RiSE
INTERNATIONAL JOURNAL OF SOCIOLOGY OF EDUCATION

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

# International Journal of Sociology of Education

Volume 8, Number 1

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

**Articles**

Presencia y Tratamiento de las No-Heterosexualidades en la Educación Afectiva-Sexual - Alejandro Granero Andújar & Teresa García Gómez.....1

Higher Education and Funding Strategies for Knowledge Generation of Releance: A Comparative Study Between Mozambique and Brazil – Pedro Uetela .....28

El Capital Cultural como Predictor del Rendimiento Escolar en España – Miguel Ángel Lozano Pérez & Antonio Trinidad Requena .....45

Coaching Universitario: Propuesta de un Sistema de Indicadores para su Medición – Jose Luis Paniza Prados, Inmaculada Puertas Cañaveral, & Jose María Molina Morales.....75

**Reviews**

Educators on Diversity, Social Justice, and Schooling: A Reader – Diana Valero Errazu.....103

**List of reviewers**

List of Reviewers – RISE Editors.....105

RiSE
INTERNATIONAL JOURNAL OF SOCIOLOGY OF EDUCATION

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

http://rise.hipatiapress.com

# Presencia y Tratamiento de las No-Heterosexualidades en la Educación Afectiva-Sexual

Alejandro Granero Andújar[1]
Teresa García Gómez[2]

1) Universidad de Extremadura, Spain
2) Universidad de Almería, Spain

Date of publication: February 25th, 2019
Edition period: February 2019-June 2019

**To cite this article:** Granero Andújar, A., García Gómez, T. (2019). Presencia y Tratamiento de las No-Heterosexualidades en la Educación Afectiva-Sexual, *International Journal of Sociology of Education*, *8*(1), 1-27. doi: 10.17583/rise.2019.3815

**To link this article:** http://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.3815

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to Creative Commons Attribution License (CC-BY)

*RISE – International Journal of Sociology of Education Vol.8 No.1 February 2019 pp. 1-27*

# Presence and Treatment of Non-Heterosexuality in Sex Education

Alejandro Granero Andújar
*Universidad de Extremadura*

Teresa García Gómez
*Universidad de Almería*

(*Received: 13 October 2018; Accepted: 13 January 2019; Published: 25 February 2019)*

**Abstract**

The purpose of this study is to gain an in-depth understanding of the inclusion/ exclusion of non-hegemonic, affective-sexual identities in sex and affective education, based on the extent of their presence and how they are treated. The research was conducted from a qualitative perspective, using the case study research method. Findings show that the education practices examined in this study only treat these identities superficially, and often reproduce exclusionary, discriminatory or stigmatizing values. These findings reveal the need for non-heterosexual, affective-sexual relationships to be systematically included in our educational practices, to the same extent, and with the same depth of content, as heterosexual relationships, in order to avoid contributing to the exclusion of non-heterosexual persons, or to the reproduction and legitimization of heterocentric, stigmatizing, homophobic values and attitudes among students.

**Keywords:** sexual education, homosexuality, empirical research

2019 Hipatia Press
ISSN: 2014-3575
DOI: 10.17583/rise.2019.3815

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

*RISE – International Journal of Sociology of Education Vol.8 No.1 February 2019 pp. 1-27*

# Presencia y Tratamiento de las No-Heterosexualidades en la Educación Afectiva-Sexual

Alejandro Granero Andújar
*Universidad de Extremadura*

Teresa García Gómez
*Universidad de Almería*

(*Recibido: 13 Octubre 2018; Aceptado: 13 Enero 2019; Publicado: 25 Febrero 2019)*

**Resumen**

El fin de este trabajo es conocer en profundidad la inclusión o exclusión de aquellas identidades afectivas-sexuales no-hegemónicas en la educación afectiva-sexual atendiendo al grado de presencia de estas, así como al tratamiento recibido. La investigación está planteada desde un enfoque cualitativo, utilizando el estudio de caso como método de investigación. Los resultados muestran que en las prácticas educativas estudiadas se realiza un trabajo superficial sobre tales identidades, al mismo tiempo que son reproducidos en muchas ocasiones valores excluyentes, discriminatorios o estigmatizantes. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de hacer presentes las relaciones afectivas-sexuales no-heterosexuales de manera normalizada y equiparada a las heterosexuales, tanto en número como en profundización de contenidos, con el fin de no contribuir a la exclusión de aquellas personas no-heterosexuales en nuestras prácticas docentes, así como tampoco a la reproducción y legitimización de valores y actitudes heterocentristas, estigmatizantes y homófobas entre los distintos actores educativos.

**Palabras clave:** educación sexual, homosexualidad, investigación empírica

2019 Hipatia Press
ISSN: 2014-3575
DOI: 10.17583/rise.2019.3815

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Resulta innegable que la escuela es una institución de marcado carácter social y, por ello, permeable a los procesos, características y situaciones del contexto en el que se ubica. Así, las formas de percibir la sexualidad según las consideraciones y prácticas hegemónicas encuentran su calado en nuestros centros educativos, conformándose estos en muchas ocasiones en dispositivos de reproducción y legitimación de tales valores discriminatorios y reduccionistas (Alonso y Morgade, 2008; Fainsod y Busca, 2016; Flores, 2015; Robinson, 2005).

Ante ello, aquí nos proponemos conocer en profundidad qué presencia tienen las no-heterosexualidades, así como el tratamiento recibido, en la educación afectiva-sexual desarrollada en el marco del Programa Forma Joven en el Instituto de Educación Secundaria (IES) El Camino[1].

Forma Joven es un programa educativo llevado a cabo por el trabajo conjunto entre la Consejería de Salud, la Consejería de Educación, la Consejería de Igualdad y Políticas Sociales y la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía (España) desde el curso 2001/2002. Se compone de cuatro líneas de intervención que abordan diferentes dimensiones de la problemática juvenil, centrándonos en este trabajo en la titulada *Sexualidad y Relaciones Igualitarias*. La elección de este programa como espacio donde desarrollar nuestra investigación vino determinado por el gran peso que posee en la educación afectiva-sexual de la Comunidad Autónoma Andaluza, al estar presente en 930 puntos repartidos entre sus provincias. De igual modo, su potencialidad también proviene por el hecho de ser el único espacio formal dentro del Sistema Educativo Andaluz donde el trabajo sobre educación afectiva-sexual queda recogido de manera explícita como campo académico a desarrollar, pudiendo así implementarse en los centros educativos más allá de los esfuerzos individuales, aislados y voluntarios del personal docente. Por último, Forma Joven, ofrece un espacio desde el cual trabajar las identidades y corporalidades Lesbianas, Gais, Trans, Bisexuales e Intersexuales (LGTBI) en el marco de la educación afectiva-sexual, según la información oficial expuesta en su página web oficial. Así, los bloques temáticos y los contenidos dentro del área de intervención *Sexualidad y Relaciones Igualitarias* que hacen referencia al tema que aquí nos concierne son[2]:

1. Orientación y diversidad sexual.
    - Heterosexualidad, homosexualidad, LGTBI.

- Respeto a las diferencias.

Asimismo, pretendemos aportar conocimientos empíricos al ámbito académico sobre esta temática por ser una dimensión vagamente inexplorada dentro del campo científico educativo y, por ende, necesaria de conocimiento, debate, valorización y abordaje en los contextos científicos y de aula. Los trabajos de investigación referidos al análisis de la presencia y tratamiento de las no-heterosexualidades en las prácticas de educación afectiva-sexual de Educación Secundaria que están presentes en las principales bases de datos científicas son muy reducidos (Hincapié y Quintero, 2012; Jones, 2009; Morgade, 2006; Quaresma y Ulloa, 2011). De entre los trabajos hallados sobre la educación afectiva-sexual, algunos de estos visibilizan la falta de presencia de las no-heterosexualidades entre los contenidos tratados (Jones, 2009; Morgade, 2006; Quaresma y Ulloa, 2011) para centrarse en una visión preventiva y biologicista de la sexualidad, la presunción de heterosexualidad del alumnado (Jones, 2009), las resistencias del profesorado por abordar la homosexualidad en este campo educativo (Quaresma y Ulloa, 2011), la presencia de valores homofóbicos en los discursos reproducidos (Hincapié y Quintero, 2012) y los intereses del alumnado por abordar la homosexualidad en la educación afectiva-sexual (Jones, 2009).

## Marco Teórico

Pese a los avances logrados, en nuestro sistema sociocultural todavía existe una concepción afianzada por la que los deseos y relaciones afectivas-sexuales son percibidas dentro de los parámetros de la heterosexualidad, siendo esta sustentada sobre teorías biologicistas y deterministas del deseo y el comportamiento. Según estas, la única posibilidad de atracción naturalmente legitimada es aquella conformada por personas de distinto sexo/género, bajo los calificativos estigmatizantes de la abyección, la anormalidad, la patologización y la repulsión hacia aquello que sale de los parámetros establecidos. Tal percepción del deseo limitada a la heterosexualidad recibe el nombre de heterocentrismo, aunque también es empleado el término heterosexismo (Hayde y Delamater, 2006).

Alonso et al. (2009) mostraron que, mediante los discursos y currículos, los centros educativos reproducen modelos hegemónicos de sexualidad a

través de dos mecanismos: 1) al transmitir discursos dentro de la cotidianeidad escolar sobre aquello que es correcto o incorrecto, lícito o depravado, normal o anormal, saludable o patológico, bajo la legitimidad de la autoridad educativa y la incuestionabilidad académica; 2) al silenciar las formas de vivir, pensar, ser y desear consideradas como minoritarias o diferentes. Ortmann (2011), presentaba una interpretación similar, indicando la existencia de ciertos temas y cuestiones en el marco de la sexualidad que son silenciados en los espacios educativos por considerarse impropio su abordaje tras su establecimiento como contenidos políticamente incorrectos.

Por último, nos gustaría aclarar que el término no-heterosexualidades hace alusión a las identidades afectivas-sexuales cuyos deseos sexuales o afectivos son mantenidos entre personas del mismo género, tales como la homosexualidad, la bisexualidad[3] y la pansexualidad[4]. El uso de este término, en lugar de homosexualidad, no es casual sino causal, pues su utilización tiene como intencionalidad ampliar la concepción generalizada de la homosexualidad como única expresión del deseo afectivo y/o sexual entre personas del mismo género y, por consiguiente, evitar la exclusión de las identidades afectivas-sexuales en las que puedan desarrollarse relaciones de estas características.

## Objetivos

Los objetivos planteados han sido:

1. Conocer las presencias y ausencias de las identidades afectivas-sexuales no-heterosexuales en los talleres de educación afectiva-sexual desarrollados en el marco del Programa Forma Joven en el IES El Camino.
2. Identificar y analizar la transmisión de posibles aspectos discriminatorios en cuanto a las no-heterosexualidades en los talleres de educación afectiva-sexual del Programa Forma Joven en el IES El Camino.
3. Interpretar los posibles efectos de la presencia o ausencia de las identidades afectivas-sexuales no normativas, así como como la transmisión de posibles aspectos discriminatorios, en los espacios educativos como dispositivo de construcción de nuestras subjetividades y realidad socio-cultural

## Metodología

En este trabajo ha participado tanto el personal implicado en la coordinación y desarrollo del Programa Forma Joven en el IES El Camino (sanitaria que implementaba los talleres, profesorado coordinador y Director del centro), como el alumnado que asistía a este de los diferentes grupos de 2º, 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), así como de Formación Profesional Básica (FPB), junto a sus respectivos tutores y tutoras.

Como características contextuales del caso al que pertenecía la población participante, podemos determinar que el IES El Camino es un instituto público de Educación Secundaria de la ciudad de Almería (España), caracterizado por atender a alumnado de familias cuyo nivel sociocultural medio es catalogado como medio-bajo. En este, Forma Joven se venía implementando en forma de talleres realizados por una enfermera trabajadora del Centro de Salud del barrio, la cual cuenta con una trayectoria de cinco años en el desarrollo del Programa en este instituto. Forma Joven iba dirigido a los cursos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), abordándose los estilos de vida saludables con los grupos de 1º y sexualidad con 2º, 3º y 4º. Asimismo, en el curso 2014/15 fue integrado el grupo de Formación Profesional Básica (FPB) en uno de los talleres de sexualidad dirigido a uno de los grupos de 3º de ESO.

La elección del instituto participante vino determinada por su potencialidad, tal y como recomiendan investigadores como Stake (1998). Atendiendo a ello, nuestra decisión se centró en la búsqueda de un centro educativo que recogiese tres criterios principales. En primer lugar, que se estuviese implementando Forma Joven. En segundo lugar, que contase con una trayectoria amplia en el desarrollo del Programa, siendo este un caso de referencia debido a que implementa Forma Joven desde los inicios de este. En tercer lugar, obtener posibilidad de acceso, hecho que fue conseguido a través de una persona portera.

**Instrumentos de Recogida de Datos**

En nuestra labor de investigación han sido empleados los siguientes instrumentos de recogida de información durante los dos cursos que comprendieron el periodo de trabajo de campo (2013/14 y 2014/15):

**Observación no participante.** La observación puede definirse como un instrumento de investigación basado en el proceso intencional y sistemático, que nos permite adquirir información de un entorno mediante la mirada de su realidad a fin de comprenderla en profundidad (AQU, 2009; Coll y Onrubia, 1999). Debido a su naturaleza no participante, no se ha mantenido una participación activa en las actividades observadas. De este modo, la observación se ha centrado en atender las circunstancias, comportamientos y fenómenos naturales y cotidianos, sin provocar situaciones que alterasen el orden habitual de los talleres. Asimismo, al tratarse de una observación semiestructurada, ha existido una planificación previa al trabajo de campo sobre aquello que deseábamos conocer, al mismo tiempo que se ha prestado atención a los procesos, circunstancias o hechos que no estuviesen previamente determinados como objeto de observación y pudiesen aportarnos información de interés.

Se han llevado a cabo un total de 11 observaciones en los talleres de educación afectiva-sexual realizados con los diferentes cursos que participaban en el Programa (2º, 3º y 4º de ESO y FPB), dos de ellas durante el curso 2013/14 y nueve en el curso 2014/15.

**Entrevistas Semiestructuradas en Profundidad.** El tipo de comunicación utilizada fue el diálogo flexible y abierto. Atendiendo a la tipología semiestructurada, existió cierta planificación sobre los temas que considerábamos relevantes a tratar, aunque manteniendo una postura abierta a otras preguntas y aspectos que pudieran resultar de interés para el conocimiento y la comprensión de nuestro objeto de estudio (Vázquez y Angulo, 2003).

Se han realizado 34 entrevistas en las que han participado un total de 92 personas.

*Tabla 1*
Entrevistas realizadas durante el trabajo de campo.

| | | | |
|---|---|---|---|
| Entrevistas alumnado | Curso 2013/14 | 2ºC | Grupo 1 (4 alumnas) y Grupo 2 (2 alumnos) |
| | | 4ºB | Grupo 1 (5 alumnos/as), Grupo 2 (5 alumnos/as) y Grupo 3 (3 alumnas) |
| | Curso 2014/15 | 2ºA | Único grupo (2 alumnas) |
| | | 2ºB | Grupo 1 (5 alumnos), Grupo 2 (4 alumnos/as), Grupo 3 (4 alumnas) y Grupo 4 (4 alumnos/as) |
| | | 2ºC | Único grupo (4 alumnas) |
| | | 3ºA | Único grupo (5 alumnos/as) |
| | | 3ºB | Único grupo (4 alumnos/as) |
| | | 3ºDiv. | Grupo 1 (3 alumnos/as), Grupo 2 (3 alumnos/as) y Grupo 3 (2 alumnos) |
| | | 4ºA y Div. | Grupo 1 (4 alumnos/as), Grupo 2 (3 alumnas) y Grupo 3 (3 alumnos/as) |
| | | 4ºB | Único grupo (4 alumnas) |
| | | 4ºC | Único grupo (4 alumnos/as) |
| | | FPB | Único grupo (5 alumnos/as) |
| Entrevistas profesorado tutor | Curso 2013/14 | Profesorado tutor de 2ºC y 4ºB | |
| | Curso 2014/15 | Profesorado tutor de 3ºA, 3ºB, 4ºB y FPB. | |
| Entrevistas sanitaria | 2 entrevistas en el curso 2013/14 y 1 entrevista en 2014/15 | | |
| 1 Entrevista Dirección instituto | | | |
| 2 Entrevistas profesorado coordinador del FJ en el instituto | | | |

Fuente: elaboración propia.

Tales entrevistas se realizaron de manera grupal con el alumnado del centro, e individual con el resto de los actores participantes: sanitaria que impartía los talleres, profesorado coordinador del Programa en el instituto, Director y profesorado tutor.

**Análisis Documental.** Los documentos recogidos y posteriormente analizados han sido los recursos metodológicos empleados durante los talleres: Diapositivas "Sexualidad: Mitos y verdades" del curso 2013/14, empleadas en los talleres con 2º de ESO; Diapositivas "Infecciones de transmisión sexual" (ITS) del curso 2013/14, empleadas en los talleres con 4º de ESO; Diapositivas "Sexualidad: Mitos y verdades" del curso 2014/15, empleadas en los talleres con 2º de ESO; Vídeo "Te lo piden tus hijos. Habla con ellos" del curso 2014/15, empleado en los talleres con 3º de ESO; Diapositivas "Infecciones de transmisión sexual" del curso 2014/15, empleadas en los talleres con 4º de ESO.

## Análisis

Como técnica de análisis de datos hemos empleado la codificación. Taylor y Bodgan (1992) la definían como la reunión y el análisis de los datos que hacen referencia a temas, ideas, conceptos e interpretaciones con la intención de hallar contrastes y relaciones entre los datos recogidos para así poder generar conocimientos, interpretaciones y comprensiones de nuestros casos. Así, la codificación nos ha ofrecido la posibilidad de matizar, expandir, descartar o desarrollar por completo las primeras ideas o intuiciones a través de la agrupación en categorías, el contraste de datos y la búsqueda de interrelaciones hasta alcanzar temas, ideas, conceptos e interpretaciones conjuntas de forma holística, veraz y profunda. Para ello, se han seguido tres pasos principales durante el proceso de análisis:

- Categorización: selección de los tópicos existentes entre los datos que compartían patrones y elementos comunes. Así, se generaron categorías y subcategorías.
- Elaboración emergente de categorías y agrupación de los datos: agrupación y organización de los datos pertenecientes al mismo tópico en categorías y subcategorías. Durante este proceso surgieron nuevos tópicos y relaciones que conformaron las categorías emergentes.
- Análisis holístico de los datos de cada categoría, así como aquellos que guardan relación entre estas, permitiéndonos alcanzar comprensiones y conocimientos conjuntos de cada categoría y del eje temático.

La disposición de las categorías empleadas en nuestro proceso de análisis es la siguiente:

*Tabla 2*
Categorías surgidas durante el proceso de análisis de datos.

| Eje temático: | Categorías: |
|---|---|
| Heterocentrismo: | Exclusión no-heterosexualidades de los contenidos |
| | Limitar la pérdida de virginidad a penetración entre pene y vagina |
| | Centrar las relaciones afectivas y sexuales a las conformadas por hombre y mujer |
| | Determinar el deseo afectivo y sexual según sexo-género |
| | Asignar posibilidad de gestación a todas las relaciones sexuales |
| | Centrar la penetración al pene y la vagina. |

Fuente: elaboración propia.

Con el motivo de alcanzar un nivel de análisis más completo y profundo, hemos decidido apoyarnos en las dimensiones que nos ofrece el currículum explícito, el currículum oculto[5] y el currículum ausente[6]. Por tanto, en nuestro análisis no solo hemos atendido a lo que se dice, sino también al cómo se dice, desde qué perspectiva se parte, ante qué intenciones, cuál es el grado de trabajo que se hace de ello y qué no se dice (omisiones e invisibilizaciones).

