los contenidos impartidos con los créditos asignados a la asignatura. La dimensión de resultados involucra la satisfacción del alumnado con la labor docente de su profesorado y la de los responsables académicos.

Si observamos el contenido de las encuestas de satisfacción del alumnado, se advierte que hay dos clases de ítems diferenciados. Por un lado, los ítems que se refieren a la asignatura, como pueda ser la adecuación de los contenidos impartidos a los créditos asignados, o el establecimiento de un apropiado sistema de evaluación, donde suelen intervenir más de un docente y se han de incluir los requerimientos establecidos en las memorias de verificación. Por otro lado, ítems únicamente relacionados con el desempeño del docente, como la capacidad de motivar al alumnado y una adecuada tutorización, que se consideran claves para el perfil de un buen docente universitario (Caballero y Bolívar, 2015; San Martín et al., 2014; Ruiz-Esteban y Santos del Cerro, 2020; Tejedor y García-Valcárcel, 2010; Zabalza, 2009) y más relevantes para la evaluación del desempeño docente.

En este sentido, desde el Comité de Evaluación de la Docencia de la ULL, se planteó el objetivo de encontrar un modelo de evaluación no solo fiable, sino válido. A

este respecto, se identificó como obstáculo relevante para la consecución de dicho objetivo el que la encuesta empleada incluya tanto ítems referidos a la asignatura como ítems referidos al docente que está siendo evaluado. Obviamente, la evaluación de la asignatura puede involucrar a más de un docente y, por lo tanto, sesgar bien positiva o bien negativamente el resultado de la evaluación del docente en sí. Por tanto, hay que garantizar que los méritos del profesorado que se evalúan mediante la encuesta realmente recojan el desempeño individual del docente, evaluado en aquellas competencias que puede decirse que están «bajo su control», y se diferencie de la evaluación de la asignatura que suele ser compartida por varios docentes. De acuerdo con las teorías motivacionales, por ejemplo, la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2017), una evaluación del desempeño contingente con las competencias del profesorado facilitaría a largo plazo el desarrollo de la percepción de control, de la agentividad, que es básica para la motivación intrínseca.

Desde el citado comité se estableció que la estrategia apropiada para la consecución de este objetivo pasaba por la redefinición de la evaluación, de manera que, siguiendo una metodología de análisis objetiva, se diferenciaron dos encuestas: una de evaluación del profesorado y otra de evaluación de la asignatura. Además, entendemos que debe distinguirse la funcionalidad de cada una de ellas, y esto es muy relevante para el sistema universitario. La encuesta de evaluación del profesorado será la que ha de tenerse en cuenta para el Docentia como herramienta de evalua-

ción del desempeño individual del docente. En contraste, la encuesta de evaluación de la asignatura servirá fundamentalmente como evidencia en los procesos de acreditación de las titulaciones.

Solo si el profesorado identifica la evaluación recibida con su propio desempeño, podremos tener la seguridad de que aceptará el resultado de buen grado y aprovechará la retroalimentación recibida para mejorar su práctica docente. A este respecto, el proceso de mejora necesitaba, por un lado, una diferenciación clara de los ítems de una y otra encuesta; en este artículo proponemos una encuesta con los ítems exclusivos de evaluación del desempeño del docente (mientras que la evaluación de las asignaturas de cara a las acreditaciones de las titulaciones será llevada a cabo de forma separada). Por otro

lado, el proceso de mejora también necesita una reducción del número de ítems (véase Castro Morera et al., 2020), a efectos de no sobrecargar al alumnado durante la contestación de las encuestas, lo que también constituye un objetivo de este artículo.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

Los datos responden a 33 349 encuestas de alumnado sobre la satisfacción con la actividad docente, cumplimentadas para 689 docentes participantes en la tercera y cuarta convocatoria de evaluación de la actividad docente en los cursos 2012/2013 ( $n = 367$ ) y 2013/2014 ( $n = 322$ ) de la ULL. En la Tabla 1 se puede observar la distribución de encuestas y profesorado evaluado por rama de conocimiento.

TABLA 1. Número de encuestas y profesorado evaluado por rama de conocimiento.

Rama de conocimiento	2012/2013		2013/2014		Total	
	Encuestas	Profesorado	Encuestas	Profesorado	Encuestas	Profesorado
Arte y Humanidades	1815	48	2086	62	3901	110
Ciencias	2199	62	1524	46	3723	108
Ciencias de la Salud	3661	70	3279	76	6940	146
Ciencias Sociales y Jurídicas	8731	119	5633	103	14 364	222
Ingeniería y Arquitectura	3107	68	1314	35	4421	103
Total	19513	367	13836	322	33349	689

Fuente: Elaboración propia.

### 2.2. Instrumentos

La encuesta de satisfacción del alumnado está compuesta por 21 ítems (más uno de satisfacción general) con una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos (1=Nada de acuerdo, 5=Muy de acuerdo). Este instrumento mide la satisfacción del alumnado con las competencias docen-

tes de su profesorado relacionadas con la organización y exposición de contenidos, las estrategias metodológicas utilizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, el grado de cumplimiento del profesorado, el nivel de aprendizaje percibido y la satisfacción general, así como otros aspectos, relacionados con la organización de la

asignatura. Esta encuesta fue aprobada en Consejo de Gobierno 24/06/2010 de la ULL para ser aplicada durante el quinquenio 2010/2011-2014/2015 y puede encontrarse en la página 52 del Manual de la ULL para la evaluación de la actividad docente (Universidad de La Laguna, 2010).

### 2.3. Procedimiento

Las encuestas del alumnado sobre su satisfacción con la actividad docente del profesorado participante fueron cumplimentadas durante los dos últimos meses de cada cuatrimestre del curso 2012/13 y 2013/14. Esta recogida de información se realizó presencialmente en las aulas, mediante *clickers* facilitados por los encuestadores de la Unidad Técnica de Calidad de la ULL. Se acordaba previamente día y hora con el profesorado implicado para subsanar posibles cambios de horario o lugar y asegurar así un proceso de recogida de datos eficiente.

La modificación de la encuesta (identificación de los ítems relevantes para la asignatura y el profesor) de cara a su implementación en el segundo quinquenio Docencia-ULL (2015-2020) se hizo bajo el liderazgo del Comité de Evaluación de la Docencia con la participación de expertos<sup>1</sup>.

### 2.4. Análisis de datos

Se realizaron estadísticos descriptivos, análisis de componentes principales, fiabilidad por consistencia interna, correlaciones, anovas y chi-cuadrado mediante el paquete estadístico SPSS v.21 (IBM, 2012). Una vez seleccionados los ítems, se llevó a cabo un estudio dimensional de las propiedades psicométricas de la encuesta

de evaluación del profesorado mediante análisis factorial exploratorio y se examinó la modulación que pueda ejercer la rama de conocimiento. Se compararon las calificaciones de profesorado obtenidas en la encuesta original con la calificación que se hubiese obtenido con «la simulación» de una encuesta reducida con los datos de los cursos 2012 a 2014. Asimismo, se llevó a cabo la comparación de los resultados de la encuesta original (convocatorias 2012-2014) con los resultados publicados de las convocatorias 2017-2019, del segundo quinquenio de evaluación, donde ya se implementó la encuesta reducida, ligeramente modificada por el Comité de Evaluación de ese quinquenio (Universidad de La Laguna, 2017).

## 3. Resultados

En primer lugar, se hace un estudio de las encuestas cumplimentadas (33 349), analizando posibles tendencias de respuesta por parte del alumnado, es decir, detectar aquellas encuestas en las que se haya contestado demasiadas veces una de las alternativas según el procedimiento descrito por Correa y Camacho (1993). Quedando 32 297 encuestas. Además, se excluyó el alumnado que reconoce no asistir al menos «bastante» (3) a clase. De este modo, finalmente se analizan 28 965 encuestas válidas. Por otro lado, para los análisis que incluyen los ítems 13 («Resulta fácil acceder al profesor/a en su horario de tutorías») y 14 («La ayuda recibida en tutorías resulta eficaz para aprender») se excluyó aquel alumnado que manifestó no asistir al menos «bastante» (3) a tutorías.

### 3.1. Depuración y estructura del cuestionario

En segundo lugar, se analiza el contenido de los 21 ítems (sin tener en cuenta el ítem 22 de satisfacción general) para eliminar de la encuesta aquellos que no son responsabilidad exclusiva del docente, sino que responden a cuestiones organizativas o normativas de las asignaturas y que serán incluidos en el procedimiento de evaluación de las titulaciones para su acreditación.

Se eliminan así 8 ítems (la numeración corresponde a la de la encuesta original de 2010), además del ítem 9, dado que no es viable en el contexto universitario del EESS reducir los requerimientos establecidos en las memorias de verificación de las titulaciones. Asimismo, y para evitar ítems muy redundantes, se calculan las correlaciones de Pearson y se observa que el ítem 20 correlaciona en al menos 0.7 con los ítems 11, 19 y 21, por lo que se opta por eliminarlo también:

1. La información proporcionada por el profesor/a en programa (o guía) docente es accesible y útil.
2. Las tareas previstas guardan relación con lo que el profesor/a pretende que aprenda en la actividad docente.
3. En el desarrollo de la actividad docente no hay solapamientos con los contenidos de otras actividades.
4. Las clases teóricas y prácticas están coordinadas.
5. Los créditos asignados a la actividad docente guardan proporción con el vo-

lumen de contenidos y tareas que se plantean.

6. La dedicación que exige esta actividad docente se corresponde con la prevista en el programa.
16. La bibliografía recomendada por el profesor/a es útil para desarrollar las tareas.
18. El profesor/a aplica de un modo adecuado los criterios de evaluación recogidos en el programa.
19. El profesor/a adapta el programa en función del nivel de conocimientos previos de los estudiantes.
20. El profesor/a ha facilitado mi aprendizaje, gracias a su ayuda he logrado mejorar mis conocimientos, habilidades o modo de afrontar determinados temas.

En la Tabla 2 se muestran los descriptivos de los 11 ítems restantes de la encuesta original y que serán sometidos a análisis de componentes principales.

Para constatar la estructura interna de los ítems retenidos, se realiza un análisis de componentes principales. El índice KMO es de 0.93, por lo que los datos son adecuados para un modelo factorial. El modelo apresa un 63.49 % de la varianza en dos componentes de valor propio mayor que 1.

Se realiza rotación Varimax, obteniendo buenas cargas que oscilan entre .50 y .83 para la primera componente y superiores a .82 para la segunda. Dado que esta segunda componente solamente está compuesta por

los dos ítems que hacen referencia al cumplimiento del docente (ítem 7 e ítem 8) y que el gráfico de sedimentación recomienda un modelo unifactorial, se repite el análisis forzando el modelo a una componente.

Este modelo unifactorial apresa el 52.42 % de la varianza. En la Tabla 2 se muestran los pesos de la matriz de componentes resultante, que oscilan entre .439 y .836.

TABLA 2. Descriptivos de los ítems seleccionados.

	Ítems	Media (DT)	n de análisis (n excluido)	Peso componentes
7.	El profesor/a cumple el horario fijado.	4.11 (1.20)	28 570 (381)	.517
8.	El profesor/a asiste regularmente a clase.	4.62 (0.81)	28 656 (295)	.439
10.	El profesor/a prepara, organiza y estructura bien las actividades o tareas que se realizan en la clase (o laboratorio, taller, trabajo de campo, seminario, etc.).	3.56 (1.23)	28 491 (460)	.795
11.	El profesor/a explica con claridad.	3.51 (1.35)	28 653 (298)	.813
12.	El profesor/a resuelve las dudas y orienta a los alumnos y alumnas en el desarrollo de sus tareas.	3.63 (1.23)	28 422 (529)	.836
13.	Resulta fácil acceder al profesor/a en su horario de tutorías.	3.50 (1.24)	14 724 (14 227)	.625
14.	La ayuda recibida en tutorías resulta eficaz para aprender.	3.47 (1.20)	11 711 (17 240)	.764
15.	El profesor/a utiliza adecuadamente los recursos didácticos para facilitar el aprendizaje.	3.46 (1.20)	28 008 (943)	.803
17.	El profesor/a favorece la participación del estudiante en el desarrollo de la actividad docente.	3.61 (1.22)	28 115 (836)	.701
19.	El profesor/a consigue despertar interés por los diferentes temas que se abordan en el desarrollo de la actividad docente.	3.27 (1.35)	28 108 (843)	.799
21.	He mejorado mi nivel de partida, con relación a las competencias previstas en el programa.	3.41 (1.16)	28 058 (893)	.751

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de consistencia interna presenta un alfa de Cronbach de .915 que podría aumentar ligeramente a .916 o .918 si se eliminasen los ítems 7 y 8. Por este motivo, además de porque son los que menos se relacionan con la componente y ambos se refieren al cumplimiento horario del do-

cente, proponemos combinarlos en un solo ítem: «El profesor/a asiste regularmente a clase cumpliendo su horario».

Por otra parte, se propone una reformulación de los ítems originales 10, 12, 13, 14 y 15 con el objetivo de facilitar su

comprensión, involucrando la experiencia personal del alumnado (ver Anexo).

Con el objetivo de complementar el último ítem, de satisfacción general, de la encuesta («En general estoy satisfecho con la labor docente de este profesor/a»), se propone añadir un nuevo ítem «Volvería a cursar una asignatura con este profesor/a», pero recomendando su separación espacial de aquel en la presentación de la encuesta.

En definitiva, se propone un cuestionario unifactorial de 10 ítems, además de dos ítems de satisfacción general (ver Anexo).

### 3.2. Comparación de la estructura a través de las ramas

Para asegurar que la estructura encontrada se mantiene estable con inde-

pendencia de la rama de conocimiento, se realiza un análisis de componentes principales para cada rama: Arte y Humanidades (AyH), Ciencias (C), Ciencias de la Salud (CdlS), Ciencias Sociales y Jurídicas (CSyJ) e Ingenierías y Arquitectura (IyA).

La estructura se mantiene de manera casi perfecta a través de las cinco ramas de conocimiento. Se obtienen porcentajes de varianza explicada entre 50.37 y 55.87 %. En la Tabla 3 se pueden observar las cargas de los ítems en la componente, así como el lugar que ocupan en función de esa carga. La consistencia interna por alfa de Cronbach es superior a 0.9 en todos los casos. Es de destacar que el ítem 12 siempre está en primer lugar y los ítems 17, 13, 7 y 8, siempre ocupan los cuatro últimos lugares.

TABLA 3. Comparación de cargas y lugar a través de las distintas ramas de conocimiento.

Ítem	General 52.42		AyH 52.33		C 51.73		Cdis 55.87		CsyJ 50.37		IyA 54.71	
	lugar	peso	lugar	peso	lugar	peso	lugar	peso	lugar	peso	lugar	peso
12. Resuelve dudas	1	.84	1	.83	1	.84	1	.85	1	.82	1	.85
11. Explica con claridad	2	.82	3	.81	2	.82	2	.83	2	.81	2	.82
15. Uso adecuado recursos didácticos	3	.81	2	.81	6	.78	4	.82	3	.8	4	.81
19. Motiva	4	.80	4	.79	3	.81	3	.82	4	.79	5	.79
10. Prepara bien actividades	5	.80	5	.78	5	.80	5	.81	5	.78	3	.82
14. Tutorías ayuda eficaz	6	.77	6	.78	4	.80	6	.77	6	.75	7	.76
21. He mejorado mis competencias	7	.75	7	.75	7	.76	7	.75	7	.75	6	.78
17. Favorece participación	8	.70	8	.70	8	.67	8	.73	8	.69	8	.74
13. Tutorías accesibilidad	9	.63	9	.64	9	.61	9	.67	9	.61	9	.59
7. Cumplimiento horario	10	.52	10	.53	10	.49	10	.57	10	.45	10	.57
8. Asistencia a clase	11	.45	11	.40	11	.37	11	.51	11	.40	11	.51
Alfa de Cronbach	0.92		0.92		0.92		0.93		0.90		0.92	

Fuente: Elaboración propia.

### 3.3. Comparación de calificaciones de profesorado obtenidas con la encuesta original y con «la simulación» de la reducida (2012-2014)

Con el objetivo de comparar las calificaciones reales obtenidas en la evaluación con la calificación que se hubiese obtenido con los 11 ítems seleccionados para la nueva encuesta (sin fusionar los ítems 7 y 8) se realiza un Anova mixto 2x5 con el factor *calificación* (calificación original con 21

ítems vs simulación con los 11 ítems seleccionados) y el factor *rama de conocimiento*.

Resultan significativos los efectos principales de ambos factores: la calificación obtenida con la encuesta reducida ( $M = 3.56$ ;  $DT = 0.82$ ) es ligeramente superior a la original ( $M = 3.67$ ;  $DT = 0.87$ ) en el conjunto de todas las ramas ( $F_{1, 28946} = 4801.27$ ;  $p < .001$ ;  $\eta_p^2 = .142$ ) (ver Tabla 4).

TABLA 4. Estadísticos descriptivos de la encuesta completa de 21 ítems y la versión simulada de 11, en función de la rama y versión.

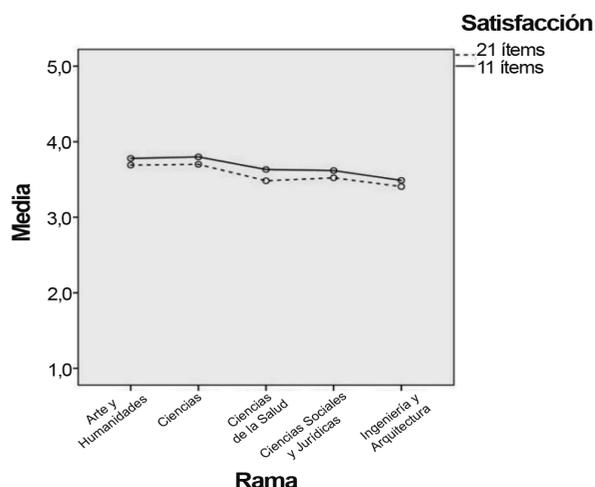
Rama		21 ítems	11 ítems
Arte y Humanidades	Media	3.72	3.81
	DT	0.83	0.86
	<i>n</i>	3535	3535
Ciencias	Media	3.67	3.77
	DT	0.77	0.81
	<i>n</i>	3419	3419
Ciencias de la Salud	Media	3.50	3.65
	DT	0.85	0.91
	<i>n</i>	5641	5641
Ciencias Sociales y Jurídicas	Media	3.58	3.68
	DT	0.78	0.83
	<i>n</i>	12335	12335
Ingeniería y Arquitectura	Media	3.34	3.42
	DT	0.88	0.94
	<i>n</i>	4021	4021
Total	Media	3.56	3.67
	DT	0.82	0.87
	<i>n</i>	28951	28951

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, las notas difieren ligeramente en función de la rama ( $F_{1, 28946} = 127.25$ ;  $p < .001$ ;  $\eta_p^2 = .017$ ),

aunque en todas las ramas la media de las calificaciones es superior a 3 (ver Gráfico 1).

GRÁFICO 1. Comparación de las puntuaciones en la encuesta completa de 21 ítems y la simulada de 11, en función de la rama y versión.



Fuente: Elaboración propia.

Para comparar las distribuciones del profesorado en las 4 posibles categorías de resultados en las convocatorias 12-14 ( $n = 598$ ) de la encuesta completa (21 ítems – sin el ítem de satisfacción general) frente a la encuesta reducida de 11 ítems se realiza una prueba Chi-cuadrado de independencia. A pesar de que esta es significativa ( $\chi^2_3 = 14.0$ ;  $p = .003$ ;  $V$  Cramer = .08), el

índice  $V$  de Cramer confirma que no hay diferencias sustantivas entre ambas. Sin embargo, puede observarse (ver Tabla 5) que la encuesta reducida aumenta el porcentaje de PDI en la categoría *Excelente* (pasa de 21.3 % a 29.9 %) y en la categoría desfavorable (pasa de 4.3 % a 5.5 %). Esta tendencia se repite a lo largo de todas las ramas en mayor o menor medida.

TABLA 5. Distribución del profesorado en las categorías de resultados en las convocatorias 2012-2014 de la puntuación media de la encuesta completa de 21 ítems frente a la encuesta simulada de 11 ítems: % observado por columnas ( $n$ ).

Categoría de resultado	Puntuación	21 ítems	11 ítems
<i>Excelente</i>	4 o más	21.3 % (125)	29.9 % (179)
<i>Muy favorable</i>	3.25 - 3.99	50.2 % (295)	44.1 % (264)
<i>Favorable</i>	2.5 - 3.24	24.3 % (143)	20.4 % (122)
<i>Desfavorable</i>	menos de 2.5	4.3 % (25)	5.5 % (33)
	Total	100 % (588)	100 % (598)

Fuente: Elaboración propia.

Para comparar la correlación de la satisfacción general con la satisfacción media con el profesorado (11 ítems) ( $r = .825$ ;  $p < .001$ ) y su correlación con la satisfacción media con la asignatura (8 ítems) ( $r = .719$ ;  $p < .001$ ) se realiza la prueba T de Hotelling ( $t(31335) = 54.63$ ;  $p < .001$ ), resultando que es mayor la correlación de la satisfacción general con la satisfacción media con el docente, compartiendo un 68.06 % de sus varianzas frente al 51.7 % que comparte con la nota media de la asignatura (esta diferencia sería también significativa con solamente 50 participantes). Además, la nota media de los 8 ítems referidos a la asignatura y la nota media de los 11 ítems referidos al docente comparten un 63.84 % de su varianza ( $r = .799$ ;  $p < .001$ ). Es decir, que a pesar de estar muy relacionadas no miden lo mismo.

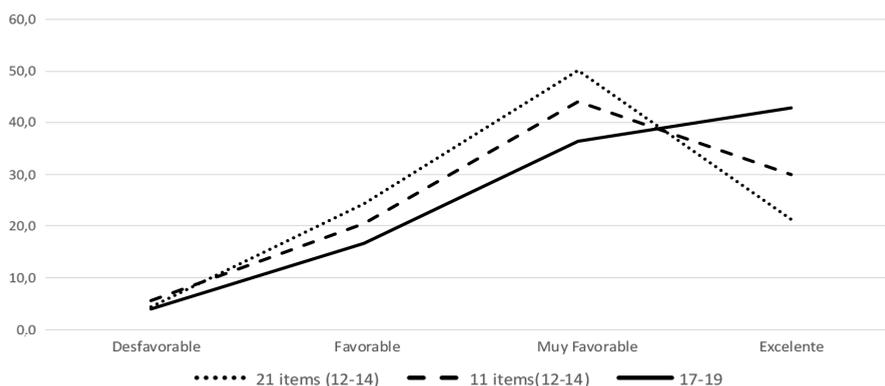
2014 ( $n = 367+322$ ) coincide con el que se evaluó nuevamente en las convocatorias 2017-2019 ( $n = 285+241$ ) ya aplicando la encuesta reducida. Por ello, comparamos la distribución en las diferentes categorías de resultados de la satisfacción del alumnado, uniendo las convocatorias 2012-2013 y 2013-2014 (llamándolas 2012-2014) con los resultados de la unión de las convocatorias 2017-2018 y 2018-2019 (denominándolas 2017-2019). Esta comparación entre los 11 ítems de las convocatorias 2012-2014 y la encuesta aplicada en las convocatorias 2017-2019 resulta significativa ( $\chi^2_3 = 20.5$ ;  $p < .001$ ), aunque la diferencia entre las distribuciones no es sustantiva ( $V = .10$ ). Sin embargo, puede observarse un incremento en la categoría *Excelente* (de 29.9 % pasa al 43 %) (ver Tabla 6).

### 3.4. Comparación de los resultados reales de la convocatoria 2012-2014 y la convocatoria 2017-2019

Un 93.58 % de los 589 docentes que participaron en las convocatorias 2012-

El Gráfico 2 muestra las distribuciones del PDI en las categorías de resultados en las convocatorias 2012-2014 con la encuesta de 21 ítems, con la simulación de 11 ítems referidos al profesorado

GRÁFICO 2. Distribución del profesorado en las categorías de resultados en las convocatorias 2012-2014 de la encuesta completa de 21 ítems, la encuesta simulada de 11 ítems y la encuesta real de 11 ítems aplicada en las convocatorias 2017-2019.



Fuente: Elaboración propia.

y en las convocatorias 2017-2019, aplicando realmente la encuesta reducida. Queda patente que el porcentaje de profesorado *Muy favorable* en las convocatorias 2012-2014 disminuye algo en la simulación con 11 ítems y más aún en la encuesta real de las convocatorias de 2017-2019 con 11 ítems, a la par que va aumentando el porcentaje de la categoría *Excelente*.

Por otro lado, la distribución entre resultados de los ítems de satisfacción general de las convocatorias 2012-2014 frente a las convocatorias 2017-2019 resulta significativa ( $\chi^2_3 = 10.8; p = .001$ ), aunque la diferencia entre las distribuciones vuelve a no ser sustantiva ( $V = .07$ ). Sin embargo, puede observarse igualmente un incremento en la categoría *Excelente* (de 41.4 % pasa al 50.8 %) (ver Tabla 6).

TABLA 6. Distribución del profesorado en las categorías de resultados de la puntuación media obtenida en los 11 ítems y los ítems de satisfacción general del cuestionario reducido según convocatorias: % observado por columnas (n).

Categoría de resultado	Puntuación	11 ítems		Ítems de satisfacción	
		2012-2014	2017-2019	2012-2014	2017-2019
<i>Excelente</i>	4 o más	41.4 % (242)	50.8 % (259)	29.9 % (179)	42.9 % (219)
<i>Muy favorable</i>	3.25 - 3.99	30.7 % (179)	26.9 % (137)	44.1 % (264)	36.5 % (186)
<i>Favorable</i>	2.5 - 3.24	20.4 % (119)	15.1 % (77)	20.4 % (122)	16.7 % (85)
<i>Desfavorable</i>	menos de 2.5	7.5 % (44)	7.3 % (37)	5.5 % (33)	3.9 % (20)
	Total	100 % (581)	100 % (510)	100 % (598)	100 % (510)

Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Discusión

En este estudio examinamos la encuesta de satisfacción del alumnado con la docencia recibida, clave para el Docencia y para los procesos de acreditación de las titulaciones. Hemos propuesto una diferenciación: la evaluación del desempeño del docente, por un lado, y de la asignatura, por el otro. La adecuada evaluación de la docencia es, sin duda, un tema relevante para la calidad de las instituciones de educación superior (Álvarez Rojo et al.,

2009; Benito y Cruz, 2005; High Group on Modernization of Higher Education, 2013; Mayor, 2009; Murillo, 2008; Perales et al., 2014). Hasta donde conocemos, este trabajo constituye una propuesta innovadora, puesto que nos ha permitido cumplir el objetivo de separar la encuesta de evaluación de la calidad docente de aquellos contenidos que evalúan la calidad de una asignatura, y ello sin suponer pérdida de información relevante con respecto a la encuesta original del modelo Docencia-ULL.

La depuración y estudio de la estructura del cuestionario y su comparativa a través de las ramas de conocimiento llevan a proponer una versión de 10 ítems relacionados con el desempeño, responsabilidad exclusiva del docente evaluado. Además, se añaden dos ítems de satisfacción general del alumnado con la labor docente del profesorado. Esta encuesta responde a un modelo unifactorial de alta consistencia interna que apresa más de la mitad de la varianza, en la misma línea de lo obtenido por Castro Morera et al. (2020), y que resulta estable a través de las ramas de conocimiento.

La comparación tripartita de las calificaciones obtenidas por parte del profesorado (encuesta original de 21 ítems, encuesta simulada de 11 ítems y la aplicación real de la encuesta nueva propuesta) permite asegurar que no se ha perdido información en el proceso de mejora. De manera importante, existen diferencias en la evaluación del profesorado según se aplique una u otra encuesta, que consideramos avalan la necesidad y la oportunidad de contar con dos encuestas de satisfacción del alumnado: la del docente y la de la asignatura. A este respecto, hemos encontrado que tanto en la simulación realizada con la encuesta corta con la muestra de profesorado de las convocatorias de 2012-2014, como en la ya aplicada en las convocatorias 2017-2019, se produce un incremento sustancial del profesorado *Excelente* cuando se aplica la encuesta corta sin los ítems referidos a la asignatura. Similar a lo que ocurre cuando se estudian las distribuciones del ítem de satisfacción general, que muestran un mayor porcentaje de *Excelentes* frente a los correspondientes promedios de ítems. La implementación de

una encuesta corta con indicadores de habilidades docentes personales y cuyo resultado es exclusivamente responsabilidad de la actuación del docente encuestado permite aumentar el porcentaje de PDI en la categoría *Excelente*, a costa de la disminución de las categorías *Favorable* y *Muy favorable*, tal como sugieren García Martín et al. (2020) que habría de ocurrir.

De acuerdo con la literatura previa (Caballero y Bolívar, 2015; Ruiz-Esteban y Santos del Cerro, 2020; San Martín et al., 2014; Tejedor y García-Valcárcel, 2010; Zabalza, 2009), los ítems de la encuesta del profesorado miden realmente competencias de alto valor en el desempeño docente y, sobre todo, miden competencias que están bajo el control del docente. Como se ha indicado, ítems como la organización de los créditos de la asignatura y el sistema de evaluación le vienen dados al docente de la propia memoria de verificación de los títulos, mientras que ítems como motivar, despertar el interés o una adecuada tutorización se relacionan directamente con su desempeño. El que el docente tenga control sobre esas competencias implica, de acuerdo con las teorías motivacionales (Ryan y Deci, 2017), modificar el contexto del docente para dotarlo de más autonomía. Así, una evaluación del desempeño mejor vinculada al ejercicio de la docencia de cada docente facilitaría, a largo plazo, el desarrollo de la agentividad, básica para la motivación intrínseca (Gámez y Marrero, 2006; Gámez et al., 2021). Además, el hecho de que haya colegas que obtienen una elevada satisfacción del estudiantado con la docencia impartida, vinculada a competencias que el docente puede aprender y desarrollar; incentiva su motivación para la mejora docente, implicando una sana competitivi-

dad. Esto puede explicar el mayor porcentaje de *Excelentes* obtenido con la aplicación real de la encuesta propuesta en comparación con el modelo simulado. Ambas encuestas se corresponden con prácticamente el mismo profesorado, por lo que parece que ese profesorado se ha motivado de una convocatoria a otra para mejorar las competencias que están bajo su control, lo que se ha reflejado en la percepción de su alumnado. Los docentes son conscientes de que serán evaluados periódicamente y parecen haber realizado un esfuerzo en la mejora de su desempeño. Ello apoya el papel del Docentia en la incentivación al profesorado para la mejora de su calidad docente.

El profesorado merece ser evaluado por sus propios méritos de desempeño individual. No debe ser evaluado por el desempeño del equipo docente responsable de la impartición de la asignatura o, incluso, por el desempeño de otras personas implicadas en el diseño del modelo de verificación, en cuya elaboración pudo no haber participado. Es conveniente llamar la atención sobre el hecho de que la encuesta larga permite enmascarar al profesorado con desempeño docente menos satisfactorio, al contar a su favor, en algunos casos, con una mejor organización de la asignatura realizada conjuntamente con sus colegas. Así, el modelo simulado también arrojaba un incremento del porcentaje de *Desfavorables*, que va en esta línea. La encuesta del profesorado es, por tanto, más justa y equitativa, con una mayor validez ecológica que la encuesta larga dado que, como se ha dicho, esta última enmascara al profesorado con un desempeño menos satisfactorio. Asimismo, resulta ser más parsimoniosa, al contar con menos ítems, que claramente se relacionan con el

objeto de la evaluación, el docente, lo que facilita su cumplimentación por parte del alumnado y, en última instancia, su validez.

Un resultado relevante para la división de la encuesta entre grupos de ítems relativos al profesorado e ítems referidos a la asignatura es la relación de cada uno de ellos con el ítem de satisfacción general: es significativamente mayor la correlación de la satisfacción general con la satisfacción media con el docente, compartiendo un 68.06 % de sus varianzas frente al 51.7 % que comparte con la nota media de la asignatura. La percepción de las habilidades del docente y su actitud en el aula son los aspectos más relevantes en cuanto a la satisfacción del alumnado (Guevara y Stewart, 2011; Leguey-Galán et al., 2018; Ruiz-Esteban y Santos del Cerro, 2020). Este es un resultado que avala la validez convergente de la nueva encuesta, dado que los ítems referidos al docente se relacionan mejor con la satisfacción del alumnado, que es el tipo de medida que estamos buscando dentro del Docentia como modelo de evaluación a seguir. Parece más justo ser evaluado por lo que se hace *individualmente* frente a ser evaluado por lo que hacen *los demás*.

En definitiva, la distinción de la evaluación de la satisfacción del alumnado mediante dos encuestas tiene una relevancia institucional que es necesario comentar. Se trata de encuestas que son apropiadas para según qué proceso de evaluación de la calidad. La calidad de las titulaciones se relaciona directamente con la satisfacción del alumnado con las asignaturas (esto es: qué se imparte) y es el tipo de medida que habría de tenerse en cuenta en los procesos de acreditación. En cambio, la encuesta de satisfacción con

el profesorado constituye el tipo de medida adecuado para valorar el desempeño del docente (esto es: cómo se imparte) y es un instrumento relevante en procesos de promoción e incentivación económica.

Al margen de la relevancia institucional, no podemos dejar de mencionar el aspecto de la evaluación del desempeño laboral, y es que todo trabajador —y el docente universitario lo es— tiene derecho a tener una evaluación justa, y ello implica que dicha evaluación esté directamente relacionada con su propio desempeño. No queremos decir que la coordinación en la asignatura no sea un elemento de evaluación a tener en cuenta. Pero lo cierto es que, por ahora, la buena o mala disposición del conjunto del profesorado de la asignatura para impartir una buena docencia no depende solo de cada docente individual. Sin embargo, consideramos que este elemento de la cooperación del docente para la coordinación de la asignatura merece una reflexión al objeto de ser incorporado en la evaluación del desempeño, aunque, obviamente, no a través de la

encuesta de satisfacción del alumnado, sino de la del responsable académico.

En este contexto, esperamos que los resultados que hemos obtenido contribuyan a la reforma de la evaluación de la satisfacción del alumnado dentro del SUE, asociando cada tipo de encuesta con la evaluación del proceso de calidad correspondiente. En resumen, la revisión del modelo verificado Docentia-ULL constituye una oportunidad para orientar la actividad docente, de acuerdo con los objetivos de calidad que corresponden a una institución de educación superior, incentivando de manera estratégica que el desempeño del profesorado se evalúe de manera realmente individualizada.

## Nota

<sup>1</sup> Agradecemos la estrecha colaboración y gran implicación de los miembros del Comité de Evaluación de la Calidad Docente (2012-2015) y de la Unidad Técnica de Calidad de la ULL, especialmente: Marcos Blanco-Freijó, Victoria Pérez-Monteverde, Severo Acosta-Rodríguez, Francisco Jiménez-Moreno, Aixa Noda-Ramos, Teresa Ramos-Domínguez e Isabel Soriano-Torres.

## Anexo

Propuesta final de encuesta de 10 ítems más dos de satisfacción general.

Núm. actual	Núm. original	Enunciado
1		** <i>Volvería a cursar una asignatura con este/a profesor/a</i>
2	7 y 8	<i>El profesor/a asiste regularmente a clase cumpliendo su horario.</i>
3	10	<i>El profesor/a prepara y organiza bien las actividades formativas que se realizan en la clase (o laboratorio, taller, trabajo de campo, seminario, etc.).</i>
4	11	<i>El profesor/a explica con claridad.</i>
5	12	<i>El profesor/a resuelve mis dudas y me orienta en el desarrollo de mis tareas.</i>
6	13	<i>Me resulta fácil acceder al profesor/a a través de tutorías.</i>
7	14	<i>La ayuda y apoyo que recibo del profesor/a me resultan útiles para aprender.</i>

8	15	<i>Los recursos didácticos que utiliza el profesor/a facilitan mi aprendizaje.</i>
9	17	El profesor/a favorece la participación del estudiante en el desarrollo de la actividad docente.
10	19	El profesor/a consigue despertar <i>mi</i> interés por los diferentes temas que se abordan en el desarrollo de la actividad docente.
11	21	He mejorado mi nivel de partida <i>en</i> relación con las competencias previstas en el programa.
12	22	** En general estoy satisfecho con la labor docente de este profesor/a.

En cursiva los cambios de redacción y propuesta nueva.

\*\* Ítem de satisfacción general.

Fuente: Elaboración propia.

## Referencias bibliográficas

- Alfageme, M. B. y Caballero, K. (2010). Evaluación y profesorado en la universidad española. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 271-294. <https://t.ly/viNO>
- Álvarez-Rojo, V., Asensio-Muñoz, I., Clares, J., Del-Frago, R., García-Lupión, B., García-Nieto, N., García-García, M., Gil, J., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Diéguez, A., Rodríguez-Gómez, G., Rodríguez-Santero, J., Romero, S. y Salmerón, P. (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario español. *RELIEVE*, 15 (1). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4187>
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea.
- Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 57-77. <https://t.ly/ZRq3>
- Calderón, C. y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Educación XXI*, 11, 237-256. <https://t.ly/iiKN>
- Casero, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 25-44. <https://t.ly/gzk9>
- Castro Morera, M., Navarro-Asencio, E. y Blanco-Blanco, Á. (2020). La calidad de la docencia percibida por el alumnado y el profesorado universitarios: análisis de la dimensionalidad de un cuestionario de evaluación docente. *Educación XXI*, 23 (2), 41-65. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25711>
- Correa, A. D. y Camacho, J. (1993). Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marro, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 123-165). Visor.
- Darwin, S. (2017). What contemporary work are student ratings actually doing in higher education? [¿Qué función tienen realmente en la actualidad las evaluaciones de los estudiantes en la educación superior?] *Studies in Educational Evaluation*, 54 (Supplement C), 13-21. <https://t.ly/WD5f>
- Gámez, E. y Marrero, H. (2006). *¿Por qué hacemos lo que hacemos? Dimensiones básicas de la motivación*. Idea.
- Gámez, E., Díaz-Gómez, J. M., Ardévol, A. y Marrero, H. (2021). *Dimensiones básicas de la motivación humana*. Ed. Pirámide
- García Martín, A., Montero Cases, T., García León, J. y Vázquez Arenas, G. (2020). Validez de las encuestas de satisfacción de los estudiantes para evaluar la calidad docente: el caso de la UPCT (Cartagena). *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18 (1), 275-290. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.12996>
- Guevara, C. y Stewart, S. (2011). Do student evaluations match alumni expectations? [¿Coinciden las evaluaciones de los alumnos con

- las expectativas de los ex alumnos?] *Managerial Finance*, 37 (7), 610-623. <https://doi.org/10.1108/03074351111140252>
- High Group on Modernization of Higher Education (2013). *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions [Mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en los centros de enseñanza superior europeos]*. <https://goo.gl/r1c3Sr>
- IBM Corp. Released 2012. *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0*. IBM Corp.
- Isla-Díaz, R., Marrero-Hernández, H., Hess-Medler, S., Soriano, M., Acosta-Rodríguez, S., Pérez-Monteverde, M. V. y Blanco-Freijo, M. (2018). Una mirada longitudinal: ¿es el «Docencia» útil para la evaluación del profesorado universitario? *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24 (2). <https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.12142>
- Jerez, Ó., Orsini, C. y Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*, 42 (3), 483-506. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>
- Leguey-Galán, S., Leguey-Galán, S. y Matosas-López, L. (2018). ¿De qué depende la satisfacción del alumnado con la actividad docente? *Revista Espacios*, 39 (17), 13-29. <https://t.ly/NkpV>
- Lizasoain-Hernández, L., Etxeberria-Murgiondo, J. y Lukas-Mujika, J. F. (2017). Propuesta de un nuevo cuestionario de evaluación de los profesores de la Universidad del País Vasco. Estudio psicométrico, dimensional y diferencial. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23 (1). <https://doi.org/10.7203/relieve.23.2.10436>
- Martínez, M. y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *revista española de pedagogía*, 63 (230), 63-73. <https://cutt.ly/qkYoUf0>
- Matosas-López, L. (2019). Diferencias en las puntuaciones de las encuestas de valoración del profesorado en función del tipo de cuestionario: comparativa cuestionarios Likert vs cuestionarios BARS. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5, 371-378.
- Mayor, C. (2009). Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores principiantes los protagonistas. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (1), 61-77. <https://goo.gl/JrS8IV>
- Molero, D. y Ruiz Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 57-84.
- Muñoz, J. M., Ríos, M. P. y Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs. evaluación de la calidad. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (2), 103-134. <https://t.ly/sZW8>
- Murillo, J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3), 29-45. <https://t.ly/fLaW>
- Perales, M. J., Jornet, J. M. y González, J. (2014). Tendencias en las políticas de formación y evaluación del profesorado en la educación superior en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2, 53-64. <https://t.ly/shYn>
- Pozo, C., Bretones, B., Martos, M. J. y Alonso, E. (2011). Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas. *revista española de pedagogía*, 248 (69), 145-163. <https://t.ly/SBJh>
- Ruiz Esteban, C. M. y Santos del Cerro, J. (2020). Teaching quality: The satisfaction of university students with their professors [Calidad de la docencia: la satisfacción del alumnado universitario con sus profesores]. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 36 (2), 304-312. <https://doi.org/10.6018/analesps.335431>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness [Teoría de la autodeterminación: las necesidades psicológicas básicas en la motivación, el desarrollo y el bienestar]*. The Guilford Press.
- San Martín, S., Santamaría, M., Hoyuelos, F. J., Ibáñez, J. y Jerónimo, E. (2014). Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la perspectiva de los estudiantes pre-universitarios/as. *Educación XX1*, 17 (2), 193-215. <https://t.ly/9H9J>
- Sinahuya, A. y Sánchez-Tarazaga, V. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76 (2), 95-116. <https://doi.org/10.35362/rie7623072>

- Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *revista española de pedagogía*, 68 (247), 439-460. <https://bit.ly/2VXU69g>
- Universidad de La Laguna (2010). *Manual para la Evaluación de la Actividad Docente (DOCENTIA-ULL)*. <http://cutt.ly/PfClayO>
- Universidad de La Laguna (2017). *Manual de la Universidad de La Laguna para la evaluación de la actividad docente*. <https://cutt.ly/ZfCldkg>
- Valcárcel, M. (2005). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Proyecto EA2003-0040. <https://goo.gl/iGdTTO>
- Zabalza (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.

## Biografía de los autores

**Rosa Isla-Díaz** es Profesora Titular del área de Psicología Social de la Universidad de La Laguna en las titulaciones de Psicología, Pedagogía y Relaciones Laborales, entre otras. Ha sido Directora de la Unidad de Evaluación y Mejora de la Calidad de su Universidad. Sus principales líneas de investigación abordan el papel de factores psicosociales en la seguridad organizacional o los factores contribuyentes a la evaluación del desempeño en el trabajo.

 <https://orcid.org/0000-0003-0252-1873>

**Stephany Hess-Medler** es Profesora Titular del área de Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Universidad de La Laguna, en la que se doctoró, y docente en el Grado de Psicología, el Máster Universitario en Desarrollo y Gestión de RRHH y en el de Psicología General Sanitaria. Es miembro del equipo de investigación de Psicología Ambiental y el de Neuropsicología.

 <https://orcid.org/0000-0002-0289-8796>

**Hipólito Marrero-Hernández** es Catedrático de Psicología Básica e impartecia docencia en Motivación y Emoción y en programas de doctorado de excelencia. Dirige el grupo de investigación «Motivación y Cerebro» del Instituto Universitario de Neurociencias. Sus investigaciones se centran en el afecto de aproximación y evitación, el lenguaje y la cognición social; el razonamiento motivado de aproximación y evitación, y en la motivación de los estudiantes universitarios para la elección de la carrera.

 <https://orcid.org/0000-0002-6008-3587>



# El impacto de la credibilidad docente y la motivación del estudiante en la evaluación de la docencia\*

## *The impact of teacher credibility and student motivation on teaching evaluations*

Dr. Facundo FROMENT. Investigador. Universidad de Sevilla ([facentro@alum.us.es](mailto:facentro@alum.us.es)).

Dra. M. Rocío BOHÓRQUEZ. Profesora Ayudante Doctora. Universidad de Sevilla ([rociobohorquez@us.es](mailto:rociobohorquez@us.es)).

Dr. Alfonso Javier GARCÍA GONZÁLEZ. Profesor Titular. Universidad de Sevilla ([alfonsoj@us.es](mailto:alfonsoj@us.es)).

### Resumen:

La evaluación del desempeño docente es un reto y una necesidad para la comunidad universitaria, que le atribuye importancia en tanto que refleja la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Diferentes factores influyen en los resultados de la relación profesorado-alumnado, como la credibilidad docente o la motivación académica. Por ello, el objetivo de este estudio fue predecir el resultado de la evaluación de los docentes universitarios a partir de las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad docente, mediada por la motivación del estudiantado universitario. En el estudio participaron 674 estudiantes de la Universidad de Sevilla con edades comprendidas entre 18

y 42 años (78.2 % mujeres y 21.8 % hombres). Se administraron la Escala de Credibilidad, el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación y el Cuestionario de Evaluación de la Docencia Universitaria. Los datos obtenidos se analizaron desde un modelo de ecuaciones estructurales empleando el método de mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM) para predecir la evaluación de la docencia. Los resultados destacan el efecto directo de la credibilidad docente y la motivación sobre la evaluación de la docencia, así como el efecto de mediación de la motivación entre la credibilidad docente y la evaluación de la docencia. Mediante la validez predictiva del modelo, se concluye que la credibilidad docente y la motivación del estudiantado universitario

\* Este estudio ha sido financiado en el marco del Programa Operativo FEDER de Andalucía 2014-2020 (convocatoria 2018, US-1255643). Investigadores principales: Alfonso Javier García González y M. Rocío Bohórquez Gómez-Millán. Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 16-06-2021.

Cómo citar este artículo: Froment, F., Bohórquez, M. R. y García González, A. J. (2021). El impacto de la credibilidad docente y la motivación del estudiante en la evaluación de la docencia | *The impact of teacher credibility and student motivation on teaching evaluations*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (280), 413-435. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-03>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

predicen la evaluación de los docentes universitarios. Se relacionan los hallazgos con la literatura previa y se proponen futuras investigaciones que indaguen en otras tácticas posibles de los docentes para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se proporcionan estrategias para que el profesorado gestione su credibilidad en el contexto docente, aumentando así la motivación de sus estudiantes y mejorando las evaluaciones acerca de su docencia.

**Descriptores:** evaluación del profesor, credibilidad docente, motivación del estudiante, relación profesor-alumno, educación superior, ecuaciones estructurales, validez predictiva.

### Abstract:

The evaluation of teaching performance is a challenge and a necessity for the university community, which confers importance to it as it reflects the quality of the teaching-learning process. Different factors influence the outcomes of the teacher-student relationship, such as teacher credibility or academic motivation. Therefore, the purpose of this study was to predict the results of the evaluation on university teachers based on student perceptions of teacher credibility, mediated by the motivation of university students. 674 students from

the University of Seville participated in the study, aged between 18 and 42 years (78.2% women and 21.8% men). The Credibility Scale, the Motivated Strategies for Learning Questionnaire and the Evaluation of University Teaching Questionnaire were all applied. The data obtained were analyzed from a structural equation modeling approach using partial least squares (PLS-SEM) to predict teaching evaluation. The results highlight the direct effect of teacher credibility and motivation on teaching evaluation, as well as the mediating effect of motivation between teacher credibility and teaching evaluation. Through the predictive validity of the model, it is concluded that teaching credibility and the motivation of the university students predict the evaluation of university instructors. The findings relate to prior literature, and future research is proposed to analyse other possible methods for teachers to improve the teaching-learning process. Strategies are provided for teachers to manage their credibility in the teaching context, thus increasing the motivation of their students and improving the evaluations of their teaching.

**Keywords:** teacher evaluation, teacher credibility, student motivation, teacher-student relationship, higher education, structural equation modelling, predictive validity.

## 1. Introducción

La mejora continua de la calidad docente es un desafío para todas las instituciones de educación superior, también en nuestro país (Jiménez, 2017). La calidad de la educación superior depende, entre otros factores, de la calidad de la enseñan-

za, que se ve fuertemente influida por la calidad del docente (Moreno-Olivos, 2018). La evaluación docente es en la actualidad un elemento fundamental para analizar la calidad formativa y profesional de las instituciones educativas (Moreno-Murcia et al., 2015), convirtiéndose así en una práctica

utilizada en la mayoría de universidades españolas (Andrade-Abarca et al., 2018).

Actualmente, la evaluación docente se centra en su desempeño, es decir, en el desarrollo de sus funciones y responsabilidades y el rendimiento que de ellas se desprende (Tejedor, 2012). Asimismo, es importante señalar que el desempeño docente es un indicador íntimamente ligado a la calidad educativa, en el sentido de que visibilizan las limitaciones que existen en el proceso de formación inicial y continua del personal docente, así como los retos que todo docente debe afrontar como parte de su desempeño para ofrecer una respuesta educativa de calidad en la sociedad de hoy en día (Escribano, 2018). El sistema de evaluación del desempeño docente es el conjunto de mecanismos que permite definir el grado en que el profesorado contribuye al logro de los estándares y objetivos de la institución (Tejedor, 2018). La evaluación de la práctica docente es una herramienta de mejora y desarrollo profesional, brinda al docente conocimientos, apoya la comprensión de la actividad realizada y ayuda a que descubra formas de mejorar su práctica (Calatayud, 2014). Como indican Ochoa-Sierra y Moya-Pardo (2019), supone una fuente de información principalmente para el mismo docente, ya que le permite medir la eficacia y pertinencia de su trabajo para encontrar alternativas que mejoren su labor. Los objetivos principales de la evaluación de la docencia, por tanto, son aportar evidencias que faciliten y ayuden a la mejora de la enseñanza, contribuir a que el alumnado reciba una mejor educación y apoyar a las instituciones de educación superior a cumplir su compromiso con la sociedad de formar profesionales capaces de dar respuestas

a las demandas y problemas propios de su campo (Cámara et al., 2018).

Los estudios acerca de la evaluación del desempeño docente del profesorado universitario destacan que los cuestionarios sobre la percepción de los estudiantes son el método más utilizado para evaluarlo (Gómez y Valdés, 2019). Son los estudiantes la mejor fuente de información del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que están directamente involucrados y pueden referenciar el desarrollo de la actividad de sus docentes (Tirado et al., 2007) y juzgar si la docencia le ha ayudado a aprender (Pascual y Gaviña, 2004). Por ello, se recomienda el uso de estos instrumentos para mejorar la enseñanza, la toma de decisiones sobre el personal académico y salvaguardar el control de la calidad educativa (Cortés et al., 2014).

Sobre las evaluaciones de los estudiantes sobre el desempeño docente, López-Barajas y Ruiz-Carrascosa (2005) indican que la dimensión interacción con el alumnado fue la que predijo en mayor medida la valoración global del docente. Uno de los elementos más importantes en la relación docente-discente es la credibilidad docente (Teven, 2007), definida como la percepción del estudiante acerca de si el/la docente es creíble o no (McCroskey, 1992). De acuerdo con McCroskey y Teven (1999), está compuesta por tres dimensiones: (1) competencia, que hace referencia a la percepción de su conocimiento o dominio de la asignatura que imparte; (2) buena voluntad, que consiste en el nivel en el que el alumnado percibe que muestra interés por su bienestar; y (3) confianza, que se refiere a la percepción de su fiabilidad y bondad. La credibilidad

docente tiene una influencia notable en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Finn et al., 2009), jugando un papel fundamental en la dinámica del aula y convirtiéndose en un requisito necesario para una docencia eficaz (Russ et al., 2002). Una de las variables ligadas al proceso de enseñanza-aprendizaje que se ven afectadas por la credibilidad docente es la motivación del estudiante (Froment et al., 2020).

Katt y Condly (2009) afirman que, aunque algunas de las diferencias percibidas en la motivación del alumnado pueden atribuirse a características individuales, otras deben atribuirse a sus reacciones ante las circunstancias del proceso de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo el comportamiento del docente (Millette y Gorham, 2002). Es decir, las percepciones de los estudiantes sobre las conductas de los docentes en el aula afectan a su motivación (Frymier y Shulman, 1995). Igualmente, el nivel de motivación hacia el aprendizaje afecta la manera en la que el estudiantado evalúa su entorno (Smimou y Dahl, 2012) y, por lo tanto, la forma en la que perciben la docencia (Feldman, 1998), ya que

cuando muestran interés por la asignatura, evalúan positivamente el desempeño docente (Feistauer y Richter, 2018a, 2018b; Olivares, 2001).

Así, el objetivo de este estudio consiste en predecir la evaluación de la docencia a partir de las percepciones del estudiantado sobre la credibilidad docente, mediada por la motivación académica del estudiantado universitario (Gráfico 1). Atendiendo al marco teórico desarrollado, se establecen las siguientes hipótesis de investigación:

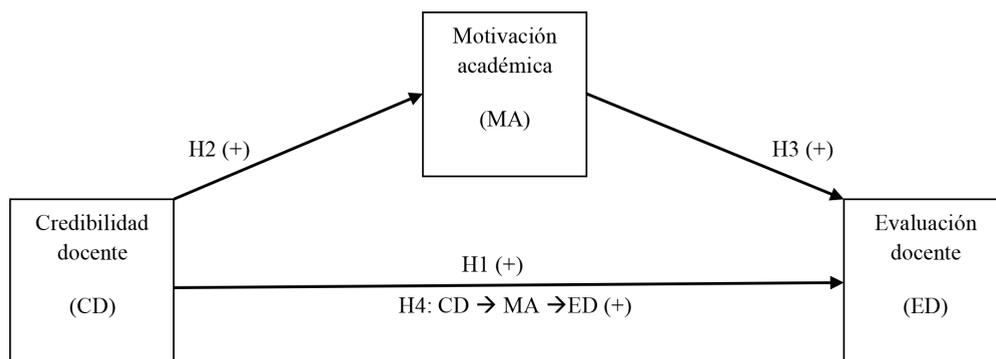
Hipótesis 1 (H1): la credibilidad docente tendrá un efecto positivo en la evaluación docente.

Hipótesis 2 (H2): la credibilidad docente tendrá un efecto positivo en la motivación académica del estudiantado.

Hipótesis 3 (H3): la motivación académica del estudiantado tendrá un efecto positivo en la evaluación docente.

Hipótesis 4 (H4): la motivación académica del estudiantado mediará el efecto de la credibilidad docente en la evaluación docente.

GRÁFICO 1. Modelo de investigación e hipótesis.



Fuente: Elaboración propia.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

Para la selección de los participantes se aplicó un diseño muestral no probabilístico por accesibilidad (Gil-Escudero y Martínez-Arias, 2001). La muestra estuvo compuesta por 674 estudiantes de la Universidad de Sevilla de los Grados en Educación Primaria (32.2 %), Educación Infantil (17.5 %), Pedagogía (26.7 %), Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (13.6 %), Psicología (2.8 %) y Relaciones Laborales y Recursos Humanos (7.1 %). La edad media de los participantes fue de 20.71 (DT=2.52), siendo la distribución de la participación por sexo de 527 mujeres (78.2 %) y 147 hombres (21.8 %).

### 2.2. Instrumentos

Para analizar las percepciones del estudiantado sobre la credibilidad docente, se utilizó la versión española de la Escala de Credibilidad (Froment et al., 2019). Este instrumento presenta 18 adjetivos bipolares, seis para cada dimensión (competencia, buena voluntad y confianza). El alumnado debe indicar su percepción del docente de acuerdo a valores que van desde el 1 hasta el 7, teniendo en cuenta que cuanto más cerca esté el número del adjetivo, mayor certeza habrá en la evaluación realizada.

Para medir la motivación académica del estudiantado respecto a una determinada clase, se utilizó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (Martínez y Galán, 2000). Este instrumento está compuesto por dos cuestionarios, uno que evalúa la motivación y otro que evalúa las estrategias de aprendizaje

de los estudiantes universitarios, seleccionándose para este estudio únicamente el cuestionario de motivación académica. Este se compone de 25 ítems distribuidos en las subescalas orientación intrínseca, orientación extrínseca, valor de la tarea, control sobre creencias, autoeficacia y ansiedad. Para responder a los ítems, se debe escoger entre valores que van desde el 1 (*No me describe en absoluto*) hasta el 7 (*Me describe totalmente*).

Para la evaluación del desempeño docente se aplicó el Cuestionario de Evaluación de la Docencia Universitaria (López-Barajas y Ruiz-Carrascosa, 2005). Este instrumento está compuesto por 24 ítems, distribuidos en las subescalas interacción con el alumnado, metodología, obligaciones docentes y evaluación, y medios y recursos. Para responder a los ítems, se deben seleccionar valores que van desde el 1 (*Completamente en desacuerdo*) hasta el 5 (*Completamente de acuerdo*).

Para determinar la fiabilidad de los instrumentos empleados, estos fueron sometidos a un análisis de consistencia interna atendiendo a la fiabilidad compuesta al ser esta la medida más apropiada para evaluar la fiabilidad (Peterson y Kim, 2013). Se obtuvieron valores aceptables al ser > .70 (Hair et al., 2017); .96 para credibilidad docente; .89 para motivación académica y .96 para evaluación docente.

### 2.3. Procedimiento

Los participantes completaron voluntariamente los tres instrumentos, brindando todos ellos consentimiento informado previo a la cumplimentación de los

mismos. Se explicaron los objetivos del estudio y se enfatizó el carácter anónimo de la participación. Se destacó que los datos recogidos serían utilizados únicamente con fines de investigación y se pidió sinceridad al responder, señalando que no hay respuestas correctas o incorrectas. Los instrumentos se administraron en el aula en formato de lápiz y papel por expertos siguiendo el siguiente orden: Escala de Credibilidad, Cuestionario de Motivación y Cuestionario de Evaluación de la Docencia Universitaria. Los participantes tardaron unos 25 minutos en completar los instrumentos. Los datos recogidos fueron procesados en una base de datos para su posterior análisis.

Para la realización del presente estudio se consideraron los criterios marcados por el Comité Ético de la Universidad de Sevilla en cuanto a garantizar el respeto a la dignidad, integridad e identidad de las personas que ejercen como participantes en el estudio. Así, el citado Comité indica que la investigación en la que no hay manipulación de personas o animales no precisa de permiso explícito por parte de la institución.

#### 2.4. Análisis estadísticos

Para analizar la relación entre credibilidad docente, motivación académica y evaluación de la docencia, se aplicó un modelo de ecuaciones estructurales utilizando la técnica de mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM), un modelo basado en la varianza que se emplea fundamentalmente en el ámbito de la educación (Ghasemy et al., 2020; Lin et al., 2020). Los modelos de mínimos cuadrados parciales se definen

mediante dos conjuntos de ecuaciones lineales: el modelo de medida, que describe el vínculo entre un constructo y sus indicadores, y el modelo estructural, que se centra en las relaciones entre los constructos (Henseler, 2017). Así, la evaluación PLS-SEM se realizó inicialmente en dos etapas (Roldán y Sánchez-Franco, 2012): la evaluación del modelo de medida y la del modelo estructural.

En primer lugar, cabe indicar que, en el modelo de investigación, todos los constructos se consideran medidas compuestas con una aproximación de diseño reflectivo, donde todos los indicadores y dimensiones representan diferentes facetas, aunque existen correlaciones entre ellas (Becker et al., 2013). De esta manera, las variables objeto de estudio se estimaron en Modo A debido a la presencia de altas correlaciones entre indicadores en cada constructo (Rigdon, 2016). Por lo tanto, se podrían aplicar medidas tradicionales de fiabilidad y validez (Henseler et al., 2016). Por último, para modelar los constructos multidimensionales, se aplicó el enfoque de dos etapas (Sarstedt et al., 2019).

Con respecto a la evaluación del modelo de medida, se aplicaron medidas de fiabilidad de los indicadores, de consistencia interna, de validez convergente y de validez discriminante (Hair et al., 2019). En relación con la fiabilidad de los indicadores, estos han de ser  $> .70$  (Roldán y Sánchez-Franco, 2012) y los indicadores con cargas entre  $.40$  y  $.70$  deben ser considerados candidatos para ser eliminados solo si la depuración sirve para incrementar los valores de la fiabilidad compuesta o

de la varianza extraída media por encima de sus valores mínimos deseables (Hair et al., 2019). De acuerdo a la consistencia interna, se atendió a la fiabilidad compuesta debido a las limitaciones que presenta el alfa de Cronbach, cuyo valor ha de ser  $>.70$  (Hair et al., 2017). Atendiendo a la validez convergente, se aplicó la varianza extraída media (AVE), cuyos valores deben ser  $>.50$  (Hair et al., 2018) y, en lo que se refiere a la validez discriminante, se aplicó el criterio de Fornell y Larcker (1981), que establece que la raíz cuadrada del AVE de cada variable latente debería ser mayor que las correlaciones que tiene este con el resto de variables latentes del modelo y la ratio Heterotrait-Monotrait (HTMT), cuyo valor debe ser  $<.90$  (Henseler et al., 2015). Cabe señalar que el objeto de interés de este estudio no son las dimensiones, sino los constructos de orden superior y, por esta razón, se analizará la validez discriminante en el plano de los constructos de segundo orden.

En relación con la evaluación del modelo estructural, se evaluaron el signo, el tamaño y la significancia de los coeficientes del modelo estructural (Roldán y Sánchez-Franco, 2012). En este sentido, se aplicó una técnica de *bootstrapping* (5000 muestras) para estadísticos  $t$ , valores  $p$  e intervalos de confianza con sesgo corregido del 95 % (Hair et al., 2011). *Bootstrapping* es un procedimiento de remuestreo que valora la precisión de las estimaciones de PLS-SEM (Streukens y Leroi-Werelds, 2016), permitiendo evaluar la significancia estadística de la relación entre las variables del modelo estructural (Martínez-Caro et al., 2020). Asimismo,

se evaluaron los valores del coeficiente de determinación ( $R^2$ ), los valores del tamaño del efecto ( $f^2$ ) y se realizó la prueba  $Q^2$  de relevancia predictiva mediante la técnica de *blindfolding* (Roldán y Sánchez-Franco, 2012). Con respecto al coeficiente de determinación, valores de  $R^2$  de  $.75$ ,  $.50$  o  $.25$  para el constructo endógeno pueden ser descritos como importantes, moderados y débiles, respectivamente (Hair et al., 2011). De acuerdo al tamaño del efecto, valores de  $f^2$  de  $.02$ ,  $.15$  y  $.35$  indican respectivamente un efecto pequeño, moderado y grande de un constructo exógeno sobre un constructo endógeno (Cohen, 1988). Atendiendo a la relevancia predictiva, valores de  $Q^2$  mayores que  $0$ ,  $.25$  y  $.50$  muestran respectivamente situaciones de pequeña, media y gran relevancia predictiva de un constructo exógeno sobre un constructo endógeno (Hair et al., 2019).

