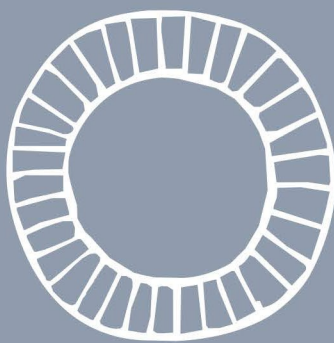


año 81, septiembre-diciembre 2023



rep

revista española de pedagogía

unir

LA UNIVERSIDAD
EN INTERNET

nº 286

DIRECTORES:

Elías Manuel Said Hung

Profesor Titular, Universidad Internacional de La Rioja.

Juan Luis Fuentes Gómez-Calcerrada

Profesor Titular, Universidad Complutense de Madrid.

CONSEJO EDITORIAL:

José María Ariso, Catedrático, Universidad Internacional de la Rioja.

Francisco Esteban Bara, Profesor Titular, Universidad de Barcelona.

José Antonio Caride, Catedrático, Universidad de Santiago de Compostela.

James Conroy, Catedrático, University of Glasgow (Reino Unido).

Mario Alberto González Medina, Profesor Investigador, Universidad Autónoma de Nuevo León (México).

Mercedes González Sanmamed, Catedrática, Universidad de A Coruña.

Kristján Kristjánsson, Catedrático, University of Birmingham (Reino Unido).

Ernesto López Gómez, Profesor Titular, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

David Luque, Profesor, Universidad Complutense de Madrid.

Robert Mason, Associate Professor, Griffith University (Australia).

Concepción Naval, Catedrática, Universidad de Navarra.

Anna Pagès Santacana, Profesora Titular, Universitat Ramon Llull.

Andrew Peterson, Catedrático, University of Birmingham (Reino Unido).

Jordi Planella Ribera, Catedrático, Universidad Oberta de Cataluña.

Leticia Porto, Profesora Titular, Universidad Rey Juan Carlos.

Ana Rivour, Profesora Titular, Universidad de la República (Uruguay).

Julio Rojas, Profesor Titular, Universidad Santo Tomás (Colombia).

Miguel Ángel Santos Rego, Catedrático, Universidad de Santiago de Compostela.

Sonia Santoveña Casal, Profesora Titular, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Ademilde Silveira Sartor, Profesora Titular, Universidad de Santa Catarina (Brasil).

Vanessa Smith-Castro, Profesora Titular, Universidad de Costa Rica (Costa Rica).

CONSEJO ASESOR:

Hanan Alexander, Catedrático, Universidad de Haifa (Israel).

Antonio Bernal Guerrero, Catedrático, Universidad de Sevilla.

Isabel Cantón Mayo, Catedrática, Universidad de León.

Wilfred Carr, Catedrático, University of Sheffield (Reino Unido).

Randall Curren, Catedrático, University of Rochester (Estados Unidos).

M.^a José Fernández Díaz, Catedrática, Universidad Complutense de Madrid.

Bernardo Gargallo López, Catedrático, Universidad de Valencia.

Gonzalo Jover Olmeda, Catedrático, Universidad Complutense de Madrid.

Gerald Le Tendre, Catedrático, Pennsylvania State University (Estados Unidos).

Antonio Medina, Catedrático, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Aquilino Polaino-Lorente, Catedrático, Universidad San Pablo-CEU.

María Dolores Prieto Sánchez, Catedrática, Universidad de Murcia.

David Reyero, Profesor titular, Universidad Complutense de Madrid.

Javier Tourón, Catedrático, Universidad Internacional de la Rioja.

Conrado Vilanou Torrano, Catedrático, Universidad de Barcelona.

SECRETARÍA ACADÉMICA:

Carmen Caro Samada, Profesora, Universidad Internacional de La Rioja.

COORDINACIÓN EDITORIAL:

Pedro Hípola, Catedrático, Universidad Internacional de La Rioja.

Blanca Albarracín, Universidad Internacional de La Rioja.

INDEXACIÓN Y MÉTRICAS:

Álvaro Cabezas Clavijo, Universidad Internacional de La Rioja.

Mercedes Contreras, Universidad Internacional de La Rioja.

Sumario*

Table of Contents**

Estudios Studies

Kristján Kristjánsson

Phrónesis, metaemociones y educación del carácter
Phronesis, meta-emotions, and character education 437

**Bernardo Gargallo-López, Gonzalo Almerich-Cerveró,
Fran-J. García-García, Inmaculada López-Francés,
y Piedad-M.ª Sahuquillo-Mateo**

*Perfiles de estudiantes universitarios en la
competencia aprender a aprender y su relación con
el rendimiento académico*

*University student profiles in the learning to learn
competence and their relationship with academic
achievement* 457

**Gemma Fernández-Caminero, José-Luis Álvarez-
Castillo, Hugo González-González, y Luis
Espino-Díaz**

*Enseñando moralidad como competencia inclusiva
en educación superior: efectos de la discusión de
dilemas y contribución de la empatía*

*Teaching morality as an inclusive competence in higher
education: Effects of dilemma discussion and contribution
of empathy* 489

Jaime Vilarroig-Martín

*La pedagogía de Joaquín Xirau: entre la tradición
y la modernidad*

Joaquín Xirau's pedagogy: Between tradition and modernity 511

Notas Notes

Ana Romero-Iribas, y Celia Camilli-Trujillo

*Diseño y validación de una Escala de Amistad
de Carácter para jóvenes*

*Design and validation of a Character Friendship Scale
for young adults* 529

**Begoña García-Domingo, Jesús-M. Rodríguez-Mantilla,
y Angélica Martínez-Zarzuelo**

*Instrumento para valorar el impacto del sistema
de acreditación en educación superior: validación
mediante análisis factorial exploratorio*

*An instrument to evaluate the impact of the higher education
accreditation system: Validation through exploratory factor
analysis* 555

**Judit Ruiz-Lázaro, Coral González-Barbera, y José-Luis
Gaviria-Soto**

*La prueba de Historia de España para acceder
a la universidad: análisis y comparación entre
comunidades autónomas*

*The Spanish History test for university entry: Analysis and
comparison among autonomous regions* 579

**Juan-F. Luesia, Juan-F. Plaza, Isabel Benítez, y Milagrosa
Sánchez-Martín**

*Desarrollo y validación del Test de Competencia
Ortográfica (TCORT) en estudiantes universitarios
de nuevo ingreso*

*Development and validation of the Test of Spelling Competence
(TCORT) in incoming university students* 601

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

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

Reseñas bibliográficas

Abad, M. J. (Coord.) (2022). *Empantallados. Cómo educar con éxito a tus hijos en un mundo lleno de pantallas* (Ezequiel Delgado-Martín). **Nasarre, E. (Ed.) (2022).** *Por una educación humanista. Un desafío contemporáneo* (Clara Ramírez-Torres). **Santos-Rego, M. A., Lorenzo-Moledo, M., y García-Álvarez, J. (Eds.) (2023).** *La educación en red. Una perspectiva multidimensional* (Marisol Galdames-Calderón). 637

Ignacio Quintanilla Navarro. In memoriam
Ignacio Quintanilla Navarro. In memoriam 649

Índice del año 2023
Table of contents of the year 2023 653

Instrucciones para los autores
Instructions for authors 659

Información para lectores y suscriptores
Notice to readers and subscribers 663



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid



Estudios

Kristján Kristjánsson

Phrónesis, metaemociones y educación del carácter

**Bernardo Gargallo-López, Gonzalo Almerich-Cerveró, Fran-J. García-García,
Inmaculada López-Francés, y Piedad-M.^a Sahuquillo-Mateo**

*Perfiles de estudiantes universitarios en la competencia aprender a aprender
y su relación con el rendimiento académico*

**Gemma Fernández-Caminero, José-Luis Álvarez-Castillo,
Hugo González-González, y Luis Espino-Díaz**

*Enseñando moralidad como competencia inclusiva en educación superior:
efectos de la discusión de dilemas y contribución de la empatía*

Jaime Vilarroig-Martín

La pedagogía de Joaquín Xirau: entre la tradición y la modernidad

Phrónesis, metaemociones y educación del carácter

Phronesis, meta-emotions, and character education

Dr. Kristján Kristjánsson. Catedrático. University of Birmingham (k.kristjansson@bham.ac.uk).

Resumen:

Pese al reciente interés en la *phrónesis* ('sabiduría práctica') y a la creación de un modelo de cuatro componentes para desentrañar su naturaleza, todavía quedan por resolver algunos interrogantes (filosóficos, psicológicos y educativos) sobre estos últimos, principalmente con el propuesto sobre la «regulación de las emociones». Este artículo plantea cuatro interrogantes pendientes sobre este componente y ofrece una breve descripción de posibles respuestas a partir de los textos de Aristóteles. Sin embargo, dado el método naturalista que empleaba el propio filósofo, según el cual la teorización ética debe actualizarse de forma constante a la luz de los hallazgos empíricos, el artículo sugiere que los textos aristotélicos ya no nos permiten avanzar más y que, para ampliar nuestros conocimientos, tenemos que servirnos de fuentes psicológicas contemporáneas. Por lo tanto, se ha recurrido a la investigación realizada en el último cuarto de siglo sobre las «metaemociones», de gran importancia dado el metaestado

de la *phrónesis* como virtud integradora. Se han identificado algunas de las posibles implicaciones de esta investigación para la comprensión del componente emocional de la *phrónesis*, así como la forma en que puede cultivarse como parte de la educación del carácter.

Descriptores: *phrónesis*, metaemociones, regulación de las emociones, cultivo emocional, educación del carácter.

Abstract:

Despite the recent interest in *phronesis* ('practical wisdom') and the creation of a four-componential model to unpack its nature, various puzzles (philosophical, psychological, and educational) remain about those components, not least the proposed one of «emotion regulation». This paper introduces four remaining puzzles about this component and provides a brief overview of possible responses based on Aristotle's texts. However, given

Fecha de recepción del original: 08-07-2023.

Fecha de aprobación: 30-07-2023.

Cómo citar este artículo: Kristjánsson, K. (2023). *Phrónesis*, metaemociones y educación del carácter [*Phronesis*, meta-emotions, and character education]. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (286), 437-456. <https://doi.org/10.22550/REP81-3-2023-01>

<https://revistadepedagogia.org/>

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

Revista Española de Pedagogía
año 81, n.º 286, septiembre-diciembre 2023, 437-456



his own naturalistic method, in which ethical theorising must be constantly updated in light of empirical findings, the paper suggests that Aristotle's texts only take us thus far and that we need to draw on contemporary psychological sources for further enlightenment. Therefore, it invokes research from the last quarter of a century about so-called «meta-emotions», of great relevance given the meta-status of

phronesis as an integrative virtue. Some of the possible implications of this research for an understanding of the emotional component of *phronesis* are elicited, as well as how it can be cultivated as part of character education.

Keywords: *phronesis*, meta-emotions, emotion regulation, emotional cultivation, character education.

1. Introducción

El carácter neoaristotélico de la educación de las virtudes ha experimentado recientemente un resurgimiento en Europa y en otros lugares del mundo, bien como una forma de educación en valores/moral (Jubilee Centre, 2022), bien como parte de la educación ciudadana centrada en el desarrollo de virtudes cívicas (Peterson, 2020). Motivado, en parte, por una nueva orientación política internacional hacia un estado de florecimiento humano (*eudaimonia* en el sentido aristotélico) como objetivo último de la educación (Bernal y Naval, 2023), este reciente interés ha llevado a la creación de la European Character and Virtue Association (Asociación Europea de Carácter y Virtudes), con una publicación en proyecto.

En el sistema ético y educativo de Aristóteles, el eje de una vida floreciente, que actualiza las virtudes y representa el buen carácter, es la metavirtud dominante de la *phrónesis* ('sabiduría práctica'): una virtud intelectual que guía las virtudes morales y cívicas¹ hacia sus objetivos y que resuelve posibles conflictos entre

ellas al actuar como elemento de integración y arbitraje. En ese sentido, *phrónesis* se entiende mejor como excelencia en la toma de decisiones éticas (Kristjánsson y Fowers, 2024). Sin embargo, resulta un tanto misterioso que, en los círculos filosóficos y educativos, hasta hace poco, se hubiera escrito mucho menos sobre *phrónesis* como metavirtud que sobre las virtudes primarias subyacentes; o que, hasta 2019, no hubiera existido ninguna conceptualización psicológica de la *phrónesis* ni ningún instrumento para medir su eficacia (Darnell *et al.*, 2019). Esta laguna es particularmente notable en la educación, donde las recomendaciones sobre cómo cultivar la *phrónesis* en escuelas o universidades han sido escasas (Kristjánsson, 2021). Las explicaciones dadas a este vacío académico van desde la propia reticencia de Aristóteles respecto a su ejercitación hasta el hecho de que *phrónesis* es un constructo más complejo que, por ejemplo, una «simple» virtud moral como la gratitud.

En cualquier caso, los últimos tres o cuatro años han sido testigos de un

repentino estallido de interés en la *phrónesis* y en su desarrollo en los ámbitos de la filosofía, la psicología y la educación, y se han creado numerosos constructos parcialmente solapados de *phrónesis* (De Caro *et al.*, 2021; Wright *et al.*, 2021; Fowers *et al.*, 2021; Kristjánsson *et al.*, 2021; Darnell *et al.*, 2022). Este no es espacio para comparaciones y contrastes entre los diferentes constructos. En vez de ello, en este artículo, me centro exclusivamente en el modelo de cuatro componentes de *phrónesis*, al que he contribuido junto con varios compañeros de los ámbitos de la psicología y la educación. Aunque el desarrollo de este modelo se ha convertido ahora en el tema central de un importante libro (Kristjánsson y Fowers, 2024), los interrogantes en torno a la *phrónesis* y la educación de la *phrónesis* están aún lejos de resolverse. Este artículo analiza cuatro de ellos, relacionados con uno de los componentes propuestos de la *phrónesis*: la regulación de las emociones.

En el apartado segundo, explico nuestra reconstrucción neoaristotélica actual del concepto de *phrónesis*, con especial hincapié en su función reguladora de las emociones, y presento los cuatro interrogantes pendientes. Ofrezco una breve descripción de las posibles respuestas a dichas cuestiones con base en los textos de Aristóteles. Sin embargo, debido al método naturalista que practicaba este filósofo, según el cual la teorización ética debe actualizarse constantemente a la luz de los hallazgos empíricos sobre «lo que hacemos y cómo vivimos» (Aristóteles, 1985, p. 290 [1179a20-23]), su-

giero que sus textos ya no nos permiten avanzar más y que, para ampliar nuestros conocimientos, tenemos que recurrir a fuentes psicológicas contemporáneas. Así pues, en el tercer apartado, presento la investigación realizada en el último cuarto de siglo sobre las «metaemociones», de gran relevancia dado el metaestado de la *phrónesis* como virtud integradora. He identificado algunas de sus posibles implicaciones para nuestra comprensión de la función emocional de la *phrónesis*, así como la forma en que puede cultivarse como parte de la educación del carácter.

Por necesidad, este artículo es muy exploratorio y no ofrece respuestas definitivas a todos los interrogantes. Aunque el propósito es, obviamente, mejorar las credenciales de un modelo neoaristotélico de *phrónesis* mediante una comprensión más profunda de la relación entre esta y nuestras vidas emocionales, es preciso destacar que, hasta donde yo sé, este es el primer artículo escrito específicamente sobre *phrónesis* y emociones, al menos en el mundo anglófono². Al tratarse de una primera aproximación a muchos de los interrogantes pendientes, sería demasiado ambicioso esperar que ofreciera respuestas definitivas.

2. Un modelo de *phrónesis* neoaristotélico y su componente emocional

Muchas de las obras recientes antes mencionadas abordan (e intentan hacerlo con tacto) lo que se conoce como «modelo estándar» aristotélico de *phrónesis*

(Kristjánsson y Fowers, 2024, capítulos 1 y 2). Sabemos, por los textos de Aristóteles sobre *phrónesis* y por las líneas generales de su ética de las virtudes, que el mejor plan de acción, al que se dirige la *phrónesis*, es el que traza el «justo medio» de una virtud individual (da en el blanco como la flecha de un arquero) o encuentra el término medio en su reacción cuando existe un conflicto entre virtudes. También sabemos que la *phrónesis* desempeña varias funciones y que el mejor modo de expresarlo en lenguaje psicológico contemporáneo es decir que el constructo está formado por varios componentes (interrelacionados). Asumo en lo que sigue, en línea con trabajos anteriores (Darnell *et al.*, 2019; Kristjánsson *et al.*, 2021), que son cuatro. La versión de cuatro componentes del «modelo estándar» constituye una hipótesis pragmática. No pretende desenterrar estructuras esenciales de la mente humana. El objetivo es simplemente identificar qué funciones debe desempeñar la *phrónesis* y cómo puede caracterizarse mejor con fines explicativos y, posteriormente, con fines de desarrollo y medición³. Además, los componentes no hacen referencia a capacidades psicomorales que son completamente independientes entre sí y pueden aumentar o disminuir por separado, sino que están interrelacionados, como se explica a continuación (véase más en Kristjánsson y Fowers, 2024, capítulo 2).

2.1. Componente/función constitutiva

La *phrónesis* implica la capacidad cognitiva discriminatoria para percibir los aspectos que, desde una perspectiva éti-

ca, destacan de una situación y apreciar que exigen tipos de respuestas específicos. En el *phrónimos* ('persona que posee *phrónesis*'), esto se convierte en una excelencia cognitiva con la que, tras observar una característica moral destacada de una situación concreta que requiere una respuesta, podrá sopesar diferentes consideraciones. Así, por ejemplo, verá que se requiere coraje cuando el riesgo para su vida no es abrumador, pero el objeto en juego es extremadamente valioso, u honestidad cuando ha tratado de manera injusta a un amigo. También podríamos referirnos a esta función como «sensibilidad moral» o «percepción moral», con el objeto de vincularla más directamente a la literatura sobre educación/psicología moral estándar.

2.2. Componente/función de regulación emocional

Las personas fomentan su bienestar emocional mediante la *phrónesis* y armonizan sus respuestas emocionales con su percepción de los aspectos éticamente destacados de su situación, su evaluación y su reconocimiento de lo que está en juego en el momento. Esto se debe a que ya han adquirido virtudes habitadas, es decir, han modelado sus emociones de manera que se sienten motivadas a comportarse como lo haría la persona virtuosa; pero también a que, una vez formados estos hábitos y consolidados mediante el entendimiento y la razón, constituyen una sólida base intelectual para ellas. Por ejemplo, un *phrónimos* podría reconocer que su valoración de la situación es problemática y tener una respuesta emocional inapropiada para la situación.

La función reguladora de emociones puede entonces ayudarlo a modular su emoción, por ejemplo, dándole una «charla» interna o haciéndole preguntas sobre lo que ha provocado la respuesta emocional mal modulada. Por este motivo, también podemos referirnos a esta función, en un sentido aristotélico más estándar, como una emoción impregnada de razón. Dado que este componente es el que se trata de manera específica en este artículo, volveré a él más adelante.

2.3. Componente/función de modelo

El trabajo de síntesis de la *phrónesis* actúa junto con el conocimiento global del agente de aquello necesario para tener una vida floreciente: las aspiraciones y los objetivos éticos propios del agente, su conocimiento de lo que cuesta vivir y actuar bien, y su necesidad de ajustarse a las normas que modelan y son modeladas por su conocimiento y experiencia de lo que sucede. Esto equivale a lo que llamamos un modelo de florecimiento. Un «modelo» tiene más similitud con lo que los psicólogos denominan «identidad moral» que con un marco teórico completo de la vida plena. Las personas *phronéticas* poseen un concepto global justificado de la vida plena (*eudaimonia*) y ajustan sus reacciones generales a ese modelo, al que proporcionan fuerza motivacional. Esto no significa que cada persona corriente deba tener la misma comprensión sofisticada del «gran fin» de la vida humana que un filósofo para que se considere poseedora de *phrónesis*. No se trata de un «deporte de élite»: cualquier individuo bien educado puede comprender el modelo de los objetivos de la vida humana que conforma la *phrónesis*. Este

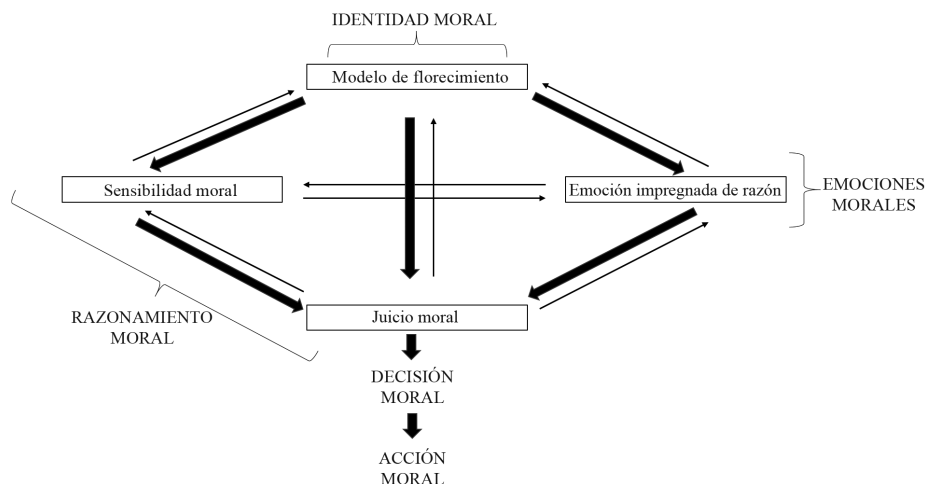
se basa en el punto de vista de la persona sobre la vida como un todo y determina el lugar que ocupan diferentes bondades en el contexto general.

2.4. Componente/función integradora

Supongamos que hemos identificado un problema moral que requiere la intervención de dos virtudes morales en apariencia conflictivas. Supongamos también que hemos impregnado nuestras emociones importantes de sentido común y que no están obstruyendo el proceso de toma de decisiones. Por último, supongamos que tenemos una identidad clara y no autoengañosa de quiénes queremos ser (un modelo de vida plena), y una motivación general para adecuar nuestras reacciones a dicha identidad. Eso deja solo al componente final del constructo de cuatro componentes: el integrador, al que también podemos denominar de función resolutoria o, en línea con la psicología moral estándar, denotarlo como una forma de «razonamiento moral». A través de este componente, un individuo integra diferentes perspectivas sobre virtudes relevantes, mediante un proceso de controles y equilibrios, en especial en circunstancias en las que diferentes consideraciones éticamente destacadas o diferentes tipos de virtudes o valores parecen estar en conflicto y los agentes deben negociar un espacio dilemático.

La Figura 1 ilustra la conceptualización global de la *phrónesis*. Los términos en mayúscula constituyen un intento por expresar los componentes en un lenguaje que sea más familiar para los científicos sociales que los nombres de las cuatro funciones.

FIGURA 1. Modelo neoaristotélico de toma de decisiones morales sabias (*phronética*).



Ahora podría escribirse un extenso artículo sobre cada uno de los componentes anteriores y los problemas que presentan (desde el punto de vista filosófico, psicológico y, sobre todo, educativo). Sin embargo, este escrito se centra únicamente en el componente emocional, que sigue siendo problemático en muchos sentidos, tanto en términos de exégesis como de practicidad.

2.5. Los cuatro interrogantes

Aquí se muestra una breve descripción de cuatro interrogantes sobre la relación entre *phrónesis* y emociones:

1. ¿Existe realmente un componente de regulación de las emociones inherente a la *phrónesis* aristotélica? Y, si lo hay, ¿por qué no dice nada explícitamente sobre esta?
2. ¿Incluye la *phrónesis*, en general, una motivación emocional o toda su fuerza motivacional deriva de las virtudes morales que está destinada a sintetizar/integrar?

3. Si existe una motivación emocional distinta vinculada a la *phrónesis*, ¿corresponde esta al relato de Aristóteles de un placer único ligado a motivaciones virtuosamente conseguidas? En otras palabras, ¿hay un placer único en la satisfacción de la *phrónesis*?
4. ¿Cómo resolvemos el problema de la «motivación emocional misteriosamente perdida» en Aristóteles, es decir, aquella motivación derivada de la virtud que pasa a segundo término tras la decisión *phronética* (por ejemplo, cuando la *phrónesis* decide que honestidad está por encima de lealtad? Según Aristóteles, la persona virtuosa consigue armonía emocional sin suprimir emociones, de modo que ¿qué sucede con la motivación «estimuladora de lealtad» original?

Permítaseme ahora profundizar en estos problemas y ofrecer algunas pistas

iniciales sobre su solución a partir de textos aristotélicos. Tal y como veremos, estos no ofrecen respuestas claras y aún queda mucho trabajo por hacer, cosa que abordo en el apartado tres. Para comenzar con el primer interrogante, debe destacarse que Aristóteles no menciona las emociones en ninguno de sus apartados específicos sobre *phrónesis* en *Ética a Nicómano* (1985). Sin embargo, nos recuerda que, para comprender el funcionamiento de la *phrónesis*, «debemos comenzar desde un poco más atrás» (Aristóteles, 1985, p. 168 [1144a12-14]). Es decir, debemos recordar, entre otras cosas, lo que ya se ha dicho sobre las virtudes morales y sobre cómo la *phrónesis* no inicia su andadura si estas no se han instaurado de manera eficaz en la trayectoria de desarrollo del agente. Ahora bien, la mayoría de estas virtudes morales incorporan un claro componente emocional que las motiva. Es más, Aristóteles tiene un relato bien desarrollado de la naturaleza de las emociones y su papel en una vida plena. Explica su ontología, epistemología y posición moral. El espacio solo permite realizar un ensayo resumido de estas características.

Respecto a la cuestión ontológica, aunque Aristóteles no siempre es por entero coherente con ella, cada emoción parece tener un componente perceptivo, cognitivo (pensamiento), sensorial (sentimiento) y conductual (véase Kristjánsson, 2018, capítulo 1). En la teoría de las emociones contemporánea, se suceden los debates sobre cuál de estos cuatro componentes define de manera esencial una emoción. Sin embargo, parece como si Aristóteles los anticipara al argumentar que una emoción necesita una combinación de los

cuatro para salir a la superficie. Respecto a la espinosa cuestión de si las emociones persiguen o crean valor, Aristóteles, desde una perspectiva epistemológica, vuelve a ofrecer una posición conciliadora. Un «racionalismo suave» (Kristjánsson, 2018, capítulo 2) según el cual las emociones registran, en esencia, valores objetivos ya existentes, pero también ayudan a identificarlos de maneras que la razón por sí misma no puede hacer⁴ y, en algunos casos, confieren un valor añadido a objetos y eventos.

Aristóteles es más minucioso y explícito cuando habla sobre la «moralidad» de las emociones. Las tendencias emocionales pueden, no menos que las tendencias de acción, tener una «condición intermedia y mejor [...] propia de la virtud»: una condición en la que las emociones importantes se sienten «en los momentos adecuados, sobre las cosas adecuadas, hacia las personas adecuadas, para el fin adecuado y del modo adecuado» (Aristóteles, 1985, p. 44 [1106b17-35]). Si una emoción importante es «demasiado intensa o débil» para su objeto presente, estaremos en mala situación en relación con ella, pero, si es intermedia, estaremos en «buena situación» (Aristóteles, 1985, p. 41 [1105b26-28]). Experimentar con regularidad emociones de este tipo es la única vía para que una persona pueda ser plenamente virtuosa. Esta teoría se relaciona con el supuesto teleológico aristotélico de homeostasis psicosocial, según el cual las partes del alma humana están preparadas para adecuarse a las diferentes situaciones sociales en las que los individuos se encontrarán, por ejemplo, mediante la adopción de estados de carácter o estados

emocionales intermedios (véase más en Kristjánsson, 2007, capítulo 4). En el caso de la emoción, la medialidad (en el sentido de no ser demasiado intensa ni demasiado débil, demasiado ancha o demasiado estrecha, etc.) se refiere a (a) ocasiones, (b) objetos, (c) personas, (d) motivo (es decir, objetivo) y (e) manera (es decir, grado).

De este texto se deduce que, para conseguir su objetivo integrador, la *phrónesis* debe fomentar una considerable regulación de las emociones; de ahí que se invocara la «función reguladora de las emociones» en el anterior modelo neoaristotélico. Sin embargo, en psicología, «regulación de las emociones» se ha considerado a veces sinónimo de «control emocional» (en concreto, de control cognitivo de emociones no cognitivas incontrolables). Esto ha llevado a algunos psicólogos a interpretarla de forma errónea, como una supresión emocional, o a recurrir a una dicotomía razón-emoción desfasada. Nada más lejos de la realidad, ya que los aristotélicos entienden la regulación en términos de «impregnar de razón» las emociones en lugar de sumprimirlas mediante la razón⁵. No obstante, dado que Aristóteles aborda esta cuestión únicamente en relación con las virtudes/emociones individuales y no tiene a su disposición los constructos generales contemporáneos de «metaemoción» y «esquemas emocionales» que presento en el apartado tercero, el primer interrogante no queda respondido por completo.

Esto nos lleva directamente al segundo interrogante. Según Aristóteles, la *phrónesis* depende, desde la perspectiva del desarrollo y de la lógica, de motivaciones

emocionalmente cargadas que se derivan de las virtudes morales individuales⁶. El problema es que las motivaciones emocionales de las que se alimenta la *phrónesis* a partir de esas virtudes pueden entrar en conflicto (por ejemplo, el dolor empático puede chocar con el placer de la indignación satisfecha cuando un malhechor se lleva su merecido) y las emociones evocadas, ser desproporcionadas para una evaluación holística de la situación. Una de las consecuencias, en tanto que son nuestros principales pilares motivacionales, es que las emociones de los *phrónimos* deben estar en armonía con su juicio racional y con una perspectiva virtuosa global («modelo»), y motivarlos para que se comporten en consonancia. Precisamente por su componente de modelo, la *phrónesis* no versa solo sobre cómo resolver situaciones particularistas complicadas, sino también sobre lo que «promueve el bienestar en general» (Aristóteles, 1985, p. 153 [1140a25-28])⁷. Para la moralidad, igual que para la medicina, «hay una [ciencia] gobernante» (Aristóteles, 1985, p. 159 [1141b22-23]). Una ciencia encapsulada en el fundamento infundado de la ética de las virtudes, en la concepción del florecimiento humano y, a través del componente de modelo, en cómo el agente se identifica con dicha concepción.

Por lo tanto, puede parecer que el componente de modelo contiene la solución al segundo interrogante sobre *phrónesis* y emociones, tanto si es en sí mismo una fuente de motivación moral como si simplemente se alimenta de motivaciones extraídas de las virtudes morales que sintetiza. La respuesta en el modelo presentado arriba es «ambas». La fuente principal de

motivación moral del *phrónimos* continúa derivando de las virtudes morales específicas. Por ejemplo, actúa de forma honesta, ante todo, debido al componente motivacional de la virtud «honestidad». No obstante, esta motivación primaria se ve reforzada y conformada por la motivación de modelo general del agente para ser una persona honesta. Tal motivación *phronética* secundaria se pone más de relieve cuando se produce un conflicto entre virtudes: es decir, cuando tanto la honestidad como la lealtad están motivando a la persona en la misma situación, pero ambas parecen requerir reacciones opuestas. Entonces la motivación secundaria de fondo derivada del componente de modelo se vuelve crucial. Exige coherencia e insta al agente a buscar el justo medio de reacción que mejor concuerde con su sentido de quién es y quién quiere ser como persona.

Aunque esta solución parece ser coherente con el espíritu, cuando no con la letra, del relato de Aristóteles, sigue estando poco desarrollada en términos de psicología. ¿Cuál es la naturaleza exacta de la motivación secundaria? ¿Está relacionada con algún otro tipo de emoción secundaria? ¿Cómo? ¿Y cómo se desarrolla esa diada emoción-motivación a través de los posibles bucles de retroalimentación que se derivan de las decisiones *phronéticas* vinculadas con motivaciones emocionales que surgen de virtudes individuales? Es necesario recurrir a conceptualizaciones modernas para acercarnos a la solución del interrogante dos (véase el apartado tercero).

El tercer interrogante surge a raíz de una extraña discrepancia entre lo que dice

Aristóteles sobre la naturaleza sensorial de las virtudes y las meras emociones. Aristóteles observa, sobre la virtud, que un placer propio de cada actividad virtuosa la sustituirá y completará una vez se haya llevado a cabo con éxito (Aristóteles, 1985, pp. 277-278 [1175a22-28]). Es tentador lanzar la hipótesis de que mantenía la misma visión respecto a las emociones: principalmente, que una sensación propia de cada emoción acompaña a esa misma emoción. Sin embargo, no hay nada en el relato sobre emociones de Aristóteles que respalde esta teoría. En *Retórica* (Aristóteles, 2007), el placer y el dolor que acompañan a las emociones se contemplan como meras sensaciones y no como estados intencionados con contenido cognitivo. Ciertamente, diferentes emociones placenteras se experimentan de formas diferentes. Esto se debe a sus diferentes consortes cognitivos y a las actividades dirigidas a objetivos, pero no a que las sensaciones placenteras que las acompañan sean de distinto tipo.

Una forma de explicar esta discrepancia aparente es señalar que el componente conductual de una emoción (como la gratitud) es una mera propuesta o una provocación. Por ejemplo, con la gratitud, uno se siente bien y quiere realizar algo bueno a cambio, que será o no capaz de hacer. Esa sensación placentera puede ser fenomenológicamente indistinguible de las sensaciones de placer que acompañan a otras emociones valoradas de forma positiva, como la alegría. Sin embargo, una vez se ha tomado la decisión de expresar la gratitud y se ha logrado de manera satisfactoria, se experimenta un placer único característico de haber cumplido, como la guinda del pastel de la actividad

virtuosa. A continuación, surge la cuestión fundamental de si la sensación de placer sustituye a todas las decisiones *phronéticas* y, en concreto, de si se trata de una sensación general de satisfacción (como con las emociones positivas) o de una sensación discreta, exclusiva de la *phrónesis* (como con las acciones virtuosas). Para responder a esa pregunta, necesitamos saber más de lo que nos ha contado Aristóteles sobre qué implicación exacta tiene la emoción en las decisiones *phronéticas* (recuérdense los interrogantes uno y dos).

El cuarto y último interrogante está relacionado con dos afirmaciones de Aristóteles: una es que la razón (encarnada en la *phrónesis*) no suprime la emoción y otra, que el agente *phronético* está completa y motivacionalmente unificado. Ahora parece existir una interpretación común según la cual, en algunos casos de toma de decisiones *phronéticas*, una virtud simplemente anulará otra. Por ejemplo, decidimos priorizar la honestidad sobre la lealtad a un amigo que ha cometido alguna falta menor. ¿Qué le sucede entonces a la motivación emocionalmente cargada para valorar la lealtad? Puede que haya sido suprimida o no. Si ha sido suprimida, esto viola la afirmación de Aristóteles sobre que la *phrónesis* no suprime la emoción. Si no ha sido suprimida, de algún modo debe persistir, lo que también parece contravenir su tesis sobre la unidad psicológica completa del *phrónimos*. Me he referido con anterioridad a esto como «el misterio de la motivación perdida» y me he inclinado por modificar o incluso rechazar la afirmación de Aristóteles de que el *phrónimos* está completa y psicomoralmente unificado (Kristjánsson, 2010; véase

Carr, 2009). Sin embargo, a falta de una clara imagen de la relación entre *phrónesis* y emociones, resulta difícil determinar si aquí hemos cometido un error. ¿Existe algún relato más avanzado de homeostasis emocional a mano que pudiera dar sentido y satisfacer las aparentemente opuestas afirmaciones de Aristóteles?

3. Obra contemporánea sobre metaemociones y conceptos relacionados: implicaciones para los cuatro interrogantes y para las iniciativas sobre educación del carácter centrada en la emoción

Expresado en lenguaje psicológico moderno, no disponible para Aristóteles, la *phrónesis* es una capacidad metacognitiva. Sin embargo, en relación con su componente/función de regulación de las emociones propuesto, puede que exista otro concepto psicológico reciente más relevante: las metaemociones.

Gottman, junto con otros investigadores, acuñó el término «metaemoción» en un artículo de 1996, con el propósito de conceptualizar y vaticinar lo que ellos denominan «filosofía de metaemociones parental, que se refiere a un grupo organizado de sentimientos y pensamientos sobre las emociones propias y las emociones del niño» (Gottman *et al.*, 1996, p. 243). En resumen, las metaemociones son emociones de metanivel (secundarias) sobre emociones en relación con un objeto (primarias)⁸. Por ejemplo, si estoy ansioso o triste por mi propia ira, lo que considero poco razonable; o si estoy orgulloso de mi culpa por una fechoría que he cometido, ya que

considero que la culpabilidad es la respuesta moral correcta. El objetivo original de Gottman *et al.* era buscar una correlación entre las actitudes parentales y las emociones de sus hijos (rechazar/menospreciar frente a aceptar/alentar); de hecho, encontraron los vínculos previstos entre estas actitudes parentales y los diferentes resultados positivos o negativos en los hijos. Lamentablemente, para los fines de este artículo, la gran mayoría de proyectos de investigación sobre metaemociones todavía se centran en psicodinámicas y psicopatologías, en especial en las familias; no hay muchas incursiones en las esferas moral, caracteriológica o educativa. Otra implicación del sobredimensionamiento relativo de la definición original de Gottman *et al.* es que los orígenes del concepto han sido, de algún modo, generales y vagos; en ocasiones, no está siquiera claro que los teóricos estén trabajando sobre la misma base. Por ello, conviene precisar y acotar las características del concepto que podrían ser más útiles para los propósitos de este artículo.

En primer lugar, aunque Gottman *et al.* (1996) utilizaban el término para referirse, en general, a «sensaciones y pensamientos sobre emociones», los simples pensamientos sobre emociones parecen estar bien cubiertos por el término existente «metacognición», de modo que aquí nos centraremos exclusivamente en las emociones sobre emociones. Sin embargo, esta distinción no siempre es evidente, ya que las emociones, en la teoría de Aristóteles, incluyen un componente cognitivo (pensamiento). Además, se ha demostrado que, en la ciencia de la psicología, resulta im-

sible separar por completo las emociones y las cogniciones.

En segundo lugar, Gottman *et al.* (1996) se interesaron principalmente en las metaemociones sobre las emociones de otras personas. Sin embargo, en el texto que sigue, limitaré el término a emociones secundarias sobre las emociones propias respecto a un objeto.

En tercer lugar, las metaemociones deben distinguirse de los metaestados de ánimo (Norman y Furnes, 2016). Los estados de ánimo, que difieren de las emociones, suelen definirse como estados emocionales sin objeto. Una persona en un estado de melancolía no está triste por algo concreto, sino que sufre una tristeza existencial aparentemente sin objeto. Sin embargo, esta definición estándar crea un problema para la noción de un metaestado de ánimo, ya que parece haberse convertido en una imposibilidad lógica. Si los estados de ánimo carecen de objeto, no puede darse un metaestado «sobre» un estado de ánimo primario (Jäger y Bartsch, 2006). Por lo tanto, sería más acertado decir que los estados de ánimo son objetos no específicos y vagos en lugar de no objetos⁹, o que los individuos pueden tener respuestas emocionales a sus estados de ánimo, como mostrarse impaciente con los estados melancólicos propios. Lo primero dejaría espacio, por ejemplo, para un metaestado de ánimo melancólico sobre la frecuencia con la que me encuentro en un estado melancólico, mientras que lo segundo nos llevaría de vuelta a una metaemoción con un estado de ánimo como objeto. En cualquier caso, en este artículo, la lente se dirige exclusivamente a las metaemociones en sentido estricto.

En cuarto lugar, una metaemoción puede ser la misma que la emoción primaria o ser diferente. Es posible experimentar metaira sobre nuestra propia ira, pero también metatristeza. En el primer caso, puede resultar difícil distinguir entre lo que es «meta» y lo que es «primario» en el episodio emocional (Mendonça, 2016). Ambos tipos de metaemociones pueden ser relevantes para las inquietudes actuales.

En quinto lugar, las metaemociones pueden sentirse al mismo tiempo que la emoción primaria o con posterioridad (Mendonça, 2016). Puedo avergonzarme de mis celos cuando los estoy sintiendo o después, cuando han desaparecido (o en ambas ocasiones). Si pensamos en las metaemociones en términos de regulación *phronética* de las emociones, uno y otro caso pueden ser de interés. De modo similar, las metaemociones pueden constituir un estado episódico o tener un carácter duradero (Norman y Furnes, 2016).

En sexto lugar, a menudo, se habla de las metaemociones en términos de reflexividad emocional (por ejemplo, Mendonça, 2013). Aunque se trata de una conceptualización útil, no debe confundirse con otro tipo de reflexividad emocional que forma parte integrante de la teoría de las emociones de Aristóteles. Él habla mucho de emociones duales (primarias) como el orgullo y la vergüenza, que apuntan hacia dentro (son sobre uno mismo) de un modo reflexivo y hacia afuera, a acciones y eventos externos en los que uno participa (véase Kristjánsson, 2018). Esta clase de reflexividad primaria debe distinguirse de la reflexividad metaemotiva.

La literatura reciente sobre metaemociones no es la única fuente potencial de adquisición de conocimientos para entender, desde un punto de vista neoaristotélico, el componente regulador de emociones de la *phrónesis*. Existe una extensa bibliografía sobre procesos emocionales de alto nivel más generales, que protegen y regulan el sistema emocional del agente como un todo (véase Thomas *et al.*, 2022). Por ejemplo, la mayoría de los educadores estarán familiarizados con el concepto «inteligencia emocional». Aunque este sostiene la idea de un orden holístico impuesto sobre nuestras vidas emocionales, como se esperaría que hiciera la *phrónesis*, los aristotélicos tienden a desconfiar del concepto tal y como normalmente se define en los círculos psicológicos y educativos¹⁰, debido a su separación instrumentalista de cualquier idea de modelo moral. Un traficante de cocaína inteligente y manipulador podría satisfacer fácilmente todos los criterios estándar de la inteligencia emocional (Kristjánsson, 2007, capítulo 6). El concepto «esquemas emocionales» generales está menos cargado que «inteligencia emocional» y puede resultar más atractivo para los aristotélicos. En general, se considera que incluye un amplio rango interrelacionado de creencias y estrategias vinculadas con nuestras vidas emocionales, incluidas las creencias sobre las causas y consecuencias de las emociones, las implicaciones de las experiencias emocionales en el autoconcepto y los medios de regulación apropiados y eficaces (Edwards y Wupperman, 2019)¹¹. Debido a que los esquemas emocionales se conceptualizan desde una perspectiva metacognitiva, parecen proporcionar una manera científica práctica de dar sentido a la

función general que está destinada a desempeñar la *phrónesis* en la teoría aristotélica, en nuestras vidas emocionales.

3.1. Lecciones por aprender

Esta rápida panorámica de la situación actual de la teorización psicológica sobre metaemociones y constructos relacionados puede ayudar a arrojar cierta luz sobre los interrogantes presentados en el apartado dos, que afectan al componente regulador de emociones de la *phrónesis* propuesto. Antes de explorar esas lecciones, debo repetir que este es el primer artículo, hasta donde sé, que contempla la *phrónesis* aristotélica a través de la perspectiva teórica de las metaemociones. Lo que ofrezco a continuación son, por lo tanto, ideas exploratorias muy preliminares sobre la materia, que posteriormente (esperemos) serán objeto de reflexión y debate.

3.1.1. Primer interrogante

En la medida en que el primer interrogante es exegético, la literatura anterior, obviamente, no ofrece ninguna ayuda para suplir el silencio de Aristóteles respecto a la *phrónesis* y las emociones. Sin embargo, en la medida en que es un interrogante sobre cómo dar sentido a las tareas basadas en emociones, de las que debe encargarse la *phrónesis* en un modelo aristotélico, la conceptualización de metaemociones es clara. Como observación inicial, parece no haber dificultad especial en explicar la ontología de las metaemociones de una forma parecida a la que empleó Aristóteles para las emociones primarias ordinarias. Si pensamos, por ejemplo, que la *phrónesis* ofrece un aspecto metaemocional sobre los conflictos de virtudes emocionales, en-

tonces la metaemoción relevante requiere «percepción» (de las emociones divergentes suscitadas por la situación en la que, supongamos, chocan la lealtad y la honestidad); «cognición» (pensamiento sobre el conflicto emocional); una «sensación» (de malestar respecto al conflicto) y una «supergerencia de comportamiento» (para encontrar el modo de resolver el conflicto).

Consideremos la hipótesis de que, cuando se aplica la *phrónesis* a una situación de conflicto entre diferentes emociones virtuosas, entra una metaemoción en juego (que acompaña al componente de modelo de *phrónesis* que identifica la concepción ideal de vida plena del agente) que intenta reconciliar las emociones primarias en conflicto o, si es necesario, priorizar una a expensas de la otra. A juzgar por la literatura actual sobre metaemociones, esta parece ser una hipótesis creíble, porque existe consenso en afirmar que las metaemociones tienen una función reguladora frente a las emociones primarias: de hecho, se considera que son las principales instigadoras de la regulación de las emociones (véase, por ejemplo, Norman y Funes, 2016; Miceli y Castelfranchi, 2019; Thomas *et al.*, 2022). Vuelvo a esta cuestión en el segundo interrogante.

Hay otra característica de la literatura reciente sobre metaemociones relacionada con el primer interrogante y que fortalece el modelo general de *phrónesis* de Aristóteles como proceso de toma de decisiones en la esfera ética. La conclusión es que, para resolver dilemas morales, son más proclives a adoptar cálculos utilitarios aquellos que tienen bajas capacidades metaemocionales

que quienes poseen la ética de las virtudes. Como Aristóteles podría haber predicho, un patrón de evasión metaemocional impide que los agentes utilicen información emocional que sea crítica para tomar decisiones mediante la ética de las virtudes (Koven, 2011). Este hallazgo también puede generar dudas sobre la posibilidad de transferir la toma de decisiones *phronética* a sistemas automatizados basados en IA (Koutsikouri *et al.*, 2023). Al menos por el momento, una de las principales deficiencias de estos sistemas es la competencia emocional y, según la ética de las virtudes de Aristóteles, esta carencia probablemente conducirá a la dependencia excesiva del razonamiento utilitario instrumentalista.

3.1.2. Segundo interrogante

La investigación sobre metaemociones nos proporciona un auténtico repertorio conceptual, idóneo para dar sentido a la solución atribuida anteriormente y de manera provisional a Aristóteles sobre las dos capas de motivaciones emocionales dinámicas relacionadas que impulsan las operaciones de tareas *phronéticas*. Aunque la motivación primaria (por ejemplo, hacia la honestidad o la lealtad) deriva de las emociones primarias que acompañan a las virtudes discretas, la metaemoción secundaria (que persigue la armonía general de las elecciones de acción con el modelo de vida plena del agente) regula las emociones primarias magnificándolas, conciliándolas, atenuándolas o incluso invirtiéndolas (véase Miceli y Castelfranchi, 2019). Al mismo tiempo, las elecciones supervisadas metaemocionalmente retroalimentan y pueden llevar a revisiones de la identidad moral en curso del agente; de ahí la metaemoción

dominante. Las elecciones individuales deliberadas provocan, por lo tanto, cambios constantes, aunque sutiles, en todo el sistema *phronético*. Esta explicación no solo satisface la demanda comprensible de los psicólogos respecto a que el modelo de *phronesis* se explique en un lenguaje derivado de la investigación científica (por ejemplo, Lapsley, 2021). También añade agua al molino de aquellos filósofos que sostienen que un modelo de *phronesis* derivado de Aristóteles será antihumano en relación con la motivación. Es decir, no asumirá que toda la toma de decisiones moral se basa finalmente en deseos no deliberativos, como hizo Hume, porque la función de modelo requiere deliberación (véase más en Kristjánsson, 2018, capítulos 1 y 2).

3.1.3. Tercer interrogante

¿Hay un placer único en la satisfacción de la *phronesis*? Aunque la literatura de metaemociones no responde directamente a esta pregunta, ya que nunca menciona la *phronesis*, contribuye en cierta medida a ofrecer una hipótesis, que suena a Aristóteles, sobre la relación entre *phronesis* y sentimientos valorados de forma positiva o negativa. Como emoción, al menos según Aristóteles, la metaemoción que impulsa a la *phronesis* no será fenomenológicamente única. Solo se presentará a sí misma como dolorosa cuando las emociones virtuosas primarias estén en conflicto o no puedan, por algún motivo, ejecutarse de manera conductual, pero lo hará como placentera en el momento en que se encuentre una solución¹². Cuando se toma una decisión *phronética* y se realiza una acción con éxito, emerge un placer exclusivo (el placer de la *phronesis* ejecutada con éxito), que

después se convierte en un placer de «celebración» de todo el sistema metacognitivo (los cuatro componentes) y no solo de la metaemoción relevante. Quizás también podría ser útil una hipótesis alternativa. Cabría sostener, en línea con la navaja de Ockham, que basta con asumir que el placer exclusivo será el que acompañe a la virtud predominante en cada caso particular. Así que, por ejemplo, si la *phrónesis* decide priorizar la honestidad sobre la lealtad a un amigo, el placer particular respecto a la decisión adoptada, si funciona bien, será el placer único de la honestidad y, *mutatis mutandis*, de la lealtad si la decisión le fue favorable. Cuál de estas dos hipótesis resulta más precisa es algo que debe determinarse a través de una investigación empírica que no existe en la actualidad.

3.1.4. Cuarto interrogante

La literatura sobre metaemociones no resuelve «el misterio de la falta de motivación». Jäger y Bartsch (2006) pueden estar en lo cierto cuando aseguran que el constructo de las metaemociones ayuda a dilucidar casos de ambivalencia emocional, pero no explica cómo el *phrónimos* las supera. Por lo tanto, es posible que estemos atrapados entre restar importancia a la insistencia de Aristóteles sobre la unidad motivacional del *phrónimos* (véase más en Kristjánsson y Fowers, 2024, capítulo 10)¹³, e intentar sostener (como Calhoun, 1995) que la integridad motivacional es compatible con la ambivalencia y no implica una incondicionalidad completa¹⁴. La literatura relacionada sobre «esquemas emocionales» puede ser más efectiva a la hora de explicar cómo desarrollar unos esquemas adaptativos y coherentes (p. e., Edwards y

Wupperman, 2019), pero, por el momento, no es muy explícita al respecto¹⁵. Quizás, al menos en este caso, sería mejor que dejáramos a Aristóteles completamente atrás y recurriéramos a otras fuentes históricas que ofrezcan conceptualizaciones menos rígidas de unidad emocional. Por ejemplo, Leung (2023) ha sostenido recientemente que el pensador neoconfuciano Zhu Xi brinda una explicación más plausible que la de Aristóteles sobre cómo puede conseguirse armonía emocional sin unidad motivacional completa en el sentido aristotélico¹⁶.

En general, la reciente conceptualización de la metaemoción y de los constructos relacionados añade unos cimientos psicológicos importantes al modelo neoaristotélico de *phrónesis* explicado en el apartado dos. Esto nos permite enmarcar la explicación del componente regulador de las emociones en el lenguaje psicológico de vanguardia y nos ayuda, al menos, a pensar con mayor claridad sobre algunos de los interrogantes pendientes.

3.1.5. Educación del carácter y cultivo emocional

Es bien conocido que la educación del carácter neoaristotélica (Jubilee Centre, 2022) no puede ponerse en marcha sin el cultivo de emociones virtuosas; y, por lo menos en las primeras etapas, se enfoca, sobre todo, en la sensibilización y la internalización emocional (Kristjánsson, 2018, capítulo 9). Hasta ahora, la mayor parte de las obras pedagógicas sobre la educación de emociones, dentro de un marco caracteriológico, han versado sobre la educación en los primeros años. Esto puede deberse, en parte, a un reflejo de la prioridad de

desarrollar las emociones en los primeros años, pero también a la desafortunada laguna, mencionada al principio, sobre la educación de la *phrónesis* en general. La reciente aportación de la psicología nos ayuda a articular las tareas de la educación de las emociones como parte de la educación del carácter de forma más sistemática y científica que antes¹⁷.

Tal como yo lo veo, la tarea del educador de las emociones inspirada en la educación del carácter puede dividirse hasta en cuatro partes o fases, que coinciden parcialmente con la trayectoria de desarrollo de una persona joven.

En primer lugar, algo que Aristóteles no menciona, porque la conceptualización relevante no estaba a su disposición, y de la que no he hablado en este artículo porque precede al desarrollo de la *phrónesis*, es el desarrollo de la «empatía» del estudiante: la capacidad para comprender e identificarse con los estados emocionales de otros. Aunque no se trata de una emoción completa en sí misma, a menudo se considera que la empatía constituye el precursor del desarrollo de la mayoría de las emociones respecto a los otros, ya sean primarias o secundarias¹⁸. Al reconocer esta consideración, Svenaeus (2014) sostiene que la *phrónesis* debe «estar “enraizada” en la empatía» (p. 295). Sin embargo, se excede cuando afirma también que la empatía «es el componente de sentimiento de la *phrónesis*» (p. 296). Como se ha argumentado anteriormente, el principal componente afectivo de la *phrónesis* es una metaemoción, más compleja y multifacética que la empatía y que surge más tarde en

la trayectoria del desarrollo. Dicho esto, no es descabellado conjeturar que la empatía puede emplearse, con fines de medición, como uno de los indicadores de la *phrónesis* y, de hecho, se ha utilizado de este modo en el pasado (Darnell *et al.*, 2022).

En segundo lugar, el pan de cada día de la educación del carácter, en especial en las primeras etapas, es la habituación de las virtudes individuales, incluidos sus componentes emocionales de emociones virtuosas. Esto es, de hecho, sobre lo que más ha tratado en la literatura de la educación de las emociones y no escasean las estrategias pedagógicas disponibles (Kristjánsson, 2018, capítulo 9).

En tercer lugar, dada la orientación de este artículo, es preciso ayudar a los estudiantes a desarrollar la metaemoción que necesita la *phrónesis* para desempeñar su función reguladora de las emociones. Aunque no hay duda de que aún hemos de aprender de las investigaciones sobre el desarrollo de la regulación emocional, de manera más general (Kristjánsson, 2018, capítulo 9), y sobre metacogniciones (Norman y Furnes, 2016), no existe, hasta donde yo sé, ninguna literatura específica que aborde esta cuestión en el contexto de un modelo de *phrónesis* aristotélica o neoaristotélica¹⁹. Es, en otras palabras, un área que reclama la aportación de pedagogos y educadores del carácter.

En cuarto y último lugar, se produce un perfeccionamiento de todo el sistema de *phrónesis* en la medida en que atribuye e incorpora emociones. Esta es una tarea mucho mayor que la de desarrollar una metaemoción *phronética*; tiene que ver con

la consolidación y regulación de un sistema emocional holístico. La investigación más general disponible sobre inteligencia emocional y esquemas emocionales será, sin duda, útil a este respecto, aunque ya he señalado algunos defectos de dicho trabajo. No obstante, vuelvo a sugerirlo como territorio todavía inexplorado en gran medida, para la educación del carácter basada en las emociones y dirigida a cultivar la *phrónesis*.

4. Comentario final

En resumen, la *phrónesis* versa sobre la toma de decisiones éticas complejas, guiada por motivaciones basadas en las emociones. Tanto si gusta como si no a los filósofos, algunos de los estudios más importantes en este campo en las últimas décadas se han realizado en el ámbito de la ciencia empírica en general y de la psicología en particular. Las revisiones naturalistas del trabajo de la ética de las virtudes, requeridas por el propio Aristóteles, no pueden llevarse a cabo sin acudir a los recursos que proporciona la psicología. De manera similar para los pedagogos, interesados en la educación del carácter en general y el cultivo de las emociones virtuosas en particular, un punto de partida obvio es extraer lecciones de las investigaciones recientes sobre los metaconstructos, tales como las metaemociones, y dilucidar la forma en que pueden aplicarse al desarrollo de la *phrónesis*: la virtud que, en definitiva, importa más para el buen carácter.

Agradecimientos

Agradezco los útiles comentarios de Blaine Fowers sobre un primer borrador.

Notas

¹ En aras de la simplicidad, en este artículo, me centro exclusivamente en las virtudes morales en relación con la *phrónesis*. Sin embargo, queda claro que la *phrónesis* también integra las virtudes cívicas (Aristóteles, 1944; Kristjánsson y Fowers, 2024, capítulo 8).

² Me consta que dos académicas españolas, Consuelo Martínez-Priego y Ana Romero-Iribas, están trabajando en la redacción de un artículo sobre el mismo tema, aunque no desde una perspectiva exclusivamente nearistotélica, y me he beneficiado del intercambio de correspondencia con ellas. Están interesadas, entre otras cosas, en la cuestión de cómo las emociones facilitan decisiones *phronéticas* a través de la activación neuroendocrina: un tema apasionante, pero fuera de mi campo de especialización.

³ Desde un punto de vista estructural y desde el aspecto de parquedad conceptual, dos de los componentes identificados podrían considerarse más como condiciones previas que como constituyentes de la *phrónesis*. Los únicos componentes esenciales serían, por lo tanto, los constitutivos e integradores, como se definen en la actualidad. Esto significaría que el componente emocional que aquí se analiza se reduciría a una condición previa de la *phrónesis*. Sin embargo, desde una perspectiva pragmática (puesto que las dos «precondiciones» son necesarias para que la *phrónesis* funcione), las incluyo como componentes.

⁴ Como expresa Mendonça (2016) (aunque no está describiendo el racionalismo suave de Aristóteles), las emociones son «repositorios únicos de información sobre moralidad» (p. 51).

⁵ Si la emoción no se impregna de razón de ese modo, se comporta «como sirvientes apresurados que se van corriendo antes de haber escuchado todas las instrucciones y después las ejecutan de manera incorrecta, o perros que ladran al más mínimo ruido antes de ver si se trata de un amigo» (Aristóteles, 1985, p. 187 [1149a26-30]).

⁶ Esto distingue claramente el relato de Aristóteles del «modelo socrático» del Aretai Center sugerido por De Caro *et al.* (2021), según el cual todas las virtudes están subsumidas bajo una virtud principal (en lugar de una metavirtud) de *phrónesis* como competencia moral general. La propia queja de Aristóteles contra Sócrates (sobre su relato a la inversa, desde una perspectiva de desarrollo y lógica) todavía se sigue aplicando aquí: «En el sentido en que él [Sócrates] pensaba que todas las virtudes son [casos de] *phrónesis*, estaba equivocado; pero en el sentido en que pensaba que todas requerían

phrónesis, tenía razón» (Aristóteles, 1985, p. 170 [1144b, 18-21]; traducción ligeramente modificada).

⁷ Un análisis detallado del concepto de decisión/elección (*prohairesis*) de Aristóteles, como resultado de la *phrónesis*, también indica que se refiere típicamente a una decisión sobre un objetivo de vida general más que a una decisión relevante de virtud única específica (De Oliveira, 2023).

⁸ Los lectores que posean una mente filosófica, sin duda, se percatarán de la posibilidad de que podría haber, al menos desde una perspectiva lógica, metametaemociones sobre metaemociones, y así sucesivamente hasta el infinito. Los psicólogos son conscientes de este problema, pero no parecen estar muy preocupados, ya que los sujetos rara vez, si es que lo hacen, informan sobre estas emociones de tercer nivel o superior (véase Mendonça, 2013, p. 392).

⁹ La literatura señala cómo los estados de ánimo buscan objetos y, por lo tanto, se convierten en emociones discretas. Por ejemplo, una persona con un estado de ánimo de agravio (cada vez más omnipresente en nuestra época) buscará objetos y eventos, a veces triviales, de los que quejarse.

¹⁰ En los círculos educativos, inteligencia emocional es un concepto esencial que suscribe el denominado «aprendizaje social y emocional» (SEL, por sus siglas en inglés).

¹¹ Aunque el concepto de esquema supone que hay alguna estructura en un grupo de creencias, cogniciones, emociones, etc., el término no dice nada del tipo de estructura, de la naturaleza de los componentes o de las relaciones entre componentes. Resulta, por consiguiente, bastante formal y vacío por sí mismo. Es necesario llenarlo.

¹² Como afirmaron Martínez-Priego y Romero-Iribas (correspondencia personal), «las emociones permiten confirmar la idoneidad de la decisión moral».

¹³ Por supuesto, los aristotélicos podrían sostener que, si mi juicio me guía para priorizar una virtud sobre otra, también me ayudará a modelar mi respuesta emocional mediante la atenuación de la virtud y la emoción que no se prioricen. Sin embargo, esto no hace que desaparezca por completo la motivación o emoción relacionada con la virtud no priorizada, como parece exigir la tesis de unidad de Aristóteles, sino que se convierte en parte de una motivación residual, como una carretera por la que no circulamos.

¹⁴ La idea entonces sería, por ejemplo, que las identidades pudieran compartimentarse de acuerdo con el contexto sin comprometer la integridad: por ejemplo, defender el lesbianismo en un contexto, pero respaldar una postura religiosa fundamentalista contra la homosexualidad en otro.

¹⁵ Debido a que los esquemas emocionales están en parte modelados por la cultura (Edwards y Wupperman, 2019), la educación de la *phrónesis* como parte de la educación del carácter debe ser multiculturalmente más sensible de lo que ha sido, en general, en la tradición aristotélica. Lu Yun Chieh trabaja, en la actualidad, en un proyecto de doctorado sobre este asunto en mi centro de investigación.

¹⁶ Aunque no hay espacio para analizar aquí este artículo en detalle, lo recomiendo fervientemente a los lectores. En resumen, si intentamos adaptar la solución de Leung (derivada de Zhu Xi) en un marco aristotélico de *phrónesis*, sería incluso más optimista de lo que me he permitido yo mismo ser sobre la posibilidad de subsumir emociones en conflicto bajo el mismo principio y de aceptar ambas conjuntamente para informar sobre la elección de acciones.

¹⁷ No todo el mundo estará de acuerdo con esto. Véase, por ejemplo, la crítica de David Carr (2023) de la «psicologización» del discurso de la *phrónesis*, analizada y contestada en Kristjánsson y Fowers (2024, capítulo 12).

¹⁸ En particular, muchos psicólogos del desarrollo mantienen que las denominadas emociones básicas, como el miedo o la ira, preceden a la empatía.

¹⁹ No obstante, como posible punto de partida, véanse los cinco pasos sugeridos por Molewijk *et al.* (2011, p. 389) sobre una indagación moral aristotélica acerca de las emociones.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles. (1944). *Politics [Política]* (H. Rackham, Trad.). W. Heinemann.
- Aristóteles. (1985). *Nicomachean ethics [Ética a Nicómaco]* (T. Irwin, Trad.). Hackett Publishing.
- Aristóteles. (2007). *On rhetoric [Retórica]* (G. A. Kennedy, Trad.). Oxford University Press.
- Bernal, A., y Naval, C. (2023). El florecimiento como fin de la educación del carácter. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (284), 17-32.
- Calhoun, C. (1995). Standing for something [Defender algo]. *Journal of Philosophy*, 92 (5), 235-260. <https://doi.org/10.2307/2940917>
- Carr, D. (2009). Virtue, mixed emotions and moral ambivalence [Virtud, emociones encontradas y ambivalencia moral]. *Philosophy*, 84 (1), 31-46. <https://doi.org/10.1017/S0031819109000023>
- Carr, D. (2023). The practical wisdom of *phronesis* in the education of purported virtuous character [La sabiduría práctica de la *phrónesis* en la educación del pretendido carácter virtuoso].

- Educational Theory*, 73 (2), 137-152. <https://doi.org/10.1111/edth.12570>
- Darnell, C., Gulliford, L., Kristjánsson, K., y Paris, P. (2019). *Phronesis* and the knowledge-action gap in moral psychology and moral education: A new synthesis? [*Phrónesis* y la brecha entre conocimiento y acción en psicología moral y en educación moral: ¿una nueva síntesis?]. *Human Development*, 62 (3), 101-129. <https://doi.org/10.1159/000496136>
- Darnell, C., Fowers, B. J., y Kristjánsson, K. (2022). A multifunction approach to assessing Aristotelian *phronesis* (practical wisdom) [Un enfoque multifuncional para evaluar la *phrónesis* aristotélica (sabiduría práctica)]. *Personality and Individual Differences*, 196, 111684. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111684>
- De Caro, M., Marraffa, M., y Vaccarezza, M. S. (2021). The priority of *phronesis*: How to rescue virtue theory from its critics [La prioridad para la *phrónesis*: cómo rescatar a la teoría de la virtud de sus críticos]. En M. S. Vaccarezza y M. de Caro (Eds.), *Practical wisdom: Philosophical and psychological perspectives [Sabiduría práctica: perspectivas filosóficas y psicológicas]* (pp. 29-51). Routledge.
- De Oliveira, A. A. P. (2023). *Moral actions in the Nicomachean ethics: Reason, emotion, and moral development [Las acciones morales en Ética a Nicómaco: razón, emoción y desarrollo moral]* [Tesis doctoral inédita]. Universidade Estadual de Campinas. <https://philarchive.org/archive/OLIMAI>
- Edwards, E. R., y Wupperman, P. (2019). Research on emotional schemas: A review of findings and challenges [Investigación sobre esquemas emocionales: una revisión de hallazgos y desafíos]. *Clinical Psychologist*, 23 (1), 3-14. <https://doi.org/10.1111/cp.12171>
- Fowers, B. J., Carroll, J. S., Leonhardt, N. D., y Cokelet, B. (2021). The emerging science of virtue [La emergente ciencia de la virtud]. *Perspectives on Psychological Science*, 16 (1), 118-147. <https://doi.org/10.1177/1745691620924473>
- Gottman, J. M., Katz, L. F., y Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data [La filosofía de la metaemoción parental y la vida emocional de las familias: modelos teóricos y datos preliminares]. *Journal of Family Psychology*, 10 (3), 243-268. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>
- Jäger, C., y Bartsch, A. (2006). Meta-emotions [Metaemociones]. *Grazer Philosophische Studien*, 73 (1), 179-204. <https://doi.org/10.1163/18756735-073001011>
- Jubilee Centre for Character and Virtues. (2022). *The Jubilee Centre framework for character education in schools* [Marco del Jubilee Centre para la educación del carácter en centros escolares] (3.ª ed.). University of Birmingham. <https://cutt.ly/nwaA6h9v>
- Koutsikouri, D., Hylving, L., Lindberg, S., y Bornemark, J. (2023). Seven elements of *phronesis*: A framework for understanding judgment in relation to automated decision-making [Siete elementos de la *phronesis*: un marco para entender el juicio en relación con la toma de decisiones automatizada]. En T. X. Bui (Ed.), *Proceedings of the 56th Annual Hawai'i International Conference on System Sciences [Actas de la 56.ª Conferencia Internacional Anual de Hawái sobre Ciencias de Sistemas]*. University of Hawai'i. <https://hdl.handle.net/10125/103280>
- Koven, N. S. (2011). Specificity of meta-emotion effects on moral decision-making [Especificidad de los efectos de la metaemoción en la toma de decisiones morales]. *Emotion*, 11 (5), 1255-1261. <https://doi.org/10.1037/a0025616>
- Kristjánsson, K. (2007). *Aristotle, emotions, and education [Aristóteles, emociones y educación]*. Ashgate/Routledge.
- Kristjánsson, K. (2010). The trouble with ambivalent emotions [El problema de las emociones ambivalentes]. *Philosophy*, 85 (4), 485-510. <https://doi.org/10.1017/S0031819110000434>
- Kristjánsson, K. (2018). *Virtuous emotions [Emociones virtuosas]*. Oxford University Press.
- Kristjánsson, K. (2021). Twenty-two testable hypotheses about *phronesis*: Outlining an educational research programme [Veintidós hipótesis comprobables sobre la *phronesis*: esbozando un programa de investigación educativa]. *British Educational Research Journal*, 47 (5), 1303-1322. <https://doi.org/10.1002/berj.3727>
- Kristjánsson, K., Fowers, B., Darnell, C., y Pollard, D. (2021). *Phronesis* (practical wisdom) as a type of contextual integrative thinking [*Phrónesis* (sabiduría práctica) como un tipo de pensamiento integrador contextual]. *Review of*

- General Psychology*, 25 (3), 239-257. <https://doi.org/10.1177/10892680211023063>
- Kristjánsson, K., y Fowers, B. J. (2024). *Phronesis: Retrieving practical wisdom in psychology, philosophy, and education* [Phrónesis: recuperando la sabiduría práctica en psicología, filosofía y educación]. Oxford University Press.
- Lapsley, D. (2021). The developmental science of *phronesis* [La ciencia evolutiva de la *phrónesis*]. En M. S. Vaccarezza, y M. de Caro (Eds.), *Practical wisdom: Philosophical and psychological perspectives* [Sabiduría práctica: perspectivas filosóficas y psicológicas] (pp. 138-159). Routledge.
- Leung, Yh. (2023). Zhu Xi on emotional ambivalence [Zhu Xi sobre la ambivalencia emocional]. *Dao*, 22, 277-295. <https://doi.org/10.1007/s11712-023-09882-y>
- Mendonça, D. (2013). Emotions about emotions [Emociones sobre emociones]. *Emotion Review*, 5(4), 390-396. <https://doi.org/10.1177/1754073913484373>
- Mendonça, D. (2016). Emotions and akratic feelings [Emociones y sentimientos acráticos]. En S. G. da Silva (Ed.), *Morality and emotion* [Moralidad y emoción] (pp. 50-61). Routledge.
- Miceli, M., y Castelfranchi, C. (2019). Meta-emotions and the complexity of human emotional experience [Metaemociones y la complejidad de la experiencia emocional humana]. *New Ideas in Psychology*, 55, 42-49. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.05.001>
- Molewijk, B., Kleinlugtenbelt, D., y Widdershoven, G. (2011). The role of emotions in moral case deliberation: Theory, practice, and methodology [El papel de las emociones en la deliberación sobre casos morales: teoría, práctica y metodología]. *Bioethics*, 25 (7), 383-393. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8519.2011.01914.x>
- Norman, E., y Furnes, B. (2016). The concept of «meta-emotion»: What is there to learn from research on metacognition? [El concepto de «metaemoción»: ¿qué podemos aprender de la investigación sobre metacognición?]. *Emotion Review*, 8(2), 187-193. <https://doi.org/10.1177/1754073914552913>
- Peterson, A. (2020). Character education, the individual and the political [La educación del carácter, lo individual y lo político]. *Journal of Moral Education*, 49 (2), 143-157. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1653270>
- Svenaeus, F. (2014). Empathy as a necessary condition of *phronesis*: A line of thought for medical ethics [La empatía como condición necesaria de la *phónesis*: una línea de pensamiento para la ética médica]. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 17 (2), 293-299. <https://doi.org/10.1007/s11019-013-9487-z>
- Thomas, A. K., Wulff, A. N., Landinez, D., y Bulovich, J. B. (2022). Thinking about thinking ... & feeling: A model for metacognitive and meta-affective processes in task engagement [Pensar sobre pensar sobre pensar... y sentir: un modelo para los procesos metacognitivos y metaafectivos en la realización de tareas]. *WIREs Cognitive Science*, 13 (6), e1618.
- Wright, J., Warren, M., y Snow, N. (2021). *Understanding virtue: Theory and measurement* [Comprender la virtud: teoría y medición]. Oxford University Press.

Biografía del autor

Kristján Kristjánsson es Catedrático de Educación del Carácter y de Ética de las Virtudes en la University of Birmingham. También ha sido Director Adjunto del Jubilee Centre for Character and Virtues y profesor invitado en la Cornell University, en la University of Konstanz, en el St. Edmund's College (Cambridge University) y en el Institute of Education (University of London). Ha escrito extensamente sobre temas de educación general, educación moral, psicología educativa, filosofía moral y filosofía política. La orientación de su investigación puede resumirse mejor como un escrutinio filosófico, inspirado en Aristóteles, de las teorías de psicología educativa y educación en valores, con especial énfasis en las nociones de carácter y emociones virtuosas.

 <https://orcid.org/0000-0002-8584-4178>

Perfiles de estudiantes universitarios en la competencia aprender a aprender y su relación con el rendimiento académico

University student profiles in the learning to learn competence and their relationship with academic achievement

Dr. Bernardo GARGALLO-LÓPEZ. Catedrático. Universidad de Valencia (bernardo.gargallo@uv.es).

Dr. Gonzalo ALMERICH-CERVERÓ. Titular. Universidad de Valencia (gonzalo.almerich@uv.es).

Dr. Fran-J. GARCÍA-GARCÍA. Ayudante Doctor. Universidad de Valencia (francisco.javier.garcia-garcia@uv.es).

Dra. Inmaculada LÓPEZ-FRANCÉS. Profesora Contratada Doctora. Universidad de Valencia (inmaculada.lopez-frances@uv.es).

Dra. Piedad-M.ª SAHUQUILLO-MATEO. Profesor Titular. Universidad de Valencia (piedad.sahuquillo@uv.es).

Resumen:

Aprender a aprender (AaA) es una competencia clave propuesta por la Comisión Europea para los sistemas educativos (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente; Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente). Se suele pensar que los estudiantes, al incorporarse a la universidad, la manejan suficientemente y que su uso mejora durante sus estudios universitarios, pero hay que verificar este supuesto. El objeti-

vo de este artículo es delimitar el nivel de manejo de la competencia, así como los posibles perfiles de uso de los estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico. Para ello, utilizamos una muestra de 1234 estudiantes de tres universidades de Valencia (España), de diferentes cursos y áreas de estudios, y les aplicamos el cuestionario CECA-PEU, que evalúa la competencia. Realizamos análisis descriptivos, de clúster, de diferencias y de regresión lineal múltiple. Los sujetos de la muestra exhibieron un nivel aceptable de manejo, aunque con puntuaciones bajas en algunas dimensiones relevantes de AaA.

Fecha de recepción del original: 09-04-2022.

Fecha de aprobación: 05-06-2023.

Cómo citar este artículo: Gargallo-López, B., Almerich-Cerveró, G., García-García, F. J., López-Francés, I., y Sahuquillo-Mateo, P. M.ª (2023). Perfiles de estudiantes universitarios en la competencia aprender a aprender y su relación con el rendimiento académico [University student profiles in the learning to learn competence and their relationship with academic achievement]. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (286), 457-487. <https://doi.org/10.22550/REP81-3-2023-02>
<https://revistadepedagogia.org/>

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

Encontramos dos grupos con dos perfiles de manejo, uno de ellos con competencia alta y el otro con competencia más baja. El alumnado del primer grupo obtuvo mejores calificaciones que el del segundo y los resultados fueron estadísticamente significativos. Se encontraron también diferencias en función del género (con mayor nivel de competencia en las chicas) que no fueron significativas; más pronunciadas fueron, en cambio, las asociadas con curso y con área de estudio. Creemos que esta investigación aporta datos relevantes que pueden interesar a los investigadores. Asimismo, recoge pautas para ayudar a los profesores a trabajar la competencia en los estudios universitarios.

Descriptores: aprendizaje autorregulado, competencia aprender a aprender, educación superior, estrategias de aprendizaje, rendimiento académico.