Se ha aportado autenticidad a la investigación mediante la técnica de *triangulación metodológica* (Taylor y Bodgan, 1992), por la cual, hemos realizado un análisis contrastado de la información obtenida con las tres técnicas de recogida de datos, ofreciéndonos la oportunidad de conocer la información que coincide y la que no, así como las diferencias y los aportes a la veracidad existentes. Complementariamente, hemos empleado la *triangulación de datos mediante las distintas fuentes de información* (Simons, 2011; Stake, 1998), permitiéndonos hallar las concordancias y discrepancias entre los datos obtenidos de las distintas fuentes de información a través de su revisión y comparación. Por último, hemos pretendido consolidar la veracidad mediante la *triangulación de teorías*

(Simons, 2011; Stake, 1998), es decir, contrastando las percepciones, reflexiones, resultados y comprensiones surgidas entre las personas autoras de esta investigación.

## Resultados

En primer lugar, nos gustaría destacar que, en el análisis sobre no-heterosexualidades, hemos partido de la concepción ciscentrista[7] de las personas y materiales pertenecientes al Programa. Nos gustaría aclarar que dicha mirada atiende a la perspectiva desde donde parte el Programa estudiado. Atender a dicha perspectiva pretende atender a una mirada holística que nos permita alcanzar explicaciones, comprensiones y conocimientos con los que obtener un sentido profundo y amplio acordes a la realidad estudiada.

El análisis de los datos recogidos nos muestra que la presencia de las identidades no-heterosexuales en los contenidos del currículum explícito de la educación afectiva-sexual trabajada en los talleres del Forma Joven varía en función del curso al que vaya dirigido el taller.

En los talleres dirigidos a los grupos de 2º de ESO titulados "sexualidad: mitos y verdades" percibimos una mayor presencia de las no-heterosexualidades en su desarrollo que en el resto de cursos: se explicó qué es la orientación sexual; las principales orientaciones (heterosexualidad, homosexualidad y bisexualidad); que las tres son igualmente válidas, satisfactorias y saludables; que surge en la adolescencia y está ligada a los cambios hormonales; que es un proceso involuntario, que permanece estable a lo largo de la vida; y se trabaja contra la confusión entre identidad afectiva-sexual y de género en diferentes preguntas. Se ha de destacar que algunos de estos contenidos integran mitos y concepciones erróneas, al igual que se excluyen aquellas identidades afectivas-sexuales menos conocidas.

En el currículum explícito de los talleres de 3º de ESO, titulados "Anticonceptivos", encontramos que las no-heterosexualidades están totalmente ausentes. Mientras tanto, en los talleres de 4º de ESO, "Infecciones de transmisión sexual" (ITS), se trabajaron las no-heterosexualidades en relación a estas de forma muy poco profunda y contradictoria: mientras que en unas ocasiones se ligaron las identidades no-

heterosexuales a un mayor riesgo de contraer ITS, en otras se negó dicha relación.

Al mismo tiempo hallamos que, en la mayoría de los talleres, excepto en los realizados con los grupos de 2º de ESO en el año 2014/15, fue reproducido el heterocentrismo mediante sus imágenes al exponer únicamente relaciones heterosexuales. En tal excepción, aparecía una imagen de una pareja de dos chicas y otra imagen de una pareja de dos chicos al presentar la primera relación sexual[8], haciendo presentes de este modo las relaciones no-heterosexuales de manera superficial y puntual. A pesar de esta representación de las relaciones no-heterosexuales, resulta relevante que las imágenes que hacen referencia a estas siguen siendo una minoría en comparación con las que aparecen relaciones heterosexuales.

En cuanto a los casos expuestos y trabajados desde el Forma Joven en los talleres del IES El Camino, también comprobamos que existe heterocentrismo al mostrar una visión generalizada de las relaciones heterosexuales de forma directa, por ejemplo, al exponer relaciones formadas por chico y chica; o indirecta al no rebatir las concepciones heterocentristas que mostró el alumnado en uno de los talleres con 2º de ESO en el curso 2014/15. El único momento en el que se tuvo en cuenta las relaciones entre personas del mismo género fue al tratarse el virus del papiloma humano, donde se reflejó que, vía contacto genital, los hombres podían presentarlo en el ano, haciendo mención así de manera indirecta (y ciscentrista) a las relaciones no-heterosexuales entre hombres. Al mismo tiempo, resulta relevante que exclusivamente se integrasen las relaciones no-heterosexuales en este momento en que se abordaron las ITS, coincidiendo con el reflejo sociocultural estigmatizante y patologizante tradicionalmente asignado a las relaciones que quedan fuera de los patrones de la heterosexualidad.

También se reprodujo heterocentrismo en el trabajo sobre la primera relación sexual al explicitar la sanitaria que es el pene el que rompe el himen femenino, descartando así que la primera relación sexual interpersonal con penetración de una chica sea con otra chica mediante un dildo o elementos corporales. Asimismo, no se trató como primera vez la penetración anal en las relaciones sexuales entre personas de la categoría de sexo macho, sino que la mirada se centró exclusivamente en los aspectos del himen, tales como la rotura, el dolor, calmar los nervios para el disfrute, lubricación, etc.

> Pregunta al alumnado: La primera relación sexual con penetración siempre duele.
> La sanitaria explica lo que es el himen y dice que a veces, al introducir el pene se rompe y dice que no es un dolor fuerte. Comenta que a veces el himen no se rompe en la primera penetración porque es una membrana elástica y muchas veces se adapta al tamaño del pene" (Observación taller 2ºA 2014/15)

En este ejemplo podemos comprobar que solamente abordó la primera vez en relación al himen como factor de dolor, sin reparar en que puede producirse dolor (o no) en la primera relación no-heterosexual entre dos hombres cis[9] con penetración. Ante ello, nos cuestionamos por qué no se trabajó también el miedo al dolor a ser penetrado analmente en las relaciones sexuales interpersonales entre dos personas de la categoría de sexo macho, tal y como sí se hace ante la primera penetración vaginal. Desde qué sentido y desde qué mirada de las relaciones sexuales interpersonales se partía para mostrar solamente una parte de la diversidad que comprenden las relaciones sexuales interpersonales con penetración.

En el concepto de virginidad también se reprodujo una percepción de las relaciones sexuales limitadas al heterocentrismo cuando se afirmó que los hombres pierden la virginidad cuando penetran, pues no se transmitió en ningún momento la posibilidad de perderla cuando son penetrados. Así, fue atribuido el mantenimiento o la pérdida de la virginidad de los hombres a los parámetros heteronormativos.

Por último, desde el trabajo de anticoncepción, también se transmitió una imagen parcializada de las relaciones a las heterosexuales ya que:

1) se trabajaron exclusivamente las relaciones entre chicas y chicos.

2) se dio por sentado que las personas mantendrán relaciones con otras de su sexo/género opuesto.

En uno de los vídeos empleados, la sanitaria del centro de planificación familiar preguntó a la protagonista al llegar a consulta *"¿Y qué me explicas? ¿Es guapo tu novio?"*, presuponiendo de antemano que la protagonista es heterosexual, a pesar de que no conoce las razones por las cuales asistió a consulta ni tiene ninguna información previa sobre ella.

Continuando con el análisis de dicho vídeo, hallamos que la madre de la protagonista presupuso que todas las personas mantendrán relaciones con

personas de su sexo biológico opuesto (al ligar posibilidad gestante a la acción coital) en cuanto transmitió:

> llega una edad en la que las personas encuentran otras personas y se gustan y entonces se enamoran, hacen el amor. Y si hacen el amor, pero todavía no quieren tener niños, tienen que tomar ciertas precauciones

Del mismo modo ocurrió con el siguiente ejemplo acontecido durante uno de los talleres:

> [La sanitaria] Comenta que hay algunas infecciones que se curan y otras que no, y el embarazo no deseado también les va a cambiar la vida al alumnado (observación taller 2ºB 2014/15)

Hablando de manera generalizada sobre la posibilidad de embarazo no deseado a todo el alumnado, la sanitaria partió de una concepción heterocentrista por la que todo el alumnado mantendrá relaciones sexuales con personas de distinto sexo biológico.

3) Se afirmó en algunos talleres de 2º de ESO que el riesgo de no utilizar preservativo para las mujeres es el embarazo no deseado, excluyendo así las relaciones entre mujeres:

> La sanitaria comenta que es importante tener una buena autoestima, por ejemplo, a la hora de ponerte el preservativo para tener relaciones sexuales, dice que en el caso de la mujer para evitar embarazos y en el caso del hombre para evitar también enfermedades de transmisión sexual (Observación taller 2ºA 2014/15)

En esta ocasión, el heterocentrismo vino determinado al asignar a las mujeres la finalidad de utilizar el preservativo en las relaciones sexuales interpersonales para evitar embarazos, transmitiéndose así, con un mensaje que ya determina el ciscentrismo implícito en el discurso, que las mujeres mantendrán relaciones sexuales con personas de su sexo biológico contrario. Al mismo tiempo, excluyó el hecho de que en las relaciones sexuales no-heterosexuales entre mujeres (cis) se emplea también el preservativo en muchos instrumentos sexuales para evitar el contagio de ITS.

4) Se mostró de forma generalizada que las mujeres solamente tienen relaciones sexuales con hombres.

5) Se mostraron todas las relaciones con riesgo de embarazo como heterosexuales, olvidando las relaciones no-heterosexuales con una persona trans donde puede existir riesgo de embarazo:

> La sanitaria comenta que hay chicos que dicen que le cortan el rollo, por lo que ante eso se puede recurrir al preservativo femenino, que se puede colocar antes de la penetración y la erección y así no les corta el rollo (Observación taller 3ºA 2014/15)

Durante el vídeo de anticoncepción dirigido a los grupos de 3º de ESO, la amiga de la protagonista transmitió algunos mensajes heterocentristas ligados a una concepción ciscentrista que reducen a la invisibilidad la posibilidad de capacidad gestante en una relación no-heterosexual, tales como:

> Aquí dice que si el chico eyacula fuera no te puedes quedar embarazada
> El condón y la pastilla no nos hace falta [saberlo] porque ya sabemos cómo funciona. Bueno, aunque yo no lo necesito porque no tengo novio

Ante ello, durante una de sus entrevistas, la sanitaria argumentó que la única forma de relación en la que puede existir posibilidad de embarazo es la heterosexual, excluyendo así de su mirada las relaciones no-heterosexuales en las que una de las personas sea trans y existe capacidad gestante.

> -Sanitaria: ¿El vídeo de anticoncepción? Bueno, porque es que la anticoncepción [se ríe levemente] tiene que ser chico-chica. Claro (Entrevista sanitaria)

El alumnado describió el trabajo realizado sobre no-heterosexualidades como superficial y breve. Una parte de este afirma que este trabajo tan limitado y superficial sobre las no-heterosexualidades, así como en otros casos que no sean nombradas, puede provocar sentimientos de exclusión entre el alumnado no-heterosexual.

El poco trabajo realizado sobre no-heterosexualidades en el taller recibido del Forma Joven también fue una de las cosas que menos gustó al alumnado entrevistado de uno de los grupos.

> -Entrevistador: Venga, vamos a empezar con lo que menos os ha gustado.
> -Carla: Que no se trabajó tanto lo de la homosexualidad.
> -Sofía: Claro. Eso se tendría que haber trabajado más.
> -Minerva: Claro.
> -Carla: Claro (Entrevista alumnado 2ºB)

Al mismo tiempo, una parte del alumnado de 4º de ESO y FPB transmitió su deseo de trabajarlas dentro de las actividades del Programa.

Por otro lado, una pequeña parte del alumnado encontró una explicación al heterocentrismo presente en el Programa en la *heteronormalidad*[10], reflejando así el reconocimiento de lo hegemónico. Por ejemplo, al indicar una alumna que *"nunca ponen esas cosas porque lo común es eso [la heterosexualidad], entonces pues... viento"*.

Es relevante, además, que la sanitaria que imparte los talleres también mantuviese una perspectiva heterocentrista del Programa Forma Joven al no hacer referencia a las no-heterosexualidades entre los contenidos a trabajar en este. Ello se repitió incluso al preguntarle por la idea que desea transmitir en sus charlas de sexualidad, los contenidos que cree necesitar mayor profundización del Programa o los aspectos que para ella resultaban más importantes a interiorizar por el alumnado. Este hecho puede venir reforzado por la propia concepción de la sanitaria pues, durante la última entrevista realizada, mostró una perspectiva heterocentrista al no contemplar como posibilidad de relación de pareja aquella conformada por dos personas del mismo género, ya que, cuando se le consultó por las razones sobre el hecho de no integrar casos, ejemplos e imágenes de relaciones no-heterosexuales durante los talleres, argumentó que restaría tiempo a otros aspectos que considera de mayor importancia, como la igualdad en las relaciones de pareja. Por tanto, entiende el concepto de "pareja" como aquella conformada por hombre y mujer.

Es destacable que la sanitaria argumentó que el hecho de abordar en mayor medida las no-heterosexualidades en los talleres, restaría tiempo al resto de contenidos a trabajar en el marco del Programa que ella considera más relevantes y que sí afectan a todo el alumnado. Desde nuestro punto de vista, no todos los contenidos trabajados son afines a las circunstancias y necesidades del alumnado, como es el caso de los anticonceptivos a las

personas que mantengan relaciones con personas de su mismo sexo. Por tanto, encontramos que esta reflexión no se extiende al resto de aspectos trabajados en el currículum que están dentro de la supuesta normalidad hegemónica, sino únicamente a aquellos que hacen referencia a formas de deseo minoritarias y, por lo tanto, reflejando la visión del currículum hegemónico. De igual modo, trabajar por la inclusión y la igualdad de derechos y oportunidades de las personas no-heterosexuales no es un contenido que se deba enfocar solamente al alumnado LGB, tal y como percibe esta sanitaria, pues atiende a la educación democrática y en valores, así como a una dimensión más de la sexualidad. Asimismo, en esta reflexión percibimos que la sanitaria no contemplaba como un derecho de estas identidades el sentirse incluidas en los aspectos abordados desde el Programa.

Por último, la sanitaria admitió que las identidades homosexuales, bisexuales o transexuales las abordó desde el punto de vista teórico. Las razones ofrecidas por la sanitaria para no integrar las relaciones no-heterosexuales de forma transversal en los casos, ejemplos e imágenes y limitarla a pequeñas explicaciones teóricas es la carencia de tiempo que dispone para trabajar el Forma Joven en el instituto. Ante ello, argumentó que trabajar en mayor medida las no-heterosexualidades o integrarlas en ejemplos, casos e imágenes restaría trabajo al resto de contenidos del Programa. Desde nuestro punto de vista, emplear ejemplos o imágenes que no se centren exclusivamente en la heterosexualidad no resta tiempo alguno al desarrollo del taller. Como segunda razón, expuso que limitó el trabajo de las identidades afectivas-sexuales no hegemónicas al ámbito teórico por ser más frecuente la heterosexualidad. Esta segunda razón denota una exclusión curricular de las minorías, hecho antagónico a un programa educativo en el que se indica en su página web que se deben trabajar las identidades y corporalidades LGTBI. Al mismo tiempo, esta segunda razón muestra que el motivo que determinaba el heterocentrismo en las prácticas del Programa Forma Joven vino generado por la heteronormatividad existente, es decir, hacer presentes aquellas identidades afectivas-sexuales que se encuentran presentes y son mostradas socialmente de manera abierta y no estigmatizada.

También consideramos que existía una percepción heterocentrista del Programa por parte del profesorado coordinador del Forma Joven en este centro al no contemplar las no-heterosexualidades entre los objetivos a

conseguir en el marco del Programa, centrando estos en la prevención de enfermedades y prevención de embarazos no deseados a pesar de afirmar que no se ha registrado ningún caso de embarazo no deseado o ITS por parte de alumnado del centro en la actualidad reciente.

La Dirección del centro también mantuvo una concepción heterocentrista del Programa al no tener en cuenta ni hacer referencia a las no-heterosexualidades como contenidos a trabajar en el marco de este, centrándose en otros, tales como embarazos no deseados, tabaco, drogas y relaciones entre adolescentes.

En cuanto al profesorado tutor, debemos tener en cuenta la poca relación e implicación que tiene este con el Programa: durante sus entrevistas comunicaron que no participaron y tienen un conocimiento muy superficial de este. Al mismo tiempo, en las observaciones hemos percibido que su asistencia a las actividades de Forma Joven es muy escasa. Aun así, una de las profesoras tutoras entrevistadas relacionó el Programa con las ITS y la prevención, mostrando una percepción limitada a aspectos preventivos que excluye otros, tales como las identidades afectivas-sexuales no hegemónicas.

Por otro lado, uno de los profesores que acudió al taller acompañando al alumnado mostró una percepción heterocentrista en su visión del Programa al excluir como opción de sexualidad las prácticas no heterosexuales entre mujeres en cuanto resumió el taller como *"nunca sin preservativo, aunque el chico fuerce hay que decir que no"*. Complementariamente, fueron relevantes las manifestaciones de heterocentrismo surgidas durante las entrevistas al profesorado tutor y al alumnado, constituyendo este hecho una necesidad de desarrollar un currículum contrahegemónico desde la educación afectiva-sexual del Programa Forma Joven que incluya de manera transversal, integral y profunda las no-heterosexualidades.

No menos significativo, como factor de necesidad para romper con el heterocentrismo, es el hecho de que la mayoría del alumnado entrevistado manifestó una visión heterocentrista en cuanto a las relaciones afectivas-sexuales. Este surgió ya que:

1) Transmitieron la necesidad de utilizar métodos anticonceptivos siempre que se mantengan relaciones sexuales, mostrándose con ello una visión generalizada de las relaciones como heterosexuales. De manera similar, también se trasmitió que en las relaciones sexuales puede haber

posibilidad de embarazo para las mujeres, no teniendo en cuenta aquellas relaciones afectivas-sexuales entre personas del mismo sexo:

> -Elia: A una mujer le hacen "tras tras" por detrás y se puede quedar preñada. Porque si los espermatozoides van para el sitio que está caliente. ¿No se puede quedar preñada? (Entrevista alumnado 2ºC 2013/14)

2) Se expuso de forma generalizada la reproducción como un fin de la sexualidad:

> -Entrevistador: ¿Y qué es el sexo?
> -Minerva: Pues reproducción (Entrevista alumnado grupo 3 2ºB 2014/15, p. 13)

3) Se ligó únicamente el preservativo a los chicos en las relaciones sexuales interpersonales, dejando así de lado las relaciones no-heterosexuales femeninas en las que se puede utilizar este para evitar el contagio de ITS:

> -Entrevistador: ¿Y por qué creéis que pueden tener más vergüenza las chicas que los chicos?
> -Anabel: No sé. Como [el preservativo] se lo ponen los chicos pues... no sé (Entrevista alumnado 3ºB 2014/15)

4) Se mostró directamente una concepción de las relaciones afectivas-sexuales interpersonales como conformadas por hombre y mujer. Este hecho fue la forma de heterocentrismo más repetida entre el alumnado entrevistado:

> "-Entrevistador: Y una pregunta, ¿qué es el sexo?
> -Ana: Pues una mujer debajo y un hombre [se ríen las alumnas].
> -Judith: No, al revés.
> -Ana: Una mujer debajo de un hombre" (Entrevista alumnado 2ºC 2014/15)

5) Se determinaron los gustos afectivos y sexuales en relación al género y el sexo:

> -Ana: [Los hombres] Tienen muñecas hinchables [se ríen las alumnas] (Entrevista alumnado 2ºC 2014/15)

En este caso señalado, la alumna excluyó la posibilidad de que un hombre emplee un muñeco hinchable en lugar de una muñeca como juguete sexual. Al mismo tiempo, limitó el uso de las muñecas hinchables a los hombres sin cuestionarse la posibilidad de que pueda ser utilizada por mujeres.