A continuación, se examinó el efecto de mediación de la motivación académica en la relación entre credibilidad y evaluación docente. Para ejecutar el análisis de mediación en PLS-SEM se aplicó el método de *bootstrapping* (Streukens y Leroi-Werelds, 2016) con estimaciones de confianza con sesgo corregido (Hayes, 2013) y un 95 % de intervalo de confianza de los efectos indirectos. Igualmente, se calculó el índice de la varianza explicada (VAF), el cual determina el tamaño del efecto indirecto en relación con el efecto total, cuyos valores menores que 20 %, entre el 20 % y el 80 % y mayores que 80 %, señalan, respectivamente, ausencia de mediación, mediación parcial y mediación total (Hair et al., 2017).

Posteriormente, se evaluó la bondad de ajuste del modelo estructural atendiendo al índice estandarizado de la raíz cuadrática media residual (SRMR), el cual se trata del único criterio recomendado para evaluar la bondad de ajuste en PLS-SEM (Henseler et al., 2016), cuyo valor  $< .08$  indicaría un buen ajuste del modelo (Hu y Bentler, 1999).

Finalmente, se realizó una evaluación de la validez predictiva del modelo mediante validación cruzada fuera de la muestra (*holdout sample*) (Shmueli et al., 2016). La validez predictiva de un modelo hace referencia a su capacidad para producir predicciones precisas de nuevas observaciones, ya sea de naturaleza temporal o transversal (Shmueli y Koppius, 2011). La validez predictiva indica que las variables exógenas (credibilidad docente y motivación académica) pueden predecir la variable endógena (evaluación docente) (Straub et al., 2004). En concreto, se ha aplicado el algoritmo de predicción PLS (*PLSPredict*) en el programa SmartPLS versión 3.2.7. (Ringle et al., 2015) para evaluar la validez predictiva del modelo para el constructo y sus dimensiones ya que, al interpretar los resultados de *PLSPredict*, el foco debe situarse en el constructo endógeno clave del modelo (Chin et al., 2020). Para ejecutar *PLSPredict*, con respecto al número de secciones (*folds*), se ha fijado en  $k = 22$  teniendo en cuenta que  $N = 674$ , cumpliendo así la muestra mínima de 30 casos por sección y, en relación con el número de repeticiones, se ha fijado en  $r = 10$  (Cepeda-Carrión et al., 2016). Para evaluar si el modelo tiene capacidad de predicción, se atendió al valor  $Q^2$ . Valores de  $Q^2 > 0$  indican que los errores de predicción

de los resultados del modelo PLS son menores que los errores de predicción producidos cuando solo se utilizan los valores medios, por lo que el modelo tendría validez predictiva (Shmueli et al., 2019).

La principal razón para el uso de PLS-SEM radica en que esta técnica permite evaluar el poder predictivo de las variables exógenas (credibilidad docente y motivación académica) sobre la variable endógena (evaluación docente) tanto dentro como fuera de la muestra (Shmueli et al., 2019). Es decir, a diferencia de otros métodos multivariantes, PLS-SEM permite evaluar si las variables exógenas son capaces de predecir el comportamiento de la variable endógena en muestras separadas del conjunto de datos inicial usado para testar el modelo teórico de investigación (Shmueli et al., 2016). En este sentido, PLS-SEM utiliza los valores de casos de la *holdout sample* de los constructos independientes aplicando las estimaciones de los parámetros del modelo que se obtuvieron a partir del *training sample* (porción del conjunto de datos global que se utiliza para estimar los parámetros de modelo) con el fin de generar predicciones de los constructos dependientes (Hair et al., 2019).

Asimismo, PLS-SEM no hace ningún tipo de suposición respecto a la distribución de los datos (Hair et al., 2011) y es el método que emplear cuando el objetivo de la investigación es la explicación y la predicción de constructos claves (Hair et al., 2017). Así, PLS-SEM permite cumplir con dos propósitos de investigación (Henseler, 2018): (1) Explicativo, para comprender las relaciones causales entre variables y (2) predictivo, con el objetivo de predecir valo-

res para casos individuales. Para la evaluación del modelo estructural se aplicó el software Smart-PLS 3.2.7 (Ringle et al., 2015).

### 3. Resultados

#### 3.1. Modelo de medida

En relación con la fiabilidad de los indicadores, estos presentan cargas externas > .70, excepto para los ítems OE3, AU6, AN1, MET4, ODE1 y ODE2, por lo que la fiabilidad de los ítems se considera apropiada. No se descartaron los ítems OE3, AU6, AN1,

MET4, ODE1 y ODE2 ya que los constructos obtuvieron valores de fiabilidad compuesta > .70, por lo que presentan una fiabilidad adecuada, y la depuración de dichos ítems no es necesaria al presentar valores entre .40 y .70. Sin embargo, se eliminaron los ítems OE1, OE2, AN2 y AN3 al obtener cargas externas < .40. Con respecto a la validez convergente, se aplicó la varianza extraída media (AVE), superando los constructos el valor sugerido de .50, indicando que la varianza extraída por el factor es superior a la varianza asociada al error (Tabla 1).

TABLA 1. Evaluación del modelo de medida.

Dimensiones/Indicadores	M	DT	Cargas externas	FC	AVE
Competencia (COM)				.94	.72
COM1	6.23	.87	.85***		
COM2	6.40	.85	.87***		
COM3	6.23	.86	.82***		
COM4	6.30	.88	.84***		
COM5	6.10	.98	.85***		
COM6	6.26	.89	.85***		
Buena Voluntad (BV)				.96	.81
BV1	5.24	1.53	.92***		
BV2	5.25	1.50	.93***		
BV3	5.73	1.32	.82***		
BV4	5.15	1.45	.93***		
BV5	5.33	1.30	.89***		
BV6	5.63	1.30	.89***		
Confianza (CON)				.95	.78
CON1	5.99	1.10	.88***		
CON2	5.87	1.10	.89***		
CON3	5.78	1.07	.89***		
CON4	5.96	1.05	.89***		
CON5	5.94	1.07	.88***		
CON6	6.09	1.01	.84***		
Orientación intrínseca (OI)				.78	.55
OI1	4.76	1.61	.77***		



OI2	5.56	1.43	.74***		
OI3	5.71	1.21	.70***		
Orientación extrínseca (OE)				.74	.60
OE3	4.73	1.68	.64***		
OE4	4.18	1.92	.89***		
Valor de la tarea (VT)				.91	.71
VT1	5.00	1.66	.83***		
VT2	5.47	1.34	.74***		
VT3	5.10	1.56	.91***		
VT4	5.13	1.73	.88***		
Control sobre creencias (CC)				.84	.56
CC1	5.68	1.32	.73***		
CC2	4.21	1.77	.75***		
CC3	5.78	1.19	.74***		
CC4	4.10	1.82	.77***		
Autoeficacia (AU)				.90	.61
AU1	4.45	1.47	.77***		
AU2	4.44	1.52	.78***		
AU3	5.88	1.17	.80***		
AU4	4.88	1.45	.83***		
AU5	5.20	1.34	.83***		
AU6	6.06	1.06	.66***		
Ansiedad (AN)				.75	.62
AN1	2.91	1.70	.55***		
AN4	3.21	2.17	.96***		
Interacción con el alumnado (IN)				.95	.76
IN1	4.05	1.07	.85***		
IN2	4.20	1.01	.89***		
IN3	4.14	1.08	.86***		
IN4	4.15	1.01	.86***		
IN5	3.72	1.23	.90***		
IN6	3.80	1.15	.86***		
Metodología (MET)				.91	.65
MET1	4.02	1.08	.78***		
MET2	4.01	1.17	.88***		
MET3	4.07	1.10	.84***		
MET4	4.67	0.64	.63***		
MET5	3.94	1.08	.80***		

## El impacto de la credibilidad docente y la motivación del estudiante en la evaluación...

MET6	4.17	1.04	.87***		
Obligaciones docentes y evaluación (ODE)				.88	.50
ODE1	4.45	0.89	.56***		
ODE2	3.88	0.95	.59***		
ODE3	4.23	0.98	.72***		
ODE4	4.46	0.84	.70***		
ODE5	4.22	0.84	.76***		
ODE6	3.86	0.94	.73***		
ODE7	4.17	0.88	.80***		
ODE8	4.15	0.93	.73***		
Medios y recursos (MR)				.89	.67
MR1	4.15	0.98	.85***		
MR2	4.07	0.97	.88***		
MR3	3.88	1.01	.79***		
MR4	4.11	1.09	.75***		

Nota: M= media, DT= desviación típica, FC= fiabilidad compuesta, AVE= varianza extraída media. \*\*\*  $p < .001$ .

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, atendiendo a la validez discriminante, se aplicó el criterio de Fornell y Larcker (1981), encontrándose que la raíz cuadrada del AVE de cada variable latente es mayor que las correlaciones que tiene este con el resto de

variables latentes del modelo y la ratio Heterotrait-Monotrait (HTMT), obteniéndose un valor satisfactorio al ser inferior al valor sugerido de .90, señalando así que cada variable difiere de la otra (Tabla 2).

TABLA 2. Validez discriminante.

Criterio de Fornell-Larcker			Ratio Heterotrait-Monotrait (HTMT)		
	CD	MA	ED		
CD	.90			CD	
MA	.62	.75		MA	.69
ED	.78	.69	.89	ED	.86
					.76

Nota: CD= credibilidad docente, MA= motivación académica; ED= evaluación docente.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos evidencian que no hubo problemas con la evaluación del modelo de medida en términos de su fiabilidad y

validez, por lo que es adecuado proceder con la evaluación del modelo estructural para corroborar las hipótesis formuladas.

### 3.2. Modelo estructural

En relación con los efectos entre las variables del modelo estructural, se encontró que la credibilidad docente tiene un efecto positivo en la evaluación docente ( $\beta = .58, p < .001$ ) y en

la motivación académica ( $\beta = .62, p < .001$ ), de modo que H1 y H2 son aceptadas. Igualmente, la motivación académica tiene un efecto positivo en la evaluación docente ( $\beta = .32, p < .001$ ), por lo que H3 es aceptada (Tabla 3).

TABLA 3. Evaluación de las hipótesis.

Hipótesis	Relación	Coefficientes path	Estadísticos t	95% ICSC	Conclusión
H1	CD → ED	.58***	19.38	[.53; .63]	Aceptada
H2	CD → MA	.62***	23.69	[.58; .66]	Aceptada
H3	MA → ED	.32***	10.20	[.27; .37]	Aceptada

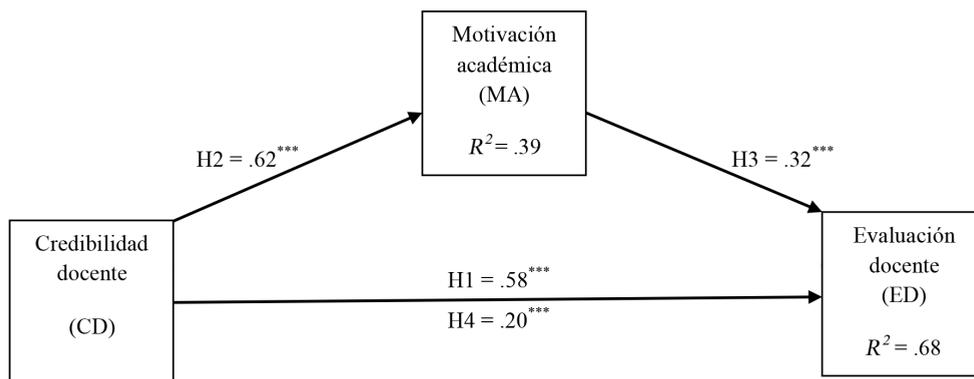
Nota: CD= credibilidad docente, ED= evaluación docente, MA= motivación académica, ICSC= intervalo de confianza con sesgo corregido. \*\*\*  $p < .001$ .

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, el modelo posee poder predictivo moderado sobre la motivación académica al obtener un valor de  $R^2$  situado entre .25 y .50, y poder predictivo importante sobre la evaluación docente al presentar un valor de  $R^2$  entre .50 y .75 (Gráfico 2). El tamaño del efecto de credibilidad docente sobre evaluación docente y sobre motivación académica presenta valores de  $f^2$  de .64 y .63, respectivamente, siendo grande al ser  $> .35$ , mientras que el tamaño del efecto de motivación aca-

démica sobre evaluación docente presenta un valor de  $f^2$  de .20, siendo moderado al situarse entre los valores .15 y .35. La motivación académica obtuvo un valor de  $Q^2$  de .21, por lo que el modelo tiene una relevancia predictiva pequeña sobre motivación académica al obtener un valor de  $Q^2$  situado entre 0 y .25 y la evaluación docente obtuvo un valor de  $Q^2$  de .54, de modo que el modelo presenta una relevancia predictiva alta sobre la evaluación docente al obtener un valor de  $Q^2 > .50$ .

GRÁFICO 2. Regresión estandarizada y coeficientes de determinación para el modelo estructural.



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al efecto de mediación de la motivación académica del estudiantado, como se aprecia en la Tabla 4, la motivación académica media el efecto de la credibilidad docente en la evaluación docente ( $\beta = .20, p < .001$ ), por lo que H4 es aceptada. Igualmente, se obtuvo un valor de VAF situado entre el 20 % y el 80 %, indicando así que se trata de una mediación parcial.

TABLA 4. Efectos de mediación.

Hipótesis	Relación	Efecto	Estadísticos <i>t</i>	Valor de <i>p</i>	95 % ICSC	VAF	Conclusión
H4	CD → MA → ED	.20	8.87	.000	[.16; .25]	35.5 %	Aceptada

Nota: CD= credibilidad docente, MA= motivación académica, ED= evaluación docente; ICSC= intervalo de confianza con sesgo corregido, VAF= índice de la varianza explicada. Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en referencia a la evaluación de la bondad de ajuste del modelo estructural, se obtuvo un valor de SRMR de .06, indicando así un buen ajuste al ser  $< .08$ .

### 3.3. Evaluación de la validez predictiva del modelo

En relación con la evaluación de la validez predictiva del modelo, este presenta una validez predictiva satisfactoria tanto a nivel de constructo como de dimensiones al obtener valores de  $Q^2 > 0$  (Tabla

5). Por lo tanto, el modelo planteado tiene suficiente poder predictivo para predecir valores para nuevos casos para la variable endógena (evaluación docente). Asimismo, esto significa que la credibilidad docente y la motivación académica pueden predecir la evaluación docente en muestras adicionales que están separadas del conjunto de datos utilizado para probar el modelo estructural (Woodside, 2013), lo que supone un apoyo adicional para el modelo estructural planteado en este estudio.

TABLA 5. Validez predictiva del modelo.

	Valores de $Q^2$
Predicción del constructo	
Evaluación docente (ED)	.61
Predicción de las dimensiones	
Interacción con el alumnado (IN)	.62
Metodología (MET)	.49
Obligaciones docentes y evaluación (ODE)	.41
Medios y recursos (MR)	.42

Fuente: Elaboración propia.

## 4. Discusión

El objetivo principal del estudio consistió en predecir el resultado de la evaluación

de la docencia a partir de las percepciones del estudiantado sobre la credibilidad docente, mediada por la motivación acadé-

ca del estudiantado universitario. En esta investigación se encontró un efecto positivo de la credibilidad docente en la evaluación de la docencia, coincidiendo con investigaciones previas que señalan que las percepciones de los estudiantes sobre el comportamiento de sus docentes afectan a las evaluaciones sobre el desempeño docente (Roach et al., 2005; Schrodtt et al., 2006, 2008). Asimismo, este resultado apoya investigaciones previas que señalan que la credibilidad docente tiene un efecto positivo en la evaluación de la actividad docente (Lavin et al., 2010; McCroskey et al., 2004; Nadler y Nadler, 2001). Los docentes deben comportarse adecuadamente y emplear habilidades de comunicación positivas para ejercer una docencia más efectiva en el aula (Gray et al., 2011).

Igualmente, se halló un efecto positivo de la credibilidad docente en la motivación académica del estudiantado universitario, coincidiendo con diversos estudios que ya indicaban dicho efecto (Froment et al., 2019; Kulkarni et al., 2018; Martin et al., 1997; Pogue y AhYun, 2006). Como indican Zhu y Anagondahalli (2018), la credibilidad docente es uno de los factores más significativos en la relación entre el comportamiento del profesorado y el aprendizaje del estudiantado. Por ello, la credibilidad es una impresión que todos los docentes deben gestionar para lograr resultados beneficiosos y relevantes para ellos y para sus estudiantes (Myers y Martin, 2018). Cuanto más perciba el alumnado que sus docentes son creíbles, más interés y atención prestarán y, por lo tanto, aprenderán más (Teven y McCroskey, 1997). Según Froment et al. (2020), para

que los docentes mejoren su credibilidad, estos deben emplear un estilo verbal argumentativo; utilizar estrategias prosociales en el aula; revelar información personal relevante; utilizar en su docencia recursos tecnológicos; mostrarse cercanos con sus estudiantes; presentar información oral y escrita de manera que sus pupilos puedan comprenderla; mostrar apoyo y valorar la implicación del estudiante respondiendo a sus preguntas y demostrando interés en su aprendizaje; evitar comportarse de manera inapropiada o emplear la agresividad verbal y evitar transmitir información personal negativa.

Finalmente, se encontró que la motivación académica del estudiantado universitario tiene un efecto positivo en la evaluación del desempeño docente y media el efecto de la credibilidad docente en la evaluación de la actividad docente, apoyando así investigaciones que destacan la existencia de un efecto positivo de la motivación académica del alumnado universitario en la evaluación de la docencia (Griffin, 2016; Tan et al., 2019). El efecto de mediación puede deberse a que la motivación académica depende en parte de las percepciones de los estudiantes sobre los docentes (Rodríguez et al., 1996) y, también, a que los estudiantes que están motivados se esfuerzan más, aprenden más y, por lo tanto, esperan obtener buenas calificaciones, lo que resulta en evaluaciones positivas de la docencia recibida (Beran y Violato, 2005). Como indica Jones (2008), la motivación del alumnado es un vínculo importante entre su propio aprendizaje y las conductas de sus docentes. Es decir, los docentes pueden ejercer influencia en la

motivación del alumnado al usar determinadas estrategias y conductas en su docencia (Wheless et al., 2011). Así, para mejorar la motivación de los estudiantes, deben mostrarse cercanos; emplear un estilo sociocomunicativo competente; ser claros en sus explicaciones; comunicarse con el alumnado fuera del aula para tratar cuestiones académicas; compartir información personal relevante para el contenido del curso y evitar la agresividad verbal y conductas que indiquen *burnout* o agotamiento (Christensen y Menzel, 1998; Khan et al., 2015; Myers y Rocca, 2001; Zardeckaitė-Matulaitienė y Paluckaitė, 2013; Zhang y Sapp, 2008; Zhang y Zhang, 2005).

Asimismo, este hallazgo apoya diversas investigaciones que destacan que las características propias del estudiantado, como su disposición ante el curso, la calificación esperada e, incluso, el género y la edad, afectan a sus evaluaciones sobre el desempeño docente (Boring, 2017; Cho et al., 2015; Hatfield y Coyle, 2013; Hejase et al., 2014; Korte et al., 2013). Además de las características del alumnado, las de la clase y del propio curso, las del profesorado afectan a las evaluaciones del estudiantado sobre el desempeño docente (Wallace et al., 2019).

Como investigación futura se plantea analizar el impacto de las percepciones del alumnado sobre otras conductas del profesorado como la claridad, las autorrevelaciones o el humor en sus evaluaciones de desempeño. Como señalan Goldman et al. (2017), al investigar cómo perciben los alumnos los comportamientos de sus profesores se podrán comprender me-

yor los deseos, necesidades y expectativas de estos, y los problemas que se generan cuando dichas percepciones se quebrantan. Asimismo, se propone examinar el efecto de otras variables relacionadas con el aprendizaje del alumnado como su implicación, satisfacción o agotamiento emocional en sus evaluaciones sobre la calidad docente. En este sentido, Benton y Cashin (2014) recomiendan adoptar sistemas de evaluación docente que controlen estadísticamente factores que pudieran influir en dichas evaluaciones.

Como principal limitación de este estudio, la muestra estuvo compuesta fundamentalmente por mujeres, de modo que una mayor participación en el estudio por parte de hombres habría permitido realizar comparaciones entre ambos para determinar si el sexo de los estudiantes constituye un factor que afecta a sus evaluaciones sobre la docencia. A pesar de esta limitación, el estudio presenta importantes implicaciones prácticas ya que sugiere que, si el profesorado es percibido como creíble, el alumnado estará más motivado y, así, la docencia será evaluada positivamente.

## Referencias bibliográficas

- Andrade-Abarca, P. S., Jaramillo, L. N. R. y Loaiza-Aguirre, M. I. (2018). Aplicación del SEEQ como instrumento para evaluar la actividad docente universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (1), 259-275. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.260741>
- Becker, J. M., Rai, A. y Rigdon, E. (2013). Predictive validity and formative measurement in structural equation modeling: Embracing practical relevance [Validez predictiva y medición formativa en el modelo de ecuaciones estructurales: adoptando la relevancia práctica]. *Thirty*

- Fourth International Conference on Information Systems* (pp. 1-19). Milan.
- Benton, S. L. y Cashin, W. E. (2014). Student ratings of instruction in college and university courses [Evaluación de los estudiantes sobre la docencia en cursos universitarios]. En M. B. Paulsen (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research* (pp. 279-326). Springer.
- Beran, T. y Violato, C. (2005). Ratings of university teacher instruction: How much do student and course characteristics really matter? [Valoraciones de la docencia de profesores universitarios: ¿cuánto importan realmente las características del estudiante y del curso?] *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (6), 593-601. <https://doi.org/10.1080/02602930500260688>
- Boring, A. (2017). Gender biases in student evaluations of teaching [Sesgos de género en las evaluaciones de los estudiantes sobre la docencia]. *Journal of Public Economics*, 145, 27-41. <https://doi.org/10.1016/j.jpube.2016.11.006>
- Calatayud, M. (2014). Evaluación de la práctica docente y calidad educativa: una relación encadenada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65 (1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie651331>
- Cámara, M. L., Bocardo, I., Galindo, M. E., García, H. y Sánchez, C. V. (2018). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Revista Digital Universitaria*, 19 (6), 1-11. <https://doi.org/10.22201/codice.16076079e.2018.v19n6.a2>
- Cepeda-Carrión, G., Henseler, J., Ringle, C. M. y Roldán, J. L. (2016). Prediction-oriented modeling in business research by means of PLS path modeling: Introduction to a JBR special section [Modelado orientado a la predicción en la investigación empresarial mediante el modelo de rutas PLS: Introducción a una sección especial de JBR]. *Journal of Business Research*, 69 (10), 4544-4550. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.03.048>
- Chin, W., Cheah, J. H., Liu, Y., Ting, H., Lim, X. J. y Cham, T. H. (2020). Demystifying the role of causal-predictive modeling using partial least squares structural equation modeling in information systems research [Desmitificando el papel del modelo causal-predictivo utilizando el modelo de ecuaciones estructurales de mínimos cuadrados parciales en la investigación de sistemas de información]. *Industrial Management & Data Systems*, 120 (12), 2161-2209. <https://doi.org/10.1108/IMDS-10-2019-0529>
- Cho, D., Baek, W. y Cho, J. (2015). Why do good performing students highly rate their instructors? Evidence from a natural experiment [¿Por qué los buenos estudiantes evalúan más alto a sus docentes? Evidencia de un experimento natural]. *Economics of Education Review*, 49, 172-179. <https://doi.org/10.1016/j.econedu.2015.10.001>
- Christensen, L. J. y Menzel, K. E. (1998). The linear relationship between student reports of teacher immediacy behaviors and perceptions of state motivation, and of cognitive, affective, and behavioral learning [La relación lineal entre los informes de los estudiantes sobre las conductas de inmediatez del docente y las percepciones de la motivación estado y del aprendizaje cognitivo, afectivo y conductual]. *Communication Education*, 47 (1), 82-90. <https://doi.org/10.1080/03634529809379112>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* [El análisis del poder estadístico para las ciencias de la conducta]. Erlbaum.
- Cortés, E., Campos, M. y Moreno, M. (2014). Priorización de las dimensiones de evaluación al desempeño docente por el estudiante, en tres áreas del conocimiento. *Formación universitaria*, 7 (2), 3-10. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000200002>
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42 (2), 717-739. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Feistauer, D. y Richter, T. (2018a). The role of clarity about study programme contents and interest in student evaluations of teaching [El papel de la claridad sobre los contenidos del programa de estudio y el interés en las evaluaciones de la docencia por parte de los estudiantes]. *Psychology Learning & Teaching*, 17 (3), 272-292. <https://doi.org/10.1177/1475725718779727>
- Feistauer, D. y Richter, T. (2018b). Validity of students' evaluations of teaching: Biasing effects of likability and prior subject interest [Validez de las evaluaciones de la docencia de los

- estudiantes: efectos de sesgo de la simpatía y el interés previo por la asignatura]. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 168-178. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.009>
- Feldman, K. A. (1998). Reflections on the study of effective college teaching and student ratings: One continuing quest and two unresolved issues [Reflexiones sobre el estudio de la enseñanza universitaria eficaz y las evaluaciones de los estudiantes: una búsqueda continua y dos problemas sin resolver]. En J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 35-74). Agathon Press.
- Finn, A. N., Schrodt, P., Witt, P. L., Elledge, N., Jernberg, K. A. y Larson, L. M. (2009). A meta-analytical review of teacher credibility and its associations with teacher behaviors and student outcomes [Una revisión metaanalítica de la credibilidad de los docentes y sus asociaciones con los comportamientos de los docentes y los resultados de los estudiantes]. *Communication Education*, 58 (4), 516-537. <https://doi.org/10.1080/03634520903131154>
- Fornell, C. y Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics [Modelos de ecuaciones estructurales con variables no observables y error de medida: álgebra y estadística]. *Journal of Marketing Research*, 18 (3), 382-388. <https://doi.org/10.1177/002224378101800313>
- Froment, F., Bohórquez, M. R. y García, A. J. (2020). Credibilidad docente: una revisión de la literatura. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32 (1), 1-32. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20313>
- Froment, F., García, A. J., Bohórquez, M. R. y García-Jiménez, E. (2019). Adaptación y validación en español de la escala de credibilidad en profesores universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 51 (2), 61-76. <http://dx.doi.org/10.21865/RIDEP51.2.05>
- Frymier, A. B. y Shulman, G. M. (1995). «What's in it for me?»: Increasing content to enhance students' motivation [«¿Qué gano yo con esto?»: aumento de contenido para mejorar la motivación de los estudiantes]. *Communication Education*, 44 (1), 40-50. <https://doi.org/10.1080/03634529509378996>
- Ghasemy, M., Teeroovengadam, V., Becker, J. M. y Ringle, C. M. (2020). This fast car can move faster: a review of PLS-SEM application in higher education research [Este rápido automóvil puede moverse más rápido: una revisión de la aplicación de PLS-SEM en la investigación de educación superior]. *Higher Education*, 80, 1121-1152. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00534-1>
- Gil-Escudero, G. y Martínez-Arias, M. R. (2001). Metodología de encuestas. En M. J. Navas (Ed.), *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica* (pp. 379-436). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Goldman, Z. W., Cranmer, G. A., Sollitto, M., Labelle, S. y Lancaster, A. L. (2017). What do college students want? A prioritization of instructional behaviors and characteristics [¿Qué quieren los estudiantes universitarios? Una priorización de las características y comportamientos docentes]. *Communication Education*, 66 (3), 280-298. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1265135>
- Gómez, L. F. y Valdés, M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7 (2), 479-515. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- Gray, D. L., Anderman, E. M. y O'Connell, A. A. (2011). Associations of teacher credibility and teacher affinity with learning outcomes in health classrooms [Asociaciones de la credibilidad y afinidad del docente con los resultados de aprendizaje en las aulas de salud]. *Social Psychology of Education*, 14 (2), 185-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9143-x>
- Griffin, B. W. (2016). Perceived autonomy support, intrinsic motivation, and student ratings of instruction [Apoyo a la autonomía percibida, motivación intrínseca y evaluaciones de los estudiantes sobre la docencia]. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 116-125. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.007>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M. y Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* [Una introducción al modelo de ecuaciones estructu-

- rales de mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM)]. Sage Publications.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., Castillo-Apráiz, J., Cepeda-Carrión, G. y Roldán, J. L. (2019). *Manual de Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) [Manual de modelo de ecuaciones estructurales de mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM)]*. OmniaScience.
- Hair, J. F., Ringle, C. M. y Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet [PLS-SEM: De hecho, una bala de plata]. *Journal of Marketing theory and Practice*, 19 (2), 139-152. <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679190202>
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M. y Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM [Cuándo utilizar y cómo reportar los resultados de PLS-SEM]. *European Business Review*, 31 (1), 2-24. <https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203>
- Hair, J. F., Sarstedt, M., Ringle, C. M. y Gudergan, S. P. (2018). *Advanced issues in partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) [Problemas avanzados de modelo de ecuaciones estructurales en mínimos cuadrados parciales]*. Sage Publications.
- Hatfield, C. L. y Coyle, E. A. (2013). Factors that influence student completion of course and faculty evaluations [Factores que influyen en la finalización de los cursos por parte de los estudiantes y las evaluaciones de los docentes]. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77 (2), 1-4. <https://doi.org/10.5688/ajpe77227>
- Hayes, A. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis [Introducción al análisis del proceso de mediación, moderación y condicional]*. Guilford.
- Hejase, A. J., Hejase, H. J. y Kaakour, R. S. A. (2014). The impact of students' characteristics on their perceptions of the evaluation of teaching process [El impacto de las características de los estudiantes en sus percepciones de la evaluación del proceso de enseñanza]. *International Journal of Management Sciences*, 4 (2), 90-105.
- Henseler, J. (2017). Partial least squares path modeling [Modelo de mínimos cuadrados parciales]. En K. H. Leeflang, P. S. Wieringa, J. E. Bijmolt y T. H. Pauwels (Eds.), *Advanced methods for modeling markets* (pp. 361-381). Springer.
- Henseler, J. (2018). Partial least squares path modeling: Quo vadis? [Modelo de mínimos cuadrados parciales: Quo vadis?] *Quality & Quantity*, 52 (1), 1-8. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0689-6>
- Henseler, J., Hubona, G. y Ray, P. A. (2016). Using PLS path modeling in new technology research: Updated guidelines [Uso del modelo PLS en la investigación de nuevas tecnologías: directrices actualizadas]. *Industrial Management & Data Systems*, 116 (1), 2-20. <https://doi.org/10.1108/IMDS-09-2015-0382>
- Henseler, J., Ringle, C. M. y Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling [Un nuevo criterio para evaluar la validez discriminante en el modelado de ecuaciones estructurales basado en la varianza]. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43 (1), 115-135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Hu, L. T. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in co-variance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives [Criterios de corte para los índices de ajuste en el análisis de estructura de covarianza: criterios convencionales versus nuevas alternativas]. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jiménez, A. A. (2017). Un instrumento de preguntas abiertas para la revisión de la docencia universitaria. *Revista Fuentes*, 19 (1), 57-71. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/3460>
- Jones, A. C. (2008). The effects of out-of-class support on student satisfaction and motivation to learn [Los efectos del apoyo fuera de clase en la satisfacción y motivación de los estudiantes para aprender]. *Communication Education*, 57 (3), 373-388. <https://doi.org/10.1080/03634520801968830>
- Katt, J. A. y Condly, S. J. (2009). A preliminary study of classroom motivators and demotivators from a motivation-hygiene perspective [Un estudio preliminar de los motivadores y desmotivadores en el aula desde una perspectiva de motivación-higiene]. *Communica-*

- tion *Education*, 58 (2), 213-234. <https://doi.org/10.1080/03634520802511472>
- Khan, S., Shah, A. y Ahmad, S. (2015). The role of out-of-class communication in instructor's verbal/non-verbal behavior, trust, and student motivation [El papel de la comunicación fuera de clase en el comportamiento verbal/no verbal del docente, la confianza y la motivación del estudiante]. *Business & Economic Review*, 7 (1), 81-100.
- Korte, L., Lavin, A. y Davies, T. (2013). Does gender impact business students' perceptions of teaching effectiveness? [¿Tiene el género un impacto en las percepciones de los estudiantes de negocios sobre la eficacia de la enseñanza?] *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 10 (3), 167-178. <https://doi.org/10.19030/tlc.v10i3.7933>
- Kulkarni, S., Afshan, N. y Motwani, J. (2018). The impact of faculty member's communication behaviours on student satisfaction: the role of cognitive and affective learning and student's motivation [El impacto de las conductas comunicativas de los docentes en la satisfacción del estudiante: el papel del aprendizaje cognitivo y afectivo y la motivación del estudiante]. *International Journal of Productivity and Quality Management*, 25 (4), 444-458.
- Lavin, A. M., Davies, T. L. y Carr, D. L. (2010). The impact of instructor attire on student perceptions of faculty credibility and their own resultant behavior [El impacto de la vestimenta del docente en las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad del profesorado y su propio comportamiento resultante]. *American Journal of Business Education*, 3 (6), 51-62. <https://doi.org/10.19030/ajbe.v3i6.442>
- Lin, H. M., Lee, M. H., Liang, J. C., Chang, H. Y., Huang, P. y Tsai, C. C. (2020). A review of using partial least square structural equation modeling in e-learning research [Una revisión del uso de modelo de ecuaciones estructurales en mínimos cuadrados parciales en investigación e-learning]. *British Journal of Educational Technology*, 51 (4), 1354-1372. <https://doi.org/10.1111/bjet.12890>
- López-Barajas, D. M. y Ruiz-Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 57-84.
- Martin, M. M., Chesebro, J. L. y Mottet, T. P. (1997). Students' perceptions of instructors socio-communicative style and the influence on instructor credibility and situational motivation [Percepciones de los estudiantes sobre el estilo sociocomunicativo de los docentes y la influencia en la credibilidad docente y en la motivación situacional]. *Communication Research Reports*, 14, 431-440. <https://doi.org/10.1080/08824099709388686>
- Martínez, J. R. y Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11 (19), 35-50.
- Martínez-Caro, E., Cepeda-Carrión, G., Cegarra-Navarro, J. G. y García-Pérez, A. (2020). The effect of information technology assimilation on firm performance in B2B scenarios [El efecto de la asimilación de las tecnologías de la información en el desempeño de la empresa en escenarios B2B]. *Industrial Management & Data Systems*, 120 (12), 2269-2296. <https://doi.org/10.1108/IMDS-10-2019-0554>
- McCroskey, J. C. (1992). *An introduction to communication in the classroom* [Una introducción a la comunicación en el aula]. Burgess International.
- McCroskey, J. C. y Teven, J. J. (1999). Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement [Buena voluntad: una reexaminación del constructo y su medida]. *Communication Monographs*, 66, 90-103. <https://doi.org/10.1080/03637759909376464>
- McCroskey, J. C., Valencic, K. M. y Richmond, V. P. (2004). Toward a general model of instructional communication [Hacia un modelo general de comunicación instructiva]. *Communication Quarterly*, 52 (3), 197-210. <https://doi.org/10.1080/01463370409370192>
- Millette, D. M. y Gorham, J. (2002). Teacher behavior and student motivation [Comportamiento docente y motivación del estudiante]. En J. L. Chesebro y J. C. McCroskey (Eds.), *Communication for teachers* (pp. 141-153). Allyn & Bacon.

- Moreno-Murcia, J. A., Silveira, Y. y Belando, N. (2015). Cuestionario de evaluación de las competencias docentes en el ámbito universitario. Evaluación de las competencias docentes en la universidad. *New Approaches in Educational Research*, 4 (1), 54-61. <http://doi.org/10.7821/naer.2015.1.106>
- Moreno-Olivos, T. (2018). La evaluación docente en la universidad: visiones de los alumnos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16 (3), 87-101. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.005>
- Myers, S. A. y Martin, M. M. (2018). Instructor credibility [Credibilidad docente]. En M. L. Houser y A. M. Hosek (Ed.), *Handbook of instructional communication: rhetorical and relational perspectives* (pp. 38-50). Routledge.
- Myers, S. A. y Rocca, K. A. (2001). Perceived instructor argumentativeness and verbal aggressiveness in the college classroom: Effects on student perceptions of climate, apprehension, and state motivation [La percepción de la argumentación del docente y la agresividad verbal en el aula universitaria: efectos sobre las percepciones de los estudiantes sobre el clima, la aprensión y la motivación estado]. *Western Journal of Communication*, 65 (2), 113-137. <https://doi.org/10.1080/10570310109374696>
- Nadler, M. K. y Nadler, L. B. (2001). The roles of sex, empathy, and credibility in out of-class communication between faculty and students [El papel del sexo, la empatía y la credibilidad en la comunicación fuera del aula entre docentes y estudiantes]. *Women's Studies in Communication*, 24, 241-261. <https://doi.org/10.1080/07491409.2001.10162436>
- Ochoa-Sierra, L. y Moya-Pardo, C. (2019). La evaluación docente universitaria: retos y posibilidades. *Folios*, 49, 41-60. <http://dx.doi.org/10.17227/folios.49-9390>
- Olivares, O. J. (2001). Student interest, grading leniency, and teacher ratings: A conceptual analysis [Interés de los estudiantes, indulgencia de calificaciones y evaluaciones de los docentes: un análisis conceptual]. *Contemporary Educational Psychology*, 26 (3), 382-399. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1070>
- Pascual, I. y Gaviria, J. (2004). El problema de la fiabilidad en la evaluación de la eficacia docente en la universidad: una alternativa metodológica. *revista española de pedagogía*, 62 (229), 359-375.
- Peterson, R. A. y Kim, Y. (2013). On the relationship between coefficient alpha and composite reliability [Sobre la relación entre el coeficiente alfa y la fiabilidad compuesta]. *Journal of Applied Psychology*, 98 (1), 194-198. <https://doi.org/10.1037/a0030767>
- Pogue, L. y AhYun, K. (2006). The effect of teacher nonverbal immediacy and credibility on student motivation and affective learning [El efecto de la inmediatez no verbal y la credibilidad del docente sobre la motivación del estudiante y el aprendizaje afectivo]. *Communication Education*, 55 (3), 331-344. <https://doi.org/10.1080/03634520600748623>
- Rigdon, E. E. (2016). Choosing PLS path modeling as analytical method in European management research: A realist perspective [Elección del modelo PLS como método analítico en la investigación de gestión europea: una perspectiva realista]. *European Management Journal*, 34 (6), 598-605. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2016.05.006>
- Ringle, C. M., Wende, S. y Becker, J. (2015). *SmartPLS 3*. SmartPLS.
- Roach, K. D., Cornett-Devito, M. M. y Devito, R. (2005). A cross-cultural comparison of instructor communication in American and French classrooms [Una comparación intercultural de la comunicación del docente en las aulas estadounidenses y francesas]. *Communication Quarterly*, 53 (1), 87-107. <https://doi.org/10.1080/01463370500056127>
- Rodríguez, J. I., Plax, T. G. y Kearney, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: Affective learning as the central causal mediator [Aclarar la relación entre la inmediatez no verbal del docente y el aprendizaje cognitivo del estudiante: el aprendizaje afectivo como mediador causal central]. *Communication Education*, 45 (4), 293-305. <https://doi.org/10.1080/03634529609379059>
- Roldán, J. L. y Sánchez-Franco, M. J. (2012). Variance-based structural equation modeling: Guidelines for using partial least squares in information systems research [Modelo de

- ecuaciones estructurales basado en la varianza: pautas para el uso de mínimos cuadrados parciales en la investigación de sistemas de información]. En M. Mora, O. Gelman, A. Steenkamp y M. Raisinghani (Eds.), *Research methodologies, innovations and philosophies in software systems engineering and information systems* (pp. 193-221). IGI Global.
- Russ, T., Simonds, C. y Hunt, S. (2002). Coming out in the classroom (...) An occupational hazard?: The influence of sexual orientation on teacher credibility and perceived student learning [Salir del armario en el aula [...] ¿Un riesgo laboral?: la influencia de la orientación sexual en la credibilidad del docente y la percepción de aprendizaje del alumnado]. *Communication Education*, 51 (3), 3123-544. <https://doi.org/10.1080/03634520216516>
- Sarstedt, M., Hair Jr, J. F., Cheah, J. H., Becker, J. M. y Ringle, C. M. (2019). How to specify, estimate, and validate higher-order constructs in PLS-SEM [Cómo especificar, estimar y validar constructos de orden superior en PLS-SEM]. *Australasian Marketing Journal (AMJ)*, 27 (3), 197-211. <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2019.05.003>
- Schrodt, P., Turman, P. D. y Soliz, J. (2006). Perceived understanding as a mediator of perceived teacher confirmation and students' ratings of instruction [La comprensión percibida como un mediador de la confirmación percibida del docente y las evaluaciones de los estudiantes sobre la docencia]. *Communication Education*, 55 (4), 370-388. <https://doi.org/10.1080/03634520600879196>
- Schrodt, P., Witt, P. L., Myers, S. A., Turman, P. D., Barton, M. H. y Jernberg, K. A. (2008). Learner empowerment and teacher evaluations as functions of teacher power use in the college classroom [Empoderamiento del estudiante y evaluaciones de los docentes como funciones del uso del poder del docente en el aula universitaria]. *Communication Education*, 57 (2), 180-200. <https://doi.org/10.1080/03634520701840303>
- Shmueli, G. y Koppius, O. R. (2011). Predictive analytics in information systems research [Análítica predictiva en la investigación de sistemas de información]. *MIS Quarterly*, 35, 553-572. <https://doi.org/10.2307/23042796>
- Shmueli, G., Ray, S., Velasquez-Estrada, J. M. y Chatla, S. B. (2016). The elephant in the room: Predictive performance of PLS models [El elefante en la habitación: rendimiento predictivo de los modelos PLS]. *Journal of Business Research*, 69 (10), 4552-4564. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.03.049>
- Shmueli, G., Sarstedt, M., Hair, J., Cheah, J., Ting, H., Vaithilingam, S. y Ringle, C. (2019). Predictive model assessment in PLS-SEM: guidelines for using PLSpredict [Evaluación del modelo predictivo en PLS-SEM: directrices para usar PLSpredict]. *European Journal of Marketing*, 53 (11), 2322-2347. <https://doi.org/10.1108/EJM-02-2019-0189>
- Smimou, K. y Dahl, D. W. (2012). On the relationship between students' perceptions of teaching quality, methods of assessment, and satisfaction [Sobre la relación entre las percepciones de los estudiantes sobre la calidad de la enseñanza, los métodos de evaluación y la satisfacción]. *Journal of Education for Business*, 87 (1), 22-35. <https://doi.org/10.1080/08832323.2010.550339>
- Straub, D., Boudreau, M. C. y Gefen, D. (2004). Validation guidelines for IS positivist research [Directrices de validación para la investigación positivista de sistemas de información]. *Communications of the Association for Information Systems*, 13 (1), 380-427.
- Streuken, S. y Leroi-Werelds, S. (2016). Bootstrapping and PLS-SEM: A step-by-step guide to get more out of your bootstrap results [Boostrapping y PLS-SEM: una guía paso a paso para aprovechar al máximo los resultados de su bootstrap]. *European Management Journal*, 34 (6), 618-632. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2016.06.003>
- Tan, S., Lau, E., Ting, H., Cheah, J. H., Simonetti, B. y Lip, T. H. (2019). How do students evaluate instructors' performance? Implication of teaching abilities, physical attractiveness and psychological factors [¿Cómo evalúan los estudiantes el desempeño de los docentes? Implicación de las habilidades docentes, el atractivo físico y los factores psicológicos]. *Social Indicators Research*, 146 (1-2), 61-76. <https://doi.org/10.1007/s11205-019-02071-6>

- Tejedor, F. J. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1e), 319-327.
- Tejedor, F. J. (2018). La evaluación del profesorado como estrategia de mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. *Revista de Educación y Derecho*, 17, 1-9.
- Teven, J. J. (2007). Teacher caring and classroom behavior: Relationship with student affect and perceptions of teacher competence and trustworthiness [Cuidado del docente y comportamiento en el aula: relación con el afecto del estudiante y percepciones de la competencia y confianza del docente]. *Communication Quarterly*, 55, 433-450. <https://doi.org/10.1080/01463370701658077>
- Teven, J. J. y McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation [La relación de la percepción del cuidado del docente con el aprendizaje de los estudiantes y la evaluación del docente]. *Communication Education*, 46, 1-9. <https://doi.org/10.1080/03634529709379069>
- Tirado, F., Miranda, A. y Sánchez, A. (2007). La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia. *Perfiles Educativos*, 29 (118), 7-24.
- Wallace, S. L., Lewi, A. K. y Allen, M. D. (2019). The State of the Literature on Student Evaluations of Teaching and an Exploratory Analysis of Written Comments: Who Benefits Most? [El estado de la literatura sobre las evaluaciones de la docencia por parte de los estudiantes y un análisis exploratorio de los comentarios escritos: ¿quién se beneficia más?] *College Teaching*, 67 (1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/87567555.2018.1483317>
- Wheless, V. E., Witt, P. L., Maresh, M., Bryant, M. C. y Schrodt, P. (2011). Instructor credibility as a mediator of instructor communication and students' intent to persist in college [La credibilidad docente como mediador de la comunicación del docente y la intención de los estudiantes de persistir en la universidad]. *Communication Education*, 60 (3), 314-339. <https://doi.org/10.1080/03634523.2011.555917>
- Woodside, A. G. (2013). Moving beyond multiple regression analysis to algorithms: Calling for adoption of a paradigm shift from symmetric to asymmetric thinking in data analysis and crafting theory [Ir más allá del análisis de regresión múltiple a algoritmos: solicitar la adopción de un cambio de paradigma del pensamiento simétrico al asimétrico en el análisis de datos y la teoría de elaboración]. *Journal of Business Research*, 66 (4), 463-472. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2012.12.021>
- Zardeckaite-Matulaitiene, K. y Paluckaite, U. (2013). The relation between teacher's self-disclosure and student's motivation to learn [La relación entre la autorrevelación docente y la motivación del estudiante por aprender]. *European Scientific Journal*, 9 (28), 456-469.
- Zhang, Q. y Sapp, D. A. (2008). A burning issue in teaching: The impact of teacher burnout and nonverbal immediacy on student motivation and affective learning [Un tema candente en la enseñanza: el impacto del agotamiento de los docentes y la inmediatez no verbal en la motivación de los estudiantes y el aprendizaje afectivo]. *Journal of Communication Studies*, 1 (2), 152-168.
- Zhang, Q. y Zhang, J. (2005). Teacher clarity: Effects on classroom communication apprehension, student motivation, and learning in Chinese college classrooms [Claridad del docente: efectos sobre la comprensión a la comunicación en el aula, la motivación de los estudiantes y el aprendizaje en las aulas de las universidades chinas]. *Journal of Intercultural Communication Research*, 34, 255-266.
- Zhu, L. y Anagondahalli, D. (2018). Predicting student satisfaction: the role of academic entitlement and nonverbal immediacy [Predecir la satisfacción del estudiante: el papel del derecho académico y la inmediatez no verbal]. *Communication Reports*, 31 (1), 41-52. <https://doi.org/10.1080/08934215.2017.1364777>

## Biografía de los autores

**Facundo Froment** es Doctor Internacional en Educación e investigador del Departamento de Psicología Social de la Universidad de Sevilla. Su investigación

se centra en las percepciones de los estudiantes sobre el docente y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, ha publicado diversos estudios científicos sobre credibilidad docente y motivación académica del alumnado.

 <https://orcid.org/0000-0002-2337-3032>

**M. Rocío Bohórquez** es Profesora en el Departamento de Psicología Social de la Universidad de Sevilla. Su investigación se desarrolla en el campo de las relaciones interpersonales e intergrupales en contextos de rendimiento como la educación superior o el deporte; cuenta con diversas publicaciones científicas en esta área. Este interés investigador ha dado lugar a diversos proyectos de

transferencia del conocimiento con empresas.

 <https://orcid.org/0000-0001-5021-1197>

**Alfonso Javier García González** es Profesor Titular, adscrito al departamento de Psicología Social. Ha obtenido numerosos premios y ayudas de investigación que le han permitido desarrollar investigaciones sobre aspectos psicosociales de las relaciones intergeneracionales de personas mayores y motivación y expectativas del alumnado universitario en relación con su profesorado. Actualmente imparte docencia al alumnado de Educación Primaria en temáticas relacionadas con las habilidades sociales del docente.

 <https://orcid.org/0000-0002-0839-162X>



# Análisis de contenido y teorías subyacentes en los textos españoles de referencia sobre Didáctica General

## *Analysis of content and underlying theories in Spanish reference texts on General Didactics*

Dra. Cristina MORAL SANTAELLA. Profesora Titular. Universidad de Granada ([cmoral@ugr.es](mailto:cmoral@ugr.es)).

Dr. Agustín DE LA HERRÁN GASCÓN. Profesor Titular. Universidad Autónoma de Madrid ([agustin.delaherran@uam.es](mailto:agustin.delaherran@uam.es)).

### Resumen:

Los resultados de los Informes Pisa 2019 confirman que el sistema educativo español sigue estancado al finalizar la enseñanza obligatoria. Esta situación requiere una autocrítica de todos los agentes implicados. Uno de los colectivos concernidos son los profesores universitarios que preparan a los que serán futuros docentes. Entre ellos, se encuentran los que enseñan Didáctica General, que facilitan una formación didáctica básica y polivalente a los futuros docentes. Para ello, suelen tener en cuenta manuales clásicos y recientes y otros textos de referencia sobre teoría y práctica de la enseñanza, que contribuyen a definir la disciplina. El objetivo del estudio es conocer si estas obras preparan a los futuros profesores en com-

petencias docentes y verificar su potencial didáctico y profesionalizador de la teoría de la enseñanza que transmiten. Para dar respuesta a este objetivo, se optó por un estudio documental de carácter descriptivo, de 35 obras de referencia de Didáctica General, entre las que se incluyeron tanto manuales como textos utilizados como fuentes de conocimiento didáctico. Sobre esos textos se ha realizado un análisis de contenido de su estructura y composición. Los resultados muestran una tendencia a valorar los aspectos teóricos sobre los competenciales y a ordenar sus capítulos desde una tradición técnico-administrativa, en vez de hacerlo desde una aproximación conceptual y semántica enfocada al diseño de una experiencia de aprendizaje significativa. Como síntesis apli-

---

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10-05-2021.

Cómo citar este artículo: Moral Santaella, C. y De la Herrán Gascón, A. (2021). Análisis de contenido y teorías subyacentes en los textos españoles de referencia sobre Didáctica General | *Analysis of content and underlying theories in Spanish reference texts on General Didactics*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (280), 437-455. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-01>  
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

año 79, n.º 280, septiembre-diciembre 2021, 437-455

revista española de pedagogía



cada, se aportan recomendaciones para elaborar manuales de Didáctica General, orientados a la formación inicial del profesorado, desde un enfoque más competencial y menos academicista.

**Descriptores:** Didáctica General, obra de referencia, formación de profesores, competencia, profesión docente.

### Abstract:

The results of the 2019 Pisa Reports confirm that the Spanish education system continues to stagnate after compulsory education has been completed. This situation calls for self-criticism on the part of all actors involved. One of the groups concerned are the university professors and lecturers who provide training for prospective teachers. Among them are those who teach General Didactics. They provide basic and multi-purpose training on teaching methods for prospective teachers. For this purpose, they usually consider traditional and recent textbooks and other reference texts on teaching theory and practice, which help to

define the discipline. The aim of the study is to find out whether these works train and equip prospective teachers with teaching competences and to verify their educational and professional potential with regard to the teaching theory they convey. In order to fulfil this aim, a descriptive documentary study of 35 reference works on General Didactics was carried out, including both textbooks and texts used as sources of didactic knowledge. The content of the structure and composition of these texts was analysed. The results show a tendency to prioritise theoretical aspects over competences and to order chapters based on a technical and administrative tradition, rather than a conceptual and semantic approach focused on designing a meaningful learning experience. As an applied summary, recommendations are provided for the development of textbooks on General Didactics, aimed at initial teacher training, from a more competence-based and less academic approach.

**Keywords:** General Didactics, reference work, teacher training, competence, teaching profession.

## 1. Introducción

La autocrítica es necesaria en educación e investigación. Puede fundamentar rectificaciones y mejorar procesos y resultados. Cuando se trata de quienes forman a los futuros profesores, esta acción es un imperativo, aunque se realice poco. En este campo formativo se sitúa este trabajo.

Si la formación de docentes y la educación de calidad están relacionadas (Con-

sejo Escolar del Estado, 2015), también podrían estarlo los malos resultados de los informes PISA de 2020, la estancada mediocridad del sistema educativo español y quienes preparan a los futuros docentes. El profesorado universitario que forma a los futuros profesores, como observador y agente concernido, debería reflexionar. En un texto de autocrítica pedagógica, Bolívar y Pérez (2019) abordaron las «políticas educativas sobre el profesorado», consi-

derando los créditos, las regulaciones, las reformas legislativas, los trámites, la selección, las competencias profesionales, la ética, etc. En un campo tan complejo como la educación y la enseñanza, cabe analizar, complementariamente, el modelo de formación inicial del profesorado vigente en España.

Los programas se estructuran en asignaturas teóricas, donde se adquiere el conocimiento básico de la profesión, y en uno o más periodos de prácticas, donde se observará y contrastará parte de ese conocimiento. Se supone que, así —en un año, los docentes de secundaria—, adquirirán las competencias necesarias para llevar a cabo una buena práctica docente. Estudios recientes cuestionan este modelo, apuntando a un necesario cambio formativo. La objeción es la escasa conexión entre la teoría transmitida en la facultad y la práctica de la enseñanza. Se cuestiona el potencial profesionalizador en competencias docentes de estos programas, ya que muchos futuros profesores consideran que las asignaturas ordinarias no se las ofrecen, pese a lo prometido en sus guías docentes. Además, consideran que el aprendizaje de las competencias docentes ocurre durante el prácticum, aunque se detecte un hiato entre el prácticum y las demás asignaturas, y una debilidad de los instrumentos formativos que los conectan. Esto hace que su coherencia didáctica sea escasa y mejorable, si de desarrollar competencias se trata (Egido y López, 2016; Gairín et al., 2019).

Se podrían identificar algunas variables como posibles causas explicativas de

este problema. Entre todas, destaca una variable radical o causal: el tipo de conocimiento desde el que los formadores preparan a los futuros profesores. Shulman (2005) apuntaban a que uno de los conocimientos básicos de los docentes es el llamado «general pedagogical knowledge», traducido por Bolívar como «conocimiento didáctico general». Este ámbito encajaría con el corpus de la Didáctica General o Polivalente. Se refiere a la teoría y la práctica de la enseñanza para la formación, aportando, entre otras, las competencias para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas y educativas.

Las obras de referencia de Didáctica General recogen y sintetizan este conocimiento para la formación del profesorado. Ahora bien, ¿proporcionan un carácter profesionalizador encaminado a la formación en competencias y prácticas docentes básicas/centrales que se demandan en la actualidad, o se plantean desde una aproximación académica desconectada de la práctica? Y otra cuestión esencial: ¿desde qué teoría de la enseñanza se construyen? Las respuestas a estas preguntas fundamentan estas inquisiciones, complementarias al trabajo de Heredia (2015), si bien este investigador estudia la organización interna de manuales asimilables al ámbito de la Didáctica General con una perspectiva histórica y epistemológica y, en nuestro caso, se analizan cuestionando tanto la teoría de la enseñanza que les sirve de modelo como la orientación académica o profesionalizadora que les da fundamento.

## 2. Fundamentos para una teoría de la enseñanza

El docente, como otros profesionales, necesita un conocimiento básico y aplicable. La Didáctica General debería aportar, por un lado, los saberes y competencias esenciales para desarrollar una enseñanza educadora. Y, por otro, permitirle construir, desde su experiencia, una razón profesional y un acervo propio y fundamentado (*episteme*) para el diseño y desarrollo curricular.

El diseño curricular, centrado en la programación de experiencias didácticas, requiere una reflexión detenida sobre los componentes curriculares y su relación con el aprendizaje y la formación. Su reflexión no es sencilla, al relacionar, con un sentido educativo y pertinente, al menos, los elementos definidos por Tyler (1949) —objetivos, actividad y control-evaluación—, los «common places» de Schwab (1970) —profesor, alumnos, contenido y matriz social— y las competencias claves, como vertebradoras de la educación (Council of the European Union, 2018). Desde aquí, caben diseños innovadores, combinando o priorizando unos elementos sobre otros, para conseguir un aprendizaje significativo, profundo y relevante en los alumnos (Darling-Hammond y Oakes, 2019).

Para poder programar, es necesario comprender el significado del «aprendizaje», tanto como concepto asociado a una reflexión previa sobre la naturaleza y forma del conocimiento humano, como sobre su creación y organización cognoscitiva. La neurociencia y la psicología

cognitiva aportan bases previas para la formación desde la Didáctica General, sobre el conocimiento humano originado desde un sistema de procesamiento de información no mecánico ni objetivo, sino subjetivo y reconstructivo y sustentado en la experiencia de cada sujeto (Sousa, 2017; Weinstein y Sumeracki, 2019). El conocimiento se origina en la misma experiencia de aprendizaje, en un proceso de transformación de la experiencia mediante un ciclo de acción/reflexión-experiencia/abstracción y organizándose en la mente mediante esquemas y estructuras conceptuales que establecen relaciones conceptuales significativas. Este conocimiento conceptual permite retener, recordar y transferir lo aprendido a la resolución de problemas. La retención y el recuerdo-identificación de la información es considerada un paso esencial para la transferencia en el aprendizaje; lo malo es cuando se convierten en los fines últimos de la enseñanza, y no en un medio para la transferencia de lo aprendido a situaciones y contextos funcionales.

La búsqueda de un aprendizaje significativo y aplicable, frente a un aprendizaje retentivo, no ha primado en la historia de la enseñanza. Sigue vigente, en muchos contextos, la observación freireana, que concebía el aprendizaje escolar como un proceso rutinario de almacenamiento de información, en el que primaba la domesticación y la memorización sin significado. Todavía se prioriza un aprendizaje representacional, o de adquisición de etiquetas, para replicar lo transmitido por el profesor, en vez de una adquisición de conceptos generadores de estructuras y esquemas

conceptuales para la transferencia, que permitan al alumno razonar y desenvolverse con independencia.

Este tradicionalismo motivó el surgimiento de los planteamientos experimentalistas promovidos por Dewey (1902), que consideraron la experimentación, la actividad y el descubrimiento como bases del aprendizaje formativo. De este enfoque surgieron metodologías en las que predominaba la manipulación y la actividad como vías para descubrir y aprender conceptos. Pero se ha constatado que la mera experiencia del alumno no garantiza el descubrimiento de conceptos y el aprendizaje significativo. Se precisan circunstancias adecuadas y una enseñanza congruente. Para Novak (2010), en la teoría de la enseñanza vía acción y experimentación se ha ignorado el proceso de aprendizaje y la estructura en que se asienta. Para Walter y Soltis (2004), esta es la raíz del enfrentamiento entre los teóricos del currículo progresistas y tradicionales.

Los progresistas se oponen a las prácticas de memorización no significativa, y generan una gran variedad de propuestas. Por ejemplo, currículos alternativos, contruidos alrededor del interés y necesidades del alumno, la actividad, la experiencia, la realización de tareas, el trabajo manual, etc. Algunos esperan que los alumnos generen su propio currículo, desde sus propios intereses (Walter y Soltis, 2004). En este enfrentamiento, el contenido a enseñar se ha desprestigiado hasta desaparecer como elemento esencial en los diseños didácticos.

En la didáctica española de los años 60, el contenido tuvo un cierto protagonismo: se consideraba el elemento clave del proceso de aprendizaje, porque la estructura conceptual era importante. Esta orientación estuvo amenazada por el movimiento en el que, al priorizarse la tarea o actividad, se relegaba el contenido. De hecho, llegó a desgajarse de la base de conocimiento que definía al profesional de la docencia, desapareciendo de los programas de formación y de las obras de referencia de Didáctica General, diluyéndose en los objetivos y la evaluación. Incluso, cuando se preguntaba «¿por qué enseñar?», se respondía considerando los objetivos educativos, no los contenidos (Rodríguez-Diéguez, 1980).

Hoy, lo importante son las competencias, la actividad, la experiencia en el aprendizaje. Las competencias propuestas por la European Commission (2004) irrumpieron con fuerza en el contexto español (Bolívar, 2010) y se asimilaron con celeridad. En el modelo competencial de enseñanza, las materias contribuyen a su desarrollo, se ponen en función suya, y la relevancia, adquisición y uso de saberes se asimila a lo tradicional.

Ante esta discusión dual, cabría preguntarse ¿cuál es el propósito de la educación? Ampliamente, hacer ciudadanos felices, acabar con la injusticia, con la desigualdad, contribuir al desarrollo social, etc. Más restrictivamente, el desarrollo de la persona mediante el aprendizaje (Walter y Soltis, 2004), para que cada alumno pueda pensar, sentir y actuar autónoma y creativamente

(Novak, 2010). Se trata, pues, de superar un aprendizaje memorístico, sin caer en las incoherencias de un aprendizaje basado en la competencia y la experiencia. Para su programación, los componentes de la enseñanza (alumnos, profesor, contenido, clima, objetivos, actividad, evaluación y competencia) deben ser combinados para conseguir que el alumno se eduque en el pensar, sentir y actuar (Novak, 2010), apoyándose en los descubrimientos de la Neurociencia y la Psicología Cognitiva (Sousa, 2017; Weinstein y Sumeracki, 2019).

El orden y la organización de los componentes de la enseñanza favorecerán o no la orientación didáctica al aprendizaje. Una forma podría ser la siguiente: primero, todo profesor debe partir considerando al aprendiz y la necesidad de fomentar un aprendizaje personalizado y una educación que conecte y armonice sus emociones, intereses, motivaciones, estilos, contextos, experiencias, etc. A continuación, aquello de lo que trata la enseñanza o contenido didáctico (saberes disciplinares), reflexionando sobre su selección y organización, las preguntas centrales que lo hacen accesible y sus posibilidades de transferencia y uso (McTighe y Willis, 2019). En tercer lugar, cabría preguntarse por el sentido de sus aprendizajes, especificando los objetivos de la actuación, en función del contenido seleccionado y la estructura conceptual identificada. Para ello, se pueden utilizar taxonomías solventes de objetivos de aprendizaje, como la de Anderson y Krathwohl (2001), recientemente valorada desde la Neurociencia por Sousa (2017).