Abstract:

Learning to learn (LtL) is a key competence that the European Commission has identified for education systems (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning; Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning). It is usually assumed that students will already handle it well when they start university and that their use of it will improve

during their university studies, but this assumption needs testing. The aim of this article is to establish the level of management of this competence as well as possible profiles of how university students use it and their relationship to academic achievement. To this end, we worked with a sample of 1,234 students from three universities in Valencia (Spain) in different study years and study areas, applying the QELtLCUS questionnaire, which evaluates the competence. We performed descriptive analyses, cluster analysis, analyses of differences, and multiple linear regression analyses. The sample subjects displayed an acceptable level of management, albeit with low scores in some important dimensions of LtL. We found two groups with two management profiles: one with a high competence level and another with a lower competence level. The students in the first group had better scores than those in the second group, with statistically significant results. We also found differences that were not statistically significant by gender, with a higher level of competence in women, with those relating to year and study area being larger. We believe that this research provides relevant data that may be of interest to researchers. It also includes guidance to help teachers work on this competence in university studies.

Keywords: self-regulated learning, learning to learn competence, higher education, learning strategies, academic achievement.

1. Introducción

En la literatura científica, el concepto «aprender a aprender» (AaA o LtL por sus siglas en inglés) ha ido cobrando progresi-

va importancia a partir de los años 80 del siglo pasado, pero no ha sido hasta hace poco tiempo cuando se ha interpretado como una de las competencias clave para

el aprendizaje permanente en el siglo XXI (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente; Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente).

La base teórica de esta competencia proviene principalmente de dos líneas de investigación: la del «aprendizaje estratégico» (*strategic learning*, SL) (Weinstein, 1987) y la del «aprendizaje autorregulado» (*self-regulated learning*, SRL) (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2000). Ambas enfatizan la participación activa del alumno en la gestión de su propio proceso de aprendizaje (Weinstein y Acee, 2018). La primera línea se basa en la teoría cognitiva (teoría del procesamiento de la información) y la segunda, en la sociocognitiva.

La literatura que se ha ido elaborando desde la década de 1980 sobre estos dos constructos utiliza de modo corriente el concepto «aprender a aprender» para referirse a ambos, lo que es fácil de constatar en cualquier búsqueda bibliográfica.

Generalmente, tanto el SL como el SRL incluyen tres componentes: cognitivo, metacognitivo y afectivo-motivacional (Boekaerts, 2006; Brandmo *et al.*, 2020; Panadero, 2017; Pintrich, 2004; Weinstein *et al.*, 2000; Zimmerman, 2000).

De hecho, las primeras clasificaciones de estrategias de aprendizaje incluían en ellas componentes cognitivos (estrategias asociativas y de repetición, estrategias

de elaboración y organización de la información), metacognitivos (estrategias de planificación, autorregulación y autoevaluación) y afectivo-motivacionales (control de la ansiedad, actitudes, aspectos motivacionales, autoconcepto, autoestima, autoeficacia) (Beltrán, 1993; Weinstein, 1988; Weinstein y Mayer, 1985; Weinstein *et al.*, 1988). Y los modelos más conocidos de aprendizaje autorregulado, que suelen incluir un ciclo de tres fases (una de planificación, una de ejecución y una de autorreflexión), incorporaban también, en cada una de ellas, componentes cognitivos, metacognitivos y afectivo-motivacionales.

Estas tres dimensiones fueron muy pronto integradas en el concepto AaA: cognitiva (habilidades relacionadas con el procesamiento de la información), metacognitiva (conciencia y gestión de los propios procesos de aprendizaje) y afectivo-motivacional (motivación, actitudes, etc.). Así se recoge en el estudio de Hoskins y Fredriksson (2008) y también en el de Caena y Stringher (2020) cuando se analizan la evolución y los fundamentos de la formulación de la competencia.

Es cierto que las dos teorías mencionadas antes (SL y SRL) ponían el énfasis en el aprendiz como sujeto autónomo que enfrenta su aprendizaje aislado de los demás en cierto modo. Los aspectos sociales han sido más bien periféricos en la teoría sobre aprendizaje estratégico y también en la que se ocupa del aprendizaje autorregulado (Meyer y Turner, 2002), a pesar de que esta última se fundamenta en la teoría sociocognitiva y no exclusivamente en la teoría cognitiva del procesamiento de la

información, como sí hace la primera. Así ocurre en los modelos de aprendizaje autorregulado de Zimmerman (1989, 2000), de Pintrich (2000) y de Boekaerts (1996), tres autores de peso en la temática, donde los aspectos sociales no se mencionan de forma explícita.

De hecho, Zimmerman, que es seguramente el autor más citado en lo que se refiere a la teoría del aprendizaje autorregulado, no incluyó el contexto en su modelo de tres fases cíclicas (Zimmerman, 2000), solo una referencia menor a estrategias específicas de estructuración del entorno. Sin embargo, en sus modelos triádicos, la influencia del contexto y del aprendizaje vicario es fundamental para que se puedan desarrollar habilidades de autorregulación (Zimmerman, 2013). En la misma línea se pronuncian Boekaerts y Niemivirta (2000).

Hay que reseñar que ya Bandura (1986) enfatizaba los aspectos sociales del aprendizaje en su teoría. En Vygotsky (1978), constituyen un elemento crucial, porque el aprendizaje y la hominización se producen en contextos sociales, con los otros, en ese proceso continuo de internalización de las habilidades superiores, que vienen, al principio, prestadas por los sujetos significativos del entorno. De hecho, Vygotsky (1978) y von Glasersfeld (1989) aparecen como figuras relevantes en la literatura sobre la naturaleza social del aprendizaje autorregulado (Thoutenhoofd y Pirrie, 2015).

Con todos estos antecedentes, no es extraño que, en la última década del si-

glo pasado y en la primera del presente, se abriera la puerta a definir y a explorar modelos de regulación que incluyeran regulación compartida (Hadwin *et al.*, 2005; Järvelä *et al.*, 2008; McCaslin y Hickey, 2001) y que pusieran énfasis en el desarrollo de habilidades autorregulatorias desarrolladas en contextos de aprendizaje interactivos y colaborativos (Hadwin *et al.*, 2017; Hadwin y Oshige, 2011; Järvelä y Hadwin, 2015).

Así, se ha ido abriendo paso la perspectiva de la cognición socialmente compartida, de un sujeto que aprende con los otros y de los otros. De modo que hoy se puede hablar de «corregulación» para hacer referencia a la influencia de los otros en los aprendizajes del alumnado y, específicamente, en el aprendizaje de habilidades autorregulatorias.

Con todo ello, la dimensión social del aprender a aprender ha ido cobrando progresiva relevancia en los diversos modelos elaborados, como hacen constar, entre otros, Johnson y Johnson (2017), Panadero (2017), Stringher (2014) o Thoutenhoofd y Pirrie (2015).

Con base en las investigaciones previas, la Unión Europea (UE) incluyó AaA como una competencia clave para los sistemas educativos (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente). En esta primera formulación, se entendía como integradora de las dimensiones cognitiva, afectiva y metacognitiva, con una mención muy somera a aspectos socio-relacionales:

Es la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información [...] individualmente o en grupos [...] ser consciente del propio proceso de aprendizaje [...] determinar las oportunidades [...] superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito [...] adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades [...] utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos [...]. La motivación y la confianza son cruciales para [...] esta competencia. (p. 16)

En 2018, el Consejo Europeo (CE) la reformuló como «competencia personal, social y de aprender a aprender» (Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente) y dio mayor importancia a los aspectos sociales que en la anterior definición:

Es la habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje y la carrera propios. También incluye la habilidad de hacer frente a la incertidumbre y la complejidad, aprender a aprender, contribuir al propio bienestar físico y emocional, [...] expresar empatía y gestionar los conflictos. (p. 5)

Hay una importante coincidencia con la formulación de AaA de 2006, pero con añadidos importantes: empatía y gestión de conflictos; resiliencia y habilidad de gestionar la incertidumbre y el estrés; pensamiento crítico; énfasis en el trabajo en equipo y en la negociación; actitud positiva respecto al bienestar personal, social

y físico, y también con relación al aprendizaje a lo largo de la vida; importancia de la actitud colaborativa; asertividad e integridad, así como desarrollo de una actitud orientada a la resolución de problemas. Como hace constar Caena (2019) y Sala *et al.* (2020), que desarrollaron dos trabajos para la concreción y operativización de AaA para la CE, esta nueva competencia clave integra la anterior competencia AaA e incorpora elementos relevantes de desarrollo personal y social.

El aprender a aprender ha despertado el interés de los investigadores y se han realizado bastantes trabajos, unos con énfasis en la reflexión teórica, en la conceptualización y en la elaboración de modelos, y otros en la evaluación, no tanto en la enseñanza de la competencia. Cabe señalar, entre otros, los trabajos de Caena (2019), Caena y Stringher (2020), Deakin (2007), Deakin *et al.* (2013), García-Bellido *et al.* (2012), Hautamäki *et al.* (2002), Hoskins y Fredriksson (2008), Jornet *et al.* (2012), Martín y Moreno (2007), Moreno y Martín (2014), Muñoz-San Roque *et al.* (2016), Pirrie y Thoutenhoofd (2013), Sala *et al.* (2020), Schulz y Stamov (2010), Stringher (2014), Thoutenhoofd y Pirrie (2015), Villardón-Gallego *et al.* (2013), y Yániz y Villardón-Gallego (2015).

Este interés queda justificado por la relevancia del tema, ya que la adquisición de esta competencia es fundamental para el desarrollo y el desenvolvimiento del alumnado en una sociedad compleja y cambiante (Säfström, 2018), en la que muchos de los actuales empleos desaparecerán y serán necesarias

nuevas competencias y habilidades para los nuevos empleos que emergerán (Caena, 2019). Para el European Political Strategy Centre (2017), AaA es la habilidad más importante de todas porque permite empoderar a los individuos para afrontar los retos en ese mundo complejo y ambiguo (Ehlers y Kellermann, 2019; González-Gascón, 2022; Trilling y Fadel, 2009) a través de soluciones innovadoras (OECD, 2018, 2019).

La pretensión de la UE es que el alumnado acabe la escolarización obligatoria con la competencia AaA suficientemente adquirida, por lo que hay que trabajar su integración en el sistema educativo desde edades tempranas. Sin embargo, eso es más un deseo que una realidad. Más aún, AaA sigue siendo una competencia fundamental también para los universitarios (Malnes *et al.*, 2012), que han de ser más independientes y competentes en la gestión del propio aprendizaje que los estudiantes más jóvenes (Lluch y Portillo, 2018; Ramírez, 2017). Los datos disponibles no parecen confirmar un suficiente dominio de la competencia y también estos alumnos deben recibir entrenamiento en AaA (Cameron y Rideout, 2020; Furtado y Machado, 2016; Morón-Monge y García-Carmona, 2022; Viejo y Ortega-Ruiz, 2018; Zhu y Schumacher, 2016).

Para la incorporación efectiva de AaA en los sistemas educativos, es fundamental disponer de un modelo teórico acordado por la comunidad científica. En este contexto, a partir de la formulación de la competencia realizada por la UE,

se han llevado a cabo, en Europa, trabajos importantes, como el de Hautamäki *et al.* (2002), de la Universidad de Helsinki, que definieron esta competencia y establecieron tres componentes en varias dimensiones y subdimensiones: creencias relacionadas con el contexto (marcos sociales y apoyo percibido para el aprendizaje y el estudio) y con uno mismo (motivación, creencias de control, autoevaluación, etc.), y competencias de aprendizaje (dominio de aprendizaje, dominio de razonamiento, manejo del aprendizaje, autorregulación afectiva). El objetivo era construir un marco para la evaluación. También fue relevante una investigación posterior, la de Hoskins y Fredriksson (2008), que se basaba en la de Hautamäki y en otras previas. Estos investigadores coordinaron el trabajo de la red CRELL (Centre of Educational Research for Lifelong Learning), auspiciada por la CE, para tratar de consensuar un modelo teórico y un protocolo de evaluación. En este caso, se establecieron tres dimensiones: cognitiva, metacognitiva y afectiva, con la pretensión de diseñar un instrumento para evaluar la competencia que sirviese de marco común a los países europeos. Los resultados no satisficieron a los investigadores, pertenecientes a varios equipos de países de la UE, y no se logró consensuar un indicador europeo común. El tema quedó, pues, abierto. Stringher (2014), miembro también de esta red, llevó a cabo un amplio estudio de metaanálisis en un intento por aportar una definición y un modelo integradores. La autora recogió cuatro dimensiones: cognitiva, metacognitiva, afectiva y social.

Con base en estos trabajos, nuestro equipo de investigación ha elaborado un modelo teórico, construido desde el estudio de la literatura científica, que pretende ser integrador e inclusivo, y que sirve de referente para nuestro actual trabajo de investigación. Incluye cinco dimensiones (cognitiva, metacognitiva, afectiva-motivacional, social-relacional y ética) y diversas subdimensiones. El proceso de fundamentación, elaboración y validación del modelo puede consultarse en Gargallo-López *et al.* (2020). Las tres primeras dimensiones derivan del constructo aprendizaje estratégico y autorregulado, y la cuarta, del enfoque sociocognitivo, como hemos explicado antes. La quinta es una aportación nuestra, coherente con la última formulación de la CE y con otras investigaciones (Cortina, 2013; Grace *et al.*, 2017; Kass y Faden, 2018). Creemos que no se puede considerar que un aprendiz es competente en AaA sin tener en cuenta los componentes éticos involucrados en el aprendizaje, en el proceso mismo de aprender, así como en la propia mejora y en la de los demás.

Dada su relevancia, entendemos que es fundamental confirmar si los estudiantes universitarios manejan bien AaA y analizar su incidencia en el rendimiento académico¹, dado que hay pocos estudios disponibles sobre el tema en la educación superior. Para ello, se han recogido datos del proyecto de investigación que se está desarrollando².

Aunque hay bastantes estudios sobre la influencia de las estrategias de aprendizaje y del aprendizaje autorregulado en

el rendimiento académico en alumnado universitario (Kosnin, 2007; Hye-Jung *et al.*, 2017; Lucieer *et al.*, 2016; Lugo *et al.*, 2016; Ning y Downing, 2015; Pérez *et al.*, 2022; Treviños, 2016; Yip, 2019; Zimmerman y Schunk, 2012), no hemos encontrado en la literatura publicaciones donde se analice la relación entre AaA y el rendimiento académico de forma específica.

Si, como pensamos, no todo el alumnado universitario es suficientemente competente en AaA y si su influencia en el rendimiento académico es clara, tendremos argumentos más que suficientes para incluir la competencia en el currículo de los grados universitarios.

Por eso, el objetivo general de este trabajo es determinar los perfiles del alumnado universitario según su desempeño en la competencia AaA y su relación con el rendimiento académico.

Este objetivo general se concreta en objetivos más específicos, tales como: evaluar el nivel de manejo de la competencia en la muestra general; concretar perfiles de manejo de la competencia; analizar posibles diferencias entre los grupos con perfiles diversos en función de algunas variables relevantes, como género, edad, curso o área de estudio; precisar la influencia que, en el rendimiento académico, tienen las diferentes dimensiones de la competencia en función de la pertenencia al grupo o grupos de mayor y menor dominio; y valorar si existe diferencia en el rendimiento académico entre los grupos establecidos por los perfiles de manejo de la competencia.

2. Método y materiales

2.1. Diseño de investigación

Hemos usado un diseño cuantitativo no experimental descriptivo y correlacional (McMillan y Schumacher, 2010).

2.2. Participantes

La muestra la constituyeron 1234 estudiantes de tres universidades de la ciudad de Valencia (España), dos públicas: Universidad de Valencia (UV, 32.09% de la muestra) y Universidad Politécnica de Valencia

(UPV, 35.65%), y una privada: Universidad Católica de Valencia (UCV, 32.25%). Realizamos esta selección mediante un muestreo no probabilístico intencional. El criterio era obtener una muestra suficientemente variada y representativa de grandes ámbitos/áreas de conocimiento diferentes de las tres universidades (ciencias de la salud, ingenierías y arquitecturas, y educación).

Las características de la muestra figuran en la Tabla 1.

TABLA 1. Características de la muestra.

Género	68.14 % (843) chicas, 31.6 % (391) chicos	
Edad	media = 20.7 años; σ = 3.91; rango: 17-55 años	
	17-18: 97 (15.3 %)	17-18: 131 (21.8 %)
	19-22: 460 (72.3 %)	19-22: 384 (63.9 %)
	=> 23: 79 (12.4 %)	=> 23: 86 (14.3 %)
Área de estudio	32.1 % (397) de ciencias de la salud, 32.3 % (399) de educación, 35.6 % (439) de ingeniería y arquitectura	
	1.º: 46.6 % (576)	
	2.º: 24.9 % (308)	
Curso	3.º: 18.8 % (233)	
	4.º: 8.4 % (104)	
	5.º: 1.3 % (16)*	

*Estudiantes de Medicina, un grado con seis cursos académicos.

2.3. Instrumentos

Utilizamos el cuestionario CECAPEU (Gargallo-López *et al.*, 2021), elaborado y validado por el equipo investigador para evaluar la competencia, a partir del modelo ya mencionado (Gargallo-López *et al.*, 2020).

Para valorar el rendimiento académico, calculamos la media de las calificaciones

del primer cuatrimestre, las más cercanas al momento del pase del cuestionario.

El CECAPEU está conformado por 85 ítems con formato de respuesta de escala tipo Likert de cinco grados. Dichos ítems recogen información de las cinco dimensiones del modelo teórico, que integran, a su vez, veintiuna subdimensiones de

primer nivel y algunas subdimensiones de segundo nivel de acuerdo con el modelo teórico. Pueden verse en la Tabla 2, junto con sus datos de fiabilidad, que son adecuados. En las subdimensiones, el índice McDonald ω es mayor de 60, lo que indica que son estables.

La evidencia de validez de contenido del cuestionario se efectuó mediante el análisis y la evaluación de siete jueces expertos (Bandalos, 2018) del contenido de los ítems y de sus agrupamientos en dimensiones y subdimensiones; en concreto, se consideró su validez, inteligibilidad, univocidad y ubicación.

TABLA 2. Estructura del cuestionario y datos de fiabilidad.

DIMENSIONES/ ESCALAS	SUBDIMENSIONES/SUBES- CALAS DE PRIMER NIVEL	SUBDIMENSIONES/SUBESCA- LAS DE SEGUNDO NIVEL
1. COGNITIVA 33 ítems $\alpha = .91$ $\omega = .88$	1. Gestión eficaz de la información $\alpha = .87$ $\omega = .85$	1.1. Búsqueda y selección de información $\alpha = .71$; $\omega = .71$
		1.2. Atención en clase. Toma de apuntes $\alpha = .70$; $\omega = .70$
		1.3. Establecimiento de conexiones entre lo que se aprende y lo aprendido $\alpha = .63$; $\omega = .63$
		1.4. Elaboración y organización de la información $\alpha = .66$; $\omega = .67$
		1.5. Memorización comprensiva $\alpha = .70$; $\omega = .70$
		1.6. Recuperación $\alpha = .63$; $\omega = .62$
		1.7. Organización de la información para su recuperación $\alpha = .56$; $\omega = .56$
	2. Habilidades de comunicación $\alpha = .90$ $\omega = .90$	2.1. Habilidades de expresión/comunicación oral $\alpha = .85$; $\omega = .86$
		2.2. Comunicación en lenguas extranjeras $\alpha = .88$; $\omega = .88$
	3. Manejo de TIC $\alpha = .75$ $\omega = .76$	
	4. Pensamiento crítico/creativo $\alpha = .77$ $\omega = .77$	
2. METACOGNI- TIVA 12 ítems $\alpha = .90$ $\omega = .85$	5. Conocimiento de objetivos, criterios de evaluación y estrategias necesarias $\alpha = .72$ $\omega = .72$	
	6. Planificación, organización y gestión del tiempo $\alpha = .72$ $\omega = .73$	
	7. Autoevaluación, control, autorregulación $\alpha = .64$ $\omega = .64$	
	8. Resolución de problemas $\alpha = .66$ $\omega = .67$	

3. AFECTIVA Y MOTIVACIONAL 16 ítems $\alpha = .86$ $\omega = .87$	9. Motivación intrínseca $\alpha = .72$ $\omega = .72$	
	10. Tolerancia frente a la frustración. Resiliencia $\alpha = .63$ $\omega = .63$	
	11. Atribuciones internas $\alpha = .62$ $\omega = .63$	
	12. Autoconcepto, autoestima, autoeficacia $\alpha = .73$ $\omega = .74$	
	13. Bienestar físico y emocional $\alpha = .77$ $\omega = .77$	
4. SOCIAL/RELACIONAL 15 ítems $\alpha = .90$ $\omega = .90$	14. Ansiedad $\alpha = .73$ $\omega = .73$	
	15. Valores sociales $\alpha = .75$ $\omega = .74$	
	16. Actitudes de cooperación y solidaridad. Relaciones interpersonales $\alpha = .74$ $\omega = .74$	
	17. Trabajo en equipo $\alpha = .84$ $\omega = .84$	17.1. Trabajo y ayuda con compañeros $\alpha = .77$; $\omega = .77$
		17.2. Trabajo en equipo. Implicación personal $\alpha = .75$; $\omega = .75$
5. ÉTICA 9 ítems $\alpha = .86$ $\omega = .86$	18. Control de las condiciones ambientales $\alpha = .70$ $\omega = .70$	
	19. Responsabilidad social en el aprendizaje $\alpha = .71$ $\omega = .71$	
	20. Valores. Honestidad y respeto $\alpha = .78$ $\omega = .78$	
	21. Respeto a los códigos éticos y deontológicos (ítems 83, 84 y 85) $\alpha = .71$ $\omega = .71$	

La validación de constructo del cuestionario se efectuó mediante análisis factorial confirmatorio (AFC) (Gargallo-López *et al.*, 2021) a través del programa lavaan (Rosseel 2012), ya que se disponía de un modelo teórico que se quería validar y también se tenía una idea clara de qué ítems integraban cada dimensión y subdimensión del instrumento (Lloret-Segura *et al.*, 2014). Los indicadores de ajuste del modelo tanto con respecto a cada dimensión como al cuestionario en su conjunto son adecuados (ver Figura 1 y Ta-

blas 3 y 4). Además, en cuanto a la fiabilidad de las dimensiones y a la global del cuestionario, se obtuvieron valores superiores a 70 a partir de los índices α de Cronbach y ω de McDonald (1999) (ver Tabla 5), con lo que la consistencia interna de la escala es apropiada. Por lo tanto, el AFC del cuestionario fue satisfactorio y refrenda la evidencia de la validez de su estructura interna. Para más detalle en lo referente a los resultados de validación del cuestionario, se puede acudir a Gargallo-López *et al.* (2021).

FIGURA 1. Modelo del constructo AaA. Análisis factorial confirmatorio.

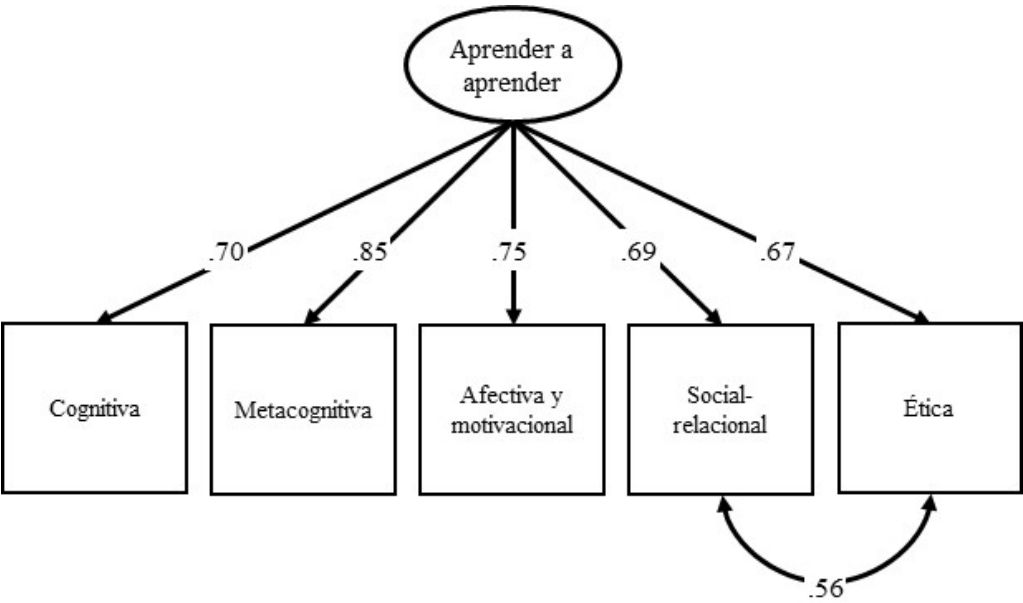


TABLA 3. Indicadores de ajuste del constructo de AaA.

χ^2 RMSEA							
χ^2	g.l.	p	RMSEA	Int 90 %	Pclose	CFI	SRMR
2.659	4	.616	.000	(.000-.036)	.994	1.000	.021

TABLA 4. Indicadores de ajuste de las dimensiones de AaA.

Dimensiones o escalas	χ^2			RMSEA				
	χ^2	g.l.	p	RMSEA	Int 90 %	Pclose	CFI	SRMR
Cognitiva	1564.417	482	.000	.043	(.040-.045)	1.000	.954	.053
Metacognitiva	63.122	50	.101	.015	(.000-.025)	1.000	.997	.030
Afectiva y motivacional	288.564	98	.000	.040	(.034-.045)	.999	.966	.047
Social-relacional	71.461	84	.833	.000	(.000-.010)	1.000	1.000	.032
Ética	14.491	24	.935	.000	(.000-.006)	1.000	1.000	.023

TABLA 5. Coeficientes α de Cronbach y ω de McDonald global y de las dimensiones del cuestionario.

Dimensiones	Coeficientes
Global	$\alpha = .91$ $\omega = .88$
Cognitiva	$\alpha = .91$ $\omega = .88$
Metacognitiva	$\alpha = .90$ $\omega = .85$
Afectiva y motivacional	$\alpha = .86$ $\omega = .87$
Social-relacional	$\alpha = .90$ $\omega = .90$
Ética	$\alpha = .86$ $\omega = .86$

2.4. Procedimiento

Recogimos los datos en línea, durante el primer trimestre del curso 2022-2023. El alumnado respondió en una sesión ordinaria de clase mediante una aplicación web. Se tuvieron en cuenta las directrices del Comité de Ética de la Universidad de Valencia: los alumnos fueron informados del objetivo y del proceso de la investigación, y la participación fue voluntaria. Antes de responder, dieron su consentimiento informado y, con posterioridad, cumplieron el cuestionario, en el que incluyeron datos demográficos, pero no de identificación personal de cara a respetar su anonimato.

2.5. Análisis de datos

El análisis de datos realizado incluye estadísticos descriptivos, análisis clúster, prueba χ^2 y prueba U de Mann-Whitney mediante el programa SPSS 26.0.

En el análisis clúster, hemos utilizado el método bietápico o de dos fases, que produce resultados similares al análisis de perfiles latentes (Benassi *et al.*, 2020).

Las puntuaciones factoriales de cada dimensión y subdimensión las hemos cal-

culado mediante la media obtenida de los ítems de cada una. Esto ha permitido mantener las métricas de la escala y realizar comparaciones entre dimensiones y subdimensiones (DiStefano *et al.*, 2009). Cada dimensión y subdimensión es unifactorial y las cargas de los ítems generalmente no difieren (Abad *et al.*, 2011).

3. Resultados

El apartado de resultados se divide en tres secciones. En la primera, se incluyen estadísticos descriptivos de las dimensiones/subdimensiones de AaA. En la segunda, el perfil del alumnado en función de su manejo de la competencia, donde se concretan sus características. En la tercera, se relaciona el rendimiento académico con el perfil de los grupos.

3.1. Estadísticos descriptivos de la competencia AaA

Dado que pretendemos valorar el nivel de manejo de la competencia en el alumnado del estudio, es relevante analizar las puntuaciones medias en las dimensiones y subdimensiones de la competencia. Si se considera toda la muestra, el alumnado

muestra un nivel medio-alto en las puntuaciones medias (Tabla 6); en concreto, el más alto corresponde a las dimensiones social-relacional y ética, seguidas de la afectivo-motivacional, la metacognitiva y la cognitiva, en que es medio-alto. Las subdimensiones con mayor puntuación son: actitudes de cooperación y solidaridad (4.48 sobre 5); valores, honestidad y respeto (4.41); valores sociales (4.32); y respeto a los códigos éticos (4.31). Las subdimensiones con nivel competencial menor son: control de la ansiedad (3.05) y planificación (3.19). El valor de la desviación típica indica bastante homogeneidad en las respuestas.

En la dimensión cognitiva, la subdimensión gestión de la información alcanza el nivel competencial mayor, con medias más altas en elaboración y organización (4.00), así como en establecimiento de conexiones (3.93), y más baja en la organización para su recuperación (3.74). En las otras tres subdimensiones, aparece un adecuado manejo de las TIC (3.81) y una competencia media tanto en pensamiento crítico y creativo (3.62) como en habilidades de comunicación (3.55 y 3.52).

En la dimensión metacognitiva, el nivel competencial es medio-alto en tres subdimensiones: autoevaluación (3.97), conocimiento de los objetivos (3.95) y resolución de problemas (3.92). En cambio, en planificación, es medio (3.19).

En la dimensión afectivo-motivacional, el nivel competencial es alto en motivación intrínseca (4.19) y en atribuciones internas (4.26); y es medio-alto en autoconcepto, autoestima, autoeficacia (3.98) y en bienestar físico y emocional (3.83). En tolerancia frente a la frustración, es medio y, en control de la ansiedad, medio-bajo.

En la dimensión social-relacional, el nivel competencial es alto en todas las subdimensiones. La media superior se da en actitudes de cooperación y solidaridad (4.48) y en valores sociales (4.32). La más baja, en control de las condiciones ambientales (4.07), aunque sigue siendo una puntuación alta.

En la dimensión ética, el nivel competencial es alto en las tres subdimensiones, con un valor más elevado en valores, honestidad y respeto (4.41), y menor en responsabilidad social (4.06).

TABLA 6. Estadísticos descriptivos de dimensiones y subdimensiones de la competencia AaA.

	Media	Desv. típica	Asimetría	Curtosis	Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov	
					Estadístico de prueba	Sig. asintótica
COGNITIVA	3.70	0.52	-0.286	0.378	0.022	.200
Gestión de la información	3.83	0.49	-0.569	1.068	0.036	.001
Búsqueda y selección de información	3.77	0.69	-0.532	0.342	0.126	.000

Atención en clase	3.78	0.89	-0.782	0.403	0.177	.000
Establecimiento de conexiones	3.93	0.75	-0.674	0.624	0.178	.000
Elaboración y organización de la información	4.00	0.85	-0.927	0.614	0.14	.000
Memorización comprensiva	3.72	0.86	-0.634	0.107	0.121	.000
Recuperación de información	3.86	0.75	-0.56	0.341	0.127	.000
Organización de la información para su recuperación	3.74	0.75	-0.472	0.29	0.107	.000
Habilidades de comunicación	3.54	0.78	-0.331	-0.405	0.049	.000
Habilidades de expresión	3.55	0.87	-0.44	-0.106	0.117	.000
Comunicación en lenguas extranjeras	3.52	1.05	-0.467	-0.53	0.102	.000
Manejo TIC	3.81	0.86	-0.643	0.016	0.129	.000
Pensamiento crítico y creativo	3.62	0.75	-0.335	-0.083	0.091	.000
METACOGNITIVA	3.76	0.54	-0.388	0.766	0.051	.000
Conocimiento de los objetivos y criterios de evaluación	3.95	0.75	-0.639	0.286	0.132	.000
Planificación, organización y gestión del tiempo	3.19	0.95	-0.272	-0.402	0.093	.000
Autoevaluación, control, autorregulación	3.97	0.66	-0.69	0.966	0.139	.000
Resolución de problemas	3.92	0.64	-0.701	1.468	0.144	.000
AFECTIVO-MOTIVACIONAL	3.82	0.49	-0.585	1.651	0.037	.001
Motivación intrínseca	4.19	0.72	-1.19	2.062	0.144	.000
Tolerancia frente a la frustración	3.63	0.89	-0.511	0.148	0.143	.000
Atribuciones internas	4.26	0.72	-1.28	2.412	0.186	.000
Autoconcepto, autoestima, autoeficacia	3.98	0.66	-0.739	1.49	0.143	.000
Bienestar físico y emocional	3.83	0.80	-0.661	0.323	0.139	.000
Control ansiedad	3.05	1.06	0.035	-0.798	0.083	.000

SOCIAL-RELACIONAL	4.26	0.51	-1.622	6.492	0.074	.000
Valores sociales	4.32	0.66	-1.348	3.183	0.152	.000
Actitudes de cooperación y solidaridad	4.48	0.58	-1.943	7.049	0.185	.000
Trabajo y ayuda con compañeros	4.15	0.72	-1.038	1.686	0.155	.000
Trabajo en equipo. Implicación personal	4.18	0.67	-1.03	2.223	0.133	.000
Control de las condiciones ambientales	4.07	0.74	-0.943	1.29	0.158	.000
ÉTICA	4.26	0.53	-1.406	5.142	0.080	.000
Responsabilidad social en el aprendizaje	4.06	0.73	-0.859	1.168	0.129	.000
Valores. Honestidad y respeto	4.41	0.63	-1.54	4.472	0.180	.000
Respeto a los códigos éticos y deontológicos	4.31	0.61	-1.378	3.728	0.146	.000

3.2. Perfiles del alumnado en AaA y sus características

Uno de nuestros objetivos era delimitar perfiles de manejo de la competencia para precisar los grupos que de ellos emergiesen, de cara a determinar posibles diferencias entre dichos grupos en variables relevantes y también en el rendimiento académico. Para lograrlo, realizamos un análisis de conglomerados (*cluster analysis*) mediante el procedimiento *two-step* o bietápico. Dada la no normalidad de las variables y los índices de asimetría y curtosis (Tabla 6), opta-

mos por el método *log-likelihood distance* (logaritmo de máxima verosimilitud).

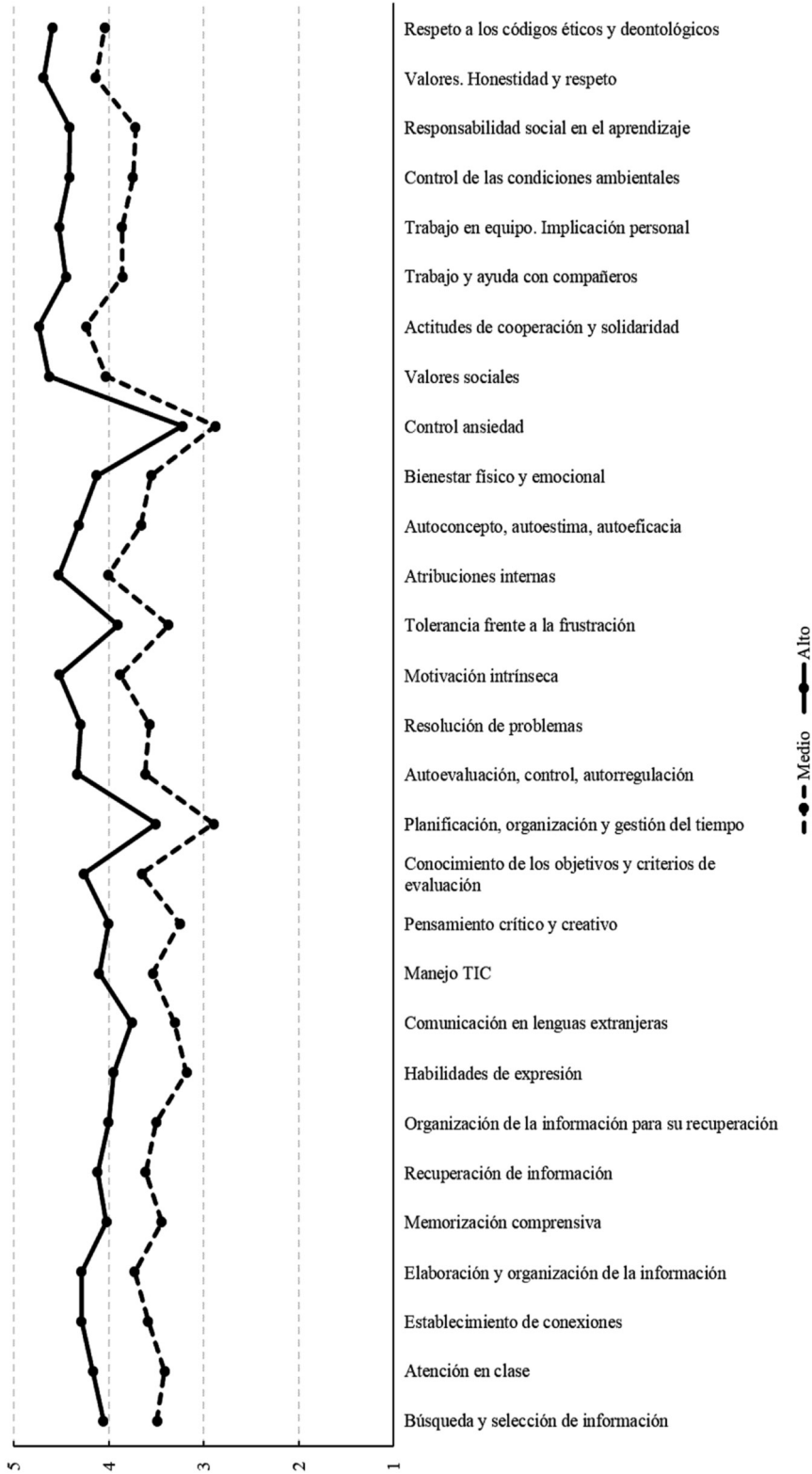
El número de grupos óptimo que estima el método es dos, aunque probamos opciones con tres y cuatro grupos. En función de la parsimonia, el clúster de dos grupos representaba la agrupación más clara y sólida. Los dos grupos presentan tamaño similar (Tabla 7), pero existe una clara separación entre ambos (Figura 2): uno muestra un nivel competencial alto y el otro, un nivel competencial más bajo, de tipo medio.

TABLA 7. Grupos de la competencia AaA.

Grupo competencial	N	% del total
Medio	634	51.4 %
Alto	600	48.6 %
Total	1234	



FIGURA 2. Perfiles de los grupos en competencia AaA.



Las características de ambos grupos son las siguientes:

- Grupo competencial medio. Es el mayor (51.4% del alumnado) y presenta un nivel medio en la competencia. El patrón del grupo es semejante al patrón general, ya comentado (Figura 2). Tanto en la dimensión ética como en la social-relacional, el nivel es medio-alto, mientras que, en las otras tres dimensiones (cognitiva, metacognitiva y afectivo-motivacional), es menor. En las subdimensiones, los

valores máximos y mínimos siguen el patrón general.

- Grupo competencial alto. Es el menor (48.6% del alumnado) y presenta un nivel alto. El patrón es similar al general (Figura 2). Las dimensiones ética y social-relacional tienen las medias más altas, que son algo menores en las otras tres (aunque también altas). Asimismo, los valores máximos y mínimos de las subdimensiones son coherentes con los del patrón general.

TABLA 8. Características de los grupos.

	Grupo medio	Grupo alto
Género	Chicos: 209 (33.2%)	Chicos: 182 (30.3%)
	Chicas: 425 (66.8%)	Chicas: 418 (69.7%)
Edad	17-18: 97 (15.3%)	17-18: 131 (21.8%)
	19-22: 460 (72.3%)	19-22: 384 (63.9%)
	= > 23: 79 (12.4%)	= > 23: 86 (14.3%)
Curso	Primero: 250 (40.0%)	Primero: 326 (54.7%)
	Media edad = 19.86	Media edad = 20.21
	Segundo: 173 (27.7%)	Segundo: 135 (22.7%)
	Media edad = 20.31	Media edad = 19.99
	Tercero: 147 (23.5%)	Tercero: 86 (14.4%)
	Media edad = 21.32	Media edad = 22.01
	Cuarto: 55 (8.8%)	Cuarto: 49 (8.2%)
	Media edad = 22.58	Media edad = 24.27
Área de estudio	Ciencias de la salud: 236 (37.1%)	Ciencias de la salud: 161 (26.8%)
	Ingeniería y arquitectura: 229 (36.0%)	Ingeniería y arquitectura: 229 (35.3%)
	Educación: 171 (26.9%)	Educación: 228 (37.9%)

Una vez establecidos los grupos, necesitábamos conocer sus características y analizar las posibles diferencias entre ellos en función de diversas variables relevantes, tal como se había referido en los objetivos del estudio. Para ello, consideramos como variables personales y contextuales las de género, edad, curso y área de estudio. Respecto al género (Tabla 8), en el grupo de competencia media, el porcentaje de chicos es superior al de chicas, y al contrario en el grupo de competencia alta. La χ^2 de Pearson (.987) no es estadísticamente significativa ($p = .321$), por lo que no hay asociación entre el género y el grupo de competencia.

En relación con la edad, en el grupo competencial medio, la media es 20.60, ligeramente inferior a la del grupo de competencia alto, que es 20.78. Utilizamos la prueba U de Mann-Whitney, dado que no se cumplía el supuesto de normalidad, y encontramos diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los dos grupos ($Z = -1.960$; $p = .050$), con lo que, a mayor edad, mayor competencia de aprender a aprender.

Respecto al curso, en el grupo medio, el porcentaje de alumnado en los cursos segundo, tercero y cuarto es superior al del grupo alto. Y al contrario: en el grupo alto, el porcentaje de alumnado de primero es superior al del grupo medio. La χ^2 de Pearson (32.318) es estadísticamente significativa ($p < .001$), por lo que se produce una asociación entre el curso y el grupo competencial.

No obstante, hay que tener presente al analizar la muestra que, en el primer curso, hay un grupo numeroso de alumnos de edad superior a la que correspondería a sus

compañeros, 17-18 años. Dadas, pues, las características de la muestra y el resultado anterior de las diferencias por edad, hemos procedido a comparar, dentro de cada curso, la edad en los dos grupos de AaA. Como se puede apreciar en la Tabla 8, el grupo de competencia alto presenta una edad media superior al de competencia media en cada curso, con excepción de segundo. No obstante, la prueba U de Mann-Whitney no ha arrojado diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en ningún curso.

Parece, pues, que la proporción mayor o menor de alumnado del grupo más alto de competencia está mediada también por la edad y no solo por el curso que están estudiando.

Por último, atendiendo al área de estudio, en el grupo competencial medio, los sujetos de ciencias de la salud son los más numerosos en porcentaje, seguidos de los de ingeniería y arquitectura y los de educación. Por su parte, en el grupo alto, el mayor porcentaje corresponde al alumnado de educación, seguido por el de ingeniería y arquitectura y el de ciencias de la salud. La χ^2 de Pearson (21.994) es significativa ($p < .001$), por lo que se da una asociación entre el área de estudio y el grupo competencial. Ambos grupos son diferentes en su composición, con mayor porcentaje de educación y menor de ciencias de la salud en el grupo de competencia alto, y al contrario en el grupo medio.

3.3. AaA y rendimiento académico

Llevamos a cabo un análisis de regresión múltiple y otro de diferencias entre los dos grupos para estudiar la relación entre el dominio de la competencia y el

rendimiento académico, tal como habíamos establecido en los objetivos del estudio.

3.3.1. Regresión

A fin de examinar la influencia de las dimensiones de AaA en el rendimiento académico en función de la pertenencia al grupo de mayor o menor competencia, implementamos un modelo de regresión múltiple completo para cada grupo. En él, la variable criterio fue el rendimiento académico y los predictores, las cinco dimensiones de AaA.

El modelo de regresión planteado resultó significativo en el grupo medio ($F_{5,584} = 3.740, p = .002$), con una explicación

por parte de los predictores respecto del rendimiento académico del 2.3% (R^2 ajustada = .023). También fue significativo en el grupo alto ($F_{5,563} = 9.183, p < .001$), con una explicación del 6.8% (R^2 ajustada = .068).

En cuanto a los predictores significativos que contribuyen a la explicación del modelo (Tabla 9), únicamente la dimensión metacognitiva lo fue en el grupo medio. En el caso del grupo alto, todas fueron significativas menos la ética; en concreto, la dimensión cognitiva fue la de mayor contribución y la dimensión social-relacional, la de menor. Asimismo, todas fueron positivas, menos la dimensión social-relacional, que fue negativa.

TABLA 9. Modelo de regresión.

Grupo		B	Error desv.	Beta	t	Sig.
Total	(Constante)	4.708	.303		15.561	.000
	Cognitiva	.305	.079	.140	3.863	.000
	Metacognitiva	.284	.086	.135	3.319	.001
	Afectivo-motivacional	.241	.086	.103	2.800	.005
	Social-relacional	-.121	.101	-.054	-1.195	.232
	Ética	-.041	.093	-.019	-.440	.660
Medio	(Constante)	4.983	0.52		9.582	.000
	Cognitiva	0.227	0.122	0.084	1.867	0.062
	Metacognitiva	0.263	0.127	0.105	2.069	0.039
	Afectiva-motivacional	0.128	0.125	0.05	1.026	0.305
	Social-relacional	-0.004	0.14	-0.002	-0.03	0.976
	Ética	-0.048	0.13	-0.022	-0.367	0.714
Alto	(Constante)	5.61	0.997		5.629	0
	Cognitivo	0.397	0.134	0.136	2.971	0.003
	Metacognitivo	0.336	0.137	0.116	2.453	0.014
	Afectivo-emocional	0.386	0.142	0.119	2.724	0.007
	Social-relacional	-0.462	0.191	-0.111	-2.419	0.016
	Ética	-0.152	0.165	-0.042	-0.924	0.356

3.3.2. Diferencias en el rendimiento en función del grupo de competencia

Presentamos aquí una explicación del resultado obtenido en el análisis clúster sobre el rendimiento académico del alumnado en función del grupo de pertenencia por su dominio de AaA. Para ello, hemos llevado a cabo la prueba U de Mann-Whitney, dado que no se cumple el supuesto de normalidad.

El grupo con una alta competencia obtiene una media de rendimiento académico (7.37) superior a la del grupo con una competencia media (6.92) (Tabla 10). Además, a partir de la prueba U de Mann-Whitney efectuada, la diferencia entre ambas medias es estadísticamente significativa y con un tamaño del efecto pequeño (.040). Por consiguiente, a mayor competencia en AaA, mayor es el rendimiento académico que se obtiene.

TABLA 10. Rendimiento académico en función del grupo.

Grupo	Media	Desviación típica	t	Sig.	Eta cuadrado
Medio	6.92	1.10	-6.997	.<001	.040
Alto	7.37	1.12			

4. Discusión

Nuestra pretensión, en este trabajo, ha sido analizar los perfiles del alumnado universitario según el manejo de la competencia AaA y su posible relación con el rendimiento académico. También hemos intentado valorar el nivel de desempeño de la competencia. Así, de la totalidad de la muestra, las puntuaciones medias de las dimensiones y subdimensiones de la competencia reflejaron un nivel aceptable, más alto en las dimensiones social-relacional y ética. En las otras, las puntuaciones medias fueron también moderadamente altas, con las únicas salvedades de planificación en la dimensión metacognitiva y de control de ansiedad en la afectivo-motivacional.

Otro objetivo del trabajo ha sido concretar perfiles de manejo de la competencia. Por medio del análisis clúster, hemos

delimitado dos grupos de alumnos, de tamaño similar, con diferentes niveles de desempeño de la competencia AaA: uno con un nivel competencial alto y otro con un nivel medio. En el primero, todas las puntuaciones medias de las subdimensiones de la competencia han sido superiores a 4, con solo tres excepciones, que han superado la media de 3: planificación, tolerancia frente a la frustración y control de la ansiedad. En el grupo de competencia más baja, la media de las puntuaciones se ha situado por encima de 3, salvo en los casos de planificación y de control de la ansiedad, en los que ha sido inferior.

También hemos querido precisar la influencia de las diferentes dimensiones de la competencia en el rendimiento académico. El análisis de regresión efectuado ha demostrado que la dimensión metacognitiva

es esencial en el rendimiento académico, al aparecer en ambos grupos.

En el grupo alto, han aparecido tres dimensiones más que explican el rendimiento. Las dos más importantes son la cognitiva y la afectivo-motivacional. Las otras dos contribuyen un poco menos, si bien alcanzan mayores puntuaciones que en el grupo medio. La social-relacional, en cambio, resulta negativa.

Por lo tanto, en el grupo alto, la gestión de la información desde un pensamiento crítico y creativo es fundamental en la construcción del conocimiento, siempre desde una atribución interna y una motivación intrínseca (Figura 2). También este grupo posee un dominio alto de la competencia social-relacional, mayor que el del grupo medio. No obstante, la relación negativa con el rendimiento académico sugiere que, para la construcción del conocimiento, es básica la gestión de la información autónoma, aunque se cuente con apoyo del trabajo en equipo (Tabla 9).

Otro de los objetivos ha sido valorar si existe diferencia en el rendimiento académico entre los grupos de diferente manejo de la competencia. Observamos que el alumnado del grupo de más alto nivel de dominio de la competencia obtuvo mejores calificaciones que el del otro grupo; los resultados fueron estadísticamente significativos. No hemos hallado estudios que analizaran específicamente la competencia AaA y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios, por lo que esta es una aportación relevante de nuestro trabajo. Sí los hay que estudian la

relación de las estrategias de aprendizaje y el aprendizaje autorregulado (constructos conectados con AaA) con el rendimiento, en los que se ha comprobado su influencia. Entre otros, tenemos los trabajos de Ergen y Kanadli (2017), Hye-Jung *et al.* (2017), Lucieer *et al.* (2016), Lugo *et al.* (2016), Ning y Downing (2015), Piovano *et al.* (2018), Sahranavard *et al.* (2018) y Yip (2019).

Pretendíamos también examinar las posibles diferencias entre los grupos con distinto nivel de desempeño competencial en función de diversas variables relevantes.

Al hacerlo, hemos observado que las chicas presentan un mayor dominio de la competencia, aunque sin diferencias estadísticamente significativas, lo que resulta coherente con otros estudios (Ray y Garavalia, 2003; Virtanen y Nevgi, 2010). En cuanto a la edad, las puntuaciones han sido muy similares; no obstante, la media de edad de los sujetos con más competencia es superior en este caso, con diferencias significativas.

En contra de lo que esperábamos, en el grupo de nivel competencial medio, el porcentaje de alumnado de segundo, tercero y cuarto curso ha sido superior al del nivel alto; en cambio, en este último, el número de estudiantes de primero fue superior. En este caso, las diferencias sí son estadísticamente significativas. Por tanto, se establece una asociación entre curso y nivel de competencia, con más porcentaje de alumnado de primero en el grupo de nivel competencial alto que en los otros cursos. Esto es llamativo porque hay estudios que confirman que el alumnado no llega a la universidad lo suficientemente preparado en AaA (Cameron y Rideout,

2020; Furtado y Machado, 2016; Viejo y Ortega-Ruiz, 2018; Zhu y Schumacher, 2016) y se supone que, en la universidad, aprenden a aprender. Habría que seguir indagando con muestras más amplias para ver si estos resultados se confirman. De ser así, sería necesario reflexionar en profundidad sobre las causas de que, en cursos más avanzados, el nivel de competencia en AaA no se incrementa, como sería de esperar, a medida que el alumnado progresa en su formación universitaria. De todas formas, ya hemos visto en los análisis que pertenecer al grupo de mayor competencia también depende de la edad: en todos los cursos, el alumnado del grupo de competencia alta era de mayor edad que el del grupo de competencia media.

Por otra parte, aunque no hemos encontrado trabajos que estudiasen la evolución de la competencia AaA a lo largo de los cursos de los grados, sí hay algunos estudios cercanos a la temática. Lynch (2006) analizó la relación entre diversas estrategias de aprendizaje y el nivel académico en función del curso que se estaba realizando. Así, comprobó que los estudiantes de cursos más avanzados se manejaban mejor en esfuerzo y autoeficacia, mientras que los de primer curso se asociaban más con la motivación extrínseca. Gargallo-López *et al.* (2012) observaron la evolución de las estrategias de aprendizaje durante el primer año de universidad en estudiantes excelentes y medios. Encontraron que los primeros obtenían mejores puntuaciones medias que los segundos en estrategias metacognitivas, afectivas y de procesamiento de la información. También que ambos grupos incrementaban su motivación extrínseca, su ansiedad y sus atribuciones externas, mientras que daban menor

valor a las tareas al finalizar ese año. Higgins *et al.* (2021) analizaron los cambios producidos en el aprendizaje autorregulado de una muestra de estudiantes australianos a lo largo de tres años. Encontraron que, en el primer año, del primer al segundo semestre, descendían las puntuaciones en autoeficacia, sentimiento de valía y competencia académica, estrategias de aprendizaje (que incluían búsqueda, elaboración, organización, pensamiento crítico y autorregulación), manejo del tiempo y lugar de estudio. Sin embargo, en el segundo semestre del tercer año, habían mejorado las puntuaciones de autoeficacia y estrategias de aprendizaje, aunque no las otras dos, que habían disminuido desde la primera medida, tomada en el primer cuatrimestre del primer curso.

Aunque los instrumentos de medida no son los mismos ni tampoco el tipo de estudio (ya que el primero es de tipo transversal, como el nuestro, mientras que los otros dos lo son de tipo longitudinal), se comprueba en ellos que no se produce una mejora de todas las puntuaciones que tienen que ver con las estrategias de aprendizaje y con el aprendizaje autorregulado conforme se avanza de curso: en unos casos, hay avances y, en otros, retrocesos.

Así pues, faltan estudios que profundicen en los hallazgos de este trabajo y sería pertinente hacerlo porque hay preguntas relevantes que merecen respuesta.

Atendiendo al área de estudio, los alumnos de ciencias de la educación se encuentran, en mayor porcentaje, en el grupo competencial alto, seguidos de los de ingeniería y arquitectura, y de los de ciencias

de la salud; estos últimos están, en su mayoría, en el grupo competencial medio. En este caso, las diferencias también son estadísticamente significativas, por lo que existe asociación entre área de estudio y grupo de competencia. Son resultados también peculiares, pues el alumnado que accede a las especialidades de ciencias de la salud (medicina, enfermería y fisioterapia) en la Universidad de Valencia, de la que proviene la muestra de esta área de estudio, necesita unas notas muy altas. Sería necesario indagar más en las causas de que, aparentemente, su desempeño en AaA sea inferior al de estudiantes de otras áreas que no exigen notas tan altas para acceder.

5. Conclusiones, limitaciones del estudio y prospectiva

Los resultados de este trabajo prueban la influencia del dominio de la competencia AaA en el rendimiento académico, por lo que es previsible pensar que un incremento de esta lo podría mejorar. Esto nos anima a proponer al profesorado universitario que trabaje dicha competencia en sus materias para favorecer su desempeño en el alumnado. Aunque en la muestra se encuentre un grupo de estudiantes con un nivel de manejo de la competencia relativamente alto, es cierto que otro grupo tiene un nivel menor. Y hay subdimensiones de la competencia que es necesario trabajar por su relevancia y porque las puntuaciones son relativamente bajas: es el caso de la planificación, organización y gestión del tiempo (hay que tener presente, con los datos del estudio, que las estrategias metacognitivas, entre las que se incluye la planificación, son el más claro predictor del rendimiento en ambos

grupos), del pensamiento crítico y creativo, de las habilidades de comunicación oral, de la atención en clase, de la memorización comprensiva y de la comunicación en lenguas extranjeras, de la tolerancia ante la frustración o del control de la ansiedad.

Sería necesario el compromiso del profesorado para llevar a cabo diseños curriculares en que los componentes de la competencia (trabajo en equipo, planificación, pensamiento crítico, gestión de la información...) se integrasen en la docencia de las materias junto con el resto de los contenidos, se concretaran en resultados de aprendizaje e incluyeran procedimientos de enseñanza y evaluación. Creemos que esta es la mejor opción, frente a la aplicación de programas específicos de entrenamiento en enseñanza de estrategias de aprendizaje y autorregulación en tiempos cortos, de los que tenemos ejemplos en la literatura (Hernández *et al.*, 2010; Hofer y Yu, 2009; Norton y Crowley, 1995; Ryder *et al.*, 2017; Wibrowski *et al.*, 2017; Yan *et al.*, 2020). Aunque esta sea una opción aceptable, es con la integración de la enseñanza y la evaluación de AaA en las materias que imparten los profesores como se puede conseguir una mejora eficaz de la competencia al trabajarse sus componentes en contexto, lo que favorece su uso y transferencia.

Para lograrlo y abordar estas tareas, es imprescindible la formación del profesorado de universidad. Desarrollar proyectos de innovación educativa e implementar cursos y talleres sobre la competencia AaA y sobre su enseñanza y evaluación parecen iniciativas necesarias para que la organización la interiorice.

Por último, queremos dejar constancia de algunas limitaciones de este trabajo: la principal es que la muestra no es representativa de la población universitaria, dado que se toman datos de grados de varias áreas de estudio de tres universidades de la ciudad de Valencia; sería conveniente contrastar nuestros resultados con los de muestras que sí lo fueran. Es cierto que la muestra es amplia y, aunque no sea representativa, sí que es lo suficientemente representativa de esas áreas de estudio.

Además, los datos han sido recogidos con un cuestionario con formato de autoinforme, en el que los estudiantes se pronuncian, a partir de su percepción, interpretación y valoración, sobre las afirmaciones de los ítems del instrumento, lo que no siempre refleja si lo que el alumno dice que hace es lo que en realidad hace cuando aprende. Es cierto, por otra parte, que esa es una limitación común en todos los estudios, muchos, que emplean este tipo de instrumentos, ya que su uso es la vía más funcional para recoger datos de muestras amplias.

A pesar de todo ello, creemos que nuestro estudio aporta datos sobre un tema relevante, poco estudiado, y plantea nuevas preguntas que deberían abordarse en investigaciones posteriores.

Una aproximación al tema a partir de un diseño multimetodológico que integre metodología cuantitativa (con información recogida mediante el cuestionario utilizado en este estudio) y cualitativa (a través de métodos de tipo fenomenográfico [entrevista, observación, grupos de discusión]), así como planteamientos de evaluación auténtica, de

modo que se analice el uso de la competencia AaA en la realización de tareas reales (portafolios, ensayos, trabajos cooperativos y sus productos elaborados, etc.) es un reto que se plantea abordar este equipo, al tiempo que anima a otros a hacer lo propio.

Notas

¹ Aunque el concepto «rendimiento académico» es multidimensional y ha sido interpretado de diversas formas, se suele entender como el producto del aprendizaje, como el nivel de conocimientos que uno puede demostrar en un área determinada en comparación con la norma de edad y con el nivel académico de que se trate (Grasso, 2020). En la literatura, el uso más frecuente es el de la calificación promedio que obtiene cada alumno en un período académico determinado, lo que es una forma operativa y funcional de describir los resultados (Tejedor, 1988), y ese es el sentido que le damos en este estudio.

² Se trata del proyecto «La competencia aprender a aprender en la universidad, su diseño y desarrollo curricular. Un modelo de intervención y su aplicación en los grados universitarios» (PID2021-123523NB-I00), financiado por el MCIN/AEI /10.13039/501100011033 y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

Referencias bibliográficas

- Abad, F., Olea, J., Ponsoda, J. V., y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud [Measuring in social and health sciences]*. Síntesis.
- Bandalos, D. L. (2018). *Measurement theory and applications for the social sciences [Teoría de la medición y aplicaciones a las ciencias sociales]*. The Guilford Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory [Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: una teoría social cognitiva]*. Prentice-Hall.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje [Learning procedures, strategies and techniques]*. Síntesis.
- Benassi, M., Garofalo, S., Ambrosini, V., Sant'Angelo, R. P., Raggini, R., De Paoli, G., Ravani, C., Giovagnoli, V., Orsoni, M., y Piraccini, G. (2020). Using two-step cluster analysis and latent class

- cluster analysis to classify the cognitive heterogeneity of cross-diagnostic psychiatric inpatients [Uso del análisis de conglomerados en dos pasos y del análisis de conglomerados de clases latentes para clasificar la heterogeneidad cognitiva de pacientes psiquiátricos hospitalizados con diagnósticos cruzados]. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01085>
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation [Aprendizaje autorregulado en la confluencia de cognición y motivación]. *European Psychologist*, 1 (2), 100-112. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>
- Boekaerts, M. (2006). Self-regulation and effort investment [Autorregulación e inversión en el esfuerzo]. En E. Sigel, y K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology. Volume four: Child psychology in practice* (pp. 345-377). John Wiley & Sons.
- Boekaerts, M., y Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals [Aprendizaje autorregulado: encontrar un equilibrio entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de protección del ego]. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417-451). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50042-1>
- Brandmo, C., Panadero, E., y Hopfenbeck, T. (2020). Bridging classroom assessment and self-regulated learning [Tendiendo puentes entre la evaluación en el aula y el aprendizaje autorregulado] *Assessment in Education*, 27 (4), 319-331. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1803589>
- Caena, F. (2019). *Developing a European framework for the personal, social & learning to learn key competence (LifEComp). Literature review & analysis of frameworks [Desarrollo de un marco europeo para la competencia clave personal, social y de aprender a aprender (LifEComp). Revisión bibliográfica y análisis de marcos]*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/172528>
- Caena, F., y Stringher, C. (2020). Towards a new conceptualization of learning to learn [Hacia una nueva conceptualización de aprender a aprender]. *Aula Abierta*, 49 (3), 207-216. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.199-216>
- Cameron, R. B., y Rideout, C. A. (2020). «It's been a challenge finding new ways to learn»: First-year students' perceptions of adapting to learning in a university environment [«Encontrar nuevas formas de aprender ha sido un desafío»: percepciones de los estudiantes de primer curso sobre su adaptación al aprendizaje en un entorno universitario]. *Studies in Higher Education*, 42 (11), 668-682. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1783525>
- Cortina, A. (2013). ¿Para qué sirve realmente la ética? Paidós.
- Deakin, R. (2007). Learning how to learn: The dynamic assessment of learning power [Aprender a aprender: la evaluación dinámica de la capacidad de aprendizaje]. *The Curriculum Journal*, 18 (2), 135-153. <https://doi.org/10.1080/09585170701445947>
- Deakin, R., Haigney, D., Huang, S., Coburn, T., y Goldspink, Ch. (2013). Learning power in the workplace: The effective lifelong learning inventory and its reliability and validity and implications [El poder del aprendizaje en el lugar de trabajo: el inventario del aprendizaje permanente eficaz y su fiabilidad, validez e implicaciones]. *The International Journal of Human Resource Management*, 24 (11), 2255-2272. <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.725075>
- DiStefano, C., Zhu, M., y Mindrila, D. (2009). Understanding and using factor scores: Considerations for the applied researcher [Comprender y utilizar las puntuaciones factoriales: consideraciones para el investigador]. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 14 (20). <https://doi.org/10.7275/da8t-4g52>
- Ehlers, U. D., y Kellermann, S. A. (2019). *The future skills report. International Delphi survey [Habilidades para el futuro. El futuro del aprendizaje y la educación superior. Resultados de la encuesta internacional Delphi sobre las competencias del futuro]*. Karlsruhe.
- Ergen, B., y Kanadli, S. (2017). The effect of self-regulated learning strategies on academic achievement: A meta-analysis study [El efecto de las estrategias de aprendizaje autorregulado en el rendimiento académico: un estudio de metaanálisis]. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17 (69), 55-74. <https://ejer.com.tr/the-effect-of-self-regulated-learning-strategies-on-academic-achievement-a-meta-analysis-study/>
- European Political Strategy Centre. (2017). *10 trends transforming education as we know it. know it [10 tendencias que transforman la educación tal y como la conocemos]*. European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/227c6186-10d0-11ea-8c1f-01aa75ed71a1>

- Furtado, A., y Machado, A. M. (2016). Learning to learn the nursing consultation: Comprehensive analysis in the perspective of the student [Aprender a aprender la consulta de enfermería: análisis integral desde la perspectiva del estudiante]. *International Archives of Medicine*, 9 (388), 1-9. <https://doi.org/10.3823/2259>
- García-Bellido, R., Jornet, J., y González-Such, J. (2012). Una aproximación conceptual al diseño de instrumentos de evaluación de la competencia aprender a aprender en los profesionales de la educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1), 204-215. <https://revistas.uam.es/rie/article/view/4436>
- Gargallo-López, B., Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J. M., y García-Félix, E. (2012). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *Relieve*, 18 (2). <https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.2000>
- Gargallo-López, B., Pérez-Pérez, C., García-García, F. J., Giménez, J. A., y Portillo, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XX1*, 23 (1), 19-44. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23367>
- Gargallo-López, B., Suárez-Rodríguez, J. M., Pérez-Pérez, C., Almerich, G., y García-García, F. J. (2021). El cuestionario CECAPUE. Un instrumento para evaluar la competencia aprender a aprender en estudiantes universitarios. *Relieve*, 27 (1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20760>
- González-Gascón, E. (2022). Learning to learn at the university. A marketing experience using the TAM [Aprender a aprender en la universidad. Una experiencia de marketing utilizando el TAM]. *Technology Science and Society Review*, 12 (3), 1-10. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.4416>
- Grace, S., Innes, E., Patton, N., y Stockhausen, L. (2017). Ethical experiential learning in medical, nursing and allied health education: a narrative review [Aprendizaje ético basado en la experiencia en la educación médica, de enfermería y sanitaria: una reseña]. *Nurse Education Today*, 51, 23-33. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.12.024>
- Grasso, P. (2020). Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior. *Revista de Educación*, 11 (20), 87-102.
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., y Miller, M. (2017). Self-regulation, co-regulation and shared regulation in collaborative learning environments [Autorregulación, coregulación y regulación compartida en entornos de aprendizaje colaborativo]. En D. H. Schunk, y J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2.ª ed.) (pp. 83-106). Routledge / Taylor & Francis Group.
- Hadwin, A. F., y Oshige, M. (2011). Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory [Autorregulación, coregulación y regulación socialmente compartida: explorando las perspectivas de lo social en la teoría del aprendizaje autorregulado]. *Teachers College Record*, 113 (2), 240-264.
- Hadwin, A. F., Wozney, L., y Pontin, O. (2005). Scaffolding the appropriation of self-regulatory activity: A socio-cultural analysis of changes in teacher-student discourse about a graduate student portfolio [Andamiaje de la apropiación de la actividad autorreguladora: un análisis sociocultural de los cambios en el discurso profesor-alumno a partir de un portafolio de estudiante de posgrado]. *Instructional Science*, 33 (5-6), 413-450. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-1274-7>
- Hautamäki, J., Arinen, P., Niemivirta, M. J., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Pakaslahti, L., Rantanen, P., y Scheinin, P. (2002). *Assessing learning-to-learn: a framework [Evaluación del aprender a aprender: un marco de trabajo]*. Opetushallitus.
- Hernández, F., Sales, P. J., y Cuesta, J. D. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de grado. *Revista de Educación*, 353, 571-588.
- Higgins, N. L., Rathner, J. A., y Frankland, S. (2021). Development of self-regulated learning: A longitudinal study on academic performance in undergraduate science [Desarrollo del aprendizaje autorregulado: un estudio longitudinal sobre el rendimiento académico en la licenciatura de ciencias]. *Research in Science & Technological Education*. <https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1997978>
- Hofer, B. K., y Yu, S. L. (2009). Teaching self-regulated learning through a «learning to learn» course [Enseñar aprendizaje autorregulado a través de un curso de «aprender a aprender»]. *Teaching of Psychology*, 30 (1), 30-33. https://doi.org/10.1207/S15328023TOP3001_05
- Hoskins, B., y Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured? [¿Qué es*

- aprender a aprender? ¿Puede medirse?]. European Commission, Joint Research Centre, Institute for the Protection and Security of the Citizen y Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL).
- Hye-Jung, L., Lee, J., Makara, K.A., Fishman, B.J., y Teasley, S.D. (2017). A cross-cultural comparison of college students' learning strategies for academic achievement between South Korea and the USA [Una comparación entre estudiantes universitarios Corea del Sur y EE. UU. sobre las estrategias de aprendizaje que emplean para el rendimiento académico]. *Studies in Higher Education*, 42 (1), 169-183. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1045473>
- Järvelä, S., y Hadwin, A. F. (2015). Promoting and researching adaptive regulation: New frontiers for CSCL research [Fomento e investigación de la regulación adaptativa: nuevas fronteras para la investigación del CSCL]. *Computers in Human Behavior*, 52, 559-561. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.006>
- Järvelä, S., Järvenoja, H., y Veermans, M. (2008). Understanding dynamics of motivation in socially shared learning [Comprender cómo funciona la motivación en el aprendizaje socialmente compartido]. *International Journal of Educational Research*, 47 (2), 122-135. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.012>
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2017, 22-23 de septiembre). *Cooperative learning [Aprendizaje cooperativo]* [Ponencia plenaria]. I Congreso Internacional de Innovación Educativa, Zaragoza, España. https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David_Johnson.pdf
- Jornet, J. J., García-Bellido, R., y González-Such, J. (2012). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (1), 103-123. <http://hdl.handle.net/10481/23009>
- Kass, M., y Faden, R. R. (2018). Ethics and learning health care: The essential roles of engagement, transparency, and accountability [Ética y aprendizaje en la atención sanitaria: las funciones esenciales del compromiso, la transparencia y la rendición de cuentas]. *Learning Health Systems*, 2 (4), 1-3. <https://doi.org/10.1002/lrh2.10066>
- Kosnín, A. M. (2007). Self-regulated learning and academic achievement in Malaysian undergraduates [Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico de estudiantes de grado en Malasia]. *International Educational Journal*, 8 (1), 221-228.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30 (3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Lluch, L., y Portillo, M. C. (2018). La competencia de aprender a aprender en el marco de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78 (2), 59-76. <https://doi.org/10.35362/rie7823183>
- Lucieer, S. M., Jonker, L., Visscher, C., Rikers, R. M., y Themmen, A. P. (2016). Self-regulated learning and academic performance in medical education [Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en formación médica]. *Medical Teacher*, 38 (6), 585-593. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1073240>
- Lugo, C. S. J., Hernández, G. R., Escoto, M. del C., y Montijo, E. L. (2016). Relación de los estilos y estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9 (17), 268-288. <https://doi.org/10.55777/rea.v9i17.1054>
- Lynch, D. J. (2006). Motivational factors, learning strategies and resource management as predictors of course grades [Factores motivacionales, estrategias de aprendizaje y gestión de recursos como predictores de las calificaciones del curso]. *College Students Journal*, 40 (2), 423-427.
- Malnes, M., Vuksanović, N., y Simola M. (coords.). (2012). *Bologna with student eyes 2012 [Bolonia con ojos de estudiante 2012]*. European Students' Union ESU. <https://esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/BWSE2012-online1.pdf>
- Martín, E., y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Alianza Editorial.
- McCaslin, M., y Hickey, D. T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view [Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico: una visión vygotskiana]. En B. J. Zimmerman, y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 227-252). Lawrence Erlbaum Associates.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment [Teoría de los tests: un tratamiento unificado]*. Psychology Press.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry [Investigación en educación: aprendizaje basado en evidencias]* (7.ª ed.). Pearson.