> -Entrevistador: ¿Y en el amor? ¿Hay diferencias entre hombres y mujeres?
> -Ana: Sí porque las mujeres se pillan antes por los hombres.
> -Judith: Ellos dan siempre el primer paso, pero nosotras siempre damos el último" (Entrevista alumnado 2ºC 2014/15)
> "-Judith: Sí. Había un programa que echaron de un hombre que tenía los dos huevos y tenía una vagina.
> -Tere: Qué asco. Hostia, pues a ese le gusta de todo, ¿no? [se ríe ella y Judith] (Entrevista alumnado 2ºC 2014/15)

En este último caso, una alumna, Tere, más allá de una actitud interfóbica, mostró una actitud heterocentrista al determinar los gustos afectivos y/o sexuales en relación directa al sexo al que pertenecemos. De este modo, partiendo de su razonamiento por el cual, si una persona intersexual pertenece a los dos sexos y las personas sienten atracción por aquellas otras de su sexo contrario, las personas intersexuales han de sentirse atraídas tanto por hombres como por mujeres. Algo similar ocurre con el siguiente fragmento en lo referido a la categorización de género:

> -Ethan: Es un hombre que se siente mujer y entonces, pues se quiere cambiar su sexo y todo: ponerse tetas... De todo.
> -Amira: Pero entonces, ¿qué le gusta?" (Entrevista alumnado 3ºDiversificación 2014/15)
> 6) Se supone, desde una visión generalizada, que las mujeres darán a luz durante sus vidas:
> -Tere: El himen se rompe haciendo gimnasia y de todo. Y algunas veces a las mujeres no se le rompe hasta el parto.
> -Ana: Hasta el parto [dice al mismo tiempo] (Entrevista alumnado 2ºC 2014/15)

Durante el taller de 2ºA de ESO en el curso 2014/15 también se produjo, por parte del alumnado, una manifestación de heterocentrismo al presuponer que todas las penetraciones de mujeres han de provenir de un pene:

> Otro alumno pregunta que por qué gritan las chicas cuando le introducen el pene. La sanitaria pregunta al alumnado y un alumno dice que porque le da gusto (Observación taller 2ºA 2014/15)

Solamente en unas pocas entrevistas no se recogieron comentarios o discursos heterocentristas y únicamente dos alumnas manifestaron conductas inclusivas y que atendían a la diversidad existente:

> -Entrevistador: ¿Qué pensáis que es el sexo?
> -Nico: Hacer una relación con dos gentes que se gustan.
> -Ethan: Claro (Entrevista alumnado 2ºC 2013/14)
> -Ethan: Pues eso es el sexo: dos personas ahí que se quieren, se aman, haciendo eso (Entrevista alumnado 2ºC 2013/14)

En estos dos casos que acabamos de exponer, estos alumnos se refirieron a las relaciones sexuales en género neutro, ofreciendo así espacio a las relaciones más allá de la hegemonía heterosexual. Es relevante que uno de estos alumnos manifestase ser gay, mientras que otro mantiene unas conductas y roles de género alejadas de la masculinidad, pudiendo ser estigmatizado y discriminado bajo la carga homofóbica que se extiende también a aquellas personas que no cumplen con los roles tradicionales asociados a su género y, de manera automática, se le asigna una identidad del deseo no-heterosexual (gay percibido).

Incluso una alumna fue consciente del heterocentrismo de su propio discurso y rectificó hacia una visión más amplia de las relaciones sexuales interpersonales donde hubiese cabida a aquellas conformadas por personas del mismo género

> -Entrevistador: ¿Qué es el sexo?
> -Rosa: Una relación íntima entre un hombre y una mujer. Bueno, entre un hombre y una mujer no. Entre dos personas porque...” (Entrevista alumnado 4ºA y Diversificación 2014/15)

## Discusión

Los resultados obtenidos acerca del tratamiento superficial y aislado de las no-heterosexualidades son coincidentes con los aportes de los trabajos de investigación realizados por Hincapié y Quintero (2012), Jones (2009), Morgade (2006) y Quaresma y Ulloa (2011). Del mismo modo, nuestros resultados también apuntan en la misma línea que los obtenidos por Jones (2009) en lo referido a: 1) la existencia de intereses entre el alumnado por que se aborde este colectivo en el marco de la educación afectiva-sexual; y 2) en la presunción de heterosexualidad que recae en el alumnado por parte del personal docente (o sanitario en nuestro caso).

Por el contrario, respecto a los resultados sobre homofobia hallados por Hincapié y Quintero (2012), determinamos que, si bien se transmitieron aspectos que pudieron resultar excluyentes hacia las formas de deseo no-heterosexual desde los talleres estudiados del Programa, no se reprodujeron valores homofóbicos explícitos. Por tanto, podemos afirmar que no existe concordancia entre los resultados alcanzados en ambas investigaciones.

## Conclusiones

Atendiendo a las tres dimensiones del currículum empleadas como criterios de análisis en nuestro trabajo de investigación (currículum explícito, currículum oculto y currículum ausente), los resultados muestran que, pese a que las identidades no-heterosexuales eran trabajadas de manera explícita en algunos espacios del Programa Forma Joven en nuestro caso estudiado, fueron abordadas de forma superficial y aislada del resto de contenidos. En palabras de Torres (2008) podemos hablar, por lo tanto, de *currículum de turistas*. Ante este trabajo, podríamos denominar más de integración que de inclusión el abordaje de las no-heterosexualidades al no estar presentes estas de manera profunda, globalizada y transversal entre los contenidos trabajados y limitar su presencia a momentos puntuales. Por el contrario, las necesidades, intereses e inquietudes del alumnado por abordar las identidades afectivas-sexuales no hegemónicas en el espacio de la educación afectiva-sexual estuvieron latentes en nuestro contexto estudiado.

Al mismo tiempo, comprobamos que predominaba el heterocentrismo entre los contenidos abordados, tanto por omisión de las relaciones y deseos no-heterosexuales en el trabajo de los diferentes contenidos (excepto en los que se trabajó específicamente las identidades afectivas-sexuales), como por reproducción de la mirada normativa del deseo limitada a la heterosexualidad como única opción posible. Por tanto, determinamos que desde los discursos presentes en las prácticas estudiadas se transmitían valores discriminatorios hacia las no-heterosexualidades de manera implícita, conformando las subjetividades del alumnado de manera parcializada a una perspectiva reduccionista de la sexualidad y excluyente de la diversidad.

Tal heterocentrismo emergió también entre los actores que coordinaban y desarrollaban el Programa, pudiendo suponer un elemento que impedía la reflexión de las prácticas llevadas a cabo sobre la presencia y tratamiento de la diversidad afectiva-sexual existente. Este hecho puede venir sustentado por el desconocimiento de las identidades LGB que posee el personal educativo y sanitario.

Desde nuestro punto de vista, la exposición única de formas de relaciones no-hegemónicas en momentos puntuales (en cuanto no encontrarse presentes de forma transversal, sino en el espacio específicamente dirigido a trabajar estas), mientras que en el resto de casos son invisibilizadas y olvidadas, induce a ser percibidas como anormales, puntuales, excepcionales y tabú por no encontrarse en la cotidianeidad académica.

Igualmente, no se incluían las realidades de la totalidad del alumnado no-heterosexual presente en las actividades planteadas. Ante ello, tal y como recomiendan Macías et al. (2009), debemos olvidar las preconcepciones idealizadas del alumnado para atender a la diversidad existente, dejando atrás el imaginario dominante de presunción de heterosexualidad entre el alumnado.

Así, la existencia de heterosexismo en los talleres educativos reproducía y legitimaba la heteronormatividad a través de la "normalización" y "naturalización" de la heterosexualidad, prevaleciendo como identidad afectiva-sexual dominante en el *status quo*. Valores que, como los resultados nos muestran, estaban presentes en el alumnado y conformaban la base de futuras conductas discriminatorias y violentas hacia las identidades

minoritarias y que, en muchos casos, suponían un reflejo del currículum oculto y ausente del Programa.

Al mismo tiempo, reproducía una percepción social de la sexualidad limitada a la normatividad que contribuía a la clasificación, jerarquización y disciplinamiento de los deseos. Por ende, legitimaba y generaba en el alumnado la conformación de subjetividades naturalizadas en el desempeño de exclusiones, discriminaciones y opresiones contra las identidades afectivas-sexuales no-hegemónicas, contribuyendo a su censura social.

Por todo ello, percibimos la necesidad de abordar la diversidad de las formas de sexualidad y afectividad existentes en nuestras realidades sociales desde la educación afectiva-sexual de manera integral y profunda, lejos de discriminaciones o estigmatizaciones para, como indica Urruzola (2007), revisar y replantear el modelo de expresión sexual predominante inculcado, tanto en la educación informal (televisión, pornografía, publicidad, etc.), como formal (centros educativos). De este modo, se torna necesario este replanteamiento a fin de que la educación afectiva-sexual no actúe como un mecanismo de reproducción de las percepciones heterocentristas y heteronormativas presentes en el alumnado, sino como espacio para la conformación de valores democráticos, basados en el respeto y la valorización de la diversidad social existente.

## Notas

[1]Con el fin de conservar el anonimato, el nombre del instituto aquí presentado no se corresponde con el real.

[2]Información obtenida de la web del Programa (www.formajoven.org). Consultada el 2 de febrero de 2016.

[3]La bisexualidad hace referencia a la atracción afectiva y/o sexual hacia personas de los dos géneros binarios.

[4]Pansexualidad es la atracción hacia personas independientemente del género al que pertenezcan, más allá de los modelos binarios.

[5]El currículum oculto son aquellos contenidos aprendidos de manera no intencionada (Jackson, 1991).

[6]El currículum ausente son aquellos contenidos excluidos, generalmente pertenecientes a modelos culturales minoritarios (Torres, 1993).

[7]Ciscentrismo hace alusión a la invisibilización y omisión sociocultural de las personas trans. Es decir, suponer y mantener la creencia de que todas las mujeres tendrán las características fisiológicas de la categoría de sexo biológico hembra, mientras que los hombres tendrán las de la categoría macho.

[8]En nuestro caso estudiado, se entendía como primera relación sexual aquella en la que se producía la primera penetración coital. Puntualizamos que las personas autoras de este trabajo no compartimos tal visión reduccionista y dominante.

[9]"El prefijo «cis», abreviación común de «cisgénero» o «cisexual», es un término usado para designar a personas cuya identidad de género asumida coincide con aquella que se les ha asignado al nacer en función de criterios normativos de correspondencia entre características del denominado sexo biológico y la identidad de género" (Martínez, 2017, p. 82).

[10]La heteronormalidad hace referencia a la presunción de la heterosexualidad como opción afectiva-sexual natural y normal, frente a las relaciones no-heterosexuales que se perciben como no-naturales y anormales.

## References

Alonso, G. y Morgade, G. (2008). Educación, Sexualidades, Géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En G. Alonso y G. Morgade, (Coord.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia* (pp. 11-42). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Alonso, G., Herczeg, G. y Zurbriggen, R. (2009). *Inquietar las miradas*. Ponencia presentada en las I Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, La Plata, 29-30 de octubre de 2009. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3924/ev.3924.pdf

AQU. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de los estudios de maestro/a*. Barcelona, España: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_84811405_1.pdf

Coll, C. y Onrubia, J. (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques en educació escolar*. Barcelona, España: UOC.

Fainsod, P. y Busca, M. (2016). *Educación para la salud y género: escenas del currículum en acción*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Flores, V. (2015). *Afectos, pedagogías, infancia y heteronormatividad: reflexiones sobre el daño*. Ponencia presentada en el XX Congreso Pedagógico UTE, Buenos Aires. Recuperado de http://educacionute.org/wp-content/uploads/2016/05/Afectos-pedagogias-infancias-heteronormatividad-PONENCIA-2.pdf

Hayde, J. y Delamater, J. (2006). *Understanding human sexuality*. Nueva

York, Estados Unidos: McGraw Hill.

Hincapié, A. y Quintero, S. (2012). Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10*(1), 93-105. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3933438

Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.

Jones, D. (2009). ¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en las escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina. *Argumentos. Revista de crítica social, 11,* 63-82. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3993120.pdf

López Sáez, M. Á. (2017). Heteronormatividad. En L. Platero, M. Rosón y E. Ortega. (Coord.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 228-238). Barcelona, España: Bellaterra.

Macías Silva, E., Moreno Cabrera, O., Salguero, J. M y Rodríguez Rodríguez, A. (2009). Propuestas para incorporar la atención a la diversidad afectivo-sexual en el centro. En M. Sánchez Sáinz (Coord.), *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares* (pp. 29-61). Madrid, España: Los Libros de la Catarata.

Martínez Guzmán, A. (2017). Cis. En L. Platero, M. Rosón y E. Ortega (Coord.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 82-88). Barcelona, España: Bellaterra.

Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, *24*, 27-33. Recuperado de http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2013/04/Sexualidad_y_prevencion_Discursos_sexistas_en_la_escuela_media.pdf

Ortmann, C. (2011). *Desandar la sexualidad escolarizada*. Ponencia presentada en XVI Congreso Pedagógico UTE, Buenos Aires. Recuperado de http://ute.org.ar/wp-content/uploads/2012/03/_images_pdfs_b_cecilia%20ortmann.pdf

Quaresma da Silva, D., y Ulloa Guerra, O. (2011). Prácticas de educación sexual: un análisis en escuelas municipales del sur de

Brasil. *Education Policy Analysis Archives, 19* , 1-23. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/2750/275019735014.pdf

Robinson, K. (2005). Queerying gender: Heteronormativity in early childhood education. *Australian Journal of Early Childhood*, *30*(2), 19-28.

Simons, H. (2011). *Estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid, España: Morata.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

Taylor, S. y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona, España: Paidós.

Torres Santomé, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de pedagogía*, *217*, 60-67.

Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación, 345*, 83-110. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_04.pdf

Vázquez Recio, R. y Angulo Rasco, F. (2003*). Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga, España: Aljibe.

Urruzola, M. J. (2007). La educación de las relaciones afectivas y sexuales. En F. Botia, (Coord.), *Sexualidad, identidad y afectividad. Cómo tratarlas desde la escuela* (pp. 23-28). Barcelona, España, Graó.

**Alejandro Granero Andújar** is professor at University of Extremadura, Spain

**Teresa García Gómez** is professor at University of Almería, Spain

**Contact Address:** alejandrograneroandujar@gmail.com

RiSE
INTERNATIONAL JOURNAL OF SOCIOLOGY OF EDUCATION

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

http://rise.hipatiapress.com

# Higher Education and Funding Strategies for Knowledge Generation of Releance: A Comparative Study Between Mozambique and Brazil

Pedro Uetela[1]

1) University of Western Cape, South Africa

Date of publication: February 25th, 2019
Edition period: February 2019-June 2019

**To cite this article:** Uetela, P. (2019). Higher Education and Funding Strategies for Knowledge Generation of Releance: A Comparative Study Between Mozambique and Brazil, *International Journal of Sociology of Education, 8*(1), 28-44. doi: 10.17583/rise.2019.3539

**To link this article:** http://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.3539

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to Creative Commons Attribution License (CC-BY)

*RISE – International Journal of Sociology of Education Vol.8 No.1 February 2019 pp. 28-44*

# Higher Education and Funding Strategies for Knowledge Generation of Releance: A Comparative Study Between Mozambique and Brazil

Pedro Uetela
*University of Western Cape*

(*Received: 8 June 2018; Accepted: 25 October 2018; Published: 25 February 2019)*

**Abstract**

Research has shown a strong correlation between the longevity of the African continent and the origin of higher education. However, most of the African countries today including Mozambique still lag behind with regards to higher education placement in the international ranking and competition. Since funding strategies of knowledge generation and research incentive are considerably seen as key factors that enhance university performance and success, for most of African countries the insufficiency of either political or economic independence has contributed for a sharp marginalization of higher education associated mainly with reliance on external donors that became sources of steering universities. Drawing from literature review and historical evidence (data), this paper aims at investigating the development process of Mozambican and Brazilian higher education. It both argues and concludes that experiences from Brazil concerning maximization of research funding agencies, which strengthen higher education, can be contextualized in Africa as a means of re-inventing universities after decades of depreciation

**Keywords:** higher education, funding, Brazil, Mozambique

2019 Hipatia Press
ISSN: 2014-3575
DOI: 10.17583/rise.2019.3539

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

*RISE – International Journal of Sociology of Education Vol.8 No.1 February 2019 pp. 28-44*

# Educación Superior y Estrategias de Financiación para el Conocimiento de la Generación del Alivio: Un Estudio Comparativo Entre Mozambique y Brasil

Pedro Uetela

*University of Western Cape, South Africa*

(*Recibido: 8 Junio 2018; Aceptado: 25 Octubre 2019; Publicado: 25 Febrero 2019)*

**Resumen**

Las investigaciones han demostrado una significativa relación entre la longevidad del continente africano y el origen de la educación superior. Sin embargo, la mayoría de los países africanos, incluido Mozambique, se han quedado atrás en cuanto a competitividad internacional e inclusión en el ranking mundial de educación. Determinar estrategias para la generación de conocimiento e iniciativas de investigación, son vistos como factores claves para mejorar el desarrollo y el éxito universitario. En la mayoría de los países africanos, la insuficiencia en sus políticas y la falta de independencia económica ha llevado a una marginalización de la educación superior y a una dependencia de patrocinadores externos. Considerando literatura al respecto y mediante revisión de evidencia histórica, este artículo pretende abordar el proceso de desarrollo de la educación superior en Mozambique y Brasil. Se argumentará que la experiencia de Brasil, en relación a la maximización de las agencias de financiamiento y el fortalecimiento de la educación superior, puede contextualizarse en África y significar una reinvención de las universidades, luego de décadas de marginalización.

**Palabras clave:** educación superior, financiación, Mozambique, Brasil.

2019 Hipatia Press
ISSN: 2014-3575
DOI: 10.17583/rise.2019.3539

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Teferra and Altbach (2004) consider the conception of higher education (HE) in Africa as ancient as the construction of the pyramids of Egypt. Their argument is both theoretically and empirically substantiated by the permanence of universities such as Ez-Zitouna Madrassa in Tunis instituted in 732 *Annum Domini* (AD), Karaouine of *Fez*-Marrocos established in 859 (AD), *Al*-Azhar Cairo-Egypt in 970 and Sankore in Timbuktu-Mali, which appeared in 1100 (AD). The above captioned theory (which proves the longevity of HE on the continent) contradicts the dominant view of the West (Europe) as the fountain of higher learning institutions. There are several reasons that justify this position of Africa rather than Europe as the genesis of HE considering that in the context of Europe, the premier institutionalization of higher learning is strongly associated to universities such as Bologna, going back to 1088 (A.D), Oxford (1096), Salamanka instituted in (1136) and the university of Paris is assumed to date from 1160 AD. This latter and new model of universities (the European) envisaged a novel typology of categories of defining science that are currently applied within African universities as opposed to those that existed before colonization (Cloete, et al, 2010, p. 2).

Therefore, despite earlier existence of a kind of higher education in the African continent, research indicates that undoubtedly due to constraints such as the conquest of the region through colonization, the major forms of universities that emerged initially and before the 15th century (era of European settlement), did not maintain continuity and consequently the pre-established categories of scientific definition and development in an indigenous domain became extinct. Furthermore, the modern university that appeared with domination narrowed the possibilities of enforcing indigenous models of epistemology, which were developing in parallel with native higher learning institutions in Africa since the 6$^{th}$ century, a period universities are accounted to have emerged by the first time. As data indicates, the contemporary African university inherited from colonization is only attributed to dominate in the continent shortly before the independence of African states especially after the mid-20$^{th}$ century. This is hypothetically due to the fact that at the early moments of European settlement, either education or the establishment of higher education did not become a major concern for Europe. Instead, the initial main objective with the continent rested essentially upon resources exploitation, domination and imposition of

the European cultural capital.