En ella, se progresa desde objetivos de recuerdo a objetivos de evaluación, diseño y creación. En cuarto lugar, el proceso de control del diseño de objetivos debe ser especificado para ir evaluando la progresión en el aprendizaje, facilitando el *feedback* necesario y la evaluación formativa precisa para un aprendizaje personalizado (Hattie y Clarke, 2019). En quinto lugar, una vez construido el esqueleto que da forma al diseño, se podrá avanzar identificando el sistema de relaciones creado en clase y la metodología didáctica para la acción y recreación del pensamiento, sentimiento y actuación de los alumnos (Ritchart y Church, 2020), que se verán enriquecidos por la diversidad de competencias clave desarrolladas desde las propuestas metodológicas, tareas y actividades de clase (Bolívar, 2010).

La estructura anterior es flexible, variable y susceptible de innovación. No obstante, incluir el contenido como base del proceso de programación de la enseñanza optimiza la articulación entre la Didáctica General y Específicas. Supone trascender el exacerbado «pedagogismo» de los años 1980, más interesado en valorar cómo se enseñaba que lo que se enseñaba, a quién y cuándo se enseñaba, y ampliamente rechazado por el profesorado de Secundaria (Bolívar, 2005). Implica dar sentido, desde una enseñanza activa y congruente, a la experiencia de aprendizaje formativo del alumno, poniendo aquello de lo que la enseñanza y el aprendizaje tratan como centro de atención formativa.

En síntesis: las recomendaciones e imperativos actuales sobre formación del

profesorado destacan un modelo de enseñanza basado en competencias. El conocimiento que se transmite a los futuros profesores desde la Didáctica General debería encajar con ellas. En caso contrario, el conocimiento transmitido como base de su actuación será inútil y con pocas posibilidades de convertirse en práctico y profesionalizador. Ante esta duda, el presente estudio tiene como objetivo general conocer si las obras de referencia para la Didáctica General preparan a los futuros docentes en competencias didácticas y verificar hasta qué punto pueden considerarse, en este sentido, con potencial profesionalizador. Los objetivos específicos son tres: (1) verificar la teoría de la enseñanza que les da fundamento, comprobando el contenido que abordan; (2) conocer la estructura que ordena el contenido de los textos estudiados, y (3) colegir si el contenido que se transmite en estas obras mantiene un orden interno y coordinado.

### 3. Metodología

Para responder a los objetivos, el estudio se apoya en una investigación documental, que explora el fundamento de los textos de referencia de Didáctica General, respondiendo a las preguntas características de la investigación descriptiva: «qué, cómo y quién del fenómeno estudiado» (Hall, 2020, p. 35). Se revisaron 35 textos, seleccionados siguiendo tres criterios: haberse publicado desde los años 1980, cuando la Didáctica General comienza a considerarse un conocimiento científico asociado a estudios curriculares (Bolívar, 2008); haber sido

o seguir siendo referentes en la elaboración de Guías Docentes de la asignatura de Didáctica General de numerosas universidades españolas, o abarcar el contenido específico de la Didáctica General.

Se describirán desde las siguientes categorías de análisis:

- Tipo de autoría: individual o coordinada.
- Temáticas abordadas:
  - a) Epistemología Didáctica/currículo: Didáctica como disciplina científica, conceptualización de Didáctica/currículo, teorías curriculares, tipos, modelos, paradigmas curriculares, teoría-práctica del currículum y reforma curricular, currículum y escuela, aproximaciones de investigación en didáctica.
  - b) Diseño del currículo: tipos de diseño didáctico, componentes curriculares, concreciones curriculares.
  - c) Profesorado: capital profesional, funciones, responsabilidades, autenticidad, identidad, autonomía.
  - d) Alumnado: personalización, motivación, estilos de aprendizaje, inteligencias, autonomía, identidad, metacognición, contexto.
  - e) Contenidos: selección, organización, secuenciación, aproximaciones disciplinares y globales.

- f) Objetivos: tipos y niveles de generalidad, taxonomías de objetivos de aprendizaje, diseño de objetivos. gestión y organización del contexto de aprendizaje.
- g) Competencias: tipos de competencias, función de competencias, organización del diseño didáctico en torno a competencias. n) Desarrollo docente e innovación didáctica: procesos de mejora y cambio escolar, desarrollo profesional docente.
- h) Mezcla de elementos curriculares —capítulo donde se combinan los componentes curriculares, objetivos, contenidos, competencias, metodología, recursos y evaluación. ñ) Ejemplos de diseño: casos para estudio y ejemplos de diseños didácticos.
- i) Metodología didáctica: cómo enseñar, tipos de metodologías (directa, colaborativa, indagadora, etc.), modelos de enseñanza-aprendizaje. • Número de capítulos relativos a cada temática.
- j) Recursos didácticos: tipos de recursos con y sin TIC, utilidad y aplicación de medios de enseñanza, didáctica y medios. • Orden de los capítulos.
- k) Evaluación didáctica: tipos de evaluación, procedimientos, instrumentos, evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje, evaluación del contexto de enseñanza-aprendizaje, implicaciones de la evaluación. El examen no entra en la profundidad de los contenidos de cada obra, pues se considera suficiente para responder a los objetivos. Algunos no fueron concebidos como manuales, pero han sido textos de referencia generalmente utilizados como fuentes de conocimiento didáctico básico y aplicado. Es el caso de Gimeno (1981), Gimeno y Pérez Gómez (1992), Escudero (1999) o Bolívar (2008), aunque unos son más amplios y otros más específicos, han dado fundamento al conocimiento didáctico. De aquí que puedan considerarse obras de referencia para la enseñanza de la Didáctica General de los futuros docentes. Con independencia de su mayor o menor uso, han determinado a la Didáctica y continúan marcando tendencia, a nivel nacional. Se analizan un total de 35 textos y 435 capítulos.
- l) Técnicas: técnicas y estrategias facilitadoras del aprendizaje. Los datos bibliográficos de los textos estudiados no se encuentran en el apartado «Referencias bibliográficas», ya que se consideran datos del estudio. Pueden encontrarse en la Tabla 1:
- m) Clima de aula: gestión del clima del aula, interacción, comunicación, autoridad del profesor, resolución de conflictos, sistema de relaciones,

TABLA 1. Textos de referencia de Didáctica General revisados.

N.º	Año	Autores/ Coordinadores	Título	Lugar publica- ción / Editorial
1	1980	Rodríguez-Diéguez, J. L.	<i>Didáctica General</i>	Madrid: Cincel
2	1981	Gimeno, J.	<i>Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo</i>	Madrid: Anaya
3	1983	Blázquez, F. y Sáenz, Ó.	<i>Didáctica General</i>	Madrid: Anaya
4	1987 1995	Zabalza, M. Á.	<i>Diseño y desarrollo curricular</i>	Madrid: Narcea
5	1988	Gimeno, J.	<i>El currículo: una reflexión sobre la práctica</i>	Madrid: Morata
6	1989	Gimeno, J. y Pérez Gómez, Á.	<i>La enseñanza. Su teoría y su práctica</i>	Madrid: Akal
7	1992	Gimeno, J. y Pérez Gómez, Á.	<i>Comprender y transformar la enseñanza</i>	Madrid: Morata
8	1993	Torre, S. de la	<i>Didáctica y currículo</i>	Madrid: Dykinson
9	1994	Angulo, J. F. y Blanco, N.	<i>Teoría y desarrollo del currículo</i>	Málaga: Aljibe
10	1994	Sáenz, Ó.	<i>Didáctica General. Un enfoque curricular</i>	Alcoy: Marfil
11	1997	Díaz-Barriga, Á.	<i>Didáctica y currículum</i>	Barcelona: Paidós
12	1997	Rodríguez-Rojo, M.	<i>Hacia una Didáctica crítica</i>	Madrid: La Muralla
13	1998	Escribano, A.	<i>Aprender a enseñar. Fundamentos de Didáctica General</i>	Cuenca: UCLM
14	1999	Escudero, J. M.	<i>Diseño, desarrollo e innovación del currículum</i>	Madrid: Síntesis
15	1999	Martín-Molero, F.	<i>La Didáctica en el tercer milenio</i>	Madrid: Síntesis
16	2000	Marhuenda, F.	<i>Didáctica General</i>	Madrid: De la Torre
17	2004	Rodríguez-Rojo, M.	<i>Didáctica General: qué y cómo enseñar en la sociedad del conocimiento</i>	Madrid: Biblioteca Nueva
18	2004	Sevillano, M. L.	<i>La Didáctica del siglo XXI</i>	Madrid: McGrawHill
19	2004	Heredia-Manrique, A.	<i>Curso de Didáctica General</i>	Zaragoza: Prensa Universitaria
20	2005	Tejada, J.	<i>Didáctica-Currículum: diseño, desarrollo y evaluación curricular</i>	Barcelona: Davinci
21	2008	de la Herrán, A. y Paredes, J.	<i>Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria</i>	Madrid: McGrawHill
22	2008	Bolívar, A.	<i>Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad</i>	Málaga: Aljibe

23	2008	Sánchez Huete, J. C.	<i>Compendio de Didáctica General</i>	Madrid: CCS
24	2009	Medina, A. y Mata, F. S.	<i>Didáctica General</i>	Madrid: Printice-Hall
25	2010	Moral, C.	<i>Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza</i>	Madrid: Pirámide
26	2010	Bolívar, A.	<i>Competencias básicas y currículo</i>	Madrid: Síntesis
27	2011	Cantón, I. y Pino, M.	<i>Diseño y desarrollo del currículum</i>	Madrid: Alianza
28	2011	Navarro, R.	<i>Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente</i>	Madrid: Dykinson
29	2011	Lorenzo Delgado, M.	<i>Didáctica para educación infantil, primaria y secundaria</i>	Madrid: Universitas
30	2014	Gómez, I. y García, F. J.	<i>Manual de Didáctica</i>	Madrid: Pirámide
31	2015	Domingo, J. y Pérez, M.	<i>Aprendiendo a enseñar. Manual práctico en Didáctica</i>	Madrid: Pirámide
32	2015	Medina, A. y Domínguez, M. C.	<i>Didáctica. Formación inicial para profesionales de la educación</i>	Madrid: UNED
33	2019	Moral, C.	<i>Competencias para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje en la formación del profesorado</i>	Madrid: Síntesis
34	2019	Paredes, J., Esteban, R. M. y Rodrigo, M. P.	<i>Didáctica inclusiva y transformadora</i>	Madrid: Síntesis
35	2020	Medina, A., Herrán, A. de la y Domínguez, M. C.	<i>Hacia una Didáctica humanista</i>	Madrid: UNED–Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE)

Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Resultados y discusión

Los resultados se encuentran recogidos en las Tablas 2 y 3, que muestran el tipo de autoría y la media y porcentaje de aparición de las cate-

gorías analizadas. En el Gráfico 1 se reflejan, de forma visual y sintética, los resultados obtenidos en relación con el número de capítulos por temáticas y su posicionamiento en los textos.

TABLA 2. Tipo de autoría.

Autoría	Frecuencia	Porcentaje
Individual	18	51.4 %
Coordinada	17	48.6 %

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la primera categoría considerada, y para responder a la primera pregunta de investigación, el análisis realizado muestra

que 17 textos (un 48.6 %) están coordinados y 18 (un 51.4 %) están elaborados de manera individual. Los coordinados incluyen mayor di-

versidad de enfoques, vocabulario, conceptos y puntos de vista, pero, a la vez, pueden ser contradictorios y dificultar el aprendizaje conceptual. Algunos presentan una acumulación de capítulos sin hilo conductor, ni sentido aplicado. Los coordinados por Cantón y Pino (2011), Gómez y García (2014), y Domingo y Pérez

(2015) son de los pocos que incluyen ejemplos de diseños didácticos. En los trabajos de Gómez y García (2014) y Moral (2019), los capítulos teóricos guardan una relación estrecha con los ejemplos finales de diseños didácticos. En algunos, tanto coordinados como individuales, se han detectado errores técnicos.

TABLA 3. Media y porcentaje de los indicadores analizados.

Categoría de análisis	Media	Porcentaje
N.º de capítulos por libro	12.8	
Epistemología	3.2	25.7 %
Diseño	1.4	11.3 %
Profesorado	0.4	3.4 %
Alumnado	0.1	0.9 %
Contenidos	0.3	2.7 %
Objetivos	0.4	3 %
Competencias	0.2	1.4 %
Mezcla	0.4	3.4 %
Métodos	1.4	11.3 %
Técnicas	0.8	6.4 %
Recursos didácticos	0.8	6.4 %
Evaluación	1.3	10.6 %
Innovación-desarrollo docente	0.9	7.3 %
Clima social del aula	0.2	1.4 %
Ejemplos/experiencias	0.5	4.8 %

Fuente: Elaboración propia.

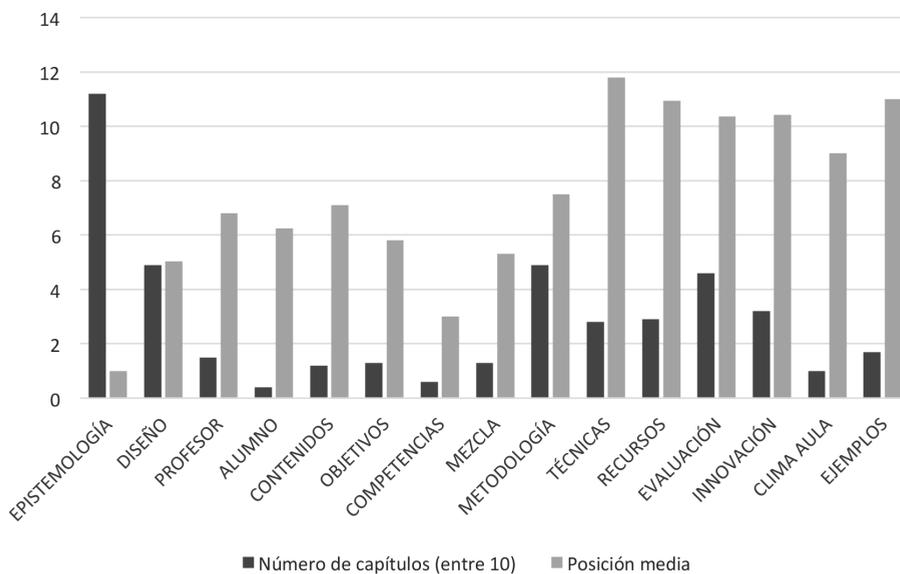
Con relación a las temáticas, el mayor número de capítulos es el dedicado a la epistemología de la didáctica (25.7 %), con una media de 3/4 capítulos por libro. Le siguen los capítulos sobre diseño curricular (11.3 %) con una media de 2 capítulos por libro. La evaluación es también un elemento de interés con un 10.6 % de frecuencia de aparición, con una media de 1 a 2 capítulos por texto. Las competencias aparecen interrelacionando los elementos curriculares desde el manual de Herrán y Paredes (2008), desapareciendo el

enfoque analítico de los componentes curriculares y las síntesis de componentes de la enseñanza-aprendizaje. Los capítulos sobre el profesor/a tienen una importancia poco destacada (3.4 %). Los dedicados a los alumnos son aún más escasos (0.9 %). El compendio de Sánchez Huete (2008) se detiene en actitudes y motivación. Los dedicados a metodología didáctica alcanzan un 11.3 %. La «didáctica de la creatividad» es un tema innovador, asimilable a la metodología didáctica, que aparece en dos capítulos (De la Herrán

y Paredes, 2008; Sánchez Huete, 2008). Las técnicas y estrategias de enseñanza comienzan a tener una aparición frecuente a partir del manual de Lorenzo Delgado (2011). Se agrupan, bien en torno a metodologías y principios didácticos (Lorenzo Delgado, 2011; Navarro, 2011; Gómez y García, 2014; Domingo y Pérez Ferra, 2015), o bien en torno a procesos de aprendizaje (Moral, 2010, 2019), con una frecuencia de aparición de 6.4 %. Esta puntuación está aumentada por el manual de Paredes, Esteban y Rodrigo (2019), que recoge 23 capítulos sobre competencias didácticas, para trabajar distintos aspectos de interés profesional propios del día a día de un docente —como emociones, motivación, exámenes, talleres, etc.—, con una orientación metodológica. De otro modo, el 86 % de las obras analizadas no tienen ningún capítulo específico relativo a técnicas o competencias prácticas. Los recursos didácticos, así mismo asimilables a la metodología didáctica, man-

tienen una importancia destacada (6.4 %). La relación entre profesor y alumnos y el clima del aula es otro elemento poco atendido, con solo un 1.4 % de frecuencia de aparición. Los objetivos y los contenidos tienen una frecuencia de aparición similar (3 % y 2.7 %), parecida a los que mezclan los componentes curriculares en torno a las competencias (3.4 %). El desarrollo docente (profesional y personal) está ligado a la innovación educativa. En Sánchez Huete (2008) y en Herrán y Paredes (2008) se incluye el «desarrollo personal del docente» junto al profesional. La innovación es relevante en todos los textos, con un 7.3 % de frecuencia de aparición y un promedio de un capítulo por libro. Los ejemplos sobre diseños didácticos, en ocasiones presentados como estrategias de innovación, son relativamente escasos: en un 82 % no aparece ningún ejemplo, pero en el de Domingo y Pérez (2015) se presentan 10 ejemplos/experiencias, que aumentan el promedio.

GRÁFICO 1. Número de capítulos (entre 10) y posición por temáticas.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la posición de los capítulos, un 88 % comienza con una fundamentación de la Didáctica General. La segunda posición suele ocuparla el diseño curricular, el profesor o el alumno. Pocos comienzan con el profesor o con el alumno. En casi todos, los contenidos se tratan después de los objetivos. En los capítulos *mezcla* de elementos curriculares, donde los elementos curriculares se sistematizan en torno a competencias, los contenidos se colocan tras los objetivos y las competencias. El orden de los capítulos sobre elementos curriculares, así como en el interior de los capítulos *mezcla*, se sigue la tradición técnico-administrativa (Tyler, 1949): objetivos, contenidos, metodología-recursos y evaluación, como comenta Bolívar (2010).

A la vista de estos resultados, cabe preguntarse: ¿qué teoría de la enseñanza subyace y se transmite desde estos textos? La teoría (del griego *the re* [ver]) es necesaria, porque, sin teoría, no hay conocimiento, ni formación, ni práctica fundada. Pero la de estos textos, en general, no es suficiente para formar en competencias. En ellos, el componente teórico no competencial es muy alto. Los capítulos sobre epistemología, origen y fundamentos de la Didáctica y sobre teoría del currículo son los más numerosos en relación con el resto, y notablemente incomprendidos por los futuros profesores. Pareciera que la prioridad fuese la justificación de la Didáctica General y su conocimiento y el porqué de su existencia, excesivamente vinculada al currículo. Por otro lado, y no en pocos casos, los capítulos relacionados con las bases del diseño didáctico, en vez de facilitar su construcción, retornan a sus teorías, modelos de diseño curricular, complejidades

e implicaciones, ocupando, en algunos casos, hasta 3 y 4 capítulos por libro, evitando la formación competencial aplicada.

A diferencia de otras disciplinas, la mayoría de los manuales no parece pretender la exhaustividad entre lo básico, de modo que casi todos dejan importantes parcelas sin abordar, viniendo a comunicar que el área no se ocupa de ellas. Otros, están sesgados desde su raíz por el ego del autor/a, de modo que solo trata lo que más le importa, sin el menor interés por descender a la práctica. Se deduce que muchas de estas obras, pese a su naturaleza, no son representativas de la disciplina, o bien solo lo son de alguna parcela u orientación de ella. La mayor parte son escasamente innovadores, en cuanto a capítulos epistemológicamente novedosos, lo que contradice las tesis que recogen en los capítulos sobre desarrollo docente e innovación educativa.

Nos preguntamos hoy, como hace 30 años, si es necesario que un maestro de infantil, primaria y secundaria tenga que conocer, con este grado de profundidad, la epistemología, los paradigmas, la bases, la dialéctica didáctica-curriculo, la teoría del currículo, los modelos de enseñanza y de diseño... Hoy nos cuestionamos si tales contenidos, tratados de ese modo, son tan cruciales para su práctica competencial. Algunos parecen desarrollar un discurso no enfocado al nivel de enseñanza al que se destinan. Parecieran restos de proyectos docentes con una epistemología impropia, que en nada ayudará a mostrar la utilidad de la Didáctica General. Algunos incluyen contradicciones, incongruencias, errores, incluso didácticos.

Los elementos curriculares más destacados y atendidos son la evaluación y la metodología didáctica. Los objetivos y los contenidos quedan, con diferencia, en un lugar posterior. La enseñanza por competencias ha hecho que los elementos curriculares aislados se agrupen en torno a ellas. Pareciera que el discurso didáctico de las competencias eclipsara el análisis de los otros elementos. Sin embargo, textos como los de Medina y Mata (2009), o Moral (2010, 2019), mantienen el análisis de aquellos elementos, sin el agrupamiento funcional. Es reseñable que, en los capítulos mezcla, estos se exponen uno a uno, lineal, secuencialmente y con poca interconexión mutua.

Sobre el orden de los capítulos, y dentro de la ya comentada secuencia tradicional (tyleriana), es relevante que los contenidos siempre suceden a los objetivos, y que la evaluación cierra la serie, incluso en la mayoría de los capítulos mezcla. Este dato refleja la vigencia, expresa o latente, de la tradición mantenida en España sobre los contenidos. Son pocos los investigadores del área que defienden el contenido, pues se entiende que mina la identidad de la Didáctica General, cuando esta disciplina está cuajada de contenidos propios. Tradicionalmente, ha habido una corriente que devaluaba los contenidos (Angulo y Blanco, 1994; Gimeno, 1981; Gimeno y Pérez Gómez, 1992). Rodríguez-Diéguez (1980) consideraba que el mayor mérito de las taxonomías de objetivos era «haber conseguido trasladar el centro de interés en la enseñanza de los contenidos e informaciones hacia las habilidades de distinto tipo» y, añadía, «asistimos, en el momen-

to presente, a un renacer del «formalismo educativo», a una nueva preocupación por las capacidades formales más que por los contenidos» (p. 77).

Gimeno (1981) decía que:

La «educación centrada en el contenido» es el calificativo de la pedagogía llamada «tradicional». Para nosotros, la ventaja de separar objetivos de contenidos [...] está en que pone el énfasis en que el contenido es un medio para algo y no un fin en sí mismo [...]. Es decir, se relativiza el papel de los contenidos y se les pone al servicio de algo (p. 170).

Posteriormente, surgieron detractores del planteamiento de la «Pedagogía por Objetivos», en pro de las competencias. Bolívar (2010) abandona la programación por objetivos y considera que, aunque el enfoque por competencias no supone rechazar la importancia de los contenidos, ni conlleva un proceso de planificación didáctica, sí constituye una base para la elaboración específica de los currículos: «Las competencias desempeñan un papel integrador, organizando los contenidos en función de lo que se espera que el alumno sea capaz de hacer. Como tales, reorganizan los elementos didácticos en función de lo que se quiere que adquiera» (Bolívar, 2010, p. 177).

Por el contrario, Zabalza (1995), defendió el lugar prioritario de los contenidos en el diseño didáctico:

La nueva escuela elemental, la española y la europea, se han de construir sobre una revalorización de los contenidos del

aprendizaje (sobre una redimensionalización de la importancia del «saber») y de las técnicas de enseñanza-aprendizaje. Ya supongo que esta afirmación puede resultar polémica, y que el acuerdo en torno a esta cuestión no es general. Pero empieza a ser un principio común en toda Europa, y no precisamente (como algunos quieren para descalificarlo) entre los movimientos educativos conservadores, sino, más bien, en las posturas progresistas sobre educación. Habíamos llegado a tal laxitud con respecto a los contenidos que, para muchos, lo de menos era qué se estudiara, con tal que se hiciera de manera creativa, libre y agradable para los alumnos (p. 296).

Los anteriores comentarios ilustran, por contraste, la tendencia prioritaria de los textos de referencia de Didáctica General: aprender haciendo (Dewey, 1902). Las competencias, la acción, las distintas metodologías priman en los textos revisados. Difícilmente se aprecia en ellos la importancia de los contenidos para realizar los diseños didácticos (Zabalza, 1995). Solo el manual de Moral (2019) lo hace. Desde su perspectiva, centrarse en objetivos, competencias y actividades, en primer plano, es construir la casa desde el tejado. La acción, sin la formación y estructura conceptual en que cimentar el pensar, sentir y actuar, parece un sinsentido didáctico (Novak, 2010).

El profesorado de secundaria ha mostrado oposición y resistencia al enfoque de competencias, argumentando que minusvalora los contenidos (Bolívar, 2005). ¿Y los de primaria infantil? No reaccionan igual. ¿Es que en estos niveles no se construye una base de conocimiento sólida para pensar? ¿Qué se hace en estas eta-

pas? ¿Actividades, jugar? Como destacan González-Sanmamed y Fuentes (2011), al hacer referencia a las creencias más arraigadas en la cultura docente, se llega a entender que: «enseñar es fácil, y prepararse para enseñar consiste en aprender a hacer las cosas (organizar juegos, realizar actividades)» (p. 55). Aunque, a la vez, resulte desconcertante: «con lo fácil que parecía enseñar y lo que cuesta que los alumnos aprendan» (González-Sanmamed, 2009, p. 71).

## 5. Conclusiones

Las quejas de los futuros docentes hacia enseñanzas teóricas excesivas, que no les preparan eficazmente para formarse en competencias docentes, parecen justificadas, desde el modelo de enseñanza competencial vigente. Se constatan al comprobar que, en las obras examinadas, la carga relativa de contenidos epistemológicos y teorías curriculares está descompensada, observándose una tendencia persistente a valorar los aspectos teóricos sobre los aplicados. Destaca la tendencia a considerar, en profundidad, los componentes curriculares de metodología didáctica y evaluación sobre otros con, al menos, la misma importancia, como la figura del profesor, a quien se dirige poca atención, o el alumno, olvidado casi por completo.

Los capítulos se ordenan, en general, según la tradición técnico-administrativa: epistemología y teoría curricular, objetivos, contenidos, metodología, y evaluación. Este orden refleja la prioridad real de los componentes curriculares, repercutiendo en la enseñanza de la programación didác-

tica y, a su vez, en la adquisición del aprendizaje de competencias. En este artículo se ha planteado otro orden flexible y abierto a la innovación para el diseño didáctico que valora la memoria semántica y la construcción conceptual como bases del aprendizaje significativo, y el desarrollo de un pensamiento creativo y autónomo del alumnado (Novak, 2010; Sousa, 2017; Weinstein y Sumeracki, 2019). Este orden comienza por considerar primero al alumno, seguido del contenido, objetivos, evaluación, metodología y competencias. Poner en un lugar prioritario los contenidos no significa volver al modelo tradicional de contenidos criticado por Rodríguez-Diéguez (1980) o Gimeno (1981), ya que el contenido no es un fin en sí mismo, sin más. Por el contrario, la retención del contenido debe ser considerada un medio para propiciar un aprendizaje significativo, al servir de base para fundamentar la construcción de la estructura conceptual que sustenta la memoria semántica (Sousa, 2017).

Aunque se reconozca la limitada influencia de estos textos en la formación de un profesorado universitario en el ámbito de la Didáctica General, son obras de referencia epistemológica y de consulta básica y sensible para la formación de los docentes y la definición del área. La necesidad de encontrar y reconocer una orientación común es importante para la disciplina científica que fundamenta el conocimiento didáctico básico de los docentes (Shulman, 2005).

El conocimiento sobre el diseño didáctico es, a la vez, técnico y estratégico, y requiere combinar elementos armónica-

mente vía innovación docente. Su coordinación e interdependencia ayudarían a comprender el proceso de diseño didáctico, tanto en el segundo nivel de concreción curricular como en las programaciones didácticas o de aula y en las unidades de programación didácticas y de otras propuestas metodológicas.

Por las razones anteriores, el diseño de un manual de Didáctica General debe cuidarse con esmero, en colaboración con las editoriales pedagógicas españolas, cuya tradición es de un alto nivel de realización. A tal fin, se proponen orientaciones discutibles para incrementar su educatividad y actualización conforme al modelo didáctico competencial, para propiciar experiencias fecundas de aprendizaje formativo en el alumnado:

- Conectar los manuales eficazmente con la relación de competencias profesionales, facilitando la construcción de un conocimiento didáctico fundamentado, práctico y profesional.
- Eliminar toda teoría rancia, superflua, ajena al interés y al ejercicio profesional de los futuros profesores.
- Vincular funcionalmente los capítulos teóricos y los que incluyen ejemplos de diseños didácticos.
- Pretender cierta exhaustividad de aspectos básicos, equilibrando temas de interés para el ego del autor con lo necesario para la formación práctica del alumno, y no dejar de incluir ámbitos claves del área, lo que podría

comunicar desatención o negligencia disciplinar.

- Buscar una armonía epistemológica entre capítulos que evite conflictos conceptuales y de vocabulario, especialmente en las obras con varios autores.
- Ordenar los capítulos según una teoría de la enseñanza fundamentada, porque el orden de los factores sí afecta al producto.
- Evitar cualquier reflejo ideológico potencialmente manipulador o adoctrinador, en pro del máximo respeto didáctico a los alumnos, la formación del profesorado y el significado y sentido de la educación o de la formación.
- Atreverse a innovar, arriesgarse a incluir ámbitos innovadores, en la frontera del conocimiento didáctico, que apoyen el desarrollo epistemológico del área, en congruencia con las propias propuestas sobre innovación educativa.
- Validar el texto con expertos/as y un pilotaje adecuado, antes de publicarse, en aras de contribuir eficazmente a la formación en competencias, facilitando, de raíz, la construcción de un conocimiento científico, autocrítico, crítico, práctico y útil para la profesión docente.
- Proponer una enseñanza auténtica y coherente, habiendo puesto en práctica, previamente, lo que se propone al futuro docente.

Construir manuales de Didáctica General según estas condiciones podría aumentar su potencial profesionalizador y ayudar a reducir la distancia epistemológica entre la Psicología, la Neurociencia, la Didáctica General, las Didácticas Específicas y el Prácticum. Los fundamentos psicológicos y neurocientíficos del aprendizaje son requisitos para la formación didáctica de un futuro maestro. Una asignatura como Didáctica General no puede cursarse antes o simultáneamente a estas cuestiones, ni tampoco en el mismo cuatrimestre que las Didácticas Específicas. La formación de calidad en competencias didácticas requiere una vinculación especial de la Didáctica General y el Prácticum. Se propone reforzar este vínculo mediante instrumentos de observación, acción y evaluación válidos, fiables y de alta calidad, y la mayor coordinación o unificación de secciones de guías docentes de las asignaturas Didáctica General y Prácticum.

La situación descrita reclama una saludable autocrítica didáctica, de orientación autoformativa, radical, causal. La autocrítica, lejos de ser excepcional y fuente de conflictos para los profesores mediocres, debería ser un hábito científico y profesional, pues ennoblece a quien la hace. Si de formación se trata, el liderazgo de su práctica podría corresponder, en buena lógica, a los docentes-investigadores de Didáctica General. Pero no es fácil, por cuatro motivos relacionados con contenidos formativos no convencionales, asimilables a la Didáctica General: la dificultad para la autocrítica; el que la autocrítica solo tiene sentido si va seguida de rectificación

(práctica), lo que requiere una madurez profesional especial; la tendencia del ser humano a pensar en términos duales, y la circunstancia de que se trata de afrontar un tradicionalismo didáctico persistente, cuyas raíces históricas terminan en nuestra mejorable formación.

## Referencias bibliográficas

- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing* [Una taxonomía para aprender, enseñar y evaluar]. Longman.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado*, 9 (2), 1-39.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Aljibe.
- Bolívar, A. y Pérez, P. (2019). Políticas educativas sobre el profesorado. En A. de la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación?* (pp. 25-35). Octaedro.
- Consejo Escolar del Estado (2015). *El profesorado del siglo XXI*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Council of the European Union (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* [Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente]. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- Darling-Hammond, L. y Oakes, J. (2019). *Preparing teachers for a deeper learning* [Preparando profesores para un aprendizaje más profundo]. HEP.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum* [El niño y el currículum]. Chicago-Press.
- Egido, I. y López, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre teoría y práctica en el Prácticum de Magisterio. *Estudios sobre Educación*, 30, 217-237. <https://doi.org/10.15581/004.30.217-237>
- European Commission (2004). *Implementation of «Education and Training 2010» Work Programme. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework* [Aplicación del programa de trabajo «Educación y Formación 2010». Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo]. [https://step4-sfc.eu/IMG/pdf/201509\\_a\\_integrer\\_dans\\_le\\_site\\_basice-frame.pdf](https://step4-sfc.eu/IMG/pdf/201509_a_integrer_dans_le_site_basice-frame.pdf)
- Gairín Sallán, J., Díaz-Vicario A., del Arco Bravo, I. y Flores i Alarcia, O. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Educación XX1*, 22 (2), 17-43. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21311>
- González-Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- González-Sanmamed, M. y Fuentes, E. (2011). El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Hall, R. (2020). *Mixing methods in social research. Quantitative, qualitative and combine methods* [Mezcla de métodos en la investigación social. Métodos cuantitativos, cualitativos y combinados]. Sage.
- Hattie, J. y Clarke, S. (2019). *Visible learning feedback* [Retroalimentación del aprendizaje visible]. Routledge.
- Heredia, A. (2015). Los manuales de Didáctica en español entre 1900-1970. *revista española de pedagogía*, 73 (260), 121-139. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/01/260-07.pdf>
- McTighe, J. y Willis, J. (2019). *Understanding by design meets neuroscience* [La comprensión a través del diseño se une a la neurociencia]. ASCD.
- Novak, J. (2010). *Learning, creating and using knowledge* [Aprender, crear y utilizar el conocimiento]. Routledge.
- Ritchart, R. y Church, M. (2020). *Making thinking visible* [Visibilizar el pensamiento]. Jossey Bass.
- Schwab, J. (1970). The practical 3: Translation into curriculum [La práctica 3: traducción al currículo]. *School Review*, 81 (4), 501-522.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza. Fundamentos para una nueva reforma. *Profesorado*, 9 (2), 1-28.

- Sousa, D. (2017). *How the brain learn [Cómo aprende el cerebro]*. Corwin.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction [Principios básicos del currículo y la instrucción]*. Chicago-Press.
- Walter, D. y Soltis, F. (2004). *Curriculum and aims [Currículo y objetivos]*. College-Press.
- Weinstein, Y. y Sumeracki, M. (2019). *Understanding how we learn [Entender cómo aprendemos]*. Routledge.

## Biografía de los autores

**Cristina Moral Santaella** es Profesora Titular de Universidad en la Universidad de Granada. Dedicada a la formación de profesores de infantil, primaria y secundaria, y a la investigación sobre distintos ámbitos de estudio para la mejora y el cambio educativo. Pertenece al Grupo de Investigación FORCE y a la Red RILME, entre otros. Sus líneas de

investigación son la formación del profesorado, la didáctica y el currículo o el liderazgo educativo.



<https://orcid.org/0000-0002-7302-165X>

**Agustín de la Herrán Gascón** es Profesor Titular del Departamento de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Madrid. Sus líneas de investigación son la formación del profesorado, la pedagogía de la creatividad, la historia de la innovación educativa, complejidad y conciencia en educación o el enfoque radical e inclusivo de la educación, entre otras. Pertenece al grupo de investigación PR-005 «Inclusión social y laboral de personas con discapacidad intelectual».



<https://orcid.org/0000-0001-9156-6971>



# La promoción de la coexistencia humana. La educación personalizada desde Leonardo Polo

## *The promotion of human coexistence: Personalised education from Leonardo Polo*

Dr. Javier PÉREZ GUERRERO. Profesor Titular. Universidad Internacional de la Rioja ([javier.perez@unir.net](mailto:javier.perez@unir.net)).

Dra. Elda MILLÁN GHISLERI. Profesora Titular. Universidad Villanueva ([emillan@villanueva.edu](mailto:emillan@villanueva.edu)).

### Resumen:

Este artículo pretende ampliar las bases teóricas de la educación personalizada con la ayuda de la antropología trascendental de Leonardo Polo. En concreto, en este estudio se aborda la dificultad que entraña articular la enseñanza y el aprendizaje de modo que puedan considerarse miembros de una *dualidad* estricta, es decir, ejercicios que no pueden darse el uno sin el otro. Precisamente, esa referencia o apertura intrínseca mutua hace posible el crecimiento educativo en sentido personalizado, que es el perfeccionamiento intrínseco o habitual, evitando de esta manera que se disocien como procesos paralelos que se encuentran relacionados de una forma meramente *coincidental*. La educación personalizada inspirada en Leonardo Polo se entiende como un perfeccionamiento *en común* de educadores y educandos que cada uno de ellos alcanza en *dualidad* con el otro. En la educación

personalizada, enseñar y aprender son manifestaciones intersubjetivas o sociales propias de la esencia de cada ser humano, en la medida en que se enseña y se aprende conviviendo con otros y, secundariamente, realizando tareas individuales.

**Descriptor:** antropología trascendental, dualidad, crecimiento esencial, educación personalizada, hábitos, Leonardo Polo.

### Abstract:

This article aims to expand the theoretical basis of personalised education with the help of Leonardo Polo's transcendental anthropology. Specifically, it addresses the difficulty of arranging learning and teaching so that they can be regarded as parts of a strict *duality*, that is to say, exercises that cannot be done without both elements. This particular

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 30-06-2021.

Cómo citar este artículo: Pérez Guerrero, J. y Millán Ghisleri, E. (2021). La promoción de la coexistencia humana. La educación personalizada desde Leonardo Polo | *The promotion of human coexistence: Personalised education from Leonardo Polo*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (280), 457-473. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-06>  
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

mutual reference or intrinsic opening enables personalised educational growth, which is intrinsic or habitual perfecting, thus preventing learning and teaching from becoming disconnected as parallel processes that are only *co-incidentally* related. Personalised education, inspired by Leonardo Polo, is understood as a perfecting *in common* of educators and learners that each of them achieves in *duality* with the other. In personalised education, teaching

and learning are intersubjective or social manifestations that are peculiar to the essence of each human being, given that teaching and learning happen in living-with others, with the performance of individual tasks in a secondary position.

**Keywords:** transcendental anthropology, duality, essential improvement, habits, personalised education, Leonardo Polo.

## 1. Introducción

La educación personalizada no es un servicio indiscriminado que garantice unos resultados siguiendo determinados procedimientos porque es una tarea dialógica basada en la correspondencia entre docentes y alumnos. Es precisamente en esta suerte de *debilidad* donde radica su peculiar densidad educativa.

Según este punto de vista, que era el de García Hoz, fundador y promotor de esta concepción pedagógica de raíz cristiana, una educación personalizada no consiste solo en un *aprendizaje personalizado* desarrollado a través de experiencias programadas, como las descritas por Coll, Esteban-Guitart e Iglesias (2020), de indudable valor metódico. Tampoco es una estrategia de *marketing* adaptada a la nueva *identidad del consumidor* (Hartley, 2007; Peters, 2009), ni una educación meramente individualizada. De hecho, la expresión «educación personalizada» empezó a emplearse para diferenciarla de aquella (García Hoz, 1993). La educación personalizada es un *ida y vuelta efusivo*

propio del encuentro personal que solo puede ser propiciado o auspiciado desde su entorno, puesto que apunta a la eliminación del anonimato, lo que implica un compromiso dignificante: la personalización tiene algo de agresivo, compromete y ennoblece de algún modo, porque, en virtud de la personalización, alguien pasa de ser uno más a ser el punto de convergencia de las alusiones (García Hoz, 1970a).

En educación personalizada, la persona humana es «la referencia explícita del sujeto de la educación» (García Hoz, 1997, p. 103). La educación personalizada es una «educación referida a la persona» (García Hoz, 1993, p. 32), de modo que no es un método pedagógico (Arancibia, 2018), sino «un modo de ver la educación a través de la realidad más profunda del hombre, que es su condición de persona» (García Hoz, 1997, p. 105).

García Hoz no dedicó demasiada literatura a temas estrictamente filosóficos (destacando en este punto el tratado *Cuestiones de filosofía individual y social*

de la educación, de 1962), pero se puede afirmar que su antropología «se encuentra entre la tradición aristotélico-escolástica y el pensamiento espiritualista cristiano contemporáneo» (Bernal Guerrero, 1994, p. 219). Esta antropología de tradición escolástica es expuesta por diversos autores de reconocida autoridad en el segundo volumen del *Tratado de Educación Personalizada. El concepto de Persona* (García Hoz et al., 1989).

Pero Leonardo Polo, con su propuesta de una *ampliación trascendental* en antropología, es «el que mejor recoge y amplía los hallazgos sobre *intersubjetividad*, propios de las antropologías filosóficas del siglo xx» (Sellés, 2007, pp. 199-200), continuando, a su vez, con la metafísica trascendental tradicional (Polo, 2016a), sin caer en lo que él denomina *simetrías* propias de los planteamientos modernos. Polo profundiza en la distinción real entre acto de ser y esencia que Tomás de Aquino no logra adaptar a la antropología (Corazón, 2019). Como consecuencia, esta queda subordinada a la metafísica, y la libertad no alcanza el estatuto trascendental que le otorga la filosofía moderna, a cuyo servicio se encuentra la educación personalizada (García Hoz, 1970a, 1993). Por este motivo, autores como Altarejos, que prologa el único ensayo que Polo dedica íntegramente a la educación, *Ayudar a crecer* (2019), Izaguirre y Moros (2007) o Bernardo (2019), han tratado de incorporar sus avances a la educación personalizada.

La obra de Altarejos y Naval, *Filosofía de la Educación*, se puede considerar como el primer intento de desarrollar «a nivel

educativo lo que Polo esbozó en su ensayo *Ayudar a crecer*» (Orón Semper, 2018, p. 1250). En la misma línea, el presente artículo puede vincularse con este esfuerzo por abrir la concepción personalizada de la educación promovida por García Hoz a la antropología de Leonardo Polo, como hacen Orón Semper (2018), Dasoy (2018), Ahedo Ruiz (2018), Martínez Priego (2019) o Pérez Guerrero (2020), entre otros.

En este estudio, se propone, en concreto, que, en educación personalizada, enseñar y aprender pueden ser considerados ejercicios que guardan una estricta correspondencia o referencia mutua en tanto que enseñar es *enseñar-a-alguien* y aprender es *aprender-de-alguien*.

Naturalmente, pueden adquirirse ciertas nociones sin que nadie las enseñe, del mismo modo que se puede *intentar* enseñar sin que nadie aprenda nada. Sin embargo, «si el que aprende no acepta a la persona que educa, podrá aprender ciertas nociones, pero, en rigor, no aprende *personalmente*, es decir, no alcanza a conocerse progresivamente como persona» (Sellés, 2007, p. 354)<sup>1</sup>. La clave poliana para comprender las relaciones intersubjetivas, que son cruciales para alcanzar a conocerse como persona y, por lo tanto, para la educación personalizada, es la de *correspondencia amorosa*. La educación es personalizada en sentido radical cuando enseñar se considera como una aportación del maestro que debe ser aceptada y correspondida por el pupilo con su aprendizaje.

Personalmente, *enseñar* es dar algo, hacer un favor, y *aprender* es aceptarlo. Si eli-

minamos ese estatuto intersubjetivo de la educación, que depende en última instancia de la estructura *donal* de la persona, el enseñar y el aprender no se acompañan y quedan disociados en actividades paralelas. La persona, a través de la sindéresis, como veremos, pone en funcionamiento o activa sus potencias específicamente humanas, pero ese proceso subjetivo es dependiente del entramado intersubjetivo o social, es decir, del *ser y el hacer con el otro* en el que se basa tanto la educación personalizada como la antropología de Polo.

Para aclarar esto, vamos a exponer, de modo muy sintético, lo que Polo entiende por *coexistencia*, «que no es la pluralidad de las personas, sino la ampliación trascendental» (2017, p. 139). La coexistencia así considerada no es *entre* las personas, sino *recabada* o poseída por cada una de ellas (2017). Coexistir es más digno que existir (2016a) y se convierte con una serie de trascendentales personales «que son superiores a los metafísicos» (ídem). Coexistencia implica dualidad. Por lo tanto, a continuación, precisaremos el alcance trascendental que tiene la noción de *dualidad* en el pensamiento de Polo.

La persona crece educativamente como un sistema complejo de dualidades interdependientes, y debemos discernir entre ese crecimiento o perfección intrínseca y el ser personal, con el que se distingue de manera *insalvable*, y con el que forma una dualidad de alcance trascendental. Esto nos permitirá realizar una revisión de la educación personalizada entendida como extensión de las *notas* o *radicales personales* en la vida de los estudiantes, puesto

que el estatuto de esas notas debe ser tan trascendental como la persona o coexistencia humano. A partir de aquí podremos considerar la educación personalizada como un perfeccionamiento *en común* o *con el otro*, es decir, como *manifestación social de la esencia humana*, de modo que enseñar y aprender se conecten en una dualidad de iniciativas en réplica mutua.

## 2. La ampliación trascendental

La ampliación trascendental que desarrolló Polo es de tipo metódico en el sentido de que los trascendentales que estudia la metafísica clásica no eran apropiados, a su juicio, para alcanzar al ser personal: «el ser del hombre no es el ser del que se ocupa la metafísica» (2016b, p. 338). Pero también tiene un sentido temático, puesto que la propia ampliación trascendental es la persona misma: «admitiendo que ser y existir son expresiones equivalentes en metafísica, la antropología trascendental es la doctrina del co-ser humano o bien de la coexistencia. El hombre no se limita a ser, sino que co-es» (2016a, p. 42). Coexistir es «ser acompañándose» (2016b, p. 356): «la intimidad, el ser como ámbito» (2016b, p. 355).

La persona humana coexiste con el ser de la metafísica justamente como su ampliación (2016a). La metafísica, como dice Aristóteles, es *filosofía primera* porque se ocupa del principio. Pero «ser principio no significa ser libre» (2016a, p. 35; 2016b, p. 338). Donde «se descubre la libertad, o donde la libertad aparece, es, justamente, en la antropología» (2016b, p. 339). El hombre es libre en cuanto es ser segundo,

es decir, que es añadiéndose a la realidad *principal* o al ser como principio o como primero (2016b).

El ser-con se refiere también a seres que, a su vez, coexisten entre sí, es decir, a la pluralidad de personas o coexistentes (2017). Por otra parte, la persona humana carece de un íntimo acompañante porque nadie conoce la intimidad de otro desde dentro (al menos nadie *humano*). Esto quiere decir que la persona humana carece de una réplica íntima que no es capaz de procurarse, pero que tampoco puede dejar de buscar (2016a).

García Hoz apunta a ese carácter *coexistencial* humano cuanto enfatiza la *vocación de realidad* propia de la persona y su carácter *abierto* a distintas dimensiones de la realidad (1993). Pero la ampliación trascendental de Polo permite profundizar metódicamente en esta línea, entendiendo que esa apertura es una referencia intrínseca de cada persona, y no una mera relación entre ellas (Polo, 2017).

Polo reduce a tres tesis fundamentales su propuesta de ampliación trascendental en antropología (2011, 2016a, 2016b, 2017).

En primer lugar, la metafísica de rai-gambre clásica no trata de manera adecuada al ser libre porque no lo distingue suficientemente del ser que aborda la metafísica. Además, reduce la antropología a una filosofía segunda y la libertad a un «asunto meramente categorial» (2016, p. 35), pero «una libertad fundada es contradictoria» (ídem). Por otra parte, la filosofía moderna y contemporánea pretende esta-

blecer esta distinción subrayando el carácter trascendental del sujeto libre, sin precisar aquellos trascendentales que serían propios del ser libre, sino cambiando el orden entre los trascendentales metafísicos y rompiendo con el realismo tradicional. En este sentido, se trata de una empresa mal orientada (2016b), pero legítima, pues desde lo físico se llega por analogía de una forma muy débil a lo espiritual (2016a).

En segundo lugar, ambos enfoques son simétricos en el sentido de que entienden que la noción central es la de fundamento, pero, mientras los clásicos lo contemplan más allá del hombre, los modernos lo sitúan dentro de él. Sin embargo, si el ser de la metafísica es fundamento trascendental, el ser del hombre no es trascendental de esta manera. El ser del hombre es más que el ser *principal* de la metafísica: es ser-con y esto equivale a ser libre. El ser extramental es principio, causa, fundamento, mientras que el ser personal es añadido, es *ser segundo* (García González, 2008). La persona «es además del fundamento» (Polo, 2015a, p. 218). Los trascendentales antropológicos son la *ratificación* o el *refrendo* de los trascendentales metafísicos.

Por este motivo, la definición de Boecio, que entiende la persona como una sustancia individual de naturaleza intelectual, resulta muy problemática, porque las sustancias son de modo separado, en sí mismas, «pero la irreductibilidad de la persona no es aislante; no es separación» (2016b, p. 356). La perfección o superioridad de la sustancia clásica radica en su separación, pero la superioridad del ser

personal estriba en su irreductibilidad (nadie puede ser la persona de otro), que es inseparable de su ser coexistente o abierta: su *ser-con* (2016b, 2017).

Por su parte, la libertad tampoco es meramente una propiedad de los actos voluntarios (2016b): «no es incorrecto entender la libertad como dominio de actos, pero la libertad personal traspasa el orden de los medios» (2015a, p. 220). Aparte de un carácter práctico y moral, que pertenece al orden de la esencia, la libertad tiene un carácter trascendental que está en el orden del *esse* o *actus essendi* humano (2016b, 2017).

Polo describe la libertad personal o trascendental como *la capacidad de no desfuturizar el futuro* (2016a, 2017), es decir, que ser libre es mantener un futuro que no se agota porque la libertad *ajusta el paso* con él. La libertad es estar en franquía respecto al transcurrir temporal, de modo que la persona alcanza a ser acompañándose, a ser íntimamente: «la co-existencia, la ampliación del orden de los trascendentales, es la persona, la intimidad irreductible en la medida en que se alcanza: ese alcanzar es indisoluble de su ser» (2016a, p. 136).

Por último, se requiere un nuevo método para formular esos trascendentales antropológicos distintos de los metafísicos y que no suponen meras simetrías o cambios de orden. El ser-con humano es trascendental, no como fundamento, sino como libre, porque realiza operaciones con las que alcanza la actualidad (conoce o quiere en acto) y, además, va más allá de ella, se *desaferra* de ella (2016a).

Si se llega a lo trascendental metafísico superando lo físico hasta advertir sus principios, lo trascendental antropológico se alcanza trascendiendo la operación de conocer (2016a, 2016b). Más allá de esta operación no se encuentra un principio, porque conocer no es causar (el objeto pensado no es real), sino lo *trans-inmanente*, es decir, lo libre o espiritual (2016a). La operación impone un límite: solo se conoce en acto o en presencia, es decir, que lo conocido *operativamente* es siempre lo actual, lo presente. Al advertir esta limitación, se abandona *ipso facto*: se parte de lo presente, pero se trasciende ajustándose incesantemente al futuro «sin desfuturizarlo o anticiparlo en el ya de la presencia» (Ferrer, 2012, p. 38).

Es por ello que el método según el cual se realiza la ampliación trascendental es denominado «abandono del límite mental» (en una de sus vertientes), que es tanto como decir abandono de la actualidad cognoscitiva (Polo, 2016a). El límite mental se detecta y abandona por medio del conocimiento intelectual habitual, superior al operativo (2016a). La realidad personal escapa por completo al conocimiento objetivo u operativo porque el ser-con, el carácter íntimo y radicalmente abierto al otro no se reduce a la actualidad y unidad propias del objeto.

En definitiva, la coexistencia íntima y la libertad son trascendentales antropológicos no descubiertos por la filosofía tradicional, que reduce la antropología a una filosofía segunda o regional. Estos trascendentales, junto al amar personal y al puro inteligir (que no equivale a la operación de

la inteligencia ni a sus hábitos), se convierten con el ser personal humano.

### 3. Dos formas de afrontar los reduccionismos

Según García Hoz, la idea de educación personalizada surgió a partir de unos precedentes inmediatos que proponían concepciones educativas antagónicas, como la teórica y la experimental, aparentemente irreconciliables (1993):

La educación personalizada integra el pragmatismo norteamericano con el pensamiento especulativo europeo, la vida interior (humanismo) con la vida exterior (realismo), la filosofía con la ciencia positiva, la formación técnica con la formación ética... En esta integración radica tal vez su mayor grandeza (Bernardo, 2011, p. 55).

García Hoz emplea en *Principios de pedagogía sistemática* un método analítico para descomponer y estudiar los grandes elementos comunes y las leyes que rigen el universo pedagógico, y uno sintético para integrar en diversos grados y medidas dichos elementos comunes en el sujeto particular del abigarrado fenómeno educativo: la *unidad pedagógica* (Bernal Guerrero, 1994). En esta integración se basa su *pedagogía diferencial* (García Hoz, 1970b), que es un paso previo a su concepción de la educación personalizada. Pero también lleva este método a su estudio de los aspectos humanos, familiares o sociales, relacionados con la educación:

La modernidad se caracteriza, desde el punto de vista epistemológico, por haber convertido erróneamente relaciones de dis-

tinción y complementariedad como las que deben darse entre organismo y entorno, entre hombre mujer, entre razón e intuición, entre mente cuerpo, entre nosotros y los otros, en relación de oposición entre las que sólo cabía la alternativa (Ballesteros cit. en García Hoz, 1993, p. 24).

Esto la convierte en una fuente de reduccionismos que provocan una visión sesgada de la educación y su destinatario, algo que García Hoz trata de evitar con el *principio de la diferencia y la complementariedad*, y que emplea en la ya denominada educación personalizada.

El criterio con el que Polo supera esos reduccionismos antagónicos y afronta la *complejidad sistémica* humana es el de *dualidad* (Polo, 2016a). Mientras que en la *complementariedad* del principio de García Hoz el *con* es exterior a sus miembros, en la dualidad, estos lo incluyen en su propia índole (2017). Los complementarios se necesitan mutuamente, como apunta García Hoz (1993), pero como partes que se distribuyen en un todo completo y que requieren del otro por la propia parcialidad o limitación que los determina. Ahora bien, donde existe una totalidad completa o integral, se impide cualquier crecimiento (Vargas, 2019).

Polo entiende que, en dualidad, un miembro alcanza mayor perfección gracias al otro precisamente porque *ser-con-el-otro*, determina su propia índole. Esto, como es obvio, supone un nuevo concepto de potencia (*potencia obediencial*, en último extremo) (Polo, 2016a) que no implica imperfección, sino capacidad de crecer o *dar de sí* gracias al miembro *superior* de la

dualidad que «no se agota en su respecto a ese otro, sino que se abre a una dualidad nueva» (2016a, p. 192). Hablamos de miembro *superior* en cuanto que el profesor ha aprendido antes, ha estudiado a los grandes maestros o simplemente por ser de una generación anterior. En ese sentido, el profesor se abre a una dualidad que hace crecer al alumno. Gracias al otro, al miembro *superior* que no se agota con respecto a uno, se es capaz de nuevas disposiciones, de alcanzar finalidades que no se alcanzarían por cuenta propia.

Polo acude a varios ejemplos clásicos de inspiración aristotélica para ilustrar esto (2019), como son el uso de instrumentos por parte de la mano —que es una perfección (un hábito técnico) del que no sería capaz sin la inteligencia: «lo que se suele denominar habilidad manual es la proyección de la inteligencia en las manos» (2016b, p. 61)— o el uso del habla, que no estarían al alcance del sistema fónico humano (pulmones, garganta, boca, lengua, etc.) sin el hábito del lenguaje. Ni escribir ni hablar en inglés son finalidades naturales, sino que requieren de hábitos adquiridos con la práctica, de incrementos que son posibles gracias, precisamente, a la actividad conjunta, en dualidad, de factores diversos.

Estos crecimientos habituales son los verdaderos temas educativos. No son simples competencias dirigidas a tareas concretas, sino hábitos sin los cuales el sistema humano no logra integrarse porque «está llamado a crecer» (Polo, 2019, p. 156). De esta manera, se refuerza la aspiración integradora de las distintas dimen-

siones humanas (corporeidad, afectividad, voluntad e inteligencia) propias de la educación personalizada (Bernardo, 2011).

La dualidad en Polo tiene valor trascendental (Piá Tarazona, 2001) y, como tal, «es una ganancia: es superior al *monón*» (Polo, 2016a, XV, p. 45). Ser uno es lo propio del objeto pensado, como decía Aristóteles, puesto que el acto de pensar se reduce escuetamente a eso pensado (García González, 2019), mientras que el ser personal no es uno, sino que es *además de la unicidad y de la actualidad* que marcan o limitan el objeto pensado.

La dualidad superior interna al ser humano es la que forman el ser personal y su esencia, que es su crecimiento o perfección intrínseca, distinto realmente de él. Esta distinción debe ser respetada para esquivar el error de considerar a la persona como resultado del proceso de perfeccionamiento educativo familiar o social. Es conveniente evitar expresiones equívocas que pueden ser mal interpretadas, como cuando se afirma que «la familia es el ámbito y ambiente natural donde el hombre se hace persona» (García Hoz, 1993, p. 222). El proceso de personalización educativa «tiene su punto de partida en el alumno como ser personal» (Vélez, 2003, p. 1).

Desde la antropología poliana, no cabe sostener que «la persona está hecha como persona, pero no está acabada» (Bernardo, 2019, p. 54), porque la persona supera la noción causal de fin. El ser personal, el *quién*, no crece como lo hace un mero organismo, generando, por decirlo así, *más organismo*. Como se ha dicho, la intimidad

trasciende la noción de inmanencia. En antropología y en educación es conveniente superar el planteamiento *tetracausal* aristotélico con la dualidad trascendental *ser personal-crecimiento* o perfección intrínseca de la persona, que equivale a su esencia.

Por lo que respecta al orden esencial o predicamental, la dualidad fundamental es la que forman el disponer manifestativo de la persona, que es la perfección intrínseca que constituye su esencia (Polo, 2016a, 2017), y lo disponible, es decir, aquellos medios que no forman parte de ella, sino que deben ser dispuestos *según* o de acuerdo con ella. Desde esta dualidad se puede entender la desviación moral como el intento de disponer del propio disponer, es decir, de tratarlo como algo disponible (2016a). Por ejemplo, el hablar, que es parte del disponer humano, se puede utilizar con doblez para mentir o embaucar.

#### 4. Despliegue de notas personales o manifestación de trascendentales antropológicos

La educación personalizada pretende hacer aflorar y fortalecer las notas personales de los estudiantes (García Hoz, 1962), mediar su efectivo despliegue para que «cada persona sea capaz, mediante las ayudas oportunas, de formular y llevar a cabo [...] una forma de existencia personal, singular» (Bernal Guerrero, 1994, p. 254).

García Hoz elabora una primera lista de estas notas, que son la singularidad, la apertura y la autonomía (1970a), y, en una

posterior ampliación, que es más bien una «explicitación de los contenidos esenciales de estas características» (1993, p. 172), añade la conciencia y la libertad como fundamentos de la dignidad humana, así como ser principio de actividad intencional creativo y unificador (García Hoz, 1993; García Hoz, 1997). Estas notas son consideradas cualidades espirituales «que hacen de un hombre que sea el que es y no otro, aquellas notas en virtud de las cuales un ser humano es persona» (García Hoz, 1962, p. 81). Posteriormente, este grupo de notas ha sido reorganizado por autores dependientes de García Hoz que las han caracterizado explícitamente como *principios fundantes* de la persona (Bernardo, 2011), o como *notas constituyentes* de la persona (Bernardo, Javaloyes y Calderero, 2011; Alcázar y Javaloyes, 2015).

Pero la persona, como hemos visto, no puede ser fundada ni constituida, y se distingue de las demás personas en estricta correspondencia con su coexistencia. Es persona precisamente porque es *persona distinta*, y no por poseer una serie de notas comunes. Esos principios constituyentes serían más radicales que la propia persona que, de algún modo, procedería de ellos. Ahora bien, no existe nada creado más radical que la persona si, como dice Polo, es una relación en el orden del Origen, o «equivale a nacer de Dios» (Polo, 2012, p. 21). Es solo esta relación a Dios como a su Origen la que puede pensarse (sin abandonar el ámbito del misterio) como constituyente de la persona humana (2012, p. 23). Por otra parte, muchas de esas notas no alcanzan el estatuto trascendental propio de la persona.

Afirma Bernardo que «los principios de la persona humana son, pues, lo que da razón de ella, su causa, los que la hacen ser persona» (Bernardo, 2019, p. 55). Y en esto sigue el planteamiento de García Hoz, que, como hemos visto, considera en ciertas ocasiones a la persona como una perfección pura que puede realizarse de modo más o menos perfecto. En otras ocasiones también afirma que cada hombre se encuentra en la «triste situación» (García Hoz, 1970, p. 247) de ser «una realización imperfecta de la persona» (ídem) «por el imperfecto uso de la libertad» (García Hoz, 1970a, p. 27). Este planteamiento, que deja la irreductibilidad y la radicalidad de la persona en entredicho, no es el de Polo.

Como decimos, en un principio, el elenco de estas notas distintivas se reduce a la singularidad, la autonomía y la apertura. Respecto a la singularidad, debe decirse, desde el planteamiento poliano, que es una característica de la personalidad o del despliegue manifestativo de la persona y, por lo tanto, es una propiedad esencial. Polo no entiende la esencia humana como común (como hace García Hoz, 1970a), es decir, como equivalente a la naturaleza humana, sino como lo que cada persona consigue hacer *suyo* de dicha naturaleza, el rédito que obtiene de ella: «la esencia del hombre es sencillamente la capacidad que tiene de autoperfección» (Polo, 2015b, p. 135).

No obstante, la relación que establece García Hoz entre esa singularidad y aspectos como la originalidad, la vida interior, la sencillez, la soledad o el silencio (Bernal Guerrero, 1994), acercan esa noción a la intimidad personal. La intimidad personal,

que equivale a la coexistencia, se manifiesta en su esencia, pero no es capaz de replicarse, de *decirse*, y, en este sentido, es silenciosa y, a la vez, manifestativa, porque asiste o respalda a su manifestación esencial como *apelación*, por lo que dicha manifestación no es un mero aspecto o apariencia externa (2016a). Las personas nos apelan, nos requieren con su mera presencia.