- Meyer, D. K., y Turner, J. C. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation [Uso del análisis del discurso instructivo para estudiar el andamiaje de la autorregulación del alumnado]. *Educational Psychologist*, 37 (1), 17-25. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_3
- Moreno, A., y Martín, E. (2014). The Spanish approach to learning to learn [Aprender a aprender desde un enfoque español]. En R. Deakin, C. Stringher, y K. Ren (Eds.), *Learning to learn* (pp. 196-213). Routledge.
- Morón-Monge, H., y García-Carmona, A. (2022). Developing prospective primary teachers' learning-to-learn competence through experimental activities [Desarrollo de la competencia aprender a aprender en futuros profesores de primaria mediante actividades experimentales]. *International Journal of Science Education*, 44 (12), 2015-2034. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2108929>
- Muñoz-San Roque, I., Martín-Alonso, J. F., Prieto-Navarro, L., y Urosa-Sanz, B. (2016). Autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia de aprender a aprender en el contexto universitario: propuesta de un instrumento de evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (2), 369-383. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.235881>
- Ning, H. K., y Downing, K. (2015). A latent profile analysis of university students' self-regulated learning strategies [Un análisis del perfil latente de las estrategias de aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios]. *Studies in Higher Education*, 40 (7), 1328-1346. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.880832>
- Norton, L. S., y Crowley, C. M. (1995). Can students be helped to learn? An evaluation of an approach to learning programme for first year degree students [¿Se puede ayudar a los estudiantes a aprender? Evaluación de un programa de acercamiento al aprendizaje para estudiantes de primer curso de grado]. *Higher Education*, 29, 307-328. <https://doi.org/10.1007/BF01384496>
- OECD. (2018). *PISA Global Competence framework* [Marco de competencias globales de PISA]. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030* [El futuro de la educación y las competencias 2030. Marco conceptual del aprendizaje. Brújula de aprendizaje 2030]. <https://bit.ly/3ksvYDK>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research [Una revisión del aprendizaje autorregulado: seis modelos y cuatro líneas de investigación]. *Frontiers in Psychology*, 8 (422), 1-28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pérez-González, J.-C., Filella, G., Soldevila, A., Faiad, Y., y Sánchez-Ruiz, M. J. (2022). Integrating self-regulated learning and individual differences in the prediction of university academic achievement across a three-year-long degree [Integración del aprendizaje autorregulado y de las diferencias individuales en la predicción del rendimiento académico universitario en una titulación de tres años de duración]. *Metacognition and Learning*, 17 (3), 1141-1165. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09315-w>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning [El papel de la orientación hacia los objetivos en el aprendizaje autorregulado]. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* [Manual de autorregulación] (pp. 452-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students [Un marco conceptual para evaluar la motivación y aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios]. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Piovano, S., Roisen, E., Fischer, C., Rodriguez, G., y Victorero, B. (2018). Estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de 1.º año de los departamentos de psicología y ciencias pedagógicas, administración y ciencias sociales y sistemas de una universidad privada. *RAES: Revista Argentina de Educación Superior*, 10 (17), 98-114.
- Pirrie, A., y Thoutenhoofd, E. D. (2013). Learning to learn in the European Reference Framework for lifelong learning [Aprender a aprender en el Marco de Referencia Europeo para un aprendizaje permanente]. *Oxford Review of Education*, 39 (5), 609-626. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.840280>
- Ramírez, J. J. (2017). *La competencia «aprender a aprender» en un contexto educativo de ingeniería*

- [Tesis doctoral]. TDX (Tesis Doctorals en Xarxa). <http://hdl.handle.net/10803/456383>
- Ray, M. W., y Garavalia, L. S. (2003, 21-25 de abril). *Gender differences in self-regulated learning, task value, and achievement in developmental college students* [Diferencias de género en cuanto al aprendizaje autorregulado, al valor de la tarea y al logro en estudiantes universitarios en desarrollo] [Presentación de ponencia]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, EE. UU.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 394/10, de 30 de diciembre de 2006. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>
- Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 189/1, de 4 de junio de 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling [Lavaan: Un paquete R para el modelado de ecuaciones estructurales]. *Journal of statistical software*, 48 (2), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Ryder, G., Rusell, P., Burton, M. Quinn, P., y Daly, S. (2017). Embedding peer support as a core learning skill in higher education [Integrar el apoyo entre iguales como competencia básica en la enseñanza superior]. *Journal of Information Literacy*, 11 (1), 184-302. <https://arrow.tudublin.ie/ittsupart/10/>
- Säfsström, C. A. (2018). Liveable life, educational theory and the imperative of constant change [Vida aceptable, teoría educativa y el imperativo del cambio constante]. *European Educational Research Journal*, 17 (5), 621-630. <https://doi.org/10.1177/1474904118784480>
- Sahranavard, S., Niri, M. R., y Salehiniya, H. (2018). The relationship between self-regulation and educational performance in students [Relación entre la autorregulación y el rendimiento académico de los estudiantes]. *Journal of Education and Health Promotion*, 7, 154. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6332646/pdf/JEHP-7-154.pdf>
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., y Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence* [LifeComp: el marco europeo para la competencia clave personal, social y aprender a aprender]. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/302967>
- Schulz, M., y Stamo, C. (2010). Informal workplace learning: An exploration of age differences in learning competence [Aprendizaje informal en el lugar de trabajo: una exploración de las diferencias de edad en la competencia de aprendizaje]. *Learning and Instruction*, 20 (5), 383-399. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.03.003>
- Stringer, C. (2014). What is learning to learn? A learning to learn process and output model [¿Qué es aprender a aprender? Un modelo de proceso y resultados de aprender a aprender]. En R. Deakin, C. Stringer, y K. Ren (Eds.), *Learning to learn [Aprender a aprender]* (pp. 9-32). Routledge.
- Tejedor, F. J. (coord.). (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Thoutenhoofd, E. D., y Pirrie, A. (2015). From self-regulation to learning to learn: Observations on the construction of self and learning [De la autorregulación al aprender a aprender: observaciones sobre la construcción del ser y el aprendizaje]. *British Educational Research Journal*, 41 (1), 72-84. <https://doi.org/10.1002/berj.3128>
- Treviño, L. (2016). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Huancayo* [Tesis de maestría]. Repositorio de la Universidad Nacional del Centro del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12894/4485>
- Trilling, B., y Fadel, C. (2009). *21st century skills. Learning for life in our times* [Competencias del siglo XXI. Aprender para vivir en nuestro tiempo]. Jossey-Bass.
- Viejo, C., y Ortega-Ruiz, R. (2018). Competencias para la investigación: el trabajo de fin de Máster y su potencialidad formativa. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 5, 46-56. <http://hdl.handle.net/10396/16951>
- Villardón-Gallego, L., Yáñez, C., Achurra, C., Iraurgi, I., y Aguilar, M. C. (2013). Learning competence

- in university: Development and structural validation of a scale to measure [La competencia para aprender en la universidad: desarrollo y validación estructural de un instrumento de medida]. *Psicodidáctica*, 18 (2), 357-374. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6470>
- Virtanen, P., y Nevgi, A. (2010). Disciplinary and gender differences among higher education students in self-regulated learning strategies [Diferencias en cuanto a disciplina y género entre estudiantes de enseñanza superior en las estrategias de aprendizaje autorregulado]. *Educational Psychology*, 30 (3), 323-347. <https://doi.org/10.1080/01443411003606391>
- von Glasersfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching [Cognición, construcción del conocimiento y enseñanza]. *Synthese*, 80 (1), 121-140. <https://doi.org/10.1007/BF00869951>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* [El desarrollo de los procesos psicológicos superiores]. Harvard University Press.
- Weinstein, C. E. (1987). *LASSI user's manual for those administering the learning and study strategies inventory* [Manual del usuario de LASSI para quienes administran el inventario de estrategias de aprendizaje y estudio]. H&H Publishing Company.
- Weinstein, C. E. (1988). Assessment and training of student learning strategies [Evaluación y entrenamiento de estrategias de aprendizaje de los estudiantes]. En R. R. Schmeck (ed.), *Learning strategies and learning styles* [Estrategias y estilos de aprendizaje] (pp. 291-316). Plenum Press.
- Weinstein, C. E., y Acee, T. W. (2018). Study and learning strategies [Estrategias de estudio y de aprendizaje]. En R. F. Flippo y T. W. Bean (Eds.), *Handbook of college reading and study strategy research* [Manual de investigación sobre lectura y estrategias de estudio en la universidad] (pp. 227-240). Routledge.
- Weinstein, C. E., Husman, J., y Dierking, D. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeider (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 727-747). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50051-2>
- Weinstein, C. E., y Mayer, R. E. (1985). The teaching of learning strategies [La enseñanza de estrategias de aprendizaje]. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* [Manual de investigación en enseñanza] (pp. 315-327). MacMillan.
- Weinstein, C. E., Zimmerman, S. A., y Palmer, D. R. (1988). Assessing learning strategies: The design and development of the LASSI [Evaluación de estrategias de aprendizaje: diseño y desarrollo del LASSI]. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz, y P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies* [Estrategias de aprendizaje y de estudio] (pp. 25-40). Academic Press.
- Wibrowski, C. R., Matthews, W. K., y Kitsantas, A. (2017). The role of a skills learning support program on first-generation college students' self-regulation, motivation, and academic achievement: a longitudinal study [El papel de un programa de apoyo al aprendizaje de habilidades en la autorregulación, la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de primera generación: un estudio longitudinal]. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 19 (3), 317-332. <https://doi.org/10.1177/1521025116629152>
- Yan, Z., Chiu, M. M., y Ko, P. Y. (2020). Effects of self-assessment diaries on academic achievement, self-regulation, and motivation [Efectos de los diarios de autoevaluación en el rendimiento académico, la autorregulación y la motivación]. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 27 (5), 562-583. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1827221>
- Yániz, C., y Villardón-Gallego, L. (2015). Competencia para aprender. En L. Villardón-Gallego (coord.), *Competencias genéricas en educación superior* (pp. 25-53). Narcea.
- Yip, M. C. W. (2019). The linkage among academic performance, learning strategies and self-efficacy of Japanese university students: A mixed-method approach [La relación entre el rendimiento académico, las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia de los estudiantes universitarios japoneses: Un enfoque de métodos mixtos]. *Studies in Higher Education*, 46 (8), 1565-1577. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1695111>

Zhu, J., y Schumacher, D. J. (2016). Learning to learn and teaching to learn [Aprender a aprender y enseñar a aprender]. *MedEdPublish*, 5, 63. <https://doi.org/10.15694/mep.2016.000063>

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning [Una visión social cognitiva del aprendizaje académico autorregulado]. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective [Lograr la autorregulación: una perspectiva social cognitiva]. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path [Del modelado cognitivo a la autorregulación: una trayectoria social cognitiva]. *Educational Psychology*, 48 (3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

Zimmerman, B. J., y Schunk, D. H. (2012). *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research, and practice* [Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. Teoría, investigación y práctica]. Springer-Verlag.

Biografía de los autores

Bernardo Gargallo-López es Catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad de Valencia. Primer Premio Nacional de Investigación Educativa en 2000 y en 2002. Su línea de investigación actual y los proyectos competitivos que ha dirigido se centran en la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Dirige el grupo GIPU-EA.

 <https://orcid.org/0000-0002-2805-4129>

Gonzalo Almerich-Cerveró es Profesor Titular del Departamento de Métodos de Investigación en Educación en la Universidad de Valencia. Su trayectoria

investigadora se centra en la integración de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en educación, las competencias del siglo XXI, los procesos de aprendizaje del alumnado, la medición educativa y la metodología de la investigación educativa.

 <https://orcid.org/0000-0002-8952-4104>

Fran-J. García-García es Ayudante Doctor en el Departamento de Teoría de la Educación en la Universidad de Valencia. Ganó el Premio Extraordinario de Máster en Educación Especial. Sus últimos trabajos versan sobre el aprendizaje en red, la pedagogía universitaria y el aprendizaje de los estudiantes en educación superior.

 <https://orcid.org/0000-0002-6267-0080>

Inmaculada López-Francés es Doctora en Educación por la Universidad de Valencia y profesora contratada doctora. Premio de Licenciatura y Doctorado por la Universidad de Valencia. Entre sus líneas de investigación, encontramos diversidad sexual y afectiva, identidad y género, y pedagogía universitaria.

 <https://orcid.org/0000-0003-1178-9054>

Piedad-M.^a Sahuquillo-Mateo es Doctora en Educación por la Universidad de Valencia y Profesora Titular de Teoría de la Educación. Sus intereses de investigación se centran en la familia y el menor, y en la pedagogía universitaria.

 <https://orcid.org/0000-0002-8450-2475>

Enseñando moralidad como competencia inclusiva en educación superior: efectos de la discusión de dilemas y contribución de la empatía

Teaching morality as an inclusive competence in higher education: Effects of dilemma discussion and contribution of empathy

Dra. Gemma FERNÁNDEZ-CAMINERO. Profesora Ayudante Doctora. Universidad de Córdoba (gemma.fernandez@uco.es).

Dr. José-Luis ÁLVAREZ-CASTILLO. Catedrático. Universidad de Córdoba (jlalvarez@uco.es).

Dr. Hugo GONZÁLEZ-GONZÁLEZ. Profesor Titular. Universidad de Córdoba (hugo.gonzalez@uco.es).

Dr. Luis ESPINO-DÍAZ. Profesor Ayudante Doctor. Universidad de Córdoba (luis.espino@uco.es).

Resumen:

Las pedagogías inclusivas se han incorporado a la agenda de la diversidad de la educación superior y, por consiguiente, sus metodologías docentes deben ser evaluadas para garantizar la formación efectiva de los estudiantes en competencias de ciudadanía inclusiva, como es el caso de la competencia moral. Los métodos basados en discusión de dilemas han demostrado su efectividad sobre los aprendizajes morales en programas específicos, pero se carece de evidencia relacionada con su aplicación transversal. Por otro lado, estos métodos podrían enriquecerse mediante estrategias orientadas al aprendizaje de competencias que han sido

identificadas como factores predictores en teorías de juicio y desarrollo moral, tales como la empatía. El presente estudio analiza los efectos de una intervención docente de 10 horas sobre el aprendizaje de la competencia moral a través de una variante del método Konstanz de discusión de dilemas (KMDD), bien aplicando únicamente esta metodología, bien usando una estrategia mixta de discusión de dilemas y actividades de persuasión narrativa —estas últimas con objeto de verificar la contribución de la empatía al aprendizaje moral—. Las hipótesis sobre ambas aproximaciones metodológicas se comprobaron mediante un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo de control en

Fecha de recepción del original: 10-07-2022.

Fecha de aprobación: 13-03-2023.

Cómo citar este artículo: Fernández-Caminero, G., Álvarez-Castillo, J. L., González-González, H., y Espino-Díaz, L. (2023). Enseñando moralidad como competencia inclusiva en educación superior: efectos de la discusión de dilemas y contribución de la empatía [Teaching morality as an inclusive competence in higher education: Effects of dilemma discussion and contribution of empathy]. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (286), 489-509. <https://doi.org/10.22550/REP81-3-2023-03>

<https://revistadepedagogia.org/>

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

el contexto ecológico del primer curso de formación de maestros. Los datos se recogieron con el test de competencia moral y se analizaron con modelos lineales mixtos. Los resultados no apoyaron la expectativa de aprendizaje moral inducido empáticamente. Sin embargo, se evidenció una progresión significativa de la competencia moral mediante el uso del KMDD. En la discusión se plantea la disociación entre empatía/altruismo y competencia moral para interpretar la ineffectividad de la estrategia mixta, y se sugiere la necesidad de aplicar pedagogías con un foco más experiencial con objeto de potenciar la competencia moral mediante actividades en entornos comunitarios de diversidad.

Descriptores: educación superior, pedagogías inclusivas, competencia moral, empatía, formación de profesorado.

Abstract:

Inclusive pedagogies belong to the diversity agenda in higher education and so their teaching methodologies should be tested to ensure the effective training of students in democratic and inclusive citizenship competencies, such as moral competence. Moral-dilemma based methods have proven to be effective in learning about morals in specific programmes, but there is still no evidence for their cross-cutting application in regular courses. These methods could also be enriched by strategies aimed at

learning competences that have been identified as predictive factors in theories of moral judgement and development, such as empathy. The current study examines the effects of a 10-hour teaching intervention on learning moral competence using a version of the Konstanz Method of Dilemma Discussion (KMDD), either applied in isolation or using a mixed strategy of dilemma discussion and narrative persuasion activities, this last method with the aim of verifying the contribution of empathy to moral learning. The hypotheses regarding the two methodological approaches were tested using a quasi-experimental pre-test-post-test design with a control group in the ecological context of the first semester of teacher training. Data were collected using the Moral Competence Test and were analysed with linear mixed models. The results did not support the expected empathy-induced moral learning. However, significant progression in moral competence when using KMDD is shown. The discussion considers the disassociation between empathy/altruism and moral competence in order to interpret the ineffectiveness of the mixed strategy. The need to apply pedagogies with a more experiential focus is suggested in order to foster moral learning by means of activities in community diversity environments.

Keywords: higher education, inclusive pedagogies, moral competence, empathy, teacher education.

1. Introducción

En el contexto de la misión social de la educación superior, la función de las universidades en referencia a la diversidad

resulta clave (Smith, 2020). La evidencia revela que, aunque los discursos de diversidad e inclusión educativa sean heterogéneos (Brooks, 2020; García-Cano *et al.*,

2021), se están experimentando avances en las prácticas (Álvarez-Castillo *et al.*, 2021), encontrándose las pedagogías inclusivas entre los ámbitos de esta progresión (i.e., cómo enseñar competencias sobre diversidad desde un enfoque de inclusión) (Stentiford y Koutsouris, 2021).

La atención a las pedagogías inclusivas es relevante porque, con frecuencia, en la práctica universitaria se obvia la enseñanza de competencias personales y sociales a causa de la prioridad que se da a las competencias *profesionalizadoras* que son específicas de las asignaturas (Sanderse y Cooke, 2021). La competencia ética o moral es una de las capacidades de ciudadanía inclusiva que se encuentra potencialmente desatendida en la formación universitaria (Gasser y Althof, 2017), aun cuando las instituciones de educación superior reconocen su importancia (Mayhew *et al.*, 2012) e, incluso, muchas de las universidades de mayor prestigio explicitan el desarrollo de valores como objetivo educativo en sus declaraciones de misión (Brooks y Villacís, 2023). Asimismo, en regiones como la europea, los aprendizajes morales han sido relacionados con las competencias clave para el aprendizaje permanente, incluidas aquellas que deben enseñarse en la educación superior (Consejo de la Unión Europea, 2018). Una mayoría de estas capacidades comprende algún conocimiento, destreza o actitud asociada a la conciencia y respeto hacia la diversidad y a la consideración y aplicación de principios éticos, así como a la resolución de conflictos por medios democráticos y respetando el interés común y los derechos humanos. Es decir, la formación en moralidad se sitúa en el núcleo del aprendizaje a lo largo de la vida.

Dada la relevancia de la competencia moral en un mundo diverso, el presente estudio se orienta a verificar la eficacia de una metodología docente breve para desarrollar, de manera integrada con las capacidades específicas de una asignatura universitaria, la competencia moral en estudiantes que acaban de acceder a la universidad (primer cuatrimestre del primer curso) con objeto de cursar un plan de formación de maestros, comprobándose asimismo los efectos de la incorporación de entrenamiento empático a esta metodología. Tampoco en los centros universitarios de formación de maestros se presta excesiva atención a la formación moral (Orchard, 2021; Sanderse y Cooke, 2021), a pesar de los niveles reducidos de competencia moral de los futuros docentes (Bronikowska y Korcz, 2019; Meza-Pardo y Guerrero-Chinga, 2016). El presente estudio se compromete con esta necesidad, apoyando la docencia transversal de la competencia moral en las asignaturas universitarias.

2. Competencia moral y empatía

Aun siendo numerosas las teorías elaboradas para comprender las diferentes dimensiones de la moralidad (véase una revisión en Garrigan *et al.*, 2018), se podría partir de un concepto de moralidad como capacidad de resolución de conflictos y toma de decisiones coherentes con principios propios que, en todo caso, superan el autointerés o la sumisión a las normas convencionales, alineándose con ideales éticos universales, tales como equidad, justicia o los derechos humanos fundamentales. Fue Kohlberg (1964) el que definió la moralidad por primera vez en términos de

capacidad de toma de decisiones y emisión de juicios morales a partir de principios internos, de tal forma que Caro-Samada *et al.* (2018) encuentran en la teorización del autor norteamericano un antecedente de la educación basada en competencias.

En el presente artículo se contemplan asimismo las dimensiones relacional y emocional como condicionantes de la vida moral, sin que ello obste para defender la necesidad y relevancia de la argumentación racional, y esto sin presuponer que de los juicios morales se deriven automáticamente motivaciones y conductas de sentido análogo. Esta comprensión se halla asociada a los postulados neokohlbergianos que han modificado de diferentes modos el posicionamiento general de Kohlberg, y lo han hecho desvelando importantes componentes de la moralidad (sensibilidad, motivación y acción), diferentes al juicio moral (Rest, 1986); apoyando una aproximación a una moralidad común, no solo individualista, en la resolución de problemas éticos (Narváez, 2005; Rest *et al.*, 1999); matizando la posición universalista (Rest *et al.*, 1999) y alegando la capacidad de los conceptos intermedios, que no son independientes de factores contextuales, para generar decisiones morales (Bebeau y Thoma, 1999; Thoma, 2014; véase también Walker, 2022; Walker *et al.*, 2021); flexibilizando las etapas de desarrollo moral en torno a esquemas en los que se avanza progresivamente (Rest *et al.*, 1999, 2000); definiendo nuevos métodos de evaluación del juicio moral, que incluyen la dimensión tácita de este al no admitir que los participantes poseen la capacidad para explicar de manera explícita cómo alcanzan un jui-

cio moral (Narváez, 2005; Rest *et al.*, 1999, 2000; Thoma, 2014); o reconociendo el papel de la afectividad en el funcionamiento moral (Walker y Thoma, 2017). El enfoque neokohlbergiano ha derivado en aplicaciones educativas coherentes con diferentes modelos, entre los que destaca la educación del carácter (Narváez, 2005; Thoma *et al.*, 2013; véase una revisión actualizada de este modelo de educación moral en el monográfico presentado por Ibáñez-Martín y Ahedo, 2023).

Como un nuevo desarrollo del concepto kohlbergiano, el psicólogo alemán Georg Lind (2019) argumenta que la competencia moral se adquiere mediante estrategias de resolución de conflictos a través de procesos de razonamiento moral que acontecen en debates con quienes piensan de manera opuesta, facilitándose así la convivencia democrática. Esta capacidad cognitiva sería una de las dimensiones de la teoría del aspecto dual de la conducta moral (Lind, 2008, 2019), paralela a la dimensión afectiva que vincula a la persona a unos determinados principios o ideales. Por consiguiente, la moralidad estaría integrada tanto por la adhesión a ideales como por la competencia para resolver conflictos y tomar decisiones morales.

Por su parte, la empatía es una disposición social que, a pesar de carecer de un significado unívoco (Hall y Schwartz, 2019), al menos consta de componentes de toma de perspectiva, sintonía afectiva y preocupación empática (Decety y Cowell, 2015), encontrándose asociada a la competencia moral (Decety y Cowell, 2015; Eisenberg, 2000; Harari y Weinstock, 2021;

Hoffman, 2000; Mestre *et al.*, 2019; Ortega-Ruiz y Mínguez-Vallejos, 1999). Una de las teorizaciones más consistentes sobre esta relación viene dada por la hipótesis empatía-altruismo desarrollada durante décadas por Daniel Batson (1987, 2011, 2017). Este modelo predice que la preocupación empática deriva en la motivación para mejorar, como fin último, el bienestar de otra persona que se encuentra necesitada. Es decir, el componente motivacional de la empatía sería un inductor del altruismo. Ahora bien, no todos los efectos son positivos ni morales, como tampoco todos los efectos de la motivación moral son altruistas. De hecho, Batson (2011) diferencia el egoísmo, el altruismo y la moralidad como tres tipos motivacionales diferentes. El hecho de que una persona se encuentre motivada para alcanzar como fin último el propio bienestar o el de otra persona (egoísmo o altruismo, respectivamente) no implica que de las conductas generadas por una u otra motivación se deriven efectos necesariamente inmorales o morales, respectivamente. Así, por ejemplo, la motivación egoísta de beneficiarse del acceso a recursos sociales en mayor medida que otros ciudadanos se evaluaría como justa si quien persigue el propio beneficio se encuentra en un estado de vulnerabilidad con respecto a la mayor parte de la población. Por otra parte, la motivación altruista de satisfacer las necesidades de una persona concreta puede ir en detrimento de la satisfacción de las necesidades de otras personas, lo que no se consideraría justo para estas. Si se vincula esta independencia de motivaciones a la hipótesis empatía-altruismo, se deduciría que de la preocupación empática podrían derivarse

también efectos inmorales a través del altruismo (e.g., cuando, desde una posición de poder, se da un trato de favor a una persona necesitada con la que se empatiza). En este sentido, la conexión entre empatía y altruismo no se identifica con el vínculo entre empatía y moralidad, si bien en un contexto estructurado de enseñanza se podría propiciar su convergencia.

3. La enseñanza de la competencia moral y de la empatía

La competencia moral ha sido objeto de enseñanza-aprendizaje mediante metodologías diversas, entre las que destacan aquellas basadas en el concepto de dilemas morales, inicialmente propuesto por Kohlberg (1958). Concretamente, la metodología para desarrollar el juicio moral a partir de dilemas morales fue sugerida originalmente por Moshe Blatt en su tesis doctoral, leída en 1969 y dirigida por Kohlberg en la Universidad de Harvard (véase el procedimiento del método en Blatt y Kohlberg, 1975). Básicamente, se trataba de plantear dilemas morales que crearan controversias entre los estudiantes de un grupo moralmente heterogéneo con la expectativa de estimular el desarrollo moral de quien se encontrase en un estadio inferior. Una estrategia derivada de la metodología propuesta por Blatt es el método Konstanz de discusión de dilemas (KMDD), desarrollada por Lind (2002, 2006, 2019). El KMDD presenta una serie de características que lo distancian del método inicial de Blatt. Así, utiliza contraargumentos, no argumentos de orden superior —si bien Kohlberg (1984) propuso asimismo dilemas y contrasugerencias en su método de

entrevista para mediar el juicio moral—; asigna el rol de facilitador al profesor —no el de figura modélica como en el método original— e incrementa el papel activo de los estudiantes; extiende la duración de las sesiones individuales más allá de los 45 minutos de la estrategia inicial, así como la duración total del programa, ampliando el intervalo temporal entre las sesiones; y utiliza dilemas morales semirreales que pueden causar conflictos a las personas y entre ellas, suscitando emociones morales que impulsan los aprendizajes, pero no tan intensas como para bloquearlos. En cuanto a la medida de la competencia moral, Kohlberg emplea estándares externos de acuerdo con su modelo de desarrollo moral de seis estadios (solo a los participantes cuyos juicios son coherentes con el estadio 6 se les otorga la máxima puntuación), pero Lind (2019) sostiene que no todas las soluciones a los conflictos requieren una argumentación de tipo 6, sino que muchos de ellos se pueden resolver con argumentaciones típicas de estadios inferiores. En definitiva, el KMDD reformula la propuesta metodológica de Blatt, alcanzando elevados tamaños de efecto (Lind, 2006).

Por su parte, las metodologías utilizadas para desarrollar la empatía han sido asimismo diversas, pero una destacable es la narrativa. Esta puede resultar particularmente útil para facilitar la sintonía con los estados internos de otras personas, habiéndose reconocido su impacto persuasivo, en los campos psicológico y de la comunicación, sobre el cambio de creencias, actitudes, intenciones y conductas (Braddock y Dillard, 2016). Una narración escrita, oral o audiovisual puede transpor-

tarnos a diferentes lugares y tiempos, activando emociones y motivaciones capaces de cambiar algo en nuestro universo cognitivo, emocional o motivacional. El transporte narrativo se aproxima a la experiencia real (Green y Brock, 2000), de tal modo que, utilizada en un ámbito formativo, se conceptuaría como un tipo de aprendizaje experiencial. Green y Brock (2000) se basaron en la teorización de Daniel Gilbert (1991) que predecía que, por defecto, las personas tienden a creer lo que leen o escuchan, mientras que cualquier proceso desconfirmatorio implica esfuerzo. La tesis para la que Green y Brock (2000) obtienen evidencia es que una vez que las personas se implican en un proceso de transporte narrativo, se encuentran menos motivadas para desconfirmar o analizar críticamente las ideas que aparecen en la narración, pudiendo iniciarse un proceso de cambio de creencias y siendo más positivas las evaluaciones de los personajes (véase también Ratcliff y Sun, 2020). Un segundo mecanismo que se ha propuesto para explicar los efectos de la persuasión narrativa es la identificación emocional con los personajes (Hoeken *et al.*, 2016), que puede producir auténticos sentimientos de preocupación empática por ellos, así como la adopción de sus metas y perspectivas en el contexto de la narración (Cohen, 2006) y, consiguientemente, reacciones altruistas (Batson, 2017). Este podría convertirse en un mecanismo efectivo de educación de las emociones morales, tan necesaria desde etapas preuniversitarias (Bisquerra-Alzina y López-Cassà, 2021), como también sería muy útil para emular las cualidades del *buen carácter* que se hallan presentes en los protagonistas de grandes obras literarias

(e.g., desde un modelo de educación del carácter, véanse los siete grupos de cualidades que el profesor Ibáñez-Martín [2023] identifica en don Quijote).

4. Objetivos e hipótesis del estudio

El presente estudio parte del supuesto de que la competencia moral puede ser enseñada transversalmente, incorporando esta capacidad a la enseñanza ordinaria de asignaturas universitarias. Además, se trata de una competencia que no solo se desarrolla mediante procedimientos docentes específicos, sino que existe la posibilidad de combinar estos con estrategias de inducción empática. Considerando estas ideas de partida, se plantean los siguientes objetivos: 1) evaluar la efectividad de una metodología de dilemas morales inspirada por el KMDD, de duración breve, sobre el aprendizaje de la competencia moral en el contexto ecológico de la enseñanza de una asignatura de formación de maestros; y 2) evaluar, en este mismo contexto, la efectividad de una metodología mixta en la que se combine la persuasión narrativa con los dilemas morales. Se hipotetizan efectos metodológicos en ambos casos: 1) el uso de una variante del KMDD en el marco de la enseñanza de las competencias ordinarias de una asignatura de formación de maestros durante un periodo breve (una hora semanal durante 10 semanas) será útil en el aprendizaje de la competencia moral; y 2) el empleo mixto de técnicas de persuasión narrativa y dilemas morales en el contexto formativo ecológico y con la duración señalada, incrementará asimismo la competencia moral de los estudiantes.

5. Método

5.1. Diseño

Se articuló un diseño cuasiexperimental de tres grupos naturales de estudiantes (dos experimentales y uno de control) con pretest y posttest. Un segundo posttest (medida de seguimiento) fue inicialmente previsto, pero hubo de cancelarse a causa de la declaración del estado de alarma en España en marzo de 2020 con motivo de la pandemia provocada por el Covid-19. La secuencia experimental comenzó con la medida de la competencia moral y diversas variables sociodemográficas en el pretest (semana 1); continuó con la intervención, desarrollada durante las semanas 2-11 conforme a la planificación inicial; y finalizó con el posttest en la semana 12.

5.2. Grupos muestrales

Se seleccionaron intencionalmente tres grupos académicos de futuros maestros en la Universidad de Córdoba, a los que los autores del estudio impartían una asignatura de fundamentación teórico-histórica de la educación, cuyos contenidos y metodología docente eran equivalentes en el primer curso de los grados en Educación Primaria y Educación Infantil. Las condiciones experimentales (variante del KMDD [KMDDv] y Metodología Mixta [MM]) y control fueron asignadas aleatoriamente a los grupos, correspondiendo KMDDv y control a los dos grupos seleccionados en Educación Primaria, y MM al grupo de Educación Infantil. Aunque el tamaño inicial de la muestra fue de 194 participantes en el pretest, este se redujo a causa de dos factores: 1) la exclusión de los estudiantes que no participaron en ambos momentos de medida, así como

al menos en el 80 % de las sesiones metodológicas; y 2) la imposibilidad de emparejamiento de algunos estudiantes por errores de autoidentificación en los dos momentos de medida. La muestra final estuvo integrada por 161 participantes ($n_{KMDDv} = 72$; $n_{MM} = 39$; $n_C = 50$), con un 78.26 % de mujeres, y una edad media de 19.0 años ($DT = 2.98$) y moda de 18 años.

5.3. Instrumento

La medida utilizada fue el test de competencia moral (TCM), denominado inicialmente *test de juicio moral* (Lind, 1978), que ha sido convenientemente validado y traducido a decenas de idiomas (Lind, 2008, 2019). Lind (2020) aporta los resultados de la validación correspondientes a 28 de estas traducciones, incluida la que llevó a cabo Luis Trechera en 1996 sobre una muestra española. El test consiste en la presentación de dos dilemas morales: en el primero de ellos, unos trabajadores de una fábrica entran ilegalmente en las oficinas de gerencia para obtener evidencias sobre las sospechas de espionaje asimismo ilegal a los trabajadores, mientras que, en el segundo, un doctor facilita una sobredosis de morfina a una paciente terminal de cáncer que le pide ayuda para morir. En cada dilema se solicita al participante que se posicione a favor o en contra del comportamiento de los protagonistas en una escala bipolar tipo Likert (-3 = muy incorrecto; +3 = muy correcto) y, a continuación, se le pide que acepte o rechace, nuevamente en una escala bipolar (-4 = totalmente inaceptable; +4 = totalmente aceptable), doce argumentos (seis a favor y seis en contra) representativos de seis tipos diferentes de orientación moral co-

rrespondientes a los estadios de Kohlberg (Kohlberg, 1958, 1976). El cálculo de la puntuación C refleja el grado en que el participante acepta o rechaza argumentos relacionados con los dilemas sobre la base de la calidad moral de los argumentos, y no a partir de su opinión subjetiva sobre la conducta de los protagonistas u otros criterios no morales (Lind, 2019).

Tanto en el pretest como en el postest, el TCM fue administrado en sesiones presenciales mediante Google Forms. Los participantes accedían mediante el enlace preparado en las pantallas de la sala de informática, y daban su consentimiento informado e indicaban el grupo académico al que pertenecían, así como su género, edad, nivel de estudios del padre, nivel de estudios de la madre, profesión del padre y profesión de la madre. Los ítems de género y nivel de estudios incluían un formato de respuesta de opción múltiple, mientras que la respuesta sobre la edad y profesión era libre. Posteriormente, cumplimentaban el TCM.

5.4. Intervención

La intervención en cada uno de los dos grupos experimentales, así como la metodología implementada en el grupo de control, constó de 10 sesiones (una por semana) de una hora de duración. Cada grupo del diseño se dividió en tres subgrupos para las clases prácticas de la asignatura en cuyo marco se llevó a cabo el estudio.

La intervención dirigida al desarrollo de la competencia moral supuso la adaptación del KMDD, puesto que las prácticas de la asignatura se hallaban orientadas a la adquisición de competencias específicas

relacionadas con la comprensión y análisis de problemas teórico-pedagógicos. Así, salvo en la primera sesión, en la que se adoptó con cierto rigor el KMDD, en las sesiones 2-9 se siguió una variante. Concretamente, se articuló una metodología resumible en las cinco fases siguientes: 1) el profesor formulaba conceptualmente el dilema con dos posiciones diferenciadas, manteniendo la neutralidad; 2) los estudiantes se adherían a una de las posiciones mediante votación y el profesor facilitaba a los grupos noticias de prensa que incluían historias reales a favor de una u otra opción antinómica; 3) cada grupo de estudiantes presentaba su argumentación, iniciándose el debate; 4) cada grupo reconocía los mejores argumentos contrarios, felicitaba al otro grupo por ello y se procedía a una nueva votación; y 5) la sesión finalizaba con una reflexión escrita individual en la que los estudiantes sistematizaban los argumentos presentados. La sesión 10 se desvió de esta metodología para proponer una actividad basada en el aprendizaje cooperativo, en la que pequeños grupos planificaban un proyecto de inclusión para un centro educativo, compartiendo posteriormente las propuestas para, finalmente, elaborar un solo proyecto integrado y, a título individual, analizar la coherencia de este con los resultados de los debates sobre los dilemas morales de las nueve sesiones anteriores (componente introspectivo). Este análisis de coherencia resultaba particularmente relevante en relación con las sesiones de debate sobre dilemas conceptuales en los que se hallaba directamente implicado el principio de inclusión (e.g., centros de educación especial *versus* centros de educación general, escuela laica *versus* escuela

la religiosa, escuela de clima abierto *versus* escuela de clima cerrado) o bien metodologías próximas a dicho principio (e.g., cooperación *versus* competición en la escuela). En definitiva, se trató de una sesión integradora y aplicada de la competencia moral que había sido objeto de formación en las sesiones anteriores. Esta metodología se aplicó en el grupo KMDDv y en cinco de las sesiones del grupo MM.

Por su parte, en las cinco sesiones restantes del grupo MM se siguió una metodología activa basada en persuasión narrativa. El profesor actuó como orientador de la sesión, introduciendo los conceptos clave, orientando sus fases y facilitando recursos esenciales, mientras que los estudiantes participaron con cierta autonomía, tanto a través de su implicación en el relato como del debate interactivo en pequeño y gran grupo. La secuencia metodológica de cada sesión estuvo integrada por cinco estadios: 1) el profesor introducía el concepto teórico clave; 2) los estudiantes accedían al recurso narrativo seleccionado por el profesor, tomando la perspectiva de los protagonistas vulnerables; 3) en pequeños grupos, los estudiantes ejecutaban una actividad basada en toma de perspectiva, sintonía afectiva o preocupación empática, que iba dirigida a elaborar cognitiva, emocional o motivacionalmente el esfuerzo individual realizado en la fase anterior para ponerse en el lugar de los protagonistas vulnerables de la narración (e.g., los participantes debían imaginar cómo transcurría una jornada normal en la vida de alguno de los protagonistas —niños o sus familiares—, haciéndolo desde su perspectiva cultural; asimismo, se les pedía que anticiparan,

desde la preocupación empática de un maestro, diferentes conductas profesionales de apoyo a los aprendizajes de los niños en colaboración con las familias); 4) en el grupo completo, los estudiantes debatían sobre las perspectivas, emociones o motivaciones experimentadas en las dos fases previas y, en su caso, sobre cursos de acción dirigidos a la prevención o mejora educativa de las situaciones de vulnerabilidad; y 5) cada participante elaboraba cognitiva y emocionalmente la experiencia.

Las actividades implementadas en el grupo de control se ciñeron exclusivamente a la metodología ordinaria de la asignatura y, en todo caso, no se utilizaron dilemas morales ni se indujo empatía mediante persuasión narrativa. Sus fases generales fueron las siguientes: 1) el profesor introducía el concepto teórico clave; 2) los estudiantes accedían al recurso audiovisual o basado en texto, elegido por el profesor, en el que se desarrollaban los argumentos asociados al concepto teórico; 3) los estudiantes trabajaban en pequeño grupo sobre una tarea propuesta por el profesor a partir del recurso presentado en la fase anterior (e.g., búsqueda y selección de información sobre prácticas educativas que ejemplificaran el concepto teórico); 4) en el grupo completo, los estudiantes debatían sobre los resultados de la tarea realizada en la fase anterior y su adecuación; y 5) la sesión finalizaba con una reflexión escrita individual en la que los estudiantes sistematizaban y valoraban las conclusiones alcanzadas. Una diferencia metodológica fundamental entre los grupos experimentales y el de control es que en este no se partía de historias de vida en contextos reales, tal como se hacía

en la fase 2 de las actividades de dilemas morales y de persuasión narrativa, sino que el recurso de esta fase se utilizaba para presentar argumentos que justificaban el concepto teórico con objeto de proceder posteriormente a la identificación de aplicaciones (procedimiento deductivo).

6. Resultados

Las hipótesis se contrastaron mediante análisis de Modelos Lineales Mixtos (MLM, implementada con el software SPSS v.25), técnica que se adapta muy bien a datos con medidas repetidas en grupos no balanceados (Muth *et al.*, 2016). Previamente a los resultados críticos, se presentarán algunas comprobaciones preliminares, así como los descriptivos básicos.

6.1. Resultados preliminares y descriptivos

Se eliminaron los datos de dos participantes en uno de los momentos de medida a causa del sesgo sistemático de respuesta. Posteriormente, se procedió al cálculo de las puntuaciones individuales (Lind, 2008), que emulaba el de un MANOVA con un diseño factorial de $2 \times 2 \times 6$ (dos contextos decisorios [laboral y médico], dos grupos de opiniones sobre cada contexto [a favor y en contra], y seis tipos de orientación moral para cada grupo de opinión). Las distribuciones de puntuaciones C resultantes en el pretest y el postest, que adolecían de asimetría positiva fueron transformadas logarítmicamente con objeto de suavizar las curvas y aproximarlas a la normalidad.

Por otra parte, tratándose de grupos no balanceados, se verificó, tomando como

referencia los datos del pretest, la relación de las variables sociodemográficas con la dependiente (previamente se codificó la información sobre las profesiones a partir de la clasificación europea de capacidades/competencias, cualificaciones y ocupaciones [https://ec.europa.eu/esco/portal/occupation], creando variables ordinales con un grupo reducido de categorías con diferente nivel de cualificación). Pues bien, ninguna

de las variables sociodemográficas correlacionó significativamente con la competencia moral (en todos los casos, $p > .05$), por lo que perdió relevancia el tamaño desigual de los grupos en los niveles de estas variables.

La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos básicos de competencia moral en los tres grupos y dos momentos de medida del diseño.

TABLA 1. Estadísticos descriptivos correspondientes a competencia moral por grupos y momentos de medida.

Tiempo	KMDDv			Metodología Mixta			Control			TOTAL		
	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N
Pretest	13.47	7.34	69	12.88	7.30	37	14.89	11.20	50	13.79	8.73	156
Posttest	29.26	17.23	72	19.51	12.77	38	21.85	16.58	49	24.64	16.54	159

Nota: los estadísticos corresponden a la distribución de puntuaciones C (sin transformación logarítmica).

6.2. Resultados del análisis MLM

Una vez constatada la ausencia de diferencias entre los grupos en competencia moral en el pretest, $F(2, 153) = 0.036$, $p = .965$, se formularon inicialmente dos modelos hipotéticos para los análisis de MLM:

1. El primero de ellos incluía únicamente efectos fijos. En términos simbólicos de función, lo que se hizo fue modelar la puntuación total en competencia moral del participante i en el momento de medida j y en el grupo k ($y_{ij(k)}$) por el parámetro δ_i de cada participante i , el efecto β_j del tiempo j , el efecto γ_k del grupo k , la interacción $\beta\gamma_{jk}$ entre el momento de medida j y el grupo k , y el error $\varepsilon_{ij(k)}$.

$$y_{ij(k)} = \delta_i + \beta_j + \gamma_k + \beta\gamma_{jk} + \varepsilon_{ij(k)}$$

$$\varepsilon_{ij(k)} \sim N(0, \alpha^2): \text{residuos}$$

2. El segundo modelo añadía intersecciones aleatorias vinculadas a los participantes. Así, además de los efectos del primer modelo, se podía obtener una estimación de la varianza de las intersecciones aleatorias a través de los sujetos, representándose la intersección como una función de la media total y de las desviaciones condicionales con respecto a ella. Por otra parte, no se incluyeron pendientes aleatorias para la variable de medidas repetidas porque este hecho no tenía relevancia



para las hipótesis formuladas y, además, un número de tan solo dos niveles en la variable temporal presentaba limitaciones (Gelman y Hill, 2007).

$$y_{ij(k)} = \delta_i + \beta_j + \gamma_k + \beta\gamma_{jk} + b_i + \varepsilon_{ij(k)}$$

$b_i \sim N(0, \omega_B^2)$: efectos aleatorios de los sujetos

$\varepsilon_{ij(k)} \sim N(0, \alpha_w^2)$: residuos

La Tabla 2 muestra los valores correspondientes a tres criterios de información en los dos modelos propuestos (efectos fijos y mixtos): el de Akaike (AIC); la versión corregida del AIC de Hurvich y Tsai (AICc), apropiada para los datos del estudio a causa del cociente bajo del número de observaciones ($N = 161$) entre el número de parámetros ($n_{\text{fixed effects}} = 7$, $n_{\text{mixed effects}} = 8$); y el bayesiano de Schwarz (BIC). Se observa que el modelo de efectos mixtos ajusta mejor a los datos.

TABLA 2. Criterios de información AIC, AICc y BIC en el modelo de efectos fijos y en el modelo de efectos mixtos de competencia moral.

	Modelo de efectos fijos			Modelo de efectos mixtos		
	AIC	AICc	BIC	AIC	AICc	BIC
Competencia moral	253.74	253.75	257.47	236.80	236.84	244.27

Para el análisis se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud restringida. Por otra parte, la estructura de covarianza de los errores seleccionada para las medidas repetidas fue la de identidad escalada a causa de la preeminencia que se dio a los efectos fijos frente a los aleatorios para la confirmación de las hipótesis, verificándose, además, valores globalmente superiores de los criterios de información en otras estructuras de covarianza.

Atendiendo a los efectos fijos, el análisis de la interacción del grupo con el momento de medida arrojó un valor $F(2, 156.71) = 5.49$, $p = .005$, lo que permitía rechazar la hipótesis nula de que las medias grupales

hubieran evolucionado de manera equivalente entre los dos momentos de medida. Al observar las estimaciones de los efectos fijos correspondientes a los diferentes parámetros (Tabla 3), se comprueba el avance del grupo KMDDv en el posttest en relación con la línea base: $\beta = 0.222$; $p = .003$; 95 % CI = 0.075, 0.370. Puesto que es complicado ofrecer un valor sobre el tamaño del efecto en modelos con múltiples términos de error, de la proximidad a 0 del límite inferior del intervalo de confianza de la estimación se inferiría un tamaño ligero. La hipótesis 1 quedaría verificada con esta acotación sobre la magnitud. Sin embargo, no se observa la misma progresión en el grupo MM, que no se distancia



significativamente de la línea base, luego no se confirma la hipótesis 2. La Figura 1 ilustra la interacción hallada entre el grupo y el tiempo. La Figura 2 muestra las

diferencias en la variabilidad de las puntuaciones entre ambos momentos de medida, destacando asimismo la evolución del grupo KMDDv.

TABLA 3. Estimaciones de efectos fijos en el análisis de MLM sobre los datos de competencia moral (transformación logarítmica).

Parámetro	Estimación	Desv. error	gl	t	Sig.	95 % Intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
Intersección	1.046	0.049	278.30	21.142	.000	0.948	1.143
KMDDv	-0.001	0.065	280.04	-0.021	.983	-0.129	0.126
Metodología Mixta	-0.019	0.076	282.21	-0.256	.798	-0.168	0.130
Posttest	0.112	0.057	154.69	1,958	.052	-0.001	0.225
Posttest x KMDDv	0.222	0.075	155.32	2.978	.003	0.075	0.370
Posttest x Metodología Mixta	0.021	0.087	157.08	0.237	.813	-0.152	0.193

Nota: Se ha prescindido de los parámetros redundantes.

FIGURA 1. Evolución de las medias (puntuaciones C) de los tres grupos en competencia moral entre el pretest y el posttest, y error típico de las medias.

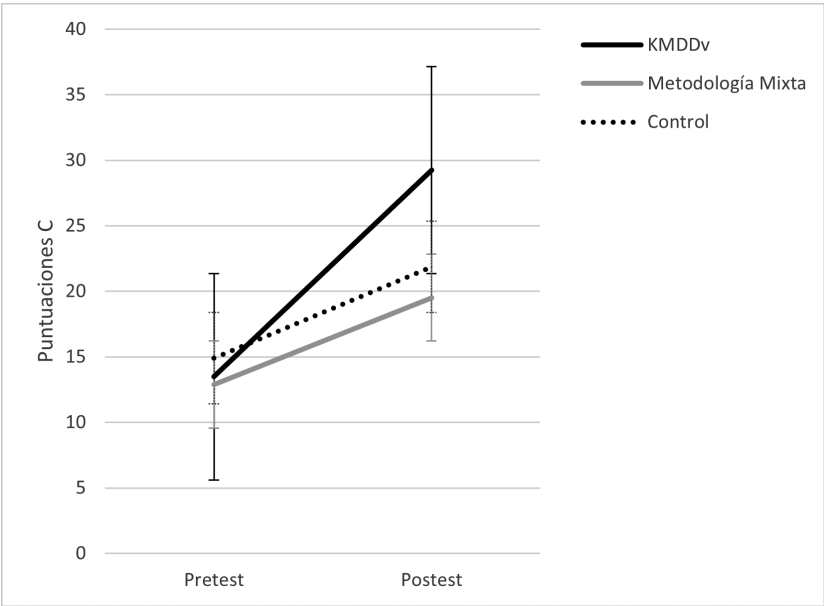
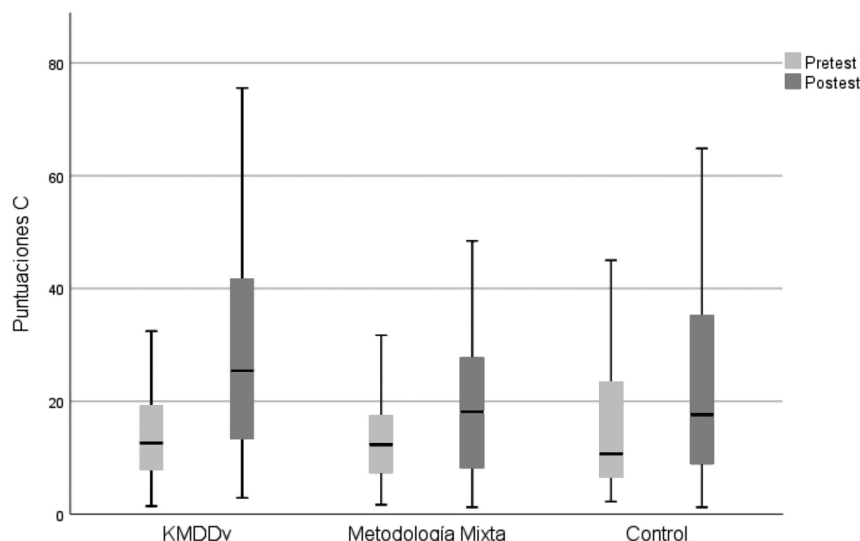


FIGURA 2. Variabilidad intercuartil en competencia moral (puntuaciones C) de los tres grupos en el pretest y el postest.



Por su parte, en el análisis de las estimaciones asociadas a los efectos aleatorios del modelo, se identificó una varianza significativa con el estadístico de Wald, tanto a través de las medidas repetidas ($Z = 8.76, p < .001$), como en referencia a las intersecciones aleatorias a través de los sujetos ($Z = 4.01, p < .001$).

7. Discusión y conclusiones

Los resultados del presente estudio confirman el potencial docente de una variante del método Konstanz de discusión de dilemas de Lind (2002, 2006, 2019) que, utilizado en la enseñanza de competencias específicas de una asignatura universitaria, fue capaz de incrementar en tan solo 10 sesiones la competencia moral de estudiantes de primer semestre que se encontraban iniciando su formación como maestros (hipótesis 1). Sin embargo, cuando en

estas sesiones se integraron de manera equilibrada actividades de dilemas y de persuasión narrativa, el avance de la competencia moral no alcanzó significación estadística en relación con la línea base (hipótesis 2), a pesar del papel relevante que se asigna a la empatía en las teorías de moralidad (Decety y Cowell, 2015; Eisenberg, 2000; Harari y Weinstock, 2021).

La conclusión más significativa del estudio estaría referida, por tanto, a la posibilidad de modelar la competencia moral mediante discusión de dilemas (específicamente, la variante evaluada del KMDD) en el contexto de la enseñanza de asignaturas regulares, partiendo del nivel limitado de capacitación de los estudiantes de Grado de Maestro cuando acceden a la universidad. La enseñanza transversal de habilidades éticas o morales estaría particularmente indicada para este tipo de población

tanto en relación con su propia formación en ciudadanía en contextos de diversidad, que forma parte del significado de las competencias clave para el aprendizaje permanente (Consejo de la Unión Europea, 2018), como en su calidad de futuros formadores de ciudadanos. Si no se proporciona una formación moral intencionada, bien planificada e implementada mediante metodologías activas durante los años de universidad, se corre el riesgo de que los futuros docentes lleguen al final de sus estudios universitarios con un perfil moral bajo o medio-bajo (Meza-Pardo y Guerrero-Chinga, 2016), lo que limitaría su capacidad tanto para enseñar moralmente (es decir, para ser justos y honestos en sus actuaciones docentes) como para enseñar moralidad (Gasser y Althof, 2017).

No obstante, la intervención basada en dilemas morales no fue probablemente el único factor explicativo del progreso en competencia moral del grupo KMDDv. Si se prescinde de la comparación entre grupos y se evalúa el cambio en esta competencia entre los dos momentos de medida, tanto en el grupo MM como en el de control se observa un progreso tendencialmente significativo (el valor de t se asocia a $p < .10$). A partir de este resultado, no es imposible suponer que el factor temporal también interviniera en el incremento de las puntuaciones del grupo KMDDv. Dicho factor se podría concretar en el desarrollo de la identidad moral de los estudiantes en una fase de tránsito de la adolescencia a la postadolescencia (Helwig, 2018), en combinación con el «efecto *college*» (Rest y Narváez, 1991/2014). Es decir, tanto la maduración como la estimulación cog-

nitiva que proporciona el contexto de la universidad y, particularmente, el de titulaciones socioeducativas podrían explicar una parte de la varianza intragrupal de competencia moral.

Más complicada resulta la interpretación de los resultados asociados a la segunda hipótesis del estudio: cuando la mitad de las actividades de dilemas morales se sustituyen por sesiones de persuasión narrativa, la metodología pierde efectividad. Es posible que el entrenamiento empático suscitara en mayor medida reacciones emocionales y automáticas que cognitivas, a pesar de que también se pretendía la estimulación de la toma de la perspectiva de los protagonistas vulnerables de las narraciones, siendo esta capacidad necesaria para el desarrollo del juicio moral (Garri-gan *et al.*, 2018; Kohlberg, 1976). Por otra parte, se esperaba que particularmente la identificación con personas vulnerables originara auténticos sentimientos de preocupación empática (Cohen, 2006; Hoeken *et al.*, 2016) que, a su vez, generarían motivaciones altruistas de cooperación y cuidado (Batson, 2017). O bien esta secuencia de efectos no se produjo (Sassenrath *et al.*, 2022) o, produciéndose, los participantes habrían disociado las motivaciones altruistas de las morales (Batson, 2011), a pesar de la capacidad predictiva que posee la preocupación empática sobre el razonamiento moral prosocial (Gülseven *et al.*, 2020) y, en general, sobre la competencia ética o moral (Pohling *et al.*, 2016). Por tanto, como segunda conclusión del estudio se sugiere que una metodología dirigida directamente a facilitar el razonamiento moral puede resultar más efectiva que su

combinación con estrategias más indirectas (e.g., la narración persuasiva, cuyo objetivo directo sería potenciar la empatía). Estas, en un número reducido de sesiones, no alcanzarían el fin último de elevar significativamente la competencia moral.

La posible disociación entre empatía/altruismo y moralidad se habría producido asimismo a pesar del esfuerzo docente por relacionar las narraciones presentadas en las actividades con principios tales como inclusión, democracia, equidad y justicia social, así como por ajustar las intervenciones al perfil de los entornos de aprendizaje de calidad en la educación superior. Por ejemplo, con las actividades metodológicas se trató de facilitar representaciones bien estructuradas del contenido práctico que se iba a abordar en cada sesión; plantear retos cognitivos y emocionales a los estudiantes; proveer de oportunidades de aplicación del conocimiento en escenarios reales o semirreales; considerar los intereses y metas de los participantes; crear oportunidades de trabajo en grupo; y fomentar el desarrollo de procesos metacognitivos de aprendizaje a través de la autoevaluación continua de las reacciones emocionales y argumentación cognitiva (Smith y Baik, 2021). Varios de estos rasgos de calidad aparecen asimismo en los resultados de investigación sobre las metodologías docentes inclusivas (Hockings, 2010), en las que se da mucha importancia al uso de conflictos vinculados a contextos reales de diversidad en los que se desenvuelven los estudiantes, así como a la pericia del profesorado para facilitar la participación, sugerir ideas clave y promover la metacognición.

A la vista de los resultados, es posible que en el futuro haya que incrementar el grado y calidad del aprendizaje experiencial cuando se forme en competencias inclusivas y, particularmente, en moralidad. El aprendizaje basado en problemas con fines de inclusión (e.g., Grier, 2020) o el aprendizaje-servicio (Leung y Yung, 2022; Santos-Rego *et al.*, 2020) podrían favorecer aún más la autonomía del estudiante y su aprendizaje experiencial en escenarios reales de diversidad, facilitando la toma de perspectiva y la preocupación empática por personas en situaciones o riesgo de exclusión social. Particularmente, en el aprendizaje-servicio, los estudiantes universitarios adquieren una responsabilidad o compromiso en contacto directo con las personas a las que atienden que, en combinación con la actividad intrapersonal reflexiva asociada a principios morales de actuación profesional, potenciaría no solo la motivación altruista de preocupación empática, sino también la competencia moral. Es decir, se trataría de un escenario de aprendizaje que vincularía los ideales morales al razonamiento y conducta moral (i.e., las dos dimensiones de que consta el modelo dual de Lind [2008, 2019]) o, en otros términos, la teoría con la práctica, nexo siempre esencial en la formación del profesorado en inclusión (Sharma y Mullick, 2020).

Agradecimientos

El estudio sobre el que se informa en este artículo ha sido financiado por la Fundación La Caixa en su convocatoria de 2019 para apoyar proyectos de investigación experimental en Ciencias Sociales. Asimismo, el estudio se ha llevado a cabo en el marco de

un proyecto más amplio sobre universidades inclusivas, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, la Agencia Estatal de Investigación y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (Proyecto I+D+I con ref. EDU2017-82862-R).

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Castillo, J. L., Hernández-Lloret, C. M., González-González, H., Espino-Díaz, L., y Fernández Caminero, G. (2021). Exploring the status of diversity in policies and practices of Spanish universities. An asymmetric dual model [Explorando la situación de la diversidad en las políticas y prácticas de las universidades españolas. Un modelo dual asimétrico]. *Heliyon*, 7 (3), Article e06450. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06450>
- Batson, C. D. (1987). Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic? [Motivación prosocial: ¿es alguna vez verdaderamente altruista?] En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 65-122). Academic Press.
- Batson, C. D. (2011). *Altruism in humans [Altruismo en humanos]*. Oxford University Press.
- Batson, C. D. (2017). The empathy altruism hypothesis: What and so what? [La hipótesis del altruismo empático: ¿qué y para qué?] En E. M. Seppälä, S. Simon-Thomas, S. L. Brown, M. C. Worline, C. D. Cameron, y J. R. Doty (Eds.), *The Oxford handbook of compassion science* (pp. 56-73). Oxford University Press.
- Bebeau, M. J., y Thoma, S. J. (1999). "Intermediate" concepts and the connection to moral education [Conceptos "intermedios" y relación con la educación moral]. *Educational Psychology Review*, 11 (4), 343-360. <https://doi.org/10.1023/A:1022057316180>
- Bisquerra-Alzina, R., y López-Cassà, È. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia. **Revista Española de Pedagogía**, 79 (278), 103-113. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-09>
- Blatt, M., y Kohlberg, L. (1975). The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment [El efecto de la discusión moral en clase sobre el nivel de juicio moral de los niños]. *Journal of Moral Education*, 4 (2), 129-161. <https://doi.org/10.1080/0305724750040207>
- Braddock, K., y Dillard, J. P. (2016). Meta-analytic evidence for the persuasive effect of narratives on beliefs, attitudes, intentions, and behaviors [Pruebas metaanalíticas del efecto persuasivo de las narraciones sobre creencias, actitudes, intenciones y comportamientos]. *Communication Monographs*, 83 (4), 446-467. <https://doi.org/10.1080/03637751.2015.1128555>
- Bronikowska, M., y Korcz, A. (2019). The level of moral competences of pre-service PE teachers – a reason to worry? [El nivel de competencias morales de los futuros profesores de educación física: ¿un motivo de preocupación?] *Biomedical Human Kinetics*, 11, 19-27. <https://doi.org/10.2478/bhk-2019-0003>
- Brooks, E., y Villacís, J. L. (2023). Formar ciudadanos y ciudadanos-líderes para nuestra sociedad: renovando la educación del carácter en las universidades. **Revista Española de Pedagogía**, 81 (284), 51-72. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-03>
- Brooks, R. (2020). Diversity and the European higher education student: policy influencers' narratives of difference [La diversidad y el estudiante europeo de enseñanza superior: narrativas de la diferencia de quienes influyen en la política]. *Studies in Higher Education*, 45 (7), 1507-1518. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1564263>
- Caro-Samada, C., Ahedo-Ruiz, J., y Esteban-Bara, F. (2018). La propuesta de educación moral de Kohlberg y su legado en la universidad: actualidad y prospectiva. **Revista Española de Pedagogía**, 76 (269), 85-100. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-04>
- Cohen, J. (2006). Audience identification with media characters. En J. Bryant y P. Vorderer (Eds.), *Psychology of entertainment* (pp. 183-198). Lawrence Erlbaum.
- Consejo de la Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 2018/C 189/01. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=ES)
- Decety, J., y Cowell, J. M. (2015). Empathy, justice, and moral behavior [Empatía, justicia y comportamiento moral]. *AJOB Neuroscience*, 6 (3), 3-14. <https://doi.org/10.1080/21507740.2015.1047055>

- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development [Emoción, regulación y desarrollo moral]. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>
- García-Cano, M., Jiménez-Millán, A., y Hinojosa-Pareja, E. F. (2021). We're new to this. Diversity agendas in public Spanish universities according to their leaders [Somos nuevos en esto. Agendas de diversidad en las universidades públicas españolas según sus responsables]. *The Social Science Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/03623319.2020.1859818>
- Garrigan, B., Adlam, A. L. R., y Langdon, P. E. (2018). Moral decision-making and moral development: Toward an integrative framework [Toma de decisiones morales y desarrollo moral: hacia un marco integrador]. *Developmental Review*, 49, 80-100. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.06.001>
- Gasser, L., y Althof, W. (2017). Developing teachers' cognitive strategies of promoting moral reasoning and behavior in teacher education [Desarrollo de las estrategias cognitivas de los profesores para promover el razonamiento y el comportamiento morales en la formación del profesorado]. En D. J. Clandinin y J. Hsu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 387-402). SAGE.
- Gelman, A., y Hill, J. (2007). *Data analysis using regression and multilevel/hierarchical models* [Análisis de datos mediante modelos de regresión y multivariados]. Cambridge University Press.
- Gilbert, D. T. (1991). How mental systems believe [Cómo creen los sistemas mentales]. *American Psychologist*, 46 (2), 107-119. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.2.107>
- Green, M. C., y Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives [El papel del transporte en la persuasión de los discursos públicos]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (5), 701-721. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701>
- Grier, S. A. (2020). Marketing inclusion: A social justice project for diversity education [Marketing de la inclusión: un proyecto de justicia social para la educación en la diversidad]. *Journal of Marketing Education*, 42 (1), 59-75. <https://doi.org/10.1177/0273475319878829>
- Gülseven, Z., Kumru, A., Carlo, G., y de Guzman M.R. (2020). The roles of perspective taking, empathic concern, and prosocial moral reasoning in the self-reported prosocial behaviors of Filipino and Turkish young adults [El papel de la toma de perspectiva, la preocupación empática y el razonamiento moral prosocial en los comportamientos prosociales autodeclarados de jóvenes adultos filipinos y turcos.]. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 51 (10), 814-830. <https://doi.org/10.1177/0022022120968265>
- Hall, J. A., y Schwartz, R. (2019). Empathy present and future [Empatía presente y futura]. *The Journal of Social Psychology*, 159 (3), 225-243. <https://doi.org/10.1080/00224545.2018.1477442>
- Harari, Y., y Weinstock, M. (2021). Interpretive theory of mind and empathic prosocial moral reasoning [Teoría interpretativa de la mente y razonamiento moral prosocial empático]. *British Journal of Developmental Psychology*, 39 (1), 78-97. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12345>
- Helwig, C. C. (Ed.) (2018). *New perspectives on moral development* [Nuevas perspectivas sobre el desarrollo moral]. Routledge.
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research* [Aprendizaje y enseñanza inclusivos en la educación superior: Una síntesis de la investigación]. Technical Report. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/inclusive-learning-and-teaching-higher-education-synthesis-research>
- Hoeken, H., Kolthoff, M., y Sanders, J. (2016). Story perspective and character similarity as drivers of identification and narrative persuasion [La perspectiva de la historia y la similitud de los personajes como factores de identificación y persuasión narrativa]. *Human Communication Research*, 42 (2), 292-311. <https://doi.org/10.1111/hcre.12076>
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice* [Empatía y desarrollo moral: implicaciones para el cuidado y la justicia]. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>
- Ibáñez-Martín, J. A. (2023). El plural concepto del buen carácter. **Revista Española de Pedagogía**, 81 (284), 107-122. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-06>
- Ibáñez-Martín, J. A., y Ahedo, J. (2023). Presentación: Una educación renovada del carácter tras la pandemia y la invasión de Ucrania. **Revista Española de Pedagogía**, 81 (284), 5-13.

- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of thinking and choices in years 10 to 16*. University of Chicago. <https://www.proquest.com/openview/c503bf59d762abe5818e1b24c484d41a/1?pqorigsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology [Desarrollo del carácter moral y de la ideología moral]. En M. L. Hoffman y L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (pp. 381-431). Russel Sage Foundation.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach [Estadios morales y moralización: el enfoque cognitivo-desarrollista]. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp. 31-54). Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development [Psicología del desarrollo moral]*. Harper & Row.
- Leung, B. Y. P., y Yung, B. (2022). Service learning in an urban context: Pedagogy for nurturing empathy and moral development [Aprendizaje servicio en un contexto urbano: pedagogía para fomentar la empatía y el desarrollo moral]. *Journal of Education*, 202 (1), 34-42. <https://doi.org/10.1177/0022057420944853>
- Lind, G. (1978). Wie misst man moralisches Urteil? Probleme und alternative Möglichkeiten der Messung eines komplexen Konstrukts [¿Cómo medir el juicio moral? Problemas y formas alternativas de medir un constructo complejo]. En G. Portele (Ed.), *Sozialisation und Moral* (pp. 171-201). Beltz.
- Lind G. (2002). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung [¿Se puede enseñar moral? Resultados de la investigación psicológica moral moderna]* (2.ª edición). Logos.
- Lind, G. (2006). Effective moral education: The Konstanz Method of Dilemma Discussion [Educación moral eficaz: El método Konstanz de debate de dilemas]. *Hellenic Journal of Psychology*, 3 (3), 189-196.
- Lind, G. (2008). The meaning and measurement of moral competence revisited - A dual-aspect model [El significado y la medición de la competencia moral revisados - Un modelo de doble aspecto]. En D. Fasko y W. Willis (Eds.), *Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education* (pp. 185-220). Hampton Press.
- Lind, G. (2019). *How to teach moral competence [Cómo enseñar competencia moral]*. Logos.
- Lind, G. (2020). *Moral Competence Test (MCT) [Prueba de Competencia Moral (MCT)]*. <https://web.archive.org/web/20200129164052/http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-engl.htm>
- Mayhew, M. J., Seifer, T. A., y Pascarella, E. T. (2012). How the first year of college influences moral reasoning development for students in moral consolidation and moral transition [Cómo influye el primer año de universidad en el desarrollo del razonamiento moral de los estudiantes en consolidación y transición moral]. *Journal of College Student Development*, 53 (1), 19-40. <https://doi.org/10.1353/csd.2012.0004>
- Mestre, M. V., Carlo, G., Samper, P., Malonda, E., y Mestre, A. L. (2019). Bidirectional relations among empathy: related traits, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviors [Relaciones bidireccionales entre rasgos relacionados con la empatía, razonamiento moral prosocial y conductas prosociales]. *Social Development*, 28 (3), 514-528. <https://doi.org/10.1111/sode.12366>
- Meza-Pardo, M., y Guerrero-Chinga, A. (2016). Competencia moral-democrática en futuros profesores de Pedagogía en educación básica en Chile ¿Importa la formación inicial docente? *Perfiles Educativos*, 38 (154), 41-56. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n154/0185-2698-peredu-38-154-00041.pdf>
- Muth, C., Bales, K. L., Hinde, K., Maninger, N., Mendoza, S. P., y Ferrer, E. (2016). Alternative models for small samples in psychological research: Applying linear mixed effects models and generalized estimating equations to repeated measures data [Modelos alternativos para muestras pequeñas en investigación psicológica: aplicación de modelos lineales de efectos mixtos y ecuaciones de estimación generalizada a datos de medidas repetidas]. *Educational and Psychological Measurement*, 76 (1), 64-87. <https://doi.org/10.1177/0013164415580432>
- Narváez, D. (2005). The neo-Kohlbergian tradition and beyond: Schemas, expertise and character [La tradición neokohlbergiana y más allá: Esquemas, experiencia y carácter]. En G. Carlo y C. Pope-Edwards (Eds.), *Nebraska symposium on motivation: Moral motivation through the lifespan* (pp. 119-163). University of Nebraska Press.
- Orchard, J. (2021). Moral education and the challenge of pre-service professional formation

- for teachers [La educación moral y el reto de la formación profesional inicial del profesorado]. *Journal of Moral Education*, 50 (1), 104-113. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1763932>
- Ortega-Ruiz, P., y Minguez-Vallejos, R. (1999). The role of compassion in moral education [El papel de la compasión en la educación moral]. *Journal of Moral Education*, 28 (1), 5-17. <https://doi.org/10.1080/030572499103278>
- Pohling, R., Bzdok, D., Eigenstetter, M., Stumpf, S., y Strobel, A. (2016). What is ethical competence? The role of empathy, personal values, and the Five-Factor Model of Personality in ethical decision-making [¿Qué es la competencia ética? El papel de la empatía, los valores personales y el Modelo de los Cinco Factores de la Personalidad en la toma de decisiones éticas]. *Journal of Business Ethics*, 137 (3), 449-474. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2569-5>
- Ratcliff, C.L., y Sun, Y. (2020). Overcoming resistance through narratives: Findings from a meta-analytic review [Superar la resistencia a través de las narrativas: conclusiones de una revisión metaanalítica]. *Human Communication Research*, 46 (4), 412-443. <https://doi.org/10.1093/hcr/hqz017>
- Rest, J. R. (1986). *Moral development [Desarrollo moral]*. Praeger Publishers.
- Rest J., y Narváez, D. (2014). The college experience and moral development. En M. Kurtines, J. Gewirtz, y J. L. Lamb (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (pp. 229-245). Psychology Press.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M., y Thoma, S. (1999). A neo-Kohlbergian approach: The DIT and schema theory [Un enfoque neokohlbergiano: La DIT y la teoría de los esquemas]. *Educational Psychology Review*, 11 (4), 291-324. <https://doi.org/10.1023/A:1022053215271>
- Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. J., y Bebeau, M. J. (2000). A neo-Kohlbergian approach to morality research [Un enfoque neokohlbergiano de la investigación sobre la moralidad]. *Journal of Moral Education*, 29 (4), 381-395. <https://doi.org/10.1080/713679390>
- Sanderse, W., y Cooke, S. (2021). Being prepared to become a moral teacher: UK teachers' experiences of initial teacher education [Estar preparado para ser un profesor moral: las experiencias de los profesores británicos en la formación inicial del profesorado]. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65 (2), 226-239. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1664628>
- Santos-Rego, M. A., Lorenzo, M., y Mella, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Octaedro.
- Sassenrath, C., Vorauer, J. D., y Hodges, S. D. (2022). The link between perspective-taking and prosociality — Not as universal as you might think [El vínculo entre la toma de perspectiva y la prosocialidad - No es tan universal como podría pensarse]. *Current Opinion in Psychology*, 44, 94-99. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.036>
- Sharma, U., y Mullick, J. (2020). Bridging the gaps between theory and practice of inclusive teacher education [Colmar las lagunas entre la teoría y la práctica de la formación inclusiva del profesorado]. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1226>
- Smith, C. D., y Baik, C. (2021). High-impact teaching practices in higher education: A best evidence review [Prácticas docentes de alto impacto en la enseñanza superior: una revisión de la mejor evidencia]. *Studies in Higher Education*, 46 (8), 1696-1713. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1698539>
- Smith, D. G. (2020). *Diversity's promise for higher education. Making it work [La promesa de la diversidad para la enseñanza superior. Hacer que funcione]* (3.ª ed.). John Hopkins University.
- Stentiford, L., y Koutsouris, G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review [¿Qué son las pedagogías inclusivas en la enseñanza superior? Una revisión sistemática del alcance]. *Studies in Higher Education*, 46 (11), 2245-2261. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>
- Thoma, S. J. (2014). Measuring moral thinking from a neo-Kohlbergian perspective [Medir el pensamiento moral desde una perspectiva neokohlbergiana]. *Theory and Research in Education*, 12 (3), 347-365. <https://doi.org/10.1177/1477878514545208>
- Thoma, S. J., Derryberry, W. P., y Crowson, H. M. (2013). Describing and testing an intermediate concept measure of adolescent moral thinking [Descripción y comprobación de una medida conceptual intermedia del pensamiento moral de los adolescentes]. *European Journal of*

- Developmental Psychology*, 10 (2), 239-252. <https://doi.org/10.1080/17405629.2013.766129>
- Walker, D. I. (2022). Character and moral judgment: Neo-Kohlbergian and neo-Aristotelian virtue ethics perspectives [Carácter y juicio moral: Perspectivas neokohlbergiana y neoaristotélica de la ética de la virtud]. *Journal of Education*, 202 (2), 185-190. <https://doi.org/10.1177/00220574211025978>
- Walker, D. I., y Thoma, S. J. (2017). Moral and character education. En K. Hytten (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.119>
- Walker, D. I., Thoma, S. J., y Arthur, J. A. (2021). Assessing ethical reasoning among junior British Army officers using the Army Intermediate Concept Measure (AICM) [Evaluación del razonamiento ético entre los oficiales subalternos del ejército británico mediante la Army Intermediate Concept Measure (AICM)]. *Journal of Military Ethics*, 20 (1), 2-20. <https://doi.org/10.1080/15027570.2021.1895965>

Biografía de los autores

Gemma Fernández-Caminero es Doctora por la Universidad de Córdoba, Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Burgos y Diplomada en Educación Social por la Universidad de Valladolid. En la actualidad, es Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Con anterioridad a su trabajo en educación superior, ocupó diversos puestos como educadora en áreas de educación no formal. Sus intereses de investigación se centran en diversidad e inclusión en educación.

 <https://orcid.org/0000-0003-2241-9104>

José-Luis Álvarez-Castillo es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Pontificia de Salamanca. Actualmente ejerce como Catedrático en el Departamento de Educación de la Univer-

sidad de Córdoba. Sus intereses investigadores se centran en diversidad e inclusión en educación, así como, particularmente, en educación intercultural y en estrategias de reducción del prejuicio en formación de educadores profesionales. Ha dirigido varios proyectos estatales de investigación. Coordina el grupo «Educación, Diversidad y Sociedad» del Plan Andaluz de I+D+I, que ha formado parte de la Red de Excelencia «Universidad, Innovación y Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento» (Ref. EDU2017-90651-REDT).

 <http://orcid.org/0000-0001-7493-4664>

Hugo González-González es Doctor por la Universidad de Córdoba, Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de Granada, y Diplomado en Maestro-Educación Primaria por la Universidad de Córdoba. Actualmente es Profesor Titular en el Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Sus intereses de investigación se centran en diversidad e inclusión en educación y, particularmente, en educación intercultural.

 <https://orcid.org/0000-0002-7537-1514>

Luis Espino-Díaz es Doctor y Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Córdoba. En la actualidad es Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Ha ejercido como profesor de Religión en Educación Secundaria. Sus intereses de investigación se centran en educación en valores y educación religiosa e interreligiosa.

 <https://orcid.org/0000-0002-9929-6889>

La pedagogía de Joaquín Xirau: entre la tradición y la modernidad

Joaquín Xirau's pedagogy: Between tradition and modernity

Dr. Jaime VILARROIG-MARTÍN. Profesor Titular. Universidad CEU Cardenal Herrera (jaime.vilarroig@uchceu.es).

Resumen:

El objetivo de este trabajo es profundizar en la obra pedagógica del filósofo (maestro, nunca mejor dicho) catalán, haciendo una exposición sinóptica de su pensamiento. La metodología seguida es la revisión exhaustiva de las fuentes primarias (obras completas) más aquella bibliografía secundaria que se ha considerado pertinente. Como resultados, señalamos las fuentes de las que bebe su pedagogía: Cossío, sobre todo, pero también Husserl, Scheler, Fichte, Vives, Llull, Rousseau o Bergson. Luego trazaremos lo que podría ser su pedagogía sistemática: la causa final, la causa eficiente (el maestro), la causa material (el alumno), el método, la acción educativa y las antinomias pedagógicas. Discutiremos, por un lado, los contenidos que debe tener la educación y los valores que deben orientarla y, por otro lado, las tres etapas básicas del proceso educativo: enseñanza primaria, media y superior, según los piensa Xirau. Como conclusión, analizaremos algunos tópicos habituales de

ayer y hoy en el mundo de la educación, en los que se detiene especialmente el autor.

Descriptores: pedagogía, filosofía de la educación, Joaquín Xirau, Escuela de Barcelona, filosofía española.

Abstract:

The aim of this work is to examine the pedagogical work of this Catalan philosopher (teacher, never better said) and offer a summary of his thought. The methodology comprises an exhaustive review of the primary sources (complete works) adding secondary sources that are considered relevant. As a result, we identify the sources he draws on for his pedagogy: primarily Cossío, but also Husserl, Scheler, Fichte, Vives, Llull, Rousseau, and Bergson. We then trace what his systematic pedagogy might be: the final cause, the efficient cause (the teacher), the material cause (the student), the method, the educational action and

Fecha de recepción del original: 09-04-2023.

Fecha de aprobación: 05-06-2023.

Cómo citar este artículo: Vilarroig-Martín, J. (2023). La pedagogía de Joaquín Xirau: entre la tradición y la modernidad [Joaquín Xirau's pedagogy: Between tradition and modernity]. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (286), 511-526. <https://doi.org/10.22550/REP81-3-2023-04>

<https://revistadepedagogia.org/>

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

the pedagogical antinomies. On the one hand, we discuss the content that education should have and the values that should guide it, and, on the other hand, the three basic stages of the educational process, primary, secondary and higher education, according to how Xirau conceptualises them. To conclude, we analyse

some common commonplaces from then and now in the world of education, to which Xirau pays particular attention.

Keywords: pedagogy, philosophy of education, Joaquín Xirau, School of Barcelona, Spanish philosophy.