In Mozambique, specifically, the establishment of higher education is only attributed to commence in 1962, that is, almost a decade before the declaration of its independence and after approximately 450 years of Portuguese presence in the country. In addition, both Uetela (2016) and Cloete et al (2011) concur with the theory that, economic independence either in Mozambique or in many other African countries is still a process under construction and steering higher learning has been affected in this perspective. The insufficiency of African states to finance higher education towards the strategies of development (transformation) has considerably affected the creation of research agencies in order to build and strengthen universities' capacity.

The National Fund for Investigation (FNI) and the Centre for Higher Education Development (CESD) are recent institutions that have neither been able to acquire nor to possess sufficient income that contributes to foster university development based on research projects that emerge within HEIs. Furthermore, the institution of effective public policies for higher education suggested by these agencies is still an on-going process and their lineaments with the social functions of universities remains contradictory (Muller, 2014, p. 255).

However, this is not the case in Brazil where entities such as the coordination for the advancement of higher education personal (CAPES), the national council for research development (CNPQ) and the foundation for research support of the state of São Paulo (FAPESP) play at least a threefold role in both innovation and definition of indexes that account for relevance of universities considering that (i) they have consistently empowered both progress and research in universities through investment initiatives in projects that instigate competition for finance within higher education institutions. In addition, the same agencies (ii) have evidenced a strong correlation between HE performance and the nexus between teaching and research as strongly dependent on funding. Lastly, they are also (iii) deemed as tools through which the link between teaching and research is assured within higher education. Under this theoretical framework the distinctive higher education and historical institutionalization of systems of higher education in the two countries entail differentiated funding mechanisms and consequently incomparable achievements in the two contexts as the article

outlines in the subsequent sections.

## Methodology

Given that the main interest in this research is to provide an overview concerning funding strategies in two countries especially Mozambique and Brazil and indicate the magnitude at which this has strongly accounted for differentiated outcomes, methodologically the article applies a comprehensive review of literature with greater emphasis for Cloete et at (2011, 2010); Uetela (2016); Zavale & Macamo (2016); Langa (2013); Lulat (2013) and Gibbons et al (1994). Furthermore, it analyses policy documents of the two contexts concerning the development of higher education and statistical data to comprehend the extent to which the inception of research funding politics explains success in one country and struggle for university relevance on the other (Brazil and Mozambique) respectively.

## The Inception of Higher Education in Mozambique and Funding Politics

At its inception, HE in Mozambique emerged as a means of empowering the Portuguese intellectual elite inhabiting in the country. After independence HE became nationalized and a considerable number of indigenous citizens also became both theoretical and legally privileged though empirically access to HE still benefitted either the elite nationals or those who had undergone a process of assimilation during the colonial regime. In the 1990s following the liberalisation of economy private higher education emerged in Mozambique as the law 1/93 of 24$^{th}$ June licensed the rise of universities of such category. The above captioned arguments revitalize both genesis and development of Mozambican higher education at least in a threefold timeframe (i) before independence-when only Portuguese elites were admitted to higher education (ii) post independence when higher education was theoretically deemed as public in line with the socialist political ideology and (iii) the liberal *époque* which led to privatization of higher education.

This historical background and struggle related to the Mozambican higher education may account for the actual distinctive politics of higher

education funding as Langa (2013) describes those in terms of (i) state budget, (ii) donor agencies and (iii) income generation. Though after independence and liberalization of the economy the number of both higher education institutions and population admitted to higher education has significantly risen from 1 Mozambican student in 1966 to approximately 20 thousands in 2015 and from 1 university to nearly 50 HEIs in the same period, the strategies have been slow at enhancing social transformation considering that participation remained elitist at 3% average (Clothe, 2010, p. 30 and Uetela, 2016, p. 12).

Both rapid access and admission to HE in this perspective did not become necessarily linked to greater achievements considering the statistical drift of participation as an index that determines performance and relevance. In the case of Mozambique this figure remained classified between 1% to 5% of participation either before or after independence, which is categorized under an elitist HE in a process of self-determination.

The struggles of modern African university is also attributed to the fact that its establishment either in Mozambique or in other countries coincided with the oil world crisis of the 1970s and African states including Mozambique were admonished to both manage and lead universities under recession theory approach. Furthermore, in the case of the latter country (Mozambique) the liberalisation of the economy and privatisation of higher education was seen as a consequence of insufficiency of the state to steer its institutions including universities. Such inability of the Mozambican state's funding mechanisms (see 2500 USD for the state to maintain each single student in higher education) especially during the 1990s evidenced by rapid growth of private HE imposed an inevitable sharp reliance on donor agencies with special emphasis for the World Bank (WB) and the International Monetary Fund (IMF) to finance both African states and universities. In Mozambique such dependence is often seen as the policy that maintained continued existence of the system in the country through assistance on state budget as Cloete (2011) and Assie-Lumumba (2005) evidence for the majority of African nation states.

As it is worth remarking, Uetela (2016) put it that at the same period of the 1990s the Mozambican state was urged to abandon HE in order to invest in primary and secondary education considering that the return indexes at the former level were lower than investment. Under the guidance of this policy

strategy donor agencies steered education on basis of return, which led to marginalization of universities in the country. The view is further evidenced both theoretically and empirically by recent statistical data on research funding for Africa in the following terms:

> In order to see how efforts of African governments would falter even if higher education was considered as a means to improve economic growth, from the mid-1980s until the late 1990s, higher education spending was reduced for Africa, a period in which there was a need for more investment. In the late1980s, the World Bank spending on higher education in Africa was 17% of the total higher education funds, but by the 1990s it had suffered a decline of 10% to 7%. Such reductions in spending undoubtedly affected the progress of universities in the continent, which seems to support the thesis that failing to follow the political, economic and social models of the Western ideologies leads to underdevelopment […] (Uetela, 2016, p. 20-22).

Since lack of national initiatives to support the development of higher education in the country associated with dependence on donor agencies in a period priorities were conflicting (steering primary and secondary education versus the necessity of expanding higher education) has affected the road map for development of universities in Mozambique and delayed its contribution for social change. The fact that only 3% of the total (HE) population aged are admitted, might be justified by the burden of the state to fund universities and turn it as a public good. The actual placement of Mozambican HE and the rest of African countries in comparison with other contexts where Brazil is located is represented bellow in line with income.

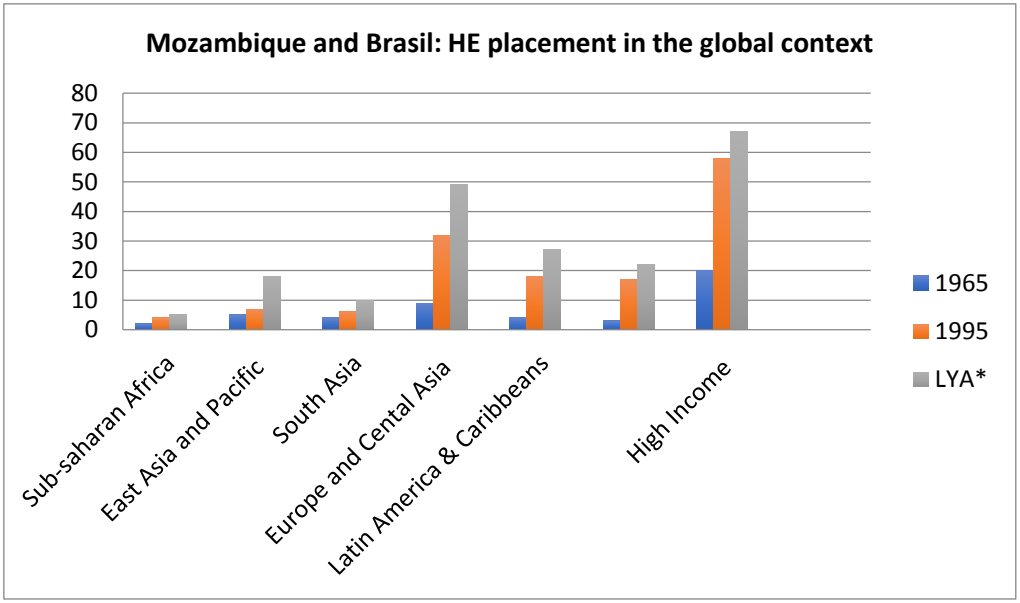


Figure 1. *Placement of Mozambique (in Sub-Saharan Africa) and Brazil (South America and the Caribbean) from the mid-1960s to mid 2000s*
Source: (Interpretation of Bloom; Canning & Chan 2006, p. 7 Apud Uetela, 2016, p. 22).

From the above table, income has a strong influence on the position and international competition of HE. The case of Mozambique and Africa in general is mingled within this scenario where the insufficiency of economic independence, national states and local agencies to fund higher education has positioned native universities in the above-represented platform. After describing the situation of Mozambique it then becomes urgent to analyse the case of Brazil and see how the latter country has invested in higher education and what steering politics are at place. Furthermore and subsequently to the Brazilian situation it is possible to outline the forms through which Mozambique can learn and contextualize the processes of constantly re-inventing its HE.

## The Case of Brazil: Higher Education and Funding Strategies

Uetela (2017) is one of the proponents of the argument that the inception of HE in Brazil goes back to the early 1930s and its rapid success is attributed to the binding efforts between the European and American social contexts of structuring both teaching and learning within Brazilian universities. His position is paralleled to Vianna (1997) and Dos Santos (1963) when they address the geneses of social sciences and HE in Brazil as a long historical reality, which can be traced back to the establishment of the first Brazilian republic and reorganization of the state in the 1930s. It was during the above contexts (the emergence of the first republic) that the study of sociology in secondary levels was established; the school of sociology and politics of the university of São Paulo initiated and the university of São Paulo (USP) was created as a consequence in 1934. This early institutionalization of higher education in the context of Brazil as compared to Mozambique might have implications upon achievements of higher learning in the two countries.

> The case of Brazil shows that the quest for rationality is aligned with the establishment of the state of well-being as Fernandes (1980) further describes the rise of universities and study of social sciences as a means of maximization of rational thought at the period of inception of HE in the country. The argument corroborates with Abreu (1990) in his analysis concerning order and progress in Brazil. Thus, it appears undoubtedly that under such historical construction of HE in the country is the appropriation of Comte's perspective that scientific knowledge is the premier science, which empowers a national state. This way of reasoning led to the necessity of institutionalization of universities as the legitimate agencies that confer knowledge through rational scientific categories. In a similar perspective at the international level Castells (2001) considers the mission of any HEI in terms of (i) selection and instruction of the dominant elites, (ii) instruction of the labour force (iii) and legitimacy of appropriate knowledge of relevance. All these attributes are key for national state empowerment and Brazil appears to have initially impregnated these in the national state building and its institutions' enforcement (Castells, 2001, p.1).

Henceforth, drawing from the perspective of Abreu (1990) the chronological order concerning the conception of Brazilian HE which maximized rational/scientific thought can be as follow (i) USP as the fountain of rationalization of social sciences in 1934, (ii) the university of Brasilia in 1937, Brazilian centre for physics research in 1949 and the post-graduate program in social sciences at the Federal University of Rio de Janeiro, just to outline the premier existing institutions that instigated academia in the country (Vianna, 1997, p. 199-206 and Schwartzman, 1981, p. 16).

In the next iteration, the development of HE in Brazil is also interpreted into two folds considering the merging strategies between the European and American models of universities justified by the presence in the above HEIs of staff from both American and European schools of thought. Furthermore, the existence of research incentive agencies that were subsequently applied to foster the nexus between theory and practice is another policy inherited from the two schools and has empowered higher learning in this country. Through research incentive agencies including (i) *Financiamento de Estudos e Projetos (FINEP),* (ii) *Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior(CAPES),* (iii) *Conselho Nacional para o Desenvolvimento da pesquisa(CNPQ)* and (iv) *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP),* empirical problems are investigated within universities based on application of research funds and projects of relevance (Vianna, 1997, p. 206).

The premier initiatives of instituting these programs go back to the 1950s though at the beginning were designed to foster disciplines related to the domain of hard sciences. Due to high demand and necessity of empowering both hard and soft sciences, the project extended to finance social sciences associated programs as a means of enhancing the development of HE and arenas of knowledge generation as a whole. In reference with Miceli (1995), the author further considers the success of the Brazilian agencies and steering politics of HE at least in social sciences in the following terms.

> Os anos 70 e 80 marcaram o período áureo do apoio financeiro e institucional prestado por essas agências de fomento às ciências sociais brasileiras. No caso da CNPQ, por exemplo, a crescente

> incorporação dessas disciplinas entre as prioridades de atendimento a partir de meados dos anos 70 foi se traduzindo numa série de mudanças nas modalidades internas de operação. A quando da implantação dos comités assessores, as dezessete subáreas e disciplinas em ciências sociais foram todas alojadas em apenas dois comités, depois tendo se elevado a quatro em 1982 e a seis em 1984. Na primeira metade dos anos 80, a expressiva abertura aos cientistas sociais no CNPQ pode ser confirmada através das taxas de expansão da quantidade e do montante financeiro de bolsas e auxílios, modalidades preferenciais de apoio dessas agências. [...]. Em termos do número de auxílios à pesquisa, concedidos pela mesma agência entre 1972 e 1979, a área de ciências humanas e sociais cresceu muito mais que todas as demais, logrando uma taxa média de crescimento anual de 38,7% comparada aos 14,8% das áreas concorrentes. A posição das ciências sociais consolidou-se ainda mais nos anos 80 conforme demonstra a evolução do número de bolsas no país e no exterior nesse período, as ciências humanas e sociais tendo alcançado a taxa anual de crescimento de 21,38%, a mais elevada dentre todas as áreas cujo crescimento em conjunto não ultrapassou 8%. A presença global do CNPQ passou de 4% em 1974 para 16% em 1984. A Fapesp começou desde os anos 60 a conceder bolsas e auxílios de pesquisa às ciências sociais e às humanidades em geral, sendo que esse montante tem girado em torno de 12% dos recursos disponíveis, evidenciando-se desde 1982 uma tendência inequívoca à expansão da demanda por recursos nas áreas mencionadas. [...] A Finep começou o financiamento das ciências sociais em 1974 atendendo apenas poucas instituições cariocas [...], (Miceli, 1995, pp. 23-4 *apud* Uetela, 2017, p. 18)

The above paragraph can be translated as follow "The 70s and 80s signalled a success in terms of funding and institutional support provided by these agencies, which empower the prosperity of Brazilian social sciences. In the specific case of CNPQ, for instance, the incorporation of social sciences as a priority especially from the early 1970s has led to considerable changes in the internal models of operation. When this initiative was launched, the 17 sub-areas and disciplines of social sciences that existed at

the moment all merged into two committees. Later on this number sharply increased to 4 in 1982 and finally to 6 in 1984. In the first half of the 1980s the accommodation of social scientists with the CNPQ is evidenced by a significant increase either over quantity in the financial amount of scholarships or support considered as the main mechanism of aid applied by these agencies. In terms of statistics in research support offered by the CNPQ between 1972 and 1979 the field of social sciences and humanities grew considerably as compared to other arenas of knowledge generation. The average growth index reached 38, 7% as compared to the 14,8% applied in other domains. The rank of social sciences continued to dominate especially in the 1980s according to the statistical evolution of scholarships both within Brazil and abroad reaching an annual growth of 21, 38% the highest among all fields of knowledge production of which growth did not go beyond 8% increase. The global presence of CNPQ grew from 4% in 1974 to 16% in 1984. FAPESP started from the 1960s offering research support scholarships in social sciences and humanities in general. Such amount has been estimated in 12% of available resources, evidencing since 1982 an undeniable expansion of resources necessity in the fields above mentioned. FINEP launched its initiative of financing social sciences in 1974 with special emphasis for few institutions from the state of Rio de Janeiro" [...], (Miceli, 1995, pp. 23-24 Apud Uetela, 2017, p. 18)

The statistical data concerning the Brazilian revitalization of HE through steering politics account for a differentiated process of both institutionalization and development of universities between the two countries. From the data, Mozambique is urged to maximize these successful experiences from Brazil as a means of fostering financial independence and fund higher learning through local initiatives as this research highlights to be the final considerations and urgent recommendations for policy action.

## Results and Policy Action

The data from Mozambique and Brazil concerning HE account for different perspectives with regards to funding mechanisms that can be explained from various perspectives. Furthermore, it is evidenced that Mozambique can maximize these successful experiences from the latter country herein analysed (Brazil) in order to empower its HE system towards development

considering the number of reasons that nurture the two distinctive achievements. Whereas HE in Mozambique was implemented from one perspective (from inheritance of its colonial master Portugal) and became often teaching oriented rather than theoretical and practically concerned, in Brazil this occurred in a contrary conception. In the latter country and in compliance with the data presented throughout the paper the inception of HE results from merging efforts between the European and American schools of thought. At its establishment HE in Brazil privileged the link between teaching and research immediately, which did not occur in the former nation (Mozambique). Furthermore, research and statistical data on the geneses of HE in the two countries show that whereas in Brazil universities are novel in comparison with the context of Europe and America considering that the premier institutions of higher learning appeared during the constitution of the first republic in the early 1930s, in Mozambique the establishment of universities is much newer as they initiated in 1968 upon the institution of the university of Lourenço Marques with the purposes of serving the Portuguese elite that lived in the country (Rosário, 2013, p. 1). In addition, in Mozambique the steering process of HE occurs in a variety of traditional means especially through income generation, tuition fees, state budget and donor agencies a view which evidences that higher learning in the country is still at the stage of its self-construction and lack of national agencies capable of steering universities towards public higher good has led to a lagging behind of HEIs in the global competition. The only mention of the National Research Investigation of Mozambique can evidence the analogy "run while others walk" stated herein this article to explain that the pace at which the Mozambican HE is found at, forces it to *run* in order to *catch up* with Brazil which is now at the walking stage when this latter nation is compared to the African country (Mkandawire, 2011).

The argument of urgent priority for policy change in Mozambique can be supported by the evidence that the dominance of research funding agencies in Brazil has led to competition between higher education institutions and as a result contributed to the empowerment of teaching and research nexus which positions HEIs at a higher level when compared to Mozambicans. In the case of Mozambique insufficient economic independence appears to have influenced sharply the magnitude of dependence from international donors in order to support the continued existence of its HE. However,

whereas in Brazil both political and economic freedoms have been aligned, in the latter country this scenario did not yet occur at the level of the former nation. Hence, further policy initiatives of financial independence and establishment of additional research funding agencies is recommended to be the main priority for Mozambique to catch up in the running process. The main steering mechanism at place with emphasis on tuition fees privileged by Mozambique where the majority of the population is still living under the line of poverty, increases social inequalities and fosters determination of access to HE in line with income.

As a result, from the above strategy HE in the country (Mozambique) is moving towards greater levels of privatization in the sense that the models of funding at place shift priorities from university as a common good for it to be deemed as a private value.

Therefore, if knowledge is the main instrument of transformation and universities are the legitimate institutions, which confer such science, in the case of Mozambique there is a need of investing in HE through strategies that empower teaching-research nexus and integrate the majority of the population aged to access HE but are still alienated from it.