García Hoz, siguiendo el planteamiento tradicional, entiende la libertad desde la autonomía o autodomínio (1970a) y la sitúa como atributo esencial de la voluntad (1993). Sin embargo, para Polo, «la esencia del hombre es libremente efusiva, y eso significa que podemos negarnos a la efusión, podemos denegar. Ahí aparece la distinción ‘sí-no’, que es derivada» (2017, p. 74). De este modo, la autonomía, la capacidad de conducirse a uno mismo gracias a esa indeterminación o alternativa deriva de la libertad trascendental a través de los hábitos que integran la esencia de cada hombre y le permiten una libre disposición no arbitraria ni inconscientemente inducida. En este sentido, es cierto que formar personas con una autonomía crítica y bien orientada que esquivé la masificación, puede ser la tarea clave de la educación de nuestro tiempo (García Hoz, 1970b): «enseñar a elegir o educar para elegir bien es un objetivo preciso de la educación personalizada» (1970a, p. 28). Pero, precisamente porque depende de lo factible y de lo situacional, se trata de una extensión o manifestación de la libertad personal íntima que no debe confundirse con ella. Gracias a los hábitos que se adquieren al actuar, se es más libre en sentido moral, más *íntegro*, siendo la auténtica autonomía la de quien no subor-

dina lo ético a otras instancias (Ruiz Corbella et al., 2012).

Y, respecto a la apertura, que según García Hoz se desarrolla en tres niveles: hacia el mundo, hacia los demás y hacia la trascendencia (Bernal Gerrero, 1994), Polo ofrece una vertebración según la cual las personas humanas se encuentran *diálógicamente* en el mundo a través de sus manifestaciones esenciales que incluyen la expresividad corporal y verbal (Polo, 2016a). En este nivel, esa apertura no es trascendental y se tipifica socialmente, ocupando cada persona un lugar reconocible por los demás en un *mundo humano* estructurado que coordina sus diferentes roles. Educar es un perfeccionamiento social en este sentido, puesto que perfecciona la convivencia, iniciando a los jóvenes en los distintos cauces de colaboración y manifestación libre que poseen su propia gramática (Pérez Guerrero, 2021) y sus propios límites que deben ser respetados (Reyero y Gil Cantero, 2019).

Según Polo, la apertura hacia el universo físico depende en último extremo de un hábito innato, el hábito de los primeros principios. Pero la apertura al *mundo humano* es operativa, se encuentra en el nivel predicamental, y está mediada cultural y corporalmente, por lo que es posible hablar de personas *impedidas*, es decir, de aquellas cuyas carencias fisiológicas o psicológicas son justamente las de *una persona* que no es capaz de manifestarse o lo hace de un modo muy limitado.

Por otra parte, la persona abierta o volcada *hacia fuera* es propiamente el yo,

que Polo considera como otro hábito innato dual (*ver-yo y querer-yo*), que viene a ser como el ápice de la esencia humana (2016a): el vértice que engloba y del que dependen todos sus actos y hábitos adquiridos. En ocasiones llama *sinéresis* a este hábito, en especial cuando se refiere a su segundo miembro, *querer-yo* (2016a).

Por último, según Polo, la persona también se abre interiormente como intimidad. Ahondando en esa intimidad se abre o, mejor, *se orienta*, hacia la trascendencia del inteligir divino (2016a), que le trasciende por completo.

Por todo ello, desde el pensamiento de Polo, la educación personalizada se puede describir como la ayuda prestada a *la manifestación de los trascendentales personales*. El amar personal, que es trascendental, se manifiesta en el querer voluntario y en elevar el bien a la categoría de don, de ofrenda, puesto que el término último del amar no es el bien mismo, sino otro amar (García González, 2017) o *el juego o recreo amoroso* (Polo, 2017). Sin amor el bien se reduciría a la causa final o al orden (Polo, 2011): no habría regalos ni favores. El amar personal también se manifiesta en el crecimiento de las virtudes éticas, que son recursos que precisamente aumentan esa capacidad de dar y de alcanzar el bien moral por antonomasia, que es la buena voluntad, así como la amistad, que es la máxima manifestación del carácter *coexistencial y donal* del ser humano.

Y gracias al inteligir personal que, como el intelecto agente de Aristóteles, con el que Polo lo equipara (2016a, 2017), es *sin*

*mezcla*, es decir, que no alberga ningún inteligible, sino que es pura transparencia, se iluminan intelectualmente los objetos. Es esa transparencia del inteligir personal la que se manifiesta en las operaciones de conocer, que no se mezclan con sus objetos, sino que se ocultan precisamente para destacarlos, y que, por decirlo así, siempre *juegan a favor* de lo conocido sin imponerse, así como en los hábitos intelectuales que les siguen.

En ese crecimiento o refuerzo habitual de las potencias específicamente humanas radica la extensión de la libertad personal que la educación personalizada busca hacer práctica como capacidad para dirigir la propia vida (García Hoz, 1953):

La esencia del hombre no es un dato, sino un cometido de la libertad que dura toda la vida, a saber: la conquista creciente de la dependencia de lo humano del ser personal. Dicho depender es estrictamente la esencia del hombre, pero no es estático, sino que es menester conquistarlo, porque la esencia del hombre sólo es en tanto que crece (si no creciera, no dependería de la persona, y si ese crecimiento no fuera libre, no pasaría de ser el de un organismo corpóreo) (Polo, 2018, p. 200).

La persona *hace suya* la naturaleza humana, en principio, común, desarrollando hábitos que son fruto de sus acciones. Se dota de su propia esencia (2015b). El crecimiento habitual consiste en mejorar incesantemente el punto de partida de la acción, es decir, en superar la noción de progreso y de crecimiento inmanente. La libertad personal se extiende hasta la naturaleza mediante los hábitos, y se mani-

fiesta en ella como libertad pragmática y moral (García González, 2011).

El crecimiento educativo irrestricto propio del ser humano, no solo se debe a la peculiar *plasticidad* que presenta la naturaleza humana, aunque sea condición necesaria para ello (Altarejos y Naval, 2011), «porque la persona añade a la naturaleza la dimensión efusiva, aportante» (Polo, 2018, p. 212). La educación puede considerarse como una necesaria *continuatio naturae*, pero, de un modo aún más radical, como una mediación imprescindible para la manifestación del espíritu, estando ambas perspectivas presentes en el pensamiento de García Hoz.

## 5. La educación como forma de perfección en comunidad o *con-el otro*

Esta plasticidad humana se debe, en especial, a que sus potencias específicas, la inteligencia y la voluntad, son potencias *pasivas* (2016a), es decir, que no se activan de manera espontánea ante determinadas condiciones. Esta pasividad es precisamente la que las hace susceptibles de hábitos, de actuar cada vez desde puntos de partida mejores, porque las activa otra instancia superior que las ilumina: lo que Polo llama *sindéresis*. La *sindéresis* alienta y vigila el funcionamiento conjunto de las potencias para que este sea armonioso, pudiendo corregirlo: la *sindéresis* ilumina las facultades humanas porque «*ver-yo* y *querer-yo* son los dos *ojos* que proceden de la intimidad de la coexistencia» (2016a, p. 356). Desde la *sindéresis*, los trascendentales personales refuerzan o redundan en la

esencia de cada ser humano, manifestando su carácter personal, íntimo y libre, y todo ello no sería posible sin la educación.

Para que se dé esa armonía entre facultades, el niño requiere de una *normalidad afectiva*, que es el primer objetivo educativo, propio de los padres (2019). Por otra parte, la *sindéresis* de los más jóvenes tiene que interesarse o volcarse en los asuntos cruciales de la vida, y ello requiere de la ayuda de otra *sindéresis*: la del educador, porque, de entrada, la situación del ser humano es de debilidad y necesidad, y, en ese estado, los intereses son muy limitados y no permiten llevar adelante el *proyecto personal de vida* al que tanto se refiere García Hoz como objetivo de la educación personalizada (1993). Por este motivo, el interés es para Polo un *principio de la educación* (2019), y su *incremento estructural* en el estudiante, uno de los modos de entender su principal finalidad. Educar es compartir los intereses humanos más valiosos con los más jóvenes; asistirles en el nivel de la *sindéresis* ayudándoles a que adopten una *orientación global* hacia lo humanamente valioso (Izaguirre y Moros, 2007).

Así entendida, la educación es una perfección *en común* que excede al educador y educando en el sentido de que no pueden proporcionársela el uno sin el otro, o por su propia cuenta. Y, sin embargo, es también una perfección *recabada* y poseída por cada uno de ellos. El educador se perfecciona ayudando a su pupilo a adquirir esos hábitos o perfecciones intrínsecas, y este último se perfecciona adquiriéndolos con la ayuda del educador. Debemos dejar atrás la consideración según la cual educa-

dor y educando son sujetos entre los cuales existen relaciones sobreañadidas y comprender que lo «intersubjetivo está en cada sujeto» (Polo, 2017, p. 140). De ahí que la dualidad educador-educando, en tanto que personas, «no sea una suma, sino que cada uno es *con-quien*» (2016a, p. 139).

Por lo tanto, podemos hablar de perfecciones intrínsecas, esenciales, pero, a la vez, *en común* o *en dualidad*: perfecciones que tiene cada uno, pero gracias al otro. Nadie participa en la educación personalizada por su cuenta porque cada intervención se abre a una correspondencia, debe *ceder el paso* a la siguiente, sin la que no es posible o se frustra, de modo que tanto el enseñar como el aprender se ejercen en un espacio intersubjetivo recreado *en común* por el educador y el educando, y no son una suma de procesos aislados y relacionados de un modo *coincidental*.

La convivencia como perfección *en común* recabada por cada conviviente es el ámbito que articula el aprender y el enseñar, cada uno con sus tareas o quehaceres propios, en educación personalizada. La perfección intrínseca de un ser radicalmente coexistente, como es la persona humana según Polo, es un crecimiento en convivencia y en capacidad de convivencia: un coexistir más y mejor con los otros.

Los educadores se perfeccionan específicamente promocionando la coexistencia de los educandos de las nuevas generaciones. Enseñar se orienta a aprender, pero aprender se orienta también a enseñar a los más jóvenes. Nadie debe guardarse para sí lo aprendido porque las virtudes

no se heredan, sino que cada generación supone un recomenzar (Martínez Priego, 2019). Educador y educando se incorporan y colaboran con una tarea en marcha (Polo, 2015c).

Como asegura Orón Semper (2018), el docente no es una especie de entrenador que termina su labor, por lo general, bastante cansado, pero sin haber ganado en perfección, como hace el alumno. Según este autor, más que centrar el acto educativo en el alumno, es preciso centrarlo «en todo el juego de relaciones interpersonales que permite un centro escolar» (2018, p. 241), con vistas, en último extremo, a aprender a vivir juntos.

La educación personalizada es un crecimiento intrínseco, un crecer en virtud, que es «the virtuous life is a sort of dialogue or conversation between friends (la vida virtuosa es una especie de diálogo o conversación entre amigos)» (Schwartz, 2007, p. 4). Educar no es conversar meramente, como dice el profesor Jover (1991), ya que se trata de una tarea que persigue sus propias finalidades, pero se ejerce en diálogo, se encauza a través de él, y se dirige a él, puesto que se educa para el diálogo. Educar es un vaivén, un ida y vuelta que solo se da en interdependencia y no se puede reducir a un proceso lineal (López Quintás, 1997).

La educación personalizada es un aprender-con el maestro y un enseñar-con el discípulo, es decir, que la educación personalizada entiende el aprender y el enseñar no como actos individuales, sino en el

nivel estrictamente intersubjetivo o social de la esencia de cada coexistente:

La apertura personal de cada quien equivale al ser que la persona humana es, de donde brotan las manifestaciones sociales, las cuales sí son del ámbito de la esencia humana. En ese nivel de manifestación, el hombre tampoco es individuo, sino social. Lo social en el hombre es, pues, más que lo individual. Cuando la persona se manifiesta a nivel de su esencia no lo hace, por tanto, individualmente, sino socialmente (Sellés, 2007, p. 391).

Lo social es *a priori* respecto a cualquier otra manifestación humana: sin ella no hay cauces de manifestación (Polo, 2015c). En congruencia con el carácter coexistencial de la persona humana, su manifestación esencial es *indefectiblemente* social (2016a). Lo social es el estatuto mismo de lo manifiesto (2015c). Otra forma de decirlo es que el manifestarse humano no es autosuficiente (2015a) o singular (2015b), y, sin embargo, sigue siendo el de cada quien.

## 6. Conclusiones

Como afirma Altarejos: «entre las relaciones intersubjetivas, pocas se prestan al conocimiento existencial como la relación educativa» (1999, p. 9). En la educación personalizada de García Hoz, el docente y el discente no deben oponerse dialécticamente, sino que deben acompañarse (Altarejos, 1999) y, desde Polo, este acompañamiento se entiende como *perfeccionamiento en común* de esencias de seres radicalmente *co-existentes* que se encuentran en un mundo común que no es meramente físico, sino mediado cultu-

ralmente (Rodríguez Sedano y Aguilera, 2011). Y el acompañamiento o encuentro es real en cada uno, no un *tertium quid*. Como *co-existentes*, educador y educando se continúan y alcanzan cierta plenitud con el otro, promoviendo la alteridad, la *otredad* del otro (Romero Iribas, 2018) o, en palabras de Polo, promoviendo que haya *más otro* en el mundo con quien coexistir (2016a), de modo que la educación es, sobre todo, perfeccionamiento de convivencia, del *vivir-con*.

La pedagogía de Polo no es una pedagogía de acciones aisladas sucesivas y de relaciones sobreañadidas, sino de ámbitos intersubjetivos dialógicos mediados culturalmente, y considera los contenidos curriculares como medios, como *plataformas* para el crecimiento de la coexistencia (Orón Semper, 2018) y como relativamente indeterminables *a priori* (Polo, 2015c). En este sentido, más que un proceso que se distinga de un resultado, la educación personalizada debe ser considerada, desde Leonardo Polo, como un camino que coincide paulatinamente con su meta (Orón Semper, 2018), siendo la convivencia culta entre docentes y alumnos un fin en sí mismo, además de una necesaria iniciación a la sociedad y sus tipos como cauces de manifestación personal.

## Notas

<sup>1</sup> En todas las citas textuales las cursivas son originales.

## Referencias bibliográficas

Ahedo Ruiz, J. (2018). Las relaciones intersubjetivas como claves para la educación de la virtud en familia. *Studia Poliana*, 20, 99-120. <https://doi.org/10.15581/013.20.99-120>

- Alcázar, J. A. y Javaloyes, J. J. (2015). *Apuntes para una educación centrada en la persona*. Identitas Educativa.
- Altarejos, F. (1999). V. García Hoz: un pedagogo humanista. *revista española de pedagogía*, 42 (212), 9-14.
- Altarejos, F. y Naval, C. (2011). *Filosofía de la educación*. EUNSA.
- Arancibia, M. D. (2018). Notas acerca de la noción de educación según la antropología trascendental. *Studia Poliana*, 20, 121-157. <https://doi.org/10.15581/013.20.121-157>
- Bernal Guerrero, A. (1994). *Pedagogía de la persona. El pensamiento de Víctor García Hoz*. Editorial Escuela Española.
- Bernardo, J. (Coord.) (2011). *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*. Síntesis.
- Bernardo, J. (2019). *Educación sin manipular*. Narcea.
- Bernardo, J. (Ed.), Javaloyes, J. J. y Calderero, J. F. (2011). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Narcea.
- Coll i Salvador, C., Esteban-Guitar, M. e Iglesias Vidal, E. (2020). *Aprendizaje con sentido y valor personal: experiencias, recursos y estrategias de personalización educativa*. Graó Educación.
- Corazón, R. (2019). El hombre en la antropología trascendental de Leonardo Polo. *Studia Poliana*, 21, 29-53. <https://doi.org/10.15581/013.21.29-53>
- Dasoy, M. (2018). La familia, primer ámbito de educación personalizada. *Studia Poliana*, 20, 213-223. <https://doi.org/10.15581/013.20.213-223>
- Ferrer, U. (2012). Coexistencia y trascendencia. *Studia Poliana*, 14, 37-53.
- García González, J. A. (2008). Notas y glosas sobre la creación y los trascendentales. En I. Falgueiras (Coord.), *Antropología y trascendencia* (pp. 83-92). Universidad de Málaga.
- García González, J. A. (2011). La libertad trascendental y la persona humana. *Studia Poliana*, 13, 51-67.
- García González, J. A. (2017). Unidad y dualidad de la coexistencia personal. El acceso a Dios desde el hombre según Leonardo Polo. *Studia Poliana*, 19, 111-128. <https://doi.org/10.15581/013.19.111-128>
- García González, J. A. (2019). Las dimensiones del abandono del límite mental como redundar del intelecto personal sobre los hábitos cognos-

- citivo. *Studia Poliana*, 21, 73-95. <https://doi.org/10.15581/013.21.73-95>
- García Hoz, V. (1953). Sentido personal de la educación. **revista española de pedagogía**, 11 (43), 319-326.
- García Hoz, V. (1962). *Cuestiones de filosofía individual y social de la educación*. Rialp.
- García Hoz, V. (1970a). *Educación personalizada*. Instituto de Pedagogía del C.S.I.C.
- García Hoz, V. (1970b). *Principios de pedagogía sistémica*. Rialp.
- García Hoz, V. (1993). *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Rialp.
- García Hoz, V. (Dir.) (1997). *Glosario de educación personalizada*. Rialp.
- García Hoz, V. (Dir.), Palacios, L. E., Medina, R., Forment, E., Román, M., Moreno, P., Marín, R., Escámez Sánchez, J., Neira, T. R., Quintana Cabanas, J. M., Castañé, J. y Buj Gimeno, Á. (1989). *El concepto de persona*. Rialp.
- Hartley, D. (2007). Personalization: The emerging 'revised' code of education? [Personalización: ¿el emergente código «revisado» de la educación?] *Oxford Review of Education*, 33 (5), 629-642. <https://doi.org/10.1080/03054980701476311>
- Izaguirre, J. M. y Moros, E. (2007). La tarea del educador: la sindéresis. *Studia Poliana*, 9, 103-127.
- Jover, G. (1991). *Relaciones educativas y relaciones humanas*. Herder.
- López Quintás, A. (1997). *Cómo lograr una formación integral*. San Pablo.
- Martínez Priego, C. (2019). La familia como ámbito educativo. Afectividad y amores personales. *Revista de Prepublicaciones del Instituto de Estudios Filosóficos LEONARDO POLO. Serie Filosófica*, 60. <https://bit.ly/3yk1IkS>
- Orón Semper, J. V. (2018). Educación centrada en el crecimiento de la relación interpersonal. *Studia Poliana*, 20, 1241-1262. <https://doi.org/10.15581/013.20.241-262>
- Pérez Guerrero, J. (2020). La influencia pedagógica de la amistad en la educación del interés. *Estudios sobre Educación*, 39, 297-315. <https://doi.org/10.15581/004.39.297-315>
- Pérez Guerrero, J. (2021). Personalised education as a school community of friendship [La educación personalizada como comunidad escolar de amistad]. *Journal of Philosophy of Education*, 55 (2), 371-382.
- Peters, M. A. (2009). Personalization, personalized learning and the reform of social policy: the prospect of molecular governance in the digitized society. *Policy Futures in Education*, 7 (6), 615-627. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2009.7.6.615>
- Piá Tarazona, S. (2001). *El hombre como ser dual: estudio de las dualidades radicales según la antropología trascendental de Leonardo Polo*. EUNSA.
- Polo, L. (2011). La distinción entre antropología y metafísica. *Studia Poliana*, 13, 105-117.
- Polo, L. (2012). La persona humana como relación en el orden del Origen. *Studia Poliana*, 14, 21-36.
- Polo, L. (2015a). *Introducción a la filosofía*. EUNSA.
- Polo, L. (2015b). *La esencia del hombre*. EUNSA.
- Polo, L. (2015c). *La persona humana y su crecimiento*. EUNSA.
- Polo, L. (2016a). *Antropología trascendental*. EUNSA.
- Polo, L. (2016b). *Quien es el hombre. Presente y futuro del hombre*. EUNSA.
- Polo, L. (2017). *Persona y libertad*. EUNSA.
- Polo, L. (2018). *Lecciones de ética. Ética. Hacia una versión moderna de los temas clásicos*. EUNSA.
- Polo, L. (2019). *El hombre en la historia. Ayudar a crecer. Antropología de la acción*. EUNSA.
- Reyero, D. y Gil Cantero, F. (2019). La educación que limita es la que libera | *Education that limits is education that frees*. **revista española de pedagogía**, 77 (273), 213-228. <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-01>
- Rodríguez Sedano, A. y Aguilera, J. C. (2011). La intersubjetividad a la luz de la apertura íntima personal. *Studia Poliana*, 13, 31-49.
- Romero-Iribas, A. M. (2018). Apuntes sobre el papel de la amistad en la construcción de la ciudadanía, hoy. *EDETANIA*, 53, 169-183. Recuperado de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/341/354>
- Ruiz Corbella, M., Bernal Guerrero, A., Gil Cantero, F. y Escámez Sánchez, J. (2012). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la Educación*, 24 (2), 59-81.

- Schwartz, D. (2007). *Aquinas on friendship [Aquino sobre la amistad]*. Oxford University Press.
- Sellés, F. (2007). *Antropología para inconformes*. Rialp.
- Vargas, A. I. (2019). El crecimiento del ser personal. *Studia Poliana*, 21, 141-170. <https://doi.org/10.15581/013.21.141-170>
- Vélez, A. (2003). *Educación personalizada*. <https://bit.ly/3rL0htj>

## Biografía de los autores

**Javier Pérez Guerrero** es Doctor en Filosofía por la Universidad de Navarra. Ha sido profesor en la Universidad de Navarra, en la Universitat Internacional de Catalunya y, en la actualidad, es Profesor

Contratado Doctor de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja.



<https://orcid.org/0000-0003-0378-1060>

**Elda Millán Ghisleri** es Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido profesora invitada en la Universidad Panamericana (México). Es Profesora de los Grados de Educación de la Universidad Villanueva y del Máster en Formación del Profesorado.



<https://orcid.org/0000-0001-7933-6508>





# Notas

**Susana Nieto-Isidro, Fernando Martínez-Abad y María-José Rodríguez-Conde**  
Presente y futuro de la Competencia Informacional Docente en educación obligatoria

**Paola Gabriela Paredes-Cartes e Inmaculada Moreno-García**  
Competencias lingüísticas en el contexto escolar. Comparación entre alumnado con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastorno específico del lenguaje y desarrollo normotípico

**Feliciano F. Ordóñez Fernández, Martín Caeiro Rodríguez, Ana María Barbero Franco, María del Mar Martínez-Oña y Alberto Torres Pérez**  
Validación de un instrumento de evaluación de apps de arte que permiten desarrollar la competencia artística en entornos digitales

**Laura Molina, Carme Trull Oliva, M.ª Pilar Rodrigo-Moriche y Xavier Martínez**  
Diseño y validación de una rúbrica para evaluar acciones y proyectos educativos de empoderamiento juvenil



# Presente y futuro de la Competencia Informacional Docente en educación obligatoria\*

## *Present and future of Teachers' Information Literacy in compulsory education*

Dra. Susana NIETO-ISIDRO. Profesora Titular. Universidad de Salamanca ([sni@usal.es](mailto:sni@usal.es)).

Dr. Fernando MARTÍNEZ-ABAD. Profesor Titular. Universidad de Salamanca ([fma@usal.es](mailto:fma@usal.es)).

Dra. María-José RODRÍGUEZ-CONDE. Catedrática. Universidad de Salamanca ([mjrconde@usal.es](mailto:mjrconde@usal.es)).

### Resumen:

Se analizan los niveles de Competencia Informacional Auto-percibida y Competencia Informacional Observada de una muestra de docentes en activo y futuros docentes de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, tanto globalmente como en las componentes de Búsqueda, Evaluación, Procesamiento y Comunicación de la Información. Para ello, se emplean dos instrumentos validados que han permitido obtener los niveles de Competencia Informacional Auto-percibida (mediante un cuestionario de auto-valoración) y Competencia Informacional Observada (mediante medidas del desempeño) de 442 profesores en activo y futuros profesores en 7 centros educativos de 4 provincias de Castilla y León (España). Los resultados de los análisis descriptivos e inferenciales muestran que

la Competencia Informacional Auto-percibida está sobrevalorada frente a la Competencia Informacional Observada en todos los grupos analizados, especialmente entre los futuros profesores de Educación Primaria, con los profesores en activo de Educación Secundaria Obligatoria, mostrando la menor diferencia entre la auto-percepción y el desempeño. La Competencia Informacional Observada presenta el mejor nivel en el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en activo y el más bajo en los futuros profesores de Educación Primaria. En cada nivel educativo el desempeño del profesorado en activo es siempre superior al del futuro profesorado, indicando la preponderancia de la experiencia frente al efecto generacional. Las componentes de Competencia Informacional Observada con valores inferiores en todos los grupos son la Búsqueda

\* Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, (España) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), mediante el proyecto I+D PGC2018-099174-B-I00.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20-05-2021.

Cómo citar este artículo: Nieto-Isidro, S., Martínez-Abad, F. y Rodríguez-Conde, M.-J. (2021). Presente y futuro de la Competencia Informacional Docente en educación obligatoria | *Present and future of Teachers' Information Literacy in compulsory education*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (280), 477-496. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-07>  
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

y la Evaluación de la Información, por lo que son recomendables acciones de formación específicas.

**Descriptor:** competencia informacional, educación primaria, educación secundaria, formación de profesores, formación continua, evaluación de la información.

### Abstract:

The levels of Self-Perceived and Observed Information Literacy for a sample of in-service teachers and future teachers of Primary and Secondary Education are analysed as a whole and by its components of Searching for, Evaluating, Processing and Communicating information. To do so, two validated tools are used which enable us to obtain Self-Perceived Information Literacy levels (through a self-assessment questionnaire) and Observed Information Literacy levels (through performance measures) from 442 in-service teachers and future teachers of 7 educational institutions in 4 provinces of Castile and Leon (Spain). The re-

sults of the descriptive and inferential analyses show that the Self-Perceived Information Literacy is overestimated compared to the Observed Information Literacy for all groups, especially among future Primary Education teachers, with the in-service Secondary Education teachers showing the least difference between self-perception and performance. The Observed Information Literacy is at its best level among the Secondary Education teachers and lowest level among the future Primary Education teachers. At each educational level the performance of in-service teachers is always higher than the performance of future teachers, indicating the preponderance of experience versus the generational effect. The components of the Observed Information Literacy with the lowest values for all groups are Searching for and Evaluating Information and, therefore, specific training activities are recommended.

**Keywords:** information literacy, primary education, secondary education, teacher training, in-service teacher training, information evaluation.

## 1. Introducción

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la etapa de la enseñanza obligatoria tiene múltiples facetas que es preciso analizar con detalle para mejorar las competencias digitales e informacionales del colectivo docente, tanto del profesorado en activo como del que se está formando para incorporarse en el futuro. Una de estas facetas es el nivel de competencia que presentan los docentes y futuros docentes en la extracción, valo-

ración, selección, manejo y comunicación de la información, usualmente procedente de Internet, y que posteriormente utilizarán en el aula. Estas actividades se pueden englobar dentro de una competencia docente denominada Competencia Informacional (Area y Guarro, 2012), que, si bien está muy relacionada con la Competencia Digital Docente (INTEF, 2017), se enfoca más específicamente en las componentes de Búsqueda de Información, Evaluación de la Información, Procesamiento de la In-

formación y Comunicación de la Información (Area y Guarro, 2012), y que es el enfoque que se va a emplear en este trabajo.

Es importante, además, que este diagnóstico sea lo más realista posible, es decir, que dé cuenta de los niveles reales de la competencia (basados en medidas del desempeño) más que en niveles auto-percibidos, obtenidos mediante auto-informes o valoraciones personales. Distinguiremos, entonces, entre la Competencia Informacional Observada y la Competencia Informacional Auto-percibida, utilizando herramientas diagnósticas validadas para cada una de ellas, con el objeto de comprobar si existen diferencias significativas entre ambos niveles de competencia, y si estas diferencias dependen del grupo analizado. Esta distinción es relevante, pues, como veremos, la mayoría de los estudios realizados sobre el colectivo docente en España están basados en auto-informes y puede que no estén reflejando la realidad en los centros ni el verdadero nivel de desempeño de estos docentes. Esta discordancia va a resultar especialmente importante en el caso de los futuros docentes, a los que, por motivos generacionales, se les supone una competencia digital que no siempre se corresponde con la realidad.

Con el objeto de realizar un diagnóstico lo más amplio posible, se han analizado un total de 442 sujetos de cuatro colectivos diferentes dentro de la Educación Obligatoria de Castilla y León: profesores de Educación Primaria en activo, profesores de Educación Secundaria Obligatoria en activo, futuros profesores de Educación Primaria (estudiantes del Grado en Educación) y futuros profesores de Educación

Secundaria Obligatoria (estudiantes del Máster de Secundaria), utilizando datos obtenidos en diferentes provincias y universidades de la comunidad.

Así, las preguntas de investigación que plantea este trabajo son las siguientes: ¿cuál es el nivel de Competencia Informacional Auto-percibida y Competencia Informacional Observada del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en activo y del futuro profesorado de Educación Primaria y Secundaria en Castilla y León? ¿Está sobrevalorada la Competencia Informacional Auto-percibida frente a la Competencia Informacional Observada? ¿Hay diferencias de nivel en las distintas componentes de la Competencia Informacional? ¿Cómo afecta este diagnóstico a las actividades de formación del profesorado?

### **1.1. Competencias digitales e informacionales de los docentes en activo**

Los profesores en activo en los niveles de Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) juegan un papel muy importante en el desarrollo de las competencias del alumnado a su cargo; también en el caso particular de las competencias digitales e informacionales. Evidentemente, el profesorado debe adquirir primero aquellas competencias que desea transmitir al alumnado: no se puede transmitir adecuadamente una competencia que no se posee. Sin embargo, el caso de la competencia digital e informacional corresponde a una necesidad de la sociedad que en muchos casos ha surgido después del periodo formativo de estos docentes que ya están en activo, por lo que debe ser adquirido me-

dian­te acciones de formación permanente y programas específicos de actualización.

Diversos estudios de investigación en España han abordado la evaluación de las competencias digitales y/o informacionales de los docentes en activo de diferentes niveles educativos. Un conjunto de trabajos se centra específicamente en los profesores del nivel EP, mostrando en su mayoría que, si bien este colectivo se auto-considera con un nivel suficiente de competencia digital, presenta diferentes carencias formativas y desconoce muchas herramientas y recursos que podrían resultar de utilidad. Es el caso de los trabajos recientes de Camacho y Esteve-Mon (2018) en 15 comunidades autónomas españolas; Llamas y Macías (2018) en la Comunidad de Madrid; Lores et al. (2019) en la Comunidad Valenciana; y Rossi y Barajas (2018) en Cataluña.

Otro conjunto de trabajos se centra específicamente en los profesores de ESO, como el estudio de Álvarez y Gisbert (2015) con profesorado de toda España, que se auto-percibe con un buen nivel de competencia informacional, aunque muestran carencias importantes en aspectos claves de la evaluación, gestión y transformación de la información. También Falcó (2017), con profesorado de enseñanzas medias de Aragón, muestra que estos profesores consideran que tienen un nivel medio de desempeño para el uso personal TIC, pero presentan un nivel bajo de aprovechamiento didáctico.

Un tercer conjunto de estudios compara el nivel de competencia digital e informacional de profesores en activo de diversos

niveles educativos; por ejemplo, Area et al. (2016) con profesorado de EP y ESO de 15 comunidades autónomas encuentran diferencias en el perfil de integración de las TIC en función de la etapa educativa, lo mismo que Suárez-Rodríguez et al. (2018) con profesorado de EP, ESO y Universitario de la Comunidad Valenciana; sin embargo, Guillén-Gámez et al. (2020) no encuentran diferencias en la Competencia Digital Docente de una muestra de profesores de Educación Infantil (EI), EP y ESO de la Comunidad de Madrid en función del nivel educativo en el que imparten docencia.

Esta misma situación se encuentra fuera de nuestro país: se puede constatar que una gran parte de los docentes en activo carece todavía de las adecuadas competencias digitales e informacionales, como ponen de manifiesto estudios de revisión recientes como el de Fernández-Batanero et al. (2020) o el de Svoboda et al. (2019), que analizan trabajos centrados en todos los niveles educativos en un contexto internacional y recomiendan emprender labores formativas con los profesores en activo, sobre todo en su vertiente más aplicada y pedagógica.

## 1.2. Competencias Digitales e Informacionales de los futuros docentes

De forma paralela, se ha abordado el estudio de las competencias digitales e informacionales y el uso de las TIC en los futuros profesores de EP en España, estudiando diversas cohortes de estudiantes en diferentes universidades. Como resultado general de estos trabajos, los futuros profesores se auto-perciben como competentes en aspectos generales, sobre todo los relacionados con el uso de navegadores y

la búsqueda de información, pero menos competentes en aspectos más didácticos, como la creación de contenidos docentes o el tratamiento de la información.

Estas conclusiones se mantienen en el ámbito universitario en los trabajos más recientes, como el de Casillas et al. (2019) con futuros profesores de EI de Castilla y León; Caldeiro et al. (2019) con estudiantes de EI y EP de Galicia; Girón Escudero et al. (2019) con estudiantes de EI y EP de Castilla-La Mancha; o Pascual et al. (2019) y Rodríguez-García et al. (2019) con estudiantes de EP de Asturias y Andalucía.

A nivel internacional, en el estudio de revisión de Starkey (2020) también se hace hincapié en las diferencias entre la competencia digital «general» de los futuros docentes, que no es específica de su profesión, sino que se corresponde con competencias de la población general, y la competencia digital específica, que incluye aplicaciones pedagógicas y de tipo profesional.

Los estudios sobre el colectivo de futuros profesores de ESO en España se han realizado encuestando a estudiantes del Máster de Educación Secundaria (MS) de diferentes universidades. En general, estos trabajos muestran que el nivel de competencia digital de estos futuros profesores es el de un usuario normal pero su nivel de conocimiento de los recursos específicamente educativos suele ser muy bajo, como indican los estudios recientes de Cózar et al. (2019) con estudiantes del MS de Castilla-La Mancha; Moreno et al. (2020) con estudiantes del MS de Ceuta; y Napal et al. (2018) con estudiantes del MS de Nava-

rra. El estudio de Gómez-Trigueros et al. (2019) con futuros profesores de todos los niveles (EP, EI y ESO) en la Comunidad Valenciana muestra también un conocimiento muy superficial de las herramientas específicamente pedagógicas y un nivel bajo de competencias digitales.

### 1.3. Competencia Digital versus Competencia Informacional

Muchos de los estudios mencionados previamente se centran de forma general en las competencias digitales y el uso de las TIC en los centros escolares de diferentes niveles educativos, y no específicamente en la Competencia Informacional. También existe en España una herramienta institucional para el diagnóstico de la Competencia Digital, dentro del Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017), que adapta el Marco Europeo de Competencia Digital para el Ciudadano v2.1, DIGCOM (Carretero et al., 2017; Ferrari, 2013) y el Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores, DIGCOMPEDU (Redecker, 2017).

Sin embargo, la actividad mayoritaria que hacen los docentes en las aulas es utilizar Internet como herramienta de búsqueda de información. Así se indica en el trabajo de Losada et al. (2017): más de un 93 % de las actividades que involucran el uso de TIC propuestas por los profesores de 5.º y 6.º de EP en el País Vasco están referidas a la búsqueda y/o adquisición de información; estos resultados se confirman en el estudio de revisión de Colás et al. (2018). También De Aldama y Pozo (2016), con profesorado de EI y EP, señalan que la mayoría (más de un 92 %) de las tareas

propuestas por los profesores para el uso de las TIC requieren de la búsqueda de información, y resaltan la diferencia que existe entre las creencias de los profesores sobre el uso de las TIC y lo que realmente hacen en el aula. Camacho y Esteve-Mon (2018), también destacan la búsqueda de información como una de las actividades más frecuentes en el aula de EP.

Es en esta actividad de búsqueda, evaluación, selección y uso de información donde interviene de forma decisiva la Competencia Informacional de los docentes, como elemento de gran peso específico dentro de la Competencia Digital Docente. Como indican Spiteri y Rundgren (2020), los profesores deben saber cómo manejar y administrar la información y transmitir estas habilidades a sus alumnos: este manejo incluye buscar información, evaluar los datos obtenidos, sintetizarlos y comunicarlos a otros.

Vemos así el interés de analizar no solamente la Competencia Informacional global sino también sus componentes de Búsqueda, Evaluación, Procesamiento y Comunicación de la Información (Area y Guarro, 2012). El análisis de estas cuatro componentes de forma desagregada proporcionará una visión más precisa tanto de la auto-percepción como del desempeño del profesorado en esta competencia.

#### 1.4. Auto-percepción versus desempeño en Competencia Informacional

Una característica que suelen tener en común los estudios sobre competencias digitales o informacionales del profesorado o del futuro profesorado mencionados previamente es que optan por recopilar los

datos a partir de cuestionarios, encuestas e instrumentos que recogen la competencia auto-percibida por los propios usuarios. Se trata entonces de auto-valoraciones de la capacidad de resolver diferentes tareas relacionadas con el uso de ordenadores e Internet; este uso generalizado de los cuestionarios de auto-percepción en los estudios sobre competencia digital e informacional docente ha sido remarcado en los estudios de revisión recientes de Starkey (2020) o Svoboda et al. (2019).

Es importante la valoración de la competencia auto-percibida de los profesores, pues muchos estudios relacionan la auto-percepción y la auto-eficacia como elementos decisivos para incorporar nuevas tecnologías. Así, Drossel et al. (2017), con profesores de ESO de 5 países, ponen de manifiesto que la auto-eficacia en el uso de las TIC es un predictor de su uso en el aula, y que esta auto-percepción de eficacia es mucho más importante que una visión positiva de las ventajas del uso de las TIC. Esta misma importancia de la auto-eficacia es puesta de manifiesto por Svoboda et al. (2019) analizando trabajos procedentes de diferentes países.

Sin embargo, el estudio de la competencia auto-percibida enmascara el diagnóstico y no ofrece una visión completa de la situación, pues tiende a ser sobrevalorada por los docentes en activo, como han reportado Hatlevik (2017) y Maderick et al. (2016) con profesores de EP y ESO o Dincer (2018) con futuros profesores. Esta misma distancia existente entre el nivel auto-percibido por los sujetos y la Competencia Informacional realmente adquirida

se muestra en diversos estudios recientes en el campo educativo (Dolenc y Šorgo, 2020; García-Llorente et al., 2020).

Si bien un análisis detallado del significado y métodos de la evaluación de la competencia escapa del alcance de este trabajo, coincidimos con Area y Guarro (2012) en un planteamiento de la competencia que incluye el análisis de la situación, la utilización del conocimiento y la meta-cognición; es precisamente la utilización del conocimiento (o «acción» según estos autores) lo que refuerza la necesidad de buscar los indicadores de la competencia en el desempeño real y en la ejecución de tareas, más que en la auto-valoración de la misma. También de Pablos (2010), al hablar del desarrollo de las competencias digitales e informacionales, indica que «El desarrollo de las competencias, tal como se ha señalado anteriormente, requiere su constatación en la práctica mediante el cumplimiento de criterios de desempeño claramente establecidos» (p. 10).

Por ello, se pone de manifiesto la importancia que tiene evaluar la Competencia Informacional mediante herramientas (convenientemente validadas) que no solamente analicen la competencia auto-percibida, sino que incorporen una medida de la competencia observada a partir del desempeño de los sujetos.

## 2. Material y métodos

### 2.1. Hipótesis y proceso de investigación

A partir del estado de la cuestión y las preguntas de investigación, se plantearon las siguientes hipótesis:

- H1: Para todos los grupos analizados, los niveles de Competencia Informacional Auto-percibida serán superiores a los niveles de Competencia Informacional Observada, tanto globalmente como en todas sus componentes.
- H2: Los niveles de Competencia Informacional Observada serán diferentes entre el profesorado y el futuro profesorado de cada nivel educativo (EP o ESO), siendo superiores en el grupo de profesores en activo.

Este estudio parte de una perspectiva cuantitativa, a partir de un diseño de investigación no experimental transversal. En este sentido, se aplicó una evaluación diagnóstica a profesorado de EP y ESO y al futuro profesorado (estudiantes del Grado en EP y del MS). De este modo, el proceso de investigación consistió en evaluar y analizar las variables de interés en su contexto natural, sin proceder a su manipulación, detectando, gracias a este diagnóstico, áreas deficitarias que puedan ser prioritarias en la formación del profesorado y futuro profesorado en torno a la competencia clave Tratamiento de la Información y Competencia Digital.

### 2.2. Muestra

Este estudio parte de las poblaciones de profesores y futuros profesores de EP y ESO en Castilla y León (España), con una muestra incidental de 442 participantes: 199 futuros profesores de EP, 161 futuros profesores de ESO, 37 profesores de EP y 45 profesores de ESO. Del total de la muestra, se obtiene un 31.3 % de hombres y un 68.6 % de mujeres, observándose una distribución similar por sexo en los 4 grupos.

Es importante destacar, en relación con la muestra considerada en este estudio como *futuros profesores de ESO*, que está compuesta por estudiantes del máster universitario que habilita tanto para la docencia en Educación Secundaria Obligatoria, como en Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas Oficiales de Idiomas. A pesar de la alta heterogeneidad de este grupo, se ha hecho esta simplificación conceptual a lo largo del documento teniendo en cuenta que la mayor parte del futuro profesorado se incorporará a este nivel educativo, de modo que se facilite la lectura del artículo.

En el profesorado en activo, la edad media es de 45.37 años, con un 35 % de los profesores con 15 o menos años de experiencia docente, un 40 % entre 16 y 25 años y el 25 % restante con más de 25 años. Mientras que los profesores de EP alcanzan una edad media 2 años superior, ambos grupos de profesores afirman llevar prácticamente el mismo tiempo utilizando los ordenadores (alrededor de 22 años de media en ambos casos) e Internet (aproximadamente 17 años de media). Por su parte, mientras que los futuros profesores de ESO alcanzan una edad media de más de 28 años, la edad media de los estudiantes de EP es inferior a 22 años. En general, los futuros profesores afirman llevar alrededor de 15 años de media utilizando ordenadores y 13 utilizando Internet.

En cuanto a su frecuencia de uso de las TIC para diferentes fines, mientras que tanto profesores como estudiantes tienen una distribución similar de horas semanales dedicadas a informarse a través de

Internet, son los estudiantes los que declaran dedicar un número de horas sensiblemente superior a navegar en sus redes sociales, jugar o ver contenidos audiovisuales (series, películas, etc.).

Mientras que la recogida de información en el profesorado se obtuvo con el consentimiento informado de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, la obtención de los datos de los grupos de estudiantes se realizó con el consentimiento de la coordinación de las titulaciones implicadas.

### 2.3. Variables e instrumentos

Se incluyen como variables de estudio tanto la Competencia Informacional (CI) Observada como la CI Auto-percibida, tanto globalmente como desglosadas en las 4 componentes habitualmente consideradas en su estudio: Búsqueda, Evaluación, Procesamiento y Comunicación de la Información.

Como instrumentos se han utilizado herramientas previamente validadas y adecuadas desde el punto de vista técnico y psicométrico:

- CI Observada: el instrumento empleado contiene 18 ejercicios, compuestos por ítems de escala variable, que evalúan las componentes de Búsqueda (6 ejercicios), Evaluación (3 ejercicios), Procesamiento (5 ejercicios) y Comunicación de la Información (4 ejercicios). Este instrumento está validado en estudios previos (Bielba et al., 2015; Bielba et al., 2017), tanto a nivel de contenido, mediante jueces expertos,

como a nivel estadístico, mediante técnicas de Teoría de Respuesta al Ítem (modelos Rasch de un parámetro). En concreto, se obtiene una fiabilidad en las 4 componentes superior a .75 (mediante el estadístico alfa de Cronbach ordinal), correlaciones ítem-total superiores a .2 en un 65 % de los ítems, puntuaciones Infit aceptables en el 97 % de los ítems y puntuaciones Outfit aceptables en el 85 %.

- CI Auto-percibida: se aplica una adaptación del instrumento IL-HUMASS (Pinto, 2010; Rodríguez-Conde et al., 2012), actualizado a partir de los indicadores del marco europeo DigComp (Carretero et al., 2017; Redecker, 2017), que está compuesto por 18 ítems de escala tipo Likert con 5 niveles: 4 ítems de Búsqueda, 5 de Evaluación, 4 de Procesamiento y 5 de Comunicación de la Información. Dicho instrumento está validado a nivel estadístico (Rodríguez-Conde et al., 2012), obteniéndose una fiabilidad superior a .7 en las 4 componentes y de .89 en la escala completa, y una estructura factorial de 4 componentes empíricas que absorbe más del 50 % de la varianza y se ajusta casi a la perfección a la distribución teórica de los ítems.

Los dos instrumentos se desarrollaron utilizando la plataforma *Google Forms*, mediante un único cuestionario, disponible en <https://bit.ly/2JHsRIV>

#### 2.4. Análisis de datos

El análisis de datos incluye análisis descriptivos e inferenciales y se llevó a

cabo mediante el software Microsoft Excel y SPSS V.25, con nivel de significación del 5 %. Para evitar sesgos relacionados con el tamaño de las muestras, los contrastes de hipótesis incluyen el cálculo del tamaño del efecto (Cohen, 1969; Tomczak y Tomczak, 2014). Dado que no se cumplen los supuestos de normalidad, se aplican contrastes no paramétricos, calculando el estadístico de tamaño del efecto eta cuadrado ( $\eta^2$ ) en el caso del contraste de la H de Kruskal-Wallis, y la r en el caso de las comparaciones por parejas post-hoc (a partir del estadístico obtenido en la U de Mann-Whitney) (Tomczak y Tomczak, 2014). Los valores se interpretan conforme los criterios establecidos por Cohen (1969).

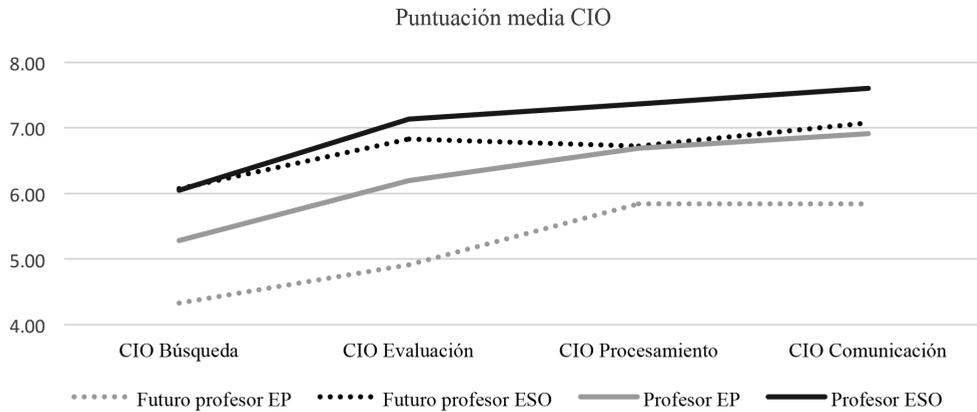
### 3. Resultados

#### 3.1. Evaluación diagnóstica

Veamos en primer lugar cuáles son los niveles de CI Observada y CI Auto-percibida en los 442 sujetos que participaron en la evaluación diagnóstica.

En el caso de la CI Observada, se observa en el Gráfico 1 cómo la puntuación más elevada en todas las componentes es la de los profesores de ESO en activo, mientras que la más baja también en todas las componentes se corresponde con los futuros profesores de EP. Los profesores de EP obtienen puntuaciones intermedias, ligeramente inferiores en algunas componentes que las de los futuros profesores de ESO. Un resultado destacable es que la media es siempre más alta en los profesores que en los correspondientes futuros profesores del mismo nivel educativo.

GRÁFICO 1. Componentes de la CI Observada (CIO) para todos los grupos.

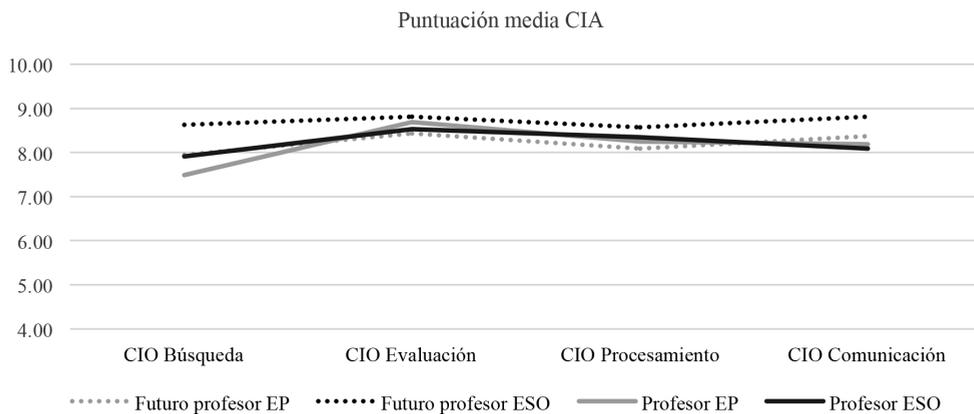


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto las componentes de la CI consideradas, se observa en el Gráfico 1 un menor nivel en la Búsqueda de la Información en todos los grupos, mientras que las mayores puntuaciones de desempeño se corresponden a las componentes de Procesamiento y Comunicación.

Por el contrario, cuando se considera la CI Auto-percibida, se observan en el Gráfico 2 unas puntuaciones medias más elevadas, sin grandes diferencias entre las componentes analizadas, y muy similares para todos los grupos considerados. El grupo de futuros profesores de ESO alcanza puntuaciones medias ligeramente superiores al resto de los grupos.

GRÁFICO 2. Componentes de la CI Auto-percibida (CIA) para todos los grupos.



Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 1 se muestran, para todos los grupos, los valores medios y las dispersiones medidas por el coeficiente de variación (CV), tanto de la CI Obser-

vada (CIO) como de la CI Auto-percibida (CIA), totales y por componentes, así como las diferencias entre ellas (valor de CIA-CIO).

TABLA 1. Media y dispersión de CI Observada y CI Auto-percibida y diferencia CIA-CIO.

		Búsqueda	Evaluación	Procesamiento	Comunicación	Total
<b>Futuro maestro EP</b>	CIO Media (CV)	4.33 (1.33)	4.91 (0.89)	5.84 (1.61)	5.84 (1.61)	5.24 (0.33)
	CIA Media (CV)	7.95 (0.18)	8.43 (0.14)	8.09 (0.17)	8.37 (0.14)	8.21 (0.10)
	CIA-CIO	3.62	3.52	2.25	2.53	2.97
<b>Futuro profesor ESO</b>	CIO Media (CV)	6.07 (0.30)	6.83 (0.35)	6.72 (0.39)	7.07 (0.30)	6.67 (0.21)
	CIA Media (CV)	8.62 (0.16)	8.81 (0.15)	8.57 (0.10)	8.81 (0.13)	8.70 (0.11)
	CIA-CIO	2.55	1.98	1.85	1.74	2.03
<b>Maestro EP</b>	CIO Media (CV)	5.28 (0.39)	6.20 (0.44)	6.69 (0.34)	6.91 (0.35)	6.13 (0.20)
	CIA Media (CV)	7.48 (0.20)	8.69 (0.11)	8.24 (0.17)	8.19 (0.18)	8.15 (0.15)
	CIA-CIO	2.20	2.49	1.55	1.28	2.02
<b>Profesor ESO</b>	CIO Media (CV)	6.05 (0.30)	7.14 (0.33)	7.36 (0.27)	7.60 (0.27)	7.04 (0.17)
	CIA Media (CV)	7.91 (0.16)	8.53 (0.12)	8.34 (0.14)	8.09 (0.15)	8.22 (0.11)
	CIA-CIO	1.86	1.39	0.98	0.49	1.18

Fuente: Elaboración propia.

Las medidas de CI Auto-percibida (CIA), además de unas puntuaciones altas y similares en todas las componentes, muestran unas dispersiones pequeñas y comparables en todos los grupos. Por lo tanto, a nivel auto-perceptivo se encuentran diferencias pequeñas entre el profesorado y futuro profesorado de EP y de ESO, considerándose todos ellos con un buen nivel de CI en todas las componentes.

Sin embargo, sí se localizan diferencias sensibles en el desempeño de estos grupos. En el caso de la CI Observada (CIO),

se observa en la Tabla 1 que hay grandes diferencias entre los grupos considerados, tanto en el valor medio (total y por componentes) como en el tamaño de la dispersión. Las mejores puntuaciones y la menor dispersión las obtienen los profesores de ESO seguidos de cerca por los futuros profesores de ESO, y las peores los futuros profesores de EP. Llama la atención la alta variabilidad de las puntuaciones obtenidas en el grupo de futuros profesores de EP, lo que es síntoma de unos niveles muy diferentes de desempeño individual dentro de este colectivo.



En cuanto a las diferencias CIA-CIO, el grupo que mayores diferencias presenta en todas las componentes de la CI es el de los futuros profesores de EP, que muestran una mayor diferencia entre su auto-valoración y su verdadero nivel de desempeño. Los profesores de EP y los futuros profesores de ESO presentan valores intermedios que varían según la componente considerada, mientras que la auto-valoración de los profesores de ESO es la más ajustada al nivel real de desempeño.

Es destacable el alto valor de la diferencia CIA-CIO de los profesores y futuros profesores de EP en la componente de Evaluación (más de 3.5 puntos), y el alto valor de la diferencia CIA-CIO en la componente de Búsqueda para los futuros profesores de EP y ESO (más de 2.5 puntos).

### 3.2. Análisis inferencial

Para analizar la significación de estas diferencias globalmente y por com-

ponentes, se han realizado contrastes de hipótesis entre los grupos considerados, teniendo en cuenta las diferencias entre los sujetos con la misma situación profesional (profesores en activo o futuros profesores), así como entre sujetos del mismo nivel educativo (EP o ESO).

En la Tabla 2 se muestran las diferencias significativas obtenidas en la escala CIO (CI Observada). Se observan diferencias altamente significativas en todas las componentes analizadas, llegando a tamaños del efecto altos en la CIO total. Las principales diferencias se localizan entre futuros profesores de EP y ESO en todas las componentes, y con tamaño del efecto alto en la CIO total. Igualmente, se observan diferencias significativas entre profesores de EP y ESO en la CIO total, también con tamaños del efecto altos.

TABLA 2. Contraste de hipótesis (H de Kruskal-Wallis) entre los grupos para la CIO.

	$\chi^2$	p. ( $\eta^2$ )	Grupos	$\chi^2$	p. (r)
CIO_BUSQ	62.07	<.001 (.135)	Futuro profesor EP – Futuro profesor ESO	-101.42	<.001 (.391)
CIO_EVAL	47.57	<.001 (.102)	Futuro profesor EP – Futuro profesor ESO	-83.51	<.001 (.325)
CIO_PROC	16.59	<.001 (.031)	Futuro profesor EP – Futuro profesor ESO	-38.39	.026 (.144)
CIO_COMU	28.66	<.001 (.059)	Futuro profesor EP – Futuro profesor ESO	-58.07	<.001 (.229)
CIO_TOTAL	86.13	<.001 (.190)	Futuro profesor EP – Futuro profesor ESO	-108.98	<.001 (.421)
			Futuro profesor EP – Profesor EP	-61.58	.046 (.203)
			Profesor EP – Profesor ESO	-79.59	.031 (.374)

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 3 muestra las diferencias significativas obtenidas en la escala CIA (CI Auto-percibida). A pesar de que se vuelven a observar diferencias significativas globales en todas las componentes, los tamaños del

efecto en este caso son moderados. En cuanto a las diferencias entre grupos, vuelven a destacar las diferencias observadas entre futuros profesores de EP y ESO, aunque en este caso con tamaños del efecto moderados.

TABLA 3. Contraste de hipótesis (H de Kruskal-Wallis) entre los grupos para la CIA.

	$\chi^2$	p. ( $\eta^2$ )	Grupos	$\chi^2$	p. (r)
CIA_BUSQ	36.05	<.001 (.076)	Futuro profesor EP – Futuro profesor ESO	-67.72	<.001 (.264)
			Futuro profesor ESO – Profesor ESO	-74.15	.003 (.252)
CIA_EVAL	9.76	.021 (.015)	Futuro profesor EP – Futuro profesor ESO	-41.19	.013 (.163)
			Futuro profesor EP – Futuro profesor ESO	-45.59	.004 (.179)
CIA_PROC	11.66	.009 (.020)	Futuro profesor EP – Futuro profesor ESO	-52.27	.001 (.208)
			Futuro profesor ESO – Profesor ESO	-79.77	.001 (.260)
CIA_COMU	22.71	<.001 (.045)	Futuro profesor EP – Futuro profesor t ESO	-80.184	<.001 (.318)
			Futuro profesor ESO – Profesor ESO	-72.50	.004 (.236)

Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Discusión

A partir de los resultados de la evaluación diagnóstica realizada, se ha dado respuesta a las preguntas de investigación sobre el nivel de CI Auto-percibida y CI Observada del profesorado y futuro profesorado de EP y ESO en Castilla y León, analizando además la estructura dimensional de las diferencias observadas.

Es interesante destacar que los resultados difieren según se considere la CI Auto-percibida o la CI Observada, cuestión ya reportada por diversos estudios en el campo de la educación (Dinçer, 2018;

Dolenc y Šorgo, 2020; García-Llorente et al., 2020; Hatlevik, 2017; Maderick et al., 2016). Los resultados asociados a la CI Auto-percibida muestran un alto nivel en todos los grupos, sin diferencias significativas entre ellos. Estos resultados están en consonancia con los obtenidos en estudios previos de alcance nacional (Álvarez y Gisbert, 2015; Camacho y Esteve-Mon, 2018; Falcó, 2017; Rossi y Barajas, 2018) e internacional (Fernández-Batanero et al., 2020; Slovododa et al., 2019), en los que se muestra que los profesores se auto-consideran competentes en el uso de las TIC, aunque no sea ese su nivel real de desempeño. Se



confirma por tanto la hipótesis H1 del estudio, mostrando la sobrevaloración de las auto-percepciones de la CI por parte de los docentes y sobre todo de los futuros docentes. En este sentido, una propuesta interesante es la que realiza Dinçer (2018), cuando sugiere emplear el término *competence/literacy perception scale* en lugar de *competence/literacy scale* cuando las medidas se obtengan a partir de cuestionarios de auto-valoración.

El caso de los futuros docentes es especialmente remarcable, puesto que, por motivos generacionales, se les suele suponer un nivel alto de manejo de las nuevas tecnologías y de dominio del mundo digital, correspondiente con su propia auto-imagen (CIA). Sin embargo, esta auto-percepción elevada no se mantiene cuando se plantean tareas de desempeño. Estos resultados se añaden a la falta de conocimiento de las aplicaciones específicamente didácticas por parte de los futuros profesores, sobre todo de EP, reportadas en diversos estudios en España (Casillas et al., 2019; Caldeiro et al., 2019; Girón Escudero et al., 2019; Lores et al., 2019; Pascual et al., 2019; Rodríguez-García et al., 2019) y en otros países (Dinçer, 2018; Gudmundsdottir y Hatlevik, 2018), mostrando un panorama poco alentador a la hora de la incorporación de estos futuros profesores a los centros educativos. Resultaría pues recomendable revisar los planes de formación de los futuros profesores para fomentar estos aspectos imprescindibles en su desempeño profesional (Dinçer, 2018; Girón Escudero et al., 2019; González-Trigueros et al., 2019; Gudmundsdottir y Hatlevik, 2018; Lores et al., 2019; Maderick et al., 2016).

En los futuros profesores de ESO, su desempeño es superior al de los futuros profesores de EP y similar al de los profesores de EP en activo, pero inferior al de los profesores de ESO en activo, mostrando un nivel intermedio consistente con el reportado en estudios previos (Cózar et al., 2019; Gómez-Trigueros et al., 2019; Moreno et al., 2020; Napal et al., 2018).

En cuanto a la hipótesis H2, se confirma que los profesores en activo presentan mejores niveles de CI Observada que los futuros profesores, independientemente del nivel educativo. Estos resultados muestran que la experiencia en el uso de los ordenadores en el aula y en la resolución de tareas de forma habitual mejora los niveles de CI más que la formación recibida en los Grados de EP o en el MS, y que es mayor que el simple efecto «generacional». Esta misma influencia positiva de la experiencia profesional en el nivel de integración de las TIC en el aula por parte de los profesores en activo ya había sido reportada en el entorno nacional (Area et al., 2016) e internacional (Drossel et al., 2017; Spiteri y Rundgren, 2020).

Por lo tanto, del presente estudio cabe derivar una serie de implicaciones teóricas y prácticas que pueden resultar de interés. Entre las implicaciones teóricas destaca la necesidad de utilizar medidas basadas en el desempeño real y no en escalas de auto-valoración a la hora de abordar el estudio de la CI en los diferentes colectivos docentes. Las medidas auto-percibidas enmascaran la verdadera situación de los docentes en activo en los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria, y tampoco dan

cuenta del verdadero nivel de los futuros docentes (estudiantes de Grado o Máster), mostrando una imagen sobrevalorada que puede distorsionar el diagnóstico.

Las implicaciones prácticas están relacionadas sobre todo con la necesaria formación en CI dentro de los colectivos de docentes en activo y futuros docentes, con especial atención a la Educación Primaria y a las componentes de Búsqueda y Evaluación de la Información. En el caso de los docentes en activo, la alta auto-valoración que hacen de su nivel de CI puede afectar a las iniciativas de formación del profesorado: si estos docentes tienen la percepción (errónea) de tener un buen nivel en CI, no solicitarán actividades de formación específica que les resultarían muy convenientes. En el caso de los futuros docentes, los resultados apuntan hacia la necesidad de reforzar la formación en competencias digitales e informacionales, especialmente dentro de los Grados en Educación. Es muy conveniente formar a estos futuros profesores especialmente en la Búsqueda y la Evaluación de la Información, que presentan unos resultados muy pobres (y muy alejados de su alta auto-valoración) para este colectivo.

## 5. Conclusiones

El nivel de Competencia Informacional Observada de la muestra de docentes en activo presenta unos niveles moderados, si bien son significativamente inferiores a la auto-valoración que hacen de su nivel de CI.

Las componentes de Búsqueda y Evaluación de la Información son las que presentan valores inferiores de desempeño en

el colectivo de docentes en activo y las que deben ser fomentadas de forma específica entre el actual profesorado, dado, además, que una gran parte de las actividades relacionadas con las TIC que se realizan en el aula están referidas a búsquedas de información relevante sobre diversos temas.

Es especialmente remarcable el caso de los futuros profesores de EP y ESO, cuyo desempeño es siempre inferior al de los profesores en activo de su mismo nivel educativo, y que desmiente el supuesto efecto «generacional» según el cual los jóvenes presentan un mayor nivel de manejo de Internet y del mundo digital. Los futuros profesores de EP, sobre todo, presentan grandes dispersiones (es decir, gran variabilidad entre los sujetos) y un nivel significativamente inferior al de los demás grupos, y es el colectivo en el que la diferencia entre la auto-percepción y la realidad es mayor. Todo ello debe impulsar un debate profundo sobre la formación en CI que están recibiendo en las titulaciones de grado; incidiendo especialmente en las habilidades de Búsqueda y Evaluación de la información, que son las componentes con peores puntuaciones de desempeño en este colectivo.