1. Introducción

La obra de Joaquín Xirau (1895-1946), doblemente truncada por el exilio de la Guerra Civil y por su prematura muerte, está siendo recuperada y estudiada sistemáticamente en los últimos años, sobre todo gracias a la publicación de sus obras completas. Aunque los tres grandes centros de interés para Xirau fueron la filosofía de los valores, la pedagogía y el hispanismo, la pluralidad de temas es asombrosa en su corta biografía: derecho (Rousseau, filosofía de los valores), psicología (Gestalt, Viqueira, Emilio Mira), filosofía de la biología (Pi i Sunyer), estética (análisis de la risa, del arte, etc.) o la política (Pi i Margall, Campalans, el proceso de paz tras la Segunda Guerra Mundial, o Iberoamérica). Por motivos de espacio, no profundizaremos en la biografía del autor, pero sus líneas generales pueden hallarse en la fundamental obra del profesor C. Vilanou (2001).

2. Fuentes del pensamiento pedagógico de Xirau

La relación de Joaquín Xirau con la pedagogía no es circunstancial, sino esencial (Sáiz y Sáiz, 2010). En sus cursos de doctorado en Madrid (1918-1919) entra en con-

tacto con Bartolomé Cossío, discípulo de Giner de los Ríos, discípulo a su vez de Sanz del Río. De 1923 a 1935 colabora en la *Revista de Pedagogía*. En Barcelona organiza la revista *Psicología i Pedagogia*, los estudios universitarios de Magisterio y el Seminario de Pedagogía. Como veremos, estuvo hondamente preocupado por la formación universitaria de los que iban a ser maestros a cualquier nivel. En su exilio no dejó esta vinculación con la pedagogía, sino que la trasplantó a toda Iberoamérica, siendo consejero de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno mexicano y, sobre todo, a través de su discípulo Joan Roura-Parella (Vilanou, 2002-2003; Álamo, 2012). Aunque la principal fuente del pensamiento pedagógico de Xirau es la Institución Libre de Enseñanza, a través de la figura de Cossío, hay otros nombres que fecundan su filosofía pedagógica, como Husserl, Scheler, Fichte, Vives, Llull, Rousseau o Bergson.

La influencia de Cossío es tan grande que, como pasa en el pensamiento socrático reflejado a través de su discípulo Platón, nunca se sabe bien qué es de Cossío y qué es de Xirau (y aun podría decirse que no se sabe bien qué procede de Giner, o de Sanz del Río). Educar es vivificar, tanto para

Cossío como para Xirau. Cossío fue la obra maestra de Giner; y para Xirau, Cossío fue un auténtico maestro, en el cabal sentido de la palabra. A Cossío dedica Xirau la más extensa obra de cuantas escribió y resalta la calidad humana del maestro, contraponiéndolo al egocentrismo de Unamuno u Ortega y Gasset (algunos autores sitúan incomprensiblemente a Xirau en la zona de influencia de Ortega). Para Cossío, la educación es una obra espiritual, una tarea de salvación y el maestro es un misionero de la cultura (Xirau, *OCII*¹, 1999, p. 95); por ello, no es extraño que Cossío fuera el principal promotor de las misiones pedagógicas, calcadas de las misiones populares de carácter religioso promovidas por los jesuitas y otros religiosos, tan habituales en aquella época. Sin embargo, en alguna ocasión no se sustrae Xirau al espíritu de cuerpo que tenían los pensadores de la órbita de la Institución Libre de Enseñanza: magnificando la repercusión de su fundador, parece asumir la afirmación de Giner, según la cual «si el cincuenta por ciento de españoles no andan de cuatro patas se debe a la presencia de don Julián Sanz del Río»; o cuando dice que los protagonistas de la ILE «trabajaban sin descanso para limpiar de la “roña” tradicional a la España en que les tocó desarrollar su vida» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 18; véase también Llopart, 2002-2003, p. 436).

Aunque el pensamiento de Husserl no tiene nada que ver *a priori* con la pedagogía, en Xirau es esencial tenerlo en cuenta para entender algunas de sus posiciones. Para Xirau, Husserl representa el gran bastión frente al relativismo contemporáneo que amenaza el mundo entero del pensamiento y la cultura. Dicho relativismo también

afecta cualquier teoría formativa, porque la educación depende de la concepción del mundo (Xirau, *OCIII*, 2000, p. 162). Contra el relativismo, la pedagogía xirauésca apuesta decididamente por la verdad (Xirau, *OCI*, 1998, pp. 3-76). Pero la verdad no puede ser exclusivamente certeza, como pretende la modernidad, ni mera coherencia, ni mucho menos utilidad: «La verdad no pretende ser otra cosa que la coincidencia de mi subjetividad con el ser en sí» (ibid.). El pensamiento de Xirau y su pedagogía han de ser concebidos desde el intento husserliano por superar el relativismo que siempre amenaza el mundo del pensamiento.

Scheler tampoco es directamente pedagogo, pero es indudable que su filosofía de los valores influyó en la filosofía de la educación de Xirau; y, posteriormente, fue seguida por otros autores en España, no siempre reconociendo explícitamente la deuda con Xirau (Marín, 1968, p. 117). El punto más evidente son todas las reflexiones sobre los valores y el sentido de la vida que continuamente el filósofo catalán prodiga en sus escritos pedagógicos: a menudo repite que «sólo vale la pena ser vivida una vida consagrada a los valores ideales» (Xirau, *OCI*, 1998, p. 326). La educación no se agota en la vida, sino que debe proporcionar a la vida el fin al cual tender:

Error fundamental del vitalismo es definir la vida como máximo valor. [...] La vida no es valiosa por sí misma, sino al servicio de un ideal valioso. Por sí misma es pura naturaleza, mecánica, indiferente al valor, y depende en su valor de la cultura. Adquiere valor si participa en los valores que se levantan por encima de la vida (Ibid. p. 324).

Y de nuevo frente al relativismo, no todos los valores valen lo mismo: «En efecto, hay jerarquías. Es forzoso que las haya. Solo mediante ellas es posible una cultura espiritual. Suprimirlas equivaldría a sumirnos en la barbarie y, en el límite, en la pura animalidad» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 439).

Fichte sí que es un pensador cuya atención se centró en la pedagogía, entre otras cosas. Por ello, le dedica Xirau un estudio introductorio a una selección de textos pedagógicos (Xirau, *OCII*, 1999, p. 395). El filósofo alemán es una prueba viviente de que la pedagogía no es un tema de segundo orden o de poca importancia, poco apto para filósofos de grandes vuelos. El tema favorito de Fichte, en torno al cual elabora su pedagogía, es el de libertad. La filosofía que parte del objeto se hace dogmática; solo partiendo del sujeto tenemos una filosofía de la libertad (y de ahí el idealismo de Fichte). Pero ni Fichte ni Xirau entendían la libertad como capricho: porque no hay libertad sin ley ni autonomía sin *nomos* (Xirau, *OCII*, 1999, p. 465). Para Fichte, si los dos elementos del sujeto son la representación y el amor, la educación se dirigirá al conocimiento y a la moralidad respectivamente (más adelante veremos la importancia del amor para la pedagogía de Xirau).

Juan Luis Vives, según Xirau, también proponía la moralidad como fin primordial de la educación (Xirau, *OCII*, 1999, p. 505-512), y atrajo su atención sin duda por ser uno de los filósofos que con más intensidad han escrito sobre pedagogía. Para Xirau, si el humanismo de Erasmo es más aristocrático, el del valenciano es más popular. Su ideal de un príncipe cris-

tiano opuesto al maquiavelismo, el rechazo a la guerra, eterna portadora de males, la prudencia y mesura de su pensamiento, no podían dejar de llamar la atención de Xirau. La educación humanista de Vives entendida como ideal de la humanidad coincide con la *Paideia* griega (sobre la cual escribió Jaeger su clásica monografía, que comenzó a traducir en México el propio Xirau, como afirma Delgado, [1998, p. 293]), y, en ese sentido, coincide con el objetivo de toda educación. Filósofo cristiano del mismo crisol al que pertenecía Vives fue Ramón Llull, quien, a pesar de su vastísima obra y la intensa atención que le dedicó Xirau, apenas encontramos profundización en sus ideas pedagógicas (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 215-351). Como mucho, el afán de claridad (fábulas, poesía, artificios visuales) y la confianza en la razón (el arte general) del filósofo mallorquín llamarían la atención de Xirau, como llaman la atención de cualquiera que se acerca a sus obras.

Otros autores menos importantes influyeron en las ideas pedagógicas de Xirau, como Rousseau o Bergson. Aunque Rousseau sea un clásico de la pedagogía, Xirau apenas lo menciona y siempre que lo hace es para negar que educar sea solo dejar vivir. Las referencias pedagógicas de Xirau a Rousseau, a pesar de haber escrito una tesis sobre su filosofía política y del derecho (*OCIII*, vol. 1, 2000, pp. 35-73), no pasan de ahí. De Bergson, sin embargo, sí que podemos encontrar una influencia más clara, sobre todo en la oposición a cualquier forma de mecanicismo en favor del organicismo (Xirau, *OCIII*, vol. 2, 2000, pp. 57-74), fondo de la crítica que realiza

a la educación comunista en Rusia (Xirau, *OCII*, 1999, p. 381-385).

3. La pedagogía de Joaquín Xirau

Vistas las fuentes, podemos pasar a sistematizar el pensamiento del autor. Lo primero será ver cuál es el fin de la educación y luego hablaremos del educador y del educando; a continuación, pasaremos revista al método y a la particularidad de la acción educativa, para concluir mencionando el peculiar método de presentar la pedagogía por medio de antinomias.

Antes de concretar cuál es el fin de la educación uno se pregunta si es posible y necesario. ¿Tiene sentido plantearnos para qué educamos? Para Xirau este no es solo un asunto relevante, sino que es lo que fundamenta la pedagogía que, además de una ciencia, es un arte; y el arte tiene que ver con la finalidad (Xirau, *OCII*, 1999, p. 355). La cuestión, por obvia, a menudo se olvida, pero es el desafío esencial de toda la pedagogía: ante nosotros, el niño, ¿qué vamos a hacer con él? Porque determinado esto, el problema técnico es secundario (Xirau, *OCII*, 1999, p. 377). Pero ni la pregunta es obvia, ni la respuesta trivial: «¿Qué haremos del niño? Escéptico o creyente, herrero o científico, artista o comerciante... ¿En qué jerarquía de valores lo educaremos?» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 358).

Y aquí hay tres concepciones básicas sobre cómo proceder con un niño (o adulto, que para el caso es lo mismo): o intentamos moldearlo según una idea preconcebida nuestra; o le dejamos hacer lo que quiera; o favorecemos que desarrolle todo su poten-

cial. Dicho de otro modo: suplantar lo que el otro es por algo que yo quiero que sea; dejarlo vivir y ser sin ponerle limitaciones; o ayudarlo a encontrar su plenitud (Xirau, *OCI*, 1998, p. 133-263). Aunque no lo diga Xirau, podríamos asociar la primera postura a ciertos pensadores pesimistas (Hobbes) y la segunda al pensamiento progresista y utópico (Rousseau). Evidentemente, la finalidad de la educación para Xirau está en la última opción, entre la tradición y la modernidad: llevar esta vida a su realización más plena (Xirau, *OCII*, 1999, p. 376).

La única finalidad de la enseñanza, en la cátedra y fuera de ella, es sacar al discípulo de la obscuridad y de la torpeza y elevarlo, mediante el diálogo y la intimidad, a la libre investigación, al trabajo personal y a la recta orientación de su conducta (Xirau, *OCII*, 1999, p. 74).

Educar es «conducir toda vida a la plenitud de su propia esencia» (Idem, p. 88).

Un problema ulterior, una vez aceptado que esta vida es digna y que hay valores a los que se orienta la educación (belleza, justicia, verdad o santidad), es si educamos para esta vida o educamos para la otra (Idem, p. 106). ¿Educamos para la tierra o para el cielo? Aquí estaría toda la contraposición entre una educación de tipo religioso y una educación de tipo laico; contraposición que Xirau resuelve siguiendo a Cossío:

Vivir es desvivirse, consagrarse. Sólo educando para esta vida, en lo que tiene de espiritual y perenne, es posible educar para la vida eterna. La eternidad se halla implícita en todos y cada uno de los momentos de la temporalidad (Idem, p. 107).

La causa eficiente de la educación es el educador. Ya hemos visto cómo en Cossío la función del maestro se identifica con la del misionero, pero su objeto es el reino de la cultura y no tanto el reino de Dios. Caben dos actitudes contrapuestas: o el educador moldea en gran medida la mente del niño (tal como pensaría Herbart), o bien el educador es solo una circunstancia mínima que debería tender a cero en la educación del niño (tal como piensa Rousseau). Según el fin de la educación arriba visto, para Xirau el educador pone al educando en las condiciones óptimas para que se eduque (en la línea de Froebel, Pestalozzi o Fichte). Para realizar su tarea el educador necesita vocación (amor), conocimiento (ciencia) y voluntad (determinación), porque, si no, tenemos un educador indiferente, ignorante o abúlico, es decir, un no-educador. Hablando del educador, incluso habría que remitirse a Dios, puesto que lo relativo siempre conduce a lo absoluto (Idem, p. 105). La referencia no está fuera de lugar ya que, al igual que en las viejas cosmogonías, se narra el paso del caos al cosmos, también en la educación se pasa de la materia informe al orden por obra del educador: «La animalidad desnuda del niño se ha de convertir en humanidad» (Xirau, OCII, 1999, p. 358).

Sin embargo, el maestro está al servicio del alumno, que vendría a ser la causa material de la educación; pero es una materia viva porque la educación atañe exclusivamente a los seres vivos; por eso, a menudo Xirau habla de la pedagogía como un problema de biología (pero entendida esta en un sentido muy amplio, como veremos). El

educando vive en sociedad: por un lado, se parece a los demás y, por otro lado, tiene algo de específico que lo distingue; ahora bien, ¿lo formaremos para lo social o para lo individual?, ¿para lo genérico o para lo específico?, ¿para lo común o para lo propio? (Xirau, OCII, 1999, p. 103). Si en la antigüedad el individuo estaba fundido con el Estado, según avanza la modernidad la persona se individualiza más y más. En el fondo, se trata de la contraposición entre socialismo y anarquismo: educar para la sociedad o educar para el individuo (Idem, p. 107). Aunque no lo llegue a decir, Xirau estaría plenamente de acuerdo con el postulado personalista de que la persona no es ni individuo totalmente autónomo, ni se halla por completo subordinado a la sociedad, sino que es un ser capaz de cooperar libremente con otros.

Este niño que vamos a educar, ¿cómo es? Según los fines posibles de la educación antes señalados, para unos es malo por naturaleza (y por tanto la pedagogía se encargará de corregirlo); para otros, es bueno por naturaleza (y, por tanto, la pedagogía debe abstenerse de actuar). Xirau repite en varios sitios (por ejemplo, en «*Idees fonamentals d'una pedagogia [Ideas fundamentales de una pedagogía]*», OCII, 1999, pp. 443-445) que el alumno, el hombre, no es ni bueno ni malo por naturaleza, sino indiferente (Delgado, 1994, p. 751). Al educando hay que vivificarlo y esto coincide maravillosamente con la etimología de alumno (*alere*): alimentar, nutrir, capacitar, dar poderes para la vida. Ahora bien, que los alumnos no sean ni buenos ni malos sino *neutros*, no quiere decir que sean todos iguales; nada más

lejos de la visión personal de Xirau. Hablando del proceso de paz subsiguiente a la Segunda Guerra Mundial, dice Xirau que la Sociedad de Naciones está destinada a fracasar porque trata a todos los países por igual, cuando ningún país es igual a otro: la convención de considerar a todas las naciones como individualidades iguales es un error fundamental (Xirau, *OCIII*, 2000, p. 316). ¿No es evidente la aplicación de este ejemplo a la pedagogía y al niño? Porque educar es «hallar el propio ideal, es encontrar la propia idea, el propio contenido, alcanzar plena conciencia de un destino y de una misión a cumplir» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 97).

¿Cuál será el método de la pedagogía? Ante todo, como el hombre pertenece tanto al mundo animal como al específicamente humano, estará sometido a leyes puramente naturales y otras culturales o específicamente humanas. Todas deben ser tenidas en cuenta (Xirau, *OCII*, 1999, p. 377). Tanto las leyes naturales como las culturales cabe entenderlas como leyes de la vida en un sentido amplio. Por ello, la pedagogía es un capítulo más de la biología, siempre que se entienda el *bíos* en un sentido no reduccionista. Atendiendo a esto, podemos dividir tales leyes en generales y especiales.

Se educa «vivificando, sin duda alguna, alimentando y nutriendo las fuentes originarias de la vida» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 108). La ley general aquí es que no se trata ni de reprimir ni de dar rienda suelta, porque el hombre no es ni malo ni bueno. La libertad no se da en el punto de partida, sino en el punto de llegada; es una conquista más que algo

dado al inicio. La educación se mueve en el equilibrio dinámico entre el impulso y la inhibición (Idem, p. 110): el primero debe ser favorecido y orientado, pero controlado cuando hay peligro de desbordamiento. Si el niño fuera bueno, bastaría con estimular; si el niño fuera malo, bastaría con refrenar... Pero ni lo uno ni lo otro. Esta idea es muy interesante porque permite huir de moldes prefijados y para todos iguales. A imagen de este equilibrio dinámico, ley fundamental de la educación, entre exaltación y control (Dionisos y Apolo), se establecen otros entre la educación para el hoy y la educación perenne (pasado, presente y futuro); o la educación enraizada en el terruño y la educación cosmopolita (Idem, p. 111). En todos estos casos, se trata de buscar un equilibrio dinámico.

Las leyes especiales de la pedagogía de Cossío, que Xirau asume de sus clases orales (Idem, p. 77), consisten en adaptarse a la personalidad de cada alumno, porque no hay dos iguales. Por ello, existe «la necesidad de que el educador posea amor y tacto para adecuar su propia individualidad a la personalidad del individuo que tiene a su cargo. Si esto falta, todo el resto sobra» (Idem, p. 114). Las leyes especiales se refieren a la salud y la enfermedad del alumno (nivel natural), y luego a los tres ámbitos espirituales de todo ser humano (nivel cultural): sentir, querer y conocer, que pueden valorarse respectivamente según la calidad y la cantidad. Según su inteligencia, el alumno se mueve entre la verdad y el error; según la voluntad, entre lo que uno es o lo que es otro (autenticidad-inautenticidad); según la sensibilidad,

entre el exceso y el defecto. El maestro debe adaptarse al alumno según sea fuerte o débil, rápido o lento, masculino o femenino (Idem, p. 116). Siguiendo la norma clásica, el principal mandamiento del maestro es que «al niño se le debe la máxima reverencia» (*maxima debetur puero reverentia*, Juvenal, Sátiras, XIV, p. 47).

Xirau, como buen fenomenólogo, se detiene a describir la acción educativa. ¿Qué tipo de acción es la que realizan algunos seres vivos para formar a otros? Existen cuatro tipos de influencia sobre otros seres (Idem, p. 86):

1. Acción de determinación: el agente se confunde con el sujeto de la acción.
2. Acción de contemplación: el material está impasible ante el agente, que es exterior a él.
3. Acción de fabricación: el agente y el material se distinguen y hasta oponen.
4. Acción de alimentación, sugestión o iluminación: el agente crea las condiciones favorables o indispensables para el pleno desarrollo del material.

Partiendo, de nuevo, de que la función de la educación es «vivificar, capacitar, otorgar poderes para la vida» (Idem, p. 99), está claro que la relación que surge entre el educador y el educando es una relación del último tipo; distinta de la influencia puramente teórica que es unilateral y no dual, como en la educación. Pero tampoco es sentimental, porque no se tiende a la confusión entre el amante y el amado.

Lo distintivo de la relación educativa es la estimulación activa.

En el pensamiento de Xirau aparecen recurrentemente algunas de las antinomias que trata a propósito de la pedagogía de Cossío (y que recoge de su magisterio oral, según confesión del propio Xirau, *OCII*, 1999, p. 77). Ya hemos visto algunas: ¿educamos impulsando o inhibiendo?; ¿para la comunidad o para la individualidad?; ¿para hoy o para siempre?; ¿para un lugar o para todo el mundo?; ¿para esta vida o para la otra? Otras que sugiere Xirau son: ¿la pedagogía abarca toda la persona o solo una parte de ella?; ¿se educa consciente o inconscientemente?; ¿para la rebelión o para la sumisión?; ¿según la naturaleza o según el espíritu? La pregunta, apunta finamente Xirau, solo tiene sentido para aquellos que entienden estos conceptos como contradictorios (Idem, p. 83). Sorprende comprobar la afinidad de este planteamiento con el de R. Guardini a propósito de la polaridad como constitutiva de la realidad (Guardini, 1996).

La pedagogía, por otra parte, ¿es ciencia o es arte? Hay que huir de falsas dicotomías puesto que, aunque no es necesaria la primera para practicar el arte, sí lo es para alcanzar la perfección (Idem, p. 91). Para el intelectualista, basta saber las cosas para saberlas hacer; para el pragmatista, solo sabe las cosas quien sabe hacerlas. Pero el error está en separar la teoría de la práctica (Idem, p. 92). Los hechos (arte) y las leyes de los hechos (ciencia) quedan superados por los valores, que deben orientarlo todo, tal como señala Xirau y enseguida

desarrollaremos (Idem, p. 97). Más adelante ahondaremos en esta falsa contraposición a propósito de algunos tópicos habituales en el mundo de la enseñanza.

4. Los contenidos de la educación

Fijado el cuadro general de la pedagogía que nos propone Xirau, hay que examinar cuáles son los contenidos de la educación. ¿Qué vamos a enseñar? En primer lugar, veremos qué se debe tratar de transmitir a cualquier persona. A continuación, trataremos una cuestión específica que aparece en sus obras y que tiene que ver también con la educación: la religión.

En al menos dos ocasiones Xirau habla del *currículum* que debería abarcar cualquier educación. Para ello, sigue el hilo de

los trascendentales clásicos, como buen conocedor de la filosofía griega. Se debe educar en la verdad y, para ello, tenemos la ciencia; se debe educar para el bien y, para ello, tenemos la moralidad; se debe educar para la belleza y, para ello, tenemos el arte. Junto a estos tres grandes ideales que deben dirigir la educación (verdad, bondad, belleza) está la cultura de medios, que no son fines en sí mismos, sino que ayudan a lo anterior, tales como la economía o el derecho; es lo propio de la utilidad. Por último, está la relación del hombre con el Todo que también debe ser objeto de la educación y es lo propio de la religión (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 356-357, 378-379). De nuevo se ve la mano de la filosofía de los valores de Max Scheler en el fondo de estas consideraciones. En un esquema quedarían así:

SANTIDAD (Religión)		
VERDAD (Ciencia)	BONDAD (Moral)	BELLEZA (Arte)
UTILIDAD (Derecho, Economía, etc.)		

El valor de la santidad, como propio de la religión, merece alguna aclaración. ¿Se puede enseñar esto?, ¿se debe enseñar? La opinión de Xirau (y la de la Institución Libre de Enseñanza en general) es que sí, pero sin dogmatismos y respetando la conciencia del maestro. Xirau reflexiona a menudo sobre temas propios de la religión o ligados a ella (Xirau, *OCIII*, 2000, p. 295; Arada et al., 2014, pp. 13-50). Critica el dogmatismo de la educación confesional española con la misma fuerza que critica el

ateísmo laicista propagado en las escuelas de la URSS, por ser esta «...dogmática e irreductible. Opone a los viejos dogmas las hipótesis de Darwin y Marx, sublimadas y convertidas en verdades inconcusas; a la enseñanza de la religión, la enseñanza obligatoria de la irreligión» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 384). Xirau aboga no por una escuela arreligiosa (menos aún irreligiosa), sino por una escuela no dogmática. Dos son las afirmaciones que se extraen sobre esto de las obras de Xirau, como en «El

principi de llibertat i la consciència moral [El principio de libertad y la conciencia moral]» (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 396-400): en primer lugar, el niño debe ser educado en los valores religiosos tales como la santidad, pero de modo no dogmático; en segundo lugar, el maestro debería tener libertad para poder enseñar o no enseñar religión católica (recuérdese que por entonces los deberes del maestro incluían enseñar doctrina cristiana). Tras la reflexión del Vaticano II sobre la libertad de culto y, por tanto, de la libertad de enseñanza reconocida a los padres, y la no confusión entre la clase de religión y la catequesis, la divergencia no es tanta con las posturas actuales de la propia Iglesia Católica.

5. Etapas del proceso educativo

En diversos lugares de su obra Xirau habla de las distintas etapas del proceso educativo. Estas pueden resumirse en las tres consabidas: la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria y la universidad. En la obra sobre Cossío hay todo un capítulo dedicado a hablar del estado de los distintos niveles educativos en la España previa a la República, y sirve como excelente introducción a la historia de la educación en España. Hay dos etapas educativas que quedan fuera de los intereses de Xirau: por un lado, la educación infantil, puesto que en la época en la que escribió su obra seguía sin considerarse como una auténtica etapa educativa; y, por otro lado, la educación profesional o enseñanzas técnicas en general. Estas dos etapas educativas no merecen su atención.

Xirau entiende que la niñez está tan necesitada de educación como la juven-

tud. Por ello, con Cossío, tiene varias propuestas: equiparación de los sueldos de profesores a los percibidos en la educación superior; coeducación entre niños y niñas; ampliación de dicho período educativo en el que se ponen las bases de la educación posterior; la escuela como lugar de juego (Xirau, *OCII*, 1999, p. 117); ampliación del número de escuelas rurales; propuesta de misiones pedagógicas que eleven el nivel de escolarización en España. ¿Qué nos debemos proponer con esta etapa?

La escuela debe hacer al niño más bueno, más fuerte, más inteligente, ágil de espíritu y de cuerpo, lleno de interés por las cosas bellas y justas, capaz de las más altas empresas y de los más nobles idealidades, dotándole de una personalidad robusta y firme, enérgica y confiada (Xirau, *OCII*, 1999, p. 371).

Si hubiera que reducirlo a dos palabras, dice Xirau, el maestro debería enseñar Música y Gimnasia: espíritu y cuerpo, según el ideal griego y platónico. Todo lo demás viene por añadidura, como afirma en «La formación universitaria de Magisterio» (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 438-442).

Es constante la petición de que los maestros tengan educación universitaria; y a ello contribuyó el propio Xirau, como se ha dicho al inicio, organizando la carrera de Magisterio y el Seminario de Pedagogía en la Universidad de Barcelona. La razón fundamental de esto es considerar absurdo que la educación del niño sea menos importante que la de los adultos: porque el niño sea más pequeño no se lo

confiamos a un curandero, sino a un médico con toda su preparación académica; ¿por qué no lo exigimos así en la educación? Tomando la idea de Cossío dice: «Si en la edad del alumno, que es lo único que cambia, hubiera de fundarse el pretendido orden jerárquico de la función docente, iríamos al absurdo, que todos rechazaréis, de considerar al médico de niños inferior al de adultos» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 141). Los hombres se mueven por ideas, y la pedagogía se hace con ideas; por ello, los maestros deben tener una sólida preparación intelectual universitaria, porque «si la pedagogía prescinde de estos y parecidos problemas no es otra cosa que vacía pedantería y rígida vanidad» (Xirau, *OCI-II*, 2000, p. 267).

La educación media, dice Xirau, ha pretendido imitar a la educación universitaria y el mal ha sido más grave; por eso la reforma pedagógica ha empezado por esta etapa, como afirma en «Sentido de la Universidad» (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 467-498). La razón de lo anterior es histórica, puesto que la enseñanza secundaria o media surgió de las antiguas facultades de artes universitarias. Es deplorable, según el filósofo catalán, que dicha etapa educativa haya estado en manos privadas, situación muchas veces propiciada por el propio Estado porque dicha situación le era ventajosa. Como novedades, siguiendo las ideas de Cossío, Xirau propone que se acabe con las asignaturas divididas por años porque no favorecen el desarrollo orgánico de la inteligencia del niño; que se acabe con la enseñanza confesional de la religión porque las divisiones por causa de religión ya las vivirán de mayores;

que se acabe con la disciplina llevada por quienes no son maestros, como sucedía en los colegios jesuitas, porque se da a entender que la disciplina es menos importante que la lección teórica (aunque en realidad dicha medida instaurada por los jesuitas estaba más bien destinada a prevenir abusos); que se acabe con los exámenes porque toda la educación se orienta a ellos deformando su sentido; que se acabe con los internados porque el niño debe estar con la familia. También este período, como el de la educación primaria, debería alargarse.

Por fin tenemos la enseñanza superior o universitaria, a la que Xirau dedicó la atención en varias ocasiones. Por ejemplo, explica la evolución de las universidades, desde la educación superior grecorromana (Academia Platónica, Liceo Aristotélico, etc.), donde primaba la educación en el sentido griego de *scholé*, ocio, opuesta al negocio. La universidad medieval, por su parte, era una corporación más al servicio de una sociedad jerárquica y orgánica, funcionando como un gremio más (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 471-472). Además, habría tres tradiciones europeas de universidad: la latina, más preocupada por la formación profesional; la anglosajona, más preocupada por la cultura general, y la alemana, preocupada por la investigación. En la España del s. XIX, por otra parte, existían pocas facultades (Filosofía y Letras, Ciencias, Derecho, Ciencias sociales, Medicina y Farmacia), y la Facultad de Teología se había suprimido durante la Primera República. Para Xirau era inaceptable el altísimo número de exámenes, que llevaban al descontento del alumnado, el poco sueldo del profesorado, que buscaba su pan en

otra parte, o el elitismo del alumnado que corría el riesgo de caer en el señoritismo, tal como afirma en «La reforma universitaria» (Xirau, *OCII*, 1999, pp. 420-434).

Existen tres lugares comunes sobre lo que da una universidad: preparación profesional, cultura general e investigación; y Xirau asocia estas ideas a las tres tradiciones europeas que acabamos de citar. El discípulo de Cossío, con instinto de fenomenólogo, intenta determinar el contenido exacto de estas tres intuiciones vagas y elevarlas al rango de conceptos (Idem, p. 470). Estas tres funciones solo se pueden dar en la libre comunidad espiritual entre maestros y alumnos (Idem, p. 480). Sobre la investigación y la preparación profesional, de nuevo, no hay dicotomía, porque no hay separación entre la teoría y la práctica; o no la hay en el sentido en el que se pretende a menudo. Huelga decir que en nuestra universidad del siglo XXI a los profesores se nos insiste mucho en la docencia entendida como preparación profesional e investigación, faltando a menudo la función de proporcionar cultura. ¿Y para qué sirve la cultura? Dice Xirau:

La tierra entera se halla henchida de sus huellas luminosas. Palacios y templos, ciudades y panteones, códigos, poemas, estatuas, sinfonías... son vivo testimonio de aquel esfuerzo secular. Ellos constituyen la atmósfera que respiramos. Solo porque en ella y por ella alienta, es el hombre un hombre y se separa de la nuda animalidad (Idem, p. 492).

Sin ella nos volvemos animales: «Lo que en la historia hace el Espíritu humano en miles de años, lo hace en maravi-

llosa miniatura cada hombre en su corta evolución» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 356).

6. Tópicos de antaño y hogaño en torno a la educación

En este último apartado revisaremos algunos de los tópicos de siempre que aquejan a la pedagogía. Hemos detectado seis que aborda Xirau a lo largo de su obra y que se resumen en los siguientes eslóganes: «lo importante es la práctica»; «la pedagogía no es una ciencia»; «educar es tan solo una técnica»; «lo importante son los contenidos»; «la educación coarta la libertad del niño»; «la escuela no sirve para nada».

El primer tópico afirma que la teoría no sirve: hay que ser prácticos. En pedagogía esto significa que el estudiante de derecho lo que debe saber es ganar pleitos, el de medicina hacer un vendaje, etc. Xirau afirma en «Pedagogía y practicismo» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 360) que los que así piensan es porque creen que las ideas siguen a la vida, la teoría a la práctica; o, dicho de otro modo, que lo verdadero, bueno o bello se ha de someter a lo útil (Idem, p. 360-361). Pero es que la teoría mejora la práctica: para hacer algo no basta con hacerlo, hay que hacerlo bien; y para hacerlo bien hay que tener conocimientos teóricos (Idem, p. 363). Como le gustaba repetir a Xirau en italiano, «*La teoría è il capitano, e la prattica sono i soldati*» (La teoría es el capitán, y la práctica son los soldados). De hecho, si los hombres solo se hubieran preocupado por ser prácticos y por la utilidad de lo que hacían sin dedicarse a la pura especulación, aún

tallaríamos piedras como en la prehistoria (Idem, p. 364).

El segundo tópico afirma que la pedagogía no es una ciencia. En un enjundioso ensayo, Xirau hace un minucioso análisis del tipo de proposiciones científicas que emplea la pedagogía. Por cierto, casi nos atreveríamos a decir que es uno de los primeros ensayos de filosofía analítica en España, aunque en Xirau, ciertamente es un ejemplo aislado y no deja de hacerlo desde la fenomenología (y, sin embargo, fue uno de los primeros traductores de Russell). Comienza estableciendo que una teoría educativa se compone de un sistema de reglas que no dice cómo son las cosas, sino cómo deben ser (Xirau, *OCII*, 1999, p. 365). Las proposiciones de la pedagogía son del tipo A debe ser B (el niño debe ser libre, el niño debe ser valiente, etc.). Pero para que el precepto sea norma hay que buscar su fundamento en la razón (Idem, p. 366). El fundamento de las normas es su valor: «A debe ser B» porque es valioso. Ahora bien, el valor no es algo que se *perciba* o *conozca*, sino que es algo que se *estima* (aquí, de nuevo, Scheler). Sin embargo, los valores (deber ser) se remiten a absolutos que se rigen por el ser, no solo por el deber. De la proposición «el niño debe ser valiente», de tipo práctico, pasamos a proposiciones teoréticas del tipo «la valentía es un valor» (Idem, p. 368). En resumen: la pedagogía se compone de juicios normativos, estos implican deber y el deber se fundamenta en un valor.

El tercer tópico afirmaría que educar es una técnica análoga a la que el ser humano emplea con las cosas del mundo;

y que, por tanto, el amor no tiene relevancia formativa. Podríamos resumirlo diciendo: «la educación es cuestión de pericia técnica». En el último capítulo de su obra maestra, «Amor y mundo», Xirau se detiene a examinar la cuestión; para ello, analiza la expresión «educar es amar» y trata de ver si hay en ella algo de razón (Xirau, *OCI*, 1998, p. 262). Primero, Xirau comienza deslindando el amor de los procesos fisiológicos, porque, aunque el amor humano tenga que ver con ellos, no se reduce a ellos. «La educación tiende a mejorar una realidad dada, a llevar una cosa, de lo que es a lo que debe ser, a introducir en el mundo de la educación cualidades que no tiene, pero que es preciso que tenga, y a eliminar defectos que posee y que no debe poseer» (Xirau, *OCI*, 1998, p. 127-128). Educar no es solo dejar vivir, sino vivificar, porque «no es vida la vida que no consiste en otra cosa que en ir viviendo» (Idem, 129). Y para vivificar y llevar a alguien a su perfección no basta con tener una técnica: hay que amar.

El cuarto tópico que hemos identificado afirma que en la educación lo que importa son los contenidos, y que no es función de la escuela impartir valores. A esto responde Xirau: «A los problemas psicofisiológicos que preocupan con toda razón al educador digno de este nombre, hace falta agregar los graves problemas que plantea el hecho de que la vida humana se encuentra íntegramente inmersa y vívidamente polarizada en el ámbito ideal de los valores» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 404). Xirau plantea de nuevo la pregunta que orienta toda la pedagogía:

ante nosotros el niño, ¿qué haremos de él?; ¿qué valores situaremos en lo alto? No se puede renunciar a poner valores porque «el hombre vive siempre para algo que le reclama, en un afán insaciable que le lleva más allá de sí mismo y lo consagra a algo que hace la vida digna de ser vivida. Ello es lo que diferencia la educación del hombre de la cría del animal» (Xirau, *OCII*, 1999, p. 461). Así que la educación, además de transmitir un contenido, está radicalmente orientada por los valores, y ya hemos visto más arriba cuál es su jerarquía de valores.

El quinto tópico sería pensar que la educación coarta la libertad del niño. Según esto, cualquier obra educativa conllevaría represión; al niño habría que dejarlo más bien campar libremente interviniendo lo mínimo posible. Pero aquí de lo que se trata, según Xirau, es de delinear un concepto de libertad que vaya más allá del mero capricho; de conciliar la arbitrariedad con la necesidad (Xirau, *OCII*, 1999, p. 418). Y es que para nuestro autor no hay dicotomía entre libertad y autoridad porque solo es legítima una autoridad libremente aceptada; en cambio, la dicotomía es entre arbitrariedad y autoridad. La educación es una mediación que ayuda al niño a ser libre: «Educar la voluntad es darle una ley determinada e invariable, con la que el hombre pueda contar» (Ibid). Así, nos muestra que no hay libertad sin ley ni autonomía sin *nomos*, al modo kantiano.

El último tópico afirma que la escuela no sirve para nada. Aquí Xirau esta-

ría de acuerdo, en cierto sentido, como también afirma Nussbaum (2010). Como es bien sabido, el vocablo proviene del griego *scholé*, *otium* en latín, que es lo opuesto al negocio (*nec-otium*) (Xirau, *OCII*, 1999, p. 83). Así que en tal lugar se enseña a los hombres el tipo de actividades que son valiosas por sí mismas, y que no están al servicio de otras: «La escuela se opone al taller como el ocio al trabajo, la perfección desinteresada a la producción interesada, la teoría a la práctica, la contemplación a la acción» (Idem, p. 84).

7. Conclusión

Hemos constatado las influencias humanistas (Quintana, 2009, p. 223) y pedagógicas del maestro catalán. Luego hemos analizado sus ideas pedagógicas y su orientación según los valores de la utilidad, verdad, bondad, belleza y santidad. Nos hemos referido a lo específico de las etapas educativas y, por último, hemos analizado una serie de tópicos pedagógicos actuales y la réplica que daría Xirau. En esta última sección es donde puede apreciarse mejor la actualidad del pensador catalán. Dado que los tópicos por esencia son lugares comunes, sorprende la vigencia que siguen teniendo tanto en nuestro tiempo como en el tiempo de Xirau. Nuestro pedagogo se sitúa en el parteaguas entre la modernidad y la postmodernidad, aprovechando las corrientes pedagógicas previas a él y abriendo el camino para nuevos modos de repensar la pedagogía, situando a la persona en el centro de todo el proceso educativo.

Nota

¹ Se citará por la edición de las *Obras Completas (OC)* preparadas por la editorial Fundación Caja Madrid/Anthropos, seguida del tomo (I, II o III, que a su vez consta de dos volúmenes), y la página, como es habitual. En la bibliografía se recoge un elenco de todas las obras citadas en el presente trabajo.

Referencias bibliográficas

- Álamo, M. (2012). Educación y revolución: filosofía de la educación en el pensamiento iberoamericano en el siglo xx. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, 7, 431-440. <https://doi.org/10.15366/bp2012.7.036>
- Arada, R., Vilanou, C., y Carreño, A. (2014). Lectura pedagógica de la novetat cristiana. Una aproximació a través de la filosofía de l'educació de Joaquim Xirau i Octavi Fullat. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 23, 13-50. <https://raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/351524>
- Delgado, B. (1994). *Historia de la educación en España y América. Vol. 3. La educación en la España contemporánea (1879-1975)*. Morata, Fundación Santa María.
- Delgado, B. (1998). El pensamiento pedagógico en España: del 98 a la II república. *Revista Española de Pedagogía*, 56 (210), 285-298.
- Guardini, R. (1996). *El contraste*. BAC.
- Juvenal (1996). *Sátiras*. Gredos.
- Llopart, P. (2002-2003). De Joaquim Xirau a M. B. Cossío: dotze cartes i una targeta de visita. *Temps d'Educació*, 27, 419-441. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126396>
- Marín, R. (1968). La jerarquía axiológica y su proyección educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 26 (101), 25-42.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Katz.
- Quintana, J. M. (2009). Propuesta de una pedagogía humanista. *Revista Española de Pedagogía*, 67 (243), 209-230.
- Sáiz, M., y Sáiz, D. (2010). El lugar de Joaquim Xirau en el «Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya». *Revista de Historia de la Psicología*, 31 (2-3), 41-62.
- Vilanou, C. (2001). *Joaquim Xirau. 1895-1946. Quan la filosofia esdevé pedagogia*. Universitat de Girona.
- Vilanou, C. (2003-2004). Juan Roura-Parella (1897-1983) y la difusión de la pedagogía de las ciencias del Espíritu en Latinoamérica. *Historia de la Educación*, 22-23, 301-316.
- Xirau, J. (1998). *Obras completas I*. Fundación Caja Madrid/Anthropos.
El sentido de la verdad (pp. 3-76).
L'amor i la percepció dels valors (pp. 77-132).
Amor y mundo (pp. 133-263).
El sentit de la vida i el problema dels valors (pp. 311-326).
- Xirau, J. (1999). *Obras completas II*. Fundación Caja Madrid/Anthropos.
Manuel B. Cossío y la educación en España (pp. 3-214).
Vida y obra de Ramón Llull (pp. 215-350).
La filosofía i el mestre (pp. 355-359).
Pedagogía y practicismo (pp. 360-364).
Normas y valores (pp. 365-369).
Educación y libertad (pp. 370-375).
Filosofía i educació (pp. 376-380).
Notas de Rusia (pp. 381-385).
Prólogo a la antología de Fichte (pp. 386-395).
El principi de llibertat i la consciència moral (pp. 396-399).
La pedagogía y la vida (pp. 400-404).
El concepte de llibertat i el problema de l'educació (pp. 405-419).
La reforma universitaria (pp. 420-434).
La formación universitaria del Magisterio (pp. 438-442).
Idees fonamentals d'una pedagogía (pp. 443-445).
Libertad y vocación (pp. 460-466).
El sentido de la Universidad (pp. 467-498).
Luis Vives y el humanismo (pp. 505-512).
- Xirau, J. (2000). *Obras completas III* (Vol. 1). Fundación Caja Madrid/Anthropos.
Rousseau y las ideas políticas modernas (pp. 35-73).
- Xirau, J. (2000). *Obras completas III* (Vol. 2). Fundación Caja Madrid/Anthropos.
La plenitud orgánica (pp. 57-74).
Cultura relativista (pp. 159-162).
Del pasar a la historia (pp. 262-268).
Educación sexual (pp. 285-290).
Notes sobre la vida interior (pp. 291-295).
Sobre la organización de la paz (pp. 313-327).

Biografía del autor

Jaime Vilarroig-Martín es Profesor Titular de la Universidad CEU Cardenal Herrera, con dos sexenios reconocidos de actividad investigadora. Imparte docencia de antropología filosófica y otras materias en los grados de magisterio y enfermería. Es colaborador ocasional de la Universitat Jaume

I y del Centro Superior de Estudios Teológicos Mater Dei de Castellón. Ha publicado un manual de antropología filosófica y de ética aplicada. En sus publicaciones en obras colectivas o revistas ha abordado distintos autores y temas ligados a la filosofía española.



<https://orcid.org/0000-0003-2612-475X>



Notas

Ana Romero-Iribas, y Celia Camilli-Trujillo

Diseño y validación de una Escala de Amistad de Carácter para jóvenes

**Begoña García-Domingo, Jesús-M. Rodríguez-Mantilla,
y Angélica Martínez-Zarzuelo.**

Instrumento para valorar el impacto del sistema de acreditación en educación superior:
validación mediante análisis factorial exploratorio

Judit Ruiz-Lázaro, Coral González-Barbera, y José-Luis Gaviria-Soto

La prueba de Historia de España para acceder a la universidad: análisis y comparación
entre comunidades autónomas

Juan-F. Luesia, Juan-F. Plaza, Isabel Benítez, y Milagrosa Sánchez-Martín

Desarrollo y validación del Test de Competencia Ortográfica (TCORT) en estudiantes

Diseño y validación de una Escala de Amistad de Carácter para jóvenes

Design and validation of a Character Friendship Scale for young adults

Dra. Ana ROMERO-IRIBAS. Profesora Contratada Doctora. Universidad Rey Juan Carlos (ana.romero.tribas@urjc.es).

Dra. Celia CAMILLI-TRUJILLO. Profesora Contratada Doctora. Universidad Complutense de Madrid (ccamilli@ucm.es).

Resumen:

La amistad es un vínculo importante en el crecimiento personal y social del individuo y tiene un papel destacado durante la juventud. La mayoría de escalas para medirla se dirigen a niños y adolescentes, pero ninguna mide la *amistad de carácter*, un tipo de amistad desinteresada y de rasgos éticos y raíces aristotélicas. Por ello, el objetivo de la investigación es diseñar y validar la Escala de Amistad de Carácter para jóvenes (EAC) en una muestra de 1587 jóvenes universitarios españoles. La versión final de la EAC la componen 35 ítems distribuidos en tres dimensiones: «Amor desinteresado» (17); «Compartir intimidad y sinceridad» (14); «Confianza y lealtad» (10) y «Respeto y perdón» (7), con coeficientes de fiabilidad ordinal de 0.94, 0.79 y 0.7 respectivamente y ajustes buenos del modelo (CFI = 0.986; TLI = 0.986; RMSEA = 0.043; SRMR = 0.054; GFI = 0.997). Se concluye que la EAC es una escala con buenas propiedades psicométricas para medir la amistad

de carácter en jóvenes. Los resultados obtenidos de su aplicación ayudarán a comprender mejor la importancia de la amistad de carácter para el desarrollo socioemocional o la felicidad de los jóvenes, y permitirán desarrollar programas de intervención que trabajen aspectos de la amistad, como la confianza, el respeto, el perdón o el conocimiento mutuo que pueden facilitar relaciones colaborativas y contribuir a la cohesión social.

Descriptores: amistad, amistad de carácter, ética, desinterés, jóvenes, validación, escala, análisis factorial.

Abstract:

Friendship is an important bond in the personal and social growth of an individual and plays a prominent role during youth. Most scales to measure it are aimed at children and adolescents but none measure *character friend-*

Fecha de recepción del original: 01-10-2022.

Fecha de aprobación: 16-03-2023.

Cómo citar este artículo: Romero-Iribas, A., y Camilli-Trujillo, C. (2023). Diseño y validación de una Escala de Amistad de Carácter para jóvenes [Design and validation of a Character Friendship Scale for young adults]. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (286), 529-553. <https://doi.org/10.22550/REP81-3-2023-05>

<https://revistadepedagogia.org/>

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

ship, a type of selfless friendship with ethical traits and Aristotelian roots. Therefore, the aim of the research is to design and validate the youth Character Friendship Scale (CFS) in a sample of 1587 young Spanish people. The final version of the CFS is composed of 35 items distributed over three dimensions: "Selfless love and intimacy" (21), "Trust" (7) and "Respect and forgiveness" (7) with ordinal reliability coefficients of 0.94, 0.79 and 0.7 respectively and good model fits (CFI = 0.986; TLI = 0.986; RMSEA = 0.043; SRMR = 0.054; GFI = 0.997). It is concluded that the CFS is a scale with good psychometric properties for measuring charac-

ter friendship in young adults. The results obtained from its application will lead to a better understanding of the importance of character friendship for the socioemotional development or happiness of young adults and will enable the development of intervention programmes that enhance aspects of friendship such as trust, respect, forgiveness or mutual knowledge, which can facilitate collaborative relationships and contribute to social cohesion.

Keywords: friendship, character friendship, ethics, selflessness, young adults, validation, scale, factorial analysis.

1. Introducción

Tanto desde la filosofía como desde la psicología y la educación, la amistad ha sido históricamente considerada un vínculo relevante en la vida de las personas para su florecimiento y desarrollo personal y social, lo que pone de manifiesto la importancia de disponer de instrumentos que la evalúen.

La educación ha renovado su atención a la amistad (Romero-Iribas y Martínez Priego, 2017, 2022; Pérez-Guerrero, 2021) atendiendo a temas importantes hoy, como sus particularidades en el ámbito virtual (Healy, 2021; Kristjánsson, 2021; Stevic *et al.*, 2022) o su desarrollo entre alumnos con necesidades educativas especiales (Hoffman *et al.*, 2021; O'Connor *et al.*, 2022).

Desde ramas de la psicología directamente relacionadas con la educación, la psicología social revela que la amistad facilita el comportamiento prosocial (Dovidio

et al., 2017) y contribuye a aliviar la soledad y el aislamiento (Cacioppo y Cacioppo, 2018). De acuerdo con la psicología del desarrollo, los amigos facilitan la transición a la universidad al aumentar el sentido de pertenencia (Pittman y Richmond, 2010) y tienen un valor y una calidad incomparables con los *chatbots* sociales (Croes y Antheunis, 2021). Según la psicología de la personalidad, la amistad es relevante porque el desarrollo de la personalidad requiere de otros (Deventer *et al.*, 2019) y en ese proceso los amigos juegan un papel clave (Hoyos-Valdés, 2018).

Otra línea de investigación relevante desde el punto de vista de los fines educativos asocia la amistad con la satisfacción vital (Taniguchi, 2015) y con la felicidad entendida como bienestar eudaimónico (Ryff y Singer, 2002). Como se describe en Martínez-Priego y Romero-Iribas (2021), las amistades proporcionan apoyo emocional

(Demir *et al.*, 2014) y un contexto que satisfice las necesidades básicas (Demir y Özdemir, 2010). Además, se asocian positivamente con la felicidad la autenticidad de los amigos (Peets y Hodges, 2018), la interacción frecuente con ellos (Li y Kanazawa, 2016) y el hacer por mantenerlos (Sánchez *et al.*, 2018).

Tradicionalmente, la filosofía (amistad de interés, por placer y de virtud; Aristóteles, ca. 350 A.C./1999), la psicología (buenos amigos, amigos ocasionales, conocidos; Mendelson y Aboud, 1999) o la sociología (amistad social, amistad familiar, amistad comunicativa; Little, 2000) han distinguido tipos de amistad.

Amistad de carácter (AC en adelante), es el término que utiliza Cooper (1980) para referirse a la amistad de virtud aristotélica, pero aclarando que también es posible entre personas no del todo virtuosas. Como resume Kristjánsson (2020), es una amistad intrínsecamente valiosa que implica compartir alegrías y penas, pasar tiempo juntos y en la que el amigo es considerado «otro sí mismo» (Aristóteles, ca. 350 A.C./1999). Se basa en la apreciación mutua del buen carácter de los amigos, de sus cualidades morales e intelectuales (Hoyos Valdés, 2018) e implica afecto, buenos deseos mutuos y la disposición de buscar el bien del amigo por sí mismo (Aristóteles, ca. 350 A.C./1999), lo cual requiere que los amigos desarrollen virtudes. Se desean y buscan el bien mutuo no solo por el afecto que se tienen, sino por una disposición de carácter. Así, es un tipo de amistad con un fuerte componente ético que requiere tiempo y trato, conocimiento mutuo y ser

digno de confianza (Aristóteles, ca. 350 A.C./1999). Más que destacar la *función* que tiene en el desarrollo individual y social del individuo, enfatiza la naturaleza desinteresada de la relación porque no hay interés por algo más allá del amigo mismo ni se busca un beneficio como en otros tipos de amistad; eso no significa que no pueda haber beneficio, pero no es lo buscado, sino algo sobrevenido a la amistad. La AC se aborda actualmente desde la filosofía (Kristjánsson, 2019; Romero-Iribas, 2021), la psicología social (Anderson y Fowers, 2019; Martínez-Priego y Romero-Iribas, 2021; Walker *et al.*, 2016) y la educación (Hoyos-Valdés, 2018; Kristjánsson, 2020).

Los instrumentos que existen para medir y evaluar la amistad conforman un campo amplio y —hasta donde sabemos— podrían clasificarse en dos grupos. El primero, centrado en estudios que diseñan y/o validan escalas de amistad, mide:

- a) La calidad de la amistad: escalas de Mendelson y Aboud, (1999), de Bukowski *et al.* (1994) y el instrumento de Weiss y Smith (2002) que evalúa la calidad de las amistades deportivas.
- b) La amistad íntima: Sharabany (1994) y Wilkinson (2008), el cual entiende este tipo de amistad como relación de apego.
- c) La amistad como apoyo social percibido (González y Landero, 2014).

El segundo grupo, de contenido más heterogéneo y sin pretender ser exhaustivos, se refiere a escalas que ponen la amistad en relación con otras variables como:

- d) Factores sociales como el aislamiento, la soledad o la insatisfacción social (Hawthorne y Griffith, 2000; Parker y Asher, 1993).
- e) Factores personales como amistad y ajuste emocional (Demir y Urberg, 2004); amistad y ajuste psicológico (Simpson y Mc Bride, 1992); amistad, felicidad y personalidad (Demir y Weitekamp, 2007); o las diferencias individuales a la hora de elegir las amistades de confianza (Rotenberg y Morgan, 1995).
- f) Escalas más específicas como las que estudian la influencia de los amigos en la actividad física (Jago *et al.*, 2009).

Esta investigación se incluye entre los instrumentos de evaluación y medida de la amistad. Su objetivo es diseñar y validar una escala que mida la AC, y en jóvenes, puesto que no se ha encontrado en la literatura revisada ninguna con ambos fines. Bien porque no miden la AC en concreto (ninguna lo hace) o bien porque, aunque miden un tipo de amistad similar, se dirigen a niños (Bukowski *et al.*, 1994; Sharabany, 1994). Tampoco se han encontrado instrumentos originales en español para medir la amistad (solo alguna validación de otras escalas, como Rodríguez *et al.*, 2015) por lo que la transferencia y aplicabilidad a contextos de habla hispana podría dar respuesta a este vacío teórico y metodológico identificado en la literatura.

De las escalas revisadas, solo la de Mendelson y Aboud (1999) se dirige a adultos jóvenes, pero mide la calidad de la amistad por su *función* en el desarrollo de la persona,

entendiendo que «desde un enfoque funcional, un amigo se ve como fuente de recursos sociales, emocionales e instrumentales que la persona busca» (p. 2). Aunque los amigos juegan un papel importante en el desarrollo del individuo, aquí no se quiere destacar el carácter funcional de la relación, sino su gratuidad intrínseca, que es lo propio de la AC. Por ello, no es posible adaptar el contenido de la escala de Bukowski *et al.* (1994), pues, aun midiendo una amistad similar (la calidad de la amistad a partir de lo que los niños entienden por mejor amigo), las dimensiones evaluadas no se refieren a lo específico de una amistad desinteresada.

La AC es un amor desinteresado, más allá de una relación de apego (Wilkinson, 2008); de afecto (Mendelson y Aboud, 1999); o de apoyo social percibido (González y Landerero, 2014). Apego, cariño y apoyo social son aspectos de la amistad que recoge la escala aquí diseñada y validada, pero insistiendo en el «desinterés» de la relación (dimensiones Amor desinteresado-Conocimiento, Respeto-Perdón), que es menos claro en otros instrumentos. Las escalas de amistad íntima de Sharabany (1994), amistad de calidad de Bukowski *et al.* (1994) o Rodríguez *et al.* (2015) se acercan conceptualmente a la AC, pero están dirigidas a niños y/o adolescentes, no a jóvenes.

Como el desinterés es un rasgo de la AC de rango ético, se plantea el instrumento desde una perspectiva multidisciplinar —psicológica y ética— acorde con la naturaleza de la relación. Ya sugieren Bukowski y Sippola (1996) que «la amistad se ve facilitada [...] por constructos [...] como la generosidad, la honestidad, la amabilidad, la

lealtad y la autenticidad» (p. 242). Y según Walker *et al.* (2016) las dimensiones éticas de la amistad pueden ser estudiadas con procedimientos metodológicamente rigurosos. De acuerdo con estos mismos autores, las perspectivas psicológica y filosófica de la amistad se concilian y co-implican, por lo que desarrollar un instrumento para medir la AC es una aportación tanto para estas dos disciplinas como para la educación que bebe de ellas. Por otro lado, como la relación íntima que es, coincidimos en cómo la miden Sharabany (1994) y Kriesman (1969) que lo hacen en términos de auto-revelación, disposición a pedir ayuda a los amigos, cercanía y frecuencia de trato, entre otros.

Para el diseño de la escala y a partir de la descripción previa de la AC, se ha definido el constructo como un amor mutuo basado en compartir, que busca el bien del amigo por sí mismo y, por tanto, es desinteresado. Como el amigo es «otro sí mismo», la AC implica la confianza (apertura voluntaria a compartir lo íntimo de la persona) y requiere virtudes, como el respeto, sinceridad, lealtad y perdón.

Esta definición recoge aspectos psicológicos como la intimidad, socio-emocionales y éticos como el perdón, o netamente éticos como el respeto y el desinterés. Escalas que han recogido explícitamente rasgos éticos de la amistad son: Sharabany (1994), que incluye tres dimensiones morales (franqueza, dar y compartir, lealtad); Weiss and Smith (2002), que recoge una (lealtad); y otras, como Parker y Asher (1993) o Mendelson y Aboud (1999), que recogen dimensiones directamente relacionadas con la ética, aunque no sean propia-

mente morales (ej., resolución de conflictos o alianza fiable).

2. Método

2.1. Muestra

Participaron en la investigación 1587 jóvenes adultos españoles (78.1 % mujeres, 21.7 % hombres y 0.2 % sin especificar), con edades comprendidas entre los 18 y los 29 años (media = 20.3, desviación estándar = ± 2.5), que estudian en 19 universidades públicas (95.9 %) y en 18 privadas (4.1 %).

La mayoría de estos jóvenes universitarios cursa una titulación (85.9 %). Entre estos, las carreras predominantes son Educación (48.7 %), Empresariales y Derecho (22.3 %) y, en menor medida, Humanidades y Artes (4.4 %) e ingeniería (4.1 %), entre otras. Así, se intentó cubrir el mayor número posible de disciplinas mediante un muestreo incidental. El único criterio requerido para participar fue ser español y estudiante universitario.

La muestra se dividió aleatoriamente en dos submuestras de igual tamaño siguiendo las recomendaciones de Henson y Roberts (2006), al no ser lógico estudiar la estructura de un conjunto de datos e intentar confirmar dicha estructura partiendo de la misma fuente de datos. La primera está formada por 795 sujetos, donde se analizaron las características y propiedades de los ítems y se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE). La segunda contó con 792 sujetos para el análisis factorial confirmatorio (AFC), no habiendo diferencias estadísticamente significativas entre ambas submuestras (Tabla 1).

TABLA 1. Características de la muestra y submuestras.

		Total		Muestra AFE		Muestra AFC		p-valor
		n = 1587		n = 795		n = 792		
Edad (media $\pm$ desviación)		20.3 $\pm$ 2.5		20.4 $\pm$ 2.5		20.2 $\pm$ 2.4		0.154
Género	Hombre	341	21.7 %	168	21.3 %	173	22.1 %	0.768
	Mujer	1227	78.1 %	619	78.6 %	608	77.7 %	
	Sin especificar	3	0.2 %	1	0.1 %	2	0.3 %	
Titulación	Solo una titulación	1353	85.9 %	669	84.9 %	684	84.9 %	0.281
	Doble Grado	223	14.1 %	119	15.1 %	104	15.1 %	
Titulación (una sola titulación)	Educación	768	48.7 %	393	58.7 %	375	54.8 %	0.409
	Humanidades y Artes	70	4.4 %	39	5.8 %	31	4.5 %	
	Ciencias Sociales	352	22.3 %	164	24.5 %	188	27.5 %	
	Ciencias	24	1.5 %	9	1.3 %	15	2.2 %	
	Ingeniería	65	4.1 %	27	4.0 %	38	5.6 %	
	Agricultura	4	0.3 %	3	0.4 %	1	0.1 %	
	Salud y servicios sociales	62	3.9 %	30	4.5 %	32	4.7 %	
	Turismo	8	0.5 %	4	0.6 %	4	0.6 %	
Titulación (doble Grado)	Educación/Educación Infantil Educación Primaria y Peda- gogía	64	4.1 %	43	36.1 %	21	20.2 %	0.196
	Educación/Humanidades y Artes	13	0.8 %	6	5.0 %	7	6.7 %	
	Educación/Administración y dirección de empresas	11	0.7 %	6	5.0 %	5	4.8 %	
	Educación/Ciencias	4	0.3 %	3	2.5 %	1	1.0 %	
	Humanidades y Artes/Ad- ministración y dirección de empresas	9	0.6 %	4	3.4 %	5	4.8 %	
	Administración y dirección de empresas/Derecho	109	6.9 %	52	43.7 %	57	54.8 %	
	Administración y dirección de empresas/Ingeniería	8	0.5 %	3	2.5 %	5	4.8 %	
	Administración y dirección de empresas y Derecho/Turismo	4	0.3 %	1	0.8 %	3	2.9 %	
	Ciencias/Matemáticas, esta- dística e informática	1	0.1 %	1	0.8 %	0	0.0 %	
Lugar donde ac- tualmente cursan sus estudios	Estudiantes españoles que actualmente están estudiando en España	1557	99.7 %	781	99.9 %	776	99.6 %	0.374
	Estudiantes españoles que actualmente están estudiando fuera de España (movilidad)	4	0.3 %	1	0.1 %	3	0.4 %	
Tipo de universi- dad	Universidades públicas	1493	95.9 %	751	96.2 %	742	95.6 %	0.591
	Universidades privadas	64	4.1 %	30	3.8 %	34	4.4 %	

El tamaño de la muestra responde a la recomendación clásica de una proporción mínima de 10 encuestados por parámetro (Byrne, 2009) y 15 en casos más restrictivos (Hair *et al.*, 1999), y a otras más recientes: cuando las coincidencias son bajas, entre 0.30, y el número de variables por factor es de al menos 3 ítems, se requiere una muestra mínima de 400 casos (Conway y Huffcutt, 2003).

La investigación cumplió con los estándares éticos del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Rey Juan Carlos (España) y con la declaración de Helsinki de 1964 y sus enmiendas posteriores.

2.2. Instrumento

La EAC pretende obtener una medida precisa de aquellos indicadores relacionados con la AC porque ninguna de las escalas revisadas atiende a lo específico de una amistad desinteresada (González y Landero, 2014; Jago *et al.*, 2009; Mendelson y Aboud, 1999; Parker y Asher, 1993; Rotenberg y Morgan, 1995; Sharabany, 1994; Weiss y Smith, 2002; Wilkinson, 2008). Eso permitió centrarse en dimensiones como compartir, intimidad o lealtad. Por ello, la matriz teórica de referencia incluyó 55 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: «Amor desinteresado» (17); «Compartir intimidad y sinceridad» (14); «Confianza y lealtad» (10) y «Respeto y perdón» (14). El formato de respuesta fue una escala Likert de 8 puntos (0 = nunca y 7 = siempre) siguiendo a Mendelson y Aboud (1999).

Esta primera versión fue sometida a un doble proceso de revisión a través de un juicio de expertos y una prueba piloto, con el fin de asegurar la validez de contenido y aplicabilidad del instrumento.

2.2.1. Juicio de expertos

Siguiendo las directrices de Drost (2011), cuatro expertos en psicología evolutiva, en emociones y relaciones interpersonales, filosofía y estadística, se encargaron de la evaluación de los ítems y dimensiones relacionadas con la amistad atendiendo a los criterios de claridad, adecuación y relevancia (Navarro *et al.*, 2014). Las principales sugerencias fueron cambiar los nombres asociados de la escala Likert de 0 a 7 puntos, para 0 = totalmente en desacuerdo y 7 = totalmente de acuerdo, e incluir algunos ítems en formulación negativa.

Teniéndolas en cuenta, el instrumento se amplió a 59 ítems sin modificar las dimensiones, y los ítems negativos aumentaron hasta un 33.9 % del total. Autores como Fabrigar *et al.* (1999) afirman que, como regla general, cuanto mayor sea el número de ítems que midan con precisión un factor, más determinado será dicho factor, más estable será el resultado factorial. La recomendación es de 3 a 4 ítems por factor solo si se dispone de un mínimo de 200 casos, número que se ha superado en esta investigación.

2.2.2. Estudio piloto

En la muestra piloto del estudio, participaron 43 estudiantes (9 de Humanidades y Artes, 15 de Educación, 11 de

Ciencias Sociales, 5 de Ingeniería y 3 de Ciencias de la Salud) con la finalidad de que hubiera, en la medida de lo posible, una representación de la muestra final. La valoración de la escala se hizo en términos de formato, formulación y comprensión de las instrucciones, especificaciones generales e ítems. Se valoró positivamente el hecho de que las instrucciones indicaran que, para responder a la escala, el estudiante debía elegir a uno de sus mejores amigos y responder teniendo en cuenta a esa persona, procedimiento que avalan Mendelson y Aboud (1999). Aunque no se eliminaron ítems específicos, algunas sugerencias fueron: (1) la aclaración de la redacción del ítem «Me doy con mi amigo-a sin calcular ni pensar quién pone más» por «Me entrego a mi amigo-a sin calcular ni pensar quién pone más», y (2) la elaboración de una versión *online*, de ser necesaria, para facilitar su difusión.

Por tanto, tras el juicio de expertos y el estudio piloto, y antes del AFE, el borrador de la escala de amistad cons-

tó de 59 ítems distribuidos en cuatro dimensiones que corresponden a lo definido en el constructo: «Amor desinteresado»; «Compartir intimidad y sinceridad»; «Confianza y lealtad»; y «Respeto y perdón».

De acuerdo con la definición de AC, el amor desinteresado incluye afecto (Sharabany, 1994), buenos deseos mutuos y la disposición a buscar el bien del amigo por sí mismo. Compartir (Sharabany, 1994; Weiss y Smith, 2002) intimidad (Mendelson y Aboud, 1999; Parker y Asher, 1993; Weiss y Smith, 2002) refleja que se trata de una amistad íntima o cercana. Y como relación desinteresada, requiere virtudes en los amigos como sinceridad («franqueza» en Sharabany, 1994), lealtad (Sharabany, 1994; Weiss y Smith, 2002), perdón (Parker y Asher, 1993; Weiss y Smith, 2002) y respeto.

La Tabla 2 muestra el número de ítems en cada dimensión, así como los ítems con formulación positiva y negativa.

TABLA 2. Versión de la escala antes del AFE (modelo teórico).

Dimensión	N.º total ítems	N.º ítems positivos	N.º ítems negativos
1. Amor desinteresado	16	11, 14, 16, 18, 24, 30, 41, 49, 53, 55, 59	3, 6, 9, 39, 43
2. Compartir intimidad y sinceridad	7	2, 12, 25, 42, 44	33, 56
	6	5, 26, 40, 51	19, 34
	3	29, 45	13
3. Confianza y lealtad	6	8, 17, 28, 46	35, 52
	6	4, 21, 36, 48	27, 31
4. Respeto y perdón	7	1, 10, 20, 23	37, 47, 58
	8	15, 32, 38, 50, 57	7, 22, 54

2.3. Análisis estadístico

Los datos se analizaron con el software estadístico SPSS versión 22.0 (IBM, Chicago, IL), el AFE se realizó con el programa FACTOR (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2006) y el AFC se llevó a cabo con el paquete R «lavaan» (Rosseel, 2012).

2.4. Descripción de la muestra y homogeneidad

Para describir los datos cuantitativos se utilizaron la media y la desviación estándar, y para los datos cualitativos las frecuencias absolutas y relativas. Se realizó un análisis univariante para estudiar la homogeneidad entre las muestras del AFE y del AFC. Las diferencias entre las variables cualitativas se comprobaron mediante la prueba de Chi-Cuadrado o la prueba de Fisher, y las diferencias entre las variables cuantitativas mediante la prueba *t* de Student para muestras independientes.

2.5. Características y propiedades de los ítems

Para analizar las características y propiedades de los ítems, se calcularon el porcentaje de respuestas válidas, el porcentaje de respuestas del límite inferior (efecto suelo), el porcentaje de respuestas del límite superior (efecto techo), la media, la desviación estándar y los índices de asimetría y curtosis, así como la correlación ítem-total corregida (correlación ítem-total excluyendo el ítem analizado) mediante correlación policórica. Se descartaron los ítems con valores inferiores a 0.3.

2.6. Análisis factorial exploratorio y análisis factorial confirmatorio

Para extraer los factores en el AFE y en el AFC se utilizaron el método de mi-

nimos cuadrados no ponderados (Jöreskog, 1977) y la matriz de correlaciones policóricas (Bandalos y Finney, 2010) debido a la naturaleza ordinal de los ítems (escala Likert 0-7, ítems politómicos) y a la ausencia de normalidad en muchos de ellos (altos índices de asimetría y curtosis). Se realizaron varios análisis de AFE fijando el número de factores extraídos de 2 a 4. Se empleó el método de rotación directa OBLIMIN (Clarkson y Jennrich, 1988) porque acepta factores correlacionados y se descartaron los ítems sin carga (<0.3).

Con el fin de evaluar la adecuación de los datos para el análisis factorial, se calculó la medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (Kaiser, 1970) en la que un índice inferior a .50 se considera inadecuado y satisfactorio si es superior a .80. Para establecer el ajuste del modelo, se consultaron el RMSA (*Root Mean Square Error of Approximation*), SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*), CFI (*Goodness of Fit Index*), TLI (*Tucker-Lewis Index*) y GFI (*Goodness of Fit Index*). Los índices que representan un buen ajuste entre el modelo y los datos son para RMSEA $< .06$, SRMR $< .08$, CFI $> .95$ y TLI $> .95$ (Xia y Yang, 2018, 2019). Los valores de GFI superiores a 0.95 son indicadores de un buen ajuste del modelo (Ruiz *et al.*, 2010).

Como medidas de fiabilidad, se calcularon el coeficiente de fiabilidad ordinal alfa (Zumbo *et al.*, 2007) para estimar la fiabilidad en ítems ordinales y el coeficiente de fiabilidad Omega (Green y Yang, 2009).

3. Resultados

3.1. Análisis exploratorio propiedades de los ítems

Se realizó un análisis descriptivo de los 59 ítems (Tabla 3). El porcentaje de no respuesta para todos los ítems es inferior al 5 %, y la mitad de los ítems presentan notables desviaciones de la normalidad (altos índices de asimetría y curtosis, superiores a 2). Se descartaron cuatro ítems redundantes: 15(=7), 19(=26), 33(=25) y 36(=27).

Autores como Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010) afirman que los ítems redundantes deterioran la estructura factorial resultante, aunque se utilizan para evaluar la consistencia de los individuos y también para elevar la consistencia interna de las escalas. También se excluyeron los ítems con una correlación ítem-total corregida <0.3 . Esto supuso la eliminación de 11 ítems (6, 9, 10, 16, 20, 22, 27, 31, 37, 43, 58).

TABLA 3. Características y propiedades de los ítems.

ÍTEM	Sin respuesta		Efecto suelo (respuestas límite inferior)		Efecto techo (respuestas límite superior)		Estadísticos descriptivos				Correlación ítem-total corregido
	N	%	N	%	N	%	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis	
1	0	0.0 %		0 %	611	75 %	6.63	0.77	-2.80	10.35	.550
2	0	0.0 %	21	2.6 %	375	46 %	5.63	1.75	-1.34	1.15	.310
3	3	0.4 %	36	4.4 %	223	27.5 %	4.54	2.24	-0.50	-1.04	.340
4	0	0.0 %	35	4.3 %	618	75.8 %	6.31	1.67	-2.85	7.24	.510
5	0	0.0 %		0 %	618	75.8 %	6.62	0.82	-2.77	8.96	.610
6	2	0.3 %	474	58.4 %	7	0.9 %	0.81	1.32	2.29	5.93	-.500
7	3	0.4 %	16	2 %	246	30.3 %	5.03	1.99	-0.82	-0.48	.370
8	0	0.0 %	3	0.4 %	411	50.4 %	6.16	1.14	-1.85	4.38	.420
9	4	0.5 %	58	7.2 %	286	35.3 %	4.87	2.30	-0.84	-0.60	.230
10	1	0.1 %	32	3.9 %	113	13.9 %	4.45	1.88	-0.59	-0.37	.280
11	38	4.8 %	26	3.4 %	331	42.7 %	5.56	1.80	-1.45	1.59	.440
12	5	0.6 %	16	2 %	427	52.8 %	5.82	1.75	-1.67	2.05	.390
13	5	0.6 %	20	2.5 %	467	57.7 %	5.93	1.70	-1.87	2.95	.450
14	4	0.5 %	1	0.1 %	481	59.3 %	6.35	1.01	-2.08	5.56	.660
15	1	0.1 %	1	0.1 %	237	29.1 %	5.47	1.41	-0.80	0.07	.350
16	3	0.4 %	44	5.4 %	74	9.1 %	4.14	1.83	-0.48	-0.32	.220
17	4	0.5 %	1	0.1 %	622	76.7 %	6.63	0.87	-3.49	15.35	.560
18	4	0.5 %	17	2.1 %	293	36.1 %	5.44	1.72	-1.23	1.10	.490
19	3	0.4 %	4	0.5 %	556	68.5 %	6.23	1.49	-2.30	4.66	.600
20	6	0.8 %	188	23.2 %	58	7.2 %	2.90	2.28	0.19	-1.20	-.160
21	9	1.1 %	4	0.5 %	559	69.4 %	6.43	1.13	-2.69	8.39	.570

Diseño y validación de una Escala de Amistad de Carácter para jóvenes

22	12	1.5 %	90	11.2 %	114	14.2 %	3.67	2.27	-0.08	-1.18	.230
23	9	1.1 %	13	1.6 %	280	34.7 %	5.51	1.63	-1.31	1.40	.450
24	10	1.3 %		0 %	261	32.4 %	5.58	1.38	-0.89	0.21	.440
25	12	1.5 %	1	0.1 %	339	42.2 %	5.94	1.23	-1.37	1.98	.450
26	11	1.4 %	1	0.1 %	523	65 %	6.33	1.19	-2.31	5.77	.660
27	10	1.3 %	39	4.8 %	111	13.8 %	3.82	2.00	0.01	-0.88	.270
28	12	1.5 %	10	1.2 %	442	55 %	6.07	1.43	-2.06	4.57	.630
29	9	1.1 %	4	0.5 %	390	48.4 %	6.08	1.22	-1.79	4.08	.590
30	9	1.1 %	1	0.1 %	642	79.7 %	6.68	0.81	-3.83	18.84	.690
31	25	3.1 %	141	17.8 %	56	7.1 %	2.86	2.10	0.29	-0.85	-.110
32	26	3.3 %	1	0.1 %	332	42.1 %	5.87	1.33	-1.33	1.57	.580
33	36	4.5 %	4	0.5 %	307	39.4 %	5.64	1.60	-1.27	0.95	.350
34	33	4.2 %	33	4.2 %	542	69.3 %	6.15	1.76	-2.47	5.28	.550
35	27	3.4 %	17	2.2 %	506	64.2 %	6.05	1.74	-2.04	3.25	.450
36	28	3.5 %	102	13 %	373	47.4 %	4.95	2.62	-0.92	-0.79	.210
37	32	4.0 %	52	6.6 %	175	22.3 %	4.14	2.26	-0.23	-1.17	.240
38	26	3.3 %	2	0.3 %	306	38.8 %	5.89	1.23	-1.39	2.30	.620
39	25	3.1 %	82	10.4 %	366	46.3 %	5.20	2.40	-1.18	-0.06	.380
40	25	3.1 %	1	0.1 %	540	68.4 %	6.44	1.04	-2.49	7.33	.680
41	29	3.6 %	1	0.1 %	443	56.4 %	6.19	1.18	-1.80	3.71	.670
42	34	4.3 %	1	0.1 %	648	83 %	6.75	0.68	-4.35	26.55	.730
43	27	3.4 %	31	3.9 %	143	18.1 %	4.50	1.93	-0.52	-0.49	.220
44	28	3.5 %		0 %	675	85.8 %	6.80	0.59	-4.27	24.32	.740
45	28	3.5 %		0 %	475	60.4 %	6.34	1.05	-1.98	4.25	.690
46	27	3.4 %	5	0.6 %	481	61 %	6.32	1.19	-2.65	8.46	.510
47	29	3.6 %	28	3.6 %	152	19.3 %	4.51	2.05	-0.50	-0.88	.340
48	31	3.9 %	5	0.6 %	426	54.3 %	6.18	1.23	-2.14	5.50	.560
49	27	3.4 %	1	0.1 %	496	62.9 %	6.44	0.92	-2.28	7.31	.610
50	31	3.9 %	13	1.7 %	168	21.4 %	5.00	1.71	-0.87	0.25	.320
51	30	3.8 %	4	0.5 %	573	73 %	6.53	1.04	-3.34	13.67	.720
52	35	4.4 %	17	2.2 %	391	50.1 %	5.62	1.81	-1.28	0.88	.370
53	31	3.9 %	2	0.3 %	524	66.8 %	6.51	0.89	-2.75	11.04	.730
54	28	3.5 %	17	2.2 %	363	46.1 %	5.67	1.73	-1.47	1.64	.530
55	29	3.6 %	8	1 %	424	53.9 %	6.00	1.50	-1.87	3.28	.480
56	28	3.5 %	28	3.6 %	485	61.6 %	5.97	1.82	-2.03	3.30	.370
57	29	3.6 %		0 %	459	58.4 %	6.29	1.09	-1.95	4.14	.660
58	29	3.6 %	36	4.6 %	128	16.3 %	4.02	2.07	-0.11	-1.02	.250
59	28	3.5 %	11	1.4 %	490	62.3 %	6.20	1.39	-2.30	5.63	.580

3.2. Análisis factorial exploratorio

El AFE se realizó sobre 44 ítems. Todos los modelos extraídos en el AFE muestran bue-

nos índices de ajuste, con un índice KMO de 0.9144, lo que indica que los datos eran adecuados para realizar el análisis factorial (Tabla 4).