As compared to Mozambique, Brazil has succeeded in both funding and empowering its HEIs towards development and invests in policies of access to the majority of the population willing to enter university though it might not be at the level desired yet in terms of inclusion. Recent agreements that are being established between African universities and Brazilian are considered to be new equations that Mozambique can adhere in order to empower both its HE system and the establishment of research networks. This initiative might influence the quest for the necessity of privileging the triple helix (State-University and Industry) cooperation, which has sharply dawned in most HE systems internationally. The new coordination and necessity of cooperation between the three stakeholders, implies that mutual efforts are indispensable for university success. Therefore, universities being sources of knowledge generation can determine the politics that are adequate through research and support the state in implementing those. The case of increment on research funding agencies becomes then compelling for the Mozambican government and universities in order to lessen financial dependence from external donors for HE subsistence in the country.

**References**

Abreu, M. (1990). *A Ordem do progresso: Cem anos de política económica republicana 1889-1989*. Rio de Janeiro: Editora Campus.

Assie-Lumumba, N. (2005). Higher Education in Africa: Crises, Reforms and Transformation. *Council for the Development of Social Science Research in Africa*, Dakar, Senegal, 2005. Retrieved from https://www.codesria.org

Bloom, D.; Canning, D. & Chan, K. (2006). *Higher education and economic development in Africa***.** Human Development Sector. Harvard: Harvard University Press.

Castells, M. (2001). Universities as Dynamic Systems of Contradictory Functions. In Muller, J et al (Ed). *Knowledge Production and Contradictory Functions in Higher education***.** Cape Town: African Minnds.

Cloete, N. et al. (2011). *Universities and Economic Development in Africa*. Western Cape: Chet Publications.

Cloete, N. et al. (2010). Historical Development of Higher Education in Africa: Politics and Democratization. *Higher Education Masters in Africa Course Reader*, Cape Town: University of Cape-Town press.

Dos Santos, W. (1963). *Introdução ao estudo das contradições sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros.

Fernandes, F. (1980). Desenvolvimento Histórico Social da Sociologia no Brasil. In Florestan Fernandes (Eds) *A Sociologia no Brasil (pp*. 25-49) Rio de Janeiro: Petrópolis Vozes.

Gibbons, M. et al. (1964). *The New Production of Knowledge*. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. California: Sage Publications.

Langa, P. (2013). *Higher Education in Portuguese Speaking Countries. A five country baseline study*. Cape Town: African Minds.

Lulat, Y. (2003). The development of higher education in Africa. A historical survey. In Teferra, D &Altbach, P. (org) *African Higher Education: An international Reference handbook* (pp. 15-31) Bloomington: Indiana University Press.

Mkandawire, T. (2011). *Running while others walk. Knowledge and the challenges of Africa's Development*. [lecturevideo]

Miceli, S. (2005). História das Ciências Sociais no Brasil. In Sérgio Mceli

(Eds) *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Editora Sumaré, 2ª edition.

Muller, J. (2014). Every picture tells a story: Epistemological access and knowledge. Education as Change, Education as Change, *18*(2), 255-269. doi: 10.1080/16823206.2014.932256.

Rosário, L. (2013). *Ensino Superior na África. Universidades Moçambicanas e o futuro de Moçambique*. Revista Unicamp**,** *10*, 46-55

Schwartzman, S. (1981). Ciência, Universidade e Ideologia: *A política do conhecimento*, Rio de Janeiro: Zahar Editora.

Teferra, D &Altbach, P. (2004). *African Higher Education: Challenges for the 21st Century*. Journal of Higher Education, 42, 21-50, 2004.

Uetela, P. Brasil-Moçambique: Uma análise comparativa da institucionalização das ciências sociais.*Revista de Estudios Brasilenos***,** *4*(6),18-31.

Uetela, P. (2016). *Higher Education and Development in Africa.* London: Palgrave Macmillan 2016.

Uetela, P. (2015a) Evaluating the implementation of Free Primary education Policy in Mozambique. Equity and efficiency approaches.*Revista Electrónica de Investigação, Filosófica, Ciência e Tecnologica*, *2*(1), 14-30.

Uetela, P. (2015b). Higher Education and Economic Growth in Mozambique: Some evidence, RISE: *International Journal of Sociology of Education*, *4*(3), 276-294. doi: 10.17583/rise.2015.1751

Vianna, L. (1997). A institucionalização das ciências sociais e a reforma social: Do pensamento social à agenda americana de pesquisa. In Vianna Lúcio. (Eds). *A Revolução Passiva* (pp. 173-222). Rio de Janeiro: Revan.

Zavale, N. & Macamo, E. (2016). How and what knowledge do universities and academics transfer to industry in African low-income countries? Evidence from the stage of university-industry linkages in Mozambique. *International Journal of Educational Development, Elsevier*, *49,* 247-261, 2016. Retrieved from https://ideas.repec.org/a/eee/injoed/v49y2016icp247-261.html

**Pedro Uetela** Is a post-doc research fellow in Higher Education Policy and Innovation Studies at the University of Western Cape (Institute of Post School Studies), South Africa, in partnership with Eduardo Mondlane University and the Department of Learning in Engineering Sciences (KTH-Sweden)

**Contact Address:** uetelaha@yahoo.com

RiSE
INTERNATIONAL JOURNAL OF SOCIOLOGY OF EDUCATION

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

http://rise.hipatiapress.com

# El Capital Cultural como Predictor del Rendimiento Escolar en España

Miguel Ángel Lozano Pérez[1]
Antonio Trinidad Requena[1]

1) Universidad de Granada, Spain

Date of publication: February 25th, 2019
Edition period: February 2019-June 2019

**To cite this article:** Lozano Pérez, M.A., Trinidad Requena, A. (2019). El Capital Cultural como Predictor del Rendimiento Escolar en España, *International Journal of Sociology of Education, 8*(1), 45-74. doi: 10.17583/rise.2019.3862

**To link this article:** http://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.3862

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to Creative Commons Attribution License (CC-BY)

*RISE – International Journal of Sociology of Education Vol.8 No.1 February 2019 pp. 45-74*

# Cultural capital as a Predictor of Student Performance in Spain

Miguel Ángel Lozano Pérez
*Universidad de Granada*

Antonio Trinidad Requena
*Universidad de Granada*

(*Received: 3 November 2018; Accepted: 14 January 2019; Published: 25 February 2019)*

**Abstract**

Bourdieu argued that cultural capital, and therefore cultural possessions in the home, were the main variables for predicting academic performance, as they were the ones that carried most weight in the field of education. However, the latest research into family origins and academic performance reveal gradual decreases in both, including the number of books in the home. Indeed, the OECD has a specific index for cultural possessions in the home, but it does not appear even once in the 2015 PISA Report. This paper looks at whether cultural capital continues to predict student performance and if so what weight is carried by cultural possessions and the number of books in the home. To that end we conduct a comparative analysis of these variables and the indices used by PISA to measure the economic, social and cultural environment in general and cultural possessions in particular.

**Keywords:** cultural capital, books in the home, academic performance, family origins

2019 Hipatia Press
ISSN: 2014-3575
DOI: 10.17583/rise.2019.3862

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

*RISE – International Journal of Sociology of Education Vol.8 No.1 February 2019 pp. 45-74*

# El Capital Cultural como Predictor del Rendimiento Escolar en España

Miguel Ángel Lozano Pérez
*Universidad de Granada*

Antonio Trinidad Requena
*Universidad de Granada*

(*Recibido: 3 Noviembre 2018; Aceptado: 14 Enero 2019; Publicado: 25 Febrero 2019)*

**Resumen**

Para Bourdieu el capital cultural y, por tanto, las posesiones culturales en el hogar eran las variables más importantes en el campo educativo. Y, por consiguiente, para prever el rendimiento escolar. Sin embargo, investigaciones recientes sobre origen familiar y rendimiento académico evidencian que ambas están desapareciendo de forma progresiva, incluida el número de libros en el hogar. Tanto es así, que la OCDE posee un índice específico para las posesiones culturales en el hogar, pero no lo incluye ni una sola vez en el Informe PISA 2015. En este artículo, comprobamos si el capital cultural sigue prediciendo el desempeño escolar. Y si es así, qué peso poseen las posesiones culturales y los libros en el hogar. Para ello realizaremos un análisis comparativo entre estas variables y aquellos índices que PISA utiliza para medir el entorno económico, social y cultural en general y las posesiones culturales en particular.

**Palabras clave:** capital cultural, libros en el hogar, rendimiento académico, origen familiar.

2019 Hipatia Press
ISSN: 2014-3575
DOI: 10.17583/rise.2019.3862

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Desde la aparición del llamado *Informe Coleman*, la influencia del origen social en el rendimiento escolar[1] ha sido materia de estudio de la Sociología en particular y de las Ciencias Sociales en general, ya que supuso un antes y un después en las evaluaciones sobre la influencia del entorno del estudiantado en el rendimiento académico (Marqués Perales, 2016; Flecha & Buslon, 2016; Álvarez-Sotomayor & Martínez-Cousinou, 2016). En estos 50 años, con sus matices, el estudio en esta materia ha sido amplio. Sin embargo, las investigaciones de Coleman, tanto en el propio informe (1968) como posteriormente, se centraban en gran medida en el entorno social, prestándole gran atención al contexto de la escuela, el barrio y la comunidad, además de a la familia. Todo este conjunto de variables que influyen en el alumnado y, por tanto, en su rendimiento educativo lo llamamos, desde entonces, capital social. Este es obtenido por el alumnado de dos formas diferentes. La primera es mediante la trasmisión de generación en generación, teniendo un carácter reproductivo, de tal forma que quien procede de clases sociales medias y altas tiene ventaja competitiva en las instituciones escolares respecto a quienes no pertenecen a estas. La otra vía es que la familia o el individuo pueden adoptar comportamientos y estrategias que generen capital social, tal y como defiende Álvarez-Sotomayor (2012). De esta forma, no tendría lugar un proceso hereditario en el que la institución escolar se limitara a reproducir las posiciones de la estructura social.

Iniciado el análisis del papel del entorno socioeconómico en el rendimiento escolar del alumnado, aparecería Bourdieu, quien le daría un mayor peso a la cuestión cultural (Trinidad Requena & Pagés Luis, 2002). Este autor vería a la familia como epicentro de la reproducción social. Donde resalta el concepto del *habitus* entre otros, aprendiéndose este en el núcleo familiar, produciendo y reproduciendo conductas, que según la posición de clase de la familia de origen marcaría el desempeño escolar del estudiantado. Ya que el *habitus* permitiría que los diferentes capitales (económico, cultural y social) mutaran según lo requirieran los diferentes *campos*, que son espacios sociales con cierta autonomía (Martínez, 2017). Es decir, si una familia se encuentra en una situación económica alta, sus descendientes no solo dispondrían de un mayor capital económico para invertir en formación, además serían más competitivos en la escuela como consecuencia de poseer un mayor *capital cultural*. Siendo este una serie de

conocimientos, hábitos y prácticas adquiridas en la socialización familiar y que dotan al individuo de un estatus determinado, el cual es causa y consecuencia de una posición social. Por consiguiente, Bourdieu ve en la familia el origen de la desigualdad en la escuela (Trinidad, 2005, p.525).

Si atendemos a las obras del propio Bourdieu, *La distinction* (1979) y *Les héritiers* (1964), esta última escrita junto con Passeron, poseen dos características básicas a la hora de analizar los datos. La primera es que siempre testa una a una las variables independientes, mediante un análisis bivariante con la dependiente. La otra peculiaridad es que, aunque agrupa las variables en dimensiones, como capital educativo, no genera índices compuestos. Además, si nos centramos en el tipo de variables, observamos entre ellas: la cantidad y el tipo de obras de arte que hay en el hogar, el tipo de muebles en este, la música que se escucha, los sombreros que se posee, el número de libros en el hogar, entre otras, pues para Bourdieu las posesiones del hogar son expresiones culturales de clase. Por lo que es recurrente observar como variables predictoras aquellas posesiones que, además de medir la riqueza del hogar, testan el nivel cultural de sus dueños, pues son indicadores del *habitus* que posee cada familia. Junto a estos ítems, encontramos otras cuestiones que son muy recurrentes en sus investigaciones, pero que también aparecían en el informe Coleman (1968), como la ocupación y el nivel educativo de los padres[3], siendo la primera más importante que la segunda.

Sin embargo, aunque la relación entre el origen familiar y el rendimiento escolar ha sido ampliamente estudiada tanto a nivel internacional (Fernández, 2015) como para el caso español (Fernández, 2014), la tendencia mayoritaria en los últimos tiempos está siendo excluir las variables relacionadas con aquellos bienes del hogar que son indicadores del capital cultural, es decir, aquellas que sí poseía Bourdieu, pero no Coleman. Cada vez se están implementando técnicas más complejas con análisis multivariantes, valga como ejemplo el último artículo de Broc (2018), junto con otras publicaciones aquí citadas. Directamente relacionado con esto, se ha extendido el uso de índices compuestos. Encabezando esta dinámica están los propios informes PISA (OECD, 2016a), los cuales no solo han generado importantes índices para explicar el impacto del entorno en el rendimiento del alumnado, también los han creado para evaluar el propio rendimiento.

En esta dinámica, hay una variable que ha ido desapareciendo

progresivamente de los análisis y es el número de libros en el hogar. Tanto es así, que el más reciente estudio (Torrens et al, 2018) que trabaja con las variables que más repite Bourdieu la ignora. Pero la cuestión es que también están siendo desatendidas aquellas variables que hacen referencia a las posesiones culturales. De tal manera que Martín Criado (2010), pese a defender la existencia del proceso de reproducción en la escuela, sostiene que otras variables están compensado el peso del capital cultural en España. Y como defiende Trinidad (2005, p. 525), para Bourdieu el campo más importante en la institución educativa es el cultural. Pero, ¿qué ocurre cuando es utilizada esta variable? pues paradójicamente, aquellos estudios que tienen en consideración el número de libros en el hogar revelan que tiene bastante peso (Hanushek, Machin & Woessmann, 2010).

En esta línea también está perdiendo peso su índice homónimo, pues PISA posee uno llamado *Posesiones culturales en el hogar* (*CULTPOSS*), que mide única y exclusivamente aquellas posesiones que denotan un nivel cultural determinado, con variables como el número de libros en el hogar, instrumentos musicales y si se posee un diccionario, entre otras cuestiones. Sin embargo, en los volúmenes de PISA 2015 este índice compuesto no es utilizado por la OCDE. El más cercano que posee, y que sí se encuentra en este informe, es *Posesiones del hogar*. Pero está más encaminado a medir la riqueza de la familia, incluyendo en este índice variables como el número de vehículos que posee la familia, el número de habitaciones del hogar y de cuartos de baño, aunque algunas posesiones sí que son culturales (OECD, 2016a; 2016b; 2017a; 2017b; 2017c). Exactamente igual está ocurriendo con el informe español (INEE, 2014; 2016).

A todo esto, hay que sumarle la revolución tecnológica que estamos viviendo, la cual conlleva que nos hagamos la siguiente cuestión: ¿Están sustituyendo las nuevas herramientas informáticas el poder predictivo que poseían los bienes culturales por los que preguntaba Bourdieu? Por citar un ejemplo: ¿Es mejor variable predictora del rendimiento escolar el número de libros electrónicos que el de libros impresos?

Entonces, ¿por qué han desaparecido estas variables de los estudios sobre origen familiar y rendimiento escolar? Puede que sea la aparición de nuevas herramientas tecnológicas, simplemente el capital cultural ya no es buen predictor o la evolución investigadora ha conllevado a que se esté ignorando este capital.

Al respecto, PISA construye un índice compuesto para medir exclusivamente el peso predictivo de las posesiones culturales en el hogar, llamado *CULTPOSS*, el cual creemos que carece de capacidad predictiva, por lo que desaparece de los propios informes PISA. Por consiguiente, se ha desatendido este índice y el conjunto de variables que lo componen. Lo que ha conllevado la desaparición de los estudios que tienen como variable independiente cualquiera que pertenezca al conjunto de bienes culturales, siendo su máxima expresión la variable sobre la cantidad de libros en el hogar. Y, siguiendo esa tendencia, aparece bibliografía, que, aunque no acredite la incapacidad predictiva del capital cultural, sí lo hace de alguna de sus variables, aunque sea parcialmente, como el de Martín Criado y Gómez Bueno (2017) que se centra en las expectativas parentales a nivel regional.

A todo esto, hay que sumar el hecho de que la literatura existente en este campo viene utilizando el nivel educativo de los padres en detrimento de las posesiones culturales para medir el capital cultural (Fernández, 2015). Y a pesar de que el índice compuesto que más utiliza la OCDE en los informes PISA, el *Índice Social, Económico y Cultural* (*ESCS*), incluya la variable libros en el hogar (2016a; 2016b; 2017a; 2017b; 2017c).

Sin entrar en la cuestión de la construcción de los índices compuestos que utiliza la OCDE, ya que sería materia de otro artículo, nuestra hipótesis de partida es que las variables pertenecientes al capital cultural siguen teniendo capacidad predictiva sobre el desempeño escolar del alumnado en España. Y, además, una intensidad similar al índice compuesto *ESCS*. Haciendo especial hincapié en el número de libros en el hogar, variable que consideramos que no ha sido superada en capacidad predictiva ni por aquellas variables propias de la revolución tecnológica ni por aquellas que Bourdieu comparte con Coleman, como son el nivel de estudios y la ocupación de los progenitores.

## Métodos

### PISA 2015

Los datos utilizados son los de PISA 2015[3]. Siendo la muestra de España, sin incluir las muestras particulares de las diferentes comunidades autónomas. Ya que el grado de respuesta de éstas en los diferentes

cuestionarios es muy dispar, y la muestra del conjunto de España es suficientemente grande, 6736 casos. Habiéndose utilizado la totalidad de cuestionarios. La muestra ha sido ponderada tal y como indica la variable que para ello posee la base de datos, pero para que el sumatorio sea los 6736 casos y no 5000[4].

**Variables**

Dos son las variables dependientes que hemos utilizado para valorar el rendimiento académico. Una ha sido *Idoneidad del curso*[5] (*IC*). Las ventajas que posee son las siguientes. En primer lugar, si bien PISA permite abordar las capacidades mostradas en sus tres pruebas, la variable *Idoneidad del curso* posee un carácter más credencialista, que es el objetivo del alumnado en el sistema educativo (Collins, 2005). Segundo, las pruebas PISA predicen en un alto grado la repetición de curso (Carabaña, 2011). Y, por último, el curso del alumnado es registrado por la propia OCDE durante el trabajo de campo, mientras que la repetición es la respuesta a una pregunta del cuestionario.

La segunda variable explicada ha sido el *Rendimiento en las pruebas PISA (RP)*. Siendo reunidos los individuos en dos categorías de respuesta: *Alto rendimiento* y *Bajo rendimiento*. En el primer grupo se ha agrupado al tercio del alumnado que mayor nota ha sacado en las tres pruebas de las que consta PISA, en oposición, el segundo posee al tercio que peor media aritmética posee en dichas pruebas. Además de que los resultados tienen que ser similares a los obtenidos con la variable *IC*, poseemos las siguientes ventajas. La primera es homogeneizar la valoración de las competencias adquiridas por el alumnado, ya que puede variar según el centro educativo. Y la segunda es que eliminamos los casos de rendimiento intermedio, cuestión que ya se ha realizado en otros análisis similares en lo metodológico (Pérez Sánchez, Betancort Montesinos & Cabrera Rodríguez, 2013; García-Fernández, Martínez-Monteagudo & Inglés, 2013). Quedando el total de la muestra para estos dos grupos en 4490 casos.

Las variables independientes son de dos tipos, aquellas que pertenecen al capital cultural y dos que utilizaremos como comparativas. Estas últimas son: el *Índice Social, Económico y Cultural* (*ESCS*), que es el índice más utilizado por la OCDE en sus análisis, y *Posesiones culturales del hogar*

(*CULTPOSS*), como se ha comentado anteriormente. Ambos generados por PISA.