Este estudio presenta varias limitaciones importantes que deben ser abordadas. Por un lado, cabe indicar que el trabajo abarca varios centros educativos y provincias, pero ciñéndose a una sola comunidad autónoma, y que el procedimiento de muestreo aplicado fue no probabilístico por conveniencia, lo que puede llevar asociado un sesgo de representatividad de la muestra. Así, sería deseable contar con da-

tos de otras regiones y aumentar el número de sujetos (especialmente profesores en activo) para reducir estos sesgos y reforzar la generalización de los resultados.

Por otro lado, como ya se había apuntado en la metodología, es importante tener en cuenta que la muestra obtenida de futuros profesores de ESO proviene de estudiantes del Máster Universitario de profesor de Educación Secundaria. En este sentido, este grupo tiene unas características muy heterogéneas, con lo que resultaría de interés en futuros trabajos dividir a esta población en subgrupos más homogéneos, de modo que fuera posible discriminar si existen diferentes niveles de Competencia Informacional entre estos subgrupos.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. F. y Gisbert, M. (2015). Grado de alfabetización informacional del profesorado de secundaria en España: creencias y auto-percepciones. *Comunicar: Revista Científica iberoamericana de comunicación y educación*, 45 (23), 187-194. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-20>
- Area, M. y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, 35, 46-74. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>
- Area, M., Hernández-Rivero, V. M. y Sosa, J. J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 47 (24), 79-87. <https://doi.org/10.3916/C47-2016-08>
- Bielba, M., Martínez-Abad, F., Herrera, M. E. y Rodríguez-Conde, M. J. (2015). Diseño de un instrumento de evaluación de competencias informacionales en Educación Secundaria Obligatoria a través de la selección de indicadores clave. *Education in the Knowledge Society*, 16 (3), 124-143. <https://doi.org/10.14201/eks2015163124143>
- Bielba, M., Martínez-Abad, F. y Rodríguez-Conde, M. J. (2017). Validación psicométrica de un instrumento de evaluación de competencias informacionales en la educación secundaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69 (1), 27-43. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48593>
- Caldeiro, M. C., Sarceda, M. D. y Barreiras, E. M. (2019). La competencia digital de los universitarios a examen: auto-percepción de los estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la enseñanza superior: nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 921-931). Octaedro Editorial. <https://bit.ly/32NPi5L>
- Camacho, M. y Esteve-Mon, F. M. (2018). El uso de las tabletas y su impacto en el aprendizaje. Una investigación nacional en centros de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 379, 170-191. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-366>
- Carretero, S., Vuorikari, R. y Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use [DigComp 2.1: el marco de competencia digital para los ciudadanos con ocho niveles de competencia y ejemplos de uso]*. Joint Research Centre, European Commission. <https://bit.ly/2pGtGII>
- Casillas, S., Cabezas, M. y García-Peñalvo F. J. (2019). Digital competence of early childhood education teachers: Attitude, knowledge and use of ICT [Competencia digital del profesorado de educación infantil: actitud, conocimiento y uso de las TIC]. *European Journal of Teacher Education*, 43 (2), 210-223. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681393>
- Cohen, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioral sciences [Análisis de potencia estadística para las ciencias del comportamiento]*. Academic Press
- Colás, M. P., de Pablos, J. y Ballesta, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *Revista de educación a distancia*, 56. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/2>

- Cózar, R., Roblizo, M. J. y Sánchez-Pérez, M. D. C. (2019). La competencia digital en la formación inicial de los futuros docentes: educación secundaria, formación profesional e idiomas. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la enseñanza superior: nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 1085-1095). Octaedro Editorial. <https://bit.ly/32NPi5L>
- De Aldama, C. y Pozo, J. I. (2016). How are ICT used in the classroom? A study of teachers' beliefs and uses [¿Cómo se utilizan las TIC en el aula? Un estudio sobre las creencias y los usos de los profesores]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14 (2), 253-286. <https://doi.org/10.14204/ejrep.39.15062>
- De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7 (2). <https://bit.ly/3AWErHo>
- Dinçer, S. (2018). Are preservice teachers really literate enough to integrate technology in their classroom practice? Determining the technology literacy level of preservice teachers [¿Están los futuros profesores realmente capacitados para integrar la tecnología en sus clases? Determinación del nivel de alfabetización tecnológica de los profesores en formación]. *Education and Information Technologies*, 23 (6), 2699-2718. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9737-z>
- Dolenc, K. y Šorgo, A. (2020). Information literacy capabilities of lower secondary school students in Slovenia [Capacidades de alfabetización informacional de los estudiantes de primer ciclo de secundaria en Eslovenia]. *The Journal of Educational Research*, 113 (5), 1-8. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1825209>
- Drossel, K., Eickelmann, B. y Gerick, J. (2017). Predictors of teachers' use of ICT in school—the relevance of school characteristics, teachers' attitudes and teacher collaboration [Predictores del uso de las TIC por parte de los profesores en la escuela: la importancia de las características de la escuela, las actitudes de los profesores y la colaboración del profesorado]. *Education and Information Technologies*, 22 (2), 551-573. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9476-y>
- Falcó, J. M. (2017). Evaluación de la competencia digital docente en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (4), 73-83. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1359>
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J. y García-Martínez, I. (2020). Digital competences for teacher professional development. Systematic review [Competencias digitales para el desarrollo profesional docente. Revisión sistemática]. *European Journal of Teacher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827389>
- Fernández-Cruz, F. J. y Fernández-Díaz, M. J. (2016). El profesorado de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 46 (24), 97-105. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Fernández-Cruz, F. J., Fernández-Díaz, M. J. y Rodríguez-Mantilla, J. M. (2018). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños. *Educación XX1*, 21 (2), 395-416. <https://doi.org/10.5944/educXX1.17907>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe [DIGCOMP: un marco para desarrollar y comprender la competencia digital en Europa]*. Publications Office of the European Union. <https://bit.ly/3gW40Pe>
- García-Llorente, H. J., Martínez-Abad, F. y Rodríguez-Conde, M. J. (2020). Evaluación de la competencia informacional observada y auto-percibida en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en una región española de alto rendimiento PISA. *Revista Electrónica Educare*, 24 (1), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.2>
- Girón Escudero, V., Cózar Gutiérrez, R. y González-Calero Somoza, J. A. (2019). Análisis de la auto-percepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (3), 193-218. <https://doi.org/10.6018/reifop.373421>
- Gómez-Trigueros, I. M., Ruiz-Bañuls, M. y Ortega-Sánchez, D. (2019). Digital literacy of teachers in training: Moving from ICTS (information and communication technologies) to LKTS (learning and knowledge technologies) [Alfabetización digital de los profesores en formación: pasando de las TICS (tecnologías de la informa-

- ción y la comunicación) a las TACC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento). *Education Sciences*, 9 (4), 274. <https://doi.org/10.3390/educsci9040274>
- Gudmundsdottir, G. B. y Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education [La competencia digital profesional de los profesores recién titulados: implicaciones para la formación del profesorado]. *European Journal of Teacher Education*, 41 (2), 214-231. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>
- Guillén-Gámez, F. D., Mayorga-Fernández, M. J., Bravo-Agapito, J. y Escribano-Ortiz, D. (2020). Analysis of teachers' pedagogical digital competence: Identification of factors predicting their acquisition [Análisis de la competencia digital pedagógica del profesorado: identificación de los factores que predicen su adquisición]. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10758-019-09432-7>
- Hatlevik, O. E. (2017). Examining the relationship between teachers' self-efficacy, their digital competence, strategies to evaluate information, and use of ICT at school [Examen de la relación entre la autoeficacia de los profesores, su competencia digital, las estrategias para evaluar la información y el uso de las TIC en la escuela]. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61 (5), 555-567. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172501>
- INTEF-Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España. <https://bit.ly/2QqmwAw>
- Llamas-Salguero, F. y Macías, E. (2018). Formación inicial de docentes en educación básica para la generación de conocimiento con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista Complutense de Educación*, 29 (2), 577. <https://doi.org/10.5209/RCED.53520>
- Lores, B., Sánchez-Thevenet, P. y García-Bellido, M. R. (2019). La formación de la competencia digital en los docentes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23 (4), 234-260. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11720>
- Losada, D., Correa, J. M. y Fernández, L. (2017). El impacto del modelo «un ordenador por niño» en la Educación Primaria: un estudio de caso. *Educación XX1*, 20 (1), 339-361. <https://doi.org/10.5944/educXX1.17515>
- Maderick, J. A., Zhang, S., Hartley, K. y Marchand, G. (2016). Preservice teachers and self-assessing digital competence [Los profesores en activo y la autoevaluación de la competencia digital]. *Journal of Educational Computing Research*, 54 (3), 326-351. <https://doi.org/10.1177/0735633115620432>
- Moreno, A. J., Miaja, N., Bueno, A. y Borrego, L. (2020). El área de información y alfabetización informacional de la competencia digital docente. *Revista Electrónica Educare*, 24 (3), 23. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.25>
- Napal, M., Peñalva, A. y Mendióroz, A. M. (2018). Development of digital competence in secondary education teachers' training [Desarrollo de la competencia digital en la formación del profesorado de educación secundaria]. *Education Sciences*, 8 (3), 104. <https://doi.org/10.3390/educsci8030104>
- Pascual, M. A., Ortega-Carrillo, J. A., Pérez-Ferra, M. y Fombona, J. (2019). Competencias digitales en los estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria. El caso de tres universidades españolas. *Formación Universitaria*, 12 (6), 141-150. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600141>
- Pinto, M. (2010). Design of the IL-HUMASS survey on information literacy in higher education: A self-assessment approach [Diseño de la encuesta IL-HUMASS sobre alfabetización informacional en la enseñanza superior: un enfoque de autoevaluación]. *Journal of Information Science*, 36 (1), 86-103. <https://doi.org/10.1177/0165551509351198>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (No. JRC107466)* [Marco europeo para la competencia digital de los educadores: DigCompEdu (n.º JRC107466)]. Joint Research Centre. <https://bit.ly/34prPK4>
- Rodríguez-Conde, M. J., Olmos, S. y Martínez-Abad, F. (2012). Propiedades métricas y estructura dimensional de la adaptación española de una escala de evaluación de competencia informacional auto-percibida (IL-HUMASS). *Revis-*

- ta de Investigación Educativa*, 30 (2), 347-365. <https://doi.org/10.6018/rie.30.2.120231>
- Rodríguez-García, A. M., Fuentes, A. y Moreno, A. J. (2019). Competencia digital docente para la búsqueda, selección, evaluación y almacenamiento de la información. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33 (3), 235-250.
- Rossi, A. S. y Barajas, M. (2018). Competencia digital e innovación pedagógica: desafíos y oportunidades. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22 (3), 317-339. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8004>
- Spiteri, M. y Rundgren, S. N. C. (2020). Literature review on the factors affecting primary teachers' use of digital technology [Revisión de la literatura sobre los factores que afectan al uso de la tecnología digital por parte de los profesores de primaria]. *Technology, Knowledge and Learning* 25, 115-128 <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9376-x>
- Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age [Una revisión de la investigación que explora la preparación del profesorado para la era digital]. *Cambridge Journal of Education*, 50 (1), 37-56. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1625867>
- Suárez-Rodríguez, J., Almerich, G., Orellana, N. y Díaz-García, I. (2018). A basic model of integration of ICT by teachers: Competence and use [Un modelo básico de integración de las TIC por parte de los profesores: competencia y uso]. *Educational Technology Research and Development*, 66 (5), 1165-1187. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9591-0>
- Svoboda, P., Lorenzová, J., Jirkovská, B., Myrna Íková, L., Vališová, A. y Andres, P. (2019). Research of teachers' digital competences in an international context [Investigación de las competencias digitales de los profesores en un contexto internacional]. In *International conference on interactive collaborative learning* (pp. 788-799). Springer.
- Tomczak, M. y Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size [La necesidad de informar sobre las estimaciones del tamaño del efecto revisada. Una visión general de algunas medidas recomendadas del tamaño del efecto]. *Trends Sport Sciences*, 1 (21), 19-25. <https://bit.ly/2J44nuA>

## Biografía de los autores

**Susana Nieto-Isidro.** Doctora en Ciencias Matemáticas por la Universidad de Salamanca y Profesora Titular del Departamento de Matemática Aplicada de dicha universidad. Miembro del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) de la Universidad de Salamanca y miembro investigador del Grupo de Evaluación Educativa y Evaluación (GE2O), dentro de la Unidad de Investigación Consolidada de la Junta de Castilla y León de Interacción y *E-learning* (GRIAL).



<http://orcid.org/0000-0002-6751-9398>

**Fernando Martínez-Abad.** Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad de Salamanca y Profesor Titular en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la misma universidad. Miembro del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) de la Universidad de Salamanca y miembro investigador del Grupo de Evaluación Educativa y Evaluación (GE2O), dentro de la Unidad de Investigación Consolidada de la Junta de Castilla y León de Interacción y *E-learning* (GRIAL).



<http://orcid.org/0000-0002-1783-8198>

**María-José Rodríguez-Conde.** Catedrática de Universidad de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Dirige el Grupo de Evaluación Educativa y Orientación (GE2O), dentro de

la Unidad de Investigación Consolidada de la Junta de Castilla y León de Interacción y *E-learning* (GRIAL). Vicerrectora de Docencia e Innovación Educativa de la Universidad de Salamanca. Ha coordinado numerosos proyectos de investigación

nacionales (I+D) y participado en proyectos internacionales europeos (H2020, Erasmus+) y latinoamericanos (Banco Mundial, AECID).



<http://orcid.org/0000-0002-2509-1901>

# Competencias lingüísticas en el contexto escolar. Comparación entre alumnado con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastorno específico del lenguaje y desarrollo normotípico

*Linguistic competences at schools. Comparison of students with attention deficit hyperactivity disorder, specific language impairment and typical development*

Dra. Paola Gabriela PAREDES-CARTES. Profesora. Universidad Internacional de la Rioja. ([paola.paredescartes@unir.net](mailto:paola.paredescartes@unir.net)).

Dra. Inmaculada MORENO-GARCÍA. Profesora Titular. Universidad de Sevilla ([imgarcia@us.es](mailto:imgarcia@us.es)).

## Resumen:

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) frecuentemente se asocia a alteraciones en el lenguaje, similares a las manifestadas por las personas con trastorno específico del lenguaje (TEL) (Helland et al., 2014; Korrel et al., 2017). Nuestro objetivo es analizar las diferencias en las competencias lingüísticas semánticas y pragmáticas, entre alumnado con TDAH, TEL y niños con desarrollo normotípico.

Incluimos 142 alumnos, de 7-12 años ( $M=9.27$ ;  $SD=1.41$ ), procedentes de enseñan-

za pública, concertada y privada: 48 (33.80 %) con TDAH, 47 (33.09 %) con TEL y 47 (33.09 %) con desarrollo normotípico. Evaluamos las competencias lingüísticas mediante el instrumento denominado, *Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial - BLOC* (Puyuelo et al., 1997).

Encontramos diferencias significativas en las competencias lingüísticas semántica ( $F(2,148) = 86.99$ ,  $p < .001$ ) y pragmática del lenguaje ( $F(2,428) = 83.00$ ,  $p < .001$ ), entre los tres grupos de estudio: TDAH, TEL y desarrollo normotípico.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 01-03-2021.

Cómo citar este artículo: Paredes-Cartes, P. G. y Moreno-García, I. (2021). Competencias lingüísticas en el contexto escolar. Comparación entre alumnado con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastorno específico del lenguaje y desarrollo normotípico | *Linguistic competences at schools. Comparison of students with attention deficit hyperactivity disorder, specific language impairment and typical development*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (280), 497-513. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-04>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

Los alumnos con TDAH presentan menos déficit en aspectos del lenguaje semántico que los alumnos con TEL. Sin embargo, se enfrentan a mayores obstáculos en aspectos relacionados con el uso del lenguaje pragmático que los alumnos con TEL y que los niños con desarrollo normotípico. Sus dificultades son significativas para usar el lenguaje pragmático en distintas situaciones de comunicación y de interacción social, en diferentes funciones.

**Descriptores:** TDAH, TEL, alumno, competencias lingüísticas, pragmática, semántica.

### Abstract:

Research shows a high comorbidity between attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and language problems, similar to those seen in subjects with specific language impairment (SLI) (Helland et al., 2014; Korrel et al., 2017).

Our goal was to assess the differences in semantic and pragmatic linguistic competences between students with ADHD versus SLI and children with typical development. A total of 142 students, ages 7-12 ( $M=9.27$ ;

$SD=1.41$ ), from public, subsidised and private schools participated in the study: 48 (33.80%) with ADHD, 47 (33.09%) with SLI, and 47 (33.09%) with normal development. Linguistic competences were evaluated using the Objective and Criterion-referenced Language Suite (Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial, or BLOC, Puyuelo et al., 1997).

We found significant differences in semantic ( $F(2,148) = 86.99, p < .001$ ) and pragmatic language skills ( $F(2,428) = 83.00, p < .001$ ) between the three study groups: ADHD, SLI and typical development.

Students with ADHD present fewer deficits in aspects of semantic language than those with SLI. However, they face greater obstacles in certain uses of pragmatic language compared with the children with SLI and typically developed students. They face significant difficulties in the use of pragmatic language in different communication situations and social interaction, and in different functions and uses.

**Keywords:** ADHD, SLI, student, linguistic skills, pragmatics, semantics.

## 1. Introducción

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es un trastorno del neurodesarrollo (American Psychiatric Association [APA], 2013), caracterizado por un patrón sintomatológico persistente de inatención, hiperactividad e impulsividad. Persiste durante el ciclo vital, es más común en los hombres y ocurre en el 5.9 % de los jóvenes y el 2.5 % de los adultos (Faraone et al., 2021).

Es uno de los trastornos del neurodesarrollo y trastorno psiquiátrico más frecuentes en niños y adolescentes, siendo más prevalente en varones que en mujeres, con una proporción de 2:1 en niños y 1.6:1 en adultos (APA, 2013).

El trastorno específico del lenguaje (TEL) es una alteración del neurodesarrollo que produce un trastorno de la comu-

nicación (APA, 2013). Se caracteriza por un retraso en la adquisición y desarrollo del lenguaje, que puede afectar a todos o algunos de los dominios lingüísticos: fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático (Acosta et al., 2016; Buiza et al., 2015; Mendoza, 2016; Ramírez et al., 2017; Szenkman et al., 2015).

Se han hallado similitudes a nivel lingüístico entre los sujetos con TDAH y TEL (Bellani et al., 2011; Hutchinson et al., 2012). Sin embargo, las estimaciones de comorbilidad entre ambos trastornos varían ampliamente, oscilando en unos casos entre 8 % y 90 % (Brown, 2010) y en otros en un 20 % y 40 % (Noger y Artiga, 2009), con una prevalencia de entre un 19.5 % y un 12.4 % (Ercan et al., 2021). En sentido inverso, el TDAH se describe hasta en el 30 % de los pacientes con trastornos del lenguaje (Mueller y Tomblin, 2012).

Aunque hay divergencias, la elevada tasa de comorbilidad se presenta principalmente en la presentación inatento (McGrath et al., 2011). Tromblin y Mueller (2012) afirman que ambos diagnósticos son trastornos fenotípicamente diferentes, a pesar de que coexisten similitudes entre los dos sistemas cognitivos, las funciones ejecutivas y en el aprendizaje procedimental. Según algunos autores, como Mendoza (2016), estos resultados discrepantes se deben a consideraciones distintas sobre la relación entre ambos trastornos.

Las dificultades lingüísticas en tareas que requieren organización semántica y habilidades pragmáticas parecen ser frecuentes en personas con TDAH (Uekermann et

al., 2010; Ygual, 2011) revelando, en estos casos, más problemas en el desarrollo del lenguaje que en el caso de las personas con desarrollo normotípico (Korrel et al., 2017).

A nivel de habilidades semánticas, los estudios muestran que los niños con TDAH tienen un retraso del desarrollo en las funciones ejecutivas de memoria de trabajo verbal, afectando la competencia semántica del lenguaje, por ello tienen dificultades en memoria de trabajo, contenido del lenguaje (Moraleda et al., 2018) y desarrollan estrategias verbales más lentas (Sowerby et al., 2011), comparado con los controles sanos.

Los niños con TEL presentan dificultades al añadir nuevas palabras a su léxico (Coady, 2013), en tareas de denominación (Acosta et al., 2014; McGregor et al., 2010) y de definición (Evans y Coady, 2010).

Este déficit en la memoria verbal de trabajo influye sobre las habilidades semánticas debido a su efecto en la capacidad de comprender o explicar la secuenciación de conceptos, lo que puede repercutir en la memoria y en el aprendizaje de palabras que forman parte del vocabulario (Shaw et al., 2012).

El déficit a nivel pragmático en los niños con TDAH (Ygual, 2011) en ocasiones se presenta con narraciones cortas, sin coherencia, poco organizadas, confusas, sin una conexión causal, cambiando el orden de los hechos (Lambalgen et al., 2008), generando menos producción verbal y demorando la detección de los errores gramaticales (Peets y Tannock, 2011).

Ante conversaciones de historias sociales, los alumnos con TDAH y TEL obtienen puntuaciones por debajo de las personas con un desarrollo normotípico. Los niños con TDAH no son precisos y concisos en la selección de sus respuestas (Staikova et al., 2013), tienen una producción verbal excesiva (Crespo-Eguílaz et al., 2016) y facilitan menos respuestas sobre los personajes en aspectos descriptivos, como localización, tiempo, acciones, obstáculos, metas, pensamientos y deseos (Flory et al., 2006).

Según Rodríguez-Meirinhos y Ciria-Barreiro (2018) los déficits pragmáticos pueden afectar al modo según el cual las personas con TDAH entienden la estructura de un diálogo o comprenden las inferencias del lenguaje. Los sujetos con TEL tienen dificultades para adaptar su formulación de respuestas al rol del personaje, a la escena o al contexto social en el que está implicado (Buiza et al., 2015), omitiendo información crucial sobre los personajes, planes, acciones y estados interiores de los protagonistas (Andreu et al., 2011).

Los alumnos con TDAH y TEL puntúan por debajo de los niños con un desarrollo normotípico en aspectos pragmáticos del lenguaje (iniciación inadecuada, lenguaje estereotipado, uso del contexto y comunicación no verbal), lo que revela dificultades pragmáticas en ambos grupos (Helland et al., 2014). El 80.7 % de alumnos TEL con TDAH presentan limitaciones en habilidades lingüísticas, principalmente en la competencia pragmática (Helland et al., 2016).

Posiblemente, los problemas de los alumnos con TDAH en las habilidades se-

mántica y pragmática se relacionan con el déficit en las funciones ejecutivas. Esto repercute negativamente en el rendimiento, la atención, la organización, la memoria de trabajo, la rigidez de la conducta y la impulsividad (González-Castro et al., 2013; Vaughn et al., 2011), generando con ello obstáculos en la manipulación consciente y temporal de la información, necesaria para desarrollar actividades cognitivas complejas. Estas actividades incluyen la comprensión e internalización del lenguaje y la capacidad de análisis y síntesis de información verbal (Barkley, 2011).

Este trabajo pretende estudiar las competencias lingüísticas semántica y pragmática entre alumnos con déficit de atención con hiperactividad, trastorno del lenguaje y niños de desarrollo normotípico. Sus objetivos específicos son:

- a) Analizar las competencias lingüísticas diferenciadas según diagnósticos (TDAH y TEL respectivamente), y comparar estas competencias con alumnos de desarrollo normotípico.
- b) Analizar y comparar cada una de las áreas específicas que conforman las competencias lingüísticas semántica y pragmática, en los tres grupos diferenciados.

## 2. Método

Seleccionamos a los participantes en dos fases: *screening* y selección.

En fase de *screening* participaron 170 estudiantes de entre 2.º de Educación Primaria y 1.º de Educación Secundaria Obligatoria.

gatoria (ESO), procedentes de centros de enseñanza pública, concertada y privada de Sevilla y su provincia, y de la Asociación Sevillana de Padres y Afectados con Trastorno Hiperactivo (ASPATHI).

La remisión de los posibles participantes en la investigación fue realizada por los orientadores/as, en unos casos, responsables del Equipo de Orientación Educativa (EOE) de los centros educativos, y en otros, por los profesionales clínicos de la Asociación de Padres. Los criterios de inclusión que se manejaron en la fase *screening* fueron: a) edad entre 7 y 12 años; b) diagnóstico de TDAH sin trastorno comórbido, emitido por Equipo de Salud Mental Infanto-Juvenil (USMIJ); c) diagnóstico de trastorno de la comunicación (TEL) sin trastorno comórbido, con juicio clínico emitido por un psiquiatra, pediatra o psicólogo público o privado; d) alumnado sin diagnóstico de ningún trastorno o alteración psicológica.

Finalmente, en la fase de *screening* seleccionamos: 67 alumnos con TDAH, 55 con TEL y 48 de desarrollo normotípico. Entre los

alumnos seleccionados, 41 procedían de enseñanza pública, 89 de concertada, 13 de centros privados y 27 de la Asociación de Padres.

En la fase de selección, los criterios de inclusión fueron: a) obtención de consentimiento informado por escrito firmado por padres/ tutores legales; b) edad entre 7 y 12 años; c) diagnósticos de TDAH y/o TEL sin trastornos comórbidos; d) cociente intelectual  $CI > 80$ , según el *test breve de inteligencia K-BIT* (Kaufman y Kaufman, 2009) y e) aptitud verbal con una puntuación  $CI > 80$ , evaluado con el *test de vocabulario de imágenes peabody* (Dunn y Dunn, 2006). Tras usar estos criterios, excluimos 28 alumnos.

Finalmente, la muestra quedó conformada por 142 niños de entre 7 y 12 años ( $M=9.27$ ,  $SD=1.41$ ), 64 (45.07 %) niños y 78 (54.92 %) niñas, distribuidos en tres grupos: a) alumnos con TDAH, ( $n=48$ ); b) alumnos con TEL, ( $n=47$ ), y c) alumnos con desarrollo normotípico ( $n=48$ ). Entre los niños con TDAH, 44 (91.6 %) tomaban medicación (Tabla 1 y Gráfico 1).

TABLA 1. Características demográficas y procedencia de la muestra final.

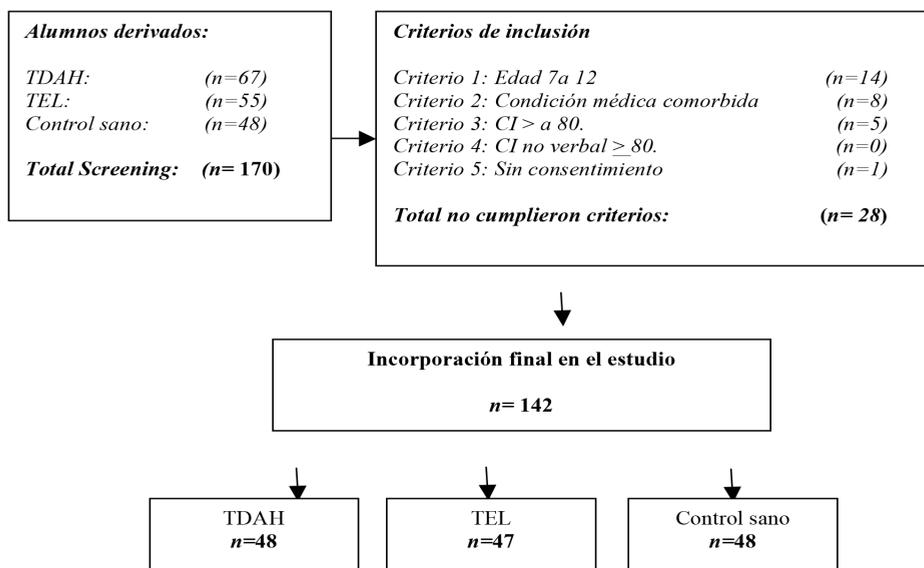
Centros Educativos	TDAH (%)	TEL (%)	Controles sanos (%)
Públicos	7 (19.4 %)	15 (41.6 %)	14 (38.8 %)
Concertados	15 (18.9 %)	31 (39.2 %)	33 (41.7 %)
Privados	09 (90 %)	01 (10 %)	-
Asociación de padres	17 (100 %)	-	-
Género	TDAH (%)	TEL (%)	Controles sanos (%)
Mujeres	39 (81.3 %)	20 (42.6 %)	19 (40.4 %)
Hombres	9 (18.8 %)	27 (57.4 %)	28 (59.6 %)

Leyenda: TDAH: Trastorno por déficit de atención con hiperactividad; TEL: Trastorno específico del lenguaje.

Fuente: Elaboración propia.



GRÁFICO 1. Procedimiento de selección de los participantes y configuración de los grupos de estudio.



TDAH: Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, TEL: Trastorno específico del Lenguaje. Fuente: Elaboración propia.

### 3. Instrumentos

La *batería de lenguaje objetiva y criterial* (BLOC) (Puyuelo et al., 1997) evalúa en un rango de edad entre 5 y 14 años, exhaustivamente, cuatro áreas básicas del lenguaje: morfología, sintaxis, semántica y pragmática, a través de 580 ítems que miden simultáneamente comprensión y expresión. Las tareas de la prueba para provocar una respuesta son: denominar dibujos, completar frases orales incompletas, formular frases y lenguaje inducido.

El módulo de semántica cuenta con 8 bloques de 10 ítems cada uno. En total 80 ítems que miden: agente-acción; acción-objeto; dativo; instrumental; locativo; modificadores; cuantificadores y modificadores de tiempo y sucesión. Se centra en aspectos de contenidos que evalúan el conocimiento de las relaciones

semánticas, así como el conocimiento espacial y temporal.

El módulo de pragmática con 13 bloques de 10 ítems cada uno. En total 130 ítems, que miden: saludo y despedida; reclamar la atención; ruego/concesión/negar permiso; demandas de información específica; demandas de confirmación o negación, quién/qué; dónde/cuándo; de quién; por qué/cómo; hacer comentarios/mostrar aprobación/desaprobación; requerimientos directos de acción; requerimientos indirectos de acción y protestas. Explora el uso de la «capacidad locutiva, ilocutiva y prelocutiva» que tiene el individuo como emisor de enunciados dentro de un diálogo en distintos contextos, donde ha de expresar oralmente los estados internos, propósitos y actitudes de un conjunto de personajes que aparecen en distintas escenas.

La fiabilidad es verificada a través del coeficiente KR-20 en módulo semántico con 0.90 y en el de pragmática con 0.97.

*Test de vocabulario de imágenes* (PPVT-III-PEABODY) (Dunn y Dunn, 2006). Evalúa el nivel de aptitud verbal y el vocabulario receptivo. Se aplica a modo de *screening* entre 2 años y medio - 90 años. Incluye 192 láminas (16 conjuntos de 12 estímulos, 8 grupos de edades diferentes). Cuenta con valores de fiabilidad que oscilan entre 0.89 y 0.99, según el autor.

El *test breve de inteligencia* (K-BIT) (Kaufman y Kaufman, 2009) evalúa inteligencia verbal e inteligencia no verbal (4-90 años). Integrado por dos escalas: subtest de vocabulario, que incluye vocabulario expresivo (45 ítems) y definiciones (37 elementos); y subtest de matrices, relacionadas con el razonamiento lógico no verbal y espacial (48 elementos). La fiabilidad, según los autores, en la escala de vocabulario oscila entre 0.76 y 0.95; en matrices entre 0.74 y 0.93 y en CI compuesto entre 0.90 y 0.98.

Para determinar la equivalencia de los grupos en las variables cociente intelectual CI y aptitud verbal, se aplicaron las dos últimas pruebas antes mencionadas.

#### 4. Procedimiento

Celebramos reuniones informativas con todas las partes implicadas en la investigación: familias, equipos directivos, educativos y departamentos de orientación de los centros de enseñanza pública, concertada, privada y de la Asociación de Padres con TDAH, y se les explicó la investigación, objetivos, procedimiento, etc.

Resolvimos las dudas planteadas y solicitamos el consentimiento de las familias y equipos directivos para realizar la investigación en los colegios.

Tras obtener el consentimiento informado por escrito de los padres, evaluamos individualmente a cada alumno en dos sesiones de 60 minutos, por un total de 120 minutos, en un aula tranquila y aislada de ruidos externos. En la primera sesión se aplicó el *test de vocabulario de imágenes Peabody* (PPVT-III) (Dunn et al., 2006) y el *test breve de inteligencia K-BIT* (Kaufman y Kaufman, 2009). En la segunda sesión, se evaluaron los módulos lingüísticos de semántica y pragmática de la *batería de lenguaje objetiva y criterial* (BLOC) (Puyuelo et al., 1997). Una vez concluido el proceso, a todos los alumnos se les entregó un informe individualizado, especificando los resultados en cada caso.

#### 5. Análisis estadístico

Realizamos una ANOVA de un factor con un nivel de significación  $\alpha = .05$ . En los casos en los que se cumplió el supuesto de homocedasticidad se empleó ANOVA. Cuando el modelo requerido no se cumplió, realizamos la prueba de Welch. Para estimar las diferencias significativas entre los grupos realizamos contrastes post-hoc por parejas, con el método de comparaciones múltiples de Tukey bajo el supuesto de homocedasticidad, y con el método de comparaciones múltiples de Games Howell bajo el de heterocedasticidad. Por lo tanto, los resultados se generaron al comparar y contrastar tres grupos (TDAH, TEL y control)  $\times$  dos ámbitos de competencias lingüísticas (semántica y pragmática) tanto a nivel global, como según áreas específicas.



## 6. Resultados

Para determinar la equivalencia de los grupos en la variable edad y en las variables relacionadas con el cociente intelectual, aplicamos las pruebas antes men-

cionadas. Los resultados no mostraron diferencias significativas entre los grupos de estudio (TDAH- TEL y control sano) en las variables, edad, cociente intelectual CI y aptitud verbal (Tabla 2).

TABLA 2. Características demográficas y clínicas de la muestra de 48 alumnos con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDH), 47 con trastorno específico del lenguaje (TEL) y 48 controles sanos de edad entre 7 y 12 años ( $M=9.27$ ,  $SD=1.41$ ).

	TDAH <i>n</i> =48		TEL <i>n</i> =47		Controles sanos <i>n</i> =48		<i>F</i>	<i>p</i>	Muestra Total <i>n</i> =142	
Edad ( <i>M</i> + <i>SD</i> )	9.44	1.42	9.21	1.50	9.14	1.32	.575	564	9.27	1.41
IQ -K-BIT ( <i>M</i> + <i>SD</i> )	97.31	11.50	96.23	8.21	98.61	8.75	.919	402	97.38	9.59
CI cognitivo										
Peabody ( <i>M</i> + <i>SD</i> )	103.75	13.95	97.98	9.60	98.23	15.18	3.04	051	99.95	13.33
Aptitud verbal										

Leyenda: TDAH: Trastorno por déficit de atención con hiperactividad; TEL: Trastorno específico del lenguaje; CI: Cociente intelectual; \* $p \leq 0.05$ ; \*\* $p \leq 0.01$ ; \*\*\* $p \leq 0.001$ .

Fuente: Elaboración propia.

Encontramos diferencias significativas entre los grupos de estudio (TDAH, TEL y controles sanos) en las competencias lingüísticas estudiadas, áreas semántica ( $F(2.148) = 86.99$ ;  $p < 0.001$ ) y pragmática ( $F(2.428) = 83.00$ ;  $p < 0.001$ ).

Tras comparaciones post hoc hallamos diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos con TDAH y TEL ( $p < 0.001$ ) por un lado, y entre los niños con TDAH y control sano por otro ( $p < 0.001$ ).

Según estos datos, los alumnos con TDAH ( $M=58.0$ ;  $SD=5.97$ ) tenían menos problemas en competencia semántica (identificar el significado a través de un código lingüístico y en el conocimiento de la función significativa de ciertos elementos de una oración, como son: agente, paciente o dativo, tema u objeto, instrumental y

locativo, así como nociones espaciotemporales, cualitativas y de cantidad), que los alumnos con TEL ( $M=51.2$ ;  $SD=7.05$ ), aunque con más dificultades que los niños control sano ( $M=69.7$ ;  $SD=3.91$ ).

En habilidades pragmáticas, los alumnos con TDAH ( $M=64.6$ ;  $SD=11.61$ ) tenían peor competencia para utilizar el lenguaje en distintas situaciones de comunicación e interacción social respecto a diferentes funciones o usos (pedir información, saludar, protestar, ordenar, etc.). También presentaron más problemas que los alumnos con TEL ( $M=82.1$ ;  $SD=13.20$ ) y que los niños control sano ( $M=116.7$ ;  $SD=6.26$ ) para ponerse en la situación comunicativa del personaje que se le indicaba y decir, en estilo directo, lo que diría tal personaje en esa situación en concreto.

En relación con el segundo objetivo, los resultados extraídos mostraron que existieron diferencias significativas entre los grupos investigados (TDAH, TEL y control sano) en todas las áreas específicas relativas a las competencias lingüísticas semántica y pragmática (Tabla 3).

TABLA 3. Competencias lingüísticas semántica y pragmática analizadas. Comparación entre los grupos de estudio de la muestra: 48 alumnos con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDH), 47 con trastorno específico del lenguaje (TEL) y 48 controles sanos de edad entre 7 y 12 años ( $M=9.27$ ,  $SD=1.41$ ).

Área Semántica	F	gl1	gl2	p
AS1	12.15	2	80.15	0.001**
AS2	21.70	2	84.61	0.001**
AS3	84.22	2	79.94	0.001**
AS4	55.54	2	84.89	0.001**
AS5	102.68	2	81.81	0.001**
AS6	62.34	2	79.70	0.001**
AS7	54.14	2	82.67	0.001**
AS8	122.81	2	88.03	0.001**
Área Pragmática				
AP1	46.60	2	75.59	0.001**
AP2	240.07	2	79.23	0.001**
AP3	165.55	2	82.43	0.001**
AP4	321.44	2	85.43	0.001**
AP5	150.86	2	75.01	0.001**
AP6	109.98	2	89.47	0.001**
AP7	78.18	2	87.72	0.001**
AP8	55.80	2	77.48	0.001**
AP9	85.60	2	77.41	0.001**
AP10	150.61	2	69.66	0.001**
AP11	129.55	2	71.85	0.001**
AP12	236.75	2	87.51	0.001**
AP13	242.97	2	85.99	0.001**

Leyenda: AS=Área semántica; AS1=Agente-Acción; AS2=Acción-Objeto; AS3=Dativo; AS4=Instrumental; AS5=Locativo; AS6=Modificadores; AS7=Cuantificadores y AS8=Modificadores de tiempo y sucesión; AP= Área pragmática; AP1=Saludo y despedida; AP2=Reclamar la atención; AP3=Ruego/Concesión/Negar permiso; AP4=Demandas de información específica; AP5=Demandas de confirmación o negación; AP6=Quién/Qué; A7=Dónde/Cuándo; AP8= De quién; AP9:Por qué/Cómo; AP10=Hacer comentarios, mostrar aprobación y desaprobación; AP11=Requerimientos directos de acción; AP12=Requerimientos indirectos de acción y AP13=Protestas. \* $p \leq 0.05$ ; \*\* $p \leq 0.01$ ; \*\*\* $p \leq 0.001$ .

Fuente: Elaboración propia.

El análisis específico según niveles de competencias lingüísticas reveló los siguientes resultados. Atendiendo al nivel semántico, los datos obtenidos mostraban diferencias significativas, entre los alumnos con TDAH y TEL en las variables: AS2 (acción-objeto) ( $p < 0.035$ ) que implican el uso de la acción y objeto sobre el cual se realiza el ejercicio, AS3 (dativo) ( $p < 0.029$ ) en el uso de complemento indirecto, persona a la que se dirige o recibe la acción y AS6 (modificadores) ( $p < 0.001$ ) en el empleo de cualidades que expresan características del sustantivo.

Por otro lado, estas mismas variables también fueron significativas entre los alumnos con TDAH y control sano (Tabla 4). En todas ellas, los niños con TDAH mostraron mejores resultados que los sujetos con TEL, aunque mayores dificultades que los alumnos de desarrollo normotípico para usar una acción-objeto y para designar una cualidad mediante adjetivos que modifiquen o distinguan un elemento u objeto (Tabla 3).

Además, encontramos diferencias significativas entre los grupos con TDAH y TEL en el uso de la variable; AS4 (instrumental) ( $p < 0.001$ ) para denominar los objetos o instrumentos con los que el sujeto o agente realiza la acción, presentando los alumnos con TDAH menos dificultades ( $M = 9.04$ ;  $SD = 0.82$ ) que los TEL ( $M = 6.06$ ;  $SD = 1.98$ ).

También encontramos diferencias significativas entre los niños con TDAH y con los de desarrollo normotípico (Tabla 4). Los alumnos con TDAH obtuvieron puntuaciones inferiores a los controles sanos, por lo tanto, su rendimiento fue peor en las variables: AS1 (agente-acción) al detectar la acción que se reflejaba en un dibujo y el agente o persona que la ejecutaba; AS5 (locativo) al usar expresiones preposicionales, para indicar la localización de una acción (dentro/sobre, etc.); AS7 (cuantificadores) al usar adverbios cuantificadores (muchos/poco) que asignan cantidad, número o grado y AS8 (modificadores de tiempo y sucesión) al emplear conocimientos de temporalidad y espacialidad con pronombres (todos/nada) (Tabla 4).

TABLA 4. Análisis específico de las áreas del lenguaje semántica y pragmática. Comparación entre los grupos de la muestra; 48 alumnos con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad- TDH, 47 con Trastorno específico del lenguaje- TEL y 48 controles sanos de edad entre 7 y 12 años ( $M = 9.27$ ,  $SD = 1.41$ ).

Área Semántica	TDAH		TEL		Controles Sanos		TDAH TEL	TDAH Controles Sanos
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	<i>p</i>
AS1	9.33	0.85	8.95	1.14	9.74	0.44	0.172	0.012*
AS2	8.58	1.23	7.93	1.25	9.2	0.67	0.035*	0.004**
AS3	7.43	1.78	6.57	1.44	9.38	0.70	0.029*	0.001**
AS4	9.04	0.82	6.06	1.98	9.29	0.68	0.001**	0.232
AS5	5.66	1.73	5.87	1.31	8.44	0.71	0.791	0.001**
AS6	7.35	1.49	5.65	1.60	8.4	0.68	0.001**	0.001**

Competencias lingüísticas en el contexto escolar. Comparación entre alumnado con trastorno...

AS7	6.35	1.63	5.80	1.34	7.93	0.73	0.182	0.001**
AS8	4.27	1.36	4.42	1.29	7.23	0.83	0.838	0.001**
<b>Área Pragmática</b>								
AP1	7.43	1.69	8.23	1.46	9.59	5.7	0.042*	0.001**
AP2	4.16	1.54	7.04	1.48	9.29	0.65	0.001**	0.001**
AP3	4.66	1.71	6.68	1.36	9.14	0.75	0.001**	0.001**
AP4	3.18	1.36	6.21	1.71	9.01	0.85	0.001**	0.001**
AP5	5.4	1.72	6.4	1.17	8.8	0.49	0.003**	0.001**
AP6	4.95	1.97	6.17	1.38	9.17	1.14	0.002**	0.001**
AP7	5.22	1.97	6.1	1.41	8.5	1.03	0.028*	0.001**
AP8	6.95	1.96	6.21	1.41	8.4	0.65	0.091	0.001**
AP9	5.95	1.95	6.06	1.42	8.5	0.65	0.951	0.001**
AP10	5.33	2.36	5.95	1.53	9.2	0.47	0.282	0.001**
AP11	4.9	2.28	6.06	1.78	9.17	0.60	0.021*	0.001**
AP12	2.16	1.83	5.55	2.23	9.10	1.25	0.001**	0.001**
AP13	3.66	1.49	5.27	1.44	8.65	0.84	0.001**	0.001**

Leyenda. TDAH: Trastorno por déficit de atención con hiperactividad; TEL: Trastorno específico del lenguaje; AS= Área semántica; AS1=Agente-Acción; AS2=Acción-Objeto; AS3=-Dativo; AS4=Instrumental; AS5=Locativo; AS6=Modificadores; AS7=Cuantificadores y AS8=Modificadores de tiempo y sucesión. AP=Área pragmática; AP1=Saludo y despedida; AP2=Reclamar la atención; AP3=Ruego/Concesión/Negar permiso; AP4=Demandas de información específica; AP5=Demandas de confirmación o negación; AP6=Quién/Qué; AP7=Dónde/Cuándo; AP8=De quién; AP9=Por qué/Cómo; AP10=Hacer comentarios, mostrar aprobación y desaprobación; AP11=Requerimientos directos de acción; AP12=Requerimientos indirectos de acción y AP13=Protestas. \* $p \leq 0.05$ ; \*\* $p \leq 0.01$ ; \*\*\* $p \leq 0.001$ .

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados sobre las variables de competencia lingüística pragmática mostraron diferencias significativas entre los alumnos con TDAH y TEL en relación con el uso dentro de un discurso narrativo de las siguientes variables: AP1 (saludo y despedida) ( $p < 0.042$ ) fórmulas de cortesía; AP2 (reclamar la atención) ( $p < 0.001$ ) demanda de información del emisor al destinatario; AP3 (ruego/concesión/negar permiso) ( $p < 0.001$ ) uso de favor o denegación de demanda; AP4 (demandas de información específica) ( $p < 0.001$ ) amplitud o repetición de información; AP5 (demandas de confirmación o negación) ( $p < 0.003$ ) uso de afirma-

ción «sí» o negación «no»; AP6 (quién/qué) ( $p < 0.002$ ), empleo de pronombres interrogativos «quién» y «qué»; AP7 (dónde/cuándo) ( $p < 0.028$ ), uso de adverbio interrogativo «dónde», con un tiempo «cuándo»; AP11 (requerimientos directos de acción) ( $p < 0.021$ ) para formular una demanda explícita u orden; AP12 (requerimientos indirectos de acción) ( $p < 0.001$ ) para que el emisor actúe sobre el destinatario mediante una sugerencia, y AP13 (protestas) ( $p < 0.001$ ) para enunciar disconformidad ante una situación.

Estas mismas variables también fueron significativas entre los alumnos con TDAH

y desarrollo normal (Tabla 4). En todas ellas, los niños con TDAH obtuvieron puntuaciones inferiores en comparación con los alumnos con TEL y el grupo control sano, al utilizar el lenguaje en las distintas situaciones de comunicación e interacción social, así como en las diferentes funciones o usos del lenguaje pragmático (Tabla 4).

Asimismo, se observaron diferencias significativas entre los alumnos con TDAH y el grupo control sano en las variables: AP8 (de quién), donde se emplea las transacciones comunicativas «de quién», «para quién», AP9 (por qué/cómo) al usar enunciados «por qué» o «cómo», y AP10 (hacer comentarios, mostrar aprobación y desaprobación), presentando los alumnos con TDAH mayores dificultades para usar las interrogantes en un contexto de comunicación e interacción social, a través de un estímulo visual (Tabla 4).

## 7. Discusión

Según nuestros resultados, los alumnos con TDAH presentan menos problemas en habilidades lingüísticas semánticas que los niños con TEL, aunque los alumnos con TDAH tienen más dificultades semánticas que el grupo con desarrollo normotípico en el momento de identificar y definir el significado a través de un código lingüístico.

Estos resultados, son concordantes con los de Idiazábal, Guerrero y Sánchez (2006), quienes hallaron que los niños con TDAH, en relación con los alumnos con desarrollo normotípico presentaron errores semánticos en la producción de sus respuestas. Asimismo, son concomitantes con los hallazgos

de Sowerby et al. (2011), quienes observaron que los participantes desarrollaron respuestas verbales más lentas. Coinciden también con los resultados obtenidos por Ygual (2011), los cuales mostraron que el nivel de los niños fue inferior en comprensión y definición del vocabulario.

Es probable que los déficits encontrados en los alumnos con TEL y en los niños con TDAH, se deban a sus limitaciones en la capacidad de procesamiento simultáneo de la información, capacidad de control inhibitorio y memoria de trabajo verbal, coincidiendo con los hallazgos de Schreiber et al., 2014 y Hutchinson et al., 2012.

En consecuencia, el déficit en memoria de trabajo parece influir significativamente en la habilidad lingüística semántica, afectando a la capacidad para comprender o explicar la secuenciación de conceptos. Repercutiendo, por tanto, tal circunstancia en el aprendizaje de palabras (vocabulario) tanto en los niños con TEL como en los alumnos con trastorno hiperactivo/atencional.

Los hallazgos referidos a los grupos de alumnos con TDAH y desarrollo normotípico ponen de manifiesto que a los niños con TDAH les resultan difíciles las habilidades pragmáticas, coincidiendo con los resultados extraídos por Staikova et al. (2013) sobre el uso de expresiones verbales y de Crespo-Eguílaz et al. (2016) con respecto a la producción de sus respuestas orales.

Asimismo, los alumnos con TDAH presentan problemas para reproducir escenas gráficas en las que aparecen distintos personajes en diversas situaciones y diferen-

tes contextos comunicativos, siendo estos resultados concordantes con los de Gallardo-Paúls et al. (2010). En este trabajo quedó de manifiesto que los alumnos con TDAH aducían argumentos que no contribuían al diálogo, al contrario, lo entorpecían sin tener en cuenta el punto de vista ajeno de los personajes y la posible refutación del interlocutor. Aspectos también limitados por los alumnos con TEL en esta investigación y en los estudios previos de Buiza et al. (2015) al verbalizar en función de un personaje y ponerse en su situación.

Es viable que estos déficits detectados con mayor preponderancia en los alumnos con TDAH que en los niños con TEL, pudieran explicarse bien como carencias en la teoría de la mente, es decir, dificultades para proporcionar datos sobre la respuesta emocional, metas, pensamientos y deseos de los personajes de una historia (Zegarra-Valdivia y Chino, 2017), o simplemente como un déficit en la comunicación social pragmática (APA, 2013).

Por otro lado, las dificultades halladas en el área pragmática y que afectan al alumnado de TDAH pudieran ser explicados por los déficits ejecutivos, evidenciados en este trabajo, pudiendo influir de forma adversa cuando estos alumnos han de discriminar el contexto comunicativo de las imágenes visuales y responder de forma acorde a los interrogantes planteados por el interlocutor. A lo anterior se añaden las dificultades en la memoria de trabajo verbal y en atención focalizada y mantenida, aspectos que se observan significativamente dentro de los contextos escolares. En tal sentido, estos hallazgos coinciden con Bar-

kley (2011), quien manifiesta que aproximadamente el 30 % de niños con TDAH presentan déficits en la habilidad pragmática. Asimismo, son coincidentes con los criterios diagnósticos de DSM-5 (APA, 2013), los que indican que los niños con presentación de inatención muestran dificultades en la competencia pragmática del lenguaje. De este modo, no parece arriesgado indicar que los déficits atencionales característicos de los alumnos con TDAH influyen directamente en los resultados obtenidos en esta investigación, específicamente en el área pragmática.

En conclusión, los resultados obtenidos muestran que los alumnos con TDAH presentan menos dificultades que los niños con TEL, aunque mayores que los controles sanos, en las competencias semánticas (significado a través de un código lingüístico) y su ejecución en rendimiento es peor que los alumnos con TEL y que los controles sanos en las habilidades pragmáticas (uso e interacción comunicativa).

Esta investigación presenta ciertas limitaciones. Por un lado, el tamaño de la muestra es reducido, limitando con ello la extrapolación de los resultados, y por otro lado, se han estudiado exclusivamente las competencias lingüísticas semánticas y pragmáticas.

Queda pendiente para futuras investigaciones ampliar el tamaño muestral, extender la investigación a las competencias lingüísticas morfológicas, sintácticas y fonética/ fonológica y analizar el efecto de la medicación en los alumnos con TDAH en el momento de ejecutar pruebas y test estandarizados

del lenguaje. En todo caso, los resultados obtenidos en esta investigación abren nuevas líneas de investigación relacionadas con el lenguaje en niños con TEL y TDAH.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, R., Ramírez-Santana, G. y Hernández, E. (2016). Las funciones ejecutivas y el lenguaje en niños con diferentes subtipos de trastorno específico del lenguaje. *Neurología*, 16, 213-4853. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2015.12.018>
- Acosta, V., Axpe, A. y Moreno, A. (2014). Rendimiento lingüístico y procesos lectores en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. *revista española de pedagogía*, 72 (259), 477-490.
- American Psychiatric Association (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5). Editorial Médica Panamericana.
- Andreu, L., Sanz-Torrent, M., Guàrdia-Olmos, J. y MacWhinney, B. (2011). Narrative comprehension and production in children with SLI: An eye movement study [Comprensión y producción narrativa en niños con TEL: un estudio de movimientos oculares]. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 25 (9), 767-783. <https://doi.org/10.3109/02699206.2011.565542>
- Barkley, R. A. (2011). *Niños hiperactivos. Cómo comprender y entender sus necesidades especiales. Guía completa del trastorno por déficit de atención con hiperactividad TDAH*. Paidós.
- Bellani, M., Moretti, A., Perlini, C. y Brambilla, P. (2011). Language disturbances in ADHD [Alteraciones del lenguaje en el TDAH]. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 20 (4), 311-315. <https://doi.org/10.1017/S2045796011000527>
- Brown, T. E. (2010). *Comorbilidades del TDAH. Manual de las complicaciones del trastorno con déficit de atención con hiperactividad en niños y adultos*. Editorial Elsevier Masson.
- Buiza, J., Rodríguez-Parra, M. y Adrián, J. (2015). Trastorno Específico del Lenguaje: marcadores psicolingüísticos en semántica y pragmática en niños españoles. *Anales de Psicología*, 3 (1), 879-889. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.180091>
- Coady, A. (2013). Rapid naming by children with and without specific language impairment [Denominación rápida por parte de los niños con y sin discapacidades lingüísticas específicas]. *Journal of Speech, Language, Hearing Research*, 56 (2), 604-617. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/10-0144\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/10-0144))
- Conti-Ramsden, G., Bishop, M., Clark, B., Norbury, F. y Snowling, J. (2013). Toma de conciencia sobre los trastornos específicos del lenguaje: la campaña RALLI en Internet. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33 (2), 51-54. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.04.004>
- Crespo-Eguílaz, N., Magallón, S., Sánchez-Carpintero, R. y Narbona, J. (2016). La adaptación al castellano de la Children's Communication Checklist permite detectar las dificultades en el uso pragmático del lenguaje y diferenciar subtipos clínicos. *Revista Neurología*, 1, 49-57. <https://doi.org/10.33588/rn.62S01.2015526>
- Dunn, L. M. y Dunn, L. M. (2006). *Test de vocabulario en imágenes*. Editorial TEA Ediciones.
- Ercan, E., Unsel-Bolat, G., Tufab, A., Demirkaya, S., Bilac, O., Celik, G., Kilic, B., Ardic, U., Sarpmaz, S., Aksu, H., Tahiroglu, A., Karacetin, G., Turak, U., Aktepe, E., Arman, A., Basgul, S., Coskum, M., Dursun, O., Durukan, I., Fis, N., ... Gormez, V. (2021). Effect of impairment on the prevalence and comorbidities of attention deficit hyperactivity disorder in a national survey: Nation-wide prevalence and comorbidities of ADHD [Efecto de la deficiencia en la prevalencia y las comorbilidades del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en una encuesta nacional: prevalencia y comorbilidades del TDAH a nivel nacional]. *Journal of Attention Disorders*. <https://doi.org/10.1177/10870547211017985>
- Evans, J. L. y Coady, J. A. (2010). Explaining lexical-semantic deficits in specific language impairment: The role of phonological similarity, phonological working memory, and lexical competition [Explicación de los déficits léxico-semánticos en las deficiencias específicas del lenguaje: el papel de la similitud fonológica, la memoria de trabajo fonológica y la competencia léxica]. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53 (6), 1742-1756. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2010/08-0198\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/08-0198))

- Faraone, V. S., Banaschewski, T., Coghill, D., Zheng, Y., Biederman, J., Bellgrove, M. A., Newcorn, J. H., Gignac, M., Al Saud, N. M., Manor, I., Rohde, L. A., Yang, L., Cortese, S., Almagor, D., Stein, M. A., Albatti, T. H., Aljoudi, H. F., Alqahtani, M. M. J., Asherson, P., ... Wang, Y. (2021). The World Federation of ADHD international consensus statement: 208 evidence-based conclusions about the disorder [Declaración de consenso internacional de la Federación Mundial de TDAH: 208 conclusiones basadas en la evidencia sobre el trastorno]. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 128, 789-818. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.01.022>
- Flory, K., Milich, R., Lorch, E. P., Hayden, A. N., Strange, C. y Welsh, R. (2006). Online story comprehension among children with ADHD: Which core deficits are involved? [Comprensión de historias en línea entre niños con TDAH: ¿qué déficits básicos están implicados?] *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 853-865. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9070-7>
- Gallardo-Paúl, B., Gimeno-Martínez, M. y Moreno-Campos, V. (2010). Pragmática textual en adolescentes con trastorno por déficit de atención/hiperactividad: argumentación. *Revista Neurología*, 50, 113-7.
- González-Castro, P., Rodríguez, C., Cueli, M., Cabeza, L. y Álvarez, L. (2013). Competencias matemáticas y control ejecutivo en estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad y dificultades de aprendizaje de las matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (1), 125-143.
- Helland, W. A., Helland, T. y Heimann, M. (2014). Language profiles and mental health problems in children with specific language impairment and children with ADHD [Perfiles lingüísticos y problemas de salud mental en niños con deficiencias específicas del lenguaje y niños con TDAH]. *Journal of Attention Disorders*, 15 (3), 26-35. <https://doi.org/10.1177/1087054712441705>
- Helland, W. A., Posserud, M. B., Helland, T., Heimann, M. y Lundervold, A. J. (2016). Language impairments in children with ADHD and in children with reading disorder [Alteraciones del lenguaje en niños con TDAH y en niños con trastorno de la lectura]. *Journal of Attention Disorders*, 20 (7), 581-589. <https://doi.org/10.1177/1087054712461530>
- Hutchinson, E., Bavin, E., Efron, D. y Sciberras, E. (2012). A comparison of working memory profiles in school-aged children with specific language impairment, attention deficit/hyperactivity disorder, comorbid SLI and ADHD and their typically developing peers [Una comparación de los perfiles de la memoria de trabajo en niños en edad escolar con deterioro específico del lenguaje, trastorno por déficit de atención/hiperactividad, TEL comórbido y TDAH y sus compañeros con desarrollo típico]. *Journal Neuropsychol Child*, 18 (2), 190-207. <https://doi.org/10.1080/09297049.2011.601288>
- Idiazábal, M., Guerrero, D. y Sánchez, M. (2006). Procesamiento del lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurología*, 42 (2), 29-36. <https://doi.org/10.33588/rn.42S02.2005783>
- Kaufman, A. y Kaufman, N. (2009). *Test Breve de Inteligencia K-BIT*. TEA Ediciones.
- Korrel, H., Mueller, K. L., Seda, T., Anderson, V. y Sciberras, E. (2017). Research review: Language problems in children with attention-deficit hyperactivity disorder — a systematic meta-analytic review [Revisión de la investigación: lenguaje problemas de lenguaje en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad — una revisión meta-analítica revisión analítica sistemática]. *Journal Child Psychology Psychiatry*, 10. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12688>
- Lambalgen, M., Kruistum, C. y Parigger, E. (2008). Procesamiento del discurso en el trastorno de déficit de atención e hiperactividad TDAH. *Diario de la Lógica, Lenguaje e Información*, 17 (4), 467-487. <https://doi.org/10.1007/s10849-008-9066-5>
- McGrath, L., Pennington, B., Shanahan, M., Santerre-Lemmon, L., Barnard, H., Willcutt E., Defries, J. y Olson, R. (2011). A multiple deficit model of reading disability and attention deficit/hyperactivity disorder: the search for shared cognitive deficits [Un modelo de déficit múltiple de la discapacidad lectora y del trastorno por déficit de atención/hiperactividad: la búsqueda de déficits cognitivos compartidos]. *The Journal of Child Psychology and Psy-*

- chiatry*, 52 (5), 547-57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02346.x>
- McGregor, K., Rost, C., Guo, L. y Sheng, L. (2010). What compounds mean to children with SLI [Qué significan los compuestos para los niños con TEL]. *Applied Psycholinguistics*, 31 (3), 463-487. <https://doi.org/10.1017/S014271641000007X>
- Mendoza, E. (2016). *Trastorno específico del lenguaje (TEL). Avances en el estudio de un trastorno invisible*. Ediciones Pirámide.
- Moraleda, E., Fernández, L., Sánchez, J., López, P. (2018). Perfil lingüístico en niños y adolescentes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad-TDAH. *International Journal Developmental Educational Psychology*, 2, 151-158.
- Mueller, L. y Tomblin, B. (2012). Examining the comorbidity of language disorders and ADHD [Examinar la comorbilidad de los trastornos del lenguaje y el TDAH]. *Topics in Language Disorders*, 32 (3), 228-46.
- Noger, S. y Artiga, J. (2009). Trastorno de déficit de atención hiperactividad. En J. Artigas (Ed.), *El niño incomprendido* (pp. 35-55). Editorial Amat, S.L.
- Peetsa, K. y Tannock, R. (2011). Los errores y autocorrecciones en la narración distinguen el TDAH del TDAH con trastornos del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31 (4), 228-236. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(11\)70191-7](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70191-7)
- Puyuelo, M., Wiig, E. H., Renom, J. y Solanas, A. (1997). *Batería del lenguaje objetiva y criterial*. Editorial Masson.
- Ramírez-Santana, G. M., Acosta-Rodríguez, V. M., Moreno-Santana, A. M., del Valle-Hernández, N. y Axpe-Caballero, Á. (2017). El uso combinado de narraciones orales y actividades morfosintácticas para mejorar habilidades gramaticales de alumnado con trastorno específico del lenguaje (TEL). *Revista de Psicodidáctica*, 23 (1), 48-55. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.07.002>
- Rodríguez-Meirinhos, A. y Ciria-Barreiro, E. (2018). Revisión de intervenciones para mejorar las habilidades pragmáticas en niños y niñas con problemas de conducta y atención | *Review of interventions to improve pragmatic language skills in children with behaviour and attention problems*. **revista española de pedagogía**, 76 (270), 295-312. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-05>
- Schreiber, J., Possin, K., Girard, J. y Rey-Casserly, C. (2014). Executive function in children with attention deficit hyperactivity: NIH EXAMINER battery [Función ejecutiva en niños con déficit de atención e hiperactividad: batería NIH EXAMINER]. *Journal of the International Society of Neuropsychology*, 20 (1), 41-51. <https://doi.org/10.1017/S1355617713001100>
- Shaw, P., Malek, M., Watson, B., Sharp, W., Evans, A. y Greenstein, D. (2012). Development of cortical surface area and gyrification in attention-deficit/hyperactivity disorder [Desarrollo de la superficie cortical y giroscopia en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad]. *Biological Psychiatry*, 72 (3), 191-197. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2012.01.031>
- Sowerby, P., Seal, S. y Tripp, G. (2011). Working memory deficits in ADHD: The contribution of age, learning/language difficulties, and task parameters [Déficits de la memoria de trabajo en el TDAH: la contribución de la edad, las dificultades de aprendizaje/lenguaje y los parámetros de la tarea]. *Journal of Attention Disorders*, 15, 461-472. <https://doi.org/10.1177/1087054710370674>
- Staikova, E., Gomes, H., Tartter, V., McCabe, A. y Halperin, J. M. (2013). Deficits pragmáticos y el deterioro social en los niños con TDAH. *Journal Child Psychol Psychiatry*, 12, 1275-1283.
- Szenkman, D., Fumagalli, J. y Martínez-Cuitiño, M. (2015). *Adaptación de una herramienta para evaluar la morfosintaxis temprana. El Rice-Wexler Test of Early Grammatical Impairment TEGI [Presentación de póster]*. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.4753.8802>
- Tomblin, J. B. y Mueller, L. K. (2012). How can comorbidity with attention-deficit/hyperactivity disorder aid understanding of language and speech disorders? [¿Cómo puede la comorbilidad con el trastorno por déficit de atención/

hiperactividad ayudar a comprender los trastornos del lenguaje y del habla?] *Topics in Language Disorders*, 32 (3), 198-206. <http://dx.doi.org/10.1097/TLD.0b013e318261c264>

Uekermann, J., Kraemer, M., Abdel-Hamid, M., Schimmelmann, B. G., Hebebrand, J., Daum, I., Wiltfang, J. y Kis, B. (2010). Social cognition in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) [La cognición social en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)]. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 34 (5), 734-743. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2009.10.009>

Vaughn, A., Epstein, J., Rausch, J., Altaye, J., Newcorn, J., Hinshaw, S. y Wigal, T. (2011). Relation between outcomes on a continuous performance test and ADHD symptoms over time [Relación entre los resultados de una prueba de rendimiento continuo y los síntomas del TDAH a lo largo del tiempo]. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 853-864. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9501-y>

Ygual, A. (2011). Los trastornos del lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Revista de Logopedia, Fonoatría y Audiología*, 31 (4), 181-182. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(11\)70186-3](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70186-3)

Zegarra-Valdivia1, J. y Chino, B. (2017). Mentalization and the theory of mind [Mentalización y la teoría de la mente]. *Journal of Neuro-Psychiatry*, 80 (3), 189-199. <http://dx.doi.org/10.20453/rnp.v80i3.3156>

## Biografía de las autoras

**Paola Gabriela Paredes-Cartes** es Doctora en Psicología por la Universidad de Sevilla (US), Licenciada en Pedago-

gía y Maestra especialista en Audición y Lenguaje por la Universidad de Concepción (UC) de Chile. En la actualidad, es profesora y miembro del departamento de Orientación, en la Delegación de Educación, Junta de Andalucía. Profesora en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) e Investigadora en la Universidad de Sevilla (US). Sus trabajos, con publicaciones en revistas científicas y congresos, se centran en los trastornos del neurodesarrollo, TDAH, TEL y competencias lingüísticas.