TABLA 4. Ajuste de índices de modelos de análisis EFA según el número de factores extraídos.

Número de factores extraídos	4	3	2
KMO:Kaiser-Meyer-Olkin test	0.914	0.914	0.914
GFI:Goodness of Fit Index	0.987	0.984	0.979
CFI:Comparative Fit Index	0.995	0.993	0.99
RMSR:Root Mean Squared Residual	0.0408	0.0453	0.0517
RMSEA:Root Mean Squared Error of Aproximation	0.026	0.029	0.034
NNFI:Non-normed Fit Index (Tucker-Lewis Index)	0.994	0.992	0.989

El modelo con 3 factores fue el que mejor se ajustó a las dimensiones teóricas iniciales y presentó factores con más de 2 ítems con carga. Como resultado de la rotación directa OBLIMIN,

se obtuvieron tres factores correlacionados de 26, 6 y 5 ítems con carga, 3 ítems sin carga (12, 13, 47) y 4 ítems mal identificados (14, 38, 46, 54) (Tabla 5).

TABLA 5. AFE de tres factores (se omiten cargas <0.3).

ÍTEM	F 1	F 2	F 3
1. Noto que mi amigo-a se comporta conmigo tal como es.	0.517		
2. Aunque nos hayamos despedido hace poco, seguimos en contacto por redes sociales.	0.499		
3n. Aunque conozco bien a mi amigo-a, cuando es su cumpleaños no se me ocurren cosas para regalarle que le vayan a gustar.	0.322		
4. No haría nada en contra de mi amigo-a, aunque me lo propusieran.	0.311		
5. En las conversaciones con mi amigo-a, también hablo de mis ideas, de mis valores o de experiencias que han sido importantes para mí.	0.595		
8. Si acuerdo con mi amigo-a que voy a encargarme de algo (un trabajo, un regalo, etc.), sabe que lo voy a hacer.	0.33		
11. Me doy con mi amigo-a sin calcular ni pensar quién pone más.		0.305	
12. No me molesta estar en silencio con mi amigo-a.			
13n. Si algo no va bien en nuestra amistad, prefiero decírselo a mi amigo-a mediante redes sociales.			

Diseño y validación de una Escala de Amistad de Carácter para jóvenes

14. Mi amigo-a saca cosas buenas de mí.	0.568	0.303
15. Si mi amigo-a me ha hecho algo que me ha herido, le perdono.		0.5
17. Guardo los secretos de mi amigo-a, aunque las cosas no vayan bien entre nosotros.		0.462
18. Si me desciento en mis estudios o no estoy trabajando, mi amigo-a se preocupa de que me centre de nuevo.	0.432	
21. Si me incluyeran en un grupo de Whatsapp en el que se critica o excluye de un plan a mi amigo-a, manifestaría mi desacuerdo.	0.49	
23. Cuando no estoy de acuerdo con las ideas de mi amigo-a, expreso mi opinión con calma y sin levantar la voz.		0.344
24. Cuando salimos y no queremos hacer el mismo plan, sé ceder.		0.456
25. Mi amigo-a y yo compartimos valores o tenemos ideas similares.	0.386	
26. A mi amigo-a le cuento mis cosas más personales.	0.805	
28. Tengo confianza con mi amigo-a, también para contarle cosas de mí mismo-a que me avergüenzan.	0.663	
29. Si alguna vez mi amigo-a ha hecho algo que no estaba bien, se lo he dicho con franqueza.	0.577	
30. Mi amigo-a es especial para mí, aunque para otros no lo sea.	0.624	
32. Si hemos discutido, no dejo que el disgusto dure y busco la reconciliación.		0.497
34n. Cuando me pasa algo bueno no me gusta compartirlo con mi amigo-a.	0.542	
35n. Si mi amigo-a me pide que no cuente algo, solo lo cuento al grupo de mejores amigos.		0.705
38. Cuando me he equivocado con mi amigo-a lo reconozco y lo manifiesto de alguna manera para que lo sepa.	0.353	0.317
39n. Cuando a mi amigo-a le va muy bien en algo (estudios. popularidad. ligues...) y a mí no, me cuesta alegrarme de que le vaya bien.		0.44
40. Hablo con mi amigo-a de mis proyectos de futuro, de trabajo, etc.	0.657	
41. Si me preguntan las 5 cualidades más importantes de mi amigo, las sé.	0.666	
42. Me gusta pasar ratos con mi amigo-a.	0.925	
44. Me lo paso bien con mi amigo-a.	0.905	
45. Si algo no va bien con mi amigo-a, lo hablo con sinceridad.	0.614	
46. Soy discreto con las cosas personales de mi amigo-a y no lo digo a nadie, aunque no me lo pida explícitamente.	0.371	0.38
47n. Soporto mal los defectos o las cosas que me molestan de mi amigo-a.		
48. Defiendo a mi amigo-a cuando otras personas hablan mal de él-ella, incluso cuando lo hacen a través de redes sociales.	0.595	

49. Si mi amigo-a está molesto, preocupado, alegre, etc. me doy cuenta, aunque no me lo diga.	0.603	
50. Se me olvidan rápidamente los fallos de mi amigo-a.		0.395
51. Sé que le puedo contar cualquier cosa a mi amigo-a.	0.704	
52n. Si mi amigo-a me ha contado que nos gusta el mismo chico-a, intento ganar.		0.428
53. Ayudo a mi amigo-a a resolver sus problemas, si está en mi mano, aunque me cueste.	0.59	
54n. Si mi amigo-a traiciona mi confianza me siento libre de hacer lo mismo con él-ella, aunque solo sea por chat o en las redes sociales.	0.314	0.566
55. Puedo decir 5 cosas que no le gustan a mi amigo-a.	0.596	
56n. Es mi amigo-a porque salimos de fiesta juntos y lo pasamos bien, aunque no nos veamos más ni tengamos mucho en común.		0.319
57. Pido perdón a mi amigo-a cuando le he herido en sus sentimientos y/o me he comportado mal.	0.399	
59. Si no he hablado con mi amigo-a en 2 semanas, lo echo de menos.	0.672	

Los ítems mal identificados se asignaron a un factor de acuerdo con las dimensiones teóricas iniciales y se descartaron 6 ítems más del factor mayor porque el índice de fiabilidad ordinal mejoraba.

Finalmente, obtuvimos una escala de 35 dividida en 3 dimensiones con 21, 7 y 7 ítems, y coeficiente de fiabilidad ordinal con valores 0.95, 0.74 y 0.75 respectivamente (Tabla 6).

TABLA 6. Versión final de la escala después del AFE.

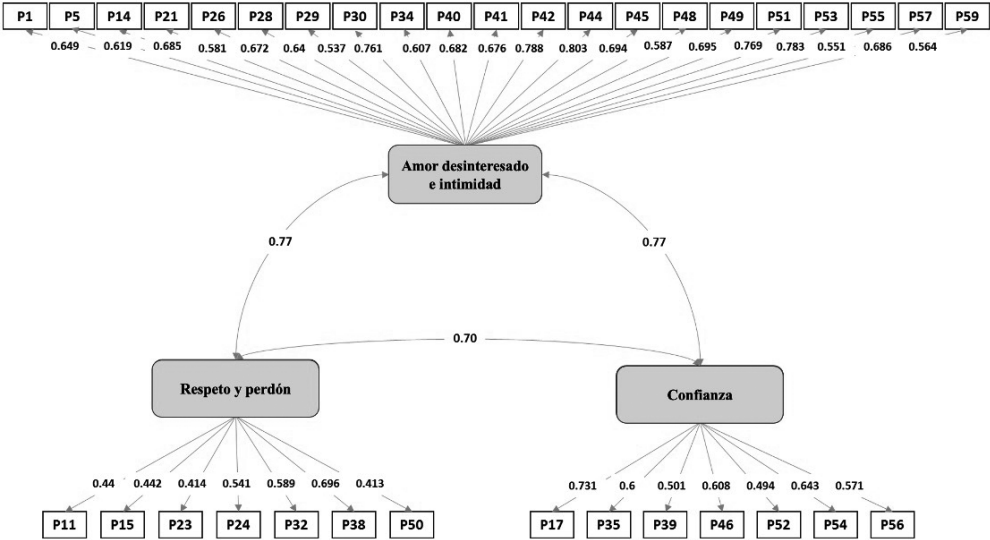
Dimensiones	N.º total ítems	Ítems previos	Nuevos ítems	Coeficiente de fiabilidad ordinal alfa
Amor desinteresado e intimidad	21	5, 14, 26, 29, 30, 34, 40, 41, 42, 44, 45, 49, 51, 53, 55, 59	1, 21, 28, 48, 57	0.95
Confianza y lealtad	7	17, 35, 46, 52	39, 54, 56	0.74
Respeto y perdón	7	15, 23, 32, 38, 50	11, 24	0.75

3.3. Análisis factorial confirmatorio

A partir de la estructura obtenida en el análisis anterior, se consideraron tres variables latentes correlacionadas que corresponden a las dimensiones de «Amor desinteresado e intimidad», «Confianza» y

«Respeto y perdón», con las 35 variables observadas (ítems) (Figura 1). Todas las cargas estandarizadas estimadas son superiores a 0.4 y las correlaciones estimadas entre las variables latentes están entre 0.7-0.8.

FIGURA 1. Análisis factorial confirmatorio.



Los valores alfa del coeficiente de fiabilidad ordinal son superiores a 0.7, pero los coeficientes Omega son de aproximadamente 0.6 en dos variables. Los valores de los índices de ajuste indican un buen ajuste (Tabla 7).

TABLA 7. AFC: cargas estandarizadas, error estándar, valor crítico y coeficientes de fiabilidad.

		Carga factorial	Carga estandarizada	Error estándar	Valor critico	Porcentaje de variabilidad explicada por el factor latente	Fiabilidad Alfa de Cronbach ordinal	Fiabilidad compuesta coeficiente Omega
Amor desinteresado e intimidad	P1	1	0.649			42.1 %	0.94	0.891
	P5	0.954	0.619	0.025	38.831	38.3 %		
	P14	1.056	0.685	0.026	40.692	46.9 %		
	P21	0.895	0.581	0.024	37.61	33.8 %		
	P26	1.037	0.672	0.026	40.365	45.2 %		
	P28	0.987	0.64	0.025	39.466	41.0 %		
	P29	0.827	0.537	0.023	36.044	28.8 %		
	P30	1.174	0.761	0.028	42.493	57.9 %		
	P34n	0.935	0.607	0.024	38.459	36.8 %		
	P40	1.052	0.682	0.026	40.629	46.5 %		
	P41	1.042	0.676	0.026	40.464	45.7 %		
	P42	1.215	0.788	0.028	43.039	62.1 %		
	P44	0.935	0.607	0.024	38.459	36.8 %		

	P44	1.238	0.803	0.029	43.34	64.5 %		
	P45	1.069	0.694	0.026	40.914	48.2 %		
	P48	0.906	0.587	0.024	37.837	34.5 %		
	P49	1.071	0.695	0.026	40.949	48.3 %		
	P51	1.185	0.769	0.028	42.644	59.1 %		
	P53	1.207	0.783	0.028	42.946	61.3 %		
	P55	0.849	0.551	0.023	36.567	30.4 %		
	P57	1.058	0.686	0.026	40.722	47.1 %		
	P59	0.87	0.564	0.023	37.051	31.8 %		
Respeto y perdón	P11	1	0.44			19.4 %	0.709	0.638
	P15	1.004	0.442	0.043	23.229	19.5 %		
	P23	0.942	0.414	0.042	22.513	17.1 %		
	P24	1.23	0.541	0.049	25.326	29.3 %		
	P32	1.339	0.589	0.051	26.096	34.7 %		
	P38	1.582	0.696	0.058	27.42	48.4 %		
	P50	0.938	0.413	0.042	22.475	17.1 %		
Confianza	P17	1	0.731			53.4 %	0.791	0.666
	P35n	0.821	0.6	0.024	34.27	36.0 %		
	P39n	0.686	0.501	0.022	30.858	25.1 %		
	P46	0.831	0.608	0.024	34.498	37.0 %		
	P52n	0.676	0.494	0.022	30.593	24.4 %		
	P54n	0.88	0.643	0.025	35.527	41.3 %		
	P56n	0.781	0.571	0.023	33.342	32.6 %		

Comparative Fit Index (CFI): 0.986

Tucker-Lewis Index (TLI): 0.986

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA): 0.043

Standardized Root Mean Square Residual (SRMR): 0.054

Goodness of Fit Index (GFI): 0.997

4. Discusión y conclusiones

Este estudio sobre la AC en jóvenes se inserta en una discusión actualmente viva en educación, que la considera una amistad posible desde la infancia (Walker *et al.*, 2016), una vía de educación moral (Kristjánsson, 2020), una relación alternativa al modelaje para facilitar el cultivo de la virtud (Hoyos-Valdés, 2018) y un ámbito de conocimiento propio que facilita la forma-

ción del carácter (Romero-Iribas, 2021). En psicología se aborda desde sus emociones características (Martínez-Priego y Romero-Iribas, 2021) y por su relación con la felicidad (Anderson y Fowers, 2019), que son aspectos relevantes en la educación.

El objetivo de la investigación ha sido diseñar y validar la EAC en una muestra de estudiantes universitarios españoles. Tras

el juicio de expertos y la prueba piloto, el modelo teórico de partida estaba formado por cuatro dimensiones y 59 ítems. Como resultado del AFE y AFC, la escala validada la componen 35 ítems en tres dimensiones: «Amor desinteresado e intimidad» (21), «Confianza» (7) y «Respeto y perdón» (7), con coeficientes de fiabilidad ordinal de 0.94, 0.79 y 0.7 respectivamente, lo que indica valores de consistencia interna satisfactorios. Estos resultados coinciden con otras escalas, como la de Bukowski *et al.* (1994), con ratios entre .68 y .77, o el estudio de propiedades psicométricas de esa misma escala (versión 4.1) en español, con alfas entre .63 y .83 (Rodríguez *et al.*, 2015). Los índices de ajuste del modelo en el AFC son buenos, con valores superiores a los puntos de corte recomendados (CFI = 0.986; TLI = 0.986; RMSEA = 0.043; SRMR = 0.054; GFI = 0.997).

En comparación con el modelo teórico de partida, la versión final de la escala se reduce en el número de dimensiones y de ítems. La dimensión «Amor desinteresado» se unifica con «Compartir intimidad y sinceridad» conformando la dimensión «Amor desinteresado e intimidad». Esta reagrupación podría explicarse porque la AC es una amistad cercana e íntima en la que los amigos se comportan lealmente y hablan con sinceridad.

La dimensión «Confianza y lealtad» pasa a denominarse «Confianza» porque se centra en la esperanza en el amigo y el grado en que se puede contar con él para guardar secretos. Esto puede deberse a que los ítems correspondientes a lealtad se incluyen en una amistad que busca el

bien del amigo (amor desinteresado). Al respecto, DeSousa *et al.* (2014) establecen que las subescalas que miden aspectos positivos de la amistad están altamente asociadas entre sí, por lo que los individuos que puntúan alto en una dimensión de la amistad tienden a puntuar igual en las otras dimensiones.

Concluimos que la EAC posee buenas propiedades psicométricas, siendo un instrumento válido y fiable en español para medir la AC en jóvenes. El AFC ha demostrado la validez de la estructura factorial obtenida previamente en el AFE y, por tanto, la validez de las deducciones teóricas inferidas de ella (Pérez-Gil *et al.*, 2000).

La principal limitación de este trabajo es la representatividad de la muestra, pues no fue posible la elección aleatoria de universidades. Sin embargo, se utilizaron diferentes muestras para el AFE y el AFC, lo cual no es una práctica común pero sí necesaria (Henson y Roberts, 2006).

Los resultados que se obtengan de la aplicación de la escala ayudarán a comprender mejor la importancia de la amistad de carácter para el desarrollo socioemocional, el crecimiento ético o la felicidad de los jóvenes. Asimismo, favorecerán el desarrollo de programas de intervención educativa que trabajen aspectos de la amistad, como la confianza, el respeto, el perdón o el conocimiento mutuo, facilitando así relaciones abiertas y colaborativas que contribuyan a la cohesión social.

En futuras investigaciones sería interesante replicar esta escala en otras culturas,

contextos y lenguas porque es un ejercicio continuo de calidad (Cohen, 1960) para su consolidación teórica y metodológica.

Convendría prestar mayor atención a los aspectos relacionados con la medición, pues metaanálisis recientes indican que prevalecen inventarios, entrevistas y observación para medir la AC, quedando fuera otros instrumentos como los autoinformes, necesarios para el avance del conocimiento (Chung *et al.*, 2018; Kochendorfer y Kerns, 2019).

Al respecto, aunque algunos neoaristotélicos contemporáneos son escépticos

porque es difícil la objetividad con uno mismo (Kristjánsson, 2020), el autoinforme es tan importante como el informe entre pares porque ofrece una perspectiva única e individual (interna o externa) de la AC, aunque sería insuficiente. Una evaluación completa de la AC incluiría la aplicación de la escala como medida de autoinforme, junto con un informe entre pares elaborado por un amigo utilizando el mismo instrumento, en donde A completa la escala como un autoinforme, y luego B evalúa a A, en calidad de amigo de A. Por tanto, se trata de otra línea por donde puede continuarse la investigación.

ANEXO 1. Escala de Amistad de Carácter para jóvenes (EAC) validada.

Se presenta el modelo teórico de partida conformado por 59 ítems sometido al AFE. Los 35 ítems finales que conforman la EAC se presentan en negrita.

- 1. Noto que mi amigo-a se comporta conmigo tal como es.**
2. Aunque nos hayamos despedido hace poco, seguimos en contacto por redes sociales.
3. Aunque conozco bien a mi amigo-a, cuando es su cumpleaños no se me ocurren cosas para regalarle que le vayan a gustar.
4. No haría nada en contra de mi amigo-a aunque me lo propusieran.
- 5. En las conversaciones con mi amigo-a, también hablo de mis ideas, de mis valores o de experiencias que han sido importantes para mí.**
6. Quedo con mi amigo-a y le ayudo cuando tengo tiempo.
7. Si mi amigo-a se ha portado mal conmigo, ya no cuento con él-ella como antes, aunque me haya pedido perdón.
8. Si acuerdo con mi amigo-a que voy a encargarme de algo (un trabajo, un regalo...), sabe que lo voy a hacer.
9. Cuando mi amigo-a me está contando algo importante para él-ella, le escucho con atención, aunque miro el móvil mientras me habla.
10. Aunque esté enfadado con mi amigo-a, soy amable con él-ella.
- 11. Me entrego a mi amigo-a sin calcular ni pensar quién pone más.**

12. No me molesta estar en silencio con mi amigo-a.
13. Si algo no va bien en nuestra amistad, prefiero decírselo a mi amigo-a mediante redes sociales.
14. **Mi amigo-a saca cosas buenas de mí.**
15. **Si mi amigo-a me ha hecho algo que me ha herido, le perdono.**
16. Si discutimos por algo, cedo sin querer tener siempre la razón.
17. **Guardo los secretos de mi amigo-a, aunque las cosas no vayan bien entre nosotros.**
18. Si me desciento en mis estudios o no estoy trabajando, mi amigo-a se preocupa de que me centre de nuevo.
19. Evito hablar de cosas personales con mi amigo-a.
20. Soy demasiado claro-a con mi amigo-a, y eso hace que se enfade conmigo.
21. **Si me incluyeran en un grupo de Whatsapp en el que se critica o excluye de un plan a mi amigo-a, manifestaría mi desacuerdo.**
22. Cuando mi amigo-a me ha hecho daño le perdono, pero no olvido.
23. **Cuando no estoy de acuerdo con las ideas de mi amigo-a, expreso mi opinión con calma y sin levantar la voz.**
24. **Cuando salimos y no queremos hacer el mismo plan, sé ceder.**
25. Mi amigo-a y yo compartimos valores o tenemos ideas similares.
26. **A mi amigo-a le cuento mis cosas más personales.**
27. Si me encontrara en una conversación que se dice algo malo de mi amigo-a, pero tienen razón en eso, yo también apoyaría eso que se está diciendo.
28. **Tengo confianza con mi amigo-a, también para contarle cosas de mí mismo-a que me avergüenzan.**
29. **Si alguna vez mi amigo-a ha hecho algo que no estaba bien, se lo he dicho con franqueza.**
30. **Mi amigo-a es especial para mí, aunque para otros no lo sea.**
31. Si mi amigo hace algo en contra de la ley, yo lo encubriría.
32. **Si hemos discutido, no dejo que el disgusto dure y busco la reconciliación.**
33. Mi amigo-a y yo no pensamos igual en casi nada.
34. **Cuando me pasa algo bueno, no me gusta compartirlo con mi amigo-a.**
35. **Si mi amigo-a me pide que no cuente algo, solo lo cuento al grupo de mejores amigos.**

36. No critico a mi amigo-a ni siquiera en redes sociales, aunque solo estemos en ese grupo amigos de confianza.
37. Para no entrar en conflicto con mi amigo-a, evito hablar sobre aquello en lo que no pensamos igual.
38. Cuando me he equivocado con mi amigo-a, lo reconozco y lo manifiesto de alguna manera para que lo sepa.
39. Cuando a mi amigo-a le va muy bien en algo (estudios, popularidad, ligueros...), y a mí no, me cuesta alegrarme de que le vaya bien.
40. Hablo con mi amigo-a de mis proyectos de futuro, de trabajo, etc.
41. Si me preguntan las 5 cualidades más importantes de mi amigo, las sé.
42. Me gusta pasar ratos con mi amigo-a.
43. Cuando mi amigo me propone algo que no está bien (no es correcto), lo hago a pesar de todo porque es mi amigo-a.
44. Me lo paso bien con mi amigo-a.
45. Si algo no va bien con mi amigo-a, lo hablo con sinceridad.
46. Soy discreto con las cosas personales de mi amigo-a y no lo digo a nadie, aunque no me lo pida explícitamente.
47. Soporto mal los defectos o las cosas que me molestan de mi amigo-a.
48. Defiendo a mi amigo-a cuando otras personas hablan mal de él-ella, incluso cuando lo hacen a través de redes sociales.
49. Si mi amigo-a está molesto, preocupado, alegre, etc. me doy cuenta, aunque no me lo diga.
50. Se me olvidan rápidamente los fallos de mi amigo-a.
51. Sé que le puedo contar cualquier cosa a mi amigo-a.
52. Si mi amigo-a me ha contado que nos gusta el mismo chico-a, intento ganar.
53. Ayudo a mi amigo-a a resolver sus problemas, si está en mi mano, aunque me cueste.
54. Si mi amigo-a traiciona mi confianza me siento libre de hacer lo mismo con él-ella aunque solo sea por chat o en las redes sociales.
55. Puedo decir 5 cosas que no le gustan a mi amigo-a.
56. Es mi amigo-a porque salimos de fiesta juntos y lo pasamos bien, aunque no nos veamos más ni tengamos mucho en común.
57. Pido perdón a mi amigo-a cuando le he herido en sus sentimientos y/o me he comportado mal.
58. Cuando mi amigo-a y yo pensamos distinto en asuntos que considero importantes intento que cambie de parecer.
59. Si no he hablado con mi amigo-a en 2 semanas, lo echo de menos.

Referencias bibliográficas

- Anderson, A. R., y Fowers, B. J. (2019). An exploratory study of friendship characteristics and their relations with hedonic and eudaimonic well-being [Un estudio exploratorio de las características de la amistad y sus relaciones con el bienestar hedónico y eudaimónico]. *Journal of Social and Personal Relationships*, 1-21. <https://doi.org/10.1177/0265407519861152>
- Aristóteles. (1999). *Nicomachean ethics [Ética a Nicómaco]* (M. Araujo y J. Marías, Trad.). Hackett Publishing Company, Inc.
- Bandalos, D. L., y Finney, S. J. (2010). Factor analysis: Exploratory and confirmatory [Análisis factorial: exploratorio y confirmatorio]. En G. R. Hancock, y R. O. Mueller (Eds.), *Reviewer's guide to quantitative methods* (pp. 93-114). Routledge.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., y Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre-and early adolescence: The development and psychometric properties of the friendship quality scale [Medición de la calidad de la amistad durante la preadolescencia y la adolescencia temprana: desarrollo y propiedades psicométricas de la Escala de Calidad de la Amistad]. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 471-484. <https://doi.org/10.1177/0265407594113011>
- Bukowski, W. M., y Sippola, L. K. (1996). Friendship and morality: (How) are they related? [Amistad y moralidad: ¿cómo se relacionan?] En W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, y W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 238-262). Cambridge University Press.
- Byrne, B. M. (2009). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming* (2.ª ed.). Routledge.
- Cacioppo, J. T., y Cacioppo, S. (2018). Chapter Three - Loneliness in the modern age: An evolutionary theory of loneliness (ETL) [Capítulo tercero - La soledad en la era moderna: Una teoría evolutiva de la soledad (ETL)]. *Advances in Experimental Social Psychology*, 58, 127-197. <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2018.03.003>
- Chung, S., Lount, R., Park, H. M., y Park, E. (2018). Friends with performance benefits: A meta-analysis on the relationship between friendship and group performance (2018) [Amigos con beneficios para el rendimiento: Un metaanálisis sobre la relación entre la amistad y el rendimiento del grupo (2018)]. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44 (1), 63-79. <https://doi.org/10.1177/0146167217733069>
- Clarkson, D. B., y Jennrich, R. I. (1988). Quartic rotation criteria algorithms [Algoritmos de criterios de rotación cuártica]. *Psychometrika*, 53, 251-259.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales [Un coeficiente de concordancia para las escalas nominales]. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Conway, J. M., y Huffcutt, A. (2003). A review and evaluation of exploratory factor analysis practices in organizational research [Revisión y evaluación de las prácticas de análisis factorial exploratorio en la investigación organizativa]. *Organizational Research Methods*, 6 (2), 147-168. <https://doi.org/10.1177/1094428103251541>
- Cooper, J. (1980). *Aristotle on friendship. Essays on Aristotle's ethics [Aristóteles sobre la amistad. Ensayos sobre la ética de Aristóteles]*. University of California Press.
- Croes, E. A., y Antheunis, M. L. (2021). Can we be friends with Mitsuku? A longitudinal study on the process of relationship formation between humans and a social chatbot [¿Podemos ser amigos de Mitsuku? Un estudio longitudinal sobre el proceso de formación de relaciones entre humanos y un chatbot social]. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38 (1), 279-300. <https://doi.org/10.1177/0265407520959463>
- Demir, M. (2019). Perceived playfulness in same-sex friendships and happiness [La percepción del juego en las amistades del mismo sexo y la felicidad]. *Current Psychology*, 40, 2052-2066. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0099-x>
- Demir, M., Orthel-Clark, H., y Andelin, A. R. (2014). Friendship and happiness. En I. Boniwell, S. David, y A. C. Ayers (Eds.), *Oxford Handbook of Happiness* (pp. 860-873). Oxford University Press.
- Demir, M., y Özdemir, M. (2010). Friendship, need satisfaction and happiness [Amistad, necesidad de satisfacción y felicidad]. *Journal of Happiness Studies*, 20, 449-469. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9138-5>
- Demir, M., y Urberg, K. A. (2004). Friendship and adjustment among adolescents [Amistad y adaptación entre adolescentes]. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 68-82. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.02.006>

- Demir, M., y Weitekamp, L. A. (2007). I am so happy cause today I found my friend: Friendship and personality as predictors of happiness [Soy muy feliz porque hoy he encontrado a mi amigo: la amistad y la personalidad como predictores de la Felicidad]. *Journal of Happiness Studies*, 8, 181-211. <https://dx.doi.org/10.1007/s10902-006-9012-7>
- DeSousa, D., Koller, S. H., Welter, G., y Lisboa, C. (2014). Psychometric properties of the Brazilian version of the Friendship Quality Questionnaire in a community sample of children and early adolescents [Propiedades psicométricas de la versión brasileña del Cuestionario de Calidad de la Amistad en una muestra comunitaria de niños y adolescentes tempranos]. *Universitas Psychologica*, 13 (2), 15-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.ppbv>
- Deventer, J., Wagner, J., Lüdtke, O., y Trautwein, U. (2019). Are personality traits and relationship characteristics reciprocally related? Longitudinal analyses of codevelopment in the transition out of high school and beyond [¿Están recíprocamente relacionados los rasgos de personalidad y las características de las relaciones? Análisis longitudinal del desarrollo del código en la transición de la escuela secundaria y más allá]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 116 (2), 331-347. <https://doi.org/10.1037/pspp0000191>
- Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., Schroeder, D. A., y Penner, L. A. (2017). *The social psychology of prosocial behavior* [La psicología social del comportamiento prosocial]. Psychology Press.
- Drost, E. A. (2011). Validity and reliability in social science research [Validez y fiabilidad en la investigación en ciencias sociales]. *Educational Research Perspective*, 38, 105-123.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., y Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research [Evaluación del uso del análisis factorial exploratorio en la investigación psicológica]. *Psychological Methods*, 4 (3), 272-299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Ferrando, P.J., y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 18-33.
- González, T., y Landero, R. (2014). Propiedades psicométricas de la Escala de Apoyo Social de Amigos (AFA-R) en una muestra de estudiantes. *Acta de Investigación Psicológica*, 4 (2), 1469-1480.
- Green, S. B., y Yang, Y. (2009). Reliability of summed item scores using structural equation modeling: An alternative to coefficient alpha [Evaluación del uso del análisis factorial exploratorio en la investigación psicológica]. *Psychometrika*, 74 (1), 155-167. <https://doi.org/10.1007/s11336-008-9099-3>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., y Black, W. (1999). *Análisis multivariante* (5.ª ed.). Prentice Hall.
- Hawthorne, G., y Griffith, P. (2000). Measuring social isolation in young adults: Development and initial validation of the friendship scale [Medición del aislamiento social en adultos jóvenes: Desarrollo y validación inicial de la escala de Amistad]. *Social Indicators Research*, 77, 521-548. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-005-7746-y>
- Healy, M. (2021). Keeping company: Educating for online friendship [Mantener la compañía: Educar para la amistad en línea]. *British Educational Research Journal*, 47 (2), 484-499.
- Henson, R. K., y Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research [Utilización del análisis factorial exploratorio en la investigación publicada]. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 393-416. <https://doi.org/10.1177/0013164405282485>
- Hoffmann, L., Wilbert, J., Lehofer, M., y Schwab, S. (2021). Are we good friends? - Friendship preferences and the quantity and quality of mutual friendships [¿Somos buenos amigos? - Preferencias de amistad y cantidad y calidad de las amistades mutuas]. *European Journal of Special Needs Education*, 36 (4), 502-516. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1769980>
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in a factor analysis [Justificación y comprobación del número de factores de un análisis factorial]. *Psychometrika*, 30, 179-185. <https://doi.org/10.1007/BF02289447>
- Hoyos-Valdés, D. (2018). The notion of character friendship and the cultivation of virtue [La noción de amistad del carácter y el cultivo de la virtud]. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 48 (1), 66-82. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12154>
- Jago, R., Fox, K. R., Page, A. S., Brockman, R., y Thompson, J. L. (2009). Development of scales to assess children's perceptions of friend and parental influences on physical activity [Desarrollo de escalas para evaluar las percepciones de los niños sobre la influencia de amigos y padres en la actividad física]. *International Journal of*

- Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6, 67. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-6-67>
- Jöreskog, K. G. (1977). Structural equation models in the social sciences: Specifications, estimations and testing [Modelos de ecuaciones estructurales en ciencias sociales: Especificaciones, estimaciones y pruebas]. En P. R. Krishnaiah (Ed.), *Applications of Statistics* (pp. 265-287). North Holland.
- Kaiser, H. F. (1970). A second generation Little Jiffy [Un Little Jiffy de segunda generación]. *Psychometrika*, 35, 401-415. <https://doi.org/10.1007/BF02291817>
- Kriesman, D. C. (1969). *Social interaction and intimacy in preschizophrenia* [Interacción social e intimidad en la presquizofrenia]. Columbia University.
- Kristjánsson, K. (2019). Ten un-Aristotelian reasons for the instability of Aristotelian character friendships [Diez razones poco aristotélicas de la inestabilidad de las amistades de carácter aristotélico]. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 49 (1), 40-58. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12190>
- Kristjánsson, K. (2020). Aristotelian character friendship as a «method» of moral education [La amistad aristotélica como «método» de educación moral]. *Studies in Philosophy and Education*, 39, 349-364. <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09717-w>
- Kristjánsson, K. (2021). Online Aristotelian character friendship as an augmented form of penpals-hip [La amistad de carácter aristotélico en línea como forma aumentada de amistad por correspondencia]. *Philosophy and Technology*, 34, 289-307. <https://doi.org/10.1007/s13347-019-00383-6>
- Kochendorfer, L. B., y Kerns K. A. (2019). A meta-analysis of friendship qualities and romantic relationship outcomes in adolescence. *Journal of Research of Adolescence*, 30 (1), 4-25. <https://doi.org/10.1111/jora.12505>
- Li, N.P, y Kanazawa, S. (2016). Country roads, take me home... to my friends: How intelligence, population density, and friendship affect modern happiness [Camino rurales, llévame a casa... con mis amigos: Cómo afectan la inteligencia, la densidad de población y la amistad a la felicidad moderna]. *British Journal of Psychology*, 107 (4), 675-697. <https://doi.org/10.1111/bjop.12181>
- Little (2000). *Friendship, being ourselves with others* [Amistad, ser nosotros mismos con los demás]. Scribe Publications.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada [Exploratory Item Factor Analysis: A practical guide revised and up-dated]. *Anales de Psicología*, 30 (3), 1151-1169. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Lorenzo-Seva, U., y Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model [FACTOR: programa informático para ajustar el modelo de análisis factorial exploratorio]. *Behavioral Research Methods*, 38, 88-91. <https://doi.org/10.3758/BF03192753>
- Martínez-Priego, C., y Romero-Iribas, A. (2021). The emotions behind character friendship: From other-oriented emotions to the «bonding feeling» [Las emociones detrás de la amistad de carácter: De las emociones orientadas al otro al sentimiento de unión]. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 51 (3), 468-488. <http://dx.doi.org/10.1111/jtsb.12277>
- Mendelson, M. J., y Aboud, F. E. (1999). Measuring friendship quality in late adolescents and young adults: McGill Friendship Questionnaires [Medición de la calidad de la amistad en adolescentes tardíos y adultos jóvenes: cuestionarios de amistad McGill]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 31 (2), 130-132. <https://doi.org/10.1037/h0087080>
- Navarro, E., Expósito, E., López, E., y Thoilliez, B. (2014). EPIBI: Escala de Percepción de Indicadores de Bienestar Infantil. Validación del instrumento utilizando modelos politómicos de Rasch. *Revista de Educación*, 364, 39-65. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-254>
- O'Connor, R. A. G., van den Bedem, N., Blijd-Hoogewys, E. M. A., Stockmann, L., y Rieffe, C. (2022). Friendship quality among autistic and non-autistic (pre-) adolescents: Protective or risk factor for mental health? [Calidad de la amistad entre adolescentes autistas y no autistas (pre): ¿Factor protector o de riesgo para la salud mental?]. *Autism*, 26 (8), 2041-2051. <https://doi.org/10.1177/13623613211073448>
- Parker, J., y Asher, S. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer

- group acceptance and feelings of loneliness and social satisfaction [Amistad y calidad de la amistad en la infancia intermedia: Vínculos con la aceptación del grupo de iguales y los sentimientos de soledad y satisfacción social]. *Developmental Psychology*, 29 (4), 611-621. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>
- Peets, K. y Hodges, E. (2018). Authenticity in friendships and well-being in adolescence [Autenticidad en las amistades y bienestar en la adolescencia]. *Social Development*, 27 (1), 140-153. <https://doi.org/10.1111/sode.12254>
- 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. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12557>
- Pittman, L., y Richmond, A. (2010). University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college [Pertenencia a la universidad, calidad de la amistad y ajuste psicológico durante la transición a la Universidad]. *The Journal of Experimental Education*, 76 (4), 343-361. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.4.343-362>
- Pérez-Gil, J. A., Chacón, S., y Moreno, R. (2000). Validez de constructo: el uso del análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12 (2), 442-446.
- Ryff, C. D., y Singer, B. H. (2002). From social structure to biology: Integrative science in pursuit of human health and well-being [De la estructura social a la biología: La ciencia integradora en pos de la salud y el bienestar humanos]. En C. R. Snyder, y S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 541-554). Oxford University Press.
- Rodríguez, L. M., Resett, S., Grinóveno, M., y Moreno, J. E. (2015). Propiedades Psicométricas de la Escala de Calidad de la Amistad en español. *Anuario de Psicología*, 45 (2), 219-234.
- Romero-Iribas, A., y Martínez Priego, C. (2017). Topografía de las relaciones interpersonales en la postmodernidad: amistad y educación. **Revista Española de Pedagogía**, 75 (267), 309-322. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-08>
- Romero-Iribas, A. (2021). Friendship, self-knowledge, and core texts: A pathway for character education at university [Amistad, autoconocimiento y textos fundamentales: Una vía para la educación del carácter en la Universidad]. En E. Brooks, E. Cohen de Lara, A. Sánchez-Ostiz y J. M. Torralba (Eds.), *Literature and Character Education in Universities* (pp. 170-185). Routledge.
- Romero-Iribas, A., y Martínez-Priego, C. (2022). Las emociones asociadas a la amistad cívica: una perspectiva psicoeducativa. *Estudios sobre Educación*, 43, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.43.001>
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modelling [Un paquete R para el modelado de ecuaciones estructurales]. *Journal of Statistical Software*, 48 (2), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Rotenberg, K. J., y Morgan, C. J. (1995). Development of a scale to measure individual differences in children's trust-value basis of friendship [Desarrollo de una escala para medir las diferencias individuales en las bases de confianza-valor de la amistad de los niños]. *The Journal of Genetic Psychology*, 156 (4), 489-502. <https://doi.org/10.1080/00221325.1995.9914839>
- Ruiz, M. A., Pardo, A., y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 34-45.
- Sánchez, M., Haynes, A., Parada, J. C., y Demir, M. (2018). Friendship maintenance mediates the relationship between compassion for others and happiness [El mantenimiento de la amistad media la relación entre la compasión por los demás y la felicidad]. *Current Psychology*, 39, 581-592. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9779-1>
- Sharabany, R. (1994). Intimate Friendship Scale: Conceptual underpinning, psychometric properties and construct validity [Escala de Amistad Íntima: fundamento conceptual, propiedades psicométricas y validez de constructo]. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11 (3), 449-469. <https://doi.org/10.1177/0265407594113010>
- Simpson, D. D., y Mc Bride, A. A. (1992). Family, friends and self (FFS). Assessment scales for Mexican American youth [Familia, amigos y uno mismo (FFS). Escalas de evaluación para jóvenes mexicano-americanos]. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 14 (3), 327-340. <https://doi.org/10.1177/07399863920143003>
- Stevic, A., Koban, K., Binder, A., y Matthes, J. (2022). You are not alone: Smartphone use, friendship satisfaction, and anxiety during the COVID-19 crisis [No estás solo: uso del *smartphone*, satisfacción con la amistad y ansiedad durante la crisis COVID-19]. *Mobile Media & Communication*, 10 (2), 294-315. <https://doi.org/10.1177/20501579211051820>

- Taniguchi, H. (2015). Interpersonal mattering in friendship as a predictor of happiness in Japan: The case of tokyoites [La importancia interpersonal de la amistad como predictor de la felicidad en Japón: el caso de los tókioita]. *Journal of Happiness Studies*, 16 (6), 1475-1491. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9570-z>
- Tavakol, M., y Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha [El sentido del alfa de Cronbach]. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Vázquez, C, Hervás, G, Rahona, J. J., y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28. <https://hdl.handle.net/11441/132719>
- Walker, D. I., Curren R., y Jones, C. (2016). Good friendships among children: A theoretical and empirical investigation [Buenas amistades entre niños: Una investigación teórica y empírica]. *The Theory of Social Behaviour*, 46 (3), 286-309. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12100>
- Weiss, M. R., y Smith, A. L. (2002). Friendship quality in youth sport: Relations to age, gender and motivation variables [Calidad de la amistad en el deporte juvenil: Relaciones con variables de edad, género y motivación]. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 420-437.
- Wilkinson, R. B. (2008). Development and properties of the adolescent friendship attachment scale [Desarrollo y propiedades de la escala de apego a la amistad en adolescentes]. *Journal of Youth Adolescence*, 37, 1270-1279. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-006-9141-7>
- Xia, Y., y Yang, Y. (2018). The influence of number of categories and threshold values on fit indices in structural equation modeling with ordered categorical data [La influencia del número de categorías y de los valores umbral en los índices de ajuste en el modelado de ecuaciones estructurales con datos categóricos ordenados]. *Multivariate Behavioral Research*, 53 (5), 731-755. <http://dx.doi.org/10.1080/00273171.2018.1480346>
- Xia, Y., y Yang, Y. (2019). RMSEA, CFI, and TLI in structural equation modeling with ordered categorical data: The story they tell depends on the estimation methods [RMSEA, CFI y TLI en modelos de ecuaciones estructurales con datos categóricos ordenados: La historia que cuentan depende de los métodos de estimación]. *Behavior Research Methods*, 51 (1), 409-428. <http://dx.doi.org/10.3758/s13428-018-1055-2>

- Zumbo, B. D., Gadermann, A. M., y Zeisser, C. (2007). Ordinal versions of coefficients alpha and theta for Likert rating scales [Versiones ordinales de los coeficientes alfa y theta para las escalas de valoración Likert]. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6 (1), 21-29. <http://doi.org/10.22237/jmasm/1177992180>

Biografía de las autoras

Ana Romero-Iribas es Doctora en Filosofía por la Universidad de Navarra y Profesora Contratada Doctora en la Universidad Rey Juan Carlos, donde imparte Ética de la Educación. Fullbright Fellow en Harvard (2022-2023). Miembro de los grupos de Investigación y Mejora Educativa (IMEI) y de Innovación Docente AVANTE de la URJC. Su investigación se centra en ética de la educación y filosofía de la amistad y relaciones interpersonales. *Visiting Scholar* en las universidades de Harvard, Leeds y Navarra.



<https://orcid.org/0000-0002-5693-0026>

Celia Camilli-Trujillo. Doctora en Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Investigación y Psicología en Educación (UCM) en asignaturas de Metodología de Investigación. Miembro del Grupo de Investigación de Pedagogía Adaptativa (PROFICIENCYIn + EDU, RTI2018-096761-B-I00. MCI/AEI/FEDER, UE, PROFICIENCYIn + E, EDU 2015-63844-R. MINECO/FEDER). Sus líneas de interés se centran en revisiones sistemáticas, investigación cualitativa, y métodos mixtos de investigación.



<https://orcid.org/0000-0001-7181-0068>

Instrumento para valorar el impacto del sistema de acreditación en educación superior: validación mediante análisis factorial exploratorio

An instrument to evaluate the impact of the higher education accreditation system: Validation through exploratory factor analysis

Dra. Begoña GARCÍA-DOMINGO. Profesora Ayudante Doctora. Universidad Complutense de Madrid (mariab40@ucm.es).

Dr. Jesús-M. RODRÍGUEZ-MANTILLA. Profesor Contratado Doctor. Universidad Complutense de Madrid (jesusmro@ucm.es).

Dra. Angélica MARTÍNEZ-ZARZUELO. Profesora Contratada Doctora. Universidad Complutense de Madrid (angelica.martinez@ucm.es).

Resumen:

Introducción: el interés por evaluar los efectos de mejora derivados de los procesos de evaluación externa en educación superior ha puesto de manifiesto la escasez de instrumentos objetivos disponibles para este fin. Así, este trabajo presenta el diseño y la validación de un instrumento que permite valorar el impacto de mejora del sistema de acreditación de los grados universitarios españoles. Metodología: se elaboró un cuestionario de 108 ítems que fue aplicado a una muestra de 1964 sujetos de diferentes audiencias universitarias (estudiantes, profesores, equipos directivos, etc.).

Se analizó su fiabilidad y validez de constructo a través de un análisis factorial exploratorio (AFE). Resultados: el análisis de las características técnicas efectuado mostró la elevada fiabilidad del instrumento, tanto a nivel global como dimensional, con coeficientes α de Cronbach y ω de McDonald superiores a .95. El AFE identificó ocho factores que agrupaban los 105 reactivos finalmente incluidos, lo que explicó el 77.37 % de la varianza de R. Discusión y conclusiones: todos estos resultados indican que el instrumento diseñado es una herramienta fiable y válida, con una sólida estructura multidimensional que permite evaluar el impacto del

Fecha de recepción del original: 11-01-2023.

Fecha de aprobación: 18-06-2023.

Cómo citar este artículo: García-Domingo, B., Rodríguez-Mantilla, J. M., y Martínez-Zarzuelo, A. (2023). Instrumento para valorar el impacto del sistema de acreditación en educación superior: validación mediante análisis factorial exploratorio [An instrument to evaluate the impact of the higher education accreditation system: Validation through exploratory factor analysis]. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (286), 555-578. <https://doi.org/10.22550/REP81-3-2023-06>

<https://revistadepedagogia.org/>

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

sistema de acreditación sobre diversos ámbitos de los grados universitarios españoles.

Descriptores: instrumento de medida, evaluación del impacto, acreditación, educación superior, análisis factorial exploratorio.

Abstract:

Introduction: interest in evaluating the improvements resulting from external evaluation processes in higher education has revealed that there is a lack of objective instruments available for this purpose. Consequently, this study presents the design and validation of an instrument for evaluating the improvement effect of the accreditation system of Spanish university degrees. Methodology: a 108-item questionnaire was prepared and was applied to a sample of 1964 subjects from different

university groups (students, teachers, management, etc.). Its reliability and construct validity were analysed using exploratory factor analysis (EFA). Results: analysis of the instrument's technical characteristics showed high reliability, both overall and at the dimensional level, with Cronbach's α and McDonald's ω being greater than .95. The EFA identified eight factors that contained the 105 items finally included, explaining 77.3% of the variance in R. Discussion and conclusions: these results all indicate that the instrument designed is reliable and valid, with a solid multidimensional structure that makes it possible to evaluate the impact of the accreditation system on various aspects of Spanish university degrees.

Keywords: measurement instrument, evaluation of impact, accreditation, higher education, exploratory factor analysis.

1. Introducción

Las declaraciones de la Sorbona (1998) y de Bolonia (1999) establecieron los fundamentos del conocido como Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyos orígenes descansan en la *Magna Charta Universitatum* firmada en 1988, en Bolonia, por los rectores de varias universidades europeas. Uno de los principales objetivos de esta nueva manera de entender la educación superior en Europa fue adoptar un sistema formativo que permitiera compatibilizar las titulaciones entre países y, con ello, favorecer la empleabilidad y la movilidad de profesionales y estudiantes, además de potenciar la competitividad y el reconocimiento internacional de nuestra

enseñanza superior frente a las del resto del mundo (Ibáñez-López *et al.*, 2020).

Esta «globalización educativa» precisaba de un seguimiento que garantizara la progresiva adecuación al cambio con el que se habían comprometido los países adscritos (cuarenta y nueve en la actualidad). Así, Matarranz (2021) señala que, tras el encuentro ministerial desarrollado en Praga en 2001, se añadieron algunos aspectos operativos a los seis objetivos iniciales del Proceso de Bolonia, entre los que cabe destacar la necesidad de desarrollar sistemas de garantía de calidad y mecanismos de certificación y de acreditación. En este contexto, con el ánimo de unificar y ofrecer

orientación acerca de estos mecanismos, se fundó en Bruselas, en 2008, el conocido como European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR). En esta base de datos, se encuentran registradas las agencias de calidad de treinta países que se han comprometido con el cumplimiento de los actuales estándares y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ENQA *et al.*, 2015).

En España, la implantación del EEES no comenzó hasta 2008 con las primeras titulaciones de grado. No obstante, en 2002, se fundó la Agencia Nacional de la Calidad y la Acreditación (ANECA), uno de los organismos españoles presentes en el EQAR arriba mencionado junto a nueve agencias autonómicas más. Su objetivo central es «la promoción y el aseguramiento de la calidad del sistema de educación superior en España mediante procesos de orientación, evaluación, certificación y acreditación, contribuyendo al desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior» (Real Decreto 1112/2015, p. 6).

Desde su fundación, uno de los cometidos de la ANECA ha sido comprobar si las titulaciones ofertadas por las instituciones de educación superior (IES) españolas observan la normativa europea (lo que se conoce como «sistema de verificación») y, por ende, efectúan los seguimientos posteriores para asegurar que se cumple lo establecido en las memorias verificadas («sistema de acreditación») a través del programa ACREDITA, puesto en marcha en 2014 (Galindo, 2014). En este sentido, la reciente Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) ratifica que

las funciones de acreditación y evaluación del profesorado universitario, de acreditación institucional, de evaluación de titulaciones universitarias, de seguimiento de resultados e informe en el ámbito universitario, y de cualquier otra que les atribuyan las leyes estatales y autonómicas, corresponden a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (en adelante, ANECA) y a las agencias de evaluación de las comunidades autónomas inscritas en el Registro Europeo de Agencias de Calidad (EQAR). (p. 18)

La gran relevancia concedida a todos estos sistemas de aseguramiento de la calidad se hace patente al quedar en evidencia que han sido objeto explícito de atención en las revisiones legislativas que se han sucedido en España desde su mención inicial en la reunión de Praga de 2001. Aunque su enumeración excede los objetivos de este estudio, baste con indicar que la última actualización a este respecto aparece en el Real Decreto 822/2021, cuyo capítulo VII propone replantear procedimentalmente la verificación, el seguimiento y la renovación de las acreditaciones de los títulos con el objetivo de simplificar los procesos implicados y reducir su burocratización.

De esta forma, y en el caso concreto del proceso de acreditación en las IES españolas, foco principal de este trabajo, su renovación varía de seis a ocho años en función del número de créditos del grado, mientras que los títulos de máster se acreditan cada cuatro años y los de doctorado, cada seis. En este sentido, Vázquez (2015) y Díaz *et al.* (2019) afirman que este seguimiento periódico ha permitido alcanzar un doble objetivo: establecer una cultura institucional de la calidad y poner en marcha los instrumentos y sistemas necesarios para poder garantizarla.

Más allá de nuestras fronteras, Ulker y Bakioglu (2018) encontraron que las evaluaciones externas parecen contribuir a la mejora de los procesos y las prácticas institucionales (especialmente en aquellas con menos de veinte años de funcionamiento). Concluyeron, además, que resulta más efectiva la acreditación inicial que las sucesivas reacreditaciones. Sin embargo, Martínez-Iñiguez *et al.* (2020) obtuvieron resultados que indican que estos procesos de evaluación suponen, en esencia, que las IES acumulen evidencias que permitan cumplir con los indicadores de calidad propuestos por los organismos externos, aunque dudan del impacto efectivo que puedan tener sobre los programas educativos.

Esta diversidad de resultados, junto a la enorme atención mostrada por las instituciones gubernamentales a este respecto, justifica la necesidad de seguir profundizando en el estudio de los efectos ocasionados por los procesos de evaluación externa en la educación superior (ES). De ahí que se hayan desarrollado trabajos que permiten identificar el alcance percibido por los colectivos implicados (Márquez y Zeballos, 2017; Torres-Salas *et al.*, 2018; Parra *et al.*, 2019; Ferreiro *et al.*, 2020; Martínez *et al.*, 2022). En esta línea, resultan particularmente llamativos aquellos estudios que concluyen que los sistemas de acreditación son necesarios y contribuyen a mejorar las titulaciones, a pesar de que son considerados, en muchos casos, como trámites de obligado cumplimiento que pueden llegar a suponer una gran sobrecarga de trabajo para los colectivos implicados debido a su complejidad y elevada burocratización (Martínez *et al.*, 2017; Monarca *et al.*, 2018; Ibáñez-López *et al.*, 2020).

En cualquier caso, abordar la evaluación del impacto es un aspecto importante para mejorar las organizaciones y los procesos de intervención, y no son muchos los estudios que se pueden encontrar a este respecto en la literatura. Además, en algunos casos, se alude al impacto en el sentido de resultados inmediatos, aunque nuestra acepción de este concepto puede encontrarse en Fernández-Díaz (2013), tal y como será señalado posteriormente.

En este contexto, los criterios que permiten identificar las áreas sobre las que los sistemas de acreditación deberían ejercer un efecto positivo aparecen en la versión revisada de los *European standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area* (ESG, aprobada en Ereván en mayo de 2015) y en su concreción dentro del sistema español (incluida en la Resolución de 7 de marzo de 2018, de la Secretaría General de Universidades, actualmente sustituida por la Resolución de 3 de marzo de 2022). Así, para el diseño del instrumento que aquí se presenta, se utilizó un enfoque integral basado en la identificación de las grandes dimensiones sobre las que se puede manifestar el impacto y en el análisis de la estructura, el funcionamiento y la organización de los centros universitarios (Cetzal *et al.*, 2012; Lorenzo, 2011; Thurler y Maulini, 2010; Trujillo, 2007; Rodríguez, 2006). A partir de estas grandes dimensiones, se identifican las subdimensiones que engloban los contenidos por evaluar y, finalmente, los indicadores y los correspondientes ítems que componen la escala.

El pormenorizado análisis bibliográfico realizado ha puesto de manifiesto que

apenas existen herramientas para evaluar el impacto en la materia que aquí nos ocupa, salvo excepciones como las recogidas en Fernández-Díaz *et al.* (2016), Egido *et al.* (2016) o Fernández-Cruz *et al.* (2016). En cualquier caso, y a partir de las aportaciones planteadas en los diversos estudios analizados (Martínez-Zarzuelo *et al.*, 2022; Rodríguez-Mantilla *et al.*, 2021a; Rodríguez-Mantilla *et al.*, 2021b; Fernández-Díaz *et al.*, 2016; Egido *et al.*, 2016; Fernández-Cruz *et al.*, 2016; Fernández-Díaz, 2013; Cetzal *et al.*, 2012; Lorenzo, 2011; Thurler y Maulini, 2010), se han identificado cuatro grandes áreas (y subáreas) de impacto, incluidas en nuestro instrumento de medida y que se describen a continuación:

- a) Organización y gestión: los sistemas de acreditación de las titulaciones deberían incidir sobre la articulación, la estructuración y el manejo de las diferentes actuaciones que garantizan el adecuado funcionamiento de la institución. Esta área podría abarcar aspectos relativos a la organización y gestión de aulas y espacios, recursos TIC y servicios, personal docente e investigador (PDI) y personal de administración y servicios (PAS), procesos de matriculación y convalidación de asignaturas, servicios de apoyo y orientación a estudiantes (SOU), programas de movilidad y prácticas externas, página web y comunicación interna.
- b) Planificación: área referente a la organización de la práctica educativa desarrollada respecto a la adecuación de las competencias, los contenidos y la estructuración de las titulaciones en módulos, materias y asignaturas. En

definitiva, referente al seguimiento del plan de estudios y a la organización de la docencia de las titulaciones.

- c) Proceso de enseñanza-aprendizaje: la acreditación debe repercutir en los elementos inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en el desarrollo de la docencia y de las actividades educativas realizadas en los centros y en sus resultados. En concreto, este dominio abarcaría subáreas relacionadas con la planificación de la docencia, su evaluación y la metodología y los recursos didácticos empleados.
- d) Gestión de la calidad: por último, resulta imprescindible que toda evaluación externa valore aspectos relacionados con la eficacia de las actuaciones desarrolladas en su oficina de calidad y en el sistema de garantía interno de calidad (SGIC), tales como su funcionamiento general, la evaluación de la satisfacción de los implicados, las prácticas externas, la movilidad, la inserción laboral, los sistemas de información o la gestión de quejas, sugerencias y reclamaciones.

Todos estos aspectos están en consonancia con las dimensiones supervisadas durante los procesos de acreditación señalados en las directrices ESG de la ENQA (2015) y, en parte, con el cuadro de indicadores de calidad de reciente aparición elaborado en el marco del proyecto Smart-Qual (2022).

Ante la evidente complejidad que supone la supervisión de todas las facetas arriba enumeradas, resulta decisivo determinar si el tiempo y los recursos invertidos en este proceso tienen un reflejo

directo en la mejora de las IES (Sarasola *et al.*, 2015); es decir, la potencial mejora que deberían generar los procesos de evaluación externa aún precisa de evidencias contrastadas que la pongan de manifiesto. Además, y teniendo en cuenta que la calidad de la información recogida es fundamental en cualquier proceso de evaluación en el que la medida es un requisito básico, es necesario no solo desarrollar estudios que permitan conocer si los sistemas de acreditación repercuten en la mejora de las titulaciones de ES, sino hacerlo empleando instrumentos fiables y válidos diseñados con dicho propósito. De este modo, el análisis pormenorizado de los datos empíricos de instrumentos como el aquí expuesto podrá emplearse, entre otras cosas, para reflexionar sobre las debilidades y fortalezas presentes en las diferentes titulaciones ofertadas por las IES y, con ello, para repercutir directamente en la mejora de la calidad de la formación que imparten. En definitiva y para contribuir a ello, este trabajo tiene como objetivo principal presentar el diseño y la validación de un instrumento que permite medir el impacto que tiene la implantación del sistema de acreditación en la mejora de las titulaciones de grado, desde el punto de vista de todos los colectivos implicados (equipos decanales, coordinadores, profesores, estudiantes, etc.). Aquí «impacto» se refiere a los cambios que, como consecuencia de intervenciones concretas, se producen a medio o largo plazo en las organizaciones y que llegan a consolidarse (Fernández-Díaz, 2013); para poder evaluarlos, es necesario un período mínimo de tres años (Rodríguez-Mantilla *et al.*, 2021a).

2. Método

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 1964 sujetos seleccionados mediante un muestreo no probabilístico incidental. Se ha obtenido así una ratio de sujetos/ítems de 18.18 (por encima del intervalo de 5-10 recomendado por Hair *et al.*, 2014). Los participantes pertenecen a diferentes audiencias universitarias, pero todos comparten un requisito: llevar, al menos, cuatro años trabajando o estudiando en el centro (recomendado por Rodríguez-Mantilla *et al.*, 2021a). Así, el 5.2% de los participantes forman parte de los equipos directivos y de coordinación de las instituciones colaboradoras; el 9.8% son profesores; el 5.4%, miembros del PAS, y el 79.5% restante, estudiantes de último curso de grado.

Han intervenido un total de trece universidades españolas de titularidad pública (83.8%) y privada (16.2%) de la Comunidad Valenciana (13.3%), de la Comunidad de Madrid (64%) y de Castilla y León (22.8%). Su distribución por titulaciones indica que el 54.6% de la muestra procede del grado de Maestro en Educación Primaria; el 5.1%, de Ingeniería Informática; el 17.4%, de Enfermería; el 17.7%, de Biología, y el 5.1%, de Filosofía (titulaciones elegidas como representativas de las cinco grandes áreas de conocimiento: ciencias sociales y jurídicas, ingenierías, ciencias de la salud, ciencias y artes y humanidades). El 31% de los sujetos de la muestra son varones y el 69% restante, mujeres.

2.2. Diseño del instrumento

Para conocer el impacto que tiene la implantación del sistema de acreditación en la

mejora de las titulaciones y en la formación de los estudiantes universitarios, se diseñó el cuestionario que aquí se presenta. A fin de configurar el sistema de dimensiones y subdimensiones que lo sustenta, se partió de una sólida fundamentación teórica, tan-

to nacional como internacional (cuyas referencias se indican en la introducción de este trabajo), que otorga validez a su contenido. Las dimensiones y subdimensiones y los ítems finales se recogen en la Tabla 1 y en el Anexo final de este trabajo.

TABLA 1. Estructura y composición del cuestionario.

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	ÍTEMS	N.º total
1. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN	1.1. Aulas y espacios especiales	1-2	46
	1.2. Recursos TIC y servicios	3-10	
	1.3. PDI y PAS	11-15	
	1.4. Procesos de matriculación y convalidación de asignaturas	16-19	
	1.5. SOU	20-23	
	1.6. Programas de movilidad y prácticas externas	24-31	
	1.7. Página web	32-42	
	1.8. Comunicación interna	43-46	
2. PLANIFICACIÓN	2.1. Estructura del plan de estudios	47-49	9
	2.2. Organización de la docencia	50-55	
3. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	3.1. Planificación de la docencia	56-63	20
	3.2. Evaluación	64-68	
	3.3. Metodología didáctica	69-72	
	3.4. Recursos didácticos	73-75	
4. GESTIÓN DE LA CALIDAD	4.1. Oficina de calidad	76-77	33
	4.2. SGIC	78-108	

A partir de estas dimensiones y subdimensiones, se procedió a la redacción de los ítems (con base en Rodríguez-Mantilla *et al.*, 2021a). Así, el instrumento quedó configurado inicialmente por un total de 108 ítems (aunque, tras el análisis de las soluciones factoriales obtenidas, se eliminaron tres que aparecen marcados con un asterisco en

el Anexo). Cada uno de ellos se redactó para ser valorado mediante una escala Likert de cinco grados, en la que (0) correspondía a «Ninguna mejora» y (4) a «Mucha mejora». Se incluyeron también una serie de variables sociodemográficas sobre los encuestados (universidad, facultad, titulación, titularidad del centro, edad y género).

2.3. Procedimiento

La cumplimentación del instrumento se realizó de forma autoadministrada, tanto en formato papel como en línea. Solo en el caso de los estudiantes, se desarrolló de forma presencial, en las aulas, con la supervisión de algún miembro del equipo de investigación, quien proporcionaba las instrucciones necesarias y resolvía posibles dudas. Para acceder a los sujetos participantes, se estableció un primer contacto vía correo electrónico con los responsables de calidad de las facultades y universidades seleccionadas como potenciales colaboradoras. En este mensaje, se solicitaba su cooperación, se informaba de los objetivos del proyecto y se aseguraba la confidencialidad y el anonimato de los datos recogidos. En reuniones posteriores, tras la aceptación de su participación, se organizaban las sesiones de aplicación a los estudiantes y se proporcionaban los enlaces de acceso al formato digital del instrumento para el resto de los colectivos objeto de interés.

2.4. Análisis de datos

Las respuestas al instrumento fueron codificadas y analizadas con el paquete estadístico IBM SPSS (versión 25). Inicialmente, se llevó a cabo el estudio de la fiabilidad del instrumento mediante el cálculo del coeficiente alfa (α) de Cronbach y omega (ω) de McDonald, que informaron de la consistencia interna de la escala, tanto para la totalidad de los ítems como para cada una de sus dimensiones. En cuanto al estudio de la validez de constructo, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE), técnica de reducción de datos que permite conocer la estructura interna del instrumento de evaluación y la naturaleza de los factores constituyentes (Hair *et al.*, 2014).

3. Resultados

3.1. Fiabilidad

La fiabilidad es uno de los requisitos fundamentales de calidad de cualquier instrumento de medida, puesto que garantiza la estabilidad y precisión de sus puntuaciones. Como puede verse en la Tabla 2, los coeficientes de fiabilidad para las puntuaciones en la totalidad de la prueba y los referidos a cada dimensión tomada de forma individual muestran valores altamente satisfactorios (α de Cronbach y ω de McDonald por encima de .95), lo cual es un indicador de la alta consistencia interna de los ítems que constituyen el cuestionario elaborado.

Asimismo, los índices de homogeneidad corregidos (IH_c) de los ítems se encuentran en un rango entre el .854 del ítem 72 («Los sistemas de acreditación han contribuido a que el profesorado adapte las actividades a las características del grupo de estudiantes»), y el .495 del ítem 40 («Los sistemas de acreditación han contribuido a mejorar el acceso a la información en la web sobre la composición de la unidad responsable del sistema de garantía de la calidad»), lo que indica que el poder discriminativo de los ítems es muy bueno.

No obstante, como se indicará más adelante, los resultados de las comunales mostraron la conveniencia de eliminar tres ítems (al alcanzar valores por debajo de .40), por lo que el instrumento final quedó configurado por 105 ítems. Los resultados de fiabilidad del instrumento final (igualmente satisfactorios) se muestran también en la Tabla 2.

TABLA 2. Coeficientes de fiabilidad del instrumento de medida (108 ítems iniciales y 105 ítems finales).

Dimensiones	108 ítems iniciales		105 ítems finales	
	ω de McDonald	α de Cronbach	ω de McDonald	α de Cronbach
Dimensión 1. Organización y gestión	.983	.983	.982	.982
Dimensión 2. Planificación	.956	.955	.956	.955
Dimensión 3. Proceso de enseñanza-aprendizaje	.956	.955	.957	.957
Dimensión 4. Gestión de la calidad	.980	.980	.980	.980
INSTRUMENTO (A NIVEL GLOBAL)	.993	.993	.992	.992

3.2. Validez de constructo

Para analizar la validez de constructo, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE). El uso de esta técnica multivariante está justificado si las correlaciones existentes entre los diferentes ítems del instrumento son adecuadas. En esta ocasión, los tres estadísticos utilizados para analizar la significatividad de la matriz de correlaciones (determinante de $R = 9.452E - 105$, $KMO = .971$ y prueba de esfericidad de Bartlett $\chi^2 = 461605.019$, $p < .001$) reflejaron altos índices de interrelación entre los reactivos del cuestionario. Esto permite rechazar la hipótesis de identidad y justifica su reducción y la búsqueda de factores latentes que los agrupen (López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2019).

Para la extracción de factores se utilizó el método de mínimos cuadrados no ponderados (ULS), con el criterio de autovvalor > 1 . Este método fue escogido porque no requiere la normalidad de las variables y es adecuado para aquellas cuyo nivel de medida es «ordinal fino», también llamado de tipo «cuasiintervalo» (Weaver, 2015).

Se extrajeron un total de ocho factores, que explican el 77.37% de la varianza observada. Los ítems presentaron comunales entre .425 y .999, a excepción de los ítems 45 («Los sistemas de acreditación han mejorado, a nivel interno, la difusión de información sobre formación complementaria para los estudiantes de la titulación»), 46 («Los sistemas de acreditación han mejorado, a nivel interno, la difusión de información sobre ofertas de empleo para los estudiantes») y 73 («Los sistemas de acreditación han contribuido a que, en el desarrollo de las clases, los estudiantes utilicen recursos tecnológicos») que obtuvieron valores inferiores a .40, por lo que se decidió eliminarlos tras valorar las soluciones factoriales encontradas con y sin incluirlos.

Esta solución inicial se sometió a rotación oblicua *promax* (que asume correlación entre los factores resultantes) y fueron destimadas las cargas factoriales inferiores a .30 (Izquierdo *et al.*, 2014). La Tabla 3 recoge la matriz factorial rotada obtenida tras eliminar los tres ítems con baja comunalidad, de modo que los reactivos restantes han sido incluidos en aquel componente en el que alcanzaron una mayor carga factorial.

TABLA 3. Matriz de configuración para factores rotados (*promax*).

ÍTEMS	COMPONENTES							
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
11	0.767							
12	0.771							
13	0.416							
14	0.710							
15	0.690							
27	0.908							
40	0.958							
41	0.935							
42	0.944							
43	0.680							
44	0.829							
47	0.813							
48	0.789							
49	0.836							
76	1.025							
77	1.031							
78	1.026							
79	0.888							
80	0.995							
81	0.988							
82	0.884							
83	1.009							
85	0.968							
88	1.001							
89	0.967							
90	0.974							
91	0.879							
92	0.966							
93	0.990							

94	0.969						
95	0.587						
96	1.026						
97	1.036						
98	1.040						
99	1.039						
100	0.993						
101	1.004						
102	0.854						
103	0.950						
104	0.995						
105	1.002						
106	1.017						
107	1.011						
108	0.998						
56		0.658					
57		0.693					
58		0.739					
59		0.731					
60		0.749					
61		0.701					
62		0.688					
63		0.728					
64		0.788					
65		0.800					
66		0.699					
67		0.845					
68		0.838					
69		0.817					
70		0.595					
71		0.767					
72		0.785					
74		0.671					

75		0.641						
26			0.942					
29			0.951					
30			1.097					
31			1.121					
50			0.618					
51			0.608					
52			0.616					
53			0.813					
54			0.907					
55			0.734					
1				0.505				
2				0.473				
3				0.678				
4				0.668				
5				0.813				
6				0.791				
7				0.635				
8				0.597				
9				0.348				
10				0.462				
32					0.749			
33					0.745			
34					0.820			
35					0.722			
36					0.725			
37					0.623			
38					0.483			
39					0.426			
84						0.721		
86						0.849		
87						0.916		
16							0.599	

17							0.587	
18							0.886	
19							0.833	
20								0.408
21								0.482
22								0.490
23								0.496
24								0.814
25								0.865
28								0.735

El contenido de los ítems (descritos en el Anexo) asociados a cada uno de los componentes mostrados en la Tabla 3 permitió definir los factores sobre los que evaluar el impacto de los sistemas de acreditación con este instrumento:

- Factor 1. Gestión de la calidad, planificación de la estructura del plan de estudios y organización y gestión de PAS y PDI: este importante factor, constituido por cuarenta y cuatro ítems, explica el 37.55% de la varianza. Incluye, en primer lugar, todos los aspectos relacionados con la mejora del funcionamiento de la oficina de calidad, del SGIC de las instituciones y de la evaluación del proceso de aprendizaje de estudiantes y docentes. A ello se une el impacto, por un lado, sobre la información contenida en la página web acerca de cuestiones relativas a la calidad, la coherencia, la secuenciación y el seguimiento de los planes de estudio de las diferentes titulaciones; por otro, sobre los perfiles profesionales, los programas de mo-

vilidad y las actividades formativas programadas para PDI y PAS.

- Factor 2. Proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A): refleja el impacto de los sistemas de acreditación de las titulaciones sobre la mejora en la elaboración de las guías docentes, la evaluación, la metodología y los recursos didácticos implicados de forma directa en las actividades académicas desarrolladas en los diferentes grados. Explica, aproximadamente, un 23% de la varianza y mantiene diecinueve de sus veinte ítems iniciales tras la eliminación del número 73.
- Factor 3. Organización y planificación de las prácticas externas y de la organización de la docencia: componente vinculado con la gestión de las prácticas externas de los estudiantes y con los procedimientos de coordinación y programación institucional de la docencia de las titulaciones. Explica el 7% de la varianza a partir de los diez ítems que lo conforman.

- Factor 4. Organización y gestión de aulas, espacios especiales, recursos TIC y servicios: recoge la mejora percibida sobre la adecuación, disponibilidad y calidad de las instalaciones y de los servicios necesarios para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Explica el 3% de la variabilidad encontrada e incluye los primeros diez ítems del cuestionario.
- Factor 5. Organización y gestión de la página web: agrupa nueve ítems relacionados con la mejora del acceso a la información contenida en la web sobre aspectos relevantes para los estudiantes. Alcanza a explicar el 2.44% de varianza.
- Factor 6. Gestión de la calidad de la labor docente del profesorado: componente relativo a parte de los procedimientos subyacentes al sistema de evaluación de la satisfacción de los alumnos con el desempeño docente, así como a las actividades de formación diseñadas en respuesta a los resultados de este. Es responsable de un 1.93% de la variabilidad observada e incluye tres ítems.
- Factor 7. Organización y gestión de los procesos de matriculación y convalidación de asignaturas: se estructura en torno a los reactivos que valoran la mejora ejercida por la acreditación sobre esta importante subdimensión. Es responsable de explicar el 1.35% de la varianza de los datos. Agrupa los cuatro ítems considerados en la subdimensión original.
- Factor 8. Organización y gestión de los programas de movilidad y del servicio de apoyo y orientación a estudiantes: incluye los ítems relacionados con la mejora del SOU y de los programas de movilidad dirigidos a estudiantes. Explica el 1.16% de la varianza a partir de la asociación de siete ítems.

Según esto, la solución factorial obtenida agrupa de forma coherente en ocho factores las dieciséis subdimensiones propuestas en el modelo inicial (solución que también se obtiene con una rotación por *oblimin*, que aporta gran robustez al modelo). Así, mientras que las dimensiones relativas a la organización y gestión (dimensión 1) y a la planificación (dimensión 2) mantienen muchas de sus subdimensiones iniciales, las referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje (dimensión 3) y a la gestión de la calidad (dimensión 4) quedan definidas como dos grandes componentes en sí mismas.

4. Discusión y conclusiones

En este trabajo, se han presentado el diseño y las propiedades psicométricas de un instrumento para valorar el impacto de los sistemas de acreditación. Su finalidad es recoger las valoraciones de los diferentes colectivos implicados acerca del impacto de mejora que ejercen los sistemas de acreditación en las titulaciones de grado en las IES españolas. Cabe señalar que, dadas las características del estudio, el tamaño muestral alcanzado ha sido uno de los elementos clave que lo han hecho posible (Hair *et al.*, 2014).