El primer grupo lo conforman nueve variables que son politómicas y ordinales, estando reagrupadas en tres categorías de respuesta, para así facilitar el análisis comparativo entre ellas y, por tanto, su capacidad predictora. Siendo las que exponemos a continuación. *Posesiones culturales* (*Pos_cult*), que hace referencia a si en el hogar se posee instrumentos musicales y obras de arte. Siendo las categorías de respuesta *Ninguna*, *Una* y *Ambas*. La segunda es *Libros electrónicos en el hogar* (*e-book*), y recodificada en *Ninguno*, *Uno* y *Dos o más*. La siguiente es *Ingreso en educación infantil* (*Preesc*), siendo sus opciones de respuesta[6] *Después*, *Tres años* y *Antes*. La cuarta la hemos denominado *Recursos educativos informáticos* (*Rec_edu_inf*), en *Ambos* está quien posee un ordenador y software específico para uso escolar, *Solo uno* quien posee alguna de ambas herramientas y *Ninguno* para quien no dispone de estas. Las siguientes variables hacen referencia a la ocupación del padre y la madre, *Ocup_p* y *Ocup_m* respectivamente. Ambas quedan clasificadas a partir de las categorías laborales de ISCO-08 (ILO, 2012). Quedando como categorías de respuesta *Trabajadores manuales* (niveles 5 a 10), *Trabajadores no manuales* (3 y 4) y *Empresarios y profesionales* (1 y 2). Además, en la primera de las categorías se han incluido los desocupados. También está especificada según el nivel de los progenitores la *Educación del padre* y la *Educación de la madre*, dando lugar a *Educ_p* y *Educ_m*. Esta recodificación se ha efectuado a partir de las categorías de ISCED-97 (OECD, 1999). Quedando categorizado en *Obligatorios o menos* (niveles 1 y 2), *Secundarios post-obligatorios* (3 y 4) y *Universitarios* (5 y 6). Y, por último, *Libros en el hogar* (*Lib_h*), recodificada en *25 o menos*, *Entre 26 y 200* y *Más de 200*.

Por último, cabe decir que las variables *CULTPOSS* y *ESCS* están codificadas de forma ordinal y numérica. En la primera se han recodificado, por cada una de las variables hemos creado tres grupos con la misma cantidad de individuos, agrupándolos en tres niveles según su correspondiente índice: *Bajo*, *Medio* y *Alto*. La numérica es tal y como aparece en la base de datos de PISA 2015.

**Métodos de Análisis**

Para testar si el capital cultural sigue teniendo capacidad predictiva hemos realizado tres análisis. El primero se compone de unas tablas de contingencia, con el objetivo de observar la capacidad predictora de las variables politómicas en *IC* y *RP*. En este caso es donde *ESCS* y *CULTPOSS* las utilizaremos agrupadas, conformándolas como variables ordinales.

En el segundo de estos análisis se ha utilizado la *R de Rosenthal* junto con el *test de Mann-Whitney*, ya que la muestra no tiene distribución normal[7] y con el análisis escogido podemos comparar variables ordinales y numéricas (Rosenthal, 1991; Rosnow & Rosenthal, 2003). Este nos permite, a su vez, varios análisis. El primero es comparar la capacidad explicativa de cada una de las variables independientes (*Pos_cult*, *e-book*, *Preesc*, *Rec_edu_inf*, *Ocup_p*, *Ocup_m*, *Educ_p*, *Educ_m* y *Lib_h*), pudiendo comparar las variables propias de Bourdieu con las que comparte con Coleman. Además, cotejaremos el nivel predictivo de las variables que expresan el capital cultural mediante las nuevas tecnologías con aquellas variables que ya utilizaba Bourdieu. Sin embargo, estos análisis solamente ahondarán en lo ya expuesto en las tablas de contingencia. Lo que sí será novedoso es que con la *R de Rosenthal* podremos comparar los resultados de las nueve variables independientes con *ESCS* y *CULTPOSS* sin necesidad de agrupar estos dos índices, y, por tanto, respetar el nivel de medida que poseen en PISA.

En último lugar, realizaremos cuatro regresiones logísticas binarias. Siendo todas ellas ajustadas con el apoyo de un programa informático de análisis de datos estadísticos[8]. Este análisis es el que mejor nos permite el uso de covariables politómicas y continúas cuando la variable dependiente es dicotómica (Jovell, 1995; Pardo & Ruiz, 2013). El modelo Logit ya ha sido utilizado con anterioridad para testar el origen familiar en el rendimiento escolar (Torres Mora & Peruga Urea, 1997; Martínez García & Merino, 2011; Fernández-Macías et al., 2013; Pérez Sánchez, Betancort Montesinos & Cabrera Rodríguez, 2013). En concreto, se ajustarán cuatro modelos, uno para cada variable explicada y cada grupo de variables explicativas. Así tenemos, el primero, que posee las variables politómicas junto a la *Idoneidad del curso* (tabla 5). El segundo, con las mismas variables independientes, pero esta vez con *RP* (tabla 6). A continuación, utilizaremos los índices

*CULTPOSS* y *ESCS* para explicar *IC* (tabla 7). Y por último, estos mismos índices para *RP* (tabla 8). Obsérvese que para el nivel de estudios que ambos progenitores poseen, como para su profesión, hemos utilizado solo una, es decir la del padre o la de la madre. Esto se ha hecho con el propósito de reducir la colinealidad (Pardo & Ruiz, 2013). Eligiendo siempre aquella que mayor capacidad predictiva ha arrojado en los análisis anteriores.

Esto nos permitirá medir hasta qué punto las variables que componen el capital cultural son capaces de predecir el rendimiento escolar del alumnado, y qué peso tiene cada una en el conjunto del modelo Logit, siempre teniendo como referencia los modelos en los que hemos empleado los índices de PISA.

**Muestra**

La muestra la componen un total de 6.736 casos, siendo la razón de masculinidad 1,003. Con una edad media de 15,86 (D.E.: 0,29), lo que corresponde a 15 años 10 meses y 11 días (D.E.: 3 meses y 13 días).

Si atendemos a la muestra reducida por *RP*, esta se compone de 4490 casos, 15,87 (D.E.: 0,29), lo que equivale a 15 años 10 meses y 12 días, y una razón de masculinidad de 1,061.

La configuración de las variables politómicas queda con la distribución que se observa en las tablas 1 y 2. Las variables basadas en índices creados por la OCDE son: *ESCS* con un valor medio de -0,511 (D.E.: 1,192) y *CULTPOSS* con 0,116 (D.E.: 0,979); y si solo tenemos en consideración la muestra utilizada en *RP*, *ESCS* tiene de media -0,525 (D.E. 1,221) y *CULTPOSS* 0,104 (D.E.: 0,992).

## Discusión

**Análisis Bivariante con las Variables Politómicas**

En las tablas 1y 2 se observa como un análisis bivariante de las variables ordinales es suficiente para apreciar que las variables independientes están asociadas con la *Idoneidad del curso* y el *Rendimiento en las pruebas PISA*. Si nos centramos en la diferencia porcentual media de las categorías contiguas que no poseen *Idoneidad del curso* nos encontramos de mayor a

menor: *Lib_h* (22,2), *Rec_edu_inf* (19,1), *Ocup_p* (14,0), *Educ_m* (13,7), *Preesc* (13,2), *Ocup_m* (13,2), *Pos_cult* (13,05), *Educ_p* (12,1) y *e-book* (10,5) en las variables que hemos definido como las que componen el capital cultural. Y en aquellas ordinales que hemos recodificado a partir de los índices *ESCS* y *CULTPOSS* obtenemos una diferencia porcentual media de 18,7 y 11,9 respectivamente. Y si hacemos la misma operación pero con quienes obtienen un rendimiento *Bajo* en *RP* obtenemos el siguiente orden: *Lib_h* (31,7), *Ocup_p* (19,4), *Pos_cult* (18,7), *Rec_edu_inf* (18,7), *Ocup_m* (16,4), *Educ_m* (15,5), *Educ_p* (15,4), *Preesc* (15,1) y *e-book* (14,7). Y 24,3 en *ESCS* y 19,5 en *CULTPOSS*. Esto nos lleva a afirmar que Lib_h es la variable que mejor predice el desempeño escolar del estudiantado, incluso mejor que la reconstrucción que hemos hecho de *ESCS*, siendo su índice la variable más empleada por PISA en sus informes para medir la influencia del entorno social en el rendimiento escolar (2016a; 2016b; 2017a; 2017b; 2017c). Y, en contraposición, *e-book* es la que peor lo hace. También llama la atención como el orden de las variables independientes según su capacidad predictiva es prácticamente el mismo en ambos análisis. Resaltando dos excepciones, la primera es que *Rec_edu_inf* tiene mucha mejor capacidad predictora con *IC*. Y en contraposición, *Pos_cult* posee mayores diferencias porcentuales cuando se cruza con *RP*. Además, como era de esperar, las diferencias son mayores en *RP* que en *IC*.

Respecto a los casos perdidos, cuando la variable dependiente es *IC* nos encontramos en un intervalo que va desde 0,80% (*Lib_h*) hasta 9,30% (*Ocup_p*). Y para la muestra reducida por *RP* es de 46 casos (0,97%) hasta 416 (10,21%) con las mismas variables independientes.

Tabla 1

*Porcentaje de Idoneidad del curso según cada una de las 11 variables politómicas e independientes. Porcentaje en horizontal*

| | Idoneidad del curso | | |
|---|---|---|---|
| | No | Sí | N |
| Posesiones culturales | | | |
| Ninguna | 46,0 | 54,0 | 1793 |
| Una | 30,4 | 69,6 | 2905 |
| Ambas | 19,9 | 80,1 | 1913 |
| Total | 31,6 | 68,4 | 6611 |
| Libros electrónicos en el hogar | | | |
| Ninguno | 37,4 | 62,6 | 4380 |
| Uno | 21,7 | 78,3 | 1686 |
| Dos o más | 16,5 | 83,5 | 557 |
| Total | 31,6 | 68,4 | 6623 |
| Ingreso en educación infantil | | | |
| Después | 51,4 | 48,6 | 1745 |
| Tres años | 30,2 | 69,8 | 3944 |
| Antes | 25,0 | 75,0 | 591 |
| Total | 30,7 | 69,3 | 6280 |
| Recursos educativos informáticos | | | |
| Ninguno | 63,1 | 36,9 | 480 |
| Solo uno | 32,8 | 67,2 | 3216 |
| Ambos | 24,9 | 75,1 | 2892 |
| Total | 31,6 | 68,4 | 6588 |
| Ocupación de la madre | | | |
| Trabajadoras manuales | 40,7 | 59,3 | 3788 |
| Trabajadoras no manuales | 18,4 | 81,6 | 1170 |
| Empresarias y profesionales | 14,4 | 85,6 | 1358 |
| Total | 30,9 | 69,1 | 6316 |
| Ocupación del padre | | | |
| Trabajadores manuales | 40,0 | 60,0 | 3816 |
| Trabajadores no manuales | 20,8 | 79,2 | 879 |
| Empresarios y profesionales | 12,1 | 87,9 | 1415 |
| Total | 30,8 | 69,2 | 6110 |
| Educación de la madre | | | |
| Obligatorios o menos | 46,8 | 53,2 | 2419 |
| Secundarios post-obligatorios | 28,9 | 71,1 | 1352 |
| Terciarios | 19,4 | 80,6 | 2818 |
| Total | 31,4 | 68,6 | 6589 |

*(continued)*

Tabla 1

*Porcentaje de Idoneidad del curso según cada una de las 11 variables politómicas e independientes. Porcentaje en horizontal* (continued)

| | Idoneidad del curso | | |
|---|---|---|---|
| | No | Sí | N |
| Educación del padre | | | |
| Obligatorios o menos | 44,4 | 55,6 | 2541 |
| Secundarios post obligatorios | 28,1 | 71,9 | 1171 |
| Terciarios | 20,2 | 79,8 | 2798 |
| Total | 31,0 | 69,0 | 6510 |
| Libros en el hogar | | | |
| 25 o menos | 57,7 | 42,3 | 1710 |
| 26-200 libros | 27,4 | 72,6 | 3380 |
| Más de 200 | 13,3 | 86,7 | 1589 |
| Total | 31,8 | 68,2 | 6679 |
| Índice ESCS | | | |
| Bajo | 49,8 | 50,2 | 2225 |
| Medio | 33,1 | 66,9 | 2224 |
| Alto | 12,5 | 87,5 | 2227 |
| Total | 31,8 | 68,2 | 6676 |
| Índice CULTPOSS | | | |
| Bajo | 43,4 | 56,6 | 2196 |
| Medio | 29,6 | 70,4 | 1149 |
| Alto | 19,6 | 80,4 | 2220 |
| Total | 31,0 | 69,0 | 5565 |

Para las 11 tablas de contingencia que la componen su significación de chi-cuadrado es la misma: $p < 0,01$.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de PISA 2015

Tabla 2

*Porcentaje de Bajo y Alto Rendimiento en las pruebas PISA según cada una de las 11 variables politómicas e independientes. Porcentaje en horizontal*

| | Rendimiento pruebas PISA | | |
|---|---|---|---|
| | Bajo | Alto | N |
| Posesiones culturales | | | |
| Ninguna | 69,1 | 30,9 | 1231 |
| Una | 48,2 | 51,8 | 1913 |
| Ambas | 31,7 | 68,3 | 1255 |
| Total | 49,4 | 50,6 | 4399 |
| Libros electrónicos en el hogar | | | |
| Ninguno | 57,7 | 42,3 | 2925 |
| Uno | 34,2 | 65,8 | 1109 |
| Dos o más | 28,3 | 71,7 | 374 |
| Total | 49,3 | 50,7 | 4408 |
| Ingreso en educación infantil | | | |
| Después | 74,4 | 25,6 | 422 |
| Tres años | 47,1 | 52,9 | 2635 |
| Antes | 44,2 | 55,8 | 1114 |
| Total | 49,1 | 50,9 | 4171 |
| Recursos educativos informáticos | | | |
| Ninguno | 81,5 | 18,5 | 356 |
| Solo uno | 48,7 | 51,3 | 2108 |
| Ambos | 44,2 | 55,8 | 1924 |
| Total | 49,4 | 50,6 | 4388 |
| Ocupación de la madre | | | |
| Trabajadoras manuales | 61,5 | 38,5 | 2510 |
| Trabajadoras no manuales | 29,9 | 70,1 | 762 |
| Empresarias y profesionales | 28,7 | 71,3 | 923 |
| Total | 48,6 | 51,4 | 4195 |
| Ocupación del padre | | | |
| Trabajadores manuales | 61,2 | 38,8 | 2551 |
| Trabajadores no manuales | 31,7 | 68,3 | 546 |
| Empresarios y profesionales | 22,5 | 77,5 | 977 |
| Total | 48,0 | 52,0 | 4074 |
| Educación de la madre | | | |
| Obligatorios o menos | 66,1 | 33,9 | 1649 |
| Secundarios post-obligatorios | 48,5 | 51,5 | 860 |
| Terciarios | 35,1 | 64,9 | 1883 |
| Total | 49,3 | 50,7 | 4392 |

*(continued)*

Tabla 2

*Porcentaje de Bajo y Alto Rendimiento en las pruebas PISA según cada una de las 11 variables politómicas e independientes. Porcentaje en horizontal* (continued)

| | Rendimiento pruebas PISA | | |
|---|---|---|---|
| | Bajo | Alto | N |
| Educación del padre | | | |
| Obligatorios o menos | 65,6 | 34,4 | 1685 |
| Secundarios post-obligatorios | 47,3 | 52,7 | 750 |
| Terciarios | 34,8 | 65,2 | 1892 |
| Total | 48,9 | 51,1 | 4327 |
| Libros en el hogar | | | |
| 25 o menos | 84,7 | 15,3 | 1238 |
| 26-200 libros | 43,6 | 56,4 | 2137 |
| Más de 200 | 21,3 | 78,7 | 1071 |
| Total | 49,7 | 50,3 | 4446 |
| ESCS | | | |
| Bajo | 72,8 | 27,2 | 1499 |
| Medio | 52,1 | 47,9 | 1450 |
| Alto | 24,2 | 75,8 | 1500 |
| Total | 49,7 | 50,3 | 4449 |
| CULTPOSS | | | |
| Bajo | 68,3 | 31,7 | 1505 |
| Medio | 45,3 | 54,7 | 715 |
| Alto | 29,3 | 70,7 | 1468 |
| Total | 48,2 | 51,8 | 3706 |

Para las 11 tablas de contingencia que la componen su significación de chi-cuadrado es la misma: $p < 0,01$.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de PISA 2015

## Análisis a partir de los Rangos

Como observamos en la Tabla 3, la *U de Mann-Whitney* poseen resultados significativos para todos los casos ($p < 0,01$). Siendo las diferencias en el promedio de los rangos por grupo de pertenencia de medias a leves.

La prueba *R* nos permite una comparativa de todas las variables. Se observa que guardan una relación negativa, ya que el grupo de pertenencia es el que tiene el menor valor asignado[9]: *No idoneidad* o *Bajo rendimiento*, por lo que quienes pertenecen a estos grupos poseen menor capital.

Empezamos por los índices de la OCDE, que en esta ocasión no están reagrupados. Volvemos a observar que la variable *ESCS* tiene mejor

capacidad predictiva que *CULTPOSS*. Y, en esta ocasión, observamos que *ESCS* predice mejor que *Lib_h* la *Idoneidad del curso*. Sin embargo, no ocurre lo mismo para *RP*, donde *Lib_h* tiene una *R* más distante de 0 que *ESCS*. Respecto a *CULTPOSS*, observamos que posee mucha variabilidad, pues para *RP* solo dos variables politómicas obtienen un *R* más pronunciado, mientras que para *IC* son cinco.

Respecto a las variables que hemos reconstruido para definir al capital cultural, vemos que se sitúan en intervalos de 0,2068 para *IC* y 0,3396 para *RP*. Siendo *Lib_h* la que mejor predice ambas variables dependientes, y *Preesc* como la que peor lo hace. Lo que implica una diferencia respecto al análisis de las tablas 1 y 2, pues *e-book* ha pasado de ser la peor predictora a la tercera peor. Quedando ordenadas de mayor a menor capacidad predictiva para *IC*: *Lib_h*, *Ocup_p*, *Educ_m*, *Ocup_m*, *Educ_p*, *Pos_cult*, *e-book*, *Rec_edu_inf* y, como se ha comentado, *Preesc* en último lugar. Si hacemos la misma operación, pero esta vez utilizando como variable explicada *RP*, obtenemos exactamente el mismo orden con una sola excepción, y es que *Educ_m* pasa a ser la sexta variable en la que el valor de *R* más dista de 0. Si nos centramos en aquellas variables diferenciadas por ambos progenitores, por regla general, el padre ejerce mayor influencia que la madre y la ocupación que el nivel educativo. Siendo coincidentes con los análisis anteriores.

Como cabe esperar, los casos perdidos son los mismos, pues este análisis también es bivariante.