<https://orcid.org/0000-0002-2223-2246>

**Inmaculada Moreno-García** es Doctora en Psicología por la Universidad de Sevilla y Profesora Titular de dicha Universidad. Su línea de investigación principal es el trastorno por déficit de atención. Es autora de seis libros sobre TDAH y numerosos artículos científicos sobre este trastorno. Ha presentado más de 160 trabajos a congresos científicos, mayoritariamente sobre TDAH. Ha sido investigadora principal de varios proyectos del Plan Nacional i+d+i. Actualmente, desarrolla el Proyecto PSI2017-82550-R sobre el tema.



<https://orcid.org/0000-0002-2223-2246>



# Validación de un instrumento de evaluación de apps de arte que permiten desarrollar la competencia artística en entornos digitales\*

## *Validation of an instrument to evaluate art apps that enable the development of artistic skills in digital settings*

**Dr. Feliciano F. ORDOÑEZ FERNÁNDEZ.** Profesor Contratado Doctor. Universidad Internacional de La Rioja ([feliciano.ordonez@unir.net](mailto:feliciano.ordonez@unir.net)).

**Dr. Martín CAEIRO RODRÍGUEZ.** Profesor Ayudante Doctor. Universidad de Zaragoza ([mcaeiro@unizar.es](mailto:mcaeiro@unizar.es)).

**Dra. Ana María BARBERO FRANCO.** Profesora Contratada Doctora. Universidad Internacional de La Rioja ([anamaria.barbero@unir.net](mailto:anamaria.barbero@unir.net)).

**Dra. María del Mar MARTÍNEZ-OÑA.** Profesora Asociada. ESNE-Universidad Camilo José Cela ([mariadelmar.martinez@esne.es](mailto:mariadelmar.martinez@esne.es)).

**Alberto TORRES PÉREZ.** Profesor. Universidad Internacional de La Rioja ([alberto.torres@unir.net](mailto:alberto.torres@unir.net)).

### Resumen:

En el contexto digital encontramos como recurso didáctico *apps* que permiten al profesorado de artes trabajar aspectos relacionados directamente con la competencia artística y a las que en este estudio hemos denominado *apps de arte*. Objetivo: validar un instrumento de medida de aplicaciones digitales a partir de los resultados obtenidos en la primera fase de su diseño para ajustar los ítems e identificar los factores. Me-

todología: en esta segunda fase se han seguido tres procesos. Un análisis factorial exploratorio medinet, un análisis preconfirmatorio y el análisis factorial confirmatorio ajustado mediante los índices de Ajuste Global o Absoluto en todas las escalas de la prueba. Se partió de una batería de evaluación compuesta por 98 ítems distribuidos en tres dimensiones y cuatro escalas: dimensión artística (dominio expresivo y perceptivo), dimensión técnica y dimensión pedagógica. Resul-

\* Este artículo forma parte del proyecto financiado por la Universidad Internacional de La Rioja-UNIR en la convocatoria «PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EXCELENCIA UNIR 2018/2020». Título del proyecto: «ARTS and APPS: aplicaciones digitales y educación artística». Código: B0036-1819.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20-03-2021.

Cómo citar este artículo: Ordoñez Fernández, F. F., Caeiro Rodríguez, M., Barbero Franco, A. M., Martínez-Oña, M. M. y Torres Pérez, A. (2021). Validación de un instrumento de evaluación de *apps* de arte que permiten desarrollar la competencia artística en entornos digitales | *Validation of an instrument to evaluate art apps that enable the development of artistic skills in digital settings*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (280), 515-536. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-02>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

tados: se consigue un modelo definitivo de todas las escalas con unos valores óptimos en todos los indicadores de ajuste. **Discusión/Conclusión:** una vez finalizado el proceso se diseña la prueba definitiva en base a los resultados del ajuste. Teniendo en cuenta el número de ítems resultante (74), el número de factores (8) y la redacción de cada uno, consideramos que es una herramienta útil y viable para evaluar apps de arte articulando las dimensiones artística, técnica y pedagógica conforme a las necesidades y posibilidades de las experiencias formativas.

**Descriptor:** validez de constructo, fiabilidad, competencia artística, apps, instrumento de evaluación.

### Abstract:

Apps that help art teachers work on areas relating directly to artistic competences are a valuable digital teaching resource. In this study we call them art apps. **Aims:** To validate a measurement instrument for digital applications based on the results we obtained in the first design phase, and to modify the items

and identify factors. **Methodology:** We carried out three processes in this second phase. An exploratory factorial analysis, a pre-confirmatory analysis, and a confirmatory factorial analysis adjusted by the global or absolute fit indices for all of the scales of the test. This was based on an evaluation battery comprising 98 items distributed in three dimensions and four scales: artistic dimension (expressive and perceptive domain), technical dimension, and pedagogical dimension. **Results:** We obtained a definitive model of all the scales with optimal values in all the adjustment indicators. **Discussion/Conclusion:** After completing this process, we designed the definitive test based on the results of the fitting. Taking into account the resulting number of items (74), the number of factors (8), and the wording of each one, we consider it to be a useful and viable tool for evaluating art apps by connecting their artistic, technical, and pedagogical dimensions according to the needs and possibilities of the educational activities.

**Keywords:** construct validity, reliability, artistic competence, apps, evaluation instrument.

## 1. Introducción

Las innovaciones digitales han cambiado tanto las relaciones humanas establecidas en torno a la tecnología (Schwab, 2016) como el modo de enseñar y las formas de aprender (Prensky, 2001). El arte, en su vocación por conectarse con lo contemporáneo, ha ido asimilando cada innovación tecnológica en la educación (Hart, 2001; Giráldez, 2013), tanto en lo que afecta al docente como al discente, rediseñando e identificando sus propios

modelos (Escaño, 2010; Saura, 2011; Marín García, 2011; Caeiro Rodríguez, 2015). Esta interrelación con lo digital ha abierto la educación artística a contextos móviles (Iglesias, 2012; Vernet, 2014), ubicuos (Burbules, 2014) y de aprendizaje híbrido (Aiello y Willem, 2004; Bajardi, 2015), generando nuevos retos y posibilidades formativas.

Hoy, son las aplicaciones digitales (*apps*) creadas para su uso en tabletas digitales y

*smartphones* las que mayores posibilidades ofrecen al profesorado, al unir el uso masivo que hacen los estudiantes de estos dispositivos digitales con su incorporación exponencial a las aulas. El mundo de las apps ha adquirido cada vez más protagonismo para las artes y su educación (Navarro, 2014; Iglesias Antón, 2015; García de Rozas, 2017; Sasiain Camarero-Núñez y Aberasturi Apraiz, 2018; Mora Castro, 2018; Del-Moral et al., 2019). Dentro de estas aplicaciones digitales hemos identificado las *apps de arte*: pensadas y diseñadas para llevar a cabo experiencias artísticas o que permiten trabajar contenidos de arte (Caeiro Rodríguez et al., 2020) diferenciándolas de lo que se conoce como *apps educativas* (o didácticas), pensadas principalmente como apoyo a la docencia (Fombona Cadavieco et al., 2020).

Algunos estudios relacionados con el universo de las apps han medido los aspectos técnicos y pedagógicos a partir del uso de dispositivos móviles como tabletas y *smartphones* (Sarrab et al., 2014; Camilleri y Camilleri, 2019). Encontramos investigaciones que se han ido centrando en el diseño de herramientas de evaluación que sean fáciles de usar, poniendo el foco en el *software* y sus interfaces (Norman, 1988; Norman y Drapper, 1988), o en los aspectos didácticos generales (Prieto, 2015) o la educación patrimonial (López Benito, 2013; Martín Ezama, 2016; Luna et al., 2019). En el contexto internacional, encontramos trabajos como los de Walker (2011, 2013), quien se ha centrado en la integración de la tecnología y las aplicaciones digitales dentro del contexto académico y cuyos estudios han sido origen y fundamento de otras investigaciones (Malone y Peterson, 2013; Bentrop, 2014; Cher-

ner et al., 2014; Lee y Cherner, 2015; Lee y Kim, 2015; Bouck et al., 2016; Papadakis et al., 2017). Sin embargo, existen pocos instrumentos que guíen a los docentes de arte desde criterios e indicadores de calidad para una mejor utilización de las apps en el contexto educativo en la línea de los de Vicent (2013), Hernández (2014), Rico Rico (2017) o Kortabitarte et al. (2017), cuyos trabajos han sido nuestro punto de partida, contrastando su desarrollo y diseño con otros procesos de validación de instrumentos relacionados con la competencia digital (Fernández et al., 2018; García-Umaña y Córdoba, 2020).

En este sentido, resulta esencial llevar a cabo investigaciones que orienten académicamente las propuestas formativas artísticas creadas por los docentes y en donde deba articularse la competencia artística con el universo de lo digital. El equipo identificó en la primera fase de la investigación apps expresivas (que sirven para crear y hacer arte o trabajar procesos artísticos: pintar, dibujar, modelar, fotografiar, vídeo...) y apps perceptivas (que sirven para conocer el arte y los contextos artísticos: visitas a museos, ver obras de arte, espacios expositivos...). Es aquí donde se sitúa este instrumento de evaluación, diseñado especialmente para su uso por maestros de primaria y profesorado de secundaria. Este análisis corresponde a la segunda fase de investigación en la que se avanza en la validación y fiabilidad del instrumento.

## 2. Metodología

### 2.1. Objetivos

El trabajo que se presenta tiene como principal objetivo validar un instrumento

de medida de aplicaciones digitales a partir de los resultados obtenidos en la primera fase de su diseño, teniendo en cuenta las tres dimensiones y cuatro escalas que se habían obtenido para ajustar los ítems e identificar los factores. Se busca así que la matriz de evaluación reúna las características conceptuales y técnicas exigidas para medir con criterios de calidad aquellas apps que permiten desarrollar la competencia artística tanto en el dominio expresivo como en el dominio perceptivo articulando, y también, los aspectos técnicos y pedagógicos desde la perspectiva de las necesidades de la educación artística en primaria y secundaria.

## 2.2. Muestra

La muestra analizada fue de 125 apps, obtenida como resultado de una búsqueda generalizada en diferentes páginas web y descargadas tanto de Google Play como de App Store, según los dispositivos funcionasen con IOS o Android y seleccionadas según los siguientes criterios:

- Diseñadas a partir de acciones artísticas que permitan llevar a cabo procesos expresivos (dibujar, pintar, modelar, animar, fotografiar) o procesos perceptivos (ver, visitar, conocer, analizar... obras de arte).
- Diversidad en la selección de las apps de arte como reflejo de los procesos conectados con el desarrollo de la competencia artística, contemplando así apps en todo el espectro de acciones.
- Equilibrio de la muestra según la dimensión artística y las acciones expresivas o perceptivas en línea con el número de apps encontradas para cada acción.

- Que pudiesen utilizarse en los niveles formativos de primaria y/o secundaria.

Una vez seleccionadas las apps, fueron evaluadas por 8 profesores en activo de Bellas Artes, Historia del Arte y Arquitectura pertenecientes a 5 universidades distintas, expertos en tecnologías digitales emergentes. Se evaluaron las 125 apps distribuidas según el conocimiento y perfil historiador, creador y educativo de los expertos. La medida utilizada para la evaluación de cada ítem implicado ha sido una escala Likert con valoraciones de 0 a 6 incluyendo la opción «No Corresponde», que se emplea para puntuar aquellos ítems que no tienen relación con la dimensión que se valora en cada parte de la escala y que no aplica a la app evaluada (puede estar diseñada para fotografía y no para vídeo, o es perceptiva en vez de expresiva).

## 2.3. Instrumento

### 2.3.1. Elaboración de la matriz de evaluación

Para la elaboración de la matriz de evaluación de las apps se diseñó un sistema de dimensiones e indicadores que tuvo en cuenta los contenidos formativos artísticos para las etapas formativas de primaria y secundaria, así como los aspectos técnicos y pedagógicos que las apps de arte deberían articular al tratarse de un instrumento para su uso en contextos formativos que incorporan las posibilidades digitales y no solo contextos creadores. Este sistema permitió establecer un mismo criterio de selección y valoración de los ítems por parte de los evaluadores en todas las fases del proyecto (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019). De este modo, partiendo en todo momento de la competencia artística, el instrumen-

to quedó configurado por tres grandes dimensiones que identifican en las apps de arte posibilidades técnicas y pedagógicas asociadas a los procesos propiamente artísticos (expresivos o perceptivos).

### 2.3.2. Método

La metodología utilizada para determinar este instrumento de medida en su primera fase fue el Análisis de Concordancia de Atributos, que determina el grado de concordancia entre jueces (Aiken, 2003), el cual nos permitió eliminar los ítems que no obtenían valores óptimos pasando en esta primera fase de más de 500 ítems iniciales a los 98 resultantes. Esta técnica nos ha permitido medir el grado de coincidencia a la hora de valorar los ítems de los diferentes expertos y así poder eliminar aquellos que no lograron el límite establecido.

El estadístico utilizado para determinar el grado de acuerdo entre jueces en la primera fase fue el coeficiente Kappa, que es el más utilizado en ciencias sociales (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). No obstante, al utilizar datos ordinales, fue necesario incluir una generalización  $W$  de Kendall, que es útil cuando se les solicita a los expertos asignarles rangos a los ítems. Kappa está diseñado inicialmente para va-

riables nominales con dos evaluadores y de respuesta dicotómica, por ello fue necesario utilizar la Kappa de Fleiss para variables ordinales y más de dos evaluadores. A partir de los resultados del análisis de concordancia se eliminaron aquellos que obtuvieron puntuaciones menores a 2, quedando finalmente las escalas de la siguiente forma:

#### 1.<sup>a</sup>) Dimensión Artística:

- a) Escala Expresiva (28 ítems).
- b) Escala Perceptiva (24 ítems).

#### 2.<sup>a</sup>) Dimensión Técnica: Escala Técnica (21 ítems).

#### 3.<sup>a</sup>) Dimensión Pedagógica: Escala Pedagógica (25 ítems).

## 2.4. Análisis de datos

En esta segunda fase se realizó un análisis de consistencia de las escalas utilizadas para la configuración inicial y final del instrumento de medida mediante el  $\alpha$  de Cronbach y  $\omega$  McDonald (fiabilidad ordinal). Se incluyó la fiabilidad inicial de las escalas del estudio en la que podemos observar que obtienen unos valores excelentes en ambos índices (Tabla 1).

TABLA 1. Análisis de fiabilidad inicial de las escalas del estudio (98 ítems).

Dimensión	Escalas	$\omega$ McDonald	$\alpha$ Cronbach	95 % Intervalo de Confianza	
				Mínimo	Máximo
D1: Artística	E1 Expresiva	0.953	0.956	0.949	0.970
	E2 Perceptiva	0.970	0.970	0.961	0.977
D2: Técnica	E3 Técnica	0.887	0.883	0.859	0.916
D3: Pedagógica	E4 Pedagógica	0.893	0.887	0.868	0.921

Fuente: Elaboración propia.



Para el proceso de validación seguimos tres fases: en un primer momento analizamos el total de ítems mediante un Análisis Factorial Exploratorio (IBM, 2016) que nos permitió determinar el número de factores posibles que configuran las diferentes escalas; tras este análisis inicial realizamos un primer ajuste mediante un Análisis Factorial Preconfirmatorio con el programa FACTOR (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2018). La ventaja de este análisis es que permite interpretar la proporción de la varianza por cada uno de los factores y nos permite trabajar con matrices policóricas, que son las adecuadas para escalas tipo Likert (Lorenzo-Serva y Ferrando, 2013). Finalmente, ajustamos el modelo con el Análisis Factorial Confirmatorio. Para ello, nos decantamos por el programa JASP de software gratuito (JASP, 2019).

Los indicadores utilizados para el ajuste se analizaron mediante el estimador de mínimos cuadrados ponderados (DWLS). Esta elección se debió a que se pretendía conseguir obtener un vector de saturación que reprodujese de la forma más ajustada la matriz observada. El estimador DWLS se recomienda cuando el modelo no lineal es adecuado; para estos modelos, este estimador ha demostrado ser más robusto que el ML y ULS (Li, 2016; Lloret et al., 2017). El análisis factorial confirmatorio se ajustó mediante los índices de ajuste Global o Absoluto (Montaño Armendáriz, 2014):

- Chi cuadrado que comprueba la significancia del modelo (superior a 0.05).

- La raíz cuadrada del error medio cuadrático (RMSEA). En este índice se toman como válidas las escalas con valores inferiores a 0.05 (Steiger y Lind, 1980).
- El índice de bondad de ajuste (GFI), que señala la variabilidad explicada por el modelo. Se consideran buenos ajustes valores superiores a 0.90 (Jöreskog y Sörborn, 1986)
- El índice de ajuste normalizado (NFI), en el que se recomiendan valores cercanos a uno (Bentler y Bonnett, 1980).
- Añadimos el índice de ajuste incremental comparativo (CFI), que indica un buen ajuste de escala para valores cercanos a uno, superiores a 0.95 (Bentler y Bonnett, 1980).

### 3. Resultados

#### 3.1. Consistencia interna (fiabilidad)

Se realizaron los cálculos de fiabilidad de las escalas definitivas el  $\alpha$  de Cronbach y la  $\omega$  de McDonald y se obtuvieron: en la Escala 1. Expresiva de Dimensión Artística:  $\alpha = 0.958$  y  $\omega = 0.960$ ; en la Escala 2. Perceptiva de Dimensión Artística:  $\alpha = 0.970$  y  $\omega = 0.970$ ; en la Escala 3. Técnica:  $\alpha = 0.889$  y  $\omega = 0.892$ ; y en la Escala 4. Pedagógica:  $\alpha = 0.896$  y  $\omega = 0.900$ . Los resultados por ítem y los estadísticos descriptivos (Ordóñez y González Fernández, 2021) de la configuración definitiva de las diferentes escalas aparecen en las Tablas 2, 3, 4 y 5.

TABLA 2. Estadísticos descriptivos, fiabilidad (McDonald  $\omega$  y Cronbach  $\alpha$ ) y correlación por ítem: Escala Expresiva.

	Media	SD	Correlación ítem-total	McDonald $\omega$	Cronbach $\alpha$	Asimetría	Curtosis
E1	1.476	2.078	0.863	0.955	0.953	0.892	-1.006
E2	1.347	1.976	0.846	0.956	0.953	1.014	-0.686
E3	0.306	1.091	0.368	0.964	0.963	3.664	12.139
E8	1.589	2.134	0.850	0.956	0.953	0.187	-1.129
E9	1.806	2.133	0.901	0.954	0.952	0.532	-1.486
E10	1.476	2.097	0.885	0.955	0.952	0.872	-1.079
E11	0.782	1.523	0.667	0.959	0.956	1.777	1.714
E12	1.274	1.952	0.885	0.955	0.952	1.109	-0.524
E13	1.863	2.100	0.844	0.956	0.953	0.480	-1.491
E15	1.097	1.694	0.747	0.958	0.955	1.410	0.580
E17	1.831	2.140	0.892	0.954	0.952	0.535	-1.464
E18	1.048	1.812	0.745	0.958	0.956	1.315	0.005
E20	0.669	1.447	0.634	0.960	0.957	2.159	3.295
E28	0.782	1.565	0.678	0.959	0.956	1.848	1.856

SD: Desviación Estándar.

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 3. Estadísticos descriptivos, fiabilidad (McDonald  $\omega$  y Cronbach  $\alpha$ ) y correlación por ítem: Escala Perceptiva.

	Media	SD	Correlación ítem-total	McDonald $\omega$	Cronbach $\alpha$	Asimetría	Curtosis
P1	1.863	1.948	0.722	0.722	0.969	0.398	-1.401
P2	1.565	1.897	0.852	0.852	0.967	0.619	-1.247
P3	1.000	1.577	0.783	0.783	0.968	1.348	0.428
P4	1.919	2.015	0.857	0.857	0.967	0.355	-1.509
P5	1.556	1.884	0.875	0.875	0.967	0.575	-1.348
P6	1.323	1.699	0.837	0.837	0.967	0.907	-0.632
P7	1.040	1.522	0.783	0.783	0.968	1.269	0.420
P8	0.702	1.487	0.595	0.595	0.969	2.028	2.676
P9	1.468	1.973	0.645	0.645	0.969	0.891	-0.889
P10	1.605	2.047	0.839	0.839	0.967	0.675	-1.271
P11	1.661	2.052	0.860	0.860	0.967	0.682	-1.277
P12	1.927	2.123	0.852	0.852	0.967	0.399	-1.599
P13	1.379	1.978	0.777	0.777	0.968	0.980	-0.794
P14	0.831	1.486	0.714	0.714	0.969	1.696	1.604
P15	1.242	1.745	0.807	0.807	0.968	0.883	-0.799
P16	1.016	1.546	0.775	0.775	0.968	1.376	0.613

P17	0.750	1.555	0.614	0.614	0.969	1.936	2.174
P18	0.540	1.315	0.587	0.587	0.970	2.483	4.923
P19	1.040	1.736	0.644	0.644	0.969	1.396	0.354
P21	1.137	1.659	0.694	0.694	0.969	1.179	-0.010
P22	0.984	1.443	0.702	0.702	0.969	1.278	0.567
P23	0.952	1.529	0.749	0.749	0.968	1.283	0.111
P24	0.895	1.475	0.715	0.715	0.969	1.644	1.615

SD: Desviación Estándar.

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 4. Estadísticos descriptivos, fiabilidad (McDonald  $\omega$  y Cronbach  $\alpha$ ) y correlación por ítem: Escala Técnica.

	Media	SD	Correlación ítem-total	McDonald $\omega$	Cronbach $\alpha$	Asimetría	Curtosis
T4	1.848	1.723	0.458	0.889	0.886	0.480	-1.082
T5	2.312	1.668	0.692	0.880	0.877	0.138	-1.147
T7	2.192	1.921	0.470	0.889	0.886	0.193	-1.487
T8	1.336	1.718	0.398	0.892	0.889	0.903	-0.612
T9	1.248	1.899	0.684	0.879	0.876	1.107	-0.489
T10	0.896	1.635	0.637	0.882	0.879	1.728	1.458
T12	1.784	2.150	0.674	0.880	0.876	0.585	-1.421
T13	1.312	1.829	0.543	0.886	0.883	0.970	-0.648
T14	1.456	2.018	0.687	0.880	0.876	0.872	-0.981
T15	2.992	2.069	0.561	0.886	0.882	-0.352	-1.520
T16	1.512	1.882	0.612	0.884	0.880	0.789	-0.938
T17	1.232	1.863	0.580	0.884	0.881	1.108	-0.439
T20	0.440	1.201	0.560	0.885	0.884	2.860	6.998
T21	0.592	1.380	0.425	0.891	0.887	2.389	4.372

SD: Desviación Estándar.

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 5. Estadísticos descriptivos, fiabilidad (McDonald  $\omega$  y Cronbach  $\alpha$ ) y correlación por ítem: Escala Pedagógica.

	Media	SD	Correlación Ítem-total	McDonald $\omega$	Cronbach $\alpha$	Asimetría	Curtosis
PD1	2.200	1.976	0.567	0.895	0.890	0.204	-1,528
PD2	1.904	1.653	0.643	0.893	0.888	0,404	-0.854
PD3	2.544	1.604	0.673	0.892	0.887	-0.083	-1.023
PD4	3.064	1.324	0.687	0.892	0.888	-0.245	-0.404
PD5	2.824	1.374	0.711	0.891	0.887	-0.076	-0.489
PD6	0.824	1.350	0.574	0.894	0.890	1.505	0.976
PD7	2.184	1.902	0.315	0.901	0.898	0.060	-1.551

Validación de un instrumento de evaluación de apps de arte que permiten desarrollar...

PD8	0.648	1.065	0.317	0.900	0.896	1.561	1.819
PD9	1.104	1.373	0.475	0.897	0.893	1.041	-0.002
PD10	1.872	1.475	0.361	0.900	0.895	0.330	-0.779
PD11	2.088	1.680	0.517	0.897	0.891	0.422	-1.009
PD12	2.208	1.643	0.565	0.895	0.890	0.217	-1.098
PD13	1.448	1.766	0.704	0.891	0.886	0.919	-0.552
PD14	0.400	1.063	0.370	0.899	0.895	2.857	7.446
PD15	0.904	1.494	0.312	0.900	0.896	1.503	1.065
PD16	1.456	1.860	0.610	0.894	0.889	0.879	-0.771
PD17	0.536	1.208	0.435	0.898	0.893	2.463	5.150
PD18	0.824	1.617	0.704	0.891	0.887	1.799	1.730
PD19	1.240	1.752	0.622	0.893	0.889	1.085	-0.290
PD20	2.704	1.814	0.349	0.900	0.896	-0.117	-1.261
PD21	0.688	1.573	0.370	0.899	0.895	2.107	2.790
PD23	2.368	1.644	0.342	0.901	0.896	0.128	-1.019
PD25	0.504	1.168	0.167	0.903	0.898	2.536	5.628

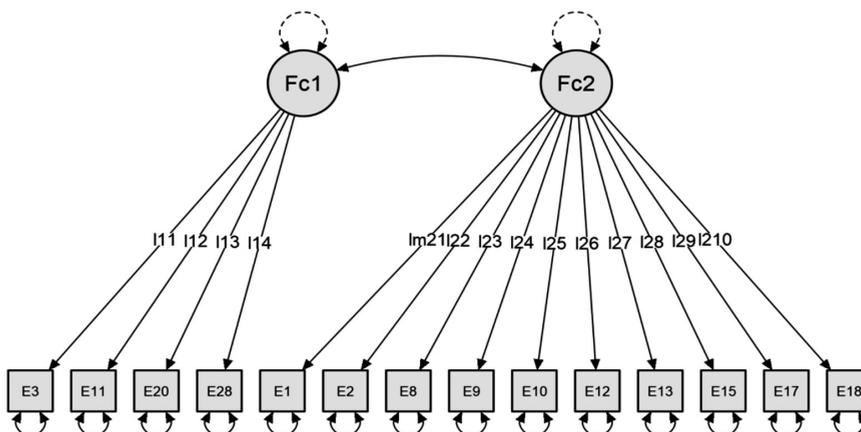
SD: Desviación Estándar.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la Escala 1. Expresiva (Dimensión 1: Artística) en el Análisis Factorial Exploratorio inicial (EFA) nos mostraron un total de 6 factores con 28 ítems iniciales (SPSS v. 24). El Análisis Factorial Preconfirmatorio (PFA) con el programa FACTOR redujo el número de factores a 2

y los ítems a 14. Con estos datos, se hizo el Análisis Factorial Confirmatorio (CFA) con el programa JASP, ajustando el modelo mediante los índices de ajuste Global o Absoluto:  $\chi^2(91) = 4209.416, p = 0.999$ ; RMSEA = 0.000 [0.000 – 0.000]; GFI = 0.995; NFI = 0.993 y CFI = 1.000 (Gráfico 1).

GRÁFICO 1. Modelo escala Expresiva. Programa JASP.

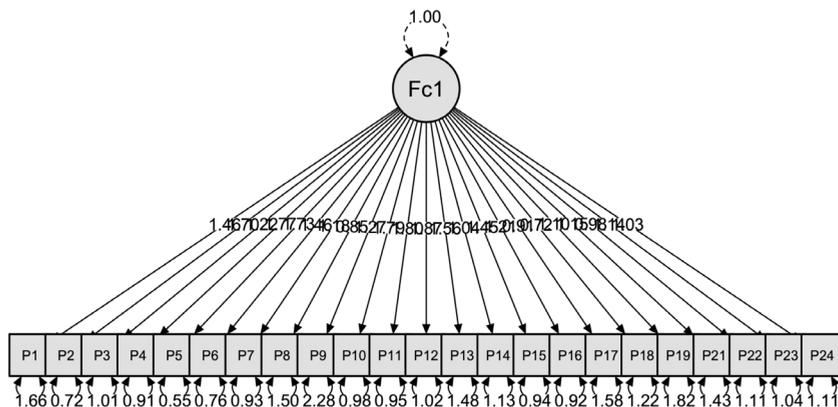


Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la Escala 2. Perceptiva (Dimensión 1: Artística) en el Análisis Factorial Exploratorio inicial (EFA) dieron un total de 4 factores con 24 ítems iniciales (SPSS v. 24). El Análisis Factorial Preconfirmatorio (PFA) con FACTOR redujo el número de factores a 1 y 23

ítems. Con estos datos, realizamos el Análisis Factorial Confirmatorio (CFA) con JASP, ajustando el modelo mediante los índices de ajuste Global o Absoluto:  $\chi^2(253) = 10212.851$ ,  $p = 0.998$ ; RMSEA = 0.000 [0.000 – 0.000]; GFI = 0.986; NFI = 0.983 y CFI = 1.000 (Gráfico 2).

GRÁFICO 2. Modelo Escala Perceptiva. Programa JASP.

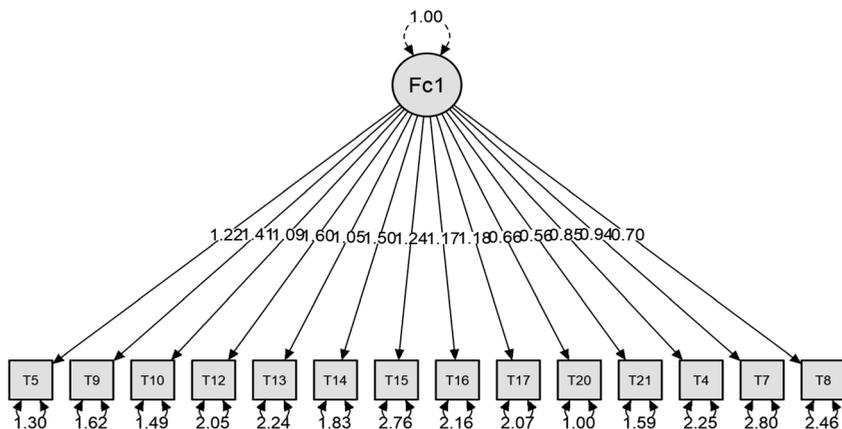


Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la Escala 3. Técnica (Dimensión 2) siguieron el mismo proceso. Partimos de un total de 6 factores y 21 ítems iniciales. El Análisis Factorial Preconfirmatorio (PFA) redujo el número de factores a 1 y 14 ítems.

El Análisis Factorial Confirmatorio (CFA) con JASP ajustó el modelo con los índices de ajuste Global o Absoluto:  $\chi^2(91) = 1411.784$ ,  $p = 0.184$ ; RMSEA = 0.034 [0.000 – 0.063]; GFI = 0.972; NFI = 0.938 y CFI = 0.992 (Gráfico 3).

GRÁFICO 3. Modelo Escala Técnica. Programa JASP.

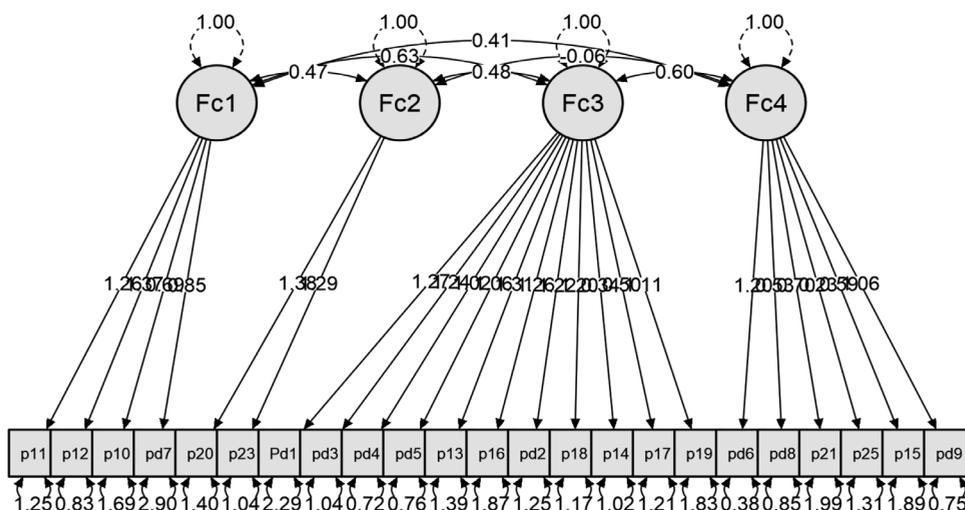


Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la Escala 4. Pedagógica (Dimensión 3) inicialmente mostraron un total de 7 factores y 25 ítems. Se tomaron los 7 factores y se hizo un Análisis Factorial Preconfirmatorio (PFA), reduciendo el número de factores a cuatro y 23 ítems. Tras hacerse el Análisis Factorial Confirmatorio (CFA), en un primer momento el modelo resultó no ajustado, ya que había tres ítems que podían estar en

más de un factor. El programa JASP analizó las posibilidades de los ítems y factores para un mejor ajuste, pudiendo así ubicar estos ítems sin repetición en los diferentes factores. Hechos estos cambios el modelo quedó ajustado: Índices de ajuste Global o Absoluto al:  $\chi^2(253) = 2704.131, p = 0.001$ ; RMSEA = 0.032 [0.032 - 0.065]; GFI = 0.941; NFI = 0.900 y CFI = 0.972 (Gráfico 4).

GRÁFICO 4. Modelo Escala Pedagógica. Programa JASP.



Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Discusión

A partir de los resultados realizados en los diferentes análisis podemos afirmar que se obtuvieron unos niveles de fiabilidad excelentes en las diferentes escalas, tanto en  $\alpha$  de Cronbach como en  $\omega$  de McDonald, ya que los valores de las diferentes escalas oscilan entre 0.889 y 0.970 en ambos coeficientes. Si se analizan los diferentes criterios a la hora de interpretar la fiabilidad, vemos que autores como Oviedo y Campo-Arias (2005) afirman que valores

superiores a 0.7 se consideran aceptables. En cuanto a omega (alfa ordinal/omega de McDonald) se considera un valor aceptable de confiabilidad entre 0.70 y 0.90.

En cuanto al Análisis Factorial Confirmatorio, seguimos los pasos estándar. En primer lugar, el Análisis Factorial Exploratorio, que nos ayuda a analizar un conjunto de datos sin ningún tipo de hipótesis previa de la estructura, siendo los resultados del análisis los que nos darían el mode-

lo (Ondé Pérez, 2019). Este primer análisis permite vislumbrar una primera hipótesis estructural. A partir de este modelo seguimos con el programa FACTOR preconfirmatorio que nos permitió elegir entre un modelo lineal y no lineal que el SPSS no realiza. Teniendo en cuenta la puntuación utilizada en nuestra escala, tipo Likert, FACTOR nos permitió utilizar las matrices de correlación policóricas, estableciendo ya un número de factores definitivo e ítems. Para tener un mejor ajuste, se toma como valor mínimo de carga ítem-factor valores  $> 0.50$  (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2016).

Este proceso ajusta el modelo de una forma rápida, al contar ya con el número de factores e ítems que entrarían en el Análisis Factorial Confirmatorio. De hecho, el modelo preconfirmatorio y confirmatorio son casi idénticos, salvo en la escala Pedagógica, al contar con ítems que podían formar parte de más de un factor. El modelo definitivo ajustado fue realizado con el software libre JASP. La ventaja de este programa estriba en la posibilidad de utilizar diferentes modelos de estimación de los factores, no solo el estándar ML del SPSS, sino también el ULS y DWLS. Con base en el tipo de ítems que hemos manejado y los resultados obtenidos en FACTOR, el modelo de estimación que mejor se ajusta a nuestros datos es el DWLS. Este modelo no es posible usarlo actualmente en FACTOR, y analiza las matrices tetracóricas que permiten un mejor ajuste en modelos no lineales que en los modelos ULS y ML, donde pueden producir problemas de convergencia (Li, 2016; Lloret et al. 2017; DiStefano et al., 2018). Finalmente, utilizamos los índices de bondad de ajuste chi-cuadrado, RMSEA, GFI y NFI

agrupados en índices de ajuste global o absoluto, además de CFI, que es un índice de ajuste incremental o comparativo que permite determinar el modelo definitivo con el modelo independiente o de no relación entre las variables (Montaño Armendariz, 2014; Rojas-Torres, 2020).

Una vez estudiados y analizados por los evaluadores los ítems resultantes (74), se decidió mejorar la redacción de algunos ítems dado que podrían generar dudas al usuario final del instrumento. El modelo ajustado y revisado, incorporando el nombre a cada uno de los ocho factores, quedó de la siguiente manera:

- Dimensión Artística.
  - Escala Expresiva con dos factores y 14 ítems.
    - Factor bidimensionalidad y movimiento (10).
    - Factor multidimensionalidad (4).
  - Escala Perceptiva con un factor y 23 ítems.
    - Factor perceptivo.
- Dimensión Técnica.
  - Escala Técnica con un factor y 14 ítems.
    - Factor técnico.
- Dimensión Pedagógica.
  - Escala Pedagógica con cuatro factores y 23 ítems.
    - Factor didáctica.
    - Factor aplicabilidad.
    - Factor transdisciplinarietàad y complementariedad.
    - Factor actividades y autoevaluación.

Esta estructura definitiva del instrumento es la respuesta a las fases lógicas esperadas para un proceso de validación. Completamos la Fase I partiendo de los objetivos y las teorías que dieron forma básica en un primer momento al instrumento. La Fase II terminó con la validación mediante juicios de expertos y análisis de concordancia (Kappa de Fleiss y W de Kendall). En la Fase III se procedió a la redacción final de los ítems y a la selección de la muestra de apps a analizar, y se finalizó con la Fase IV, de procesamiento y análisis de datos (teoría clásica de los test), comprobando la consistencia interna mediante el  $\alpha$  de Cronbach y  $\omega$  de McDonald, y configurando la escala definitiva mediante el Análisis Factorial Confirmatorio, con su redacción definitiva (Soriano, 2014).

Tener como referencia y como núcleo en la configuración del instrumento la competencia artística ha permitido que los ítems y su agrupación factorial no se viesen condicionados o por la competencia digital o por aspectos técnicos de uso de las apps que primasen sobre los procesos artísticos, algo común en el diseño de estos instrumentos (Rico, 2017), situándose y concretándose las tres dimensiones en todo momento en las experiencias que exigen los desarrollos de la competencia artística a través de lo digital. El uso del instrumento no implica que no vaya a existir variabilidad en las puntuaciones entre diferentes docentes, algo inevitable en el contexto educativo artístico. El objetivo del instrumento no es unificar puntuaciones entre evaluadores, sino disponer de criterios e ítems que ofrezcan perspectiva

académica y artística a la selección y uso de las apps de arte, permitiendo comparar las apps entre sí.

## 5. Conclusiones

El instrumento final (Tabla 6, Anexo) después de la fase de validación y conformado por 74 ítems, resulta operativo y fiable para la selección y evaluación de apps de arte, pudiendo identificarse las más idóneas según las acciones artísticas que se deseen trabajar, tanto en educación primaria como en educación secundaria (Caeiro Rodríguez y Navarrete, 2020). En este sentido, el instrumento, las dimensiones, escalas y factores contribuyen a una mejor percepción que este tipo de aplicaciones digitales debe cumplir para que las experiencias educativas sean más eficaces. Para su evaluación, se recomienda la aplicación de una evaluación comprensiva (Stake, 2006) de las apps en la que los docentes se guiarán por su experiencia, basándose, en gran medida, en la interpretación personal. Nuestro instrumento otorga una base para la selección de apps de arte, identificando aspectos expresivos, perceptivos, pedagógicos y técnicos que actuarán durante el aprendizaje artístico, pudiendo compararlas entre sí e identificar cuáles son más apropiadas y ofrecen más posibilidades para su uso en las aulas. Nuestra investigación se sitúa en el contexto educativo del arte, acercándose lo máximo posible a los docentes del área artística, destinatarios finales del instrumento, y a los discentes, usuarios de las apps de arte, que expresarán o percibirán arte con ellas, aplicándolas a procesos artísticos. En este sentido, para

la implementación y el avance en el conocimiento pedagógico y didáctico de las aplicaciones digitales, resulta necesario el diseño de instrumentos directamente relacionados con las apps de arte, tanto expresivas como perceptivas (Caeiro Rodríguez, 2020).

Finalmente, se espera que la incorporación exponencial de los dispositivos digita-

les a las aulas y el diseño de experiencias que utilicen apps de arte favorezcan el uso de este instrumento de evaluación, abriendo nuevas investigaciones en la misma línea. El equipo considera que una identificación de percentiles según cada acción y tipo de app sería el siguiente paso, así como su adaptación al contexto de otras áreas artísticas, como pueda ser la competencia musical.

## Anexo

TABLA 6. Dimensiones, dominios y factores con los ítems finales del instrumento de evaluación de apps de arte.

DIMENSIÓN 1. ARTÍSTICA							
Dominio Expresivo							
Ítems							
Factor1	Bidimensionalidad y movimiento	NC	1	2	3	4	5
E1	Proceso de dibujar.						
E2	Proceso de pintar.						
E8	Proceso de creación de imágenes propias: carteles, fotografías, vídeos, animaciones...						
E9	Proceso de composición visual y/o audiovisual.						
E10	Proceso de hacer ilustraciones.						
E12	Personalización en el trazo.						
E13	Grado de experimentación que permite: probar ideas, composiciones, formas...						
E15	Permite crear publicidad visual o audiovisual.						
E17	Permite acciones de borrado durante el proceso de creación.						
E18	Permite trabajar diferentes técnicas artísticas: óleo, acuarela...						
Factor2	Multidimensionalidad						
E3	Proceso de modelar en el espacio virtual en tres dimensiones.						
E11	Proceso de creación en perspectiva.						
E20	Permite crear en varias dimensiones espaciales: planos, tres dimensiones...						
E28	Proceso de trabajar el volumen usando diversos recursos gráfico-plásticos.						

Validación de un instrumento de evaluación de apps de arte que permiten desarrollar...

Dominio Perceptivo							
Ítems							
Factor3	Perceptivo	NC	1	2	3	4	5
P1	Proceso perceptivo técnico de la obra de arte: líneas de interés, formas, colores, texturas, representación del volumen, profundidad, perspectiva...						
P2	Proceso perceptivo crítico de la obra de arte: conocer y relacionar las obras, los artistas, los contextos personales, sociales y políticos...						
P3	Proceso inmersivo con el espacio expositivo virtual.						
P4	Diversidad de obras, autores y estilos que ofrece.						
P5	Proceso de comprensión de las obras en relación con el lugar que ocupan en la historia del arte.						
P6	Proceso de conocimiento de las técnicas artísticas: tradicionales, contemporáneas...						
P7	Proceso genérico de interacción que permite con cada obra.						
P8	Permite hacer visitas guiadas virtuales por el espacio.						
P9	Permite diferentes visiones de las obras: aumentar, alejar...						
P10	Existe información textual o auditiva de la obra: vida del autor, historia de la obra, anécdotas...						
P11	Permite el conocimiento de más de un tipo de obra artística: pinturas, esculturas, fotografías, instalaciones o vídeos...						
P12	Permite ver obras de diferentes épocas.						
P13	Permite ver obras de diferentes culturas.						
P14	Permite conocer obras visuales y audiovisuales.						
P15	Enlaza la historia del arte con otros contextos de la época: sociales políticos, científicos...						
P16	Permite conocer los procesos de creación acometidos por los artistas en sus obras.						
P17	Permite ver obras tanto museísticas como del espacio público: arte en la naturaleza, arte público...						
P18	Permite ver obras de arte contemporáneas tipo: instalaciones artísticas, <i>happening</i> , <i>performance</i> ...						
P19	Enlaza las obras con informaciones y espacios externos relacionados: textos, blogs...						
P21	Permite seleccionar la información que se desea ver: autores, épocas, estilos...						
P22	Permite comparar obras de diferentes autores, épocas o estilos.						
P23	Permite profundizar en el análisis de las obras de arte en la propia app.						
P24	Permite comprender cómo los artistas resuelven problemas en sus obras: de color, perspectiva...						



DIMENSIÓN 2. TÉCNICA							
Ítems							
Factor4	Técnico	NC	1	2	3	4	5
T4	Capacidad de adaptarse a diferentes necesidades del usuario: formatos, tamaño letra, edad...						
T5	Calidad de la caja de herramientas: niveles, configuración, diversidad de recursos, áreas de trabajo...						
T7	Calidad de comunicación: periféricos de entrada y/o salida (impresora, escáner, cámara, micrófono, altavoces), correo web...						
T8	Calidad de los materiales de edición que ofrece al usuario: efectos, transiciones, filtros, banco de imágenes, audios...						
T9	Calidad del trabajo por capas.						
T10	Capacidad de personalización: caja de herramientas, elementos, recursos, interfaz...						
T12	Permite guardar y continuar por fases creando interrumpidamente.						
T13	Permite diversos modos de guardado: automático, intencionado...						
T14	Permite copiar y pegar.						
T15	Posibilita diversos modos de compartir el trabajo: correo web, redes sociales...						
T16	Permite generar y trabajar con más de un tipo de archivo: foto, vídeo, audio, imagen...						
T17	Permite configurar las herramientas: pinceles, lápices...						
T20	Permite seleccionar y trabajar con diferentes perfiles de color: RGB, CMYK...						
T21	Permite integrar imagen fija y/o en movimiento y audio.						

DIMENSIÓN 3. PEDAGÓGICA							
Ítems							
Factor5	Didáctica	NC	1	2	3	4	5
PD1	Calidad de los materiales complementarios: tutoriales, cuadros sinópticos, instrucciones...						
PD2	Capacidad de adaptabilidad a la edad del usuario y su etapa educativa						
PD3	Capacidad para articular didáctica y arte: estrategias, metodologías...						
PD4	Capacidad para trabajar diversos contenidos y objetivos artísticos.						
PD5	Capacidad para trabajar tanto conceptos como procesos del arte.						

Validación de un instrumento de evaluación de apps de arte que permiten desarrollar...

PD13	Capacidad para responder a las necesidades del educador artístico: niveles de complejidad de uso, dirigir aprendizajes artísticos, trabajos colaborativos en línea...							
PD14	Posibilidad de crear perfiles educativos: docente, alumno...							
PD16	Incluye ejemplos de las posibilidades de la app.							
PD17	Pensada para la diversidad funcional del usuario: motricidad, visión reducida, necesidades educativas especiales...							
PD18	Permite realizar al docente diferentes tipos de evaluaciones a partir del trabajo del discente: inicial, procesual, final...							
PD19	Articulada con comunidades o redes de educación artística.							
<i>Factor6</i>	<i>Transdisciplinariedad y complementariedad</i>							
PD20	Permite trabajar otras competencias a parte de la artística.							
PD23	Complementa procesos artísticos físicos agregando valor a los aprendizajes.							
<i>Factor7</i>	<i>Aplicabilidad</i>							
PD7	Actualización de los contenidos artísticos.							
PD10	Capacidad de la app para situar al usuario en aspectos artísticos frente a los técnicos de su uso.							
PD11	Capacidad para guiar al usuario a través de los materiales que contiene: índice de contenidos, categorías...							
PD12	Capacidad de trabajar el pensamiento artístico: conceptos artísticos, terminología...							
<i>Factor8</i>	<i>Actividades y autoevaluación</i>							
PD6	Autoevaluación de los procesos artísticos realizados por el discente: <i>online</i> , sumativa, progreso...							
PD8	Diversidad de las actividades que contiene: iniciales, de desarrollo, de ampliación...							
PD9	Grado de interacción pedagógica con el discente: <i>feedback</i> sobre su aprendizaje, fomento del aprendizaje autónomo y personalizado, libre descubrimiento...							
PD15	Posee plantillas a partir de las que trabajar.							
PD21	Permite crear contenido propio artístico y añadirlo a la app.							
PD25	Incluye actividades relacionadas con las obras de arte.							
Puntuación total de la App de Arte								

NC (No corresponde con la app); 1 (menor valor); 5 (mayor valor).

Fuente: Elaboración propia.

## Referencias bibliográficas

- Aiello, M. y Willem, C. (2004). El Blended Learning como práctica transformadora. *PixelBit. Revista de Medios y Educación*, 23, 21-26. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/download/61238/37252>
- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. Pearson Education.
- Bajardi, A. (2015). *B-Learning y arte contemporáneo en educación artística: Construyendo identidades personales y profesionales* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/41757>
- Bentler, P. M. y Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures [Pruebas de significación y bondad de ajuste en el análisis de estructuras de covarianza]. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Bentrop, S. M. (2014). *Creating an educational app rubric for teachers of students who are deaf and hard of hearing* [Creación de una rúbrica de aplicaciones educativas para profesores de alumnos sordos y con dificultades auditivas] (Artículo 680) [Tesis Doctoral, Washington University School of Medicine in St. Louis]. Digital Commons@Becker.
- Bouck, E. C., Satsangi, R. y Flanagan, S. (2016). Focus on inclusive education: Evaluating apps for students with disabilities: Supporting academic access and success [Foco sobre la educación inclusiva: evaluación de aplicaciones para estudiantes con discapacidad: apoyo al acceso y al éxito académico]. *Childhood Education*, 92 (4), 324- 328.
- Burbules, N. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Revista Entramados-Educación y sociedad*, 1, 131-135. <https://bit.ly/2IHdSE1>
- Caeiro Rodríguez, M. (2015). Tecnopatías de la educación artística. Reflexiones en torno a la enseñanza y aprendizaje digital del arte. En J. A. Ibáñez Martín y J. L. Fuentes (Eds.), *Aprendizaje Ético-Cívico en Entornos Virtuales: simposio Internacional de Filosofía de la Educación* (pp. 11-26). Biblioteca ONLINE.
- Caeiro Rodríguez, M. (2020). Arts and apps: aplicaciones digitales y educación artística. Tres instrumentos para trabajar con apps de arte. En E. Sánchez Rivas, E. Colomo Magaña, J. Ruiz-Palmero y J. Sánchez Rodríguez (Coords.), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas* (pp. 210-225). UMA Editorial. <https://hdl.handle.net/10630/20345>
- Caeiro Rodríguez, M. y Navarrete, C. (2020). Experiencias B-learning con apps de arte en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual: logotipo y stopmotion como armas de construcción masiva. *REIDOCREA*, 9, 107-120. <https://www.ugr.es/~reidocrea/9-9.pdf>
- Caeiro Rodríguez, M., Ordóñez, F. F., Callejón, M. D. y Castro-León, E. (2020). Diseño de un instrumento de evaluación de aplicaciones digitales (apps) que permiten desarrollar la competencia artística. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 58, 7-25. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74071>
- Camilleri, A. y Camilleri, M. (2019). Mobile Learning via Educational Apps: An Interpretative Study [Aprendizaje móvil a través de aplicaciones educativas: un estudio interpretativo]. *ICETT 2019*, 88-92. <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/3337682.3337687>
- Campo-Arias, A. y Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una Escala: la Consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10 (5), 831-839.
- Cherner, T., Dix, J. y Lee, C. (2014). Cleaning up that mess: A framework for classifying educational apps [Limpiando el desorden: un marco para clasificar las aplicaciones educativas]. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 14 (2). <http://bit.ly/2VEiwQW>
- Del-Moral, M. E., Bellver, M. C. y Guzmán-Duque, A. P. (2019). Evaluación de la potencialidad creativa de aplicaciones móviles creadoras de relatos digitales para Educación Primaria. *Ocnos*, 18 (1), 7-20. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.1.1866](https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1866)
- DiStefano, C., Liu, J., Jiang, N. y Shi, D. (2018). Examination of the weighted root mean square residual: Evidence for trustworthiness? [Examen del residuo medio cuadrático ponderado: ¿pruebas de fiabilidad?] *Structural Equation Modeling*, 25 (3), 453-466.

- Escaño González, C. (2010). Hacia una educación artística 4.0. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 2 (1), 135-144. <https://bit.ly/2kCVtb1>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Fernández-Cruz, F. J., Fernández-Díaz, M. J. y Rodríguez-Mantilla, J. M. (2018). Diseño y validación de un instrumento de medida del perfil de formación docente en tecnologías de la información y comunicación | *Design and validation of an instrument to measure teacher training profiles in information and communication technologies*. *revista española de pedagogía*, 76 (270), 247-270.
- Ferrando, P. J. y Lorenzo-Seva, U. (2016). A note on improving EAP trait estimation in oblique factor-analytic and item response theory models [Una observación sobre la mejora de la estimación de rasgos de la PEA en los modelos de análisis factorial oblicuo y de la teoría de respuesta al ítem]. *Psicologica*, 37, 235-247.
- Fombona Cadavieco, J., Pascual Sevillano, M. A. y Vázquez-Cano, E. (2020). M-Learning en niveles iniciales, rasgos didácticos de las APPS educativas. *Campus Virtuales*, 9 (1), 17-27. <http://hdl.handle.net/10272/17786>
- García de Rozas, A. M. (2017). *La educación artística a través de las nuevas tecnologías: El uso de la tablet* [Trabajo final de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental de la Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/26415>
- García-Umaña, A. y Córdoba, E. (2020). Validación de la escala MPPUS-A sobre el uso problemático del smartphone. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 57, 173-189. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2020.i57.07>
- Giráldez, A. (2013). Enseñar artes en un mundo digital: diez propuestas para la formación del profesorado. *Belo Horizonte*, 3 (5), 85-104.
- Hart, A. (2001). La educación artística y la educación de los medios en la era digital. *Revista Comunicar*, 8 (16), 149-160. <https://bit.ly/35s7iEY>
- Hernández Ramírez, J. (2014). Instrumento para la valoración preliminar del uso de las APPs en educación primaria. En J. J. Maquilón Sánchez, A. Escarbajal Frutos y R. Nortes Martínez-Artero (Eds.), *Vivencias innovadoras en las aulas de primaria* (pp. 273-286). Universidad de Murcia.
- IBM (2016). SPSS (v. 24) [Programa informático].
- Iglesias, L. (2012). Mobile ART: apps móviles en el contexto artístico. *Blog Mobile Art*. <https://bit.ly/2lD3f4Z>
- Iglesias Antón, E. (2015). *Nuevas tecnologías y medios en el proceso de creación fotográfica contemporánea. La fotografía móvil y las apps de autor* [Trabajo final de grado, Universidad Pompeu Fabra]. Repositorio digital de la Universidad Pompeu Fabra. <http://hdl.handle.net/10230/25223>
- JASP (2019). JASP (Versión. 0.11.1) [Programa informático]. <https://jasp-stats.org/download/>
- Jöreskog, K. G. y Sörbon, D. (1986). *LISREL: Análisis de Linear Structural Relationships by The Method of Maximum Likelihood [LISREL: análisis de relaciones estructurales lineales por el método de máxima verosimilitud]*. Mooresville, IN Scientific Software.
- Kortabitarte, A., Ibáñez-Etxeberria, A., Luna, U., Vicent, N., Gillate, I., Molero, B. y Kintana, J. (2017). Dimensiones para la evaluación de aprendizajes en apps sobre patrimonio. *Pulso. Revista de educación*, 40, 17-33. <https://bit.ly/2k83mVM>
- Lee, C. Y. y Cherner, T. (2015). A comprehensive evaluation rubric for assessing instructional apps [Una rúbrica de evaluación exhaustiva para evaluar las aplicaciones educativas]. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 21-53. <http://bit.ly/2ph5xIS>
- Lee, J. S. y Kim, S. W. (2015). Validation of a tool evaluating educational apps for smart education [Validación de una herramienta de evaluación de aplicaciones educativas para la educación inteligente]. *Journal of Educational Computing Research*, 52 (3), 435-450. <https://doi.org/10.1177/0735633115571923>
- Li, C. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares [Análisis Factorial Confirmatorio con datos ordinales: comparación de la máxima verosimilitud robusta y los mínimos cuadrados ponderados diagonalmente]. *Behavior Res*, 48, 936-949.

- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A. y Tomás, I. (2017). The exploratory factor analysis of items: guided analysis based on empirical data and software [El Análisis Factorial Exploratorio de ítems: análisis guiado basado en datos empíricos y software]. *Anales de Psicología*, 33 (2), 417-432.
- López Benito, V. (2013). ¿Educar en el arte mediante apps? Los museos de arte y el uso de aplicaciones móviles en el contexto español. *Her&Mus: Heritage & Museography*, 13, 69-74.
- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P. J. (2013). FACTOR 9.2. A comprehensive program for fitting exploratory and semiconfirmatory factor analysis and IRT models [FACTOR 9.2. Un programa completo para ajustar modelos de Análisis Factorial Exploratorio y semiconfirmatorio y de TRI]. *Applied Psychological Measurement*, 37, 497-498.
- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P. J. (2018). *FACTOR Unrestricted Factor Analysis*, v. 10.9.02: A computer program to fit the exploratory factor analysis model [FACTOR Unrestricted Factor Analysis, v. 10.9.02: un programa informático para ajustar el modelo de análisis factorial exploratorio]. University Rovira y Virgili.
- Lorenzo-Seva, U. y Van Ginkel, J. R. (2016). Multiple imputation of missing values in exploratory factor analysis of multidimensional scales: estimating latent trait scores [Imputación múltiple de valores perdidos en el análisis factorial exploratorio de escalas multidimensionales: estimación de las puntuaciones de rasgos latentes]. *Anales de Psicología*, 32 (2), 596-608.
- Luna, Ú., Etxebarria, Á. I. y Kortabitarte, A. (2019). Herramientas digitales innovadoras en espacios educativos. El uso de las apps para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio en España. En J. Calvillo Barrios (Coord.), *Escenarios, heterogeneidad y nuevas perspectivas para comprensión de la educación* (pp. 90-106). Universidad Estatal de Oriente.
- Malone, M. y Peterson, M. (2013). Is there an app for that? Developing an evaluation rubric for apps for use with adults with special needs [¿Existe una aplicación para eso? Desarrollo de una rúbrica de evaluación para aplicaciones destinadas a adultos con necesidades especiales]. *The Journal of BSN Honors Research*, 6 (1), 38-56.
- Marín García, T. (2011). Experiencia de innovación docente GOUMH: aprendizaje colaborativo en Bellas Artes con APPS de Google. En *Congreso Internacional de Innovación Docente* (pp. 1845-1859). Universidad Politécnica de Cartagena. <http://hdl.handle.net/10317/2270>
- Martín Ezama, P. (2016). *El contenido digital y transmedia de los museos: webs, apps y dispositivos. Estudio descriptivo de la situación actual de las herramientas y plataformas de distribución de contenido digital de los principales museos de arte de titularidad pública de España* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://bit.ly/3pUZncA>
- Montaño Armendariz, M. A. (2014). *Modelo de desarrollo económico local para la diversificación de la estructura productiva y la articulación del tejido empresarial en Baja California Sur* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Baja California]. Eumed.net. <https://bit.ly/3xkG136>
- Mora Castro, D. M. (2018). *Las aplicaciones móviles apps en el desarrollo de la expresión artística de los niños* [Tesis Doctoral, Universidad de Ambato]. Repositorio Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/28344>
- Muñiz, J. y Fonsaca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31 (1), 7-16.
- Navarro Martínez, D. (2014). Cómic, curriculum en la escuela de secundaria y APPS. En R. Marín Viadel, J. Roldán y X. Molinet Medina (Eds.), *Fundamentación, criterios y contextos en Investigación basada en Artes e Investigación Artística*, vol. 4 (pp. 59-96). Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/34212>
- Norman, D. (1988). *The psychology of everyday things [La psicología de lo cotidiano]*. Basic Books.
- Norman, D. y Drapper, S. (1988). *User centered system design [Diseño de sistemas centrados en el usuario]*. Lawrence Erlbaum.
- Ondé Pérez, D. (2020). Revisión del Concepto de Causalidad en el Marco del Análisis factorial Confirmatorio. *Revista Iberoamericana de*

- Diagnóstico y Evaluación- e Avaliação Psicológica RIDEF*, 54 (1), 103-117.
- Ordóñez, F. F. y González Fernández, J. (2021). *Estadística descriptiva paso a paso. Manual Básico para Ciencias Sociales*. Pirámide.
- Oviedo, C. H. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (4), 572-580.
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M. y Zaranis, N. (2017). Designing and creating an educational app rubric for preschool teachers [Diseño y creación de una rúbrica de aplicaciones educativas para profesores de preescolar]. *Education and Information Technologies*, 22 (6), 3147-3165. <http://bit.ly/2IQsJOD>
- Premsky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants [Nativos digitales, inmigrantes digitales]. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.
- Prieto, S. (29 de abril de 2015). Criterios para la utilización y diseño de aplicaciones móviles educativas. *Educaweb*. <https://bit.ly/3cMIyv3>
- Rico Rico, A. B. (2017). *Evaluación del uso de las apps que abordan los procesos creativos en la educación artística formal* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental de la Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/22663>
- Rojas-Torres, L. (2020). Robustez de los índices de ajuste del Análisis Factorial Confirmatorio a los valores extremos. *Revista Matemática: Teoría y Aplicaciones*, 27 (2), 383-404.
- Sarrab, M. K., Alzahrani, A. A., Al Alwan, N. A. y Alfarraj, O. M. (2014). From traditional learning into mobile learning in education at the university level: Undergraduate students perspective [Del aprendizaje tradicional al aprendizaje móvil en la educación a nivel universitario: perspectiva de los estudiantes de grado]. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 8 (3/4), 167-186. <https://doi.org/10.1504/IJMLO.2014.067014>
- Sasiain Camarero-Núñez, A. y Aberasturi Apraiz, E. (2018). Pensar pedagógicamente desde el Arte: el stop motion como herramienta de trabajo. En M. Caeiro Rodríguez (Coord.), *Arte, Educación y Pensamiento digital: Educar, crear y habitar en la quinta pared* (pp. 127-146). Egregius Ediciones. <https://bit.ly/3gtkrUv>
- Saura Pérez, Á. (2011). *Innovación educativa con TIC en Educación artística, Plástica y Visual. Líneas de investigación y estudios de caso*. MAD.
- Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. Debate.
- Seva, U. y Ferrando, P. J. (2015). POLYMAT-C: A comprehensive SPSS program for computing the polychoric correlation matrix [POLYMAT-C: Un programa completo de SPSS para calcular la matriz de correlación policórica]. *Behavioral Research Methods*, 47 (3), 884-889.
- Soriano, A. M. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diálogos*, 14, 19-40.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Ariel.
- Steiger, J. H. y Lind, J. C. (1980). *Statistically-based tests for the number of common factors* [Presentación de artículo]. Reunión anual de primavera de la Psychometric Society.
- Vernet, M. (10 de mayo de 2014). El aprendizaje móvil. Algunas reflexiones sobre sus características y su puesta en práctica. *Docentes en línea*. <https://bit.ly/3zt5PML>
- Vicent, N. (2013). *Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/14321>
- Walker, H. C. (2011). Evaluating the effectiveness of apps for mobile devices [Evaluación de la eficacia de las aplicaciones para dispositivos móviles]. *Journal of Special Education Technology*, 26 (4), 59-66.
- Walker, H. C. (2013). *Establishing content validity of an evaluation rubric for mobile technology applications utilizing the Delphi method [Establecimiento de la validez de contenido de una rúbrica de evaluación para aplicaciones de tecnología móvil utilizando el método Delphi]* [Tesis doctoral, Johns Hopkins University]. Johns Hopkins Sheridan Libraries. <http://jhir.library.jhu.edu/handle/1774.2/36935>

## Biografía de los autores

**Feliciano F. Ordóñez Fernández.**

Doctor en Psicología por la Universidad de Oviedo (1993). Actualmente es Profesor

Contratado Doctor de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Su línea de Investigación está centrada en la metodología de investigación y estadística.

 <https://orcid.org/0000-0001-9753-7872>

**Martín Caeiro Rodríguez.** Doctor en Bellas Artes por la Universidad de Vigo (2008). Actualmente es Profesor de la Facultad de Educación en la Universidad de Zaragoza, adscrito al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Sus líneas de investigación están centradas en la educación artística online, arte y cognición, metodologías artísticas de enseñanza e investigación basada en las artes.

 <https://orcid.org/0000-0001-5616-3747>

**Ana María Barbero Franco.** Doctora en Bellas Artes por la Universidad de Salamanca (2007). Actualmente es Profesora de la Facultad de Educación en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Sus líneas de investigación están centradas en la educación artística online, el desarrollo

de la creatividad, la educación patrimonial y la gestión del patrimonio histórico.

 <https://orcid.org/0000-0002-3413-1602>

**María del Mar Martínez-Oña.** Licenciada en Historia del Arte (1998) y Doctora en Estudios de las Mujeres y de Género (2015) por la Universidad de Granada. En la actualidad ejerce como profesora en ESNE (Escuela Universitaria de Diseño, Innovación y Tecnología), centro adscrito a la Universidad Camilo José Cela (Madrid). Sus líneas de investigación se centran en los estudios de género y la innovación docente con tecnologías digitales.

 <https://orcid.org/0000-0001-9231-7264>

**Alberto Torres Pérez.** Licenciado en Bellas Artes por la Universidad Politécnica de Valencia (1997). Es profesor en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) en la Facultad de Educación. Sus líneas de investigación se centran en la Educación Artística Online y la innovación docente con tecnologías digitales.

 <https://orcid.org/0000-0002-7991-1813>

# Diseño y validación de una rúbrica para evaluar acciones y proyectos educativos de empoderamiento juvenil\*

## *Design and validation of a rubric to evaluate educational actions and projects on youth empowerment*

Laura CORBELLA MOLINA. Investigadora Predoctoral. Universitat Autònoma de Barcelona ([Laura.corbella@uab.cat](mailto:Laura.corbella@uab.cat)).

Dra. Carme TRULL OLIVA. Profesora Asociada. Universitat de Girona ([Carme.trull@udg.edu](mailto:Carme.trull@udg.edu)).

Dra. María Pilar RODRIGO-MORICHE. Profesora Asociada. Universidad Autónoma de Madrid ([Pilar.rodrigo@uam.es](mailto:Pilar.rodrigo@uam.es)).

Dr. Xavier ÚCAR MARTÍNEZ. Catedrático de Universidad. Universitat Autònoma de Barcelona ([Xavier.ucar@uab.cat](mailto:Xavier.ucar@uab.cat)).

### Resumen:

En los últimos años ha habido un aumento significativo de los debates internacionales, las investigaciones y los programas socioeducativos centrados en el empoderamiento juvenil. Uno de los principales problemas de este concepto está relacionado con las formas de medirlo y evaluarlo. Evaluar las acciones y proyectos socioeducativos es clave para el diseño, la implementación y la mejora de prácticas educativas que ayuden a la juventud a empoderarse. Este artículo presenta el proceso de construcción y validación de una rúbrica para la evaluación de acciones y proyectos educativos de empoderamiento juvenil desarrollada

en el marco del Proyecto HEBE. El proceso metodológico consta de tres fases: (1) el diseño del instrumento; (2) la validación por juicio de expertos de 17 profesionales de diferentes ámbitos, 3 expertos en evaluación y 5 jóvenes; (3) y el contraste que se realiza a través de una prueba piloto con 20 proyectos o servicios socioeducativos de empoderamiento juvenil en los que participan 63 profesionales. Los resultados denotan la validez y fiabilidad de la rúbrica para evaluar la calidad de las prácticas socioeducativas y para diseñar e implementar acciones que apuesten por el empoderamiento juvenil. Destaca por ser un instrumento validado y útil para la realización de diagnósticos

\* Este trabajo nace como parte de un proyecto financiado dentro del Programa Estatal de I+D+i Orientado a los Retos de la Sociedad del MINECO (Ref. EDU2017-83249-R).

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 27-02-2021.

Cómo citar este artículo: Corbella Molina, L., Trull Oliva, C., Rodrigo-Moriche, M. P. y Úcar Martínez, X. (2021). Diseño y validación de una rúbrica para evaluar acciones y proyectos educativos de empoderamiento juvenil | *Design and validation of a rubric to evaluate educational actions and projects on youth empowerment*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (280), 537-555. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-05>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

educativos relacionados con el empoderamiento juvenil y por su utilidad para generar procesos reflexivos que se convierten en puntos de partida para repensar y mejorar la práctica pedagógica.

**Descriptores:** juventud, empoderamiento, evaluación de programas, pedagogía social, diagnóstico educativo, reflexión de la práctica.

### Abstract:

In recent years, there has been a significant increase in international debates, research and socio-educational programmes focusing on youth empowerment. One of the main issues with this concept is related to how it is measured and evaluated. Evaluating socio-educational actions and projects is crucial in order to design, implement and improve educational practices that help young people to empower themselves. This article presents the process of building and validating a rubric, within the framework of the HEBE

Project, for the evaluation of youth empowerment actions and projects. The methodological process consists of three phases: (1) Design of the rubric; (2) Expert validation by 17 practitioners from different fields, 3 experts in evaluation and 5 young people; (3) And a comparison by means of a pilot test with 20 projects or socio-educational services aimed at youth empowerment, in which 63 professionals participate. The results show evidence of validity and reliability of the rubric in order to evaluate the quality of socio-educational practices, and also to design and implement actions that focus on youth empowerment. It is noted for being a validated and useful instrument for making educational assessments related to youth empowerment, and for its usefulness in generating processes of reflection that become the basis for rethinking and improving pedagogical practices.

**Keywords:** youth, empowerment, programme evaluation, social pedagogy, educational assessment, reflection on practice.

## 1. Introducción

En la década de los 70 del pasado siglo se empezó a utilizar el concepto de *empoderamiento* en el marco de las ciencias sociales. Desde entonces ha ido impregnando gradualmente el lenguaje de la vida cotidiana y el de las diferentes ciencias.

A pesar de la versatilidad y popularidad del término, el empoderamiento sigue siendo en la actualidad un concepto complejo, ambiguo y poco delimitado que se aplica a situaciones y procesos muy diferentes y de

maneras muy diversas (Soler, 2017; Úcar et al., 2016a; Morton y Montgomery, 2013). La amplitud y diversidad de perspectivas a la hora de analizarlo, el hecho de que pueda ser aplicado en ámbitos muy diferentes (psicológico, educativo, político, económico, social, cultural, etc.) y las dificultades, por último, que plantea su traducción a otras lenguas (Bacqué y Biewener, 2016; Richez et al., 2012; Luttrell et al., 2009), contribuyen, sin duda, a dificultar la existencia de una definición homogénea y consensuada del empoderamiento.

A lo largo de los años la investigación se ha focalizado mayoritariamente en los procesos de empoderamiento de las personas adultas. En las últimas décadas, sin embargo, se ha empezado a utilizar también en el trabajo educativo con jóvenes, especialmente con aquellos que están en situación de riesgo o vulnerabilidad social. Estos últimos años muestran que se ha producido un aumento significativo en los debates internacionales alrededor de las políticas de juventud y el empoderamiento juvenil (Soler, 2017). También en las investigaciones sobre el empoderamiento juvenil y en el número de programas de intervención que lo plantean como objetivo (Zimmerman et al., 2018).

Una de las principales problemáticas del empoderamiento, derivada en buena medida de la imprecisión aludida, es la relacionada con las formas de medirlo o evaluarlo. En la actualidad sigue habiendo todavía pocas investigaciones que se hayan ocupado específicamente de esta temática. Es probable que esto sea así porque, como apunta Wagaman (2011), hay pocos estudios que presenten definiciones operativas del empoderamiento juvenil que permitan interpretar de manera lógica y clara los resultados obtenidos.

A lo largo de tres proyectos nacionales consecutivos de investigación (2010-2020) el Proyecto HEBE ha ido generando conocimiento nuevo sobre el empoderamiento juvenil. En primer lugar, generamos, entre otros productos, una batería de indicadores de empoderamiento personal y comunitario (Soler et al., 2014).

En segundo lugar, un *análisis sistemático* de las investigaciones publicadas desde

el inicio de este milenio sobre el empoderamiento juvenil (Úcar et al., 2016b) y, a partir de dicho análisis sistemático de la literatura académica, construimos un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil (Soler et al., 2017). En el marco del mismo proyecto adaptamos la batería inicial de indicadores de empoderamiento personal y comunitario particularizándola para el empoderamiento juvenil (Planas et al., 2016a; Planas et al., 2016b; Cevallos y Paladines, 2016).

Una vez adaptada quisimos comprobar en qué medida la batería de indicadores era válida para analizar y evaluar el empoderamiento juvenil. Para ello, se diseñó un proceso de validación en tres fases: una validación académica a través del análisis sistemático de la literatura (Úcar et al., 2016a), una validación por expertos del ámbito del trabajo con jóvenes, y una validación de la práctica con jóvenes (Llena-Berñe et al., 2017; Úcar et al., 2016b). La batería resultante de las tres fases del proceso de validación está configurada por 9 dimensiones y 27 indicadores de empoderamiento juvenil (Planas et al., 2016a; Soler-Masó, 2020).

Hemos organizado el texto en cuatro apartados. En el primero se muestran los fundamentos teóricos de la batería de dimensiones e indicadores de empoderamiento juvenil y su aplicabilidad al diseño de la rúbrica de evaluación. En el segundo se desarrolla la metodología seguida en el diseño y validación de la rúbrica de evaluación del empoderamiento juvenil. En el tercero se presentan los resultados obtenidos en la validación. El cuarto, por último, recoge las conclusiones del proceso.

### 1.1. Empoderamiento juvenil, indicadores de empoderamiento y rúbricas de evaluación

Hay que señalar que la perspectiva teórica que enmarca el trabajo investigador de nuestro equipo es la de la pedagogía social (Soler, 2017). Es de sobra conocido que el campo de la pedagogía social es diverso, heterogéneo y muy amplio. También, que no existe un consenso general acerca de sus ámbitos específicos de actuación y profesionalización, razón por la que se ha desarrollado de manera diferente en los diversos países del mundo (Janer y Úcar, 2019). En el marco de esta investigación vamos a entender que la pedagogía social se refiere a la educación en sentido amplio (Petrie, 2005). Siguiendo las clasificaciones que se han desarrollado en nuestro país, optamos por operativizar el campo de acción de la pedagogía social, en el trabajo socioeducativo con jóvenes, en cuatro subcampos concretos de actuación social, que utilizamos instrumentalmente para este estudio. Estos son: la animación sociocultural, la educación especializada, la educación formal y la formación ocupacional (Froufe, 1997).

El concepto de empoderamiento que fundamenta este trabajo es el desarrollado por Soler et al. (2017). Según estos autores,

el empoderamiento es un proceso que incrementa las posibilidades de que una persona pueda decidir y actuar de forma consecuente sobre todo aquello que afecta a su propia vida, participar en la toma de decisiones e intervenir de forma compartida y responsable en lo que afecta a la colectividad de la que forma parte. Esto requiere dos condiciones: que la persona vaya adquiriendo y desarrollando una serie de capacidades per-

sonales (conocimientos, actitudes, aptitudes, destrezas...) y que el medio le facilite ejercer efectivamente tales capacidades (p. 22).

El empoderamiento, en tanto que proceso o resultado, es siempre el efecto o la consecuencia de una interacción, más o menos intencional, entre las capacidades que posee una persona y las posibilidades que le ofrece el medio en el que habita para desarrollarlas o ponerlas en práctica.

Úcar et al. (2016a) constatan que existe unanimidad en que el término se refiere, de manera general, al crecimiento eficiente de la persona joven por medio de la superación de determinadas situaciones a través de la adquisición de competencias. Estos mismos autores plantean los elementos principales que configuran o a los que se asocia el concepto de empoderamiento en el ámbito juvenil. Estos son: a) el crecimiento y el bienestar; b) lo relacional; c) la capacitación; d) la política; e) la transformación; y, por último, d) la emancipación. A partir de estas ideas concebimos el empoderamiento juvenil como un proceso que incrementa las posibilidades de que una persona joven pueda decidir y actuar de forma consecuente sobre todo aquello que afecta a su propia vida; y, asimismo, participar e intervenir, de forma compartida y responsable, en lo que afecta a la comunidad de la que es parte.

A partir de todos estos estudios presentamos, en la Tabla 1, la batería de dimensiones e indicadores validada. Esta batería de dimensiones e indicadores es la base a partir de la que se diseña la rúbrica de evaluación de acciones y proyectos de empoderamiento juvenil.

TABLA 1. Batería de dimensiones e indicadores de empoderamiento juvenil.

Dimensiones	Indicadores
1. Autoestima	1.1- Ser capaz de afrontar situaciones difíciles o adversas. 1.2- Conocer las propias capacidades y reconocer los propios límites. 1.3- Estar satisfecho con uno mismo. 1.4- Sentirse seguro de uno mismo. 1.5- Ser capaz de mostrarse ante los demás. 1.6- Sentirse reconocido por los demás.
2. Responsabilidad	2.1- Asumir compromisos y tareas de forma voluntaria y realista. 2.2- Asumir las consecuencias de las propias decisiones y actos.
3. Eficacia	3.1- Ser capaz de tomar decisiones para conseguir los objetivos. 3.2- Ser metódico y constante en la realización de las tareas. 3.3- Conseguir los objetivos planeados.
4. Capacidad crítica	4.1- Ser capaz de analizar problemáticas o situaciones. 4.2- Tener un criterio propio en relación con problemáticas o situaciones.
5. Autonomía	5.1- Tener iniciativa. 5.2- Capacidad de elegir y actuar siguiendo las propias convicciones.
6. Trabajo en equipo	6.1- Implicarse en el trabajo en equipo. 6.2- Ser capaz de ejercer funciones de liderazgo en el trabajo en equipo. 6.3- Ser capaz de comunicarse. 6.4- Ser capaz de negociar y consensuar.
7. Identidad comunitaria	7.1- Compartir el patrimonio sociocultural de la comunidad. 7.2- Identificarse activamente con los procesos cívicos y asociativos que se dan en la comunidad. 7.3- Identificar como propio el espacio público y hacer uso de él.
8. Metaaprendizajes	8.1- Tener conciencia de haber adquirido o mejorado los propios conocimientos y capacidades. 8.2- Haber desarrollado la capacidad de aprender a aprender. 8.3- Tener conciencia del poder adquirido para actuar.
9. Participación	9.1- Implicarse en acciones o proyectos colectivos. 9.2- Ser capaz de influenciar en su entorno.

Fuente: Adaptado de Planas et al. (2016a) y Soler-Masó (2020).

La decisión de transformar la batería en una rúbrica de evaluación se justifica por la versatilidad, facilidad de uso y utilidad formativa que manifiesta esta herramienta (Cubillos-Veja y Ferrán-Aranaz, 2018). De hecho, han sido estas características las que han generado un uso tan extendido de las rúbricas de evaluación en las últimas décadas, sobre todo en el ámbito educativo.

El concepto de rúbrica se ha utilizado en el ámbito educativo para designar unos instrumentos en los que se definen criterios y estándares que corresponden a niveles progresivos de ejecución de una tarea (Gil, 2007). Se podría decir que una rúbrica es una guía baremada para la evaluación o autoevaluación de determinadas conductas, acciones o situaciones. La gran potencialidad formativa de las rúbricas radica

en que pueden generar procesos reflexivos de autoanálisis en las personas que las responden; unos procesos que tienen un alto valor educativo y de transformación personal. En este sentido, Panadero y Jons-son (2013) afirman que las rúbricas son un tipo de evaluación formativa que tiene efectos en el rendimiento, ya que aportan información sobre los procedimientos para alcanzar el objetivo marcado, las expectativas y los resultados deseados. Al utilizar la rúbrica, no solo se evalúa el desempeño de la acción o programa de empoderamiento, sino que, a la vez, se forma y se hace reflexionar a los educadores y las educadoras respecto al empoderamiento juvenil.

## 2. Método

En el Gráfico 1 se puede observar el proceso metodológico seguido para el diseño y la validación de la rúbrica de evaluación de acciones y proyectos de empoderamiento juvenil. A partir de ahora, se usa el término *rúbrica* para referirnos a la «rúbrica de evaluación de acciones y proyectos de empoderamiento juvenil». El proceso se ha dividido en tres fases: 1) fase de diseño; 2) fase de validación, y 3) fase de contraste. En todas las fases, se obtiene el consentimiento informado de todas las personas e instituciones participantes y se aseguran los criterios éticos de protección y confidencialidad de los datos.

GRÁFICO 1. Proceso de diseño y validación de la rúbrica.



Fuente: Elaboración propia.

### 2.1. Diseño de la rúbrica de evaluación de programas de empoderamiento juvenil

El proceso de diseño consta de tres momentos: a) fundamentación y toma de

decisiones; b) elaboración de los escenarios, y c) revisión de la rúbrica por parte de los investigadores del proyecto HEBE que no han participado en el diseño del instrumento.

a) Se realiza una búsqueda de literatura académica para fundamentar el formato, el diseño y la presentación de la rúbrica. Se establece que el objetivo de la rúbrica es evaluar acciones y proyectos que favorezcan el empoderamiento juvenil tanto a nivel individual como grupal y se construye partiendo de la batería de 9 dimensiones y 27 indicadores validada previamente. Se opta por una rúbrica analítica autoaplicable.

Para garantizar la calidad de la rúbrica se tienen en cuenta tres criterios: definiciones específicas de cada dimensión, definición de los indicadores y definición de las estrategias de puntuación y gradación (Doğan y Uluman, 2017; Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2012; Reddy y Andrade, 2010). Para cumplir con estos criterios se elabora, primero, una definición clara y unívoca para cada dimensión y se añade a la rúbrica una guía de aplicación donde se contextualiza el proyecto, las dimensiones e indicadores de empoderamiento juvenil, el objetivo de la rúbrica, su utilidad y las instrucciones de aplicación.

b) Se elabora el contenido de los escenarios. Se establece una gradación por desempeño en cuatro escenarios de acciones o conductas de complejidad creciente. El desempeño se refiere, en este caso, al grado en el que se ubica, con relación al empoderamiento juvenil, la acción de los educadores o del proyecto que se está evaluando.

En cada escenario se añaden los signos «-, =, +» para captar con mayor

precisión en qué medida se sitúan los educadores o el proyecto en el escenario escogido. Si no se llega a cumplir un escenario concreto, pero tampoco encaja en el anterior, se puede indicar marcando el signo «-». Si las conductas o proyecto evaluado están exactamente ubicados en ese escenario se puede indicar marcando «=». Además, si se supera ese escenario, pero no se llega al siguiente, se puede indicar con el signo «+».

Por último, debajo de cada indicador existe un espacio donde incorporar las evidencias que explican y justifican la ubicación en un escenario u otro y cualquier observación que se quiera añadir.

c) Se envía la versión inicial del instrumento a los integrantes del proyecto HEBE (profesionales y académicos del ámbito de la pedagogía social) que no participaron en el proceso de diseño del instrumento. El objetivo es realizar una primera revisión de la rúbrica y recibir comentarios por parte del equipo antes de iniciar la fase de validación.

## 2.2. Validación del instrumento por juicio de expertos

La validación de la rúbrica se realiza a través del juicio de expertos. Como se puede observar en la Tabla 2, participan 25 validadores seleccionados de manera intencional. Su perfil corresponde a educadores de proyectos y servicios destinados a jóvenes, en los que se trabaja el empoderamiento juvenil en los cuatro subcampos de actuación social definidos y, también, a expertos en evaluación y a jóvenes.

TABLA 2. Perfil de los validadores.

Ámbito profesional	N.º
Animación sociocultural	4
Educación especializada	4
Educación formal	6
Formación ocupacional	3
Expertos de evaluación	3
Jóvenes	5
Total	25

Fuente: Elaboración propia.

Se les pide a través de un formulario electrónico que evalúen los escenarios de los indicadores de la rúbrica a través de una escala de Likert (nada, poco, bastante, mucho) según los siguientes criterios:

- 1) **Comprensibilidad:** es una definición clara e inteligible que permite una interpretación fácil.
- 2) **Relevancia:** es información consistente sobre el indicador; capta o representa aspectos clave y es importante.
- 3) **Progresión:** es la gradación entre los escenarios, es decir, si sigue una buena secuenciación y es adecuada.

Además, se solicita que realicen comentarios u observaciones sobre el instrumento y los indicadores rubricados.

La estrategia de análisis es la siguiente. Siguiendo el procedimiento que muestran otros estudios para la validación de instrumentos (León y Fernández, 2019; Miranda et al., 2019), se calcula la validez (V de Aiken) y la fiabilidad (Alpha de Cronbach) de

la rúbrica. También se calculan las medias y el porcentaje de valoración de los escenarios para detectar la existencia de escenarios conflictivos (valoración entre «bastante» y «mucho» por debajo del 90 %). Por último, se analizan los comentarios y observaciones realizados.

### 2.3. Aplicación de la prueba piloto a proyectos o servicios de empoderamiento juvenil

En esta fase se realiza una prueba piloto de la rúbrica, ya validada por jueces, en proyectos y servicios socioeducativos que trabajan el empoderamiento juvenil. El proceso de la prueba piloto se realiza en tres momentos:

- a) Un primer contacto, realizado por una persona facilitadora del equipo de investigación, con el profesional/equipo que va a hacer la aplicación, para presentarles la rúbrica y la guía de aplicación.
- b) La autoaplicación de la rúbrica. Cada profesional/equipo participante se autoaplica la rúbrica sin la presencia de la persona facilitadora.
- c) Una entrevista cognitiva (Beaty y Willis, 2007; Hilton, 2015; Neuert y Lenzner, 2015), realizada por la persona facilitadora del equipo de investigación al profesional/equipo, una vez completado el proceso de aplicación de la rúbrica.

Como se observa en la Tabla 3, se aplica el pilotaje de la rúbrica a 20 proyectos ubicados en alguno de los cuatro subcampos de actuación social definidos con un total de 63 profesionales participantes.

TABLA 3. Perfil de los proyectos y servicios participantes en la fase de contraste.

Ámbito profesional	N.º de proyectos y servicios piloto	N.º de profesionales participantes
Animación sociocultural	5	17
Educación especializada	5	17
Educación formal	5	15
Formación ocupacional	5	14
Total	20	63

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al perfil de los participantes, hay una participación mayoritaria de dinamizadores u orientadores juveniles, educadores sociales y docentes. Los demás perfiles corresponden a directores o coordinadores de proyecto o servicio piloto, técnicos de juventud, directores o monitores de tiempo libre, trabajadores sociales, psicólogos; terapeutas ocupacionales y pedagogos.

### 3. Resultados

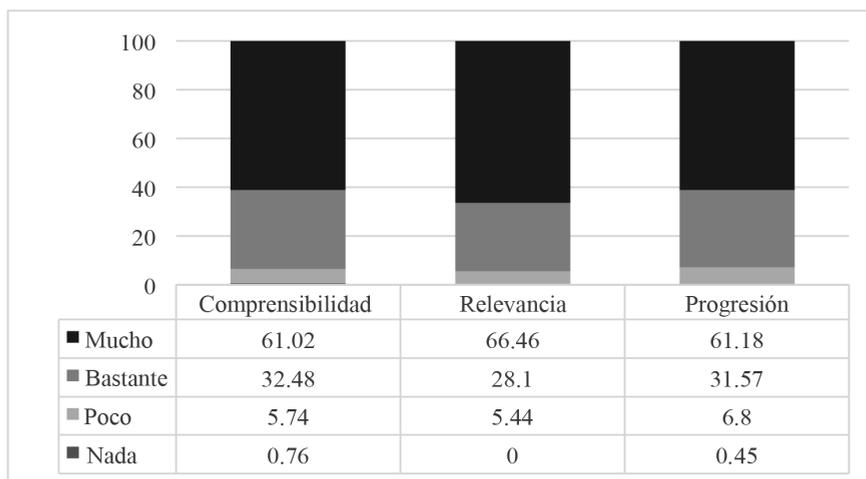
En este apartado se presentan los resultados de la fase de validación y la fase de contraste.

#### 3.1. Resultados de la fase de validación de la rúbrica

Como se puede observar en el Gráfico 2, los validadores consideran que los escenarios de los indicadores de la rúbrica son comprensibles, relevantes y progresivos. La mayoría de las respuestas dadas a los tres criterios en los indicadores se ubican por encima del 90 % en «bastante» o «mucho» (comprensibles, 93.5 %; relevantes, 94.6 %; y progresivos, 92.7 %).

Analizamos la V de Aiken por criterio para establecer la validez de la rúbrica a

GRÁFICO 2. Porcentaje de valoración de la comprensibilidad, la relevancia y la progresión.



Fuente: Elaboración propia.

través del grado de acuerdo entre validadores y el resultado es positivo, con una V de Aiken total de .85, hecho que constata un nivel alto de acuerdo entre los validadores en relación con la comprensión (.85), la relevancia (.84) y la progresión de los indicadores (.87), específicamente.

Observamos unos resultados positivos al medir la fiabilidad del instrumento a través

de la aplicación del Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) en los criterios de comprensibilidad, relevancia y progresión, y en el total de los criterios, tal como se muestra en la Tabla 4. A partir del mismo coeficiente, se profundiza en la fiabilidad del instrumento si se elimina un elemento, pero los resultados son similares, lo cual indica concordancia entre los validadores y que todas las variables son importantes para la fiabilidad del instrumento.

TABLA 4. Alfa de Cronbach según el criterio de comprensibilidad, relevancia, progresión y total.

Criterio	Alfa de Cronbach ( $\alpha$ )
Comprensibilidad	0.915
Relevancia	0.944
Progresión	0.942
Total	0.973

Fuente: Elaboración propia.

Si se profundiza en los datos estadísticos de las valoraciones dadas por los validadores, las medias se sitúan en su totalidad por encima de 3 («bastante»). En la mayoría de los indicadores, el porcentaje de valoraciones ubicadas entre 3 y 4 («bastante» y «mucho») están por encima del 90 % en los tres criterios evaluados y ninguno de ellos está por debajo del 75 %. En la Ta-

bla 5 se presentan la media, la desviación estándar y el porcentaje de valoraciones entre 3 y 4 («bastante» y «mucho») de la totalidad de indicadores. Once de ellos se sitúan por debajo del 90 %. Se encuentran marcados en gris los criterios que presentan un porcentaje de valoración entre 3 y 4 inferior al 90 % y, por tanto, se consideran conflictivos.

TABLA 5. Datos estadísticos de las valoraciones por indicador y criterio de evaluación. Dimensión (dim), indicador (ind), Desviación estándar (Ds), porcentaje de valoraciones entre 3 y 4 (%3-4).

Dim/ind	Comprensibilidad			Relevancia			Progresión		
	Media	Ds	%3-4	Media	Ds	%3-4	Media	Ds	%3-4
1.1	3.3	.676	87.5 %	3.5	.588	95.8 %	3.5	.721	87.5 %
1.2	3.5	.511	100.0 %	3.7	.565	95.8 %	3.6	.576	95.8 %
1.3	3.4	.647	91.7 %	3.5	.659	91.7 %	3.5	.722	87.5 %
1.4	3.7	.464	100.0 %	3.7	.637	91.7 %	3.5	.722	87.5 %

## Diseño y validación de una rúbrica para evaluar acciones y proyectos educativos...

1.5	3.5	.511	100.0 %	3.6	.495	100.0 %	3.4	.504	100.0 %
1.6	3.2	.779	79.2 %	3.5	.658	91.7 %	3.3	.751	83.3 %
2.1	3.7	.637	91.7 %	3.6	.576	95.8 %	3.7	.482	100.0 %
2.2	3.8	.442	100.0 %	3.8	.415	100.0 %	3.6	.654	91.7 %
3.1	3.7	.565	95.8 %	3.8	.415	100.0 %	3.6	.584	95.8 %
3.2	3.6	.654	91.7 %	3.4	.654	91.7 %	3.5	.509	100.0 %
3.3	3.5	.659	91.7 %	3.4	.711	87.5 %	3.6	.576	95.8 %
4.1	3.7	.482	100.0 %	3.8	.532	95.8 %	3.8	.532	95.8 %
4.2	3.5	.590	95.8 %	3.6	.584	95.8 %	3.5	.658	91.7 %
5.1	3.5	.823	88.0 %	3.7	.476	100.0 %	3.6	.638	92.0 %
5.2	3.2	.926	76.0 %	3.4	.757	84.0 %	3.1	.971	76.0 %
6.1	3.6	.707	96.0 %	3.8	.436	100.0 %	3.6	.569	96.0 %
6.2	3.6	.583	96.0 %	3.5	.510	100.0 %	3.5	.586	96.0 %
6.3	3.6	.645	92.0 %	3.7	.542	96.0 %	3.6	.645	92.0 %
6.4	3.6	.569	96.0 %	3.7	.542	96.0 %	3.6	.569	96.0 %
7.1	3.6	.577	96.0 %	3.6	.651	92.0 %	3.6	.569	96.0 %
7.2	3.6	.638	92.0 %	3.7	.557	96.0 %	3.6	.569	96.0 %
7.3	3.7	.458	100.0 %	3.6	.707	88.0 %	3.6	.583	96.0 %
8.1	3.6	.577	96.0 %	3.7	.557	96.0 %	3.5	.586	96.0 %
8.2	3.5	.714	88.0 %	3.6	.577	96.0 %	3.4	.707	88.0 %
8.3	3.4	.764	92.0 %	3.4	.768	84.0 %	3.4	.707	88.0 %
9.1	3.7	.557	96.0 %	3.8	.374	100.0 %	3.7	.557	96.0 %
9.2	3.4	.707	96.0 %	3.6	.651	92.0 %	3.4	.821	88.0 %

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los comentarios y observaciones que realizan los validadores y teniendo en cuenta la información estadística presentada se realizan cambios en trece indicadores de la rúbrica. Se identifica que la mayor dificultad se da respecto al criterio de «comprensibilidad». Un 73 % de sus comentarios señalan las dificultades de comprensión que genera la utilización del término «espacios» en los indicadores. La versatilidad semántica del concepto genera problemas de univocidad. Decidimos sustituirlo por el término «actividades», ya que incluye al ante-

rior, aporta mayor univocidad y se ajusta con mayor precisión a la formulación de los escenarios.

También se sustituye «escenario» por «actividades». Se realizan también otras sustituciones, como, por ejemplo, en los escenarios 1, 2 y 3 del indicador 1.3. *Ser capaz de mostrarse ante los demás* donde se sustituye «mostrarse ante los demás» por «expresar sus emociones, sentimientos e ideas ante los demás» equiparándose estos escenarios a la expresión que aparece en el escenario 4.

Otra de las propuestas de mejora se resuelve mediante el añadido de algún término específico como «viable» para clarificar el escenario 4 del indicador 4.1. *Ser capaz de analizar problemáticas o situaciones*; y «otros entornos» en el escenario 4 del indicador 6.4. *Ser capaz de negociar y consensuar*. En otras ocasiones se eliminan las expresiones que generan confusión, como, por ejemplo, «o se permite cuando se da de forma espontánea» en el escenario 1 del indicador 6.1. *Implicarse en el trabajo en equipo* para favorecer la comprensibilidad respecto a los demás escenarios.

Respecto al criterio de relevancia, no ha aparecido ningún comentario u observación que provocara algún cambio en la relevancia de los escenarios. Sin embargo, las valoraciones analizadas en estos indicadores conducen a la interpretación de que ha habido una confusión al valorar la relevancia del indicador en lugar de la relevancia del escenario.

En cuanto a la mejora de la progresión de los indicadores, se modifican por completo los cuatro escenarios de los indicadores 3.3. *Conseguir los objetivos planeados* y 5.2. *Capacidad de elegir y actuar siguiendo las propias convicciones*. Se sustituyen términos como «asuman» por «reflexionen y valoren» en el escenario 2 del indicador 2.2. *Asumir las consecuencias de las propias decisiones y actos*, o «puedan realizar» por «realicen» en el escenario 3 del indicador 8.2. *Haber desarrollado la capacidad de aprender a aprender*.

También se recurre al añadido de términos, como «de forma voluntaria» en el

escenario 4 del indicador 2.1. *Asumir compromisos y tareas de forma voluntaria y realista*; «acompañados por el equipo educativo» en el escenario 2 del indicador 8.2. *Haber desarrollado la capacidad de aprender a aprender*; o el ajuste de graduación entre los escenarios, como, por ejemplo, incorporar «es el equipo educativo quien» en el escenario 2 del indicador 3.2. *Ser metódico y constante en la realización de las tareas* para clarificar quien controla el cumplimiento de las tareas.

Además, para mejorar la progresión de los escenarios se procede a la eliminación de expresiones «de manera puntual» en el escenario 2, o «específicamente» en el escenario 3 de los indicadores 8.2. *Haber desarrollado la capacidad de aprender a aprender*, 8.3. *Tener conciencia del poder adquirido para actuar* y 9.1. *Implicarse en acciones o proyectos colectivos*.

### 3.2. Aplicación de la prueba piloto a proyectos o servicios de empoderamiento juvenil

El 100% de participantes consideran que la herramienta tiene utilidad presente y futura, especialmente porque sirve para reflexionar en torno a la práctica profesional. El 90% afirma que la rúbrica tiene una extensión correcta y profundiza suficientemente en el trabajo del empoderamiento. Al 85% le es fácil aplicarla.

Los comentarios, además, ratifican el interés que tiene la rúbrica en su trabajo como educadores. La valoran como una herramienta para la autoevaluación y la reflexión, que genera conciencia sobre las debilidades y fortalezas de sus acciones socioeducativas.

Permite dotar de funcionalidad a los aprendizajes y generar cambios y propuestas de mejora en las intervenciones y programas enfocados al empoderamiento juvenil.

El 80% de profesionales manifiestan no tener problemas para rellenar la rúbrica. El 85% de los profesionales comprenden todos los escenarios y el 70% aportan evidencias en todos los indicadores. Aun así, el 45% considera necesario añadir o simplificar algunos aspectos de la rúbrica. Para agilizar el uso del instrumento recomiendan, en general, simplificar dimensiones como la «autoestima» y agrupar indicadores o dimensiones, como «participación» e «identidad comunitaria». Aunque el equipo de investigación analiza estos comentarios, decide no realizar cambios en el instrumento, dado que la batería de dimensiones e indicadores ha sido previamente validada y no es objeto de valoración en la prueba piloto.

En cambio, al 70% de profesionales les resulta difícil responder a alguna dimensión o indicador. Se destaca, especialmente, la dificultad de la dimensión «autoestima», ya que se considera demasiado extensa y compleja para ser la primera variable del instrumento que hay que responder. También manifiestan dificultades para responder a indicadores que no se están trabajando de manera explícita en el proyecto o servicio que se autoaplica la rúbrica. Esta situación se da, principalmente, en indicadores relacionados con las dimensiones de «eficacia» y «metaaprendizajes».

Para compensar estas dificultades y facilitar la lectura y aplicación de la rúbrica,

se cambia el orden de las dimensiones. Las dimensiones más complejas («autoestima», «eficacia» y «metaaprendizajes») se reubican hacia la mitad de la rúbrica, mientras que las más simples («participación», «responsabilidad», «identidad comunitaria» y «trabajo en equipo») se colocan al principio y final. Además, en la guía de aplicación se añade que el escenario 1 incluye la posibilidad de no trabajar de manera específica el indicador en cuestión.

Respecto a las aportaciones finales, resaltan lo útil y necesario que resulta este instrumento, a la vez que aportan propuestas de mejora. En esta dirección, se introducen dos cambios.

En primer lugar, recomiendan añadir un epígrafe en la rúbrica donde se puedan detallar las características identificativas del proyecto. Muchos servicios desarrollan varios proyectos a la vez o aplican un mismo proyecto durante varios años consecutivos. Esta mejora permite identificar en qué proyecto o período se ha aplicado la rúbrica y hacer una comparativa de sus resultados a lo largo del tiempo. A partir de aquí se incorpora un nuevo apartado al inicio de la rúbrica, donde se solicitan datos referidos a el nombre del proyecto/programa; la entidad/institución; el ámbito educativo; y, por último, la duración del proyecto.

En segundo lugar, distintos profesionales apuntan que es el mismo proceso de rellenar la rúbrica el que les genera conciencia y sensibilización en torno el grado de cumplimiento de objetivos propuestos y la necesidad de reorientar actuaciones. Por todo ello, se incluye un apartado donde

poder incluir reflexiones y propuestas de mejora útiles para el aprendizaje y la mejora en la toma de decisiones sobre la programación y el desarrollo de acciones que ayuden a empoderar a la juventud durante el proceso de aplicación de la rúbrica.

#### 4. Discusión

A pesar de la rápida popularización del empoderamiento en el lenguaje cotidiano, en la política y en buena parte de las ciencias sociales es un concepto muy complejo que requiere una mayor investigación y aplicación en situaciones y procesos concretos. A lo largo de los últimos años las investigaciones del proyecto HEBE han generado toda una serie de reflexiones e instrumentos sobre el empoderamiento en el ámbito específico de la juventud, desde el enfoque socioeducativo y la pedagogía social (Soler, 2017). En este artículo se ha mostrado cómo la transformación de una batería de indicadores de empoderamiento juvenil en una rúbrica es un proceso caracterizado por su riqueza, pero también por su complejidad (Cubillos-Veja y Ferrán-Aranaz, 2018; García-Sanz, 2014).

El proceso seguido ha permitido que presentemos la rúbrica como una herramienta válida y fiable para evaluar la calidad de las prácticas socioeducativas y para diseñar e implementar nuevas acciones que apuesten por el empoderamiento juvenil (Soler et al., 2019). En línea con lo que apuntaba Wagaman (2011), favorece la evaluación del empoderamiento a partir de un concepto que se operativiza en dimensiones, indicadores y escenarios, que permiten interpretar de manera lógica y clara

los resultados que se espera obtener. Es también una herramienta para el aprendizaje, capaz de proporcionar una retroalimentación que ayude a los profesionales de la acción socioeducativa a autoevaluar y perfeccionar sus prácticas (Bharuthram y Patel, 2017).

Se asegura la validez del contenido y la fiabilidad del instrumento al confirmar la comprensibilidad, relevancia y progresión de los escenarios de los indicadores rubricados. Atender a la validez y fiabilidad del instrumento diseñado contribuye, como bien apuntan Fernández-Cruz et al. (2018), al desarrollo del campo científico del estudio. Es un proceso que aporta suficientes evidencias que prueban la calidad de la herramienta obtenida (Tourón et al., 2018).

Tal como se muestra en el estudio de Murphy y Ermeling (2016), los instrumentos estructurados que guían las respuestas del educador para valorar su práctica, como la rúbrica de evaluación presentada, facilitan la reflexión y la retroalimentación para mejorar los procesos educativos. Además de evaluar la acción o el programa de empoderamiento, la rúbrica también genera un proceso reflexivo que ayuda a los educadores a pensar de manera profunda y crítica sobre cómo trabajan las dimensiones del empoderamiento juvenil y marca, asimismo, expectativas y estándares sobre cómo llevarlas a la práctica. Es un instrumento que permite verificar la eficacia de las acciones socioeducativas y que puede ser utilizado para evaluar los objetivos de los servicios o proyectos juveniles, así como las necesidades de empoderamiento de las

personas jóvenes (Andueza, 2019). La rúbrica puede servir como punto de partida para una reflexión de la práctica pedagógica, que se fundamenta en la experiencia y se orienta al cambio (Dimova y Loughran, 2009). A partir de dicha práctica resulta posible diseñar y desarrollar nuevos procesos educativos de calidad que se focalicen en el empoderamiento de las personas jóvenes. El hecho de que la rúbrica pueda ser utilizada, de manera grupal, por el equipo de educadores produce conversaciones dialógicas que favorecen la riqueza de las reflexiones y aumentan su potencial de cambio (Tinsley y Sheats, 2020).

Hay que señalar algunas de las dificultades encontradas tanto en el proceso de la elaboración de la rúbrica como en el de su posterior validación. En primer lugar, la de trabajar con un concepto tan elusivo y todavía tan poco investigado como el de empoderamiento juvenil. Ejemplo de ello son las críticas a la relevancia de algunas dimensiones que caracterizan el empoderamiento juvenil, tanto en el juicio de expertos como en la prueba piloto. Sin embargo, el hecho de incorporar todas las dimensiones del empoderamiento juvenil en la rúbrica, incluso las menos conocidas o reconocidas, como *eficacia* o *metaaprendizajes*, permite abrir un espacio de reflexión para los educadores que pueden dirigirlos hacia otras líneas de empoderamiento juvenil que no han sido tan exploradas en el trabajo socioeducativo, pero que son igual de necesarias. Entendemos, en este sentido, que hay que seguir investigando, por separado o agrupados, en cada uno de los indicadores de empoderamiento juvenil que configuran la rúbrica actual.

En segundo lugar, a lo largo de la validación se ha podido comprobar la dificultad de construir procesos de evaluación cualitativa a través de rúbricas. Las propiedades denotativa y connotativa del lenguaje y su vinculación a contextos locales dificultan, a menudo, la equiparación entre el escenario construido en la rúbrica y la particularidad de las conductas o proyectos que se trata de evaluar.

Para finalizar, la rúbrica no solo es una herramienta orientada a la reflexión y la mejora de prácticas socioeducativas, como se ha dicho, sino que se convierte también en un instrumento de acceso abierto<sup>1</sup> y validado (Proyecto HEBE, 2019), capaz de recoger datos fiables sobre el tipo de prácticas socioeducativas que tienen como objetivo el empoderamiento de los jóvenes y las reflexiones de los educadores sobre estas prácticas. De esta manera, se abren nuevas líneas de investigación orientadas a la realización de diagnósticos educativos, el análisis de la evolución de prácticas en el ámbito de juventud o las perspectivas y reflexiones de los educadores sobre su propia práctica. Posibles líneas de futuro en el campo de estudio del empoderamiento juvenil desde la perspectiva de la acción socioeducativa.

### Nota

<sup>1</sup> Enlace a la rúbrica: <http://rubrica.projecteheber.com/es>

### Referencias bibliográficas

Andueza, A. (2019). Evaluación de la escritura académica: construcción y validación de un instrumento integrado basado en tareas para evaluar habilidades específicas de escritura. *Revista*

- Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25 (2), art. 5. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.2.11163>
- Bacqué, M.-H. y Biewener, C. (2016). *El empoderamiento: una acción progresiva que ha revolucionado la política y la sociedad*. Editorial Gedisa, S. A.
- Beatty, P. C. y Willis, G. (2007). Research synthesis: The practice of cognitive interviewing. [Síntesis de la investigación: la práctica de la entrevista cognitiva]. *Public Opinion Quarterly*, 71 (2), 287-311. <https://doi.org/10.1093/poq/nfm006>
- Bharuthram, S. y Patel, M. (2017). Co-constructing a rubric checklist with first year university students: A self-assessment tool [Co-construcción de una lista de comprobación de rúbricas con estudiantes universitarios de primer año: una herramienta de autoevaluación]. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 11 (4), 35-55. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201708073430>
- Cevallos, B. y Paladines, B. (2016). La autonomía personal: un indicador del empoderamiento juvenil. En P. Soler, J. Bellera, y A. Planas (Eds.), *Pedagogía Social, Juventud y Transformaciones Sociales* (pp. 370-377). Universidad de Girona.
- Cubillos-Veja, C. y Ferrán-Aranaz, M. (2018). Diseño y validación de una rúbrica para valorar la resolución de casos prácticos relativos a derechos humanos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11 (2), 35-52. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.002>
- Dimova, Y. y Loughran, J. (2009). Developing a big picture understanding of reflection in pedagogical practice [Desarrollar una comprensión global de la reflexión en la práctica pedagógica.] *Reflective Practice*, 10 (2), 205-217. <https://doi.org/10.1080/14623940902786214>
- Doğan, C. D. y Uluman, M. (2017). A comparison of rubrics and graded category rating scales with various methods regarding raters' reliability [Comparación de rúbricas y escalas de calificación por categorías con diversos métodos en relación con la fiabilidad de los calificadores]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17 (2), 631-651. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.2.0321>
- Fernández-Cruz, F. J., Fernández-Díaz, M. J. y Rodríguez-Mantilla, J. M. (2018). Diseño y validación de un instrumento de medida del perfil de formación docente en tecnologías de la información y comunicación | *Design and validation of an instrument to measure teacher training profiles in information and communication technologies*. **revista española de pedagogía**, 76 (270), 247-270. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-03>
- Froufe, S. (1997). Los ámbitos de intervención en la Educación Social. *Aula*, 9, 179-200. <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/3491>
- García-Sanz, M. P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 87-106. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>
- Gatica-Lara, F. y Uribarren-Berrueta, T. del N. J. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2 (1), 61-65. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72684-X](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72684-X)
- Gil, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XXI*, 10, 83-106. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.298>
- Hilton, C. E. (2015). The importance of pretesting questionnaires: A field research example of cognitive pretesting the Exercise referral Quality of Life Scale (ER-QLS) [La importancia de la prueba previa de los cuestionarios: un ejemplo de investigación de campo de la prueba previa cognitiva de la Escala de Calidad de Vida referida al Ejercicio (ER-QLS)]. *International Journal of Social Research Methodology*, 20 (1), 21-34. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1091640>
- Janer, À. y Úcar, X. (2020). Social pedagogy in the world today: An analysis of the academic, training and professional perspectives [La pedagogía social en el mundo actual: un análisis de las perspectivas académicas, formativas y profesionales]. *The British Journal of Social Work*, 50 (3), 701-721. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz025>
- León, V. y Fernández, M. J. (2019). Diseño y validación de una escala para evaluar el funcionamiento de las tutorías en Educación

- Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37 (2), 525-541. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.345251>
- Llena-Berñe, A., Agud-Morell, I., Páez de la Torre, S. y Vila-Mumbrú, C. (2017). Explorando momentos clave para el empoderamiento de jóvenes a partir de sus relatos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 81-94. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2017.30.06](https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.06)
- Luttrell, C., Quiroz, S., Scrutton, C. y Bird, K. (2009). *Understanding and operationalising empowerment [Comprender y hacer operativo el empoderamiento]*. <https://www.1decada4.es/pluginfile.php/189/course/section/47/understanding.pdf>
- Miranda, M., Burguera, J. L., Arias, J. M. y Peña, E. (2019). Inclusión, diversidad y equidad: diseño y validación de un cuestionario de opinión dirigido al profesorado de orientación educativa (IDEC-O). *Revista de Investigación Educativa*, 37 (2), 505-524. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.333891>
- Morton, M. H. y Montgomery, P. (2013). Youth empowerment programs for improving adolescents' self-efficacy and self-esteem [Programas de capacitación juvenil para mejorar la autoeficacia y la autoestima de los adolescentes]. *Research on Social Work Practice*, 23 (1), 22-33. <https://doi.org/10.1177/1049731512459967>
- Murphy, D. L. y Ermeling, B. A. (2016). Feedback on reflection: Comparing rating-scale and forced-choice formats for measuring and facilitating teacher team reflective practice [*Feedback sobre la reflexión: comparación de los formatos de escala de valoración y de elección forzada para medir y facilitar la práctica reflexiva del equipo docente*]. *Reflective Practice*, 17 (3), 317-333. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1164681>
- Neuert, C. E. y Lenzner, T. (2015). Incorporating eye tracking into cognitive interviewing to pretest survey questions [Incorporación del seguimiento ocular a la entrevista cognitiva para preevaluar las preguntas de la encuesta]. *International Journal of Social Research Methodology*, 19 (5), 501-519. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1049448>
- Panadero, E. y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review [Repaso del uso de rúbricas de puntuación para la evaluación formativa: una revisión]. *Educational Research Review*, 9, 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Petrie, P. (2005). Extending "pedagogy" [Ampliar la «pedagogía»]. *Journal of Education for Teaching*, 31 (4), 293-296. <https://doi.org/10.1080/02607470500280126>
- Planas, A., Trilla, J., Garriga, P., Alonso, A. y Monseny, M. (2016a). ¿Qué dimensiones conforman el empoderamiento juvenil? Una propuesta de indicadores. En P. Soler, J. Ballera y A. Planas (Eds.), *Pedagogía Social, Juventud y Transformaciones Sociales* (pp. 311-318). Universitat de Girona. <http://hdl.handle.net/10256/13324>
- Planas, A., Úcar, X., Páez de la Torre, S., Trilla, J. y Garriga, P. (2016b). Aproximación a los indicadores de empoderamiento juvenil. En C. González y M. Castro Morera (Coords.), *Libro de Actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el Siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después* (p. 386). Universidad Complutense de Madrid. [https://biblioteca.ucm.es/data/cont/docs/405-2016-10-05-Libro-DeActas\\_SEP2016.pdf](https://biblioteca.ucm.es/data/cont/docs/405-2016-10-05-Libro-DeActas_SEP2016.pdf)
- Proyecto HEBE (2019). *Rúbrica para la evaluación de acciones y proyectos socioeducativos de empoderamiento juvenil*. Universitat de Girona. <http://hdl.handle.net/10256/17643>
- Reddy, Y. M. y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education [Una revisión del uso de rúbricas en la educación superior]. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35 (4), 435-448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Richez, J. C., Labadie, F. y De Linares, C. (2012). «Youth empowerment» dans l'espace euroméditerranéen. *Rapport d'étude [El empoderamiento juvenil en la zona euromediterránea. Informe del estudio]*. [https://injep.fr/wp-content/uploads/2019/03/rapport-2012-01\\_Empower-Youth.pdf](https://injep.fr/wp-content/uploads/2019/03/rapport-2012-01_Empower-Youth.pdf)
- Soler, P. (2017). Presentación monográfico empoderamiento juvenil y pedagogía social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 13-16. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2017.30.01](https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.01)

- Soler, P. (2020). El ocio como recurso privilegiado para el empoderamiento juvenil. En I. Lazcano y Á. De-Juanas (Eds.), *Ocio y juventud. Sentido, potencial y participación comunitaria* (pp. 161-180). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Soler, P., Planas, A., Ciraso-Cali, A. y Ribot-Horas, A. (2014). Empoderamiento en la comunidad. El diseño de un sistema abierto de indicadores a partir de procesos de evaluación participativa. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 24, 49-77. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2014.24.03](https://doi.org/10.7179/PSRI_2014.24.03)
- Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M. y Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 19-32. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2017.30.02](https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.02)
- Soler, P., Trull, C., Rodrigo-Moriche, M. P. y Corbella, L. (2019). El reto educativo del empoderamiento juvenil. En I. Alonso y K. Artetxe (Eds.), *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (pp. 129-142). Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Tinsley, S. y Sheats, S. (2020). The role of teacher educators and university supervisors to help student teachers reflect: from monological reflection toward dialogical conversation [El papel de los formadores de profesores y de los supervisores universitarios para ayudar a los estudiantes de magisterio a reflexionar: de la reflexión monológica a la conversación dialógica]. *Reflective Practice*, 21 (2), 171-182. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1716710>
- Tourón, J., Martín, D., Navarro, E., Pradas, S. y Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD) | *Construct validation of a questionnaire to measure teachers' digital competence (TDC)*. *revista española de pedagogía*, 76 (269), 25-54. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-02>
- Úcar, X., Jiménez-Morales, M., Soler, P. y Trilla, J. (2016a). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth [Exploración de la conceptualización e investigación del empoderamiento en el ámbito de la juventud]. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22 (4), 405-418. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1209120>
- Úcar, X. (Coord.), Planas, A., Novella, A., Rodrigo, P., Vila, C., Núñez, H., Paladines, B., Paéz de la Torre, S., Turón, N., Paéz, J. y Arenillas, M. (2016b). *Informe del proceso de evaluación participativa del empoderamiento juvenil con 4 grupos de jóvenes*. Dipòsit Digital de Documents. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/167223>
- Wagaman, M. A. (2011). Social empathy as a framework for adolescent empowerment [La empatía social como marco para el empoderamiento de los adolescentes]. *Journal of Social Service Research*, 37 (3), 278-293. <https://doi.org/10.1080/01488376.2011.564045>
- Zimmerman, M. A., Eisman, A. B., Reischl, T. M., Morrel-Samuels, S., Stoddard, S., Miller, A. L., Hutchison, P., Franzen, S. y Rupp, L. (2018). Youth empowerment solutions: Evaluation of an after-school program to engage middle school students in community change [Soluciones para el empoderamiento de los jóvenes: evaluación de un programa extraescolar para involucrar a los estudiantes de secundaria en el cambio de la comunidad]. *Health Education and Behavior*, 45 (1), 20-31. <https://doi.org/10.1177/1090198117710491>

## Biografía de los autores

**Laura Molina** es Investigadora Predoctoral dentro del programa de Doctorado en Educación en el departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y Profesora Colaboradora de la Universitat Oberta de Catalunya. Su actividad de investigación está ubicada dentro de la pedagogía social y en concreto en la dimensión ética de las relaciones socioeducativas.

 <https://orcid.org/0000-0002-2151-089X>

**Carme Trull Oliva** es Profesora Asociada del Área de Teoría e Historia de la Educación y Técnica Especializada de Investigación del Área de Estudios de Educación y Psicología de la Universitat de Girona (UdG). Es educadora social y ha cursado los estudios de Máster Interuniversitario en Juventud y Sociedad, y el Doctorado en Educación. Su actividad de investigación está ubicada dentro de la pedagogía social y en concreto en las intervenciones socioeducativas del sistema de justicia juvenil.

 <https://orcid.org/0000-0003-2777-0315>

**M.<sup>a</sup> Pilar Rodrigo-Moriche** es Profesora Asociada del Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y Profesora Colaboradora en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Ha desempeñado su labor profesional en centros de educación infantil, áreas de juventud, organizaciones de in-

tegración social y laboral de personas en situación de desventaja social y organizaciones para personas con discapacidad intelectual. Forma parte del Grupo de Investigación EMIPE y del Grupo de investigación TABA International Research.

 <https://orcid.org/0000-0002-6513-0899>

**Xavier Martínez** es Catedrático de Pedagogía Social en la Universidad Autónoma de Barcelona. Especializado en Educación Social y en Diseño y Evaluación de Programas de Desarrollo Comunitario y Programas de Animación Sociocultural. Presidente de la «*Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social*» (SIPS) (2012-2018). Presidente de la «*Coordinadora per l'Animació Sociocultural de Catalunya*» (CASC\_CAT) (2009-2014). Miembro del grupo de investigación GIPE sobre Política Educativa y del grupo GPSEJ «Pedagogía Social y Empoderamiento Juvenil».

 <https://orcid.org/0000-0003-3678-8277>





# Reseñas bibliográficas

**Santos Rego, M. A. (Ed.) (2020).**

*La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico*  
(Ana Vázquez-Rodríguez).

**Bernal-Guerrero, A. (Ed.) (2021).**

*Educación emprendedora. Fundamentos y elementos  
para la transferencia e innovación pedagógica*  
(Roberto Sanz Ponce).

**Fuentes, J. L. (Coord.) (2020).**

*De la teoría a la práctica en el compromiso cívico*  
(Paula Álvarez Urda).

**Garrido Gallardo, M. A. (Ed.) (2021).**

*Una hoja de ruta. La pretensión cristiana en la época posmoderna*  
(Luis Alburquerque).



## Reseñas bibliográficas

**Santos Rego, M. A. (Ed.) (2020).**  
*La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico*  
Narcea. 229 pp.

---

Sumergirse en el significado conceptual y pragmático de la noción de transferencia de conocimiento se ha tornado un afán de instituciones de diverso signo académico y científico, máxime cuando es indispensable una mayor atención de las necesidades de una sociedad cada vez más plena de complejidad. Tales ópticas, próximas a la Academia y a su tercera misión, optan por una consideración del conocimiento desde su extensión liberadora que ha de ser fuente de innovación y bienestar social en la tríada Estado, industria y sociedad.

Con este laudable objetivo, el Profesor Miguel A. Santos Rego edita la presente obra resultado del fructuoso encuentro auspiciado por la Red de Excelencia «Universidad, Innovación y Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento» (Ministerio de Economía, Industria y Competitividad) en la que se integran expertos

científicos de ocho instituciones universitarias de nuestro país. Su resultado es un loable reconocimiento formal al desafío estratégico que supone la transferencia de conocimiento en educación como instrumento organizacional destinado a proyectar acciones, buenas prácticas e investigaciones en el medio comunitario, cuyo culmen ha de ser la instauración de una genuina «sociedad del aprendizaje» proclamada como una prioridad por instancias nacionales e internacionales desde finales del pasado siglo.

De hecho, la propia visión del aprendizaje que se impregna en el emblemático Informe Faure (1972) es la misma que ha de seguir la proyección futura de la transferencia de conocimiento, que aún en la situación de hogaño, debe perseguir que

la educación se adapte más, por una parte, a las necesidades de la sociedad, especialmente a las exigencias económicas, y, por otra parte, a los deseos y aptitudes de los enseñados, al mismo tiempo que se realizan en materia de instrucción las condiciones de una mayor igualdad de oportunidades (p. 63).

Desde el principio primigenio de reciprocidad, es indiscutible que universidad y comunidad han de ser socios irrenunciables en la consecución de una óptica de la transferencia del conocimiento que rehúya, de algún modo, el convertirse en una declaración política trivial sostenida en intereses predeterminados. Ahí, su propósito como organizaciones sociales y administrativas es alcanzar un óptimo desarrollo de las capacidades humanas a través de rutas de conocimiento catalizadoras de transformación social, a la vez que dirigidas a la promoción de una cadena de valor con altos grados de validez y utilidad en individuos, instituciones y comunidades. De tal modo, ha de situarse lejos de prismas que elucubran a la transferencia del conocimiento desde la lógica del instrumentalismo y caminar hacia su potencial de impacto en la conquista de amplios beneficios en el universo económico, tecnológico, social y cultural.

En la lectura comprensiva de tan buena obra, lo primero es tener presente, como viene a recordar el Profesor Santos Rego en sus primeras páginas, que la transferencia de conocimiento es cuestión bien distinta a la mera transmisión de conocimiento. La diferencia más determinante es que, en la transferencia, el conocimiento se incorpora a una cadena de valor con posibilidades de retorno beneficioso en latitudes económicas, sociales y, aún más, culturales. De tal modo que «lo que de verdad importa es el uso que se vaya a hacer de un conocimiento en la práctica para su mejora y/o transformación en procesos de valor añadido» (p. 10) o, lo que es lo mismo, su sentido es lograr la innovación edu-

cativa como amparo de utilidad social y, en última instancia, como capacitación de profesionales del futuro, en también retorno y/o beneficio económico y comunitario.