La revisión de la literatura reciente ha puesto de manifiesto el reducido número de

estudios relacionados con el análisis del impacto de este sistema en España, muy por debajo de los realizados en América Latina y en otros contextos internacionales (Guzmán-Puentes y Guevara-Ramírez, 2022; Martínez-Zarzuelo *et al.*, 2022; Rodríguez-Mantilla, 2021a y 2021b; Fernández-Díaz *et al.*, 2016; Fernández-Cruz *et al.*, 2016). Además, resultan aún más escasos los estudios que emplean instrumentos de medida de corte cuantitativo o los que se centran en mostrar su diseño y validación (Martínez y Tobón, 2019). Todo ello justifica el interés por desarrollar una propuesta como la aquí presentada, que permite avanzar en ambos aspectos.

Esta realidad pone de manifiesto la necesidad de impulsar aquellas investigaciones que permitan aumentar el cuerpo de evidencias a través del uso de procedimientos objetivos y rigurosos (Fernández-Díaz, 2013). Ello puede contribuir a determinar si las acreditaciones periódicas de las titulaciones realmente generan mejoras que se puedan consolidar, en lo relativo tanto al funcionamiento de las instituciones como a la calidad de la formación que ofertan.

Dada la gran diversidad de aspectos que podrían beneficiarse de estas mejoras, el diseño del instrumento partió del análisis teórico de las áreas que las agencias nacionales e internacionales de evaluación de la calidad en las IES consideran susceptibles de seguimiento. Ello permitió plantear un modelo inicial apoyado en cuatro grandes dimensiones, sobre las que podrían valorarse los cambios ejercidos por el sistema de acreditación de las titulaciones: organización y gestión, planificación, proceso de enseñanza-aprendizaje y gestión de la calidad.

Esta estructura constituyó la base para elaborar el instrumento original, compuesto por 108 ítems organizados en torno a dieciséis subdimensiones (ver Anexo).

El análisis de las características técnicas del instrumento elaborado ha mostrado su elevada fiabilidad, tanto a nivel global como en cada una de sus dimensiones. Por su parte, el análisis factorial exploratorio (AFE) efectuado evidencia una sólida y robusta estructura multidimensional del instrumento que permite identificar los componentes en los que se agrupan sus ítems. Estos resultados pueden interpretarse como un indicador de la adecuada validez de constructo y estructura dimensional del instrumento de medida.

Las dieciséis subdimensiones que conformaban los ámbitos iniciales han quedado reducidas y agrupadas en ocho únicos componentes. Así, la dimensión 2, relativa al proceso de enseñanza-aprendizaje, se mantuvo como factor único, mientras que la gestión de la calidad (dimensión 4 en su totalidad) sumó divisiones asociadas inicialmente con la planificación (dimensión 2) y la organización y gestión (dimensión 1). El resto de las subdimensiones de estas últimas permanecieron con su constitución original, aunque como factores en sí mismas. Recordemos, además, que el estudio de la comunalidad de los ítems hizo recomendable eliminar tres de los reactivos originales del instrumento (ítems 45, 46 y 73).

Llegados a este punto y a partir de todo lo expuesto, queda patente la complejidad de los procesos que contribuyen al desarrollo y funcionamiento de las titulaciones y de las instituciones universitarias. Por ello,

aunque pueda concluirse que el presente trabajo aporta al campo científico un instrumento válido y fiable que permite valorar el impacto de los sistemas de acreditación en las titulaciones de grado, es recomendable combinar su uso con técnicas de corte más cualitativo, para triangular la recogida de información y poder así profundizar en determinados aspectos de difícil valoración mediante el procedimiento de encuesta. Igualmente, resultaría de especial interés, dentro de este campo de conocimiento, completar la evaluación del impacto que se deriva de aplicar los sistemas de acreditación en las titulaciones de grado con el provocado sobre las titulaciones de posgrado, con el fin de obtener una imagen más completa de la verdadera mejora que producen estos sistemas en la totalidad de las titulaciones vinculadas con las IES. En este sentido, el instrumento diseñado en este trabajo puede servir, en gran

medida, como modelo para ser aplicado a las audiencias vinculadas con las titulaciones de máster y doctorado (con las pertinentes modificaciones y adaptaciones de contenido a lo exigido en estos niveles educativos). Ello proporcionaría las valoraciones respecto al impacto de mejora que genera el proceso de acreditación sobre los títulos de posgrado, así como una visión global de la utilidad percibida de dicho proceso. Asimismo, permitiría una revisión de este basada en evidencias.

Sin duda, estos nuevos objetivos constituyen un verdadero estímulo para continuar en el futuro con esta línea de trabajo, ya que ahondar en ellos permitirá optimizar los tiempos y recursos empleados por la comunidad educativa en los procesos de evaluación externa de las titulaciones y, en última instancia, mejorar la calidad de la educación superior en España.

ANEXO.

CUESTIONARIO PARA VALORAR EL IMPACTO DE LOS SISTEMAS DE ACREDITACIÓN EN LAS TITULACIONES DE GRADO

1. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN

En qué medida, en su centro, los sistemas de acreditación han contribuido a una mejora en:

1.1. AULAS Y ESPACIOS ESPECIALES

Ítem 1. La adecuación de las aulas y de los espacios especiales para el desarrollo de la labor educativa.

Ítem 2. La posibilidad de utilizar las aulas y los espacios especiales para actividades educativas.

1.2. RECURSOS TIC Y SERVICIOS

Ítem 3. La disponibilidad de los recursos TIC para el desarrollo de actividades educativas.

Ítem 4. La actualización de los recursos TIC para el desarrollo de actividades educativas.

Ítem 5. La disponibilidad de las instalaciones y de los recursos del servicio de biblioteca.

Ítem 6. La calidad del servicio de préstamo bibliotecario.

Ítem 7. El asesoramiento en búsquedas bibliográficas y consultas en bases de datos.

Ítem 8. El sistema de reservas de aulas y espacios especiales.

Ítem 9. El servicio de secretaría de estudiantes.

Ítem 10. El servicio de reprografía.

1.3. PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR (PDI) Y PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS (PAS)

Ítem 11. El PDI haya incrementado su participación en proyectos de innovación docente.

Ítem 12. La plantilla del PAS sea suficiente para poder atender las distintas necesidades.

Ítem 13. El perfil y la experiencia profesional del PAS sean adecuados para el desarrollo de sus actividades.

Ítem 14. Las actividades de formación permanente para el PDI/PAS sean accesibles.

Ítem 15. Las actividades de formación permanente se ajusten a las necesidades del PDI/PAS.

1.4. PROCESOS DE MATRICULACIÓN Y CONVALIDACIÓN DE ASIGNATURAS

Ítem 16. La accesibilidad a la información y los medios en el proceso de preinscripción de estudiantes.

Ítem 17. El sistema de matriculación de los estudiantes.

Ítem 18. Los procesos de convalidación y el reconocimiento de créditos.

Ítem 19. Los plazos de resolución de los procesos de convalidación y el reconocimiento de créditos.

1.5. SERVICIO DE APOYO Y ORIENTACIÓN A ESTUDIANTES

Ítem 20. El desarrollo de sistemas de acogida para estudiantes de nuevo ingreso.

Ítem 21. El desarrollo de actividades de información para estudiantes ya matriculados.

Ítem 22. El desarrollo de planes de orientación y acción tutorial para los estudiantes.

Ítem 23. La mejora de la coordinación entre los servicios de apoyo y la orientación a estudiantes.

1.6. PROGRAMAS DE MOVILIDAD Y PRÁCTICAS EXTERNAS

Ítem 24. El aumento de los convenios de programas de movilidad de estudios.

Ítem 25. El fomento de la movilidad de estudiantes.

Ítem 26. El fomento de la movilidad de PDI.

Ítem 27. El fomento de la movilidad de PAS.

Ítem 28. El seguimiento de los programas de movilidad de estudiantes y docentes.

Ítem 29. La realización de un mayor seguimiento de los programas de movilidad de estudiantes y docentes.

Ítem 30. El aumento de los convenios con instituciones para el desarrollo de prácticas externas.

Ítem 31. El mayor seguimiento del aprovechamiento de las prácticas externas que realizan los estudiantes.

1.7. PÁGINA WEB

Medida en que los sistemas de acreditación han mejorado el acceso a la información en línea sobre:

- Ítem 32. La descripción y justificación de la titulación.
- Ítem 33. La descripción del perfil de ingreso de los estudiantes que acceden a la titulación.
- Ítem 34. Los criterios de admisión de los estudiantes a la titulación.
- Ítem 35. La documentación requerida para el proceso de matriculación de estudiantes en la titulación.
- Ítem 36. El plan de estudios de la titulación.
- Ítem 37. Las guías docentes de cada asignatura de la titulación.
- Ítem 38. Los criterios de reconocimiento y transferencia de créditos.
- Ítem 39. Los requisitos y procesos para la obtención de becas y ayudas.
- Ítem 40. La composición de la unidad responsable del sistema de garantía de calidad.
- Ítem 41. La memoria de la titulación.
- Ítem 42. Los informes de verificación, acreditación, seguimiento y renovación de la acreditación del título.

1.8. COMUNICACIÓN INTERNA

Medida en que los sistemas de acreditación han mejorado, a nivel interno, la difusión de información sobre:

- Ítem 43. Los planes de formación y cursos para PDI/PAS.
- Ítem 44. Los programas de movilidad para PDI/PAS.
- Ítem 45(*). La formación complementaria para los estudiantes de la titulación.
- Ítem 46(*). Las ofertas de empleo para los estudiantes.

2. PLANIFICACIÓN

2.1. ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS

Medida en que los sistemas de acreditación han contribuido a:

- Ítem 47. La existencia de una mayor coherencia entre la memoria de la titulación y la planificación de las asignaturas.
- Ítem 48. La coherencia y adecuación en la distribución y secuencia de las asignaturas a lo largo de la titulación para la formación de los estudiantes.
- Ítem 49. La existencia de un mayor seguimiento de la planificación académica (cumplimiento de horarios, criterios de evaluación, horas de prácticas, etc.).

2.2. ORGANIZACIÓN DE LA DOCENCIA

Medida en que los sistemas de acreditación han contribuido a mejorar los procedimientos que favorecen:

- Ítem 50. La asignación de espacios para el correcto desarrollo de las asignaturas.
- Ítem 51. La adecuación del perfil de los docentes a la especificidad de las asignaturas que imparten.
- Ítem 52. La coordinación entre el profesorado de las asignaturas del mismo curso.

Ítem 53. La coordinación entre el profesorado de las clases teóricas y los de las clases prácticas.

Ítem 54. La coordinación entre los tutores de prácticas externas de la facultad y los de los centros externos.

Ítem 55. El sistema de configuración de horarios de turnos y asignaturas.

3. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Los procesos de acreditación han contribuido a que:

3.1. PLANIFICACIÓN

Ítem 56. Todas las guías docentes se revisen cada curso académico.

Ítem 57. Los resultados de aprendizaje estén definidos en las guías de todas las asignaturas.

Ítem 58. Las competencias de las asignaturas sean coherentes con la formación que se pretende alcanzar en la titulación.

Ítem 59. Los contenidos de las asignaturas se ajusten a lo contemplado en la memoria de la titulación.

Ítem 60. Los contenidos de las asignaturas estén actualizados.

Ítem 61. El profesorado de distintas asignaturas se coordine para evitar solapamientos en los contenidos.

Ítem 62. El profesorado que imparte una misma asignatura se coordine para impartir los mismos contenidos.

Ítem 63. La bibliografía de las guías docentes esté actualizada.

3.2. EVALUACIÓN

Ítem 64. Se utilicen sistemas de evaluación más adecuados para valorar si los estudiantes han alcanzado los resultados de aprendizaje.

Ítem 65. El sistema de evaluación propuesto permita valorar la adquisición de competencias por parte de los estudiantes.

Ítem 66. Los estudiantes tengan claros los criterios de evaluación de las asignaturas.

Ítem 67. Se utilice una mayor variedad de técnicas de evaluación (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación).

Ítem 68. Se utilice una mayor variedad de instrumentos de evaluación (exámenes de desarrollo, test, proyectos, etc.).

3.3. METODOLOGÍA DIDÁCTICA

Ítem 69. Se utilice una mayor variedad de metodologías didácticas que fomenten el aprendizaje activo.

Ítem 70. Se promueva la autonomía del alumnado.

Ítem 71. Se atienda de forma individual y personalizada a los estudiantes en las clases.

Ítem 72. El profesorado adapte las actividades a las características del grupo de estudiantes.

3.4. RECURSOS DIDÁCTICOS

Ítem 73(*). Los estudiantes utilicen recursos tecnológicos en el desarrollo de las clases (portátiles, tabletas, *software*, etc.).

Ítem 74. El profesorado utilice, en sus clases, mayor variedad de recursos didácticos (medios audiovisuales, artículos, laboratorios, etc.).

Ítem 75. El profesorado cuente con recursos materiales suficientes para el número de estudiantes que tiene.

4. GESTIÓN DE LA CALIDAD

4.1. UNIDAD U OFICINA DE CALIDAD

Los procesos de acreditación han contribuido a que:

Ítem 76. Aumente el número de miembros que conforman la unidad u oficina de calidad para realizar las funciones asignadas.

Ítem 77. Mejore la formación de dichos miembros para el desarrollo de sus funciones.

4.2. SISTEMA DE GARANTÍA INTERNO DE CALIDAD (SGIC)

Funcionamiento

Los sistemas de acreditación han contribuido a que, en su centro, mejore:

Ítem 78. La definición de los procesos y procedimientos de funcionamiento del centro.

Ítem 79. La coherencia entre lo establecido en el SGIC y el sistema de toma de decisiones.

Ítem 80. El seguimiento de los acuerdos tomados en las reuniones del SGIC.

Proceso de aprendizaje y labor docente del profesorado

Los sistemas de acreditación han contribuido a que en su centro mejore:

Ítem 81. El sistema de evaluación de la satisfacción de los estudiantes con el proceso de aprendizaje.

Ítem 82. El sistema de evaluación de la satisfacción de los docentes con el proceso de aprendizaje.

Ítem 83. El diseño de acciones de mejora en función de los resultados de la evaluación de la satisfacción del proceso de aprendizaje.

Ítem 84. El sistema de evaluación con la labor docente por parte de los estudiantes.

Ítem 85. El sistema de evaluación con la labor docente por parte del profesorado.

Ítem 86. El diseño de acciones de mejora según los resultados de la evaluación de la satisfacción del desempeño docente.

Ítem 87. El diseño de actividades de formación en función de las áreas de mejora identificadas en la evaluación de la satisfacción de la labor docente.

Prácticas externas

Los sistemas de acreditación han contribuido a que:

Ítem 88. Aumente el número de horas de prácticas externas para lograr las competencias del título.

Ítem 89. Se incremente el número de plazas de prácticas externas ofertadas en distintas entidades.

Ítem 90. Mejore el seguimiento detallado de las prácticas externas de los estudiantes que realizan los tutores de facultad

Ítem 91. Mejore la coordinación entre los responsables de las prácticas (externos e internos).

Los sistemas de acreditación han contribuido a que haya aumentado el grado de satisfacción con las prácticas:

Ítem 92. Del alumnado.

Ítem 93. De los tutores de la titulación.

Ítem 94. De los tutores de los centros de prácticas externas.

Ítem 95. Los sistemas de acreditación han contribuido a perfeccionar el diseño de acciones de mejora a partir de los resultados de las evaluaciones de satisfacción con las prácticas externas.

Movilidad

Los sistemas de acreditación han contribuido a mejorar:

Ítem 96. Los resultados de la evaluación de los estudiantes sobre la labor desarrollada por los servicios de apoyo a la movilidad.

Ítem 97. El seguimiento que hacen los tutores de movilidad a los estudiantes participantes en estos programas.

Ítem 98. El grado de satisfacción del alumnado que participa en el plan de movilidad.

Ítem 99. El diseño de acciones de mejora a partir de los resultados de las evaluaciones de satisfacción con el programa de movilidad.

Inserción laboral

Los sistemas de acreditación han contribuido a mejorar:

Ítem 100. El sistema de recogida de información sobre la inserción laboral de los egresados de la titulación.

Ítem 101. El análisis de los resultados de inserción laboral obtenidos y el diseño de acciones que refuercen las áreas de mejora identificadas.

Sistemas de información

Los sistemas de acreditación han mejorado el sistema de evaluación de la satisfacción de los estudiantes sobre:

Ítem 102. La información referida al acceso y a la admisión de los estudiantes en la web de la institución.

Ítem 103. La descripción de la titulación en la web de la institución.

Ítem 104. La información de las competencias de la titulación en la web de la institución.

Ítem 105. La información de la gestión de la calidad en la web de la institución.

Quejas, reclamaciones y sugerencias

Los sistemas de acreditación han mejorado:

Ítem 106. La definición de los procedimientos de actuación ante las reclamaciones, quejas y sugerencias de los estudiantes.

Ítem 107. La información personal y pública del estado en el que se encuentran las reclamaciones, quejas y sugerencias de mejora recibidas.

Ítem 108. El desarrollo de estrategias de mejora para dar respuesta a las reclamaciones, quejas y sugerencias recibidas.

Referencias bibliográficas

Cetzal, R. S. P., Delgado, M. L., y Reche, P. C. (2012).

El poder en las organizaciones escolares... todos lo buscan, pocos lo consiguen. *Revista Educación y Ciencia*, 2 (40), 33-46.

Díaz, F., Cuevas, M., Fernández, M., Gijón, J., Lizarte, E. J., Ibáñez, P., El Homrani, M., Ávalos, I., y Rodríguez, R. J. (2019). Liderazgo y calidad en la educación superior. *EDMETIC. Revista*

de Educación Mediática y TIC, 8 (2), 52-72. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.12120>

Egido, I., Fernández, F. J., y Fernández, M. J. (2016). Evaluation of the impact of quality management systems on school climate [Evaluación del impacto de los sistemas de gestión de calidad en el clima escolar]. *International Journal of Educational Management*, 30 (4), 474-492. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2015-0010>

- ENQA, ESU, EUA, EURASHE, EI, BUSINESSEUROPE, y EQAR. (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)* [Criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior]. European Association of Institutions in Higher Education. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- EQAR. (s.f.). *European Quality Assurance Register for Higher Education* [Registro Europeo de Garantía de la Calidad para la Educación Superior]. <https://www.eqar.eu>
- Fernández-Cruz, F. J., Egido, I., y Carballo, R. (2016). Impact of quality management systems on teaching-learning processes [El impacto de los sistemas de gestión de Calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje]. *Quality Assurance in Education*, 24 (3), 394-415. <https://doi.org/10.1108/QAE-09-2013-0037>
- Fernández-Díaz, M. J. (2013). Evaluación de impacto para un cambio sostenible en las organizaciones educativas. *Revista Española de Pedagogía*, 71 (254), 119-138. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3777>
- Fernández-Díaz, M. J., Rodríguez-Mantilla, J. M., y Fontana-Abad, M. (2016). Impact of implementation of quality management systems on internal communications and external relations at schools [Impacto de la implementación de sistemas de gestión de calidad las comunicaciones internas y en las relaciones externas de los centros escolares]. *Total Quality Management & Business Excellence*, 27 (1), 97-110. <https://doi.org/10.1080/14783363.2014.954365>
- Ferreiro, V. V., Brito, J., y Garambullo, A. I. (2020). Modelo de gestión de calidad como estrategia de planeación en procesos de acreditaciones internacionales. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10 (20), 1-27. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.606>
- Galindo, M. A. (s. f.). *Agencia de calidad: ANECA* [presentación]. <https://www.farmaceuticos.com/wp-content/uploads/2019/12/2014-Presentacion-Farmacia-ANECA-Nov.ppt>
- Guzmán-Puentes, S., y Guevara-Ramírez, R. (2022). Configuración de la acreditación de la calidad como campo de estudio. Una revisión sistemática de la investigación internacional (1998-2016). *RIES. Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13 (36), 160-180. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1189>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data análisis* [Análisis multivariante de datos] (7.ª ed.). Pearson Education.
- Ibáñez-López, F. J., Hernández-Pina, F., y Monroy-Hernández, F. (2020). Análisis del conocimiento y la percepción del profesorado sobre los procesos de evaluación y acreditación de titulaciones universitarias en educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72 (4), 61-78. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79417>
- Izquierdo, I., Olea, J., y Abad, F. J. (2014). Exploratory factor analysis in validation studies: Uses and recommendations [Análisis factorial exploratorio en estudios de validación: usos y recomendaciones]. *Psicothema*, 26 (3), 395-400. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.349>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 70, de 23 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- López-Aguado, M., y Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12 (2), 1-14. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>
- Lorenzo, M. (2011). *Organización de centros educativos. Modelos emergentes*. La Muralla.
- Márquez, E., y Zeballos, Z. R. (2017). El impacto de la acreditación en la mejora de la calidad de los programas educativos que ofrece la Universidad Autónoma de Tamaulipas: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10 (2), 65-83. <https://doi.org/10.15366/rie2017.10.2.004>
- Martínez, J. E., Tobón, S., y Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Revista Innovación Educativa*, 17 (73), 79-96. <http://repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/23409>
- Martínez, J. E., y Tobón, S. (2019). Cuestionario de percepción sobre el impacto de los procesos de acreditación de la calidad educativa en instituciones de educación superior. *Conrado*, 15 (70), 242-247. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1132>
- Martínez, J. E., Ponce, S., Moreno, I., y Zamora, L. (2022). Evaluación y acreditación en una univer-

- sidad pública de México: experiencias docentes. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27 (Especial 7), 443-459. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.29>
- Martínez-Iñiguez, J. E., Tobón, S., López Ramírez, E., y Manzanilla-Granados, H. M. (2020). Calidad educativa: un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16 (1), 233-258. <https://revistasoj.s.ualdas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/2296>
- Martínez-Zarzuelo, A., Rodríguez-Mantilla, J. M., y Fernández-Díaz, M. J. (2022). Improvements in climate and satisfaction after implementing a quality management system in education [Mejoras en el clima y en la satisfacción tras implementar un sistema de gestión de calidad en educación]. *Evaluation and Program Planning*, 94, 102119. <https://doi.org/10.1016/j.evalproplan.2022.102119>
- Matarranz, M. (2021). El Espacio Europeo de Educación Superior y su sello de calidad. *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 153-173. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27728>
- Monarca, H., Thoilliez, B., Garrido, R., y Prieto, M. (2018). Percepciones del profesorado sobre el seguimiento y la evaluación de la calidad en la Universidad Autónoma de Madrid. En H. Monarca, y M. Prieto (coords.), *Calidad de la educación superior en Iberoamérica* (pp. 123-161). Dykinson.
- Parra, K. L., Vargas, Y., y Soto, J. A. (2019). *Acreditación en instituciones de educación superior. Experiencias. Logros y retos*. Qartuppi.
- Real Decreto 1112/2015, de 11 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Organismo Autónomo Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 302, de 18 de diciembre de 2015, pp. 119063 a 119081. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2015/12/11/1112>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 233, de 29 de septiembre de 2021, pp. 119537 a 119578. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781>
- Resolución de 7 de marzo de 2018, de la Secretaría General de Universidades, por la que se dictan instrucciones sobre el procedimiento para la acreditación institucional de centros de universidades públicas y privadas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 63, de 13 de marzo de 2018. <https://www.boe.es/eli/es/res/2018/03/07/11/con>
- Resolución de 3 de marzo de 2022, de la Secretaría General de Universidades, por la que se dictan instrucciones sobre el procedimiento para la acreditación institucional de centros de universidades públicas y privadas, y se publica el Protocolo para la certificación de sistemas internos de garantía de calidad de los centros universitarios y el Protocolo para el procedimiento de evaluación de la renovación de la acreditación institucional de centros universitarios, aprobados por la Conferencia General de Política Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 58, de 9 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/res/2022/03/03/2>
- Rodríguez, D. (2006). Dimensión institucional, cultural y micropolítica: claves para entender las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9 (1), 1-14.
- Rodríguez-Mantilla, J. M., Fernández-Cruz, F. J., y Fernández-Díaz, M. J. (2021a). *Evaluación para la innovación y mejora de centros educativos*. Editorial Síntesis.
- Rodríguez-Mantilla, J. M., León, V., y Martínez-Zarzuelo, A. (2021b). ISO 9001 standard and their impact on school management and planning and support systems. Comparative study on perception between heads-teachers [El estándar ISO 9001 y su impacto en los sistemas de gestión, planificación y soporte de los centros escolares. Estudio comparativo sobre la percepción entre directores y profesores]. *The TQM Journal*, 33 (6), 1610-1630. <https://doi.org/10.1108/TQM-04-2020-0071>
- Sarasola, M., Delgado, P., y Lasida, J. (2015). El impacto de la implementación del sistema de calidad educativa PCI a través de la perspectiva del profesorado. *Páginas de Educación*, 8 (2), 121-143. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/695>
- Smart-Qual. (2022). *Quality indicator scoreboard (QIS). Quality indicator set & structured catalogue [Cuadro de indicadores de calidad (QIS). Conjunto de indicadores de calidad y catálogo estructurado]*. Smart-Qual. <https://smartqual.eu/wp-content/uploads/2022/04/QIS-indicator-set-and-catalog-IO1-SMARTQUAL-2.pdf>

- Thurler, M. G., y Maulini, O. (2010). *La organización del trabajo escolar: una oportunidad para repensar la escuela*. Graó.
- Torres-Salas, M. I., García-Rojas, A., y Alvarado-Arguedas, A. (2018). La evaluación externa: un mecanismo para garantizar la calidad de la educación superior en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22 (2), 1-16. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.16>
- Trujillo, J. M. (2007). Análisis interno de la organización: liderazgo y micropolítica en un centro educativo. *Innovación educativa*, 17, 37-52. <http://hdl.handle.net/10347/4361>
- Ulker, N., y Bakioglu, A. (2018). An international research on the influence of accreditation on academic quality [Investigación internacional sobre la influencia de la acreditación en la calidad académica]. *Studies in Higher Education*, 44 (9), 1507-1518. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1445986>
- Vázquez, J. A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (1), 13-26. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.211501>
- Weaver, S. S. (2015). Measurement theory [Teoría de la medición]. En W. Donsbach (Ed.), *The international encyclopedia of communication* [Enciclopedia internacional de comunicación]. Wiley Online Library. <http://dx.doi.org/10.1002/9781405186407.wbiecm016.pub3>

Biografía de los autores

Begoña García-Domingo. Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Ha sido profesora titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación del CES Don Bosco de Madrid (adscrito a Universidad Complutense de Madrid [UCM]) hasta 2019. Desde entonces, desarrolla su actividad docente e investigadora en el Departamento de Investigación y Psicología en Educación (en el área de métodos de investigación) de la Facultad de Educación de la UCM. Es miembro del grupo de investigación «Calidad y evaluación de instituciones educativas» (UCM). Ha participado en di-

ferentes proyectos de investigación e innovación docente y se ha interesado, en especial, por la medida y evaluación de las competencias del profesorado, la inteligencia emocional en contextos formativos y la calidad educativa.



<https://orcid.org/0000-0002-5784-0460>

Jesús-M. Rodríguez-Mantilla. Doctor en Educación por la UCM. Desarrolla su actividad docente e investigadora en el Departamento de Investigación y Psicología en Educación (en el área de métodos de investigación) de la Facultad de Educación de la UCM. Es director del grupo de investigación «Calidad y evaluación de instituciones educativas» (UCM). Cuenta con dos sexenios de investigación concedidos. Director adjunto de *Bordón*. *Revista de Pedagogía*. En la actualidad, es coordinador del Grado de Pedagogía y coordinador del Prácticum de Pedagogía Escolar en la Facultad de Educación de la UCM.



<https://orcid.org/0000-0002-0885-3484>

Angélica Martínez-Zarzuelo. Doctora en Educación por la UCM. Desarrolla su actividad docente e investigadora en el Departamento de Didáctica de Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas (en el área de didáctica de las matemáticas) de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la UCM. Sus áreas de investigación son, entre otras, evaluación educativa y calidad educativa. Es miembro del grupo de investigación «Calidad y evaluación de instituciones educativas» (UCM).



<https://orcid.org/0000-0001-5653-2311>

La prueba de Historia de España para acceder a la universidad: análisis y comparación entre comunidades autónomas

The Spanish History test for university entry: Analysis and comparison among autonomous regions

Dra. Judit RUIZ-LÁZARO. Profesora Nivel III. Universidad Europea de Madrid (judit.ruiz@universidadeuropea.es).

Dra. Coral GONZÁLEZ-BARBERA. Profesora Titular. Universidad Complutense de Madrid (corala@ucm.es).

Dr. José-Luis GAVIRIA-SOTO. Profesor Titular. Universidad Complutense de Madrid (josecho@ccedu.ucm.es).

Resumen:

El procedimiento de ingreso a la universidad es un aspecto crítico para los estudiantes que pretenden cursar enseñanzas superiores universitarias. El presente trabajo tiene una doble finalidad: examinar la estructura de la prueba de Historia de España para acceder a la universidad en cada comunidad autónoma y estudiar la relación entre las diferencias observadas en tales diseños y el rendimiento promedio obtenido por los estudiantes. Para ello, se ha llevado a cabo un análisis comparativo de sesenta y ocho exámenes de 2019, con un enfoque metodológico de análisis racional de evidencia documental basado en García-Garrido (1991). Asimismo, se ha realizado un análisis

secundario de los datos publicados anualmente por el Sistema Integrado de Información Universitaria. Los resultados muestran diferencias sustanciales en la evaluación del saber histórico nacional: en la estructura y en los contenidos, en el nivel cognitivo y en las puntuaciones. En concreto, se observan disparidades en la lengua de la prueba, en la optatividad, en el número de preguntas o en los bloques de contenidos que se evalúan. Por ejemplo, en Cataluña, Valencia y País Vasco, no se evalúan la Edad Antigua, la Edad Media ni la Edad Moderna. Asimismo, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha y Castilla y León exigen un mayor nivel cognitivo a sus estudiantes. Estos aspectos determinan la heterogeneidad en los

Fecha de recepción del original: 25-01-2023.

Fecha de aprobación: 18-06-2023.

Cómo citar este artículo: Ruiz-Lázaro, J., González-Barbera, C., y Gaviria-Soto, J. L. (2023). La prueba de Historia de España para acceder a la universidad: análisis y comparación entre comunidades autónomas [The Spanish History test for university entry: Analysis and comparison among autonomous regions]. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (286), 579-600. <https://doi.org/10.22550/REP81-3-2023-07>

<https://revistadepedagogia.org/>

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

constructos utilizados, de manera que no se están midiendo los mismos conocimientos ni las mismas habilidades del saber histórico nacional en todas las comunidades autónomas.

Descriptores: conocimiento histórico, pruebas externas, evaluación externa, acceso a la universidad, Historia de España.

Abstract:

The university entry procedure is a critical aspect for students aiming to apply for higher education. This work has a dual purpose: to examine the structure of the Spanish History test for university access according to the autonomous region in which it is designed, and to study the relationship between the differences observed in the structure and the average performance obtained by students. A comparative analysis of sixty-eight exams from 2019 has been carried out, with a methodological approach of rational analysis of documentary evidence, as proposed by García-Garrido (1991). Likewise, a secondary analysis has

been conducted of the data published annually by the Integrated University Information System. The results show substantial differences in the assessment of national historical knowledge: in the structure and in the content, in the cognitive level and in the marks. Disparities are specifically observed in the language of the test, in the optional nature, in the number of questions and in the content blocks that are assessed. For example, in Catalonia, Valencia and the Basque Country, neither Ancient History nor the Middle Ages, nor the Modern Era are assessed. Likewise, the Balearic Islands, Canary Islands, Cantabria, Castile-La Mancha and Castile and León demand a higher cognitive level from their students. These aspects determine the heterogeneity in the constructs used, in such a way that neither the same understanding nor the same skills of national historical knowledge are being measured throughout the autonomous regions.

Keywords: historical knowledge, external tests, external assessment, university entry, Spanish History.

1. Introducción

El acceso a la universidad en España se encuentra en un período de transición desde que, en el curso académico 2016-2017, se implementara la Evaluación para el Acceso a la Universidad (EvAU). Esta, al igual que PISA, incorpora los estándares de aprendizaje evaluables como referentes para comprobar el grado de adquisición de habilidades (Fuster, 2015; Sánchez, 2018). En el curso académico 2022-2023, se ha dado a conocer el Proyecto de real

decreto por el que se regulan las características básicas de la prueba de acceso a la universidad y se establece el procedimiento de cálculo de la calificación de acceso. Su elaboración responde a los cambios que ha introducido la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para abordar los desafíos establecidos por la Unión Europea y la UNESCO en la Agenda 2030. Asimismo, el 14 de marzo de 2023, se ha llevado a cabo un piloto de la

prueba de acceso a la universidad, regulada por el artículo 38 de la ley mencionada, en cincuenta centros de diez comunidades autónomas y de Ceuta y Melilla, con la finalidad de armonizarlas con el carácter competencial del nuevo currículo.

Ante la falta de investigación sobre las pruebas que dan acceso a la universidad y, en concreto, de instrumentos externos en España que midan el grado de adquisición de competencias históricas, muchos autores apuntan la necesidad de abordar estas lagunas (Fuster, 2015; García-Laborda, 2012; Lorenzo *et al.*, 2014; Nieto-Isidro *et al.*, 2020; Ruiz-Hidalgo *et al.*, 2019; Ruiz-Lázaro y González, 2017; Ruiz-Lázaro *et al.*, 2021; Ruiz-Lázaro, 2022; Sáiz y Fuster, 2014; Souto *et al.*, 2014; Veas *et al.*, 2020). Por eso, se analiza, en este estudio, la prueba de Historia de España de la EvAU, lo que permitirá evidenciar cómo son los exámenes actuales y si los cambios propuestos refuerzan o contradicen los aspectos identificados en el análisis comparativo por comunidades autónomas.

1.1. El desarrollo del pensamiento histórico en el aprendizaje de la historia de España

El modelo educativo que ha predominado durante muchos años en las escuelas, en especial en la enseñanza de la historia (Álvarez, 2020), ha sido el tradicional. Este se caracteriza por un enfoque dirigido y centrado en el docente, quien transmite la información al alumnado, receptor pasivo del conocimiento (Galván-Cardoso y Siado-Ramos, 2021; Espíndola y Macías, 2021). Autores como Cortes *et al.* (2019) y Sepúlveda (2020) afirman que es necesario incorporar

enfoques didácticos constructivistas para desarrollar el pensamiento histórico en el aprendizaje del alumnado. En este sentido, según Lévesque y Zanzanian (2015) y Sáiz *et al.* (2018), los docentes deben ser capaces de cambiar el modelo tradicional de la enseñanza de la historia por otros enfoques metodológicos, con objeto de que el pensamiento histórico sea la nueva gran finalidad de la renovación didáctica de la historia. El pensamiento histórico se refiere a la capacidad para comprender, analizar e interpretar el presente y el pasado a través del análisis de evidencias, del procesamiento de eventos y fenómenos, de la comprensión y la interpretación histórica, y de la creación de narrativas históricas coherentes (Lee, 2005). Estas estrategias permiten al alumnado desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas, así como una comprensión más profunda de la historia de España y sus objetivos didácticos: (a) comprender el pasado, la evolución, las etapas históricas, los personajes y los acontecimientos que han influido en las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales; (b) desarrollar el pensamiento crítico y analítico del alumnado; y (c) promover la conciencia histórica y la identidad nacional, para comprender que el pasado influye e impacta en el presente y para considerar la diversidad de experiencias que consolidan la realidad en España (João y Gomes, 2019; Marín-Cepeda y Fontal, 2020; Martínez y Rodríguez, 2015).

En esta línea, la evaluación de la historia de España (y, por tanto, del pensamiento histórico) debería ser acorde al tipo de enseñanza recibida durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las pruebas de acceso a la universidad de Historia de España

deberían ser diseñadas de manera que evaluaran el grado de cumplimiento de los objetivos educativos establecidos. Es decir, las preguntas deberían evaluar, por un lado, los conocimientos históricos adquiridos y, por otro, las habilidades de pensamiento crítico y análisis histórico del alumnado.

1.2. Alfabetización histórica nacional y regional en el aprendizaje del alumnado

Desde sus orígenes, el aprendizaje de la historia en el ámbito académico se ha entendido como un proceso de memorización caracterizado por conocer y recordar informaciones históricas (Domínguez, 2015; Freire *et al.*, 2020; Sáiz y Fuster, 2014). En el siglo XIX, la enseñanza de la historia como disciplina científica se configuró como una materia nacional para la formación de identidades nacionales, sociales, culturales y políticas en España (Gómez-Carrasco y Molina-Puche, 2017). Sin embargo, los nacionalismos políticos (español, catalán, vasco y gallego) hicieron de la historia el centro de sus correspondientes argumentos (Gómez-Carrasco y Molina-Puche, 2017; Molina-Puche *et al.*, 2017). Al insertar lo propio de cada comunidad autónoma en la enseñanza de la historia de España, según lo establecido en la Constitución de 1978, se originaron disputas territoriales por la transmisión de un pasado común para configurar identidades, conductas e ideologías autonómicas o nacionalistas (Molina-Puche *et al.*, 2017). Esto podría generar diferencias a la hora de impartir la asignatura Historia de España y, por ende, de evaluarla en función de las diferentes comunidades autónomas.

Por otro lado, la forma tradicional de enseñanza ha sido cuestionada por nume-

rosos investigadores (Gómez y Miralles, 2015; Domínguez, 2015), quienes apoyan la integración del uso de destrezas en el proceso de enseñanza-aprendizaje tras la incorporación del concepto de competencia en el siglo XXI (Molina y Egea, 2018; Pantoja, 2017). Estas destrezas permiten aunar el saber de los acontecimientos que configuraron los ideales de cada Estado nación (Pérez-Garzón, 2008). El acceso, la comprensión y la explicación del pasado muestran al alumnado sus diversas perspectivas y le permiten comprender el complejo y multicultural contexto en el que vivimos, además de potenciar su espíritu crítico. Todo ello conduce al desarrollo del pensamiento histórico (Molina-Puche *et al.*, 2017).

Autores como Sáiz y Fuster (2014) indican que la adquisición de la alfabetización histórica va a depender de la regularidad y complejidad del nivel de trabajo con fuentes históricas en las aulas a lo largo de la etapa de educación secundaria. Por consiguiente, sería útil que la prueba de Historia de España evaluase la adquisición de esas destrezas y competencias en todos los aspirantes de España (Fuster, 2015; 2016) y analizar si están presentes los comportamientos nacionales o regionales, dado el interés que suscitan estas temáticas ligadas a la construcción de identidades colectivas.

1.3. Historia de España: del currículo de Bachillerato a la evaluación de acceso a la universidad

El currículo de Bachillerato que regula el contenido de la prueba de Historia de España pretende garantizar el desarrollo de los conocimientos, las capacidades y las

técnicas intelectuales adecuadas y suficientes para acceder a la educación superior tras haber adquirido la habilidad de pensar históricamente (Fuster, 2016; Lorenzo *et al.*, 2014; Real Decreto 1105/2014). De la misma forma, se resalta la importancia de ofrecer al alumnado una panorámica de conjunto, así como de los diferentes territorios que configuran actualmente nuestro país, ya que España se caracteriza por su pluralidad interna y su pertenencia al ámbito europeo e iberoamericano. En este sentido, la asignatura contempla los procesos históricos tanto compartidos como diferenciales, con el fin de reconocer la

diversidad de España y fomentar la sensibilidad hacia la sociedad del presente y su problemática (Real Decreto 1105/2014).

En este contexto, en la distribución de los contenidos cronológicos de la asignatura determinados por el currículo de esta etapa (Tabla 1), se otorga una mayor relevancia al conocimiento de la historia contemporánea, sin renunciar por ello a los referidos a las etapas anteriores, pues, en gran medida, la pluralidad de la España actual solo es comprensible si nos remontamos a procesos y hechos que tienen su origen en un pasado remoto (Real Decreto 1105/2014).

TABLA 1. Contenidos evaluables de la asignatura de Historia de España de 2.º de Bachillerato.

Módulos	Bloques de contenidos establecidos en el currículo	Agrupación en la EvAU
Módulo I. Los comienzos de nuestra historia (desde los primeros humanos a la monarquía visigoda)	Bloque 0. Cómo se escribe la historia. Criterios comunes	En la práctica, se trabaja con el resto de los bloques
	Bloque 1. La península ibérica desde los primeros humanos hasta la desaparición de la monarquía visigoda (711)	Agrupación de contenidos I 20 %
Módulo II. Edad Media (desde la conquista musulmana de la península)	Bloque 2. La Edad Media: tres culturas y un mapa político en constante cambio (711-1474)	
Módulo III. Edad Moderna (hasta las vísperas de la Revolución francesa)	Bloque 3. La formación de la monarquía hispánica y su expansión mundial (1474-1700)	Agrupación de contenidos II 20 %
	Bloque 4. España en la órbita francesa: el reformismo de los primeros Borbones (1700-1788)	

Módulo IV. Edad Contemporánea	Bloque 5. La crisis del Antiguo Régimen (1788-1833): liberalismo frente a absolutismo	
	Bloque 6. La conflictiva construcción del Estado liberal (1833-1874)	Agrupación de contenidos III 25 %
	Bloque 7. La Restauración borbónica: implantación y afianzamiento de un nuevo sistema político (1874-1902)	
	Bloque 8. Pervivencias y transformaciones económicas en el siglo XIX: un desarrollo insuficiente	
	Bloque 9. La crisis del sistema de la Restauración y la caída de la monarquía (1902-1931)	Agrupación de contenidos IV 20 %
	Bloque 10. La Segunda República. La Guerra Civil en un contexto de crisis internacional (1931-1939)	
	Bloque 11. La dictadura franquista (1939-1975)	Agrupación de contenidos V 15 %
	Bloque 12. Normalización democrática de España e integración en Europa (desde 1975)	

Fuente: elaboración propia a partir del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Hasta que se establezca una nueva normativa que resulte del pacto social y político por la educación, la prueba que se realice tendrá unas características similares a la hasta ahora vigente (Real Decreto Ley 5/2016). Por lo tanto, las Administraciones educativas junto a las universidades públicas siguen asumiendo la función de diseñar la prueba y adecuar su contenido al del segundo curso de Bachillerato (Real Decreto Ley 5/2016; Orden ECD/1941/2016). Como consecuencia, la prueba de Historia de España debería evaluar la madurez de los aspirantes a través de los bloques de contenidos antes mencionados, los cuales se concretan en estándares de aprendizaje.

Asimismo, se ha establecido un marco de obligado cumplimiento para la construcción de las pruebas, que sirve como eje vertebrador entre estas y el contenido de 2.º de Bachillerato (Real Decreto 310/2016). Dicho marco comprende, entre otros aspectos, la longitud, la tipología de las preguntas y la matriz de especificaciones. En esta última, los estándares de aprendizaje evaluables se asocian a cada uno de los bloques de contenidos que darán cuerpo al proceso de evaluación, con una indicación del porcentaje o peso orientativo (Orden ECD/1941/2016).

El papel clave que juega la prueba de Historia de España de la evaluación de

acceso a la universidad en el desarrollo académico de los aspirantes que quieren acceder a estudios superiores obliga a analizar en profundidad los contenidos evaluables, el nivel cognitivo que exige la prueba, el formato de los ítems que la configuran y su adecuación a una correcta alfabetización histórica del alumnado.

Ante esta realidad, el presente trabajo tiene una doble finalidad.

Por un lado, analizar la estructura de la prueba de Historia de España de la Evaluación para el Acceso a la Universidad (EvAU) de cada comunidad autónoma. Los objetivos específicos son:

- Examinar la estructura de las pruebas en función de la lengua, la formulación (lenguaje verbal frente a lenguaje verbal-gráfico), la optatividad, el número de ítems y los bloques de contenidos históricos sustantivos que se evalúan en cada comunidad autónoma.
- Analizar el nivel cognitivo que requieren los ítems que configuran el constructo objeto de estudio según el tipo de tareas requeridas.
- Comparar los criterios de corrección que utilizan los tribunales de cada comunidad autónoma para evaluar a sus estudiantes.
- Analizar el nivel de complejidad de las pruebas.

Por otro lado, se pretende examinar la relación entre la estructura de las pruebas

de Historia de España que dan acceso a la universidad en España y el rendimiento promedio obtenido por los estudiantes en ellas.

2. Metodología

Para dar respuesta al primer objetivo de investigación, se ha llevado a cabo un análisis comparativo entre los contenidos de las pruebas de Historia de España que dan acceso a la universidad en cada comunidad autónoma, con un enfoque metodológico de análisis racional de evidencia documental. El propósito es reflejar las posibles causas asociadas a las diferencias entre las pruebas diseñadas en las diecisiete comunidades autónomas.

Para la consecución de cada objetivo específico, se ha estudiado la estructura de las pruebas de las diecisiete comunidades autónomas, mediante el análisis descriptivo-analítico de sesenta y ocho exámenes correspondientes a las convocatorias ordinaria y extraordinaria, opción A y B, de 2019. Se ha empleado una metodología comparada que adapta el enfoque planteado por García-Garrido (1991). Las dos etapas principales establecidas por este autor son la fase analítica (o descriptiva) y la fase sintética (o comparativa).

- En la fase descriptiva, se ha recopilado la legislación (Ministerio de Educación) y las pruebas de Historia de España (universidades) aplicadas en el año 2019, tanto en la convocatoria ordinaria como en la extraordinaria, por comunidades autónomas.

- En la fase comparativa, se han establecido, de manera previa, tres niveles de concreción para el análisis sistemático de la información, según el modelo establecido por Caballero *et al.* (2016) para el análisis comparativo entre los diferentes objetivos de estudio: dimensión-parámetro-indicador (Tabla 2).

TABLA 2. Sistema de unidades de comparación.

Dimensión	Parámetro	Indicador
Estructura general	Historia antigua y medieval (bloques 1 y 2)	Lengua Formulación Optatividad N.º de ítems Tipo de tarea por realizar Nivel cognitivo
	Historia moderna (bloques 3 y 4)	
	Historia contemporánea s. XIX (bloques 5, 6, 7 y 8)	
	Historia contemporánea s. XX (1902-1939) (bloques 9 y 10)	
	Historia contemporánea s. XX (1939-actualidad) (bloques 11 y 12)	
Evaluación	Ponderación (%) de cada bloque de contenidos sobre la puntuación total	Puntuación otorgada a cada agrupación de contenidos sobre el total (sobre 10 puntos) Aspectos formales evaluados % Historia antigua y medieval % Historia moderna % Historia contemporánea s. XIX % Historia contemporánea s. XX

A continuación, se ha diseñado una pauta de registro *ad hoc* para juxtaponer y organizar los datos, que se codificaron y categorizaron a través del programa ATLAS.ti 8.0. Dicho análisis ha sido realizado por los autores del presente estudio, quienes han codificado y categorizado la información. Las categorías son inductivas, ya que, a pesar de tener delimitado el sistema de unidades de comparación previamente, estas no se establecieron antes de recopilar los datos, sino que han surgido a partir del análisis inductivo de los documentos y de las pruebas oficiales examinados. Al revisar y cotejar estos materiales, se han identificado patrones, temas y característi-

cas comunes, lo que ha llevado a la formulación de categorías específicas. Esta comparación ha permitido analizar el nivel de complejidad de las pruebas.

El segundo objetivo de la investigación, establecer una posible relación entre las diferencias observadas en el diseño de las pruebas y el rendimiento promedio obtenido por los estudiantes, se ha concebido como un análisis secundario o *secondary research*. En concreto, se han analizado los datos publicados cada año por el Sistema Integrado de Información Universitaria a través de un enfoque metodológico cuantitativo.

3. Resultados

3.1. Resultados en función de la estructura y los contenidos históricos sustantivos de la prueba

En un primer punto, los resultados se presentan agrupados en función de su período temporal o agrupación de contenidos: historia antigua (bloques 1 y 2) y medieval (bloques 3 y 4), historia moderna (bloques 5, 6, 7 y 8) y Edad Contemporánea (bloques 9, 10, 11 y 12).

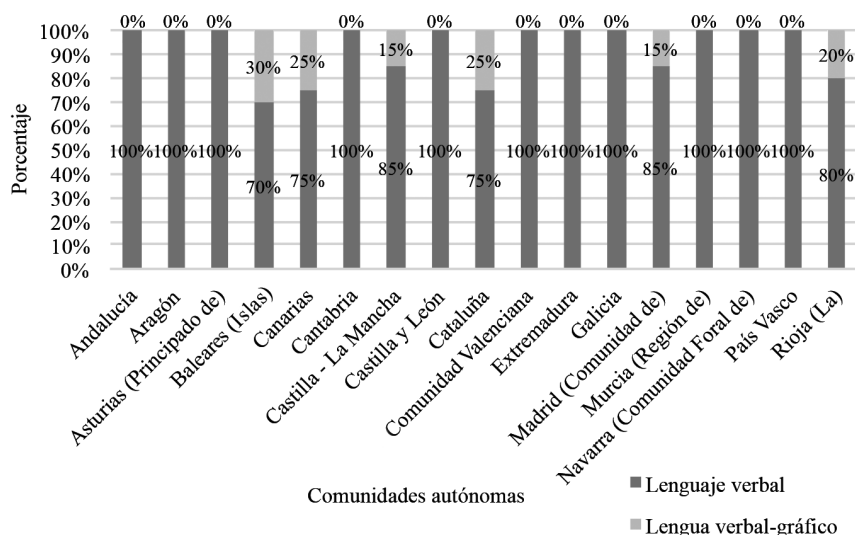
Para cada agrupación de contenidos, se han estudiado las siguientes unidades de análisis: lengua, formulación (verbal, verbal-gráfica), optatividad, convocatoria, opción (A o B), número de ítems y bloques de contenidos históricos evaluados.

- **Lengua:** España se caracteriza por ser un país multilingüe dentro del territo-

rio europeo. Y, aunque la lengua oficial vehicular del Estado es el español, las comunidades autónomas de Cataluña y Baleares no presentan la prueba en este idioma, mientras que Valencia y Galicia la facilitan en ambas lenguas y el resto, en español.

- **Formulación:** en cuanto a la formulación de los ítems, predomina el lenguaje verbal escrito frente al lenguaje verbal-gráfico (figuras, imágenes o tablas). En concreto, el 96% de los ítems están formulados a través del lenguaje verbal escrito, frente al 4% que emplea el lenguaje gráfico. Este último tipo de lenguaje solo se utiliza en las pruebas diseñadas en las comunidades autónomas de Baleares (30%), Canarias (25%), Castilla-La Mancha (15%), Cataluña (25%), Madrid (15%) y La Rioja (20%) (Figura 1).

FIGURA 1. Representación de la formulación del lenguaje de los ítems. Año 2019.



- Optatividad: en cuanto a las opciones que ofrece cada prueba, destacan dos (A y B), de entre las que el estudiante debe elegir una, a excepción de la comunidad de Cantabria, con una única opción. Asimismo, algunas pruebas permiten elegir entre algunos ítems. Así ocurre en diez comunidades autónomas: Aragón, Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, Madrid y Murcia.
- Número de ítems: la cantidad de preguntas o tareas requeridas es diferente en función de la comunidad autónoma en la que se diseñe la prueba. La del País Vasco se centra, principalmente, en realizar preguntas sobre un texto, mientras que la de Madrid, además de preguntar cuestiones de diferentes momentos temporales, incluye una imagen o texto, así como un tema que desarrollar ampliamente.

FIGURA 2. Ejemplo de la estructura de la prueba del País Vasco y de Madrid. Año 2019.

CUESTIONES:

1. Los pueblos prerromanos. Las colonizaciones históricas: fenicios y griegos. Tartessos.
2. Al Andalus: economía, sociedad y cultura.
3. Los reinos cristianos en la Edad Media: organización política, régimen señorial y sociedad estamental.
4. El significado de 1492. La guerra de Granada y el descubrimiento de América.
5. Los Austrias del siglo XVII: el gobierno de validos. La crisis de 1640.
6. La Guerra de Sucesión Española y el sistema de Utrecht. Los Pactos de Familia.

FUENTE:

Relacione esta fotografía con la integración de España en Europa.



Felipe González firma el Tratado de Adhesión a la CEE el 12 de junio de 1985.

TEMA:

El problema de Cuba y la guerra entre España y Estados Unidos. La crisis de 1898 y sus consecuencias económicas, políticas e ideológicas.

BAREMO DEL EXAMEN

1. Describa el tipo de fuentes utilizadas (1 punto).
2. Identifique las ideas principales de los textos, situándolos en su contexto histórico y en el bloque temático correspondiente (2,5 puntos).
3. Explique, a grandes rasgos, el significado de los conceptos "sufragio censitario" y "caciquismo" (2 puntos).
4. a) Exponga las principales características del régimen político de la Restauración borbónica. Utilice para ello los textos propuestos (2,5 puntos). b) Explique brevemente los rasgos políticos de moderantismo, comparándolos con los cambios introducidos por la Revolución de 1868. (2 puntos).

PRIMERA OPCIÓN

Documento 1

"Don Alfonso XII, por la gracia de Dios, Rey constitucional de España. A todos los que las presentes vieren y entendieren, sabed: que las Cortes han decretado y Nos sancionado lo siguiente (...) TÍTULO III. DE LOS ELECTORES Y DEL CENSO ELECTORAL. CAPÍTULO PRIMERO. De los electores.

Artículo 14. Sólo tendrán derecho a votar en la elección de Diputados á Cortes los que estuvieren inscritos como electores en las listas del Censo electoral vigentes al tiempo de hacerse la elección.

Artículo 15. Tendrá derecho a ser inscrito como elector en las listas del Censo electoral de la sección de su respectivo domicilio todo español de edad de 25 años cumplidos que sea contribuyente dentro ó fuera del mismo distrito, por la cuota mínima para el Tesoro de 25 pesetas anuales por contribución territorial ó de 50 por subsidio industrial.

Para adquirir el derecho electoral ha de pagarse la contribución territorial con un año de antelación, y el subsidio industrial con dos años (...).

Ley electoral, 28 de diciembre de 1878.

Documento 2

"Mientras la política no sea algo más serio de lo que es hoy, mientras el sufragio universal no sea más que una especie de maniquí de los partidos y éstos no tengan que contar más que con los ministros de la Gobernación y los alcaldes de montañía, no hay solución, porque, apartado de la vida activa de la política el elemento neutro, los partidos necesitan para alcanzar el poder y para sostenerse en él todos esos organismos que apenas si bastan para calmar esta fiebre de la empleomanía, rayana en el delirio que se ha apoderado de la sociedad española (...).

Diario *El siglo futuro*, viernes, 8 de enero de 1892.

Nota: a la izquierda, la prueba diseñada en el País Vasco. A la derecha, la prueba diseñada en la Comunidad de Madrid.

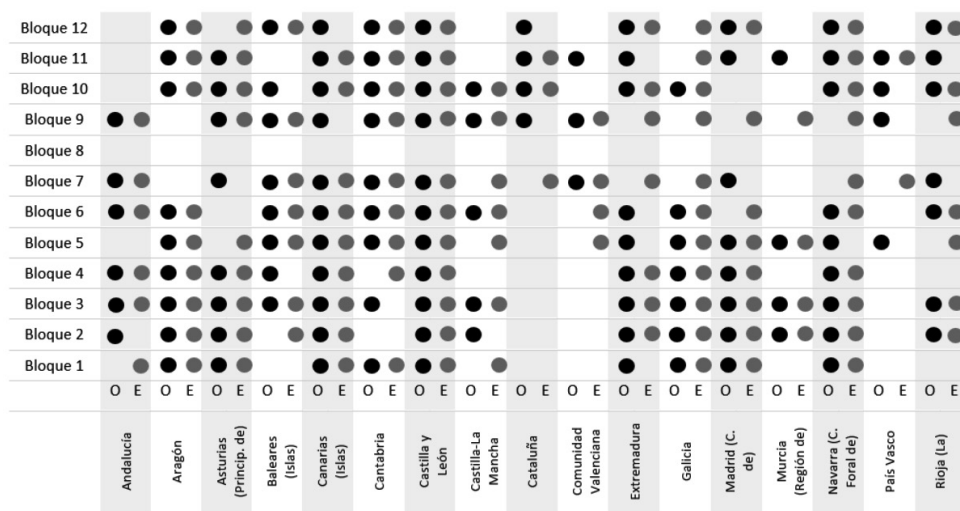
- Bloques de contenidos históricos sustantivos: cabe señalar que las comunidades autónomas de Cataluña, Valencia y País Vasco solo evalúan los bloques de contenidos relativos a la historia con-

temporánea. Es decir, dejan a un lado los bloques de la Edad Antigua, la Edad Media y la Edad Moderna, objeto obligatorio de evaluación según la normativa vigente que regula las características

de las pruebas para el acceso a la universidad. Por el contrario, la comunidad autónoma de Castilla y León es la única que evalúa todos los bloques de contenidos. Llama la atención que ninguna comunidad autónoma evalúe los conte-

nidos del bloque 8 sobre las pervivencias y transformaciones económicas en el siglo XIX. En la Figura 3, se observan los bloques evaluados por cada comunidad autónoma en las convocatorias ordinaria y extraordinaria en el año 2019.

FIGURA 3. Bloques de contenidos evaluados por comunidad autónoma. Año 2019.



Nota: O, convocatoria ordinaria; E, convocatoria extraordinaria.

3.2. Resultados en función de los contenidos estratégicos o del nivel cognitivo de la prueba

En segundo lugar, se han estudiado los contenidos estratégicos que evalúan las pruebas de cada comunidad autónoma; es decir, cómo se evalúan los contenidos. En este sentido, se han observado las siguientes unidades de análisis: tipo de tarea, meta y proceso cognitivo.

- Tipo de tarea: varía en función de la comunidad autónoma en la que se diseña.

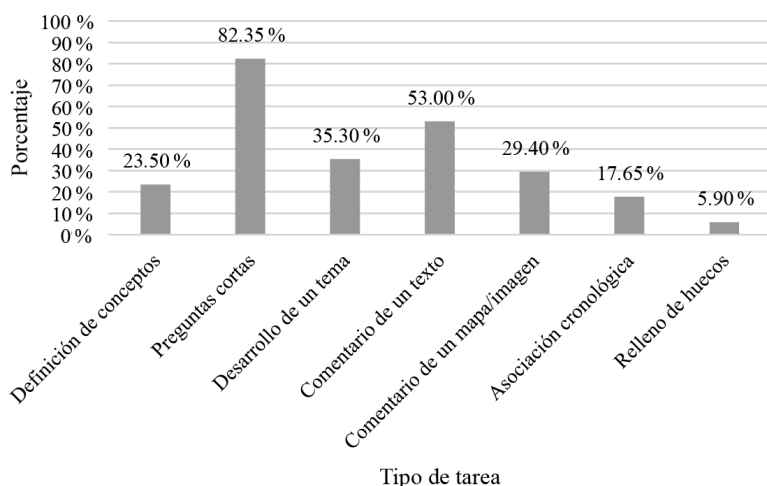
- Definición de conceptos. Cantabria, Castilla y León, Valencia y Galicia solicitan la definición de conceptos independientes en sus pruebas.
- Preguntas cortas. Se trata de la tarea más requerida: catorce comunidades autónomas piden a los estudiantes respuestas cortas en sus pruebas de Historia. Tienen carácter abierto, a excepción de Andalucía, donde también se diseñan preguntas semiabiertas cuyo valor total es de 2.25 puntos. Las comunidades

autónomas de Valencia, Murcia y País Vasco no las incluyen.

- Desarrollo de un tema. Seis comunidades autónomas miden la capacidad de los aspirantes para desarrollar un tema amplio, generalmente referido a los siglos XIX o XX. Estas comunidades autónomas son: Andalucía, Aragón, Extremadura, Madrid, Murcia y País Vasco. Su valor total es diferente: desde 3 puntos en Extremadura a 3.5 puntos en Aragón y Murcia, 4.5 en Madrid, 5 en País Vasco y 5.5 en Andalucía.
- Comentario de un texto. Nueve comunidades autónomas lo incluyen. Entre las capacidades que se miden, destacan: localización (tipo de texto, autor, destinatarios, época) y análisis del texto en el que se destaquen las ideas principales, el contexto y la importancia del período histórico.
- Comentario de un mapa/imagen. Únicamente cinco comunidades autónomas evalúan la capacidad de los estudiantes de observar y relacionar un mapa o una imagen con su contexto. El valor de esta tarea es de 1.5 puntos en Canarias y Madrid, 2 en La Rioja, 3 en Baleares y 5 en Cataluña.
- Asociación cronológica. Solo tres comunidades autónomas evalúan la capacidad de los aspirantes para asociar diferentes hechos con su época histórica correspondiente, así como

co. El valor asignado a este tipo de tarea depende, nuevamente, de la comunidad autónoma en la que se diseñe la prueba: desde 1.5 puntos en La Rioja a 2 puntos en Canarias, 2.5 en Castilla-La Mancha, 3 en Baleares, 3.25 en Extremadura, 3.5 en Aragón y 5 en Cataluña, País Vasco y Galicia.

FIGURA 4. Frecuencia de aparición de las diferentes tareas requeridas en las pruebas de Historia de España. Año 2019.



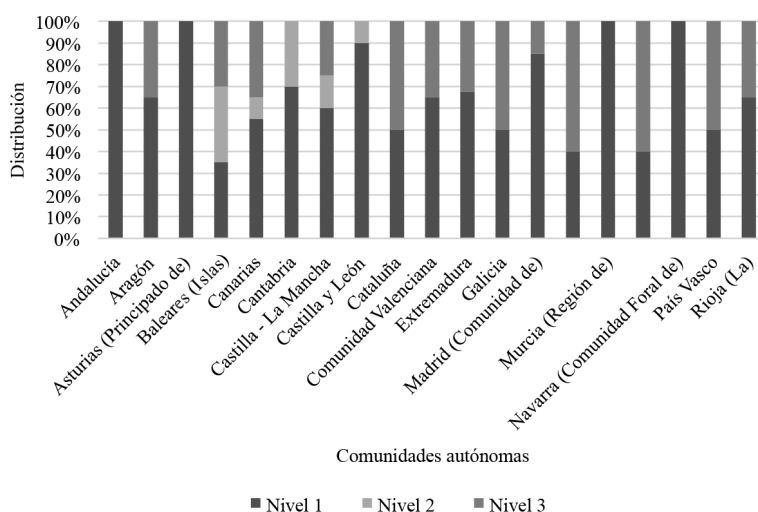
para ordenarlos de forma cronológica. El valor de esta tarea es de 1 punto en Canarias y Castilla y León, y de 1.5 en Castilla-La Mancha.

- Relleno de huecos. Murcia es la única comunidad autónoma que evalúa la capacidad de completar afirmaciones con espacios en blanco. Esta pregunta tiene un valor total de 0.5 puntos.
- Nivel cognitivo en función del proceso cognitivo demandado. Se ha establecido un orden jerárquico de menor a mayor complejidad cognitiva en tres gru-

pos: (1) demandas de tipo memorístico, (2) demandas de tipo comprensivo y (3) demandas de aplicación.

La Figura 5 muestra la distribución del tipo de nivel cognitivo que demanda cada comunidad autónoma. La mayoría evalúa en mayor medida conocimientos memorísticos. De hecho, las pruebas de Historia de España que se diseñan en Andalucía, Asturias, Murcia y Navarra únicamente evalúan este tipo de contenidos. Destacan Madrid y Murcia, ya que el nivel cognitivo demandado a los aspirantes es diferente en función de la opción de prueba elegida (modelo A y modelo B).

FIGURA 5. Distribución del nivel cognitivo requerido en la prueba de Historia de España por comunidad autónoma. Año 2019.



3.3. Resultados en función de los criterios de evaluación de la prueba

En tercer lugar, se han analizado los criterios de evaluación de las pruebas por comunidades autónomas. Por un lado, se ha observado la ponderación de cada bloque de contenidos sobre el total y, por otro,

los aspectos formales evaluados en cada una de las pruebas.

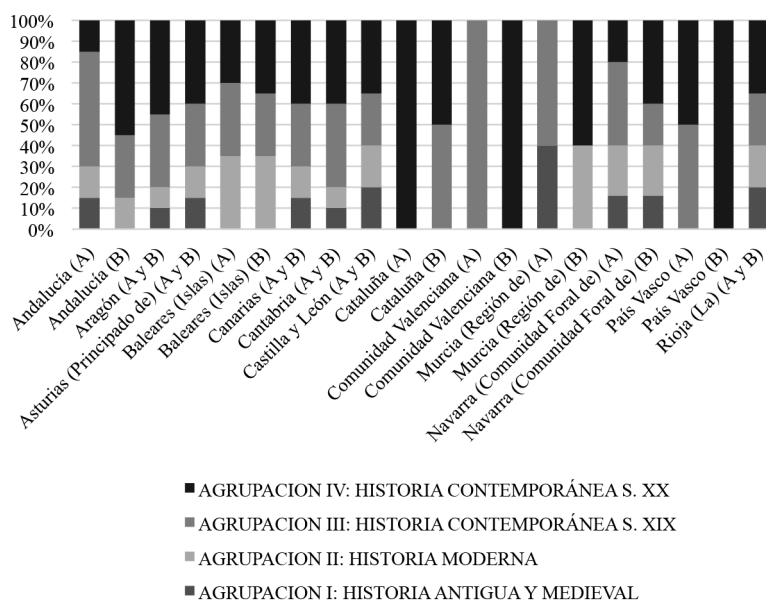
En este sentido, en la Figura 6, se muestra la distribución, en términos porcentuales, de cada agrupación de contenidos sobre la puntuación total. La que más peso

tiene en la mayoría de las comunidades autónomas es la de historia contemporánea (siglos XIX y XX).

Tal y como se ha indicado en la Tabla 1 y según el peso determinado en la matriz de especificaciones de acuerdo con la Orden PCI/12/2019 y el Real Decreto 310/2016:

- La «agrupación de contenidos I: historia antigua y medieval» debería tener un peso aproximado en la prueba de Historia de España del 20%. En este sentido, únicamente las pruebas diseñadas en Castilla y León y La Rioja se ajustan en su totalidad a este porcentaje. Por el contrario, las pruebas diseñadas en las comunidades autónomas de Andalucía (opción
- La «agrupación de contenidos II: historia moderna» debería tener un peso en la prueba de Historia de España del 20%. Nuevamente, las pruebas diseñadas en Castilla y León y La Rioja son las únicas que se ajustan en su totalidad a esta ponderación. Las de las comunidades autónomas de Castilla-La Mancha (opción A), Cataluña, Valencia, Murcia (opción A) y País Vasco no se adaptan a la normativa establecida a nivel nacional porque no evalúan la historia moderna.

FIGURA 6. Ponderación de cada agrupación de contenidos por comunidades autónomas. Año 2019.



Nota: las comunidades autónomas de Castilla-La Mancha, Extremadura, Galicia y Madrid no aparecen, al no poder calcularse la distribución exacta de cada agrupación sobre el total porque contienen preguntas optativas que influyen en los porcentajes.

- En cuanto a la «agrupación de contenidos III: historia contemporánea s. XIX», está establecido que debe tener un peso, en la prueba de Historia de España, del 25%. Las pruebas de Castilla y León y La Rioja son, de nuevo, las únicas que se ajustan en su totalidad a tal ponderación. Por el contrario, las diseñadas en las comunidades autónomas de Cataluña (opción A), Valencia (opción B), Galicia (opción B), Murcia (opción B) y País Vasco (opción B) no se adaptan a la normativa establecida a nivel nacional porque no evalúan la historia contemporánea s. XIX.
- Las «agrupaciones de contenidos IV y V: historia contemporánea s. XX (1902-1939) e historia contemporánea s. XX (1939-actualidad)» deberían tener un peso en la prueba de Historia de España del 20% y del 15%, respectivamente; es decir, del 35%. Las pruebas diseñadas en Baleares (opción B), Castilla y León y La Rioja son las únicas que se ajustan en su totalidad a esta disposición. En cambio, las elaboradas en las comunidades autónomas de Andalucía (opción B), Cataluña (opción A), Valencia (opción B), Murcia (opción B) y País Vasco (opción B) difieren en gran medida (algunas de ellas solo evalúan este bloque con un total de diez puntos). Más aún, las pruebas diseñadas en Valencia (opción A), Galicia (opción A) y Murcia (opción A) no se adaptan a la normativa establecida a nivel nacional porque no evalúan la historia contemporánea s. XX.

Por otro lado, solo tres comunidades autónomas (Baleares, Castilla-La Mancha y La Rioja) sancionan los errores en los aspectos formales, con una penalización

máxima de un punto sobre el total. El resto no hacen mención a este respecto.

3.4. Resultados en función de las posibles relaciones entre la estructura de las pruebas y el rendimiento promedio

Una vez analizada la información según las unidades de comparación establecidas, se pueden clasificar las pruebas de acuerdo con su grado de complejidad.

En la Figura 7, se presentan los resultados promedio en cada comunidad autónoma en la convocatoria ordinaria junto con una indicación del nivel de facilidad aparente de las pruebas (entendida como la complejidad del contenido de las pruebas o la carga de trabajo que suponen las tareas asignadas al estudiante).

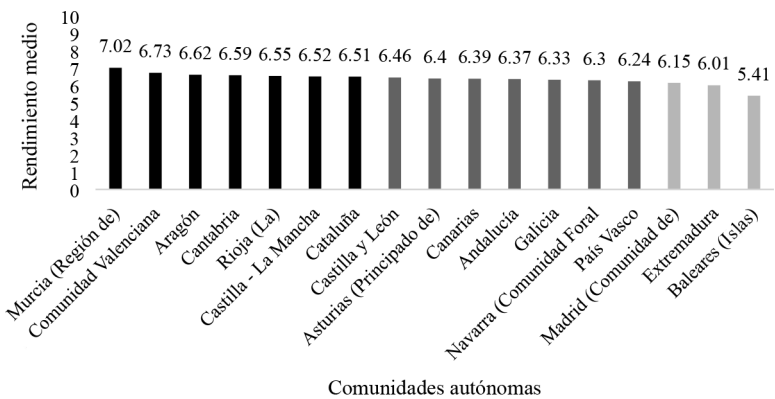
Se observan las siguientes características de las pruebas que podrían afectar a las puntuaciones de los aspirantes:

- Las puntuaciones promedio más altas (>6.5). Estas se corresponden con las pruebas con mayor nivel de facilidad:
 - En las cuatro comunidades autónomas en las que se obtiene una mayor puntuación promedio, las pruebas no contemplan ningún tipo de lenguaje gráfico (figuras, mapas, líneas del tiempo, entre otras), sino que están formuladas a través del lenguaje verbal escrito.
 - La optatividad que ofrecen las pruebas diseñadas en algunas comunidades autónomas, como Murcia, Aragón, Cantabria, Castilla-La Mancha o Cataluña, podría estar favoreciendo un mejor resultado promedio.

TABLA 3. Características que determinan el grado de complejidad de las pruebas de Historia de España de la EvAU.

Nivel de complejidad de las pruebas	Características	Comunidades autónomas
Pruebas más sencillas	- Formulan las preguntas mediante un lenguaje verbal escrito, sin contemplar el lenguaje gráfico (figuras, mapas, líneas del tiempo, etc.). - Ofrecen opciones a la hora de elegir los ejercicios por realizar. - Incorporan preguntas de rellenar huecos con una única respuesta correcta y no penalizan los errores. - Evalúan únicamente el bloque de historia contemporánea.	Murcia Valencia Aragón Cantabria Castilla-La Mancha Cataluña
Pruebas del mismo grado de facilidad/complejidad	Son aquellas pruebas que tienen características similares en cuanto al tipo de preguntas, de evaluación y de estructura.	
Pruebas más complejas	- Evalúan más bloques históricos además del relativo a la historia contemporánea. - Constan de preguntas abiertas. - No presentan optatividad. - Evalúan el contenido histórico a través de la incorporación de lenguaje gráfico. - Demandan un nivel cognitivo de grado 3.	Comunidad de Madrid Islas Baleares

FIGURA 7. Relación entre la estructura de las pruebas de Historia de España y el rendimiento promedio obtenido en la convocatoria ordinaria por los examinados en el año 2019.



Nota

- Nivel alto de facilidad
- Nivel medio de facilidad
- Nivel bajo de facilidad

Sin embargo, se debe tener precaución al interpretar este aspecto, ya que las comunidades autónomas de Madrid, Extremadura y Baleares también contemplan la optatividad entre sus ítems y son aquellas en las que menor promedio se obtiene.

- Valencia y Cataluña son dos de las tres comunidades autónomas donde no se evalúan la historia antigua y medieval (bloques 1 y 2) ni la historia moderna (bloques 3 y 4); es decir, únicamente se contempla la historia contemporánea.
- La Región de Murcia es aquella en la que se obtienen mejores resultados promedio en esta prueba. Asimismo, cabe destacar que es la única que incluye preguntas cerradas de rellenar huecos sin penalización de errores. Además, es una de las cuatro comunidades autónomas que solo evalúa contenidos de tipo memorístico. Estos hechos podrían considerarse factores relevantes por los cuales se obtiene un mayor resultado promedio en esta prueba.
- Las puntuaciones promedio bajas (<6.15). Estas se corresponden con las pruebas con menor nivel de facilidad:
 - Tanto en la Comunidad de Madrid como en las Islas Baleares, un porcentaje del total de la prueba está destinado al lenguaje gráfico (en general, figuras, mapas y líneas del tiempo). Se evidencia que esta inclusión podría ser un factor que determine la obtención de un promedio menor que el resto.

- En las Islas Baleares, se obtienen los peores resultados en esta prueba. Cabe destacar que es una de las cinco comunidades autónomas que demandan un nivel cognitivo de grado 3, que supone aplicar diferentes conceptos, interpretar y extraer conclusiones. Asimismo, es la que lo hace en un mayor porcentaje, es decir, el 35% de la puntuación de esta prueba se basa en el nivel cognitivo 3.

4. Discusión y conclusiones

Los datos obtenidos permiten constatar diferencias sustanciales entre las comunidades autónomas con respecto al diseño de la prueba de Historia de España que da acceso a la universidad y, por tanto, a los resultados promedio de aquellos que las realizan.

Se concluye que existen disparidades sustantivas en la estructura de las pruebas en función de la lengua, la formulación (lenguaje verbal frente a lenguaje verbal-gráfico), la optatividad, el número de ítems y los bloques de contenidos históricos sustantivos que se evalúan en cada comunidad autónoma, tal y como se ha comentado en el apartado anterior. En este sentido, destacan dos aspectos relacionados con aquellas comunidades autónomas con lenguas cooficiales. El primero tiene que ver con el idioma en el que se presenta la prueba. Cataluña y Baleares no ofrecen una versión en español (o, al menos, no se ha tenido acceso a ella), mientras que Valencia y Galicia la facilitan en ambas lenguas. Cabe recordar que, según lo establecido en el artículo 14 de la Constitución Española, nadie podrá ser discriminado por razón de la lengua, ya que «los españoles

son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social». El segundo aspecto concierne al tipo de contenido histórico que se incluye en estas pruebas y al modo de evaluarlo. En este sentido, las diseñadas en el País Vasco, Comunidad Valenciana y Cataluña se centran en la historia contemporánea; en concreto, la prueba catalana destaca por poner el foco en la evaluación de sucesos acontecidos en su región. Esto podría generar, tal y como Gómez-Carrasco y Molina-Puche (2017) y Molina-Puche *et al.* (2017) afirman en sus estudios, la presencia de elementos regionales en la evaluación de las pruebas de Historia de España que dan acceso a la universidad en España según la comunidad autónoma de que se trate, lo que repercute en el grado de adquisición de la alfabetización histórica de aquellos que las realizan. A su vez, este hecho podría estar sesgando la historia real de nuestro país.