Tabla 3

*U de Mann-Whitney y R de Rosenthal de las nueve variables ordinales y los dos índices para Idoneidad del curso y Rendimiento pruebas PISA*

| | Idoneidad del curso | | | Rendimiento pruebas PISA | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | U | p | R | U | p | R |
| Posesiones culturales | 3307864 | 0,000 | -0,2018 | 1628371 | 0,000 | -0,2732 |
| Libros electrónicos en el hogar | 3597745 | 0,000 | -0,1665 | 1795798 | 0,000 | -0,2331 |
| Ingreso en educación infantil | 3367668 | 0,000 | -0,1232 | 1838712 | 0,000 | -0,1210 |
| Recursos educativos informáticos | 3507577 | 0,000 | -0,1649 | 1976616 | 0,000 | -0,1339 |
| Ocupación de la madre | 2828184 | 0,000 | -0,2496 | 1443804 | 0,000 | -0,3061 |
| Ocupación del padre | 2635700 | 0,000 | -0,2540 | 1307459 | 0,000 | -0,3395 |
| Educación de la madre | 3035268 | 0,000 | -0,2515 | 1636902 | 0,000 | -0,2701 |
| Educación del padre | 3057578 | 0,000 | -0,2266 | 1570923 | 0,000 | -0,2784 |
| Libros en el hogar | 2751267 | 0,000 | -0,3299 | 1200691 | 0,000 | -0,4606 |
| Índice ESCS | 2456993 | 0,000 | -0,3531 | 1189220 | 0,000 | -0,4296 |
| Índice CULTPOSS | 3222706 | 0,000 | -0,2055 | 1420576 | 0,000 | -0,3359 |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de PISA 2015

## Análisis de Regresión Logística Binaria

Los resultados de los modelos ajustados ponen de manifiesto dos conclusiones. La primera es que aquellas que tienen como variable dependiente *RP* tienen mejor ajuste que las regresiones que en su lugar poseen *IC*, como era de esperar, pues en las primeras no se incluyen los casos intermedios. Y la segunda es que en las regresiones que hemos utilizado las variables politómicas observamos modelos más ajustados, siendo necesario destacar que estas se sitúan en un valor más alto del 70% a la hora de predecir a qué grupo de la variable dependiente pertenece el alumnado, véase la tabla 4.

Para el modelo *RLB Politómico-IC* el 75,15% de los casos son predichos, $\chi^2$ = 1109,247; p < 0,01. Del mismo modo, el modelo denominado *RLB Politómico-RP* predice el 73,40% de los casos, $\chi^2$ = 3857,044; p < 0.01. El siguiente modelo, al que hemos llamado *RLB Índices-IC*, ya que posee los índices *CULTPOSS* y *ESCS*, pronostica correctamente el 68,52% de los

casos, $\chi^2$ = 7281,834; p < 0.01. Y el último modelo (*RLB Índices-RP*) predice el 69,39% de los casos, $\chi^2$ = 5134,902; p < 0.01. Poseyendo el primer modelo un 17,92% de casos perdidos, el segundo un 18,01%, el tercero el 3,30% y el cuarto el 4,25%.

El modelo que menos fuerza posee es aquel que predice la *Idoneidad del curso* a partir de los índices ($R^2$ = 0,134; $R^2_{ajustado}$ = 0,188; $R^2_L$ = 0,116). En oposición, la RLB que mayor relación tiene entre la variable dependiente y las variables independientes es el modelo *Politómico-RP* ($R^2$ = 0,274; $R^2_{ajustado}$ = 0,366; $R^2_L$ = 0,232). Entre estas dos, y muy próximas entre ellas, están *Politómico-IC* ($R^2$ = 0,183; $R^2_{ajustado}$ = 0,261; $R^2_L$ = 0,168) e *Índices-RP* ($R^2$ = 0,196; $R^2_{ajustado}$ = 0,262; $R^2_L$ = 0,158).

Tabla 4

*Ajuste de los cuatro modelos de RLB*

| Modelo | Casos | % casos perdidos | $G^2_{0-1}$ | p | % valor predictivo | -2 Log likelihood | $R^2$ | $R^2_{ajustado}$ | $R^2_L$ | Test Hosmer Lemeshow | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Politómico-IC | 5529 | 17,92 | 1109,247 | 0,000 | 75,15 | 5491,464 | 0,183 | 0,261 | 0,168 | | |
| Politómico-RP | 3637 | 18,01 | 1162,721 | 0,000 | 73,40 | 3857,044 | 0,274 | 0,366 | 0,232 | | |
| Índices-IC | 6514 | 3,30 | 952,638 | 0,000 | 68,52 | 7281,834 | 0,134 | 0,188 | 0,116 | 46,2716808 | 0,000 |
| Índices-RP | 4299 | 4,25 | 961,274 | 0,000 | 69,39 | 5134,902 | 0,196 | 0,262 | 0,158 | 19,1837732 | 0,014 |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de PISA 2015

Las últimas cuatro tablas nos muestran los resultados de los cuatro modelos de Regresión Logística. El primero, que es *RLB Politómica-IC* (Tabla 5) , *logit* (*idoneidad de curso* = 1) = -2,18 + 0,148 (Pos_cult = Una) + 0,282 (Pos_cult = Ambas) + 0,251 (e-book = Uno) + 0,288 (e-book = Dos o más) + 0,842 (Preesc = 3 años) + 0,619 (Preesc = Antes) + 1,168 (Rec_edu_inf = Solo uno) + 0,885 (Rec_edu_inf = Ambos) + 0,895 (Ocup_p = Trabajadores no manuales) + 0,419 (Ocup_p = Empresarios y profesionales) + 0,535 (Educ_m = Secundarios post-obligatorios) + 0,679 (Educ_m = Terciarios) + 0,914 (Lib_h = 26-200 libros) + 1,41 (Lib_h = Más de 200). En este modelo, como en los restantes, las categorías de referencia son las que no aparecen en la ecuación. Por tanto, las odds obtenidas indican que a mayor capital cultural, mayor es la probabilidad de presentar idoneidad de curso por parte del alumnado, teniendo esto lugar en todas sus variables y categorías. Siendo la variable que más diferencias presenta, una vez más, *Libr_h*. Llegando a ser el odds ratio 4,09 en los adolescentes con *más de 200*

*libros* en su hogar. Además, constatamos dos variables, *Ocup_p* y *Rec_edu_inf*, en las que las categorías intermedias tienen mayor odds ratio que aquellas que denotan un mayor capital cultural. Lo que constata que, con buen criterio, hemos elegido las variables independientes como nominales en vez de ordinales. La variable que menos diferencias constata entre sus categorías es *Pos_cult*, siendo sus odds 1,16 para *Una* y 1,33 para *Ambas*. Además, cabe destacar que la categoría *Una* para *Pos_cult* y *Dos o más* para *e-book* no son suficientemente significativas ($p > 0,05$).

Tabla 5

*Resultados del modelo Politómico-IC, en el que las variables independientes son las politómicas y la dependiente es Idoneidad del curso*

| | B | EE | Wald | gl | p | OR | 95% $IC_{OR}$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pos_cult = Ninguna | | | 8,703 | 2 | 0,013 | | |
| Pos_cult = Una | 0,148 | 0,079 | 3,527 | 1 | 0,060 | 1,159 | 0,994/1,352 |
| Pos_cult = Ambas | 0,282 | 0,096 | 8,530 | 1 | 0,003 | 1,325 | 1,097/1,601 |
| e-book = Ninguno | | | 11,075 | 2 | 0,004 | | |
| e-book = Uno | 0,251 | 0,083 | 9,043 | 1 | 0,003 | 1,285 | 1,091/1,513 |
| e-book = Dos o más | 0,288 | 0,152 | 3,590 | 1 | 0,058 | 1,334 | 0,990/1,796 |
| Preesc = Después | | | 48,456 | 2 | 0,000 | | |
| Preesc = 3 años | 0,842 | 0,121 | 48,106 | 1 | 0,000 | 2,322 | 1,830/2,946 |
| Preesc = Antes | 0,619 | 0,109 | 32,321 | 1 | 0,000 | 1,858 | 1,501/2,300 |
| Rec_edu_inf = Ninguno | | | 80,632 | 2 | 0,000 | | |
| Rec_edu_inf = Solo uno | 1,168 | 0,132 | 78,719 | 1 | 0,000 | 3,215 | 2,484/4,161 |
| Rec_edu_inf = Ambos | 0,885 | 0,129 | 47,204 | 1 | 0,000 | 2,423 | 1,882/3,119 |
| Ocup_p = Trabajadores m | | | 78,737 | 2 | 0,000 | | |
| Ocup_p = Trabajadores no manuales | 0,895 | 0,105 | 72,860 | 1 | 0,000 | 2,446 | 1,992/3,004 |
| Ocup_p = Empresarios y profesionales | 0,419 | 0,104 | 16,385 | 1 | 0,000 | 1,521 | 1,242/1,864 |
| Educ_m = Obligatorios o menos | | | 80,876 | 2 | 0,000 | | |
| Educ_m = Secundarios post-obligatorios | 0,535 | 0,088 | 36,866 | 1 | 0,000 | 1,708 | 1,437/2,030 |
| Educ_m = Terciarios | 0,679 | 0,081 | 70,714 | 1 | 0,000 | 1,972 | 1,683/2,311 |
| Lib_h = 25 o menos | | | 200,000 | 2 | 0,000 | | |
| Lib_h = 26-200 libros | 0,914 | 0,077 | 142,515 | 1 | 0,000 | 2,494 | 2,147/2,898 |
| Lib_h = Más de 200 | 1,410 | 0,114 | 153,149 | 1 | 0,000 | 4,094 | 3,275/5,118 |
| Constante | -2,180 | 0,162 | 181,699 | 1 | 0,000 | 0,113 | |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de PISA 2015

La tabla 6 nos muestra la *RLB Politómica-RP*, siendo *logit* (*Alto Rendimiento* = 1) = -3,772 + 0,378 (Pos_cult = Una) + 0,559 (Pos_cult = Ambas) + 0,378 (e-book = Uno) + 0,338 (e-book = Dos o más) + 0,835

(Preesc = 3 años) + 0,832 (Preesc = Antes) + 1,009 (Rec_edu_inf = Solo uno) + 1,019 (Rec_edu_inf = Ambos) + 0,893 (Ocup_p = Trabajadores no manuales) + 0,59 (Ocup_p = Trabajadores manuales) + 0,298 (Educ_p = Secundarios post-obligatorios) + 0,387 (Educ_p = Terciarios) + 1,467 (Lib_h = 26-200 libros) + 2,115 (Lib_h = Más de 200). Siendo, otra vez, la variable *Lib_h* la que mejor predice a la variable dependiente. En este caso, al escoger un individuo al azar, si este posee *Alto Rendimiento* en las pruebas PISA, es 8,29 veces más probable que posea más de 200 libros en su hogar a que tenga 25 o menos. Mientras, la variable menos potente, atendiendo a OR, es *Educ_p*. En esta RLB son tres las variables en las que su mayor categoría tiene OR menor que la intermedia*: e-book*, *Preesc* y *Ocup_p*. Esto puede deberse a varios factores, incluyendo el hecho de que las categorías no poseen el mismo número de individuos. Por último, cabe decir que todas las categorías son significativas ($p < 0,05$).

Tabla 6

*Resultados del modelo Politómico-RP, en el que las variables independientes son las politómicas y la dependiente es Rendimiento en pruebas PISA*

| | B | EE | Wald | gl | p | OR | 95% $IC_{OR}$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pos_cult = Ninguna | | | 25,651 | 2 | 0,000 | | |
| Pos_cult = Una | 0,378 | 0,098 | 14,790 | 1 | 0,000 | 1,459 | 1,204/1,769 |
| Pos_cult = Ambas | 0,559 | 0,113 | 24,312 | 1 | 0,000 | 1,749 | 1,400/2,184 |
| e-book = Ninguno | | | 18,133 | 2 | 0,000 | | |
| e-book = Uno | 0,378 | 0,094 | 16,231 | 1 | 0,000 | 1,459 | 1,214/1,753 |
| e-book = Dos o más | 0,338 | 0,158 | 4,600 | 1 | 0,032 | 1,402 | 1,030/1,909 |
| Preesc = Después | | | 32,931 | 2 | 0,000 | | |
| Preesc = 3 años | 0,835 | 0,159 | 27,460 | 1 | 0,000 | 2,305 | 1,687/3,150 |
| Preesc = Antes | 0,832 | 0,147 | 31,832 | 1 | 0,000 | 2,297 | 1,721/3,067 |
| Rec_edu_inf = Ninguno | | | 31,852 | 2 | 0,000 | | |
| Rec_edu_inf = Solo uno | 1,009 | 0,185 | 29,742 | 1 | 0,000 | 2,744 | 1,909/3,944 |
| Rec_edu_inf = Ambos | 1,019 | 0,184 | 30,759 | 1 | 0,000 | 2,771 | 1,933/3,973 |
| Ocup_p = Trabajadores manuales | | | 72,480 | 2 | 0,000 | | |
| Ocup_p = Trabajadores no manuales | 0,893 | 0,111 | 65,100 | 1 | 0,000 | 2,443 | 1,966/3,035 |
| Ocup_p = Empresarios y profesionales | 0,590 | 0,122 | 23,594 | 1 | 0,000 | 1,804 | 1,422/2,290 |
| Educ_p = Obligatorios o menos | | | 16,670 | 2 | 0,000 | | |
| Educ_p = Secundarios post-obligatorios | 0,298 | 0,111 | 7,183 | 1 | 0,007 | 1,348 | 1,083/1,676 |
| Educ_p = Terciarios | 0,387 | 0,099 | 15,392 | 1 | 0,000 | 1,472 | 1,214/1,786 |
| Lib_h = 25 o menos | | | 282,157 | 2 | 0,000 | | |
| Lib_h = 26-200 libros | 1,467 | 0,104 | 197,492 | 1 | 0,000 | 4,337 | 3,534/5,321 |
| Lib_h = Más de 200 | 2,115 | 0,132 | 256,506 | 1 | 0,000 | 8,290 | 6,400/10,74 |
| Constante | -3,772 | 0,237 | 252,597 | 1 | 0,000 | 0,023 | |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de PISA 2015

La tabla 7 incluye el modelo, al que hemos denominado *Indices-RP*. Siendo logit (idoneidad de curso = 1) = 1,26 + 0,70 (ESCS) + 0,11 (CULTOSS). Sin embargo, en este caso no vamos a poder comparar sus ratios. Donde otra vez *ESCS* se vuelve a mostrar mejor predictora que *CULTPOSS*, sin embargo, debemos interpretarlo con mucha cautela. Esto se debe a que los índices están medidos de diferente forma, pues cada variable posee su propia escala de medición.

Tabla 7

*Resultados del modelo Índices-IC, en el que las variables independientes son los índices CULTPOSS y ESCS y la dependiente es Idoneidad del curso*

| | B | EE | Wald | gl | p | OR | 95% $IC_{OR}$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| CULTPOSS | 0,113 | 0,035 | 10,536 | 1 | 0,001 | 1,119 | 1,045/1,198 |
| ESCS | 0,702 | 0,030 | 562,289 | 1 | 0,000 | 2,019 | 1,905/2,139 |
| Constante | 1,257 | 0,037 | 1130,619 | 1 | 0,000 | 3,515 | |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de PISA 2015

Los últimos coeficientes que se observan corresponden a *RLB Indices-RP* (Tabla 8). Siendo el modelo ajustado logit (idoneidad de curso = 1) = 0,36 + 0,69 (ESCS) + 0,35 (CULTPOSS). Aquí, lo que más llama la atención, es que el coeficiente de *CULTPOSS* sea mayor que en la anterior regresión logística, a pesar de que sigue siendo inferior que el de *ESCS*. Más allá de que, como se vio en la tabla 4, *RLB Indices-RP* tiene un modelo mejor ajustado.

Tabla 8
*Resultados del modelo Índices-RP, en el que las variables independientes son los índices CULTPOSS y ESCS y la dependiente Rendimiento pruebas PISA*

| | B | EE | Wald | gl | p | OR | 95% $IC_{OR}$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| CULTPOSS | 0,351 | 0,041 | 73,667 | 1 | 0,000 | 1,420 | 1,311/1,539 |
| ESCS | 0,691 | 0,034 | 403,699 | 1 | 0,000 | 1,996 | 1,866/2,136 |
| Constante | 0,361 | 0,039 | 86,105 | 1 | 0,000 | 1,435 | |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de PISA 2015

## Conclusiones

Los tres métodos empleados nos ofrecen una serie de resultados reiterativos. Podemos afirmar que el *número de libros en el hogar* sigue siendo una variable predictora del rendimiento escolar, tal y como afirmaban Hanushek, Machin & Woessmann (2010). De hecho, *Lib_h* es la variable explicativa con mayor capacidad de las nueve que hemos utilizado para testar el capital cultural. Siendo en todos los análisis mejor predictora del desempeño escolar que *ESCS*, con la excepción de la *R de Rosenthal* para *IC*. Además, *Lib_h* predice en mayor grado el éxito escolar que el índice sintético creado por la OCDE para medir *los bienes culturales en el hogar* (*CULTPOSS*). Aunque también es cierto que la variable *Pos_cult*, construida a partir de la posesión de obras de arte e instrumentos musicales en el hogar, se muestra con una capacidad explicativa intermedia respecto al resto de variables. Lo más notable ocurre con aquellas variables que responden a la revolución tecnológica. Pues *e-book* se ha mostrado como la peor de las variables explicativas en las dos tablas de contingencia, la tercera peor en los dos análisis realizados con la *R de Rosenthal* y no tiene mayor peso en las dos Regresiones Logística. Además, la categoría *Dos o más* posee un nivel no suficientemente significativo ($p > 0,05$) en *RLB Politómica-IC*. Lo que haría pensar que las posesiones culturales propias de las nuevas tecnologías todavía no son buenas predictoras del rendimiento escolar. Siendo muy inusual lo que sucede con *rec_edu_inf*, púes en las tablas de contingencia presenta mayor capacidad predictiva para *IC* que para *RP*, siendo la tercera

mejor predictora para la primera y quedando en un lugar intermedio para la segunda. En la *R de Rosenthal* es la segunda variable ordinal que menos fuerza posee, para volver a tener un alto OR en los dos modelos de Regresión Logística. Lo que la configura como la variable con resultados más dispares según el método de análisis. Respecto a las variables que se basan tanto en la ocupación como en el nivel educativo de los progenitores, estas tienen una considerable capacidad predictiva, siendo mayor la influencia en el caso de los padres que de las madres y, a su vez, de la profesión respecto a los estudios. En resumen, podemos afirmar que los análisis que utilizaba Bourdieu (1964; 1979; 2011) predicen el rendimiento escolar en España, y además, poseen varias ventajas respecto a los índices utilizados por la OCDE. Siendo estas: a) la facilidad que permite recodificarlas, la cual ahonda en un mejor análisis comparativo; b) posibilita análisis más fáciles de representar; c) generan menor cantidad de casos perdidos, pues las variables de los índices se construyen a partir de varios ítems, sobre todo comparativamente con *CULTPOSS* y en los análisis bivariantes.

Respecto a los métodos utilizados, las tablas de contingencia son más que suficientes para explicar la relación entre cada una de las covariables y el rendimiento escolar, siempre y cuando no se quiera medir la fuerza conjunta de todas ellas. De hecho, las variables numéricas, a partir de cuartiles u otra clasificación basada en la distribución de rangos, pueden ser categorizadas de forma politómica. Pero si se quiere respetar el nivel de medición, la *R de Rosenthal* se presenta como una técnica que permite comparar variables ordinales y de intervalo, además permite sustituir a la *t de student* cuando la distribución de las variables no es normal (Rosenthal, 1991; Rosnow & Rosenthal, 2003). Siendo coincidentes los resultados con ambas técnicas, con la única excepción de la variable *Rec_edu_inf*, como se ha comentado. La RLB es la mejor técnica para medir la fuerza global de variables de diferente naturaleza. La paradoja es que en su fortaleza radica su debilidad, pues este mismo hecho la condena a perder capacidad comparativa entre covariables de diferente naturaleza o nivel de escala.

En resumen, los resultados nos muestran dos tipos de conclusiones. El primero responde a varias cuestiones teóricas. Una de ellas es que las características intrínsecas de la familia son suficientes para, en un grado moderado o medio-alto (depende del tipo de análisis), predecir el

rendimiento escolar. El segundo punto es que el número de libros en el hogar es una buena variable predictora, por tanto, no debería seguir siendo obviada por la literatura especializada.