Así pues, podemos decir, sin un ápice de duda, que el libro sienta las bases para continuar indagando en una temática crucial para la sociedad en general y para los actores políticos, sociales y económicos en particular, encontrando en sus páginas diáfanos y contrastados aportes sobre el constructo. Como resultado, el potencial de la obra no es otro que dar luz a la transferencia de conocimiento en educación entendida como eje transversal de acción relativa a cualquier dinámica académica y/o profesional en distintos niveles y modalidades de formación. Desde tal ángulo conceptual, en sus páginas se advierten notorias aproximaciones teóricas y prácticas sobre la transferencia de conocimiento que dejan claro que, lejos de ser un tópico que se escapa del interés científico, se reconoce con fuerza en la mirada de agentes académicos, políticos y sociales.

Permítasenos, al respecto, hacer referencia a la disputa generada en torno a la reciente aprobación del sexenio de transferencia que, como era de esperar, ha resultado en un desencantamiento sobre la consideración administrativa que se realiza alrededor de la transferencia de conocimiento, especialmente en áreas como la de ciencias de la educación. En esta línea, como asegura en uno de sus capítulos el Profesor José Manuel Touriñán, es evidente que «la transferencia de conocimiento requiere un tratamiento más acorde y singularizado, dada la importancia que tiene

la misión de la universidad de desarrollo social, cultural y económico, productivo y crítico, que es la misión dentro de la que se encuadra la transferencia» (p. 63).

Partiendo de las controversias generadas en la Academia sobre la mirada política —e incluso diríamos social— en torno a la temática, en esta obra de carácter pionero se recogen múltiples y variados enfoques, modelos y propuestas desarrollados por expertos científicos, cuyo culmen es la construcción de una imagen prístina sobre la transferencia de conocimiento en educación. En la génesis del libro, explicada en las primeras páginas por su Editor, se clarifica su potencial derivado de la necesidad de trabajar hacia la preservación de la transferencia de conocimiento en educación con criterios consensuados en el propio seno académico y científico. Sobre el particular, no hay que olvidar el notable interés que ha dispuesto la agenda política a esta cuestión, cuya máxima evidencia es el Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030 en el que la transferencia de conocimiento se sitúa como eje prioritario de atención en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para nuestro país.

En cuanto a su estructuración, los estudios que componen la obra se organizan en dos secciones o grandes apartados con características muy definidas y con aportes sustantivos en el tópico de investigación. En la primera parte se postula el fundamento teórico y contextualización al tiempo que se delimitan modelos y propuestas destinados a comprender el significado e implicaciones de la transferencia de cono-

cimiento en educación. Se trata, en última instancia, de determinar los orígenes conceptuales, las consideraciones legislativas y la evolución de la transferencia de conocimiento, a fin de evitar reduccionismos y potenciar la clarificación de indicadores que favorezcan la determinación de una hoja de ruta que seguir en la mejora del impacto y calidad de la educación dentro del marco social.

En la segunda parte de la obra, se profundiza en la pragmática de la transferencia de conocimiento desde proyectos y buenas prácticas de alcance en la investigación y/o la comunidad educativa. El producto de esta segunda parte es una composición de distintas posturas académicas sobre la concepción y la proyección de la transferencia de conocimiento en distintos ejes de estimación de amplia relevancia social en la práctica educativa, entre los que cabe destacar: el conocimiento cívico; la diversidad e inclusión social; la competencia de aprender a aprender; el desarrollo comunitario; y/o la estrategia de las universidades públicas desde la innovación y la transferencia.

Estamos, pues, ante una formidable obra deriva del encuentro científico de contrastados puntos de vista de incursión intelectual, pero también de consenso por parte de la experticia en este ámbito. Las conclusiones que de él emanan permiten sostener que el futuro de la transferencia de conocimiento habrá de afianzarse partiendo de sus innumerables posibilidades no solo como cauce de formación integral de las personas con impactos en la comunidad —claro está que es vinculante

la necesidad de la mayor empleabilidad e inclusión social de graduados universitarios en derroteros de incertidumbre social y laboral—, sino también en términos de conexión con otras instituciones donde el conocimiento se vuelve un medio insustituible de cooperación, a favor de la formación de lazos y de interrelación de culturas con pareceres singulares y plurales, junto con la mejora y promoción del desarrollo económico a distintos niveles y de generación de valor social.

En estos términos, el lector podrá encontrar en las páginas de la obra editada por el Catedrático Miguel A. Santos Rego un excelente aporte formativo sobre la transferencia de conocimiento, temática a menudo supeditada a la perspectiva de agentes políticos y/o económicos alejados de su impacto en beneficio de la innovación y bienestar social. De tal forma, la obra cobra un especial protagonismo, estableciéndose como manual pionero en ilustrar óptimos enfoques sobre la transferencia como instrumento firme en la mejora de la vida de las comunidades, contando con indicadores sólidos de evaluación.

Ahí, como reconoce el Profesor Santos Rego, la transferencia de conocimiento debe sustentarse en criterios que sean susceptibles de discriminar el conocimiento que es susceptible de fomentar rutas de innovación y progreso sólidos de aquel que, aparentando perspectiva, apenas resiste en su consistencia o rigor lógico. Justamente, en este encuentro de rigor desde parámetros firmes de cotejo, la transferencia podrá ajustar su impacto en la sociedad, promoviendo actuaciones dignas

de la tarea que se le ha encomendado a la Academia desde tiempos ancestrales, esto es, la transmisión del conocimiento como fuente de existencia colectiva y de mejora de las sociedades. No es otro el propósito que secunda el presente libro que el dar cabida al estudio científico de la transferencia contando con ópticas que creen firmemente por la mejora y optimización de la educación ante los retos que depara el futuro próximo en una *modernidad líquida* en la que devienen los cambios constantes e imparables en el ser, pensar y sentir de aquellos que formamos parte del universo social.

**Ana Vázquez-Rodríguez ■**

**Bernal-Guerrero, A. (Ed.) (2021).**

*Educación emprendedora. Fundamentos y elementos para la transferencia e innovación pedagógica.*

Síntesis. 230 pp.

La sociedad actual, caracterizada por su volatilidad, su incertidumbre, su complejidad y su ambigüedad (VUCA), tal y como la define el profesor Zygmunt Bauman, requiere de ciudadanos con una serie de habilidades, conocimientos, actitudes y comportamientos adecuados para afrontar los problemas, retos y desafíos del siglo XXI y, de esta manera, poder interpretar, comprender y transformar la realidad social. En ese sentido, desde la celebración del Consejo de Europa de Lisboa (2000) hasta la actualidad, se han ido realizando e implementando una serie de políticas, convenciones, regulaciones y programas,

tanto a nivel internacional como nacional, en los que se ha ido promocionando la cultura emprendedora como una de las posibles respuestas a todos estos desafíos planteados por la sociedad del conocimiento. De todas estas iniciativas surge la necesidad de implantar una educación emprendedora. Esta necesidad se plasma, a nivel nacional y educativo, en la incorporación de la competencia emprendedora en las últimas leyes de educación (la Ley Orgánica de Educación [LOE, 2006] y la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa [LOMCE, 2013]), las cuales muestran una preocupación creciente por la introducción de esta realidad en la formación básica y obligatoria de todos los estudiantes.

Los autores de esta obra presentan una concepción de la competencia de emprender como algo más amplio que el simple desarrollo de la dimensión económica y/o empresarial. Se trata de un nuevo enfoque teórico de la educación planteado desde una perspectiva humanista. Por ello, esta visión atiende, también, al desarrollo de una serie de valores personales y sociales orientados a la construcción de proyectos vitales, valores que permitan la construcción de una verdadera identidad emprendedora. Se trata de aproximar la cultura emprendedora, el mundo de la empresa o de los negocios a la escuela y a la práctica educativa, mediante la creación de comunidades de aprendizaje conjuntas, donde se desarrollen ciertas cualidades personales entre el alumnado: autoconfianza, liderazgo, resistencia al fracaso, creatividad, innovación, optimismo, iniciativa, autonomía, responsabilidad y madurez personal. Cualidades que

denotan una clara preocupación por una educación emprendedora entendida como un proyecto de educación humanizadora.

En esta obra se aborda el fenómeno emprendedor desde una visión holística, en la que no se pretende desarrollar únicamente un repertorio de habilidades y un conjunto de conocimientos en torno al tema —como se ha dicho—, sino que se persigue implementar una visión ética, cívica, cultural, social y personal del fenómeno emprendedor, tomando como base y resorte para la construcción de una cultura emprendedora la educación en los niveles no universitarios. Se persigue, por tanto, una educación que mejore el desarrollo personal de los estudiantes y tenga impacto en el ámbito social.

Para llevar a cabo esta educación emprendedora, los autores remarcan la importancia de la formación docente en emprendeduría, tomando como base cuatro principios fundamentales: la aplicabilidad, la visión constructivista del aprendizaje, la interdisciplinariedad y la transferibilidad. Además, precisan de una necesaria capacitación metodológica para hacer frente a este tipo de enseñanza. Una enseñanza de carácter práctico, activo, vivencial y cercano a la experiencia. Donde el alumno asume el papel fundamental en su propio proceso de aprendizaje, convirtiéndose en actor principal y centro del proceso educativo. Esta formación docente que reclaman los autores responde a una doble vertiente: por un lado, la necesidad de dotarlos de recursos pedagógicos y metodológicos adecuados para enseñar la competencia emprendedora y,

por otro, la necesidad de convertir a estos docentes en emprendedores educativos. Una formación, tanto teórica-conceptual como práctica-metodológica, que tenga en cuenta principios metodológicos cercanos a: el aprendizaje por modelado; el aprendizaje cooperativo; el aprendizaje basado en proyectos; el aprendizaje experiencial y por indagación; y el aprendizaje basado en problemas, entre otros.

Para llevar a cabo todas estas iniciativas y abordar todos los temas enunciados, este libro, coordinado por el catedrático Antonio Bernal, recoge una serie de capítulos elaborados por un grupo variado de profesores de distintas universidades españolas, tanto públicas como privadas (Universidad de Sevilla, Universidad Internacional de la Rioja, Universidad de Burgos, Universidad Complutense de Madrid, ESIC [Business & Marketing School] y Universidad de Castilla-La Mancha). En estos capítulos se analiza, desde diferentes puntos de vista, el tema de la educación emprendedora. Se trata, por tanto, de una obra con una intención claramente holística. La distribución de los capítulos y de los autores sigue el siguiente orden. El *Capítulo 1*, a cargo del profesor Antonio Bernal, realiza una extensa Fundamentación conceptual del sentido y alcance de la educación emprendedora, definiendo el concepto de identidad emprendedora como fundamento de la acción educativa. El *Capítulo 2*, escrito por la profesora Arantxa Azqueta, presenta un análisis de las diferentes políticas y disposiciones de las distintas instituciones internacionales, situando la educación emprendedora en el marco de una óptica internacional. El *Capítulo 3*, elaborado por

la profesora Margarita Núñez, describe el futuro de la competencia emprendedora en una sociedad marcada por una economía de carácter digital y el papel que deben desempeñar las escuelas y los docentes en este nuevo enfoque educativo. El *Capítulo 4*, presentado por los profesores Inmaculada Jaén, Joaquín Obando y Francisco Liñán, examina el impacto del contexto sociocultural local en el desarrollo económico y en la capacidad de emprendimiento. Esta realidad lleva a los autores a replantearse la utilidad de la educación emprendedora como herramienta de desarrollo y de crecimiento de la población más joven. El *Capítulo 5*, firmado por la profesora Carolina Fernández-Saliner, aborda la dimensión curricular de la educación emprendedora, su papel en el sistema educativo español y la necesidad de implementar metodologías activas y participativas como mecanismo de desarrollo social, personal y económico. El *Capítulo 6*, a cargo de los profesores Antonio Cárdenas y de Elisabet Montoro, se inmiscuye en el peliagudo mundo de la formación del profesorado. Atiende la necesidad de una formación específica del cuerpo docente en torno a la educación emprendedora, analizando los ámbitos propios de formación y los principios que deben regirla. El *Capítulo 7*, escrito por los profesores Isabel Rico, Tamara de la Torre, Camino Escolar, Ascensión Palomares, Diego Jiménez y Alfredo Jiménez-Eguizabal, se enfrenta al concepto de emprendimiento social para lo que describe la competencia *changemaker*. Propone una formación que desarrolle una nueva ciudadanía desarrollando entre los alumnos un *ethos* ciudadano capaz de promover la transformación, convirtiendo al propio ciudadano en un

agente del cambio social. El *Capítulo 8*, elaborado por los profesores Antonio Bernal y Antonio Cárdenas, realiza una valoración sobre la educación emprendedora, tomando como referencias las opiniones, tanto de alumnos como de docentes, obtenidas en una investigación llevada a cabo en centros de educación secundaria. Asimismo, analiza los programas sobre educación emprendedora a ojos del profesorado de dicha materia. Por último, el *Capítulo 9*, presentado nuevamente por los profesores Antonio Bernal y Antonio Cárdenas, muestra una serie de instrumentos para la evaluación de la educación emprendedora para estudiantes de Educación Secundaria y analiza la pertinencia y relevancia de cada uno de ellos. En definitiva, se trata de una obra con un claro carácter pedagógico, con un nuevo enfoque teórico de la educación planteado desde una perspectiva humanista, que puede convertirse en un elemento clave para investigadores y docentes del ámbito educativo, interesados en una nueva mirada educativa capaz de aunar realismo y humanismo, desgraciadamente enfrentados a menudo.

**Roberto Sanz Ponce ■**

**Fuentes, J. L. (Coord.) (2020).**

*De la teoría a la práctica en el compromiso cívico.*

Octaedro. 198 pp.

La idea de que la universidad debe ser una institución referente que precise de un mayor compromiso con el entorno social es una realidad de la que cada vez se es más consciente. Por ello, es de vital im-

portancia reflexionar acerca de estrategias y metodologías que refuercen el papel de esta en relación con los aspectos sociales, según el contexto concreto. El Aprendizaje-Servicio probablemente es una de las metodologías más acertadas para lograr estos objetivos y el libro *De la teoría a la práctica en el compromiso cívico*, coordinado por Juan Luis Fuentes, realiza un análisis exhaustivo de esta estrategia y sus posibles aplicaciones al ámbito social.

El libro se articula en torno a un triple eje que permite conocer el Aprendizaje-Servicio desde distintas perspectivas para entender esta metodología en su globalidad. La primera parte consta de dos capítulos introductorios en los que se presenta una visión histórica sobre su surgimiento y origen, sus principales referentes y se reflexiona sobre su posible implantación, adaptándola a las circunstancias actuales. La segunda parte la engloban los siguientes tres capítulos en los que se profundiza en el sustento teórico que soporta esta estrategia y las razones principales por las que es necesario implementar el Aprendizaje-Servicio en el ámbito educativo, especialmente en el superior. La tercera parte abarca los últimos capítulos centrados en su aplicación práctica, basado en experiencias que persiguen el desarrollo de la innovación y la creatividad, además de propuestas que se lleven a cabo en las instituciones para conseguir su consolidación en el ámbito educativo y social.

El primer capítulo se divide en varios apartados dirigidos a explicar y reflexionar acerca de la figura de Jane Addams, una de los principales referentes del trabajo so-

cial, el compromiso cívico, el feminismo y el pacifismo. Todo ello se articula en una breve introducción, una revisión bibliográfica básica de los aspectos esenciales para entender su vida y pensamiento, el contexto histórico de su época en EE. UU., las influencias generadas por Hull House (el primer departamento creado por ella misma para ayudar a los miembros más desfavorecidos de la sociedad) y una última parte donde se hace una reflexión final sobre su compromiso y esfuerzo realizado en relación con el trabajo social y sus posibles aplicaciones y modificaciones en el contexto actual y futuro.

El segundo capítulo trata acerca de la evolución de las congregaciones marianas hasta el surgimiento del Aprendizaje-Servicio en las universidades de los jesuitas. En primer lugar, se aporta una descripción cronológica que abarca desde la educación de la filantropía en estas organizaciones, hasta sus influencias sociales y educativas durante la segunda mitad del siglo xx, donde se hace una explicación sobre el origen del Aprendizaje-Servicio. Finalmente, se ejemplifica esta técnica con la Universidad de Deusto, una de las primeras en introducir esta técnica en España.

El tercer capítulo se centra en el civismo y el carácter y su relación con el Aprendizaje-Servicio. Por un lado, se introduce una serie de claves y reflexiones necesarias para llegar a ser un buen ciudadano y, posteriormente, se hace una evaluación sobre las posibles influencias que puede tener el Aprendizaje-Servicio para conseguir este objetivo social y educativo. Además, los autores analizan una serie de valores o virtudes

que resultan inherentes al desarrollo de esta metodología y que pueden servir de orientación para aquellos educadores interesados en descubrir el sentido último de este tipo de proyectos.

El cuarto capítulo proporciona una serie de reflexiones teóricas bien engarzadas entre sí, pragmáticas y teleológicas dirigidas a analizar el papel que tiene que desempeñar la universidad para atender a las demandas sociales. En consecuencia, pone la atención en la relevancia de implementar esta metodología en la educación superior para que posibilite el desarrollo en sus estudiantes de un pensamiento crítico basado en principios eminentemente pragmáticos y pedagógicos.

El quinto capítulo va en consonancia con el anterior, puesto que se centra más en profundidad en los aspectos teóricos del Aprendizaje-Servicio. Por un lado, explica el concepto, subrayando su conexión con el pensamiento crítico. Por otro, analiza las claves precisas y los condicionantes contextuales que motivan a la universidad al desarrollo de esta estrategia. Y, finalmente, indaga en aquellos posibles aspectos emergentes en la docencia, tanto teóricos como prácticos, que supone el Aprendizaje-Servicio, pero dejando la puerta abierta al cuestionamiento y al diálogo de estos para poder obtener una mejor consolidación de los resultados.

A continuación, el sexto capítulo analiza desde un punto de vista pragmático la implantación del Aprendizaje-Servicio respecto al marco que supone el Espacio Europeo de Educación Superior. En la primera par-

te, se propone al lector un estudio de ambos conceptos que aportan datos relevantes sobre su interrelación y se muestra un enfoque preciso basado en las competencias educativas para cumplir con lo establecido. En la segunda parte, se proporciona una explicación crítica sobre el ECTS, el tiempo educativo requerido, sus competencias y las implantaciones pragmáticas que puede suponer el Aprendizaje-Servicio.

El séptimo capítulo se centra en la formación requerida en Aprendizaje-Servicio en el alumnado. En primer lugar, los autores proporcionan aclaraciones, experiencias y ejemplos de la aplicación de esta metodología por diferentes universidades españolas, al mismo tiempo que se reconoce su aún escasa extensión. En segundo lugar, se detallan los resultados de un profundo análisis realizado en los dos últimos niveles de la ESO, el Bachillerato (en el que se hace hincapié en la enseñanza de la Filosofía y la Ética) y en el primer año universitario, con el fin de conocer el grado de conocimientos del alumnado respecto al Aprendizaje-Servicio. También incluye un análisis de los aspectos que incluyen la LOE y la LOMCE respecto a esta metodología y se incluyen propuestas para lograr una mayor formación en la universidad.

En la recta final del libro, y de manera complementaria al anterior, el octavo capítulo reflexiona sobre la importancia del Aprendizaje-Servicio en la formación del profesorado. Para ello, se describe un proyecto realizado por la Universidad de Castilla-La Mancha en colaboración con otros centros educativos en los que se implantó esta metodología con el fin de cum-

plir unos objetivos claros y adecuarse con las necesidades sociales específicas de los contextos de cada centro. A pesar de que la evaluación realizada presentó algunas dificultades debido a las limitaciones burocráticas, en su conjunto la experiencia apunta con claridad al impacto social positivo que supone desarrollar este tipo de proyectos.

El noveno capítulo es más específico puesto que se centra en el Aprendizaje-Servicio en el Ayuntamiento de Madrid, una justificación para desarrollar este hecho, las implicaciones y objetivos esenciales para la coordinación por parte de la institución, los principales proyectos y actuaciones llevados a cabo en este aspecto y el convenio aprobado con las universidades públicas madrileñas y las correspondientes subvenciones nominativas para su puesta en marcha.

Sin duda, este libro es prácticamente de obligada lectura para todo aquel docente o educador (o cualquier otro ciudadano) en búsqueda de ideas innovadoras en el ámbito educativo y un mayor compromiso social. Consigue analizar, explicar, contextualizar y ejemplificar de forma directa y precisa el Aprendizaje-Servicio en relación con sus influencias en la universidad y la sociedad en su conjunto, así como la urgencia de su implantación, especialmente, en la educación superior, para que esta se comprometa con las necesidades del entorno, desempeñando así un papel clave. Gracias a una organización clara, consigue una cohesión y coherencia plena que invita al lector a reflexionar de forma profunda y constante tanto desde el ámbito teórico como el práctico.

Paula Álvarez Urda ■

**Garrido Gallardo, M. A. (Ed.) (2021).**

*Una hoja de ruta. La pretensión cristiana en la época posmoderna.*

Rialp. 164 pp.

Volumen formado por ocho colaboraciones publicadas en diferentes números de *Nueva Revista de Política, Arte y Cultura*, reunidas aquí por el editor de la revista y de esta publicación para constituir un ensayo en torno a la pregunta de cómo se ha pasado en Europa (y no solo en Europa) de la civilización cristiana y occidental a la cultura posmoderna y cómo la cultura tradicional reivindica su razón de ser en el nuevo marco de la dictadura del relativismo.

El propio editor, Miguel Ángel Garrido Gallardo, profesor de investigación en el Grupo de Análisis de Discurso del CSIC, abre el libro con un capítulo titulado *Qué está pasando* (pp. 13-26) en el que analiza la sucesión de tres relatos sucesivamente dominantes en la cultura occidental durante el último siglo: relato cristiano, relato marxista y relato posmoderno.

Constata que se ha caído en un relativismo absoluto, «vivimos en una feria, en una pista de coches de choque en que cada uno puede conducirse como quiera con tal de no chocar con el de al lado». Pero constata también una paradoja:

en una sociedad del relativismo absoluto tendría que tener cabida el que acepta que existe la verdad, el que busca la verdad (*una manía más*); sin embargo, en la sociedad posmoderna, el relato con fundamento es la única opción que no se acepta y esto ocurre porque se piensa que aquella

persona que confía en la verdad es potencialmente violenta, ya que quien está convencida de la verdad tenderá a imponerla, incluso por la fuerza [...]. Cierta antigua Inquisición resurge. En la antigua, atreverse a proferir la discrepancia con la Ley de Dios, llevaba a la hoguera; en la actual, atreverse a manifestar la conformidad conduce, al menos, a la muerte civil (p. 23).

He ahí la suprema dificultad.

El pensador holandés Rob Riemen, fundador de Nexus Institute, cuenta en su aportación (pp. 27-38) la discusión sobre los límites de la ciencia de la que fue testigo en un simposio celebrado en Hannover. En un estilo literario y muy sugerente, se suma a la adhesión de uno de los intervinientes a la percepción que nos ofrece Wittgenstein, quien era filósofo e ingeniero y arquitecto, al final de su *Tractatus logicophilosophicus*: «Sentimos que aun cuando todas las posibles cuestiones de la ciencia hayan recibido respuesta, nuestros problemas vitales todavía no se han rozado en lo más mínimo. Por favor, piensen un poco en lo que Wittgenstein quiere que entendamos» (p. 32).

Con el título de *Verdad, belleza y bien en Roger Scruton* (pp. 39-54), el escritor Enrique García Máiquez ofrece una vigorosa semblanza del gran debelador de la cultura posmoderna, de lo hoy *políticamente correcto*. Así lo resume García Máiquez:

Este recuento es un poema de timbres épicos que nos recuerda que no podemos acabar esta semblanza de Sir Roger Scruton sin señalar que su figura ha adquirido perfiles quijotescos. Acometió los molinos

de viento del nihilismo y ha demostrado que no eran fantasmagorías, sino poderosos sistemas de pensamiento, con complicidades en comodidades subjetivas y perezas compartidas, que podían moler, como quien no quiere la cosa, los valores de Occidente. Scruton se ha negado al nihilismo y se ha rebelado contra el reduccionismo, poniendo patas arriba los postulados de la postmodernidad.

El capítulo recoge la síntesis del pensamiento de Scruton, una enmienda a la totalidad, desde la metafísica, que no dejará a nadie indiferente.

El capítulo siguiente (pp. 55-66) lleva el título irónico *De que el mono desciende del hombre* y es una reseña que hace Garrido Gallardo al libro póstumo de Tom Wolfe, *El reino del lenguaje* (2016). El lenguaje es el *lugar* donde se encuentra la frontera entre el ser humano y el animal. Muy conocida es al respecto la historia de la lectura ideológica del libro *El Origen de las especies* de Darwin. Pues bien, Tom Wolfe fustiga a Chomsky por su rendición a lo *políticamente correcto* que permite esa lectura ideológica. Sin duda, Noam Chomsky es el lingüista por antonomasia de la segunda mitad del siglo xx, por descubridor de un planteamiento que ha dinamizado —un paso más— la investigación lingüística de los últimos sesenta años. Pero ¿y el lenguaje mismo? A juicio del autor del artículo la documentada diatriba de Wolfe contra el cientificismo encierra una clara enseñanza: después de tantos dimes y diretes sobre si el hombre desciende del mono va a resultar que el mono desciende del hombre y tuvo que generar un desarrollo de facultades del

que el hombre, por tener inteligencia, no tuvo necesidad.

La conferencia del filósofo Juan Arana, *Posthumanismo y transhumanismo* (p. 66-94), examina las transformaciones de las preguntas metafísicas clásicas que se formula el ser humano (*¿de dónde vengo?, ¿a dónde voy?, ¿quién soy?*) que han surgido al calor de la acogida relativista de las nuevas tecnologías: transhumanismo (*¿a dónde vamos?*) y poshumanismo (*¿qué seremos?*). El transhumanismo radical viene a afirmar que no hay otros límites de transformación que los que la tecnociencia imponga y el posthumanismo prevé, en consecuencia, como final, una categoría de seres que ya no serían humanos, aunque sí sus legítimos herederos. Transhumanismo y poshumanismo suponen intentos de reducir la metafísica a física y anula el trabajo de la filosofía y de la religión.

Con buenas razones, recuerda Arana, ha desbaratado Roger Penrose, entre otros muchos que se van aduciendo, las pretensiones de todos los humanismos no biologicistas. Estos necesitan como primera providencia reducir la mente humana a un complejo algoritmo lógico. La mente humana simplemente no funciona así. No es un programa informático susceptible de ser activado en los más variables soportes. La unión entre cuerpo y alma es mucho más íntima que lo que Platón, Descartes y los transhumanistas cibernéticos pretenden. Y por lo que se refiere al polo psíquico del hombre, tampoco se reduce a una mera funcionalidad fisiológica o bioquímica.

La quimera, nos dice Arana, se convierte poco a poco en pesadilla, «el paraíso prometido cobra acentos infernales y por último solo nos consuela que, como los malos sueños, estallará en un momento dado como pompa de jabón» (p. 93).

El capítulo que firma el catedrático de Filosofía del Derecho Andrés Ollero trata de Fe y Razón (pp. 95-104) y es ampliamente coincidente con el pensamiento de Joseph Ratzinger (Benedicto XVI). Atendiendo a la configuración académica de este texto, puede ser lo más eficaz, para los límites de esta reseña, la invitación a su atenta lectura y la transcripción aquí de la página final:

[Benedicto XVI sugirió en Regensburg que] la ausencia en la aceptación de una ley natural, racionalmente accesible, retrasaría inevitablemente la posibilidad de entablar diálogo con la modernidad. Solo esa ley natural racionalmente compartible podrá dar paso a un «diálogo de las culturas», invitando a los posibles interlocutores a acceder a «este gran logos, a esta amplitud de la razón». No menos lejos de esa capacidad de diálogo se encuentran, a juicio de Habermas, los laicistas que olvidan que el Estado liberal «no puede desalentar a los creyentes y a las comunidades religiosas para que se abstengan de manifestarse como tales también de una manera política, pues no puede saber si, en caso contrario, la sociedad secular no se estaría desconectando y privando de importantes reservas para la creación de sentido». En efecto, se sugirió en paralelo, «las culturas profundamente religiosas del mundo consideran que precisamente esta exclusión de lo divino de la universalidad de la razón constituye un ataque a sus convicciones

más íntimas. Una razón que sea sorda a lo divino y relegue la religión al ámbito de las subculturas, es incapaz de entrar en el diálogo de las culturas». Tan grave como la falta de fe de quienes pretenden monopolizar la razón puede acabar resultando la escasa afición a la reflexión y argumentación racional de no pocos creyentes. De ahí que sea un auténtico regalo haber contado con la orientación de un papa que ejerce de Defensor *rationis* (p. 104).

*La mujer actual* (pp. 105-117), de la profesora de la Universidad Carlos III María Calvo Charro, afronta la cuestión del feminismo. Recordemos que *feminismo* conoce diversas acepciones: 1) feminismo universal que defiende la *igualdad esencial* de las personas y se rebela contra las inercias históricas que discriminan a las mujeres; 2) feminismo que proclama la identidad de ambos sexos, más allá de la consideración de los datos que se aceptan sobre la existencia de un dismorfismo sexual innato; 3) seguramente entre otros, feminismo incrustado en la *ideología de género* (por cierto, no tratada explícitamente en este libro) que considera el *género* una condición o una opción y que choca inevitablemente con los postulados de 2).

Pues bien, aquí la autora defiende que no pocas mujeres quieren ser ellas mismas, aportando sus valores y cualidades, y están dispuestas a luchar contra los roles sociales que les impone un trabajo según los cánones masculinos que implica renunciar a la maternidad y despreocuparse de la familia. Es una posición a contracorriente no solo de 3), sino también de 2). O sea, *políticamente incorrecta* a más no poder.

El excelente análisis del discurso posmoderno que nos ofrece el libro se completa con el texto titulado *Merece la pena vivir* (pp. 117-160), que contiene una extensa entrevista del premio Cervantes recientemente fallecido José Jiménez Lozano (1930-2020), realizada por Guadalupe Arbona Abascal y Juan José Gómez Cadenas, y un breve relato del autor, también publicado en *Nueva Revista*. En un delicioso tono conversacional, cierra en clave testimonial, más allá de cualquier intencionalidad explícita, el gran interrogante que supone el volumen sobre lo *políticamente correcto* y la cultura posmoderna en general.

Tras la lectura del final, recordamos que el editor sugiere al principio que, del libro, se deduce un doble corolario: el valor de la afabilidad y la primacía del testimonio en servicio de la tradición humanista. Como existe el prejuicio de que quien cree en la verdad la impondrá (si puede) por la

fuerza, será una persona violenta, hay que evitar dar ocasión (ni siquiera pretexto) para pensar que esto es así. Y como cada modelo es autocoherente, las llamadas a una conversión no se deben centrar en la debilidad de este o aquel detalle de un modelo u otro, sino en el testimonio del propio. En suma, la afabilidad, consecuencia menor de la caridad (amor incondicional), adquiere una importancia inusitada, y el primado de la praxis («obras son amores y no buenas razones») es el argumento apologetico por excelencia, no hay nada que se pueda comparar con él.

En el contexto de la revista de educación en que se publican estas líneas, *Una hoja de ruta* nos enseña, como conclusión, que la educación en valores exige hoy como nunca un doble subrayado: en afabilidad y en coherencia.

Luis Alburquerque ■





# Informaciones

Quinto Congreso Anual de Aretai Center of Virtues: «Public Vices: The individual and collective dimensions of civic and epistemic vices»

Décimo Congreso Anual del Jubilee Centre para la educación del carácter y virtudes de la Universidad de Birmingham: «Integrating Research on Character and Virtues: 10 Years of Impact»

XVII Congreso de la Sociedad Española de Educación Comparada

XI premio José Manuel Esteve

**Índice del año 2021**

**Instrucciones para los autores**



## Informaciones

### **Quinto Congreso Anual de Aretai Center of Virtues: «Public Vices: The individual and collective dimensions of civic and epistemic vices»**

El congreso tendrá lugar los días 1 y 2 de octubre de 2021 en Génova (Italia). Tiene como objetivo reunir a filósofos políticos y morales para discutir los vicios cívicos y epistémicos clave, evaluar su impacto en la vida pública y diseñar contramedidas efectivas. La deliberación política se caracteriza cada vez más por vicios epistémicos, como la inexactitud, la arrogancia, la mentalidad cerrada o la despreocupación epistémica. En consecuencia, existe la preocupación de que la esfera pública esté siendo contaminada por una cantidad sin precedentes de afirmaciones engañosas y de declaraciones inexactas. Además, ciertos vicios epistémicos podrían incluso comprometer la legitimidad de la deliberación democrática. Por otro lado, el congreso se centrará en los vicios cívicos. Ha habido un debate creciente sobre las virtudes cívicas que facilitan la vida pública. Sin embargo, se ha prestado

menos atención a los vicios cívicos, que no se limitan al lado negativo de las virtudes cívicas, sino que incluyen nuevos rasgos de carácter con un impacto peligroso en el buen funcionamiento democrático, como el partidismo hiperbólico, la polarización, la radicalización o la corrupción.

El congreso está organizado por el Centro de las Virtudes Aretai de la Universidad Europea de Roma, la Universidad de Génova y la Universidad de Pavía, entre otras.

Para más información: <https://publicvices.weebly.com/>

### **Décimo Congreso Anual del Jubilee Centre para la educación del carácter y virtudes de la Universidad de Birmingham: «Integrating Research on Character and Virtues: 10 Years of Impact»**

Del 6 al 8 de enero de 2022 se celebrará el décimo congreso anual del Jubilee Centre de la Universidad de Birmingham, en el Oriel College de Oxford.

Los diez años transcurridos desde la fundación del Jubilee Centre han sido testigos de un enorme interés en la investigación del carácter y la virtud en varias disciplinas académicas. Los psicólogos hablan de una «nueva ciencia de la virtud»; los filósofos se refieren a una «recuperación» del aristotelismo, el confucianismo o incluso el tomismo; los educadores perciben un rejuvenecimiento o una profundización de las ideas pedagógicas sobre la «educación del carácter»; y los profesionales celebran un enfoque en el «discernimiento y juicio profesional» en lugar de la obediencia acrítica a las reglas y códigos. Sin embargo, cabría preguntarse si hay algo singular y unificado en los nuevos discursos sobre el carácter y las virtudes o si más bien las diferentes disciplinas abordan temas diferentes.

Además de celebrar la primera década de trabajo en el Jubilee Center y hacer un balance del impacto que ha tenido, el objetivo principal de este congreso es explorar los méritos y deméritos de la interdisciplinariedad en el campo de la investigación del carácter y la virtud.

Las tasas del congreso incluyen también la estancia en el Oriol College.

Para más información: <https://www.jubileecentre.ac.uk/2943/conferences/integrating-research-10-years-of-impact>

do la educación y lo que puede aportar la perspectiva comparada e internacional para dar respuesta a este interrogante.

Organismos transnacionales, fundaciones sin ánimo de lucro, corporaciones privadas o centros de investigación, entre otras muchas instancias, vienen publicando informes acerca de los retos que ese futuro exige a la educación. Desde la investigación comparada e internacional se necesitan herramientas para establecer con claridad los procesos de toma de decisiones que preconfiguran ese futuro. El encaje mundial de este conjunto de decisiones es fundamental para comprender las interrelaciones políticas, económicas, sociales y culturales y cómo pueden afectar al futuro inmediato de la educación, la equidad y las desigualdades.

El XVII Congreso de la Sociedad Española de Educación Comparada anima a los participantes a participar en alguno de los siguientes ejes temáticos: enfoques y métodos de investigación comparada; educación, globalización y desarrollo; educación para la justicia global, desigualdades e inclusión; innovación y cambio.

El congreso se realizará en formato dual (presencial y virtual) del 2 al 4 de febrero de 2022, en Barcelona (España), y admitirá la participación, en español o en inglés, mediante comunicación, póster o simposio.

Para más información: <https://cnec2022.uab.cat/index.php/tematica/>

## XI premio José Manuel Esteve

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, con el fin de reconocer y recordar la labor docente e investigadora en el campo de la pedagogía del que fue catedrático de Teoría de la Educación de esta Universidad y Doctor Honoris Causa por la Universidad de Oviedo, profesor José Manuel Esteve Zarazaga, ha acordado convocar el XI premio José Manuel Esteve.

Teniendo en cuenta la importante contribución del profesor Esteve a la investigación de los cambios sociales que se han producido en las últimas décadas y que tanto han incidido en el mundo de la educación, en sus profesionales y en la pedagogía, el objetivo de este premio es el fomento y difusión de trabajos pedagógicos que contribuyan a dar a conocer, difundir y profundizar en la reflexión y análisis de la educación, de su ejercicio profesional y de sus ámbitos de actuación.

El premio se convoca con carácter anual y ámbito internacional, de acuerdo con las siguientes bases:

- 1) Podrán concurrir al premio todos aquellos artículos que hayan sido publicados en castellano, en revistas científicas de educación en el transcurso del 2020.
- 2) La extensión máxima será de 15 000 palabras.
- 3) Los/las concurrentes presentarán un solo artículo para su estimación.
- 4) Se abstendrán de concurrir al premio durante un periodo de tres años las personas premiadas en ediciones anteriores.
- 5) Los artículos se remitirán por quintuplicado, antes del 30 de septiembre de 2021, en sobre cerrado dirigido a:  
  
«Premio José Manuel Esteve».  
Facultad de Ciencias de la Educación (Decanato).  
Campus de Teatinos, 29071, Málaga.
- 6) El premio José Manuel Esteve está dotado con 3000 €. En caso de autoría compartida, la cantidad se repartirá entre las personas firmantes, salvo que estas manifiesten otra opción factible.
- 7) El jurado estará constituido por la Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación, una persona del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, otra del de Didáctica y Organización Escolar, otra elegida por la Junta de Facultad y una de las personas galardonadas en la X Edición del Premio (2020).
- 8) La composición del jurado se dará a conocer coincidiendo con el fallo del concurso que será inapelable y se comunicará en noviembre de 2021, pudiendo declararse desierto.
- 9) La Facultad de Ciencias de la Educación podrá publicar el artículo premiado y no devolverá originales ni mantendrá correspondencia con los/as autores/as.
- 10) La presentación a este premio supone la aceptación de estas bases.





# Índice del año 2021



## Estudios y Notas

**Luis Arenal López**

*La formación de la inteligencia a través de la literatura grecolatina y su pervivencia*

n.º 278, pp. 51-58

**Fernando Blasco**

*El cultivo de la inteligencia a través del lenguaje matemático*

n.º 278, pp. 59-75

**Rafael Bisquerra Alzina y Èlia López-Cassà**

*El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia*

n.º 278, pp. 103-113

**Carolina Bonastre, Celia Camilli, Desirée García-Gil y Laura Cuervo**

*Implicaciones educativas y sociales del Aprendizaje-Servicio con métodos mixtos a través de un meta-análisis*

n.º 279, pp. 269-287

**Alberto Campo Baeza**

*La Belleza necesaria. Manifiesto a favor de la Belleza en el sistema educativo*

n.º 278, pp. 95-101

**Laura Molina, Carme Trull Oliva, M.ª Pilar Rodrigo-Moriche y Xavier Martínez**

*Diseño y validación de una rúbrica para evaluar acciones y proyectos educativos de empoderamiento juvenil*

n.º 280, pp. 537-555

**Juan P. Dabdoub**

*Apuntes para una historia de la Clarificación de valores: origen, desarrollo, declive y reflexiones*

n.º 279, pp. 289-304

**Facundo Froment, M. Rocío Bohórquez y Alfonso Javier García González**

*El impacto de la credibilidad docente y la motivación del estudiante en la evaluación de la docencia*

n.º 280, pp. 413-435

**Juan Luis Fuentes**

*El asombro: una emoción para el acceso a la sabiduría*

n.º 278, pp. 77-93

**Cristina García Magro y María Luz Martín Peña**

*Aprendizaje autorregulado y gamificación en educación superior: propuesta de un modelo de análisis*

n.º 279, pp. 341-361

**Rosario González Martín, Gonzalo Jover y Alba Torrego**

*Casa, Escuela y Ciudad: el cultivo del lenguaje en un mundo digital*

n.º 278, pp. 145-159

**José Antonio Ibáñez-Martín**

*La enseñanza de la filosofía y el cultivo de la inteligencia. Una segunda mirada al Sentido Crítico y al Adoctrinamiento*

n.º 278, pp. 33-50

**Rosa Isla-Díaz, Stephany Hess-Medler e Hipólito Marrero-Hernández**

El papel del alumnado en el Docencia tras diez años de evaluación: ¿evaluar al docente o a la asignatura? Esa es la cuestión

n.º 280, pp. 393-411

**Susana Nieto-Isidro, Fernando Martínez-Abad y María-José Rodríguez-Conde**

Presente y futuro de la Competencia Informacional Docente en educación obligatoria

n.º 280, pp. 477-496

**Cristina Moral Santaella y Agustín de la Herrán Gascón**

Análisis de contenido y teorías subyacentes en los textos españoles de referencia sobre Didáctica General

n.º 280, pp. 437-455

**Feliciano F. Ordóñez Fernández, Martín Caeiro Rodríguez, Ana María Barbero Franco, María del Mar Martínez-Oña y Alberto Torres Pérez**

Validación de un instrumento de evaluación de apps de arte que permiten desarrollar

la competencia artística en entornos digitales

n.º 280, pp. 515-536

**Paola Gabriela Paredes-Cartes e Inmaculada Moreno-García**

Competencias lingüísticas en el contexto escolar. Comparación entre alumnado con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastorno específico del lenguaje y desarrollo normotípico

n.º 280, pp. 497-513

**Ramiro Pellitero**

Enseñanza del cristianismo y cultivo de la inteligencia

n.º 278, pp. 131-144

**Javier Pérez Guerrero y Elda Millán Ghisleri**

La promoción de la coexistencia humana. La educación personalizada desde Leonardo Polo

n.º 280, pp. 457-471

**Joseph S. Renzulli**

El papel del profesor en el desarrollo de habilidades cognitivas complejas en personas jóvenes

n.º 278, pp. 13-32

**David Reyero**

¿Cabe una educación sexual que sea expresión de una inteligencia cultivada?

n.º 278, pp. 115-129

**Francisco José Rubio Hernández, María del Carmen Jiménez Fernández y M.ª Paz Trillo Miravalles**

Educación y crianza de los hijos. Detección de necesidades socioeducativas y formativas de los progenitores

n.º 279, pp. 249-267

**Alberto Ruiz-Ariza, Sara Suárez-Manzano,  
Sebastián López-Serrano y Emilio J.  
Martínez-López**

*La actividad física como medio para cultivar la  
inteligencia en el contexto escolar*

**n.º 278, pp. 161-177**

**Rut Sánchez-Rivero, Rui A. Alves,  
Teresa Limpo y Raquel Fidalgo**

*Análisis de una encuesta sobre la enseñanza  
de la escritura en la educación obligatoria:  
prácticas y variables del profesorado*

**n.º 279, pp. 321-340**

**Silvia Sánchez-Serrano**

*La Pedagogía del Caracol. Una rebelión a favor  
de la lentitud*

**n.º 279, pp. 305-320**

**Juan Carlos Torrego Seijo, M.ª Paz García  
Sanz, M.ª Ángeles Hernández Prados  
y Ángeles Bueno Villaverde**

*Diseño y validación de un instrumento para  
valorar la convivencia escolar percibida por  
los estudiantes*

**n.º 279, pp. 209-229**

**Carolina Yudes, Lourdes Rey y  
Natalio Extremera**

*Adolescentes ciberacosadores y uso  
problemático de Internet: el papel protector  
de las autovaloraciones centrales*

**n.º 279, pp. 231-248**



## Reseñas bibliográficas

**Bellamy, F-X. (2020).**

*Permanecer: para escapar del tiempo del movimiento perpetuo*  
(Enrique Alonso-Sainz).

n.º 279, pp. 363-368

**Bernal-Guerrero, A. (Ed.) (2021).**

*Educación emprendedora. Fundamentos y elementos para la transferencia e innovación pedagógica*  
(Roberto Sanz Ponce).

n.º 280, pp. 562-565

**Bohlin, K. (2020).**

*Educando a través de la literatura: despertando la imaginación moral en las aulas de secundaria*  
(Verónica Fernández Espinosa).

n.º 279, pp. 372-374

**Camps Bansell, J. (2021).**

*Corazón educador. Un ensayo sobre la vocación a la enseñanza*  
(Jordi Claret Terradas).

n.º 279, pp. 368-370

**De Marzio, D. M. (Ed.) (2021).**

*David Hansen and the call to teach. Renewing the work that teachers do*  
(María G. Amilburu).

n.º 279, pp. 370-372

**Fuentes, J. L. (Coord.) (2020).**

*De la teoría a la práctica en el compromiso cívico*  
(Paula Álvarez Urda).

n.º 280, pp. 565-567

**Gairín Sallán, J. y Rodríguez-Gómez, D. (Coord.) (2020).**

*Aprendizaje organizativo e informal en los centros educativos*  
(María del Mar Duran Bellonch).

n.º 278, pp. 181-183

**Garrido Gallardo, M. A. (Ed.) (2021).**

*Una hoja de ruta. La pretensión cristiana en la época posmoderna*  
(Luis Alburquerque).

n.º 280, pp. 567-571

**Santos Rego, M. A. (Ed.) (2020).**

*La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico*  
(Ana Vázquez-Rodríguez).

n.º 280, pp. 559-562

**Santos Rego, M. A., Valle Arias, A. y**

**Lorenzo Moledo, M. (Eds.) (2019).**

*Éxito Educativo. Claves de construcción y desarrollo*  
(Anaïs Quiroga Carrillo).

n.º 278, pp. 184-187

**Sarramona, J. (2020).**

*La enseñanza no presencial en la educación  
básica. Guía práctica para maestros y  
profesores*

(Antonio J. Colom Cañellas).

**n.º 278, pp. 187-188**

# Instrucciones para los autores

## A. Objeto de la revista

La **revista española de pedagogía** se creó en 1943 y siempre ha sobresalido por su búsqueda de la excelencia. De hecho, ha sido la primera revista de investigación pedagógica en español que ha entrado en las bases de datos internacionales más relevantes. Acepta solo trabajos originales y de alta calidad, de cualquier parte del mundo, siempre que hagan avanzar el saber pedagógico, evitando las meras encuestas de opinión, y tengan un interés general. Los artículos deben seguir los criterios éticos comúnmente aceptados; concretamente, ante el plagio y la falsificación de datos, se penalizará al autor rechazando sus originales. Solo se aceptarán artículos con más de tres autores si se proporciona una razonada explicación, debiéndose certificar en todo caso la colaboración intelectual de todos los firmantes, no de mera recogida de datos. Publica tres números al año.

## B. Idiomas usados en la revista

El idioma originario de la revista es el español, lengua culta que usan cientos de millones de personas en el mundo entero. Ahora bien, responder a los requerimientos de un mundo globalizado exige no limitarse al español sino usar también el inglés, para poner a disposición de la comunidad científica internacional los artículos que publicamos, del mismo modo que tradicionalmente hemos publicado algunos artículos en inglés. Por ello, la política de la revista es imprimirse en su totalidad en español y publicar en la web de la revista (<https://revistade-pedagogia.org>) los artículos en español y en inglés. Los artículos se reciben en español, si este es el idioma materno del primer autor. En caso contrario, los artículos se reciben en inglés. En el caso de que se acepte su publicación, se llegará a un acuerdo económico con los autores para instrumentar el procedimiento que garantice el uso en ellos de un correcto

lenguaje académico, acudiendo a la traducción por expertos profesionales nativos de cada una de las lenguas, quienes deben traducir todos los contenidos del artículo original, incluidos tablas y gráficos. Los textos citados en el artículo que originalmente se publicaron en inglés, aunque luego hayan sido editados en una traducción española, o los que solo están publicados en inglés, tienen un trato especial. Concretamente, un texto clásico es preferible que se cite con las dos versiones: la de su original y la de la traducción impresa. Ello permitirá que, al traducir ese artículo para la versión inglesa de la revista, el traductor no retraduzca al inglés unas citas inglesas traducidas al español. Por su parte, un artículo de una revista inglesa o un párrafo de un libro en inglés, nunca editado en español, se cita con el texto en su idioma original y se deja su traducción para que la realice el traductor, sin perjuicio de que, en ciertas circunstancias, el autor considere oportuno ofrecer su propia traducción.

## C. Requisitos de los originales

**C.1.** La publicación de los artículos de investigación ha de ajustarse al *Publication Manual of the American Psychological Association 7.ª Edición, 2020*, ([www.apastyle.org](http://www.apastyle.org)), de donde aquí recogemos algunos puntos básicos, que deben seguirse estrictamente por los autores.

- 1) La extensión de los originales, incluyendo todos los apartados, será entre 6000 y 7500 palabras, que se escribirán, a doble espacio, en folios numerados y usando la fuente Times New Roman.
- 2) En la primera página se pondrá (en minúsculas) el título del artículo en español (en redonda, a 24 puntos y negrita) y en inglés (en cursiva a 18 puntos); el nombre del autor o autores (nom-

bre en minúsculas y apellidos en mayúsculas), a 11 puntos y también negrita, antecedido por la abreviatura Dr., en caso de sea doctor, y seguido, en redonda, sin negritas, de su categoría profesional y su lugar de trabajo (Profesor Titular. Universidad de Valencia), así como su email, entre paréntesis, sin negrita y en cursiva. A continuación, se pondrá un Resumen a 10 puntos y negrita, seguido del cuerpo del resumen, de entre 200 y 300 palabras (letra 10, sin negrita, sangrando la primera línea) en español, ajustándose en lo posible al formato IMRYD (introducción, objetivo, método, resultados, discusión y conclusiones). Después se recogen los Descriptores (a 10 puntos y negrita), entre 5 y 8 (minúsculas y sin negrita). Se recomienda acudir a Tesauros internacionales como el de la UNESCO o ERIC. A continuación, se añadirá el resumen traducido al inglés (o al español, según el idioma de redacción del artículo), seguido por los descriptores también traducidos (*Abstract* y *Keywords*).

Conviene recordar la importancia que tiene estudiar bien el título y el resumen de los artículos. Después vendrá el texto del artículo, a 12 puntos.

- 3) El inicio de cada párrafo irá sangrado con 0.5 cm. El texto no irá justificado. Los epígrafes deben ir a 14 puntos en negrita, en minúsculas y en línea propia, no sangrados. Los subepígrafes irán a 12 puntos en negrita, en minúsculas y en línea propia, no sangrados. Por último, los subepígrafes de menor nivel se establecerán a 12 puntos en normal, en minúsculas y en línea propia, no sangrados.
- 4) Siguiendo el modelo APA, la lista de Referencias bibliográficas estará al final del artículo, por orden alfabético de apellidos y sangrando la segunda línea. Podrán incluirse hasta 20 autores por obra citada. En el caso de que el número de autores de una publicación sea superior a veinte, se pondrán los primeros diecinueve autores en la referencia, puntos suspensivos y el último autor.

No es necesario indicar la ubicación geográfica de la editorial. Junto al título original de las publicaciones extranjeras deberá incluirse entre corchetes su traducción al español. Solo se indicará la fecha de recuperación de una publicación online en caso de que el contenido esté diseñado para cambiar con el tiempo y la página no esté archivada.

A continuación, se ofrecen algunos ejemplos::

### • Libros:

Genise, N., Crocamo L. y Genise, G. (2019). *Manual de psicoterapia y psicopatología de niños y adolescentes*. Editorial Akadia.

### • Artículos de revista:

Faraone, V. S., Banaschewski, T., Coghill, D., Zheng, Y., Biederman, J., Bellgrove, M. A., Newcorn, J. H., Gignac, M., Al Saud, N. M., Manor, I., Rohde, L. A., Yang, L., Cortese, S., Almagor, D., Stein, M. A., Albatti, T. H., Aljoudi, H. F., Alqahtani, M. M. J., Asherson, P., ... Wang, Y. (2021). The World Federation of ADHD international consensus statement: 208 evidence-based conclusions about the disorder [Declaración de consenso internacional de la Federación Mundial de TDAH: 208 conclusiones basadas en la evidencia sobre el trastorno]. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 128, 789-818. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.01.022>

### • Capítulo dentro de un libro colectivo:

Mendley, D. M. (2005). The Research Context and the Goals of Teacher Education [El contexto de la investigación y los objetivos de la formación de profesores]. En M. Mohan y R. E. Hull (Eds.), *Teaching Effectiveness* (pp. 42-76). Educational Technology Publications.

### • Referencias de una página web

Guarino, B. (4 de diciembre de 2017). How will humanity react to alien life? Psychologists have some predictions [¿Cómo reaccionará la humanidad a la vida extraterrestre? Los psicólogos tienen algunas predicciones]. *The*

*Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/news/speaking-of-science/wp/2017/12/04/how-will-humanity-react-to-alien-lifepsychologists-have-some-predictions>

U.S. Census Bureau. (s.f.). *U.S. and world population clock [El reloj de la población de EE.UU. y del mundo]*. U.S. Department of Commerce. Recuperado el 3 de julio de 2019 de <https://www.census.gov/popclock/>

- 5) Las citas en el texto siguen un procedimiento abreviado, distinto del señalado para la lista de Referencias bibliográficas, que incluirá todo lo citado en el texto. Concretamente, si la referencia es una cita literal, el texto se pone entre comillas y, generalmente a su término, se coloca entre paréntesis el apellido del autor, el año y el número de página donde se encuentra el texto: (Taylor, 1994, p. 93). Cuando la cita no sea literal, y por tanto no está entre comillas, se omitirá la página: (Taylor, 1994). Cuando el autor se incluye en el texto no se recogerá en el paréntesis: De acuerdo con Taylor (1994, p. 93), la cultura... Cuando una idea se apoye en varios autores, se separarán por punto y coma: (Taylor, 1994; Nussbaum, 2012).

Para citar varias obras de un mismo autor, se pondrán únicamente los años tras el autor, añadiendo letras, en su caso, para distinguir publicaciones del mismo año: (Taylor, 1994, 1996a, 1996b).

En las obras de 3 o más autores se cita únicamente el primero añadiendo: et al.

Las citas textuales irán en texto normal, si tienen menos de 40 palabras. Si la cita tiene 40 palabras, o más, se pondrán en párrafo separado, sin comillas, en una línea aparte, con sangría de 0.5 cm y en un cuerpo un punto menor. A continuación de la cita, se añade entre paréntesis el autor, el año y la página. Se reproduce textualmente el material citado, incluyendo la ortografía y puntuación.

Cuando se citan textos ajenos, se sigue el criterio de acudir a los originales que están escritos en esas lenguas y de poner su traducción oficial, cuando tal texto se haya editado también en el otro idioma. En caso de que no se haya producido esa traducción oficial, el texto citado se ofrecerá a los lectores traducido o por el autor del artículo (señalándose que la traducción es del autor del artículo), o por el traductor jurado contratado por la revista.

Se procurará limitar el uso de notas al pie, que tendrán numeración correlativa, siguiendo el sistema automático de Word, y que se situarán después del texto del artículo y antes de las Referencias bibliográficas.

- 6) Cuando se quiera llamar la atención sobre alguna palabra, se usarán las cursivas, sin usar el subrayado ni la negrita.
- 7) Los números decimales deberán escribirse con punto y no con coma (p. ej. 8.1).
- 8) Debe limitarse en el texto el número de listas, esquemas, tablas y gráficos, que recibirán el nombre de tablas o gráficos. En todo caso, será necesario que se encuentren en el lugar que ocupan en el artículo y siempre en blanco y negro. En las tablas, las columnas se alinean usando los tabuladores (y solo un tabulador por cada columna). Cuando se citen en el texto (p. ej.: «según vemos en el Gráfico 1 sobre materias troncales»), solo la primera letra irá en mayúscula, mientras que sobre la misma Tabla o Gráfico toda la palabra irá en versalitas, a 12 puntos y con números arábigos, seguida de un punto, poniendo el título en normal.

El texto dentro de la Tabla llevará el mismo tipo de letra que el texto común, sin cursivas ni negritas ordinariamente y a tamaño 9. La fuente de la Tabla o Gráfico irá debajo de estas, sin espacio de separación, citando Fuente, dos puntos, apellidos, coma y año o elaboración propia.

Los gráficos y tablas, además de aparecer en el artículo en el lugar correspondiente, deberán enviarse en su formato original editable siempre que sea posible. Las imágenes que se envíen habrán de ser siempre de alta calidad (300 ppp).

Las ecuaciones aparecerán centradas, separadas del texto principal por dos espacios en blanco. Deben estar referenciadas en el texto indicando el número de ecuación; por tanto, se acompañarán de numeración arábiga alineada a la derecha y entre paréntesis en la misma línea.

El artículo concluirá con el listado de las Referencias bibliográficas de todos los trabajos citados. Se deberá evitar citar publicaciones pertenecientes a revistas o editoriales consideradas «depredadoras», es decir, aquellas que carezcan de un sistema de evaluación científica riguroso y de calidad (por ejemplo, revisión por pares de doble ciego) y cuya finalidad principal no sea difundir el conocimiento, sino obtener un beneficio económico, explotando el pago por parte de los autores. Pueden consultarse listados de editoriales y revistas depredadoras en: <https://bealllist.net/>

Por último, deberá incluirse una breve biografía de los autores, de un máximo de diez a quince líneas, en la que debe constar su ORCID y las principales dimensiones de su historial académico, situación académica actual, universidad donde se obtuvo su superior grado académico, así como un teléfono de contacto para la Redacción de la revista, que no se hará público.

**C.2.** Además de artículos de investigación, la revista española de pedagogía desea mantener el pulso de la actualidad publicando, en variados formatos, otros trabajos e informaciones relevantes en la ciencia pedagógica. Por ello publica reseñas de libros, noticias de actualidad, comentarios breves sobre problemas educativos, análisis de los lectores a los artículos publicados en el último año, etc. Todos ellos se mandarán a la revista según el procedimiento señalado en el próximo apartado. Las reseñas, siempre sobre libros recientes y

publicados en editoriales relevantes, tendrán entre 1200 y 1700 palabras, y se enviarán junto con un ejemplar del libro recensionado. Irán encabezadas por los datos del libro, según el siguiente modo: Villardón-Gallego, L. (Coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior*. Madrid: Narcea. 190 pp.

Los Comentarios tendrán una extensión moderada. Los análisis de artículos publicados se remitirán, desde la revista, al autor del artículo analizado, para que estudie una respuesta.

### D. Correspondencia con los autores y evaluación de los originales

Los trabajos se enviarán a la dirección de email: [director.rep@unir.net](mailto:director.rep@unir.net). Se mandarán dos archivos Word: en uno no constarán los datos de la identidad del autor y se evitarán en él las autorreferencias que revelen el nombre del autor. En el otro no se ocultarán esos datos. Junto a estos archivos, se enviará un documento de declaración de autoría, cesión de derechos, etc., que puede descargarse en la página web de la revista.

Debido al alto número de trabajos que llegan a la revista, únicamente se podrán enviar artículos en los siguientes períodos de tiempo: a) 10 - 30 de enero; b) 1 - 30 de abril; c) 10 de junio - 10 de julio; d) 1 - 30 de octubre.

Para los números monográficos, convocados públicamente, podrán establecerse plazos especiales. Durante el resto del año no se podrán enviar artículos, de modo que no se responderá a quienes los manden. La recepción de reseñas, noticias, etc., estará permanentemente abierta.

El sistema de evaluación busca la objetividad y la neutralidad. Por ello se sigue el principio del «doble ciego», de forma que no se da a conocer a los evaluadores la identidad del autor del artículo que enjuician, ni se comunica al autor el nombre de los evaluadores. En el proceso de evaluación se recurrirá a evaluadores externos para garantizar un juicio experto.

Los autores recibirán una notificación confirmando la recepción de su artículo dentro del plazo de 15 días desde la llegada al email [director.rep@unir.net](mailto:director.rep@unir.net) de su trabajo. En torno a las tres semanas siguientes de esa notificación, los autores recibirán los resultados de la primera evaluación. El plazo establecido para la finalización del proceso de evaluación es de cuatro meses, a contar desde el email de la recepción del artículo. Al término de ese plazo, ordinariamente, se comunicará al autor el resultado final de la evaluación. Si la evaluación es positiva, conviene tener en cuenta que habitualmente la revista no publicará artículos del mismo autor en un plazo de dos años, desde la publicación de su artículo, ni en ese plazo se volverán a tocar temas que se hayan tratado en un número monográfico. Si la evaluación fuera negativa, recordemos que los expertos evalúan no a autores, cuya identidad desconocen, sino a artículos concretos. Ello significa que un autor cuyo artículo no ha sido seleccionado puede volver a presentar otros trabajos más adelante. No se devolverán los artículos recibidos.

Cuando un artículo es aceptado, el autor enviará en papel el texto definitivo del trabajo, adjuntando una explicación de cómo ha incorporado las observaciones que, en su caso, se le hayan hecho llegar. Al email ya señalado, [director.rep@unir.net](mailto:director.rep@unir.net), mandará un archivo en Word, editable, con el texto final.

La publicación de artículos no da derecho a remuneración alguna. Es necesario el permiso de la revista para cualquier reproducción. Los autores recibirán tres ejemplares del número. Los autores de las reseñas de libros recibirán dos ejemplares del número. Además, recibirán un pdf con su artículo en inglés y en español. Dicho pdf estará en embargo durante un año, desde la publicación del número, pero se podrá enviar privadamente a los autores citados en el trabajo, colegas, etc. Cada autor debe pensar en usar los medios más eficaces para la difusión de su artículo, la obtención de citas y el avance del conocimiento pedagógico, de acuerdo con las distintas

posibilidades mientras el artículo está embargado o cuando ya pasó un año de su publicación, momento de incluirlo en repositorios, etc.

### E. Difusión de los trabajos publicados

La revista tiene diversas iniciativas para difundir los trabajos publicados. Concretamente:

1) La revista española de pedagogía cuenta con perfiles en las principales redes sociales (Facebook, Twitter y LinkedIn), donde difunde los trabajos que en ella se publican, por lo que es recomendable que los autores sigan a la revista en estas redes y compartan sus publicaciones.

- <https://www.facebook.com/revistadepedagogia>
- <https://twitter.com/REPedagogia>
- <https://www.linkedin.com/company/revista-espanola-de-pedagogia>

2) Asimismo, nuestra revista forma parte del blog académico Aula Magna 2.0 (<http://cuedespyd.hypotheses.org/>), donde se publican periódicamente entradas sobre temas de interés para la investigación educativa, así como reseñas de artículos, que contribuyen a su difusión.

3) Es también recomendable la utilización de las redes sociales académicas (ResearchGate, Academia, repositorios diversos, ORCID, etc.), subiendo los artículos cuando el periodo de embargo (un año) haya transcurrido.

4) Los artículos que están en su periodo de embargo pueden ofrecerse inmediatamente en abierto, tras un acuerdo económico con la revista.

(Versión septiembre, 2021)



revista española  
de pedagogía