El nivel cognitivo demandado en cada una de las pruebas difiere, nuevamente, de unas comunidades a otras. Así, se podría concluir que el pensamiento histórico exigido a los aspirantes que van a acceder a los estudios superiores será diferente en función del lugar en el que realicen la prueba. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Fuster (2016) al analizar el grado de desarrollo de pensamiento histórico alcanzado por los candidatos. Y este hecho concuerda, a su vez, con la anterior premisa sobre el sesgo en cuanto a la historia de España que se evalúa en estas pruebas. También con la necesidad de evaluar destrezas en el siglo XXI, afirmación que comparten Molina

y Egea (2018) y Pantoja (2017) en sus estudios. En este sentido, las pruebas de Historia de España para acceder a la universidad deberían ser diseñadas a nivel nacional, para que permitan evaluar, por un lado, los conocimientos históricos adquiridos y, por otro, las habilidades de pensamiento crítico y análisis histórico del alumnado. Es decir, para comprobar si el alumnado ha adquirido habilidades cognitivas y metacognitivas, así como una comprensión más profunda de la historia de España y de los objetivos didácticos, entre los que destacan el desarrollo del pensamiento crítico y analítico, la comprensión del presente y del pasado o la conciencia histórica y la identidad nacional, entre otras.

La puntuación otorgada a cada bloque de contenido histórico varía en función de la comunidad autónoma en la que se diseñe la prueba. Este desajuste en la ponderación, así como la penalización en Baleares, Castilla-La Mancha y La Rioja de hasta el 10% de la puntuación total de la prueba estarían generando desajustes con relación a la matriz de especificaciones de cada bloque de contenidos históricos evaluados, prescrita de acuerdo con la Orden PCI/12/2019 y el Real Decreto 310/2016. Y es que, aunque esta normativa nacional establece un peso (%) aproximado de cada bloque de contenidos en la prueba de Historia de España, cada comunidad autónoma puede concretar ese peso, pero en ningún caso dejar de evaluar algún bloque de contenidos.

Estas diferencias han permitido clasificar las pruebas en función de su complejidad. Las más fáciles son aquellas formuladas mediante un lenguaje verbal escrito, sin contemplar el lenguaje gráfico; que presentan optatividad, que evalúan únicamente

la historia contemporánea y que contienen preguntas cerradas que consisten en completar huecos y donde no se penalizan los errores. Por tanto, se podría confirmar que, en mayor o menor medida, las diferencias observadas en el rendimiento promedio en las pruebas de Historia de España son concomitantes con las diferencias observadas en su estructura. La comunidad autónoma donde se realice la EvAU no debería ser un obstáculo para las probabilidades de éxito del alumnado a la hora de seleccionar centro y carrera universitaria. Sin embargo, las características intrínsecas de las pruebas, como las épocas históricas evaluadas, el número de ítems que contiene la prueba, la optatividad, el nivel cognitivo demandado, el tipo de tareas requeridas o los criterios de evaluación podrían estar generando este agravio comparativo entre aspirantes de diferentes zonas geográficas de España.

Es un hecho que no pueden establecerse relaciones directas de causa-efecto de manera estadística y significativa. Es decir, no se puede afirmar que las diferencias en el rendimiento promedio de los aspirantes en esta prueba por comunidades autónomas se estén produciendo como consecuencia de las divergencias en su diseño. Sin embargo, lo más relevante es que, tras las evidencias arrojadas por este estudio, no puede negarse que el diseño sea un factor clave que esté influyendo en su rendimiento promedio.

En definitiva, este estudio muestra, por un lado, la heterogeneidad de las pruebas de Historia de España entre comunidades autónomas. Otros estudios como los de Ruiz-Lázaro y González (2017), Ruiz-Lázaro *et al.* (2021) y Ruiz-Lázaro (2022) han eviden-

ciado estas discrepancias con el resto de las pruebas obligatorias para acceder a la universidad. Por otro lado, este estudio acredita aspectos como la incidencia del diseño de las pruebas en el desarrollo del pensamiento histórico de los alumnos en función de la comunidad autónoma en la que la realicen; la desigualdad en las condiciones de acceso; el conocimiento disímil de la historia de España, tanto por las circunstancias lingüísticas como por el temario y el contenido; y la evidencia final de que no se está cumpliendo con la igualdad ante la ley establecida en el artículo 14 de la Constitución Española.

En este sentido, los cambios propuestos en el Proyecto de real decreto por el que se regulan las características básicas de la prueba de acceso a la universidad y se establece el procedimiento de cálculo de la calificación de acceso, por un lado, refuerzan los aspectos identificados en el análisis comparativo por comunidades autónomas del presente estudio. Por otro, en cambio, la igualdad de oportunidades debe ser efectiva y garantizar que las diferencias en el acceso a cualquier universidad pública de España se deban solo a aquellas relacionadas con el desempeño de los estudiantes en las pruebas. Por tanto, debería considerarse alguna opción que permitiera comparar las calificaciones y homogeneizar las puntuaciones para el acceso a cualquier universidad española como, por ejemplo, la existencia de una parte común para los estudiantes de todas las comunidades autónomas.

En conclusión, resulta conveniente replantear la prueba de selectividad en cuanto a sus contenidos, su estructura y sus criterios de corrección actuales, para garantizar el principio de igualdad a todos los españoles. Asimismo,

parece oportuno retrasar el inicio del período de implementación del modelo propuesto hasta que todos los agentes de la comunidad educativa acuerden las características finales de una prueba tan relevante para el futuro académico y profesional del alumnado.

Agradecimientos

Este estudio forma parte de una tesis doctoral financiada por la Universidad Complutense de Madrid y el Banco Santander, a través de una ayuda para contratos predoctorales de personal investigador en formación (Referencia CT27/16-CT28/16) dentro del Programa de Financiación UCM-Santander 2016.

Referencias bibliográficas

Álvarez, H. A. (2020). Enseñar historia a través de la perspectiva de género. Evaluación de una propuesta de innovación. *Mendive. Revista de Educación*, 18 (3), 599-617. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2021>

Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., y Valle, J. M. (2016). Investigación en educación comparada: pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 7 (9), 39-56.

Constitución Española. (1978). *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978, pp. 29313 a 29424. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)

Cortes, J. E., Daza, J., y Castañeda J. G. (2019). Relación del entorno socioeconómico con el desempeño de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 25 (4), 119-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28062322009>

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.

Espindola, M.^a de la L., y Macías, R. G. (2021). Perspectivas de la escuela tradicional, nueva y contemporánea. *Ingenio y Conciencia Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 8 (15), 30-34. <https://doi.org/10.29057/escs.v8i15.6458>

Freire, E. E., Ocampo, B. P., Romero, M. E., Alvarado, J. L., y Ruiz, R. A. (2020). Alternativas me-

todológicas para la enseñanza de la historia. *Revista Conrado*, 16 (1), 194-202. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1541>

Fuster, C. (2015). Los estándares de aprendizaje de la LOMCE: ¿mejorarán la enseñanza y el aprendizaje de historia? *Revista de Didácticas Específicas*, 12, 27-47. <https://doi.org/10.15366/didacticas2015.12.002>

Fuster, C. (2016). *Pensar históricamente: la evaluación en la PAU de Historia de España [Tesis doctoral]*. RODERIC. <http://hdl.handle.net/10550/55502>

Galván-Cardoso, A., y Siado-Ramos, E. (2021). Educación tradicional: un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *CIENCIAMATRIA*, 7 (12), 962-975. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>

García-Garrido, J. L. (1991). *Fundamentos de educación comparada*. Dykinson.

García-Laborda, J. (2012). Presentación. De la selectividad a la prueba de acceso a la universidad: pasado, presente y un futuro no muy lejano. *Revista de Educación*, 357, 17-27. <https://cutt.ly/SwsFRrel>

Gómez, C. J., y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>

Gómez-Carrasco, C. J., y Molina-Puche, S. (2017). Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna. *Vínculos de Historia*, 6, 206-229. <http://vinculosdehistoria.com/index.php/vinculos/article/view/vdh.v0i6.276/pdf>

João, M., y Gomes, A. (Ed.) (2019). *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa

Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history [Poner en práctica los principios: comprender la historia]. En S. Davies, M. Rogers, y J. M. Chandler (Eds.), *New history: New approaches [Nueva historia: nuevos enfoques]* (pp. 105-120). Routledge.

Lévesque, S., y Zanzanian, P. (2015). «History is a verb: We learn it best when we are doing it!»: French and English Canadian prospective teachers and history [«La historia es un verbo: ¡La aprendemos mejor haciéndola!»: futuros profesores de historia franco y anglo-canadienses]. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 32-51. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.03>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*,

- núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lorenzo, M., Argos, J., Hernández, J., y Vera, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XXI*, 17 (1), 15-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.9951>
- Marín-Cepeda, S., y Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al patrimonio. *Arte, individuo y sociedad*, 32 (4), 917-933. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/64657/4564456554158>
- Martínez, P. M., y Rodríguez, R. A. (2015). Estado de la cuestión sobre la investigación en didáctica de la Historia de España. *Índice Histórico Español*, 128, 67-95. <https://revistes.ub.edu/index.php/IHE/article/view/15185>
- Molina, S., y Egea, J. (2018). Evaluar la adquisición de las competencias históricas en secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33 (1), 1-22. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1737>
- Molina-Puche, S., Miralles, P. Deusdad, B., y Alfageme, M. B. (2017). Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes. *Profesorado*, 21 (2), 331-354. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59463>
- Nieto-Isidro, S., Martínez-Abad, F., y Rodríguez-Conde, M. J. (2020). Conocimientos matemáticos al acceder a la universidad. Un estudio diacrónico (1999-2017) con estudiantes de ingeniería. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72 (2), 119-133. <http://doi.org/10.13042/Bordon.2020.72694>
- Orden ECD/1941/2016, de 22 de diciembre, por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas, para el curso 2016/2017. *Boletín Oficial del Estado*, 309, de 23 de diciembre de 2016, pp. 89890-89949. <https://www.boe.es/eli/es/o/2016/12/22/ecd1941>
- Pantoja, P. T. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino*, 53, 59-71. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200059>
- Payeras, M., Jacob, M., y Florido, C. (2018, 7 y 8 de junio). La historia de España en las pruebas de acceso a la universidad: ¿Un desincentivo para el estudio de esta disciplina? [Presentación de ponencia]. *XIII Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*, Palma, España. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/56343/1/Historia_Espana_pruebas_acceso_universidad.pdf
- Pérez-Garzón, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la Educación*, 27, 37-55. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/1596>
- Proyecto de real decreto por el que se regulan las características básicas de la prueba de acceso a la universidad y se establece el procedimiento de cálculo de la calificación de acceso. (2023, 10 de febrero). Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:db40935d-7c9d-450a-806b-b2a873633c20/prd-prueba-acceso-universidadadd.pdf>
- Real Decreto Ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 298, de 10 de noviembre de 2016, pp. 86168 a 86174. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2016/12/09/5>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015, pp. 169 a 546. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>
- Real Decreto 310/2016, de 29 de julio, por el que se regulan las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 183, de 30 de julio de 2016, pp. 53049 a 53065. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2016/07/29/310/con>
- Ruiz-Hidalgo, J., Herrera, M. E., y Velasco, M. V. (2019). Tareas de cálculo en las pruebas de acceso a la universidad. *Revista de Educación*, 386, 137-164. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-430>
- Ruiz-Lázaro, J. (2022). *Acceso a la universidad en España. Análisis comparativo de las pruebas comunes por comunidades autónomas* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/70697/>
- Ruiz-Lázaro, J., y González, C. (2017). Análisis de la prueba de Lengua Castellana y Literatura que da acceso a la universidad: comparación

entre las comunidades autónomas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69 (3), 175-195. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.50927>

Ruiz-Lázaro, J., González-Barbera, C., y Gaviria-Soto, J.L. (2021). Las pruebas de inglés para acceder a la Universidad. Una comparación entre comunidades autónomas. *Educación XX1*, 24 (1), 233-270. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26746>

Sáiz, J., y Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Investigación en la Escuela*, 84, 47-57. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6847>

Sáiz, J., Gómez, C. J., y López, R. V. (2018). Historical thinking, causal explanation and narrative discourse in trainee teachers in Spain [Pensamiento histórico, explicación causal y discurso narrativo en profesores en prácticas en España]. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*, 5 (1), 16-30. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/17000>

Sánchez, C. (2018). El papel de la gramática en los exámenes de selectividad de lengua castellana (1992-2017). *Revista Gramática Orientada a la Competencias*, 1 (1), 267- 316. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/regroc.11>

Sepúlveda, H. A. Á. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26 (2), 442-459. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34138>

Souto, X. M., Fuster, C., y Sáiz, J. (2014). Un camino de ida y vuelta. Reválidas y selectividad en las rutinas escolares de la enseñanza de la geografía e historia. En J. Pagès, y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y una proyección de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 157-165). Universitat Autònoma de Barcelona; Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf

Veas, A., Benítez, I., Navas, L., y Gilar-Corbi, R. (2020). Análisis comparativo de las pruebas de acceso a la universidad bajo el enfoque de comparabilidad de constructo. *Revista de Educación*, 388, 65-84. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-447>

Madrid (2021). Profesora Faculty A - I Nivel III en la Universidad Europea de Madrid, donde dirige el Máster Universitario en Innovación Educativa. Acreditada como profesora contratada doctora por ANECA en el área de métodos de investigación y diagnóstico en educación, con un sexenio de investigación. Su principal línea de investigación es la evaluación del acceso a la universidad. Miembro del grupo de investigación Medida y Evaluación de Sistemas Educativo (MESE).



<https://orcid.org/0000-0003-2036-0428>

Coral González-Barbera. Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid (2003). Profesora Titular en el área de métodos de investigación y diagnóstico en educación de la Universidad Complutense de Madrid. Principal línea de interés: rendimiento académico y elementos con los que se relaciona. Miembro del grupo de investigación Medida y Evaluación de Sistemas Educativo (MESE).



<http://orcid.org/0000-0002-1947-6303>

José-Luis Gaviria-Soto. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (1988). Profesor Catedrático en el Departamento de Investigación y Psicología en Educación (área de métodos de investigación y diagnóstico en educación) en la Universidad Complutense de Madrid. Especial interés en los problemas metodológicos de la evaluación educativa. Dirige el grupo de investigación Medida y Evaluación de Sistemas Educativo (MESE).



<http://orcid.org/0000-0002-7398-9943>

Biografía de los autores

Judit Ruiz-Lázaro. Doctora en Educación por la Universidad Complutense de

Desarrollo y validación del Test de Competencia Ortográfica (TCORT) en estudiantes universitarios de nuevo ingreso

Development and validation of the Test of Spelling Competence (TCORT) in incoming university students

Juan-F. LUESIA. Ayudante de Investigación. Universidad Loyola Andalucía (jfluesia@uloyola.es).

Dr. Juan-F. PLAZA. Profesor Titular. Universidad Loyola Andalucía (jfplaza@uloyola.es).

Dra. Isabel BENÍTEZ. Profesora Titular. Universidad de Granada (ibenitez@ugr.es).

Dra. Milagrosa SÁNCHEZ-MARTÍN. Profesora Titular. Universidad Loyola Andalucía (msanchez@uloyola.es).

Resumen:

El objetivo de este estudio es presentar un test para evaluar la competencia ortográfica (TCORT) en estudiantes universitarios españoles de nuevo ingreso y obtener evidencias de validez que apoyen su uso. Se partió de un banco de 73 ítems que cubrían las áreas ortográficas más relevantes de la lengua española y se seleccionaron los 37 ítems más representativos a partir de la información proporcionada por seis expertos. Después, se realizó un estudio piloto del TCORT con 602 estudiantes. La versión final se compuso de 31 ítems, con una adecuada consistencia interna ($\alpha = .90$; $\omega = .89$) y una estructura unidimensional invariante entre sexos. Además, se correlacio-

nó de forma significativa con otras variables, como el rendimiento previo ($r = .37, p < .01$), el razonamiento verbal ($r = .27, p < .01$) y la ortografía, medida con otro instrumento no adaptado a la población objetivo ($r = .45, p < .01$). Las evidencias de validez basadas en el contenido del test, en la estructura interna y en la relación con otras variables apoyaron su uso para evaluar competencias ortográficas en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. Se discute la utilidad de TCORT para aportar datos relevantes que faciliten la creación de políticas universitarias dirigidas a promover el entrenamiento de la competencia ortográfica en estudiantes universitarios.

Fecha de recepción del original: 15-01-2023.

Fecha de aprobación: 18-06-2023.

Cómo citar este artículo: Luesia, J. F., Plaza, J. F., Benítez, I., y Sánchez-Martín, M. (2023). Desarrollo y validación del Test de Competencia Ortográfica (TCORT) en estudiantes universitarios de nuevo ingreso [Development and validation of the Test of Spelling Competence (TCORT) in incoming university students]. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (286), 601-636. <https://doi.org/10.22550/REP81-3-2023-08>

<https://revistadepedagogia.org/>

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

Revista Española de Pedagogía
año 81, n.º 286, septiembre-diciembre 2023, 601-636



Descriptorios: ortografía, competencia, estudiantes universitarios, validez, rendimiento académico.

Abstract:

This study aims to present a test to assess spelling competence (TCORT) in incoming Spanish university students and to obtain validity evidence to support its use. The starting point was a bank of 73 items covering the most relevant spelling areas of the Spanish language, and the 37 most representative items were selected from the information provided by six experts. Afterwards, a pilot study of the TCORT was carried out with 602 students. The final version consisted of 31 items, with sufficient internal consistency ($\alpha = .90$;

$\omega = .89$) and an invariant unidimensional structure between sexes. It also correlated significantly with other variables, such as previous performance ($r = .37, p < .01$), verbal reasoning ($r = .27, p < .01$) and spelling, measured with another tool not adapted to the target population ($r = .45, p < .01$). Validity evidence based on the test content, internal structure and relations to other variables supported the use of the test to assess spelling competences in incoming university students. The usefulness of TCORT in providing relevant data to facilitate the creation of university policies aimed at promoting spelling competence training in university students is discussed.

Keywords: spelling, competence, university students, validity, academic performance.

1. Introducción

1.1. Importancia de la ortografía en el contexto académico

En los últimos años, la enseñanza de la ortografía ha sido un reto en el escenario educativo internacional, reflejado en proyectos y programas internacionales que incorporan su evaluación, bien como competencia individual, bien como parte de la competencia lectora. Los informes derivados de dichos proyectos han mostrado que España tiene una de las puntuaciones más bajas en competencia lectora y alfabetización (OECD, 2015). Este hecho podría deberse al cambio en los patrones de comunicación derivados del uso de redes sociales. Por ejemplo, Mingle y Adams (2015) demuestran que los estudiantes que han usado redes sociales (i.e., WhatsApp) experimentan efectos negativos

en su ortografía y gramática, lo que se relacionó con un desempeño académico pobre. Sin embargo, los errores ortográficos que se cometen en escritura digital no tienen por qué implicar necesariamente desconocimiento o desatención, sino que forman parte de la comunicación social dominante entre estudiantes, lo que se ha denominado «norma disortográfica» (Gómez, 2014). Por ello, se han desarrollado propuestas concretas para entrenar la competencia ortográfica desde el uso de tecnologías digitales, con la finalidad de facilitar la escritura de los estudiantes y reducir errores ortográficos (OECD, 2018).

Escribir bien es un desafío cognitivo, ya que integra aspectos de memoria, lenguaje y pensamiento (Kellogg y Raulerson, 2007). El estudiante competente en comunicación lingüística escrita comprende y produce textos

en diferentes situaciones, donde el contexto de escritura, la intención y la evaluación del destinatario al que se dirige son aspectos relevantes (Rico-Martín y Níkleva, 2016). Así, la competencia ortográfica es un elemento clave para una adecuada expresión escrita.

La ortografía se define, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), como «el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos» (Consejo de Europa, 2002, p. 114). El código gráfico es, por definición, una convención y, por tanto, cambiante e inestable. Comprender y dominar la ortografía no se limita a la transcripción escrita de los fonemas, sino que «está en relación con la pluralidad de subsistemas de la lengua y no solo con los aspectos fónicos, también con los morfológicos, sintácticos, léxicos o semánticos» (Camps *et al.*, 2004, p. 21).

De esta manera, la ortografía es una competencia transversal que debe priorizarse desde fases educativas tempranas y que afecta a toda la vida académica del estudiantado (Fernández-Rufete, 2015). Desde el punto de vista sociológico, es una competencia imprescindible para que los miembros de una comunidad afiancen su pertenencia a un grupo (Camps *et al.*, 2004), ya que la unidad ortográfica es fundamental para consolidar un idioma y mantener la conciencia de hablar una misma lengua dentro de nuestra diversidad dialéctica. Sin embargo, la emergencia de medios digitales y redes sociales acrecienta la brecha entre la comunicación escrita y la norma académica (Rizzo, 2022). Además, la enseñanza de la competencia ortográfica es menos frecuente a medida que

las personas avanzan en su carrera académica (Sánchez-Rivero *et al.*, 2021).

El impacto en la etapa universitaria de los estudiantes parece claro. En este sentido, existe una preocupación creciente por el desempeño de los alumnos en tareas académicas (i.e., trabajos escritos), en las que las faltas de ortografía se están agudizando cada vez más (Gómez, 2005; Suárez *et al.*, 2019). Esta inquietud es especialmente relevante en la formación de los estudiantes en titulaciones que conducen al ejercicio profesional de la docencia (Martín, 2015; Suárez *et al.*, 2021). Algunos autores incluso tildan de «incomprensible» y «contraproducente» el hecho de que no se incluyan planes de potenciación de las competencias ortográficas de los estudiantes universitarios en currículos educativos, ya que tienen un importante rol en la alfabetización digital de los jóvenes (Gómez y Gómez, 2015). Por todo lo anterior, la adquisición y promoción de una adecuada competencia ortográfica en educación universitaria debe convertirse en un objetivo fundamental en los planes de estudio.

1.2. Evaluación de la ortografía

La evaluación de la ortografía ha estado frecuentemente integrada en protocolos de evaluación de comprensión lectora o habilidades de escritura. En el contexto de la educación superior, existen diferentes pruebas estandarizadas, como el American College Testing (ACT) o el Medical College Admissions Test (MCAT), que incluyen ejercicios relacionados con la comprensión lectora. Otras herramientas son más precisas en este sentido, pues utilizan puntuaciones exclusivas de competencias ortográficas. Un ejemplo es el Components of Spelling Test (CoST) (Daffern

et al., 2015), empleado para valorar la competencia ortográfica en educación primaria; o el Graded Spelling List (GraSp_List) (Venkatesan y Holla, 2011), que evalúa la ortografía en población con diversidad funcional.

En España, la evaluación de la competencia ortográfica ha sido de interés en algunos trabajos de innovación docente destinados a mejorar la ortografía a través de un programa cooperativo en la universidad (Saneleuterio, 2018) o de lengua de signos (Marín-García, 2021). Asimismo, se han validado diferentes test para evaluar la ortografía en español, como el Developmental Contrastive Spelling Test (Arteagoitia *et al.*, 2005), el instrumento de evaluación del vocabulario EVOC (Orellana-García *et al.*, 2020) o el test Lextale-Esp (Izura *et al.*, 2014). Además, se han desarrollado otros que integran no solo ortografía, sino demás elementos del lenguaje, como las baterías de aptitudes cognitivas BAT-7 (Arribas-Águila *et al.*, 2013), BLOC (Cuetos, 2008) o PROLEC-SE (Cuetos *et al.*, 2016). Sin embargo, las pruebas previamente descritas no reúnen los requisitos necesarios para evaluar la ortografía en el contexto de la educación superior, ya que se han desarrollado para ser implementadas en etapas educativas previas a la universitaria (Arteagoitia *et al.*, 2005; Cuetos, 2008), están centradas en la detección de dificultades en la comprensión oral (Cuetos *et al.*, 2016; Cuetos, 2008), evalúan la competencia ortográfica a través del tamaño del vocabulario del alumnado sin considerar un mapa de reglas ortográficas (Izura *et al.*, 2014; Orellana-García *et al.*, 2020) o no incluyen algunos constituyentes de la ortografía española, como el uso de mayúsculas y minúsculas o la acentuación (Arribas-Águila *et al.*, 2013).

1.3. Ortografía y rendimiento académico

La adquisición de la ortografía no puede considerarse una ganancia aislada. Se trata, en muchas ocasiones, de una fuente de desarrollo de habilidades intelectuales relacionadas. Uno de los vínculos más relevantes se establece con la composición escrita, ya que pone en marcha el aprendizaje de normas mediante la creación del discurso y la revisión de textos (Fernández-Rufete, 2015) o a través de interacciones formales escritas entre profesorado-alumnado (Níkleva, 2015). Además, la competencia ortográfica activa habilidades de segmentación y reconocimiento de palabras, así como de procesamiento superior de textos (Vanderswalmen *et al.*, 2010).

En educación primaria y secundaria, la adquisición de la ortografía parece influir sobre el rendimiento académico posterior (Job y Klassen, 2012; Rico-Martín, 2002; Salvador-Mata *et al.*, 2007). En la etapa universitaria, la ortografía evaluada dentro de evaluaciones integrales de lecto-escritura parece augurar buenos resultados a lo largo de los años (Sæle *et al.*, 2016). En este sentido, la composición de textos es considerada un predictor individual del éxito durante el primer año de estudios universitarios (Kelllogg y Raulerson, 2007), donde la competencia ortográfica es clave para explicar un funcionamiento deficiente en habilidades de lecto-escritura (Gentry *et al.*, 2014).

Por todo ello, dadas las necesidades detectadas, el objetivo de este estudio es crear un instrumento para evaluar la competencia ortográfica en estudiantes universitarios de nuevo ingreso y obtener evidencias de su validez que apoyen su uso. Para conseguirlo, la herramienta se ha desarrollado

con base en la definición teórica del constructo «competencia ortográfica». A continuación, tras las valoraciones aportadas por un grupo de expertos, ha sido administrada a una muestra de estudiantes españoles de nuevo ingreso a la universidad. Los resultados obtenidos se han utilizado para lograr evidencias de validez basadas en el contenido, en la estructura interna (dimensionalidad e invarianza) y en la relación con otras variables (American Educational Research Association [AERA] *et al.*, 2014).

2. Método

2.1. Participantes

En la primera fase del estudio, participaron seis expertos en la enseñanza de la competencia ortográfica en estudiantes universitarios, quienes evaluaron los ítems elaborados inicialmente para medir el constructo. En una segunda etapa, se reclutó a 685 participantes; tres de ellos no accedieron a tomar parte en el estudio y otros 79 no llegaron a completarlo y fueron excluidos. La muestra final constó de 602 participantes (52% mujeres y 48% hombres), con una edad media de 18.20 años ($DT = 1.83$). De ellos, 194 cursaban carreras de ciencias económicas y empresariales; 187, de ciencias sociales y humanas; 123, de ciencias jurídicas y políticas; y 98, de ingeniería.

2.2. Instrumentos

El Test de Competencia Ortográfica (TCORT) se ha creado con el objetivo de medir las competencias ortográficas en estudiantes universitarios españoles. Cada ítem del test está compuesto por cuatro oraciones. Solo en una de ellas y de manera inequívoca, hay un error ortográfico perteneciente a uno

de los constituyentes fundamentales de la ortografía, que la persona que responde debe identificar. Cada acierto se computa con un punto y cada fallo, con cero puntos.

BAT-7-S (Arribas-Águila *et al.*, 2013). Se trata de una batería de siete aptitudes cognitivas aplicable a estudiantes preuniversitarios (16-18 años): razonamiento verbal (V), razonamiento espacial (E), atención (A), razonamiento (R), razonamiento numérico (N), razonamiento mecánico (M) y ortografía (O). Este instrumento ha mostrado una adecuada consistencia interna en cada una de sus subescalas (valores de alpha de Cronbach comprendidos entre .78 y .95) (Sánchez-Sánchez y Arribas-Águila, 2014).

Rendimiento previo. Evaluado a través de las puntuaciones de los estudiantes en la prueba de acceso a la universidad (PAU) (rango entre 0 y 10).

2.3. Procedimiento

La creación de la primera versión del instrumento se basó en dos documentos: la última edición de la *Ortografía de la lengua española*, de la Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) (2010); y el manual *Ortografía de uso del español actual* (Gómez-Torrego, 2015), que toma como referencia la ortografía de la RAE, pero se ajusta al uso más común de las normas ortográficas. El contenido del instrumento se estructuró con base en los «cinco constituyentes fundamentales de la ortografía» que identifica la RAE: ortografía de las letras, acentuación (uso de la tilde), signos de puntuación, uso de las letras mayúsculas y minúsculas, y representación gráfica de las unidades léxicas.

De cada uno de los constituyentes fundamentales, se extrajeron los elementos representativos de la competencia ortográfica global, para cuya evaluación se siguió como referente la aproximación de Gómez-Torrego (2015). Dichos elementos fueron considerados los indicadores del constructo. De este modo, se establecieron los elementos representativos a partir de cuatro de los cinco constituyentes fundamentales de la ortografía (denominados, de ahora en adelante, áreas ortográficas): letras (A), mayúsculas y minúsculas (B), prefijación y composición (C), y acentuación (D). No se incluyeron ítems referidos a los signos de puntuación, ya que es un componente de la ortografía con alto grado de subjetividad y, por razones discursivas, permite varias opciones válidas en determinados casos. Concretamente, dentro

de cada una de las cuatro áreas ortográficas, se establecieron distintos elementos representativos (por ejemplo, en el área «letras», uno de los elementos representativos era el uso de *b/v*). A continuación, se desarrollaron tres ítems inequívocos (no sujetos a interpretación contextual) para evaluar cada uno de dichos elementos, con el objetivo de obtener un banco inicial de ítems de suficiente amplitud, esto es, aproximadamente el doble que su versión final (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019). Se detalla, en la Tabla 1, el número de ítems desarrollados para cada área y para cada elemento representativo.

Como resultado, se generaron 73 ítems, que cubrieron cada uno de los elementos contenidos en las áreas ortográficas. El procedimiento de creación fue el siguiente:

TABLA 1. Número de ítems desarrollados para cada área y elemento.

Área ortográfica	N.º ítems	Elementos representativos (n.º ítems)
Letras	33	Uso de <i>b/v</i> (3 ítems) Uso de <i>g/j</i> + <i>e/i</i> (3 ítems) Uso de <i>c/z</i> (3 ítems) Uso de <i>ll/y</i> (3 ítems) Uso de <i>s/x</i> (3 ítems) Uso de <i>d/z</i> (3 ítems) Uso de <i>c/cc</i> (3 ítems) Uso de <i>h</i> muda en posición inicial y <i>h</i> intercalada (3 ítems) Uso de <i>r</i> detrás de consonantes pertenecientes a la sílaba anterior (3 ítems) Uso de <i>m/n</i> (3 ítems) Uso de conjunciones <i>y/e</i> + <i>o/u</i> (3 ítems)
Mayúsculas y minúsculas	8	
Prefijación y composición	11	
Acentuación	21	Reglas generales de acentuación (4 ítems) Uso de diptongos e hiatos (5 ítems) Tilde diacrítica (12 ítems)

para cada ítem, se desarrollaron cuatro oraciones que contenían una palabra o expresión de un determinado elemento representativo de la competencia ortográfica (i.e., uso de *b/v*). Tres de estas oraciones contenían la expresión escrita de forma correcta (i.e., «Hay que rebelarse contra los tiranos») y una, de forma incorrecta (i.e., «No tubo mucha suerte con la ortografía»). Esta última era la alternativa que los estudiantes debían ser capaces de identificar.

Para seleccionar los ítems más relevantes de cada área ortográfica, se desarrolló un protocolo de validación por juicio experto en el que se pedía la valoración de los 73 ítems originales. A fin de cumplimentar dicho protocolo, se contactó con seis expertos con experiencia contrastada en el ámbito educativo. En primer lugar, se les pidió firmar un consentimiento informado en el que se indicaba el objetivo de la investigación. Todos ellos aceptaron participar en el estudio de forma voluntaria. Después, se les envió el protocolo de validación mediante correo electrónico, que fue remitido de vuelta al equipo investigador ya cumplimentado.

La tarea de los expertos consistió en evaluar los siguientes aspectos: a) representatividad, definida como grado en el que las oraciones creadas eran representativas del área ortográfica a la que se supone que pertenece el ítem; b) familiaridad de los términos, definida como la probabilidad de que los sujetos conocieran todas las palabras que aparecen en la oración; y c) comprensión de oraciones, definida como el grado en el que la oración es coherente y comprensible. Esta evaluación se llevó a cabo mediante una escala de tipo Likert, donde 1 correspondía a «nada» y 4,

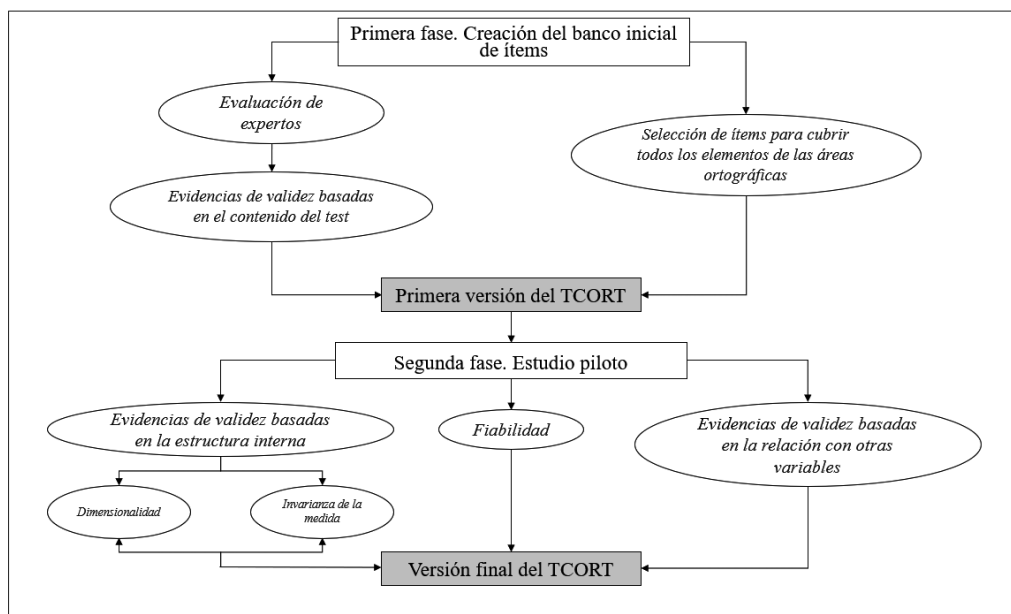
a «mucho/a». Finalmente, se pidió a los expertos una valoración cualitativa para cada uno de los ítems en caso de considerar algún aspecto relevante.

Con posterioridad, se obtuvo una primera versión del test, compuesta por el conjunto de ítems que los expertos valoraron como aptos para el pilotaje. Sobre ella, el equipo investigador realizó una selección con el objetivo de reducir la longitud del TCORT, pero que garantizara la representación de todas las áreas ortográficas. En concreto, se consideraron los siguientes criterios para seleccionar los ítems que compondrían la versión final del TCORT: a) haber obtenido acuerdo de los expertos en los aspectos evaluados; b) representar todas las áreas ortográficas; c) evitar el solapamiento dentro de cada área ortográfica; d) alcanzar un número de ítems situado en torno a la mitad del banco inicial (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019).

En la segunda fase, 602 estudiantes cumplieron la versión depurada del TCORT y el BAT, y proporcionaron información sobre su rendimiento académico en la PAU en dos sesiones diferenciadas, de forma telemática. Durante las sesiones, un equipo especializado monitorizó el proceso, proporcionó apoyo técnico y resolvió dudas procedimentales. Los participantes que aceptaron formar parte del estudio recibieron un enlace a un gestor de encuestas. Antes de comenzar este proceso, se solicitó una evaluación al comité de ética de la Universidad Loyola Andalucía, que emitió un informe favorable (23 de abril de 2020).

La Figura 1 ilustra las distintas fases desarrolladas para obtener evidencias de validez sobre la utilidad del instrumento creado.

FIGURA 1. Resumen del proceso de validación de TCORT.



2.4. Análisis de datos

En primer lugar, se analizó la información proporcionada por los expertos con el objetivo de obtener evidencias de validez basada en el contenido del test (Sireci y Faulkner-Bond, 2014). Se evaluó el grado de acuerdo en cuanto a la representatividad, la familiaridad y la comprensión de los ítems a través del índice de validez de contenido (*content validity ratio*, CVR) (Ayre y Scally, 2014); en concreto, se siguió el punto de corte recomendado ($CVR = .80$) para el número de expertos ($n = 6$) y un nivel de confianza del 95 % (Wilson *et al.*, 2012).

En segundo lugar, una vez conformada la versión final del TCORT tras la revisión realizada por el equipo investigador, se aplicó el instrumento a una muestra de estudiantes universitarios con el objetivo de obtener evidencias de validez basadas en la estructura interna y en la relación con otras

variables. Inicialmente, se realizaron análisis descriptivos de la asimetría y curtosis de la muestra multivariante a través del test de Mardia (Mardia, 1970). Después se comprobó que los datos eran adecuados para la factorización mediante la prueba de esfericidad de Barlett ($p < .001$) y de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO); para ello, se utilizaron, como criterio, valores iguales o superiores a .70.

Con objeto de obtener evidencias basadas en la estructura interna de TCORT (Rios y Wells, 2014), se dividió la muestra total en dos submuestras seleccionadas de forma aleatoria y estratificadas por sexo (52% mujeres y 48% hombres) (Lloret-Segura *et al.* 2014). Se desarrollaron análisis de la dimensionalidad, en los que se siguieron aproximaciones diferentes para cada submuestra. En la primera, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) y, en la segunda, un análisis factorial

confirmatorio (AFC). En el AFE, se exploró el número de factores óptimo a partir del análisis paralelo con implementación óptima. Concretamente, se utilizó, como primera opción, el modelo basado en el percentil 95 por ofrecer puntuaciones policóricas, que son más precisas (Timmerman y Lorenzo-Seva, 2011); y, como segunda opción, la solución factorial basada en la media. Para cada solución factorial se aportaron dos índices: a) índice H o de replicabilidad de constructo (Hancock y Mueller, 2000), donde valores superiores a .70 indican que la medida del constructo puede replicarse; y b) índice de determinación factorial (*factor determinacy index*, FDI) (Gorsuch, 2003), donde valores superiores a .90 indican que puede utilizarse la puntuación factorial. Además, se realizó un análisis de cercanía a la unidimensionalidad (*closeness to unidimensionality*) para apoyar la unidimensionalidad como principal opción en los casos en los que se obtuvo una solución unifactorial. Para ello, se utilizaron tres índices: congruencia unidimensional (*unidimensional congruence*, UniCo; valores iguales o superiores a .95), varianza común explicada (*explained common variance*, ECV; valores iguales o superiores a .85), y media de las cargas absolutas residuales de los ítems (*mean of item residual absolute loadings*, I-REAL; valores inferiores a .30) (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2018).

Con base en el número de factores óptimo, se analizó el ajuste a través del método de estimación de mínimos cuadrados ponderados robusto (*maximum likelihood and weighted least square mean and variance adjusted*, WLSMV), debido a la naturaleza categórica de los ítems (Rhemtulla *et al.*, 2012). El ajuste

del modelo se evaluó mediante el error cuadrático medio de aproximación (*root mean square error of approximation*, RMSEA) y el residuo estandarizado cuadrático medio (*standarized root mean-square*, SRMR), con valores óptimos inferiores a .08 (Hooper *et al.*, 2008); y la comunalidad de los ítems, con un punto de corte de .20 (Child, 2006).

En el AFC, se utilizó el método de estimación WLSMV. El ajuste del modelo se evaluó con el RMSEA y el SRMR de bondad de ajuste, así como con el índice de ajuste comparativo (*comparative fit index*, CFI) y el índice de Tucker-Lewis (*Tucker-Lewis index*, TLI), cuyos valores, iguales o superiores a .95, fueron adecuados (Hu y Bentler, 1999). Finalmente, se comparó el error de predicción de los modelos propuestos con base en el criterio de información Akaike (*Akaike information criterion*, AIC) y en el criterio de información bayesiano (*bayesian information criterion*).

Una vez analizada la dimensionalidad del instrumento, se consideró la muestra total de estudiantes a fin de evaluar la invarianza del TCORT respecto al sexo y a su propia fiabilidad, así como de obtener evidencias de validez basadas en la relación con otras variables.

La invarianza factorial se realizó a partir de un AFC multigrupo para luego examinar un conjunto de modelos cada vez más restrictivos con respecto al sexo. El propósito fue comparar el ajuste del modelo cuando sus parámetros individuales se estimaban por separado para las diferentes subpoblaciones y cuando estos se establecían para ser invariantes entre

ellas (Byrne, 2012). La invarianza se probó utilizando nuevamente el estimador WLSMV, a través de los siguientes modelos, del menos al más restrictivo (Svetina *et al.*, 2019): prueba 1, configural (estructura equivalente en todos los grupos: cargas factoriales y umbrales libres en todos los grupos, varianzas residuales fijadas en 1 en todos los grupos y medias factoriales fijadas en 0 en todos los grupos); prueba 2, métrica (cargas factoriales fijadas para ser iguales, umbrales libres en todos los grupos, medias factoriales fijadas en 0 y varianzas residuales fijadas, en 1, en ambos grupos); prueba 3, escalar (cargas factoriales y umbrales fijados para ser iguales, varianzas residuales fijadas en 1 en un grupo y libres en el otro, y medias factoriales fijadas en 0 en un grupo y libres en el otro). La invarianza entre modelos se evaluó a partir de los siguientes criterios (Chen, 2007): a) $\Delta CFI (>.02)$; b) $\Delta RMSEA (>.15)$.

Después, se analizó la fiabilidad del instrumento con la solución factorial seleccionada. Se calcularon los coeficientes alfa de Cronbach (α) y omega de McDonald (ω) para analizar la consistencia interna del TCORT; a este respecto, se consideraron aceptables valores superiores a .70 (Dunn *et al.*, 2013). Además, se analizó, para cada ítem: a) el índice de discriminación, sobre la base de que los ítems discriminan adecuadamente por encima de .30 (Nunnally y Bernstein, 1994); y b) el coeficiente de fiabilidad al eliminar el ítem del test.

Por último, se analizaron las relaciones entre las puntuaciones del TCORT y las de otros instrumentos que evaluaban variables teóricamente relacionadas, con el fin de obtener evidencias de validez basadas

en la relación con otras variables (Oren *et al.*, 2014). En concreto, se examinaron las correlaciones bivariadas entre las puntuaciones en TCORT y las siguientes variables: rendimiento previo (PAU), puntuación total del BAT y puntuaciones obtenidas en las siete subescalas BAT. Se prestó especial atención a ortografía y razonamiento verbal, por estar relacionadas con la resolución de problemas con contenido verbal que componen la denominada inteligencia cristalizada. Las asociaciones (r) fueron interpretadas, de acuerdo con la guía de Evans (1996), como muy débiles (.10 a .19), débiles (.20 a .39), moderadas (.40 a .59), fuertes (.60 a .79) o muy fuertes (más de .80).

Los análisis se realizaron utilizando los siguientes programas: FACTOR para explorar las dimensiones óptimas en el AFE; MPLUS para analizar la dimensionalidad, la invarianza y la fiabilidad; y SPSS Statistics (v26.0) para los estadísticos descriptivos y el cálculo de las correlaciones.

3. Resultados

3.1. Evidencias de validez basadas en el contenido del test

En la Tabla A.1 del Anexo, se muestran los resultados obtenidos sobre los 73 ítems iniciales en el juicio de expertos. Se especifican los valores obtenidos en cada uno de los índices evaluados, así como la decisión tomada a partir de ellos (apto o no apto) y las modificaciones incorporadas con base en la información recogida.

Según las evaluaciones de los expertos, 60 de los 73 ítems fueron representativos

del constructo, reflejaron la familiaridad esperada y fueron comprensibles ($CVR \geq .80$). Los 13 ítems restantes (3, 4, 6, 8, 12, 14, 15, 17, 18, 20, 39, 58 y 64) fueron eliminados, ya que no alcanzaron valores adecuados en, al menos, uno de estos tres requisitos.

Por tanto, 60 ítems sí cubrieron los elementos representativos de todas las áreas ortográficas propuestas, por lo que no fue necesario desarrollar otros nuevos. No obstante, el equipo investigador acometió modificaciones sugeridas por los expertos en 7 de ellos: en los ítems 1, 16, 37 y 66, se sustituyeron términos incluidos en los distractores que podían conducir a error; en el ítem 10, se reemplazaron dos de los distractores, ya que uno de los expertos los consideró muy fáciles; en el ítem 60, se modificó la tipología incorrecta de uno de los distractores; y, en el ítem 72, se sustituyeron dos distractores que no evaluaban el área ortográfica a la que pertenecía el ítem (D: acentuación). En los 53 ítems restantes que fueron valorados como aptos por los expertos, no se acometió ninguna modificación.

Finalmente, el equipo investigador seleccionó aquellos ítems que conformarían la versión depurada del TCORT a partir de los 60 ítems que los expertos habían valorado como aptos. La selección incluyó los siguientes ítems: en A) ortografía de las letras, ítems 1, 5, 7, 9, 10, 13, 16, 19, 23, 27, 29 y 33; en B) mayúsculas y minúsculas, ítems 36, 37 y 40; en C) prefijación y composición, ítems 48, 49, 51 y 52; y en D) acentuación, ítems 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 70, 71, 72 y 73. Como resultado de este proceso de depuración, el TCORT quedó conformado por 37 ítems, que represen-

taban todos los elementos constitutivos de todas las áreas ortográficas.

3.2. Evidencias de validez basadas en la estructura interna

La matriz resultó adecuada para la factorización, ya que la prueba de esfericidad de Barlett fue significativa ($p < .001$) y se obtuvo un valor de KMO de .94, por encima de .70.

Las puntuaciones medias de los 37 ítems oscilaron entre .34 ($DT = .49$) y .91 ($DT = .29$). Los valores de asimetría oscilaron entre -2.88 y 0.83, y los de curtosis, entre -1.99 y 6.28. La prueba de Mardia fue significativa para la curtosis ($M_k = 1462.34$, $p < .001$), pero no para la asimetría ($M_s = 220.53$, $p > .05$).

3.2.1. Dimensionalidad

Los resultados del AFE mostraron una solución factorial unidimensional cuando el análisis se basó en el percentil 95. Sin embargo, la solución fue de dos factores cuando el análisis se fundamentó en la media. Aunque la solución factorial unidimensional basada en el percentil 95 era la más adecuada en este caso, se realizaron análisis complementarios para confirmar que el modelo unidimensional fuera el apropiado. El análisis del índice H de la solución unifactorial ($H = .947$) fue superior al obtenido en cada uno de los factores de la solución bifactorial ($H = .937$ para el primer factor y $H = .911$ para el segundo). En ambos casos, los resultados apoyaban que la medida utilizada del constructo ($H > .07$) era adecuada para su uso en investigación (Hancock y Mueller, 2000). Además, los valores para FDI fueron de nuevo superiores en la solución unifactorial (.973) que en la

bifactorial (.968, primer factor; .954, segundo factor). Esto confirmaba que las estimaciones de las puntuaciones factoriales representaban las puntuaciones de los factores latentes, de modo que podían ser utilizadas en investigación (Gorsuch, 2003).

Adicionalmente, los valores de UniCo (.977), ECV (.871) y MIREAL (.189) se encontraron dentro de los rangos esperados (UniCo, $\geq .95$; ECV, $\geq .85$; MIREAL, $\leq .30$). Además, se analizó el ajuste de los datos para el modelo unifactorial (RMSEA = .041; RMSR = .080), los cuales se mantuvieron dentro del rango máximo de error de .08 (Hooper *et al.*, 2008). Con respecto a los ítems, 31 de los 37 tuvieron comunales por debajo de .20 (Child, 2006). Los ítems 19, 20, 21, 23, 27 y 37 fueron los que no cumplieron con este criterio (ver Tabla A.2 en el Anexo).

El AFC se realizó con la segunda submuestra, a partir del método de estimación WLSMV. Se consideraron dos modelos para este análisis: unifactorial de 31 ítems (exclusión de los seis ítems con comunales inferiores a .20 en AFE) y unifactorial de 37 (inclusión de los seis ítems con comunales inferiores a .20 en AFE). Respecto al primero, se obtuvieron unos índices de ajuste aceptables (TLI = .952; CFI = .949; RMSEA = .041, con un IC = .037-.045; SRMR

= .075). Los 31 ítems del instrumento mostraron ser significativos según este modelo ($p < .001$, coeficientes estandarizados entre .847 y 1.678). Con relación al segundo, se alcanzaron unos índices de ajuste aceptables, aunque inferiores al anterior modelo (TLI = .947; CFI = .945; RMSEA = .051, con un IC=.045-.056; SRMR = .089). De nuevo, todos los ítems del instrumento mostraron ser significativos según este modelo ($p < .001$, coeficientes estandarizados entre .663 y 1.630). La Tabla 2 refleja los índices obtenidos al analizar el ajuste de ambos modelos.

Los datos reflejaron un ajuste aceptable a ambos modelos, lo que señaló la necesidad de compararlos a través de los criterios AIC y BIC. Mientras que el de 31 ítems obtuvo un AIC = 20.317 y un BIC = 20.727, el de 37 ítems alcanzó un AIC = 21.572 y un BIC = 22.023, por lo que, en comparación, el primero ajustó mejor que el segundo. Así, para el resto del análisis, se consideró el modelo unifactorial de 31 ítems.

3.2.2. Invarianza de la medida

Respecto al análisis multigrupo, tal y como se especifica en la Tabla 3, se alcanzó la invarianza escalar al evaluar el ajuste del modelo entre sexos (mujeres y hombres).

TABLA 2. Índices de ajuste para los modelos evaluados en el AFC.

	χ^2	p-valor	TLI	CFI	SRMR	RMSEA(IC)
TCORT-31 ítems	876.28	<.001	.952	.949	.075	0.041 (0.037-0.045)
TCORT-37 ítems	887.56	<.001	.947	.945	.089	0.051 (0.045-0.056)

TABLA 3. Análisis de invarianza según sexo (hombre-mujer).

Variables	χ^2 (df)	p-valor	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	Contraste	Δ			
								χ^2 (df)	p	CFI	RMSEA
Modelo 1. Configural	1040.67 (868)	<.001	.981	.980	.026 (.019-.031)	.065	---	---	--	---	---
Modelo 2. Métrico	1246.65 (898)	<.001	.974	.973	.036 (.031-.040)	.070	2 vs. 1	205.98 (30)	.000	-.007	-.010
Modelo 3. Escalar	1276.04 (898)	<.001	.974	.910	.035 (.030-.040)	.068	3 vs. 2	29.39 (30)	.000	.000	-.001

NOTA: Sexo: 1 = Hombres (*n* = 288); 2 = Mujeres (*n* = 321).

Los resultados mostraron una varianza factorial fuerte respecto al sexo (mujeres y hombres), ya que, tras la comparación de modelos, se cumplieron los criterios de $\Delta CFI \leq .02$ y $\Delta RMSEA \leq .15$ (Chen, 2007).

3.3. Fiabilidad

Respecto a la fiabilidad del test, tanto el alfa de Cronbach como el omega de McDonald alcanzaron valores adecuados ($\alpha = .90$; $\omega = .89$). La Tabla 4 muestra las propiedades psicométricas de los ítems: dificultad, discriminación y α del test al eliminar cada ítem.

El índice de dificultad media del test fue de .396. Los ítems más difíciles fueron el 4 (.100), el 9 (.143) y el 11 (.172), mientras que los más fáciles fueron el ítem 1 (.795), el 28 (.667) y el 27 (.604). Respecto a la discriminación, los 31 ítems de la escala discriminaron adecuadamente (Nunnally y Bernstein, 1994), con un rango comprendido entre .304 y .587. Los ítems con índices de discriminación más bajos fueron el 16 (.304), el 17 (.362) y el 12 (.372), y aquellos con índices de discriminación más altos, el 20 (.587), el 11 (.570) y el 8 (.554). Finalmente, el índice α demostró que la fiabilidad global de la escala no aumentaba al eliminar ningún ítem. La versión final del TCORT (31 ítems) se incluye en la Tabla A.3 del Anexo.

3.4. Evidencias de validez basadas en la relación con otras variables

La Tabla 5 muestra una comparación entre las puntuaciones en el TCORT y las obtenidas en otros instrumentos. La puntuación total en TCORT ($M = 19.31$,

$DT = 7.03$) correlacionó significativamente de forma positiva, pero débil, con el rendimiento previo ($r = .37, p < .01$) y con la puntuación total del BAT ($r = .30, p < .01$).

Respecto a las escalas del BAT, las mayores asociaciones de TCORT se dieron con ortografía (BAT-O), significativas y moderadas ($r = .45, p < .01$); y con razonamiento verbal (BAT-V), significativas y débiles ($r = .27, p < .01$). Además, TCORT correlacionó de forma significativa con otras escalas de resolución de problemas sin contenido verbal como las de razonamiento (BAT-R; $r = .25, p < .01$) y razonamiento numérico (BAT-N; $r = .18, p < .01$). No se encontraron asociaciones significativas con razonamiento mecánico (BAT-M).

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio era desarrollar un instrumento para evaluar la competencia ortográfica en estudiantes españoles de nuevo ingreso en la universidad y obtener evidencias de validez que apoyaran el uso previsto del test. Para ello, con base en las indicaciones descritas por la AERA *et al.* (2014), se ha diseñado un estudio dirigido a recoger evidencias de validez basadas en el contenido, la consistencia interna y la relación con otras variables. La integración de la información proporcionada por los expertos y de las respuestas de los participantes del estudio piloto ha permitido apoyar el uso del test para medir la competencia ortográfica en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. En este sentido, los resultados han reflejado que el contenido del test representa el constructo previsto (evidencias de

TABLA 4. Propiedades psicométricas de los 31 ítems del Test de Competencia Ortográfica (TCORT).

Área ortográfica	Ítem	Dificultad	Discriminación	α si se elimina el ítem
Uso de <i>b/v</i>	1	.795	.397	.888
Uso de <i>g/j</i> + <i>e/i</i>	2	.241	.423	.888
Uso de <i>c/z</i>	3	.322	.434	.888
Uso de <i>s/z</i>	4	.1	.551	.887
Uso de <i>ll/y</i>	5	.182	.443	.888
Uso de <i>s/x</i>	6	.302	.447	.887
Uso de <i>d/z</i>	7	.195	.519	.887
Uso de <i>c/cc</i>	8	.268	.399	.888
Uso de <i>h</i> muda	9	.143	.554	.886
Uso de <i>r</i>	10	.328	.484	.887
Uso de <i>m/n</i>	11	.172	.541	.886
Uso de conjunciones	12	.2	.570	.886
Mayúsculas y minúsculas	13	.363	.372	.889
Mayúsculas y minúsculas	14	.404	.466	.887
Mayúsculas y minúsculas	15	.333	.416	.888
Prefijación y composición	16	.36	.461	.887
Prefijación y composición	17	.468	.304	.890
Prefijación y composición	18	.479	.362	.889
Acentuación	19	.568	.384	.889
Acentuación	20	.558	.375	.889
Acentuación	21	.319	.587	.885
Acentuación	22	.478	.439	.888
Acentuación	23	.478	.489	.887
Acentuación	24	.512	.438	.888
Acentuación	25	.517	.433	.888
Acentuación	26	.529	.408	.888
Acentuación	27	.604	.485	.887
Acentuación	28	.667	.376	.889
Acentuación	29	.576	.379	.889
Acentuación	30	.342	.456	.887
Acentuación	31	.473	.439	.888

TABLA 5. Correlaciones bivariadas entre TCORT, BAT y rendimiento previo.

Variable	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	PAU	BAT(O)	BAT(V)	BAT(T)	BAT(E)	BAT(A)	BAT(R)	BAT(N)	BAT(M)
TCORT	602	19.31	7.03	.37**	.45**	.27**	.30**	.09*	.11**	.25**	.18**	.02
PAU	601	7.41	1.13	1	.31**	.21**	.23**	.09*	.06	.19**	.20**	.01
BAT(O)	624	21.80	5.17		1	.38**	.49**	.13**	.12**	.19**	.30**	.11**
BAT(V)	624	20.37	4.42			1	.74**	.40**	.27**	.41**	.44**	.48**
BAT(T)	601	7.41	1.13				1	.70**	.55**	.70**	.74**	.67**

TCORT: Test de Competencia Ortográfica; RP: puntuaciones de rendimiento previo obtenidas en PAU; BAT(O): escala BAT-ortografía; BAT(V): escala BAT-razonamiento verbal; BAT(T): puntuación total BAT; BAT(E): escala BAT-razonamiento espacial; BAT(A): escala BAT-atención; BAT(R): escala BAT-razonamiento; BAT(N): escala BAT-razonamiento numérico; BAT(M): escala BAT-razonamiento mecánico; **p* < .05; ***p* < .01.

validez basadas en el contenido), los ítems se organizan en las dimensiones descritas para definir el constructo (evidencias de validez basadas en la estructura interna) y las puntuaciones del test se relacionan con las puntuaciones de otros instrumentos tal y como se define en la teoría (evidencias de validez basadas en la relación con otras variables). Además, los análisis realizados con las respuestas del estudio piloto han mostrado que TCORT proporciona datos precisos, fiables e invariantes entre sexos. Por tanto, el presente estudio aporta un instrumento en el que los procesos de creación y validación se han basado en la recogida e integración de evidencias variadas, procedentes de distintas fuentes de información. Todo ello con el fin de, como se propone en el marco de la metodología mixta, favorecer la comprensión del fenómeno objeto de estudio (Hubley y Zumbo, 2011) y enriquecer y mejorar la interpretación de las evidencias recogidas (Zhou, 2019).

Asimismo, cada fase del estudio de validación incorpora procedimientos y evidencias que fortalecen la solidez de las conclusiones. Por un lado, la evaluación del acuerdo entre expertos ha mostrado ser útil para analizar instrumentos que miden variables educativas, como habilidades del aprendizaje y pensamiento crítico (Khoiriyah *et al.*, 2015), capacidad de reflexión (Alsina *et al.*, 2017) o actitudes hacia las asignaturas (Palacios *et al.*, 2014). En el presente estudio, este procedimiento permitió identificar los ítems más adecuados para formar el test y detectar en ellos aquellos elementos que podían modificarse para mejorar su calidad.

En el estudio piloto, se obtuvieron resultados variados y complementarios. Por un lado, los análisis de la dimensionalidad confirmaron la estructura teórica unidimensional de partida, en la que se integran las áreas ortográficas más relevantes para la evaluación de la competencia ortográfica (Gómez-Torrego, 2015). Estos datos son congruentes con otras evaluaciones de la competencia ortográfica en lengua española, como la prueba de dictado de palabras para la evaluación del nivel ortográfico TEO-D (Cuadro *et al.*, 2013) o el subtest de ortografía del BAT (BAT-O) (Arribas-Águila *et al.*, 2013), donde se propone una estructura unidimensional del constructo.

Las relaciones entre las puntuaciones del TCORT y las de las tareas de resolución de problemas con contenido verbal (BAT-V y BAT-O) confirmaron la asociación del primero con actividades involucradas en la inteligencia cristalizada, como son el razonamiento verbal y la ortografía. Es decir, con elementos de razonamiento teóricamente vinculados a la competencia ortográfica, pero que van más allá del proceso de adquisición de palabras (Cejudo *et al.*, 2017; Pascual-Gómez y Carril-Martínez, 2017).

Las correlaciones con el rendimiento previo y la puntuación total del BAT señalan a la competencia ortográfica como una variable parsimoniosa que puede ser fuente de transferencia a otras competencias transversales en estudiantes universitarios (Romero-González y Álvarez-Álvarez, 2020). En concreto, las puntuaciones TCORT se asociaron con puntuaciones en tareas sin contenido verbal, como razonamiento

(BAT-R) o razonamiento numérico (BAT-N). En este sentido, aunque la ortografía se sugiere como una competencia que puede ser aprendida por procedimientos educativos diferentes a otros aspectos del lenguaje, como la morfología y el léxico (Martín-Sánchez, 2010), la principal corriente de evidencias parece indicar que, en la evaluación de la ortografía, se integran no solo elementos de resolución de problemas verbales (Gómez, 2007), sino también otras tareas de razonamiento fluido (Ramírez-Uclés *et al.*, 2013).

Todos estos resultados son evidencias que apoyan la utilización de TCORT para evaluar la competencia ortográfica en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. Ello implica que el presente estudio aporta una herramienta nueva para medir una competencia central en la evaluación universitaria, en primer lugar, por partir de un mapa de las áreas ortográficas actualizado y, en segundo lugar, por su relación con otros elementos del lenguaje relevantes en la educación superior.

Por otra parte, es importante señalar el creciente interés en la ortografía como competencia transversal en el contexto de nuevas políticas. Un ejemplo es el enfoque de *21st century skills*, que incorpora componentes lingüísticos clave como la comunicación o la colaboración, y donde la evaluación de la competencia ortográfica resulta relevante (Binkley *et al.*, 2012; Seifart, 2006). El instrumento creado en el presente estudio contribuye a evaluar una competencia que puede facilitar la creación de perfiles desde una aproximación más comprensiva. Esto, a su vez, contribuirá a la

identificación de potenciales carencias en los estudiantes, así como al desarrollo de recursos y programas para contrarrestar posibles déficits de rendimiento en su paso por la universidad. Entre otras razones, TCORT ha sido desarrollado para motivar a los agentes educativos a utilizar recursos universitarios que favorezcan la formación del estudiante, tal y como ocurre con otras evaluaciones de la competencia ortográfica en las que se incluyen programas de mejora durante la universidad (Cejudo *et al.*, 2017). Su utilización y aplicación, además, se facilita al ser un instrumento de libre disposición.

Las limitaciones del estudio se asocian, principalmente, a la homogeneidad de la muestra. Dado que todos los participantes pertenecían a la misma universidad, es posible que sus características sean diferentes a las del estudiantado de otras universidades españolas. Sin embargo, el elevado tamaño muestral facilita la generalización de los resultados obtenidos en términos de la potencial utilidad del test. Por otra parte, dado que esta herramienta ha sido creada para evaluar al alumnado universitario, sería conveniente analizar posibles diferencias en su funcionamiento entre estudiantes de distintas disciplinas académicas. Futuras investigaciones deberían abordar el análisis de la invarianza métrica entre estudiantes de diferentes áreas.

TCORT ha mostrado una adecuada consistencia interna y sus puntuaciones totales han reflejado las relaciones teóricas esperadas, lo que, a su vez, apoya la idea de que la competencia ortográfica es transversal y debe tenerse en cuenta para

ser incorporada en futuros protocolos educativos de educación superior.

De este modo, la aplicabilidad de una herramienta como TCORT permitirá realizar evaluaciones en el contexto universitario, dirigidas a detectar necesidades formativas en una competencia transversal tan relevante como es la ortografía. Los

estudiantes pueden verse beneficiados en períodos tempranos de la enseñanza universitaria si se ponen en marcha en recursos que promocionen determinadas competencias académicas como esta. Así, se espera que su evaluación adquiera mayor relevancia en políticas y acciones universitarias destinadas a optimizar los recursos del alumnado.

ANEXO.

TABLA A.1. Resultados de la evaluación de expertos.

Área	N.º ítem inicial	N.º ítem final	Alternativa correcta del ítem*	Evaluación de los expertos			Decisión	Modificaciones realizadas
				Repre	Fam	Comp		
A: b/v	1	1	No <i>tubo</i> mucha suerte con la ortografía.	.83	.83	1	Apto	El distractor «Me he tomado un wiski antes de venir al examen de Matemáticas» se sustituye por «No me cuentas nada: tus asuntos no me incumben».
A: b/v	2		Cierra con llave, <i>haber</i> si nos van a robar.	.83	1	1	Apto	Sin modificaciones
A: b/v	3		Es posible que no <i>valla</i> a trabajar hoy.	.67	.67	1	No apto	
A: g/lj + e/i	4		Mi coche está estropeado y lo he llevado al <i>garage</i> .	.83	.58	.67	No apto	
A: g/lj + e/i	5	2	No me ha dado tiempo a <i>cojer</i> el tren.	.83	1	1	Apto	Sin modificaciones

A: <i>g/j</i> + <i>e/i</i>	6		Deja el paraguas en el <i>paraguero</i> para no mo- jar el suelo.	.08	1	1	No apto	
A: <i>c/z</i>	7	3	Este estudio profundiza en las <i>raíces</i> del flamenco.	.83	1	1	Apto	Sin modificaciones
A: <i>c/z</i>	8		Antes de hacer el relleno, tiene que <i>coser</i> la pasta.	.67	1	1	No apto	
A: <i>c/z</i>	9	4	El último <i>ejercicio</i> es el más difícil.	.83	.92	1	Apto	Sin modificaciones
A: <i>ll/y</i>	10	5	Ojalá <i>halla</i> muchas gente en la fiesta.	.92	.83	1	Apto	El distractor «Una llovizna fina moja la ropa» se sustitu- ye por «Tropezó con una piedra cuando iba por el monte y se cayó».
A: <i>ll/y</i>	11		Tal vez <i>valla</i> esta tarde al río.	.83	.83	1	Apto	Sin modificaciones
A: <i>ll/y</i>	12		Esta tarde he comprado tres <i>jerseys</i> .	.67	.67	.67	No apto	
A: <i>s/x</i>	13	6	Hace un sol <i>expléndido</i> para pasear.	1	1	1	Apto	Sin modificaciones
A: <i>s/x</i>	14		Hace tiempo que se abolió la <i>exclavitud</i> .	.67	.58	1	No apto	
A: <i>s/x</i>	15		La <i>cohesión</i> es una pro- piedad de los textos.	.58	.75	.92	No apto	

A: d/z	16	7	No pises el <i>céspez</i> , está sembrado.	.83	.83	1	Apto	Los distractores «El abad del monasterio parece muy joven» y «Hay que advertir a los presentes que no pueden usar el móvil» se sustituyen por «He preparado la habitación con mucha ilusión para recibir al huésped» y «El capataz de la obra se comporta como un tirano».
A: d/z	17		¡Correr, correr que nos pillá mamá!	.42	1	1	No apto	
A: d/z	18		He dado tantas vueltas que me he <i>perdíó</i> .	.67	.58	.67	No apto	
A: c/cc	19	8	Hay que repasar los mecanismos de <i>sujección</i> .	1	.83	1	Apto	Sin modificaciones
A: c/cc	20		Durante el mes de enero, ha subido la <i>inflacción</i> .	1	.67	1	No apto	
A: c/cc	21		A tu trabajo le falta <i>concrección</i> .	.92	.92	1	Apto	Sin modificaciones
A: h muda	22		El político hizo <i>incapié</i> en las reformas que iba a proponer.	1	1	1	Apto	Sin modificaciones
A: h muda	23	9	De haberlo sabido, te lo <i>abría</i> dicho.	1	1	1	Apto	Sin modificaciones
A: h muda	24		Hay que <i>proibir</i> el tráfico de personas.	.92	.92	.92	Apto	Sin modificaciones
A: r	25		He comprado una tierra en el <i>extraradio</i> .	.92	1	1	Apto	Sin modificaciones

A: r	26		Han acudido a la manifestación <i>alrededor</i> de mil personas.	.92	.92	1	Apto	Sin modificaciones
A: r	27	10	Es tan alegre que no deja de <i>sonreír</i> .	1	1	1	Apto	Sin modificaciones
A: m/n	28		El fin de semana me he pillado un buen <i>costipado</i> .	1	.83	1	Apto	Sin modificaciones
A: m/n	29	11	La herida es tan grave que hay que <i>anputar</i> .	1	.83	1	Apto	Sin modificaciones
A: m/n	30		No es el primer <i>referéndun</i> que se celebra en la Unión Europea.	1	.92	1	Apto	Sin modificaciones
A: con-juncio-nes	31		Coge aguja y hilo y ponte a coser.	1	1	.92	Apto	Sin modificaciones
A: con-juncio-nes	32		¿Prefieres que ponga el cuadro vertical o horizontal?	1	.83	.92	Apto	Sin modificaciones
A:con-juncio-nes	33	12	Mis mejores amigos son Luis y Ignacio.	1	1	1	Apto	Sin modificaciones
B	34		Excelentísimo <i>Señor Don Juan Ruiz</i> Linares.	1	1	1	Apto	Sin modificaciones
B	35		La asignatura de <i>matemáticas</i> es obligatoria en mi carrera.	1	1	1	Apto	Sin modificaciones

B	36	13	Me encanta la <i>Historia</i> de los aztecas.	1	.92	1	Apto	Sin modificaciones
B	37	14	No podré ir el <i>Lunes</i> a revisar el examen.	.89	1	1	Apto	El distractor «En esta ciudad, no se nota el cambio de estación» se sustituye por «La cordillera de los Andes es tan extensa que es imposible recorrerla».
B	38		Hay fiesta en toda España el <i>día</i> de la Constitución.	1	1	1	Apto	Sin modificaciones
B	39		Un <i>Rey</i> debe ser fiel a su pueblo y actuar con humildad.	.67	1	1	No apto	
B	40	15	La universidad de el Cairo es muy famosa.	1	1	1	Apto	Sin modificaciones
B	41		La <i>Iglesia</i> de San Esteban es una joya arquitectónica.	1	1	.92	Apto	Sin modificaciones
C	42	16	Ha llovido, <i>por que</i> el suelo está mojado.	1	1	1	Apto	Sin modificaciones
C	43		Ese fue el motivo <i>por-que</i> dimitió el director.	1	1	1	Apto	Sin modificaciones
C	44	17	Esta es la novela <i>conque</i> el profesor ganó el Planeta.	1	1	.83	Apto	Sin modificaciones
C	45		<i>Con que</i> pensabas que el examen te había salido bien.	1	1	1	Apto	Sin modificaciones

C	46		La clase <i>adónde</i> voy es espaciosa.	1	1	1	Apto	Sin modificaciones
C	47		No estudia; por lo <i>de</i> <i>más</i> , es buen chico.	.83	.92	1	Apto	Sin modificaciones
C	48	18	Me contó una noticia <i>a</i> <i>parte</i> .	1	1	1	Apto	Sin modificaciones
C	49	19	<i>Asímismo</i> , todos en- tregaron un regalo.	.83	1	1	Apto	Sin modificaciones
C	50		No aprobarás <i>sino</i> estudias.	1	.92	1	Apto	Sin modificaciones
C	51	20	No conozco a tu novio <i>si no</i> en foto.	1	.83	1	Apto	Sin modificaciones
C	52	21	El juez ha prohibido a su <i>ex marido</i> que se acer- que.	.83	.83	1	Apto	Sin modificaciones
D	53	22	Si pudiera repetir este <i>examen</i> , lo haría mucho mejor.	1	1	1	Apto	Sin modificaciones
D	54	23	No me dijiste que <i>estábais</i> en la playa.	.83	1	1	Apto	Sin modificaciones
D	55	24	Siempre he creído, <i>erro- neamente</i> , que eras de Cádiz.	1	1	1	Apto	Sin modificaciones
D	56	25	<i>Ojala</i> llueva antes de la noche.	1	1	1	Apto	Sin modificaciones
D	57	26	El avión croata so- brevolaba el espacio <i>aereo</i> español.	1	.92	1	Apto	Sin modificaciones
D	58		Tengo que ir a com- prar, me he quedado sin <i>pintauñas</i> .	.58	1	1	No apto	

D	59	27	Créeme, <i>Raul</i> : Walt Disney nunca fue congelado.	.92	.92	1	Apto	Sin modificaciones
D	60	28	Si tiras eso a la ducha, la vas a <i>obs- truír</i> .	.92	1	1	Apto	En el distractor «Me encanta la película “Náu- frago”», la pala- bra «Náufrago» pasa a escribirse sin comillas y en cursiva.
D	61	29	No domina los principios <i>lingüísticos</i> .	1	.92	1	Apto	Sin modificaciones
D	62	30	No tienes <i>porque</i> enfa- darte.	1	1	1	Apto	Sin modificaciones
D	63	31	No <i>se</i> nada del asunto.	.92	1	1	Apto	Sin modificaciones
D	64		Si fuera por <i>ti</i> , ya estaría- mos en casa.	.75	1	1	No apto	
D	65	32	Eso es para <i>mi</i> , amigo mío.	1	1	1	Apto	Sin modificaciones
D	66	33	A quien más perjudica todo esto es a <i>tú</i> .	.92	.92	1	Apto	El distractor «Cómo sois los andaluces, siem- pre de broma» se sustituye por «Tiene la costum- bre de tomarse un té a las cinco».
D	67		No sé <i>que</i> querías decir en realidad.	1	1	1	Apto	Sin modificaciones
D	68		Hizo foto- copias de su <i>guión</i> y lo envió a la productora.	1	1	1	Apto	Sin modificaciones
D	69		¡Cuanto has tardado en llegar! ¿Ha- bía tráfico?	.92	1	1	Apto	Sin modificaciones

D	70	34	Cuándo salgas, hazme una llamada perdida.	1	1	1	Apto	Sin modificaciones
D	71	35	El perro ése es el que ha atacado a tu hijo.	.92	1	1	Apto	Sin modificaciones
D	72	36	Este me gusta más que <i>aquél</i> .	.83	1	1	Apto	Los distractores «No es eso lo que quiero decir» y «Me dijeron todas esas cosas maravillosas» se sustituyen por «No tiene problemas de salud: aún es joven» y «La partitura está pensada inicialmente en si bemol».
D	73	37	Yo no insinúo nada: <i>sólo</i> digo que le falta esfuerzo.	.83	1	1	Apto	Sin modificaciones

A: ortografía de las letras; B: mayúsculas y minúsculas; C: prefijación y composición; D: acentuación; Repre: índice de validez de contenido de representatividad; Fam: índice de validez de contenido de familiaridad de términos; Comp: índice de validez de contenido de comprensión de oraciones.

*Se muestra en *cursiva* el error ortográfico en cada ítem.

TABLA A.2. Comunalidades de los ítems de TCORT obtenidas en el AFE.

N.º ítem	Comunalidades
1	.281
2	.288
3	.315
4	.569
5	.335
6	.319
7	.445
8	.250
9	.521
10	.355
11	.397
12	.468
13	.266
14	.310
15	.302
16	.324
17	.213
18	.255
19	
20	
21	
22	.252
23	
24	.211
25	.462
26	.372
27	
28	.281
29	.367
30	.321
31	.276
32	.311
33	.214
34	.274
35	.296
36	.310
37	

NOTA: no se muestran las comunalidades con valores inferiores a 0.2.

TABLA A.3. Versión final de TCORT

N.º ítem	Alternativa correcta	Distractor 1	Distractor 2	Distractor 3
1	No <i>tubo</i> mucha suerte con la ortografía.	No me cuen-tes nada: tus asuntos no me incumben.	Siempre le ha gustado mucho observar los pájaros.	Hay que rebelarse contra los tiranos.
2	Es tan alegre que no deja de <i>sonrréir</i> .	He comprado un rotulador para subrayar.	Los rayos infra-rojos no son perjudiciales para la salud.	Honrarás a tu pa-dre y a tu madre.
3	La herida es tan grave que hay que <i>anputar</i> .	Han condenado al periodista por calumnias.	Mi novio es un vampiro emo-cional: estoy agotada.	El terrorista se inmoló después de detonar la bomba.
4	Mis mejores amigos son Luis y Ignacio.	Hay que indicar en el escrito si es obligatorio u opcional.	Verano e invierno apenas se diferen-cian aquí.	Para resolver el problema, lee e investiga.
5	Me encanta la <i>Historia</i> de los aztecas.	La Universidad de Salamanca tiene varios campus.	La Facultad de Psicología es de las mejores de España.	El general no quiere dar la orden de atacar.
6	No podré ir el <i>Lunes</i> a revisar el examen.	Volveré a Esta-dos Unidos en enero.	La primavera es terrible para los alérgicos.	La cordillera de los Andes es tan extensa que es imposible reco-rrerla.
7	La universidad <i>de el</i> Cairo es muy famosa.	Mi sueño es viajar a la Antár-tida.	En un lugar de la Mancha de cuyo nombre...	El mar Mediterrá-neo es ideal para ir de vacaciones.
8	Ha llovido, <i>por que</i> el suelo está mojado.	El Barça ganó porque es mejor.	El viaje es más barato porque había una oferta.	Desconozco el porqué de tu angustia.
9	Esta es la no-vela <i>conque</i> el profesor ganó el Planeta.	¡Conque ibas a ser más puntual!	¿Con qué habéis montado vuestra presentación?	No has estudiado suficiente, conque termina ya el examen.
10	Me contó una noticia <i>a parte</i> .	Los que sois del Madrid, poneos aparte.	Las medidas favo-recieron a parte de la población.	No hace nada aparte de molestar.
11	Si pudiera repe-tir este <i>exámen</i> , lo haría mucho mejor.	Ángel es uno de mis enemigos más reconocidos.	Si no lo quieres, dámelo que yo sí le doy uso.	El referéndum sobre la Constitu-ción fue aprobado por mayoría.

12	No me ha dado tiempo a <i>cojer</i> el tren.	¡Qué coraje me da! ¡Esta la sabía!	Tengo un dolor agudo de faringe.	Soy un auténtico inútil con el bricolaje.
13	Siempre he creído, <i>erroneamente</i> , que eras de Cádiz.	Tiene solo dieciséis años y es un portento físico.	Díselo a tu madre: yo te recojo.	Cómpratelo, te sienta muy bien.
14	<i>Ojala</i> llueva antes de la noche.	Ten en cuenta que no hay café en la cafetera.	Lávate las manos con jabón, por favor.	Ahí está el bar en el que celebré mi cumpleaños.
15	El avión croata sobrevolaba el espacio <i>aereo</i> español.	No me gustan los héroes americanos: prefiero los españoles.	He visto una película de samuráis trepidante.	Os propongo que bailéis hasta el amanecer.
16	Si tiras eso a la ducha, la vas a <i>obstruir</i> .	Me encanta la película <i>Náufrago</i> .	Había una chaqueta colgada en la silla.	El cuadro tiene un aire de melancolía.
17	No domina los principios <i>lingüísticos</i> .	Es del sur, así que no soporta el frío.	En el mundo, hay muchos héroes anónimos.	Tienes que meter el cajón por el raíl.
18	No tienes <i>porque</i> enfadarte.	Aún no sé por qué no me lo has dicho.	¡Por qué seré tan cabezota!	Tápate, porque hace bastante frío.
19	No <i>se</i> nada del asunto.	Tú, hijo, come bien.	Quiero un té con leche.	¡Ojalá me dé un regalo después de clase!
20	Eso es para <i>mi</i> , amigo mío.	No me dio la razón ni tampoco se la pedí.	No me des más la paliza, por favor.	Di a Rosa que cancelamos la cita.
21	A quien más perjudica todo esto es a <i>tí</i> .	Tengo mucha fe en que, al final, ella tendrá suerte.	Tiene la costumbre de tomarse un té a las cinco.	Dio un traspié antes de caerse.
22	<i>Cuándo</i> salgas, hazme una llamada perdida.	Solo con verlo sabes cuánto vale.	Quiero que respondas cuando te pregunte.	Mira lo que ha pasado en donde veraneamos.
23	Este estudio profundiza en las <i>raíces</i> del flamenco.	He comprado un cabecero nuevo para la cama.	No tengo cenicero y la ceniza se va a caer al suelo.	No me gusta tu trabajo y debo prescindir de tus servicios.
24	El perro <i>ése</i> es el que ha atacado a tu hijo.	Ese asunto es el que me tiene preocupado.	Veo a ese y pienso en mi hermano.	Aquel que llegue primero ganará.

25	Este me gusta más que <i>aquel</i> .	Aquella no es tu casa, <i>¿verdad?</i>	No tiene problemas de salud: aún es joven.	La partitura está pensada inicialmente en si bemol.
26	El último <i>ejercicio</i> es el más difícil.	Este jarabe es muy eficaz para la tos.	Hay que tener confianza en el futuro.	La paciencia no es una de mis virtudes.
27	Ojalá <i>halla</i> mucha gente en la fiesta.	Me encanta la yema del huevo.	La cría de la vaca es un novillo.	Tropezó con una piedra cuando iba por el monte y se cayó.
28	Hace un sol <i>expléndido</i> para pasear.	Suspendí por la sintaxis.	La asfixia acabó con la vida de mi perro.	Esta película ha sido vista por millones de espectadores.
29	No pises el <i>céspedes</i> , está sembrado.	El capataz de la obra se comporta como un tirano.	Esperad, no habléis todos a la vez.	He preparado la habitación con mucha ilusión para recibir al huésped.
30	Hay que repasar los mecanismos de <i>sujección</i> .	He repasado la traducción de tu libro y es perfecta.	Declaré en el juicio bajo coacción.	Tus argumentos son una pura contradicción.
31	De haberlo sabido, te lo <i>abría</i> dicho.	En cinco minutos, va a haber una nueva conferencia.	Conseguí llegar hasta el hospital a pesar del mareo.	Ahí tienes las consecuencias de tus acciones.

NOTA: se muestra en *cursiva* la parte de la alternativa correcta erróneamente escrita.

Referencias bibliográficas

- Alsina, Á., Ayllón, S., Colomer, J., Fernández-Peña, R., Noell, J. F., Díaz, M. P. I., Pérez-Burriel, M., y Serra, L. (2017). Improving and evaluating reflective narratives: A rubric for higher education students [Mejora y evaluación de las narrativas reflexivas: una rúbrica para estudiantes de enseñanza superior]. *Teaching and Teacher Education*, 63, 148-158. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.015>
- American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing [Estándares para pruebas educativas y psicológicas]*. AERA.
- Arribas-Águila, D., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., y Fernández-Pinto, I. (2013). BAT-7. TEA ability battery [BAT-7. Batería de aptitudes de TEA]. TEA Ediciones.
- Arteagoitia, I., Howard, E. R., Loguit, M., Malabonga, V., y Kenyon, D. M. (2005). The Spanish developmental contrastive spelling test: An instrument for investigating intra-linguistic and crosslinguistic influences on Spanish-spelling development [La prueba de desarrollo contrastivo de la ortografía española: un instrumento para investigar las influencias intralingüísticas y translingüísticas en el desarrollo de la ortografía española]. *Bilingual Research Journal*, 29 (3), 541-560. <https://doi.org/10.1080/15235882.2005.10162851>
- Ayre, C., y Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation [Valores críticos del coeficiente de validez de contenido de Lawshe: revisión de los métodos originales de cálculo]. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47 (1), 79-86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., y Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills [Definición de las competencias del siglo XXI]. En P. Griffin, B. McGaw, y E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills [Evaluación y enseñanza de las competencias del siglo XXI]* (pp. 17-66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming [Modelización de ecuaciones estructurales con Mplus: conceptos básicos, aplicaciones y programación]*. Routledge.
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M., y Cabré, P. (2004). *La enseñanza de la ortografía* (3.ª ed.). Graó.
- Cejudo, J., Salido-López, J. V., y Rodrigo-Ruiz, D. (2017). Efecto de un programa para la mejora en competencia en comunicación lingüística de alumnado de educación secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 22 (2), 135-141. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2016.11.001>
- Chen, F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance [Sensibilidad de los índices de bondad de ajuste a la falta de invarianza de la medición]. *Structural Equation Modeling*, 14 (3), 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis [Fundamentos del análisis factorial]* (3.ª ed.). Continuum.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Subdirección General de Información y Publicaciones; Anaya.
- Cuadro, A., Costa Ball, D., Palombo, A. L., y von Hagen, A. (2013). Propiedades psicométricas de una prueba experimental de dictado de palabras para la evaluación de la ortografía en escolares uruguayos. *Ciencias Psicológicas*, 7 (1), 57-66. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000100006
- Cuetos, F. (2008). Revisión de libros: *Evaluación del lenguaje: BLOC (Screening-R)* [Book review: *Language assessment: BLOC (Screening-R)*]. *Psicothema*, 20 (4), 975-981. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8760>
- Cuetos, F., Arribas, D., y Ramos, J. L. (2016). *PRO-LEC-SE-R. Batería de evaluación de los procesos lectores en secundaria y bachillerato*. TEA Ediciones.
- Daffern, T., Mackenzie, N. M., y Hemmings, B. (2015). The development of a spelling assessment tool informed by triple word form theory [Desarrollo de una herramienta de evaluación

- ortografía basada en la teoría de la triple forma de las palabras.]. *Australian Journal of Language and Literacy*, 38 (2), 72-82. <https://doi.org/10.1007/BF03651958>
- Dunn, T. J., Baguley, T., y Brunsden, V. (2013). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation [De alfa a omega: una solución práctica al eterno problema de la estimación de la consistencia interna]. *British Journal of Psychology*, 105 (3), 399-412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>
- Evans, J. D. (1996). *Straightforward statistics for the behavioral sciences [Estadística directa para las ciencias del comportamiento]*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Fernández-Rufete, A. (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de educación primaria de la provincia de Almería. *Investigaciones Sobre Lectura*, (4), 7-24. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi4.10964>
- Ferrando, P. J., y Lorenzo-Seva, U. (2018). Assessing the quality and appropriateness of factor solutions and factor score estimates in exploratory item factor analysis [Evaluación de la calidad e idoneidad de las soluciones factoriales y de las estimaciones de las puntuaciones factoriales en el análisis factorial exploratorio de ítems]. *Educational and Psychological Measurement*, 78 (5), 762-780. <https://doi.org/10.1177/0013164417719308>
- Gentry, R., McNeel, J., y Wallace-Nesler, V. (2014). *Fostering writing in today's classroom [Fomentar la escritura en las aulas de hoy]*. Shell Education.
- Gómez, A. (2005). Enseñar ortografía a universitarios andaluces. *EA, Escuela Abierta*, (8), 129-148. <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/136>
- Gómez, A. (2007). La ortografía del español y los géneros electrónicos. *Comunicar*, 15 (29), 157-164. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-22>
- Gómez, A. (2014). La norma disortográfica en la escritura digital. *Didac*, (63), 19-25. <https://idus.us.es/handle/11441/57840>
- Gómez, A., y Gómez, M. T. (2015). Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 37 (150), 91-104. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.150.53164>
- Gómez-Torrego, L. (2015). *Ortografía de uso español actual*. Ediciones SM.
- Gorsuch, R. L. (2003). Factor analysis [Análisis factorial]. En J. A. Schinka, y W. F. Velicer (Eds.), *Handbook of psychology. Volume 2: Research methods in psychology [Manual de psicología. Volumen 2: métodos de investigación en psicología]* (pp. 143-164). John Wiley & Sons.
- Hancock, G. R., y Mueller R. O. (2000). Rethinking construct reliability within latent variable systems [Replanteamiento de la fiabilidad de los constructos en los sistemas de variables latentes]. En R. Cudek, S. H. C. duToit, y D. F. Sorbom (Eds.), *Structural equation modeling: Present and future [Modelización de ecuaciones estructurales: presente y futuro]* (pp. 195-216). Scientific Software Internacional.
- Hooper, D., Coughlan, J., y Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit [Modelización de ecuaciones estructurales: pautas para determinar el ajuste del modelo]. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1), 53-60. <https://doi.org/10.21427/d7cf7r>
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives [Criterios de corte para los índices de ajuste en el análisis de la estructura de covarianza: criterios convencionales frente a nuevas alternativas]. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hubley, A., y Zumbo, B. (2011). Validity and the consequences of test interpretation and use [Validez y consecuencias de la interpretación y del uso de los tests]. *Social Indicators Research*, 103 (2), 219-230. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9843-4>
- Izura, C., Cuetos, F., y Brysbaert, M. (2014). Lextale-Esp: A test to rapidly and efficiently assess the Spanish vocabulary size [Lextale-Esp: un test para evaluar rápida y eficazmente el vocabulario español]. *Psicológica*, 35 (1), 49-66.
- Job, J. M., y Klassen, R. M. (2012). Predicting performance on academic and non-academic tasks: A comparison of adolescents with and without

- learning disabilities [Predicción del rendimiento en tareas académicas y no académicas: una comparativa entre adolescentes con y sin problemas de aprendizaje]. *Contemporary Educational Psychology*, 37 (2), 162-169. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.001>
- Kellogg, R. T., y Raulerson, B. A. (2007). Improving the writing skills of college students [Mejorar la capacidad de redacción de los estudiantes universitarios]. *Psychonomic Bulletin and Review*, 14 (2), 237-242. <https://doi.org/10.3758/BF03194058>
- Khoiriyah, U., Roberts, C., Jorm, C., y Van der Vleuten, C. P. M. (2015). Enhancing students' learning in problem based learning: validation of a self-assessment scale for active learning and critical thinking [Mejora del aprendizaje de los alumnos en el aprendizaje basado en problemas: validación de una escala de autoevaluación del aprendizaje activo y del pensamiento crítico]. *BMC Medical Education*, 15, 140. <https://doi.org/10.1186/s12909-015-0422-2>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30 (3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications [Medidas de asimetría y curtosis multivariantes con aplicaciones]. *Biometrika*, 57 (3), 519-530. <https://doi.org/10.1093/biomet/57.3.519>
- Marín-García, I. (2021). Método Signo: ortografía con LSE. *REVLES*, 3, 77-101. <https://www.revles.es/index.php/revles/article/view/72>
- Martín, R. A. (2015). La didáctica de la lengua y la literatura españolas en el máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Revisión y renovación. *Revista Española de Pedagogía*, 73 (261), 365-379. <https://revistadepedagogia.org/lxxiii/no-261/la-didactica-de-la-lengua-y-la-literatura-espanolas-en-el-master-en-formacion-del-profesorado-de-educacion-secundaria-revision-y-renovacion/101400002739/>
- Martín-Sánchez, M. A. (2010). Notes to the history of teaching foreign languages: the teaching of grammar [Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática]. *TEJUELO. Didactics of Language and Literature. Education*, 8, 59-76. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2438>
- Mingle, J., y Adams, M. (2015). Social media network participation and academic performance in senior high schools in Ghana [Participación en redes sociales y rendimiento académico en escuelas secundarias superiores de Ghana]. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 1286.
- Muñoz, J., y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31 (1), 7-16. <https://doi.org/10.7334/psicothema.2018.291>
- Níklea, D. (2015). La cortesía en los correos electrónicos de estudiantes universitarios como parte de la competencia pragmático-discursiva. *Spanish in Context*, 12 (2), 280-303. <https://doi.org/10.1075/sic.12.2.05nik>
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). The assessment of reliability [Evaluación de la fiabilidad]. En *Psychometric theory [Teoría psicométrica]* (pp. 248-292). McGraw-Hill.
- Orellana-García, P., Valenzuela-Hasenohr, M. F., Kung, M., Elmore, J., y Stenner, A. J. (2020). EVOC: un instrumento para evaluar vocabulario en español en Chile. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-26. <https://doi.org/10.1114/Javeriana.m13.eiev>
- Oren, C., Kennet-Cohen, T., Turvall, E., y Allalouf, A. (2014). Demonstrating the validity of three general scores of PET in predicting higher education achievement in Israel [Demostrando la validez de tres puntuaciones generales del PET para predecir el rendimiento en la educación superior en Israel]. *Psicothema*, 26 (1), 117-126. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.257>
- OECD. (2015). *OECD skills strategy diagnostic report: Spain [Informe de diagnóstico de la estrategia de competencias de la OCDE: España]*. OECD. <https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Spain.pdf>
- OECD. (2018). *Trends shaping education spotlight 16: Writing in a changing world [Tendencias en educación 16: escribir en un mundo cambiante]*. OECD.
- Palacios, A., Arias, V., y Arias, B. (2014). Las actitudes hacia las matemáticas: construcción y validación de un instrumento para su medida.

- Revista de Psicodidáctica*, 19 (1), 67-91. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.8961>
- Pascual-Gómez, I., y Carril-Martínez, I. (2017). Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en educación primaria. *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, 16 (1), 7-17. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1167
- Ramírez-Uclés, I., Flores, P., y Castro, E. (2013). Análisis de las capacidades visuales e intelectuales en los alumnos con talento matemático. *Revista Mexicana de Psicología*, 30 (1), 24-31. <http://hdl.handle.net/10481/64585>
- Real Academia Española, y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Rhemtulla, M., Brosseau-Liard, P. É., y Savalei, V. (2012). When can categorical variables be treated as continuous? A comparison of robust continuous and categorical SEM estimation methods under suboptimal conditions [¿Cuándo pueden tratarse las variables categóricas como continuas? Comparación entre métodos robustos de estimación SEM continuos y categóricos en condiciones subóptimas]. *Psychological Methods*, 17 (3), 354-373. <https://doi.org/10.1037/a0029315>
- Rico-Martín, A. M. (2002). Breve análisis de los factores que intervienen en el aprendizaje ortográfico. *Publicaciones*, 32, 71-84. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2325/2486>
- Rico-Martín, A. M., y Níkleva, D. (2016). Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del grado de Maestro en educación primaria. *Revista Signos*, 49 (90), 48-70. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000100003>
- Rios, J., y Wells, C. (2014). Validity evidence based on internal structure [Evidencia de validez basada en la estructura interna]. *Psicothema*, 26 (1), 108-116. <https://doi.org/10.7334/psicothema.2013.260>
- Rizzo, M. F. (2022). La regulación del español en contextos digitales: el dispositivo normativo de la Fundéu. *Spanish in Context*, 19 (2), 314-336. <https://doi.org/10.1075/sic.20010.riz>
- Romero-González, A. N., y Álvarez-Álvarez, M. D. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de humanidades a partir de sus producciones. Estudio transversal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25 (85), 395-418. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200395
- Sæle, R. G., Sørli, T., Nergård-Nilssen, T., Ottesen, K. O., Goll, C. B., y Friberg, O. (2016). Demographic and psychological predictors of grade point average (GPA) in North-Norway: A particular analysis of cognitive/school-related and literacy problems [Predictores demográficos y psicológicos de la nota media en Noruega del Norte: un análisis particular de los problemas cognitivos/escolares y de alfabetización]. *Educational Psychology*, 36 (10), 1886-1907. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.998630>
- Salvador-Mata, F., Gallego, J. L., y Mieres, C. G. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora: una investigación empírica. *Bordón*, 59 (1), 153-166. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36841>
- Sánchez-Rivero, R., Alves, R. A., Limpo, T., y Fidalgo, R. (2021). Análisis de una encuesta sobre la enseñanza de la escritura en la educación obligatoria. **Revista Española de Pedagogía**, 79 (279), 321-340. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-01>
- Sánchez-Sánchez, F., y Arribas-Águila, D. (2014). BAT-7, batería de aptitudes de TEA: descripción y datos psicométricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 353-363. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/450>
- Saneleuterio, E. (2018). Solo en caso de ambigüedad o la coherencia en la enseñanza de la tilde. *Boletín de Filología*, 53 (1), 279-289. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032018000100279>
- Seifart, F. (2006). Orthography development [Desarrollo de la ortografía]. En J. Gippert, N. P. Himmelmann, y U. Mosel (Eds.), *Essentials of language documentation [Fundamentos de la documentación lingüística]* (pp. 275-299). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110197730>
- Sireci, S. G., y Faulkner-Bond, M. (2014). Validity evidence based on test content [Evidencia de validez basada en el contenido del test]. *Psicothema*, 26 (1), 100-107. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.256>

- Suárez, S. R., Suárez, A. M., Guisado, I. S., y Suárez, M. R. (2019). La ortografía en el ámbito universitario: una realidad que exige la reflexión del alumnado y la implicación del profesorado. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 31, 135-145. <https://doi.org/10.5209/dida.65945>
- Suárez, S. R., Cremades, R., y Suárez-Ramírez, M. R. (2021). La ortografía como factor de calidad en la educación superior. Datos para una reflexión. *Foro de Educación*, 19 (2), 387-401. <https://doi.org/10.14516/fde.784>
- Svetina, D., Rutkowski, L., y Rutkowski, D. (2019). Multiple-group invariance with categorical outcomes using updated guidelines: An illustration using Mplus and the lavaan/semTools packages [Invarianza de grupos múltiples con resultados categóricos mediante el uso de directrices actualizadas: una ilustración con Mplus y los paquetes lavaan/semTools]. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 27 (1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/10705511.2019.1602776>
- Timmerman, M. E., y Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis [Evaluación de la dimensionalidad de ítems politómicos ordenados con análisis paralelo]. *Psychological Methods*, 16 (2), 209-220. <https://doi.org/10.1037/a0023353>
- Vanderswalmen, R., Vrijders, J., y Desoete, A. (2010). Metacognition and spelling performance in college students [Metacognición y rendimiento ortográfico en estudiantes universitarios]. En A. Efklides, y P. Misailidi (Eds.), *Trends and prospects in metacognition research [Tendencias y perspectivas en investigación sobre metacognición]* (pp. 367-394). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6546-2_17
- Venkatesan, S., y Holla, J. M. (2011). Validation of graded spelling list for children with learning disabilities [Validación de una lista de ortografía graduada para niños con dificultades de aprendizaje]. *Journal of Psychology*, 2 (2), 73-82. <https://doi.org/10.1080/09764224.2011.11885465>
- Wilson, F. R., Pan, W., y Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio [Recálculo de los valores críticos del índice de validez de contenido de Lawshe]. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45 (3), 197-210. <https://doi.org/10.1177/0748175612440286>
- Zhou, Y. (2019). A mixed methods model of scale development and validation analysis [Un modelo de métodos mixtos de desarrollo de escalas y análisis de validación]. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 17 (1), 38-47. <https://doi.org/10.1080/15366367.2018.1479088>

Biografía de los autores

Juan-F. Luesia es Ayudante de Investigación en el Departamento de Psicología de la Universidad Loyola Andalucía. Graduado en Psicología por la UNED (España), donde se especializó en el campo de la metodología a través del Máster Interuniversitario de Metodología de Ciencias del Comportamiento y de la Salud. En la actualidad, realiza una tesis doctoral centrada en la evaluación de competencias académicas relevantes en el rendimiento universitario, a través de una aproximación comprensiva del fenómeno y de la aplicación de métodos mixtos. Su interés científico abarca el estudio aplicado de la metodología desde un punto de vista interdisciplinar.



<https://orcid.org/0000-0002-1017-6857>

Juan-F. Plaza es Profesor Titular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Loyola Andalucía (España), donde imparte la asignatura Comunicación Escrita en el grado de Comunicación. Doctor en Comunicación por la Universidad Pontificia de Salamanca. Ha sido vicedecano del grado de Comunicación en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Loyola Andalucía y, actualmente, es el vicesecretario general. Su investigación está orientada al estudio de

las representaciones de varones y mujeres en los medios de comunicación de masas (estereotipos, modelos, lenguaje). Cabe destacar también su labor como evaluador en revistas españolas de comunicación.

 <https://orcid.org/0000-0002-7741-088X>

Isabel Benítez es Profesora Titular en el Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Universidad de Granada (España). Doctora en Psicología por la Universidad de Granada. Está especializada en psicometría y en métodos de pretest para evaluar cuestionarios de encuestas. Sus investigaciones se centran en la aplicación de procedimientos cualitativos, como la entrevista cognitiva o la codificación del comportamiento, para evaluar la calidad de los instrumentos de evaluación en el marco de los estudios de validación mixtos. En ese mismo contexto, también ha participado en la evaluación

del sesgo y de la equivalencia en estudios transculturales.

 <https://orcid.org/0000-0002-0141-0816>

Milagrosa Sánchez-Martín es Profesora Titular y Decana en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Loyola Andalucía (España). Doctora en Psicología por la Universidad de Sevilla. Durante estos años, su producción científica se ha centrado en el desarrollo de procedimientos metodológicos relacionados con la evaluación de programas y la calidad metodológica. Actualmente, sus intereses científico-técnicos se centran en continuar implementando metodologías rigurosas y multidisciplinarias que posibiliten obtener resultados válidos y fiables para dar respuesta a problemas de gran impacto en el ámbito de las ciencias sociales y de la salud.

 <https://orcid.org/0000-0002-7387-9971>



Reseñas bibliográficas

Abad, M. J. (Coord.) (2022).

Empantallados. Cómo educar con éxito a tus hijos en un mundo lleno de pantallas
(Ezequiel Delgado-Martín)

Nasarre, E. (Ed.) (2022).

Por una educación humanista. Un desafío contemporáneo
(Clara Ramírez-Torres)

Santos-Rego, M. A., Lorenzo-Moledo, M., y García-Álvarez, J. (Eds.) (2023).

La educación en red. Una perspectiva multidimensional
(Marisol Galdames-Calderón)

Reseñas bibliográficas

Abad, M. J. (Coord.) (2022).

Empantallados. Cómo educar con éxito a tus hijos en un mundo lleno de pantallas.

Vergara. 255 pp.

Una idea grabada en piedra que todos tenemos presente es que la tecnología ha llegado para quedarse. Si hasta 2019 veíamos con claridad su importancia en nuestro día a día, tras la pandemia del COVID-19 ha quedado claro que ya no es solo importante, sino necesaria. Rick Howard, vicepresidente de investigación de la consultora de tecnología Gartner, indica que «si bien los desafíos relacionados con la pandemia continuarán durante algún tiempo, han surgido tendencias tecnológicas que abordan desafíos críticos» (Howard *et al.*, 2021).

Sin embargo, la acogida de los dispositivos digitales en su amplio catálogo de opciones y su rol en la educación de nuestros jóvenes aún plantea multitud de interrogantes. La intuición y el sentido común de los padres y educadores no pueden contar en este caso con la experiencia de generaciones anteriores, puesto que este

mundo digital acaba de ver la luz. Nuestros jóvenes son los primeros de la historia que cuentan con dispositivos con semejante potencial y nosotros somos la primera generación de padres y educadores que enfrentamos el reto de educar con las pantallas como invitados estrella. El desafío es mayúsculo: no solo educar *con* las pantallas omnipresentes, sino también hacerlo *en* ese nuevo entorno de desempeño personal, social, educativo y profesional: «La educación digital no es más que un nuevo plano en el que podemos poner en práctica todo lo que nos hace ser quienes somos» (p. 250).

Oímos con frecuencia mensajes contradictorios acerca de las pantallas y de su uso en la educación y crianza de los pequeños. Por un lado, la pandemia nos ha permitido descubrir en ellos un gran aliado frente al distanciamiento y aislamiento social, profesional y educativo. Por otro, no dejan de llegar informes y estudios en los que se describen posibles efectos negativos de la exposición a dichos dispositivos. Hace apenas unos días, el ministro de educación italiano emitía una circular

prohibiendo el uso de «teléfonos móviles y otros dispositivos electrónicos durante la actividad docente» en las aulas (Ministerio dell'Istruzione e del Merito, 2022). Acerca del ámbito familiar, los autores sugieren:

Las pantallas han sido incorporadas en muchos casos acríticamente puesto que hemos pensado de antemano que estos dispositivos suponen siempre una mejora de la calidad de vida y de confort familiar (p.12). [...] Pero también nos hemos dado cuenta de que es más necesario que nunca pararse a reflexionar sobre cuál queremos que sea el papel de las pantallas en nuestra vida y la de nuestros hijos. (p. 9)

En este contexto de certeza de su presencia y de incertidumbre acerca de sus posibilidades, retos y peligros, *Empantallados. Cómo educar con éxito a tus hijos en un mundo lleno de pantallas* es una pertinente baliza para padres, educadores y especialistas, y una sugerente fuente de ideas para investigadores. Ante este panorama podemos abrumarnos por el miedo a lo desconocido, sin embargo, «No podemos afrontar la educación de nuestros hijos desde el miedo porque el miedo no propone nada» (p. 250).

Destila desde la primera página un estilo optimista, creativo, esperanzador, sugerente y realista, elaborado a modo de manual de consulta y alejado del tono estrictamente académico: un compañero para tener cerca durante el viaje de la educación de nuestros hijos y alumnos. El libro está pensado para ser consultado (y trabajado) de la mano de los recursos que el grupo de trabajo ha reunido y elaborado, y que están disponibles en la

web *Empantallados*. Es el resultado de incontables sesiones, talleres, estudios y conversaciones mantenidos con familias residentes en gran parte del territorio español. Cuenta, además, con la colaboración de INCIBE (Instituto Nacional de Ciberseguridad), de la consultora de investigación social GAD3 y de un amplio elenco de profesionales de la educación y la tecnología. *Empantallados. Cómo educar con éxito a tus hijos en un mundo lleno de pantallas* surge como iniciativa del grupo educativo Fomento de Centros de Enseñanza, con 60 años de experiencia en la educación de jóvenes. El grupo cuenta con 35 colegios, 20 guarderías y un centro universitario.

El escenario que describen sus autores en la primera parte, «Educar en una montaña rusa de emociones», de la sociedad en la que los jóvenes van a moverse es afinado y preciso: abonada a la gratificación espontánea, manejando dificultades en la gestión de la abundancia, preferencia por lo superficial, economía de la atención y adicta a las emociones. Dentro de este escenario, se radiografía la generación de nuestros jóvenes de modo optimistamente realista, detectando los riesgos que ofrecen sus características concretas: Los riesgos y oportunidades de la inmediatez; de la autoestima del *like*; de la adolescencia digital. Las recomendaciones que incluye desde la introducción nos aseguran un profundo conocimiento de la realidad que vamos a vivir y la posición adecuada para enfrenar el reto: actitud proactiva, pasando de la preocupación a la acción.

Una vez descrito el escenario, pasa a las características de las diferentes etapas de desarrollo y maduración de los jóvenes, haciendo recomendaciones con base en la evidencia. Posteriormente, analiza el rol de los padres y educadores entrando en temas tan complejos como el equilibrio entre el uso que los adultos hacemos de la tecnología para el trabajo y la gestión de las tareas domésticas, y el ejemplo y atención que se debe proveer a los hijos: «Hay una diferencia muy grande entre no atender a los hijos y no atenderlos en un momento determinado» (p. 109).

La segunda parte del libro, «Construyendo una cultura digital propia», aborda las poderosas oportunidades que la tecnología y los dispositivos digitales ofrecen para dar variedad, profundidad y solidez al proyecto familiar: el poder de unas vacaciones planificadas entre todos, el cuidado de los momentos especiales para el recuerdo, la planificación del tiempo compartido de pantallas y cómo todo puede y debe sumar en la crianza y educación de los hijos: la combinación entre juegos tradicionales, videojuegos, cine, lectura, aficiones, música, etc. También se fundamenta con cercanía la necesidad de cuidar el sueño y proteger el descanso, las comidas como plataforma de encuentro familiar para conocerse y aprender a quererse, los momentos familiares, etc.

En la tercera parte, «Las doce preguntas más frecuentes sobre pantallas de los padres y madres», se desciende más aún al día a día de las familias y a las situaciones que con más frecuencia navegamos los adultos con la incertidumbre

sobre las que deberían ser las respuestas adecuadas: cuándo es el momento de dar el primer móvil; la pertinencia del control parental; cómo saber si la relación de nuestros hijos con las pantallas es sana o no; en caso de no serlo, cómo actuar, cómo saber si están en entornos seguros, cómo protegerlos, cómo ayudarles, cómo sobrevivir al grupo de WhatsApp del colegio, etc. También es de agradecer que los autores aporten luz a padres acerca de las aspiraciones de ser *youtuber*, *influencer*, *tiktoker*, *gamer*, etc. de nuestros hijos o alumnos.

Por último, los autores dedican en la cuarta parte, «El futuro profesional de tus hijos y la tecnología», un espacio al análisis de las oportunidades que se abren en el futuro a través del mundo tecnológico y que cambia a gran velocidad. Es interesante que la perspectiva que adoptan se centra no en ese futuro, sino en los hijos, en descubrir quiénes son, cuáles son sus intereses y hacer sinergia con las posibilidades que estos dispositivos ofrecen para potenciar en ellos sus conocimientos, habilidades y competencias. Al mismo tiempo, diversos estudios hacen hincapié en la necesidad de no dejar de trabajar las competencias específicamente humanas y los sistemas de valores (Unicef, 2020).

Antes de acabar, se hace una reflexión clave que da sentido a toda su lectura acerca de la libertad. En la educación de los jóvenes se va desde la absoluta dependencia a la autonomía personal en un proceso progresivo. En ese proceso, se debe ir ayudando a los hijos a asumir el propio set de

principios y valores que regirán su actuar en el mundo:

Nuestro trabajo no nos define y puede cambiar con el tiempo, pero nosotros seguimos siendo los mismos y tenemos capacidad de elegir entre hacer cosas que nos lleven a crecer, a ser mejores personas y a pensar en los demás con una mirada generosa, buscando el impacto social; o quizá enfocarnos solo en alguno de los aspectos de la vida, como pueden ser el éxito profesional y el dinero; o encerrarnos en nosotros mismos, buscar solo nuestro interés y aislarnos. (p. 236)

Y esta educación que siempre se ha buscado dar a los jóvenes no cambia, pero surgen nuevos entornos, como el digital, en los que enseñarles a mantener su identidad y dar lo mejor de ellos mismos. Este libro es, sin duda, un mapa de gran utilidad para no ir a la deriva en este *Nuevo Mundo*.

Ezequiel Delgado-Martín ■

Referencias bibliográficas

- Abad, M. J. (Coord.) (2022). *Empantallados. Cómo educar con éxito a tus hijos en un mundo lleno de pantallas*. Vergara.
- Howard, B. R., Finnerty, B., Kaner, B., Mickoleit, A., Brown, M., Fabular, I., Cannon, N., Mendonsa, A., Lacheca, D., Kaushik, A., y Thielemann, K. (2021). *Top technology trends in government for 2021 [Principales tendencias tecnológicas en la administración pública para 2021]*. Gartner Inc.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022). *Indicazioni sull'utilizzo dei telefoni cellulari e analoghi dispositivi elettronici in classe [Orientaciones sobre el uso de teléfonos móviles y dispositivos electrónicos similares en el aula]*. Circular.
- Unicef. (2020). *Estudio sobre el impacto de la tecnología en la adolescencia*. Unicef España.

Nasarre, E. (Ed.) (2022).

Por una educación humanista. Un desafío contemporáneo. Narcea. 212 pp.

Recuerdo una frase que una vez escuché. Decía más o menos así: «los de ciencias construimos el mundo, mientras que los de letras simplemente escribís cómo lo hacemos». La verdad es que es de una gran ignorancia no solo no saber de algo, sino ni siquiera comprender la influencia (y por tanto el poder) que ese saber puede tener. Quizás, con la siguiente modificación, la frase anterior sea más verdadera: «los de letras expresan cómo es (o será) el mundo y los de ciencias lo construyen según estas expresiones¹»

En el libro que aquí se reseña se vislumbra la aportación que ofrece una educación humanista y su urgencia. Como ahí se describe, esta educación no pretende salvar las humanidades, sino salvarnos a nosotros mismos. De esta forma, el libro se articula en nueve capítulos escritos por autores de referencia en el ámbito educativo, psicológico y cultural hispanohablante.

En la introducción, redactada por el editor del libro Eugenio Nasarre, se explica, citando a Jacques Maritain, que el problema de la educación actual reside en subordinar los fines a los medios. Por tanto, busquemos la finalidad de la educación; pues, si no, como se muestra en varios apartados del libro, esta puede quedar al servicio de otros fines que atenten contra la libertad de la persona. Parafraseando a Píndaro, «nada es más importante para cada uno de nosotros y nada es más difícil que llegar a

ser hombre» (p. 10). Por tanto, el fin más noble que puede perseguir la educación es el de ayudarnos a ser más humanos.

El capítulo uno, escrito por Gregorio Luri, comienza con una pequeña anécdota que la pedagogía actual aprobaría sin reparo, justificando que de esta manera el niño está aprendiendo el mundo que le rodea (seguramente, una persona externa a este ámbito sería capaz de identificar y expresar llanamente que el niño se está distraiendo). Actualmente, y en especial en la educación, después de las huellas dejadas por el constructivismo, existe en el colectivo social una crítica despiadada a la escuela y a términos como «autoridad», «disciplina», «esfuerzo», entre otros similares. Así, poco a poco y en aras de la igualdad, hemos llegado a un sistema de educación garantista que, en palabras de Alessandro Baricco «paraliza el crecimiento, paraliza el entusiasmo, la esperanza, las posibilidades de cambio» (p.30); pues, cuando los criterios para progresar en la escuela dejan de ser el mérito y el esfuerzo, estos son sustituidos por otros, como el nivel socio-cultural o económico de la familia. Por otro lado, si bien la escuela es una institución imperfecta y con defectos, es también una causa noble, como decía Maeztu: «el pensamiento humano debe infinitamente más a las instituciones que obligan a pensar que no al mero permiso de pensar» (p. 45).

En el capítulo siguiente, escrito por Miguel Herrero de Jáuregui, se da respuesta a la pregunta: ¿por qué es necesaria la educación humanista en el siglo XXI? Las humanidades, a pesar de las críticas que reciben desde los distintos extremos políticos

—consideradas como saberes improductivos por la derecha utilitarista o como una educación para la élite desde la izquierda (p. 48)—, están y estarán siempre presente en la vida de las personas. Por tanto, la cuestión de fondo y razón de ser de este capítulo es cómo usar las humanidades para hacernos más libres. Porque, aunque se mantengan la música, la literatura o la filosofía, de todas estas ramas habrá ejemplares de todo tipo y lo que no está prescrito es cuáles merecen ser conocidos. Si la escuela no asume la enseñanza de las humanidades —buscando mostrar ejemplares de calidad y de diferentes corrientes—, estas quedarán abandonadas a las modas e incluso al influjo de otras instituciones, con fines menos claros que la escuela, en los que se pueda manipular sesgando las humanidades.

Más adelante, en el tercer capítulo, su autora, Carmen Guaita Fernández, se cuestiona sobre el papel del docente en un mundo donde las máquinas se van abriendo paso, cada vez más, en entornos hasta el momento impensables, presumiendo de mayor eficacia y precisión. En contraposición, la relación profesor-alumno debe ofrecer aquello más humano y que las máquinas no son capaces de aportar: diálogo, convicciones, expectativas, sentido y voluntad. De todas estas, la autora señala especialmente el diálogo, tanto entre personas como con uno mismo. Por otro lado, frente a la inmediatez de la tecnología —que oculta los procesos mostrando solo los resultados—, descubrimos que todo lo humano requiere de tiempo, como el cultivo de las virtudes que, en palabras de Guaita, son «los verdaderos y únicos avances de la humanidad» (p. 76).

El capítulo cuatro trata sobre la autoridad del maestro. Juan Antonio Gómez Trinidad, quien escribe el capítulo, expresa que sin autoridad no puede haber educación y, por tanto, carece de sentido cuestionarla en el ámbito educativo. Sin embargo, el problema actual no se encuentra en el debate sobre la autoridad, sino en dar por supuesto que esta no debe existir. Esta crisis de autoridad es debida a varias causas: la debilidad de la sociedad actual que se muestra en la falta de ejemplaridad y en el exceso otorgado a los sentimientos —que, a diferencia de los razonamientos, que son jerarquizados, estos son igualmente válidos—; la concepción que la nueva pedagogía le ha dado a la autoridad como amenaza de la autonomía del niño; y la praxis abusiva que de esta se ha hecho. Por último, se expone el camino para la recuperación de la autoridad, pues, cuando esta no se ejerce, «no es que desaparezca la jerarquía, sino que esta es sustituida por otra, normalmente de carácter hegemónico y despótico» (p. 85).

En el siguiente capítulo, Agustín Dosil Maceira, desde varias disciplinas, ofrece un itinerario para «alcanzar las cotas más altas de crecimiento y desarrollo personal —sabiduría y felicidad— y así contribuir a construir un futuro más humano» (p. 99). Además, muestra algunas situaciones actuales que suponen un reto para el crecimiento personal, como el desdibujo de los distintos papeles que deben tener los diferentes agentes educativos —asumiendo tareas que no le competen o viceversa— y la percepción utilitarista que hace que varíe lo que se considera valioso —siéndolo hoy, pero quizás mañana no—. Por último, ex-

plica las consecuencias del uso y abuso de la tecnología en el desarrollo.

El capítulo seis trata sobre el aprendizaje de la virtud y lo escribe Agustín Domingo Moratalla. En él, se expresa su importancia y papel insustituible —a pesar de su ausencia en los planteamientos educativos—, pues, sin ella, la educación moral fracasa. A lo largo del capítulo se reivindica este concepto en cuanto que permite el equilibrio entre naturaleza y cultura; es mediadora entre los valores —algo necesario en una sociedad pluricultural—; y, a diferencia de las normas, no se queda únicamente en mínimos exigibles, sino que propone máximos para la vida buena. Por otro lado, y siguiendo las aportaciones de MacIntyre, se presentan varios horizontes de la virtud en la sociedad actual, llegando a entenderla como fortaleza para el coraje del bien.

El séptimo capítulo, escrito por Xavier Pericay Hosta, comienza con varias anécdotas donde se percibe el forzado y con frecuencia absurdo uso de la lengua en aras de no herir a nadie. Como se reflejará más adelante, cambiado el lenguaje se consigue cambiar otras realidades más profundas. Por otro lado, y parafraseando a Hannah Arendt, se explica que la educación necesita autoridad y tradición, transmisión de esa cultura que nos precede. Sin embargo, debido a los términos que se empezaron a imponer en el ámbito educativo con la LOGSE —aunque ya se podían intuir algunos vestigios en la ley de educación de 1970—, la autoridad y tradición han perdido valor, en decremento de la educación.

En el capítulo ocho, José María Martínez-Val Pañalosa hace un recorrido sobre el desarrollo de la verdad científica, pasando desde una concepción en la que solo se podía estudiar de manera científica aquello tangible y cuya sustancia pudiéramos penetrar, hasta las aportaciones de la física cuántica que nos permiten conocer sin penetrar. Acaba el capítulo mostrando que la inteligencia es aquello que nos hace identificar la verdad científica, pero se requiere de una mayor inteligencia para identificar nuestros fines, pues el conocimiento aporta un gran poder que habrá que utilizar bien, ya que puede ocasionar monstruos como la bomba atómica.

El último capítulo, elaborado por Gregorio Robles Martínez y Jesús Moreno León, muestra la adaptación recíproca del ser humano y la tecnología. Toma como metáfora la relación que existe entre los protagonistas de la novela de Cervantes, en la cual se aprecia que Don Quijote adquiere rasgos de Sancho y a su vez Sancho se *quijotiza*. Así, los seres humanos vamos cambiando debido a nuestra relación con la tecnología, pero también debemos procurar que esta tome rasgos humanos. Para humanizar la tecnología, sin duda, será necesario que nosotros aprendamos todo lo que significa ser humano y en esto, el estudio de las humanidades juega un papel relevante.

A lo largo de la lectura del libro se puede percibir una inquietud de búsqueda hacia lo verdadero que llega incluso a cuestionarse algunos aspectos pertenecientes al dogmatismo de lo *políticamente correcto*, ofreciendo una amplitud de miras. Por úl-

timo, cabe destacar que la educación humanística ha sido justificada desde y para diferentes ámbitos: personal, social, científico y pedagógico. Los autores proceden de diversos campos del conocimiento, desde la filosofía hasta la ingeniería, pasando por docentes de varias etapas educativas, lo que ha permitido una concepción holística de la aportación de las humanidades. Así, en su misma estructura ha mostrado ya aquello que defiende: que lo humano puede ser amplio, grande, diverso y armónico.

Nota

¹. Nótese aquí la similitud de esta idea con el relato bíblico de la creación en el que lo primero fue la palabra, lo que dijo Dios, y, a continuación, lo que existe. «Entonces Dios dijo: “Que exista la luz”. Y la luz existió.» (Gn 1,3).

Clara Ramírez-Torres ■

Santos-Rego, M. A., Lorenzo-Moledo, M., y García-Álvarez, J. (Eds.) (2023).

La educación en red. Una perspectiva multidimensional.

Ediciones Octaedro. 308 pp.

En la búsqueda de la comprensión del rol de la educación en la sociedad actual, es necesario situarse en el momento presente e histórico en el que se desarrolla. Hoy en día, la educación se ve afectada por los cambios vertiginosos de la globalización, entendida como proceso de interconexión e interdependencia entre los países y las regiones del mundo. Esto conlleva la transformación significativa del panorama educativo, al expandir los límites más allá de las fronteras conocidas, donde la información abunda tanto dentro como fuera de la escuela, creando diversas formas de aprendizaje y redefiniendo un nuevo mapa cognitivo.

La globalización ha abierto inéditas oportunidades de acceso a la educación, ya que ahora es posible aprender desde cualquier lugar del mundo y en cualquier momento gracias a la conectividad, generando una relación distinta con el conocimiento, ya que el aprendizaje no se limita a las aulas, sino que se extiende a la cotidianeidad, al trabajo, a los contextos socio-culturales, a lo largo de la vida. De esta forma, el proceso educativo es continuo y permanente, y en él se adquieren nuevas habilidades y competencias para la adaptación a un mundo en constante cambio a través de las múltiples y variadas posibilidades que pueden otorgar diversas fuentes de información.

En ese sentido, el uso de las tecnologías e Internet se ha vuelto muy común y es cada vez más asequible para un número creciente de estudiantes. Ha permitido una mayor accesibilidad, flexibilidad y personalización del aprendizaje, y lo ha hecho posible a distancia en todo el mundo. Por este motivo, el concepto de red se ha convertido en una expresión muy utilizada y vinculada a los cambios acelerados originados por la globalización económica y la tecnología (Santos-Rego *et al.*, 2023), haciendo que las personas tiendan a confundir o a usar los términos *educación en red* y *educación en línea* o *digital* de forma indistinta, y no tiene por qué ser así.

Definir la educación en red requiere de una perspectiva multidimensional para comprenderla. Por esta razón, la obra editada por Miguel-Ángel Santos-Rego, Mar Lorenzo-Moledo y Jesús García-Álvarez es oportuna. En efecto, el libro da a conocer

que la educación en red es conexión y que tiene un principio de cooperación, lo cual significa que tiene la capacidad para promover la participación e interacción con otros agentes, fomentando el desarrollo de conocimientos y habilidades en un entorno de aprendizaje colaborativo en la esfera social y comunitaria, en dimensiones tanto formales como no formales.

Con el fin de dar continuidad desde los desafíos y posicionamientos hasta el desarrollo de los diferentes contextos en relación con la educación en red, la obra se presenta en dos bloques. El primero se titula «El desafío de la educación en red: algunos posicionamientos» y a través de seis capítulos es posible abordar diferentes miradas sobre la temática. El segundo bloque es denominado «Universidad, desarrollo profesional y acción educativa en red» y describe en cinco capítulos cómo se desenvuelve la educación en red y qué se espera de ella en la educación superior.

En el primer capítulo del primer bloque se aborda la importancia de superar la mirada individualista de la educación y apreciar una perspectiva más integradora de la formación emprendedora. Por esta razón, se invita a comprender las características de las personas emprendedoras y las relaciones con el contexto a través de una educación emprendedora sistémica centrada en el sujeto, teniendo en cuenta la noción de «ecosistema educativo emprendedor (EEE)».

En el segundo capítulo, los autores comienzan describiendo la tendencia en la formación de profesionales de la educación

y la importancia de considerar un cambio paradigmático en educación superior, que se caracteriza, principalmente, por el abandono del modelo tradicional de formación universitaria y el surgimiento de la preocupación por la calidad, desde una perspectiva de la sostenibilidad y del enfoque profundo a través del aprendizaje en red, específicamente, de la formación de profesionales en red.

Ahora bien, al hablar de educación en red es inevitable la relación con la tecnología. Por ello, en el tercer capítulo, las autoras explican que, debido a que el ámbito de las tecnologías ha experimentado un crecimiento exponencial, ha permitido la generación significativa de conocimiento. Con ello, se han aumentado los desafíos vinculados a la formación, ya que los procesos de enseñanza exigen, entre otros elementos, la adquisición de nuevas competencias, tanto para quienes enseñan como para quienes aprenden.

En el cuarto capítulo, el autor establece que mejorar la educación requiere de acciones concretas de las comunidades de práctica, utilizando lo que saben y lo que se sabe, a través de la gestión del conocimiento y el trabajo colaborativo en redes profesionales e institucionales para enfrentar la complejidad y el dinamismo de la realidad actual.

En el quinto capítulo de este libro, los autores se centran, desde un enfoque de la educación para la vida, en dar algunas claves respecto al origen y evolución de la educación no formal y la latente relación con el trabajo en red, a través del capital

social, teniendo en cuenta las posibilidades que ofrece en términos de transformación y equidad social para mejorar la colaboración en el contexto sociocomunitario.

En el último capítulo de la primera parte, los autores afirman que las redes no son cosa de hoy y que han existido en todos los tiempos. Por ello, realizan una aproximación a la configuración de redes de relaciones en la era preelectrónica que ofrecían los pedagogos Rafael Ramírez, Rabindranath Tagore y Jiddu Krishnamurti a través de los diferentes mecanismos de viaje o medios de difusión de sus discursos que utilizaron para transmitir sus saberes antes de la existencia de los medios electrónicos, dando fin al primer bloque del libro.

El segundo bloque de la obra de Santos-Rego *et al.* (2023) comienza con el séptimo capítulo y el autor habla del cambio y la transformación de las universidades, dando señales importantes de cómo anticiparse al futuro, de las principales políticas universitarias, de los principios orientativos que ayudarían a responder para qué la universidad y cómo estos elementos se vinculan con la educación en red y a lo largo de la vida.

En el octavo capítulo, el autor hace referencia al rol que tiene la universidad en la construcción de un mundo mejor, reimaginando las funciones de la investigación, la enseñanza y la extensión a través de la generación de redes con diversas instituciones de las comunidades de las que la universidad contemporánea forma parte para responder a los desafíos de nuestros tiempos.

Las autoras del noveno capítulo realizan un estudio de caso, analizando el desarrollo profesional del profesorado universitario desde la perspectiva de las ecologías de aprendizaje (EdA), ya que proporciona información relevante de cómo sucede el aprendizaje en la realidad digital actual, ayudando a comprender cómo los docentes adquieren sus competencias y configuran su identidad.

En el décimo capítulo se establecen los vínculos entre el emprendimiento, la formación profesional para el empleo y las redes europeas de cooperación y sus actuaciones concretas a través de los programas de desarrollo. En este estudio, se invita a comprender la Europa de la cooperación, de sinergias, de transnacionalidad, de movilidad y de convergencia.

Finalmente, en el undécimo capítulo, se exponen los principales hallazgos de un estudio de caso sobre la importancia de generar vínculos entre la universidad y la comunidad para el éxito del trabajo en red y cómo el aprendizaje-servicio (ApS) sería una metodología crucial para establecer

relaciones colaborativas entre los diferentes agentes y espacios educativos.

En síntesis, la educación se ha convertido en una parte fundamental de las personas, ya que están constantemente aprendiendo y desarrollando nuevas habilidades para mantenerse al día con un mundo en constante cambio. Con la llegada de Internet, existe más acceso a la información que nunca. Por esta razón, esta obra es una invitación a explorar las emocionantes posibilidades que puede ofrecer la educación en red. Brinda información sobre las últimas tendencias vinculadas con la capacidad para promover la interacción y colaboración con agentes de los ámbitos social y comunitario. También destaca experiencias del uso de la educación en red para la educación emprendedora sistémica o el desarrollo profesional. Con estudios de casos detallados y ejemplos del mundo real, este libro proporciona una visión multidimensional de la educación en red y se recomienda su lectura a cualquier persona interesada en llevar la educación al siguiente nivel.

Marisol Galdames-Calderón ■

Ignacio Quintanilla Navarro

In memoriam

El pasado martes 13 de junio de este 2023 fue un día triste, muy triste. Se nos llevó tempranamente a nuestro querido compañero y amigo Ignacio Quintanilla Navarro. A Ignacio le podemos conocer por muchas de sus facetas: filósofo de la naturaleza, filósofo de la tecnología, educador, director de instituto en un centro de difícil desempeño, Profesor en el Departamento de Estudios Educativos, en la Unidad de Teoría e Historia de la Educación... pero lo fundamental es que le conocimos como sugerente y gran conversador, amigo probado y, más sencillamente, muy buena gente. En cuanto las diferentes personas de los diversos contextos conocen su fallecimiento los comentarios son unánimes: palabras sentidas de afecto y aprecio, de admiración y sentimiento de pérdida por su ausencia. Sí, hay personas que se disfrutaban y se hacen querer especialmente.

Ignacio realizó sus estudios de Filosofía en la Universidad Complutense de Madrid, donde se doctoró con la tesis titulada «Materia y sentido en George Berkeley», dirigida por Sergio Rábade, defendida en 1991. También trabajó especialmente a Leibniz y a muchos otros autores desde uno de los temas que más le apasionaba, la filosofía de la tecnología, sobre la que ha escrito tanto individualmente como en fructuosa coautoría con Gonzalo Génova. A Ignacio, como a pocos filósofos,

le gustaba compartir autoría. Parte de su sello personal era compartir y debatir ideas, dialogar, por dos razones que creo que eran fundamentales para él y las dos son caras de una misma moneda: la búsqueda compartida de la verdad y el disfrute del debate de fondo con el amigo. Para Ignacio, escribir conjuntamente era un verdadero acto de amor. A algunos nos quedaron muchos temas por escribir con él. Proyectos que surgían y que dejábamos para cuando tuviéramos tiempo y lo urgente del trabajo nos urgiera menos. Por suerte y por amor, no se quedó sin realizar su último libro: *Los cien ecologistas*. Este, creo, sería el único libro que él no se habría perdonado dejar inacabado. Profundo, sistemático, abierto, flexible, claro, como era Ignacio, es un texto traído al mundo con Pilar Andrade Boué; un texto de larga trayectoria, elaborado para comprender con ella y compartir con ella, y para que lo disfrutáramos los demás.

Ignacio era comprometido, dedicado, lúcido y cordial. Buen profesor e investigador se perdió la Facultad de Filosofía de la UCM, ella sabrá, lo ganamos para la educación en todos los sentidos. Corazón dispuesto, siempre abierto a una agradable conversación, apreciado por sus alumnos, en más de una ocasión fue elegido para el discurso de graduación tanto en el instituto como en la universidad.

A Ignacio le podrías encontrar implicado en casi cualquier cosa siempre que fuera buena o que él la mirara con buenos ojos; porque eso hacía él mucho, mirar con buenos ojos. Nos honró con su amistad y compartiendo su pluma, algo precipitada al deslizarse, más por la agilidad y brillantez de pensamiento que por falta de otra cosa. Su amplitud de intereses no era fruto de la dispersión o superficialidad, sino de la anchura y profundidad de su corazón. Lo más notable para destacar de su amistad era la no pretensión de coincidir en todo para regalártela; ahora sí, la honestidad y franqueza eran fundamentales; aunque en determinados puntos la entenderíamos de diferente manera, no había duda de que él se ponía en juego verdaderamente al comunicarse. Los largos paseos por la Sierra del Guadarrama nos unían en conversación profunda, dispersa en algún momento e incisiva en otros, pero siempre gentil. Se nos vino aquí, a Torreldones, a despedirse. Así cada mañana podíamos compartir cómo asomaba o se escondía entre nubes el sol, aunque a él no le pudiéramos ver.

Ignacio fue director del Instituto Infanta Elena de Galapagar. Dejó ahí mucho de sí mismo, se desvelaba por los chicos y los compañeros, y en sus conversaciones compartía esos desvelos. Disfrutó muy especialmente de ser profesor del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense. Desde aquí comenzó a filosofar sobre teoría de la educación; asistió a varios Seminarios Interuniversitarios de Teoría de la Educación, asistía algo perplejo; tantas veces había sido crítico como filósofo, psicólogo y director de instituto, y ahora se encontraba en la cocina de la

teoría de la educación. Lo disfrutó muy especialmente, al igual que toda su docencia en la Facultad de Educación. Estaba orgulloso de ser miembro de nuestro Grupo de Investigación, Cultura Cívica y Políticas Educativas, y lo demostraba compartiendo momentos y lecturas con las personas que realizaban con nosotros la tesis; me arriesgaría a decir que prácticamente todas incluyeron algún libro en su tesis después de una conversación con él. En sus últimas biografías, antes de terminar el libro con Pilar, le gustaba destacar entre sus publicaciones: *Techné. La filosofía y el sentido de la Técnica* (2012), *Ortega y la Técnica* (Co. Ed.) (2015), *George Berkeley* (2016), *Are human beings humane robots?* (2017) y *Discovering the Principle of Finality in Computational Machines* (2018).

Le fascinaba desde hacía más de treinta años investigar sobre el impacto de la tecnología en nuestras escuelas, ideas y argumentaciones, y las investigaciones de nuestro grupo encajaban bien con esa inquietud. Le gustaba llevarlas a sus aulas y así lo hizo: AntigonaTic, Teenocivic y Critired pasaron por las aulas del IES Infanta Elena y el IES Juan de Herrera, incluso por algún que otro colegio en Inglaterra con el que tenían intercambios.

Quisiera finalmente compartir algunas de sus ideas. Ignacio destacaba la importancia de la atención y la honestidad como las virtudes intelectuales fundamentales al alcance de todos, entendiendo cómo la maestría en el manejo de la atención es fundamental en toda forma de inteligencia y la honestidad nos permite no precipitarnos en aseverar una verdad.

Como Simone Weil, entendía que todo acto de atención intensa y profunda era la forma suprema de oración del espíritu y, para él, de adecuado ejercicio de la racionalidad.

Termino con unas palabras entresacadas de un artículo suyo publicado hace muy pocas semanas en el periódico *El Mundo* (27 de abril de 2023), que es quizás de los regalos más propios de Ignacio y que compartíamos honda y sinceramente: «En realidad se trata de *la prueba del algodón* en la inteligencia democrática de una nación. La interiorización masiva y sincera de que alguien bueno, inteligente e informado puede votar a un partido

adversario del nuestro es el fundamento de la alfabetización democrática y mide muy bien la sabiduría colectiva de una sociedad. Un centro educativo que convence masivamente a sus alumnos de esta realidad es un centro educativo excelente; un centro educativo que refuerza su rechazo es un mal centro educativo. Y lo mismo vale para cada docente de manera individual».

Querido Ignacio, siempre contigo: «Cuando mi voz calle con la muerte, mi corazón te seguirá hablando» (R. Tag ore).

María del Rosario González Martín ■
Universidad Complutense de Madrid



Índice del año 2023

Estudios y Notas

**Aurora Bernal-Martínez-de-Soria,
y Concepción Naval**

El florecimiento como fin de la educación del carácter

n.º 284, pp. 17-32

Edward Brooks, y Jorge-L. Villacís

Formar ciudadanos y ciudadanos-líderes para nuestra sociedad: renovando la educación del carácter en las universidades

n.º 284, pp. 51-72

Randall Curren

Superar lo que nos divide: la Amistad Cívica Global y «El pleno desarrollo de la Personalidad Humana»

n.º 284, pp. 33-50

**Juan-P. Dabdoub, Aitor-R. Salaverría, y
Marvin-W. Berkowitz**

Identificación de prácticas para promover el desarrollo del carácter en contextos residenciales universitarios: el caso de los Colegios Mayores

n.º 284, pp. 171-189

**Zaida Espinosa-Zárate, Josu Ahedo,
y Miguel Rumayor**

Amistad y educación del carácter: una revisión sistemática

n.º 284, pp. 143-169

Francisco Esteban-Bara, y Carmen Caro-Samada

El cultivo del pensamiento crítico a través de la tutoría universitaria: una nueva oportunidad tras la Covid-19

n.º 284, pp. 73-90

**Gemma Fernández-Caminero, José-Luis
Álvarez-Castillo, Hugo González-González, y
Luis Espino-Díaz**

Enseñando moralidad como competencia inclusiva en educación superior: efectos de la discusión de dilemas y contribución de la empatía

n.º 286, pp. 489-509

**Camino Ferreira, Alba González-Moreira y
Ester Benavides**

Análisis y buenas prácticas del sistema de orientación universitaria para estudiantes con discapacidad

n.º 285, pp. 339-360

Juan-Luis Fuentes, y Jorge Valero-Berzosa

Nuevas virtudes digitales o virtudes para el contexto digital: ¿es necesaria una nueva educación del carácter?

n.º 284, pp. 123-141

Begoña García-Domingo, Jesús-M. Rodríguez-Mantilla, y Angélica Martínez-Zarzuelo.

Instrumento para valorar el impacto del sistema de acreditación en educación superior: validación mediante análisis factorial exploratorio

n.º 286, pp. 555-578

Bernardo Gargallo-López, Gonzalo Almerich-Cerveró, Fran-J. García-García, Inmaculada López-Francés, y Piedad-M.ª Sahuquillo-Mateo

Perfiles de estudiantes universitarios en la competencia aprender a aprender y su relación con el rendimiento académico

n.º 286, pp. 457-487

David Hernández-de-la-Fuente

Reformas educativas para una crisis. Acerca de la educación del carácter en Platón y Aristóteles

n.º 284, pp. 91-106

Paula Herrero-Diz, Milagrosa Sánchez-Martín, Pilar Aguilar, y José-Antonio Muñoz-Velázquez

La vulnerabilidad de los adolescentes frente a la desinformación: su medición y su relación con el pensamiento crítico y la desconexión moral

n.º 285, pp. 317-335

María-José Ibáñez-Ayuso

Los Colegios Mayores: el valor pedagógico de una institución centenaria

n.º 284, pp. 191-207

José-Antonio Ibáñez-Martín

El plural concepto del buen carácter

n.º 284, pp. 107-122

Kristján Kristjánsson

Phrónesis, metaemociones y educación del carácter

n.º 286, pp. 437-456

Catherine L'Ecuyer

Montessori: origen y razones de las críticas a una de las pedagogas más controvertidas de la historia

n.º 285, pp. 251-270

Elena López-de-Arana Prado, L.-Fernando Martínez-Muñoz, María-Teresa Calle-Molina, Raquel Aguado-Gómez, y M.ª-Luisa Santos-Pastor

Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje-servicio universitario a través del método Delphi

n.º 285, pp. 381-402

Juan-F. Luesia, Juan-F. Plaza, Isabel Benítez, y Milagrosa Sánchez-Martín

Desarrollo y validación del Test de Competencia Ortográfica (TCORT) en estudiantes universitarios de nuevo ingreso

n.º 286, pp. 601-636

Fátima Olivares, Raquel Fidalgo, y Mark Torrance

Efectos de una instrucción estratégica-autorregulada en el proceso de comprensión y autoeficacia lectora del alumnado de educación primaria

n.º 285, pp. 271-290

Rocío Peña-Vázquez, Olga González-Morales, Pedro-Ricardo Álvarez-Pérez, y David López-Aguilar

Construyendo el perfil del alumnado con intención de abandono de los estudios universitarios

n.º 285, pp. 291-315

Ana Romero-Iribas, y Celia Camilli-Trujillo
Diseño y validación de una Escala de Amistad de Carácter para jóvenes
n.º 286, pp. 529-553

Judit Ruiz-Lázaro, Coral González-Barbera, y José-Luis Gaviria-Soto
La prueba de Historia de España para acceder a la universidad: análisis y comparación entre comunidades autónomas
n.º 286, pp. 579-600

Arminda Suárez-Perdomo, Yaritza Garcés-Delgado, Edgar García-Álvarez, y Zuleica Ruiz-Alfonso
Propiedades psicométricas del cuestionario de adicción a las redes sociales (ARS) a población universitaria
n.º 285, pp. 361-379

Jaime Vilarroig-Martín
La pedagogía de Joaquín Xirau: entre la tradición y la modernidad
n.º 286, pp. 511-526

Reseñas bibliográficas

Abad, M. J. (Coord.) (2022).
Empantallados. Cómo educar con éxito a tus hijos en un mundo lleno de pantallas.
 (Ezequiel Delgado-Martín).
n.º 286, pp. 639-642

Ahedo, J., Caro, C. y Arteaga-Martínez, C. (Coords.) (2022).
La familia: ¿es una escuela de amistad?
 (Paula Álvarez Urda).
n.º 285, pp. 412-415

Ahedo, J., Caro, C., y Fuentes, J.-L. (Coords.) (2021).
Cultivar el carácter en la familia: una tarea ineludible.
 (Natália De Araújo Santos).
n.º 284, pp. 214-217

Balduzzi, E. (Coord.) (2021).
La sfida educativa della Laudato si' e l'educazione del carattere
 [El reto educativo de Laudato si' y la educación del carácter].
 (Maria Valentini).
n.º 284, pp. 211-214

Belando-Montoro, M. (2022). (Ed.).
Participación cívica en un mundo digital.
 (Tania García Bermejo).
n.º 285, pp. 409-412

Curren, R. (2022).
Handbook of philosophy of education [Manual de filosofía de la educación].
 (Ka Ya Lee y Eric Torres).
n.º 285, pp. 405-409

Fukuyama, F. (2022).

Liberalism and its discontents [El liberalismo y sus desencantados].

(Jorge Valero Berzosa).

n.º 284, pp. 217-224

Gairín, J., y Castro, D. (2021).

El contexto organizativo como espacio de intervención.

(Anna Díaz-Vicario).

n.º 284, pp. 211-214

Nasarre, E. (Ed.) (2022).

Por una educación humanista. Un desafío contemporáneo.

(Clara Ramírez-Torres).

n.º 286, pp. 642-645

Ruiz-Corbella, M. (Ed.).

Escuela y primera infancia. Aportaciones desde la Teoría de la Educación.

(Ana Caseiro Vázquez).

n.º 285, pp. 412-415

Santos-Rego, M. A., Lorenzo-Moledo, M., y García-Álvarez, J. (Eds.) (2023).

La educación en red. Una perspectiva multidimensional.

(Marisol Galdames-Calderón).

n.º 286, pp. 645-648

Watts, P., Fullard, M., y Peterson, A. (2021).

Hacia la comprensión de la educación del carácter: enfoques, aplicaciones y problemática.

(Dana Atef Jeries).

n.º 284, pp. 224-227

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. Ha sido la primera revista de investigación pedagógica en español indexada 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

La **REP** se publica en la web de la revista (revistapedagogia.org) en español e inglés. En el caso de que se acepte la publicación de un artículo, se llegará a un acuerdo económico con los autores para garantizar el uso de un correcto lenguaje académico en ambos idiomas, acudiendo a la traducción por expertos profesionales nativos de cada una de las lenguas, que traducirán 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 publicados en una traducción española, han de incluirse también en su idioma original. De esta forma, los traductores no tendrán que traducir nuevamente estos textos. Por ejemplo, un texto clásico es preferible que se cite con las dos versiones: la de su original y la de la traducción impresa.

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). 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, usando la fuente Times New Roman.
- 2) Los artículos deben enviarse siguiendo la estructura y formatos indicados en la plantilla que puede encontrarse en la web de la revista.
- 3) Siguiendo el modelo APA, la lista de Referencias bibliográficas estará al final del artículo, por orden alfabético de apellidos y sangrando la segunda línea.

Junto al título original de las publicaciones extranjeras deberá incluirse entre corchetes su traducción al español. En la versión inglesa del artículo, se incluirá entre corchetes la traducción al inglés del título de la obra. **Siempre deberá incluirse el doi de la publicación si lo tuviese.**

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-life-psychologists-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/>

- 4) Las citas en el texto siguen un procedimiento abreviado, distinto del señalado para la lista de Referencias bibliográficas. 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 esté 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.

- 5) Cuando se quiera llamar la atención sobre alguna palabra, se usarán las cursivas, sin usar el subrayado ni la negrita.
- 6) Los números decimales deberán escribirse con punto y no con coma: ej. 8.1.
- 7) Debe limitarse en el texto el número de listas, esquemas, tablas y gráficos, que recibirán el nombre de tablas o figuras. En todo caso, será necesario que se encuentren en el lugar que ocupan en el artículo. 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 la Figura 1 sobre materias troncales»), solo la primera letra irá en mayúscula, mientras que, sobre la misma tabla o figura toda la palabra irá en versalitas, a 12 puntos y con números arábigos, seguida de

un punto, poniendo el título en normal: p. ej., Figura 1. Número de materias troncales.

El texto dentro de la Tabla llevará el mismo tipo de letra que el texto común a tamaño 9. La fuente de la Tabla o Figura irá debajo de estas, sin espacio de separación, citando Fuente, dos puntos, apellidos, coma y año.

Las figuras 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, excepto las obras citadas entre cuyos autores se encuentre algún autor del artículo. En estos casos, esas obras constarán en la versión con nombres de los autores, mientras que en las anónimas no figurarán en las referencias, aunque sí figurarán en el texto, donde aparecerán poniéndose (Autor, 2022, p. 39). 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://beallslit.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 correo electrónico 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 breves sobre problemas educativos, análisis de los lectores a los artículos publicados en el último año, etc. Todos ellos se enviarán 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. Irán encabezadas por los datos del libro según el siguiente formato:

Villardón-Gallego, L. (Coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior*. 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

El autor de correspondencia enviará a la dirección de email bd.direccion.rep@unir.net 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 web de la revista. Este email será respondido en el plazo de unos quince días.

Para los números monográficos, convocados públicamente, se establecerán plazos de envío especiales.

El sistema de evaluación busca la objetividad y la neutralidad. Por ello se sigue el principio del «doble ciego». En el proceso de evaluación se recurrirá a evaluadores externos para garantizar un juicio experto.

El autor de correspondencia recibirá una notificación confirmando la recepción de su artículo dentro del plazo de 15 días desde la llegada al email bd.direccion.rep@unir.net de su trabajo. En torno a las tres semanas siguientes de esa notificación, el autor recibirá 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 fuera negativa, recordemos que los expertos evalúan no a autores, cuya identidad desconocen, sino artículos concretos. Ello significa que un autor cuyo artículo no ha sido seleccionado puede volver a presentar otros trabajos más adelante.

Cuando un artículo es aceptado, el autor enviará un archivo en Word, editable, con el texto final a la dirección bd.direccion.rep@unir.net.

La publicación de artículos no da derecho a remuneración alguna. 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.

E. Costes de publicación

Una vez aprobada la publicación del artículo en la **REP**, los autores solo han de asumir el pago de la traducción de su artículo al inglés o al español, en su caso. Para garantizar la calidad de los trabajos publicados, seguimos la política de aceptar únicamente traducciones profesionales.

El pago por la traducción se basa en las siguientes condiciones:

- Si se trata de un artículo apoyado por una ayuda a la investigación, o similar, la factura será abonada al completo por dicho organismo que respalda la investigación

- Si se tratara de un artículo independiente, el autor deberá abonar la cantidad fija de 400 euros, responsabilizándose la revista del resto del coste de la traducción.

F. Difusión de los trabajos publicados

Una vez publicados los trabajos en la **Revista Española de Pedagogía**, los autores pueden contribuir a las tareas de difusión, tanto apoyando las que realiza la propia revista como mediante sus propias iniciativas. Concretamente:

La **REP** 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>

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.

Es también recomendable la utilización de las redes sociales académicas y los repositorios científicos para difundir los trabajos.

Información para lectores y suscriptores

Estimados lectores y suscriptores:

Les comunicamos que a partir de enero de 2024 la **Revista Española de Pedagogía** se dejará de imprimir en papel.

Además, ya no existirá embargo para los números más recientes. Todos los contenidos pasarán a estar disponibles tanto en español como en inglés a través de nuestra web de manera gratuita y sin restricciones.

En consecuencia, a partir de enero de 2024, la **Revista Española de Pedagogía** pondrá fin al servicio de suscripciones tanto impresas como online. Si necesitan más información en relación con el servicio de suscripciones, pueden contactar con nosotros a través del email rep@unir.net.

Atentamente,

El equipo de la **Revista Española de Pedagogía**

Revista Española de Pedagogía
año 81, n.º 286, septiembre-diciembre 2023, 663-663





Bases de datos y directorios bibliográficos

Social Sciences Citation Index, Scopus, Cabell's International, Catálogo Latindex, Contents Pages in Education, Dialnet, Dulcinea, EBSCO Academic Search Complete, EBSCO Academic Search Elite, EBSCO Academic Search Premier, EBSCO Academic Search Ultimate, EBSCO Education Full Text, EBSCO Education Research Complete, EBSCO Education Source, EBSCO Education Source Ultimate, EBSCO Serials Directory, Educational Research Abstracts Online (ERA), Fuente Académica, Fuente Académica Plus, Fuente Académica Premier, Google Scholar, IBR Online Internationale Bibliographie der Rezensionen geistes- und sozialwissenschaftlicher Literatur, IBZ Online Internationale Bibliographie der geistes- und sozialwissenschaftlichen Zeitschriftenliteratur, IRESIE. Base de datos sobre Educación, JSTOR, Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR), MLA International Bibliography, Periodicals Index Online (PIO), Psycodoc, Redined – Red de información educativa, Social SCIssearch, Ulrich's Periodicals Directory.

Clasificaciones y rankings

Journal Citation Reports (JCR), Scimago Journal & Country Rank (SJR), Scopus Sources, Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC), Dialnet Métricas, European Reference Index for the Humanities (ERIH).

Catálogos de biblioteca

Catálogo Colectivo de la Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (REBIUN), Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas (Biblioteca Nacional), Catálogo Colectivo del CSIC, Catálogo de la Biblioteca de Educación (Ministerio de Educación y Formación Profesional), Catalogue Collectif de France (CCFr), Catalogue SUDOC (Francia), Library Hub Discover (Reino Unido), The British Library Current Serials Received, Worldcat (OCLC).

La **Revista Española de Pedagogía** fue fundada en 1943 por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y es editada desde el número 259 por la Universidad Internacional de La Rioja. La revista tiene carácter investigador y vocación universal. Ha sido la primera revista en español indexada en la categoría Educación del *Social Sciences Citation Index* y de los *Journal Citation Reports*.

La **Revista Española de Pedagogía** publica tres números al año, con un total aproximado de 600 páginas. Los autores expresan las ideas contenidas en sus respectivos artículos bajo su exclusiva responsabilidad. En la web de la revista hay una versión completa en inglés de los artículos publicados a partir de 2017.

**La correspondencia debe dirigirse a los Directores de la Revista Española de Pedagogía,
C/ de García Martín, 21, 28224, Pozuelo de Alarcón, Madrid, España.
Más información en revistadepedagogia.org**



Una publicación de la Universidad Internacional de La Rioja