El segundo grupo de conclusiones responde a cuestiones metodológicas, destacando dos. La necesidad de crear índices que midan mejor el impacto de los bienes culturales en el rendimiento escolar por parte de la OCDE, y si es necesario introducir en PISA nuevas cuestiones para profundizar el tipo de posesiones culturales. La segunda es la necesidad de una mayor homogenización en las escalas que utilizan algunos índices en PISA, ya que facilitaría el análisis comparativo.

## Notas

[1] Usamos rendimiento escolar, desempeño escolar y rendimiento académico indistintamente. Debido a que no existe una categorización ampliamente aceptada, por lo que que hay diversos autores que las utilizan como sinónimos (Lamas, 2015).

[2] Bourdieu analiza la sociedad francesa de los años sesenta y setenta, por tanto, solo tiene en cuenta la profesión y los estudios de los padres, ignorando a las madres. Lo cual no haremos aquí.

[3] La base de datos ha sido obtenida de http://www.oecd.org/pisa/data/2015database/.

[4] La OCDE tiene una variable (SENWT) para ponderar las diferentes muestras nacionales en 5000 casos. Hemos recodificado dicha variable para que respetando el peso de cada uno de los casos el sumatorio sean los 6736 casos de la muestra, para poder hacer un mejor cálculo de los casos perdidos.

[5] Se han incorporado a idoneidad de curso cuatro casos que estaban en 1º de Bachillerato, es decir un curso superior al de 4º de la ESO, que es el idóneo.

[6] Por tres años se entiende la edad del alumnado concluido el 31 de Diciembre.

[7] Los dos índices al cruzarse con IC y ESCS han obtenido $p < 0{,}01$ en el test de normalidad de Kolmogorov-Smirnova.

[8] Este programa es IBM SPSS Statics 20, aunque solamente se ha utilizado para el ajuste, pues algunos parámetros no los calcula, como la R de Rosenthal o $R_L^2$.

[9] Se ha decidido así para respetar que en la regresión logística binaria los valores asignados fueran 1=Idoneidad y 0=No idoneidad para IC y 1=Alto rendimiento y 0=Bajo rendimiento para RP.

### Referencias

Álvarez-Sotomayor, A. & Martínez-Cousinou, G. (2016). El Informe Coleman a debate en su cincuenta Aniversario. *International Journal of Sociology of Education*, *5*(2), 87-106. doi: 10.17583/rise.2016.2104

Álvarez-Sotomayor, A. (2012). Educación y capital social. En Trinidad Requena, A. & Gómez González, F.J. (Coords.), *Sociedad, familia, educación: Una introducción a la sociología de la educación* (pp. 229-240). Madrid: Tecnos.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Les éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social.* México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les éditions de Minuit.

Broc, M.A. (2018). Academic Performance and Other Psychological, Social and Family Factors in Compulsory Secondary Education Students in a Multicultural Context. *International Journal of Sociology of Education, 7*(1), 1-23. doi: 10.17583/rise.2018.2846

Carabaña, J. (2011). Las puntuaciones PISA predicen casi toda la repetición de curso a los 15 años en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 4*(3), 283-303.

Coleman, J.S. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, *38*(1), 7-22.

Collins, R. (2005). *Sociología de las filosofías: una teoría global del cambio intelectual*. Barcelona: Hacer.

Fernández-Macías, E., Antón, J., Braña, F. & Muñoz, R. (2013). Early School-leaving in Spain: evolution, intensity and determinants. *European Journal of Education*, *48*(1), 150-164. doi: 10.1111/ejed.12000

Fernández Mellizo-Soto, M. (2015). Continuidad o cambio en la desigualdad de oportunidades educativas: evidencia internacional y teorías. *Revista Española de Sociología*, 23, 151-164. Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/65378/39676

Fernández Mellizo-Soto, M .(2014). La evolución de la desigualdad de oportunidades educativas: una revisión sistemática de los análisis del caso español. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, *147*(1), 107-117. doi:10.5477/cis/reis.147.107

Flecha, R. & Buslon, N. (2016). 50 Años Después del Informe Coleman. Las Actuaciones Educativas de Éxito sí mejoran los resultados académicos. *International Journal of Sociology of Education*, *5*(2),

127–143. doi: 10.17583/rise.2016.2087

García-Fernández, J., & Martínez-Monteagudo, M., & Inglés, C. (2013). ¿Cómo se relaciona la ansiedad con el rendimiento académico?. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 4* (1), 63-76.

Hanushek, E., Machin, S. & Woessmann, L. (2010). *Handbook of the economics of education. Vol. 3.* Amsterdam: Editorial North Holland.

ILO (2012). *International Standard Classification of Occupations: Structure, group definitions and correspondence tables*: Geneve. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms_172572.pdf

INEE, (2016), PISA 2015. *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Madrid: MECD.

INEE (2014), PISA 2012. *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español: Resultados y contexto*. Madrid: MECD.

Jovell, A.J. (1995), *Análisis de regresión logística*. Colección Cuadernos Metodológicos nº 15, Madrid: CIS.

Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones, 3*(1), 313-386. doi: 10.20511/pyr2015.v3n1.74

Marqués Perales, I. (2016). Apuntes sobre el Informe Coleman. Sobre la Difícil Convivencia de los Principios Igualitarios en un Mundo Desigual. *International Journal of Sociology of Education, 5*(2), 107-126. doi: 10.17583/rise.2016.2092

Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica.* Barcelona: Bellaterra.

Martín Criado, E., & Gómez Bueno, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología, 26*(1), 1-21.

Martínez García, J. S. (2017). El habitus. Una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología, 75*(3), 1-14. Recuperado de http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/680/870

Martínez García, J.S. & Merino, R. (2011). Formación Profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género. *Tempora*, 14, 13-37.

OECD (1999). *Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97 Implementation in OECD*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/1962350.pdf

OECD (2016a). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264266490-en

OECD (2016b), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264267510-en

OECD (2017a), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264273856-en

OECD (2017b), *PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264270282-en

OECD (2017c), *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving*. Paris: OECD Publishing. doi: 1787/9789264285521-en

Pardo, A., & Ruiz, M.A. (2013). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud III*. Madrid: Síntesis.

Pérez Sánchez, C.N., Betancort Montesinos, M., & Cabrera Rodríguez, L. (2013). Family influences in academic archievement a study of the Canary Islands. *Revista Internacional de Sociología*, *71*(1), 169-187.

Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research*. Newbury Park: Sage.

Rosnow, R. L., & Rosenthal, R. (2003). Effect Sizes for Experimenting Psychologists. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, *57*(3), 221-237.

Torrents, D., Merino, R., García, M., & Valls, O. (2018). El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria. *Papers: Revista de Sociología*, *103*(1), 29–50.

Torres Mora, J.A. & Peruga Urea, R. (1997). Desigualdad educativa en la España del siglo XX: Un estudio empírico. En Calero Martínez, J. (Coord.), *Educación, Vivienda e Igualdad de Oportunidades* (pp. 43-152). Madrid: Fundación Argentaria.

Trinidad Requena, A. (2005). La educación. En Iglesias de Ussel, J. & Trinidad Requena, A. & (Coords.), *Leer la sociedad: Una introducción a la sociología general* (pp. 505-545). Madrid: Tecnos.

Trinidad Requena, A., & Pagés Luis, S. (2002). Un marco sociológico para el análisis del contexto escolar. *Praxis Sociológica*, 6, 147-168.

**Miguel Ángel Lozano Pérez** is PhD student at the University of Granada

**Antonio Trinidad Requena** is profesor at the University of Granada

**Contact Address:** lozanop@correo.ugr.es

RiSE
INTERNATIONAL JOURNAL OF SOCIOLOGY OF EDUCATION

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

http://rise.hipatiapress.com

# Coaching Universitario: Propuesta de un Sistema de Indicadores para su Medición

Jose Luis Paniza Prados [1]
Inmaculada Puertas Cañaveral [1]
Jose María Molina Morales[2]

1) Universidad de Granada, Spain
2) Escuela de Formación Integral en Coaching, Spain

Date of publication: February 25th, 2019
Edition period: February 2019-June 2019

**To cite this article:** Paniza Prados, J.L., Puertas Cañaveral, I., Molina Morales, J.M. (2019). Coaching Universitario: Propuesta de un Sistema de Indicadores para su Medición, *International Journal of Sociology of Education, 8*(1), 75-102. doi: 10.17583/rise.2019.3877

**To link this article:** http://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.3877

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to Creative Commons Attribution License (CC-BY)

*RISE – International Journal of Sociology of Education Vol.8 No.1 February 2019 pp. 75-102*

# University Coaching: Proposal of a Measuring Indicator System

Jose Luis Paniza Prados
*Universidad de Granada*

Inmaculada Puertas Cañaveral
*Universidad de Granada*

Jose María Molina Morales
*Escuela de Formación Integral en Coaching*

(*Received: 8 November 2018; Accepted: 2 January 2018; Published: 25 February 2019)*

**Abstract**

This article presents a teaching innovation project, funded by the University of Granada. The main objective is the efficiency measuring of a coaching process. In this way it has been designed a system of indicators that aims to be a measurement tool in two fundamental aspects: first, the acquisition of personal skills and the empowerment of self-knowledge; and second, the academic performance and the improvement of their personal potential. The structure is articulated in the following sections: first, an approximation and delimitation of the coaching concept; secondly, it analyses the application of coaching in the university; third, it explains the stages of the research design carried out; fourth, it presents the results related with the validity and reliability of the integrated indicator system; finally, the main conclusions are focus on the design of a tool that measures the effectiveness of coaching in socio-affective, socio-cognitive, executive, social, and identitive aspects with the institution and the communicative ones..

**Keywords:** coaching, validity and reliability, publics universities, teaching innovation.

2019 Hipatia Press
ISSN: 2014-3575
DOI: 10.17583/rise.2019.3877

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

*RISE – International Journal of Sociology of Education Vol.8 No.1 February 2019 pp. 75-102*

# Coaching Universitario: Propuesta de un Sistema de Indicadores para su Medición

Jose Luis Paniza Prados
*Universidad de Granada*

Inmaculada Puertas Cañaveral
*Universidad de Granada*

Jose María Molina Morales
*Escuela de Formación Integral en Coaching*

(*Recibido: 8 Noviembre 2018; Aceptado: 2 Enero 2019; Publicado: 25 Febrero 2019)*

**Resumen**

Este artículo presenta un proyecto de innovación docente, financiado por la Universidad de Granada, que tiene por objetivo principal la medición de la eficacia de un proceso de coaching. Para ello se ha generado un sistema de indicadores que pretende ser una herramienta de medición en dos aspectos fundamentales: primero, la adquisición de habilidades personales y la potenciación del autoconocimiento; y segundo, el rendimiento académico y la mejora de su potencial personal. La estructura se articula en los siguientes apartados: en primer lugar, se realiza una aproximación y delimitación del concepto de coaching; en segundo término, se analiza la aplicación del coaching en el ámbito universitario; tercero, se explicita las etapas del diseño de la investigación llevado a cabo; en cuarto lugar, se presentan los resultados relativos al análisis de la validez y fiabilidad del sistema de indicadores propuesto; y, por último, se sintetizan las principales conclusiones centradas en el diseño de una herramienta que mide la eficacia del coaching en aspectos socioafectivos, sociocognitivos, ejecutivos, sociales, identificativos con la institución y comunicativos.

**Palabras clave:** coaching, validez y fiabilidad, universidades públicas, innovación docente.

2019 Hipatia Press
ISSN: 2014-3575
DOI: 10.17583/rise.2019.3877

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

La irrupción del coaching en el mundo de las organizaciones, del desarrollo personal y del ámbito educativo en los últimos quince años, ha provocado una difusión del concepto y una normalización en el vocabulario habitual de nuestra sociedad que no queda exento de indefinición. Además, está experimentando una fase de consolidación que sugiere una clara precisión de sus habilidades y competencias, de su código deontológico y, sobre todo, de sus directrices de calidad y excelencia.

El origen del coaching como disciplina surge en Estados Unidos en el ámbito del deporte, que es la base sobre la que se sustenta el coaching actual. Las acepciones y los estilos se han ido diversificando, aunque todos confluyen, o deberían confluir, en un origen común relacionado con la filosofía y más concretamente con Sócrates. El coaching adopta de este filósofo el método de facilitar el aprendizaje a través de la toma de conciencia (para conseguir un objetivo) y del planteamiento de las preguntas correctas para que la persona pueda llegar a encontrar sus propias respuestas y, por ende, conseguir su meta. En este sentido es preciso matizar que el coaching no debe ser identificado con una terapia, consultoría o *mentoring* (Coutu y Kauffman, 2009), ni tampoco con un proceso curativo ni un asesoramiento psicológico. Coaching y *mentoring* se diferencian en que mientras el primero está directamente interesado en la mejora inmediata del desempeño y el desarrollo de habilidades mediante una forma de tutoría o instrucción, el segundo está relacionado con la adquisición de habilidades a largo plazo en el curso de una carrera en desarrollo mediante una forma de asesoramiento y orientación (Parsloe, 1992).

Para su correcta delimitación tomamos como referentes diversos autores y expertos en la materia que nos permiten precisar diferentes tendencias tanto para su definición como para su ámbito de actuación.

La primera tendencia se centra en el logro del rendimiento de la persona y se podría definir como el proceso en el que se ayuda a las personas a rendir al máximo de sus posibilidades. Esto implica hacer aflorar todo el potencial del individuo, ayudarle a superar sus barreras y limitaciones personales para alcanzar lo mejor de sí, y facilitarle el modo de funcionar más eficaz. Incluso se podría diferenciar entre un coaching con "c" minúscula para trabajar el comportamiento (toma de conciencia y desarrollo de la competencia consciente) y un coaching con "C" mayúscula que se concentra en reforzar la identidad y los valores (Dilts, 2004). En esta línea se explica cómo el

coaching puede liberar el potencial de las personas, para que puedan llevar su rendimiento al máximo (Gallwey, 2006), y en el mundo de la empresa como una poderosa herramienta para el desarrollo del liderazgo y la liberación del potencial de los empleados que permitan incrementar al máximo su desempeño (Whithmore, 2011).

La segunda línea da protagonismo a la importancia del aprendizaje, así el coaching se define como un proceso sistemático de aprendizaje, focalizado en la situación presente y orientado al cambio (Bou, 2007). Para ello se facilitan los recursos y herramientas de trabajo específicas y necesarias que posibiliten el cumplimiento de las demandas personales junto a un mayor autoconocimiento y mejora de la calidad de vida. Por tanto, este aprendizaje puede generar numerosos resultados: evolución y cambios de comportamientos sostenidos en el tiempo, con acciones y reflexiones continuas (Correa, 2008); desarrollo de altas habilidades y capacidades socioemocionales y la adquisición de competencias profesionales funcionales (Medina y Perichon, 2008; y Sánchez-Teruel, 2009); y transformación tanto del tipo de observador que somos del mundo como de lo que somos de uno mismo (Wolk, 2009).

La tercera tendencia es la más ontológica y se centra en el concepto de autoconsciencia y en la necesidad de autorrealización del individuo, imprescindibles para el logro del pleno potencial, la autoexpresión y el crecimiento de la persona (Zeus y Skiffington, 2004). Considera el coaching como una dinámica de transformación mediante la cual las personas y organizaciones revisan, desarrollan y optimizan sus formas de ser y estar en el mundo, creando a través de la conversación una nueva cultura (Echeverría, 2013). Desde esta perspectiva, se busca llevar a terrenos diferentes el tipo de resultados que generaba el coach deportivo.

Para cerrar esta aproximación conceptual atendemos a las definiciones aportadas desde los principales organismos que regulan esta actividad. En primer lugar, la *International Coaching Federation* (ICF), define coaching como un proceso de acompañamiento reflexivo y creativo con clientes que les inspira a maximizar su potencial personal y profesional (ICF, 2016). Y en segundo, la Asociación Española de Coaching (ASESCO), que considera el coaching como un proceso de entrenamiento personalizado y confidencial mediante un gran conjunto de herramientas que ayudan a cubrir el vacío existente entre donde una persona está ahora y donde desea estar (ASESCO,

2016).

Por último, y a modo de síntesis, desde nuestra perspectiva de análisis entendemos que el coaching se puede considerar como la disciplina que permite el desarrollo de las potencialidades intrínsecas que cada persona o grupos de personas poseen, por medio de un acompañamiento profesional hacia las metas propuestas.

## Coaching en el Ámbito Universitario

La palabra proceso contiene las ideas de acción de ir hacia delante, transcurrir del tiempo y de conjunto de fases sucesivas, todas ellas muy relacionadas con el coaching como propuesta de acompañamiento al cambio. En un proceso de coaching se establece una relación profesional entre un coach y un coachee o cliente (persona o grupo de personas que reciben coaching), y tiene como objetivo principal que el coachee consiga un objetivo o meta definido previamente.

El proceso de coaching, en general, consta de un número determinado de sesiones, por lo que la duración es finita en el tiempo y dependerá del cliente y de su ritmo en el logro del cambio deseado. Se establece un contrato formal que incluye cláusulas de confidencialidad, el objetivo del coachee, que puede abarcar temas relacionados con el comportamiento, liderazgo, visión para los negocios, mejora en el desempeño laboral, etc., y áreas tácitas como creencias personales, suposiciones arraigadas, perspectivas internas, autodescubrimiento, aprendizaje profundo y cambios en el sistema de valores interno y el patrón de comportamiento (De Meuse et al., 2009). En este sentido conviene precisar que hay habilidades instaladas en valores fundamentales que cada coach debe adquirir para el ejercicio del coaching, como la honestidad, el respeto a las ideas ajenas, la tolerancia, la paciencia, la solidaridad, la comprensión y la humildad (Ravier, 2005).

El coaching aplicado al ámbito universitario puede ser una herramienta de ayuda en la consecución de las metas y objetivos de los estudiantes, adaptándose a las novedades que ha supuesto la puesta en marcha del Plan Bolonia. La enseñanza universitaria ha tenido que incorporar numerosas medidas en la formación para poder adaptarse a las directrices marcadas. Este nuevo modelo universitario europeo apuesta por una formación competencial donde las asignaturas juegan un papel clave en la formación

presencial, el trabajo dirigido y el aprendizaje autónomo. El alumnado es el centro del proceso educativo y el objetivo es la consecución de una enseñanza superior de mayor calidad y una mejora metodológica de las propuestas formativas.

Es precisamente en el proceso educativo, donde el coaching puede tener importantes resultados para el alumnado universitario, ya que promueve la autonomía a través de metas personales y acciones planificadas, desarrolla el autoaprendizaje y habilidades complejas y otras competencias intra e interpersonales (Sánchez Mirón et al., 2014). Se proporciona por tanto el enfoque y la conciencia necesarias para alcanzar su meta, además de cumplir con uno de los objetivos claves en el Plan Bolonia, el uso del conocimiento adquirido hacia la resolución de situaciones, y no simplemente hacia la adquisición de datos. La trascendencia en el ámbito educativo gana importancia a la hora de trabajar competencias como la comunicación y la toma de decisiones. De ahí el interés por incorporarlo como experiencia piloto en la formación de los estudiantes universitarios y en las aulas.

Las investigaciones que inciden en el proceso de aprendizaje utilizando la metodología del coaching en el ámbito educativo son relativamente recientes, y abarcan áreas de estudio como la motivación, el rendimiento académico, el aprendizaje, la toma de decisiones, las competencias personales, la inteligencia emocional, la empatía, etc.

Los primeros estudios han mostrado que, dentro de los sistemas educativos, pueden implementarse nuevos modelos de trabajo basados en el coaching (Silins et al., 2002) y empieza a validarse como una herramienta factible de ser utilizada en el ámbito de la educación (Bisquerra, 2008; Gordillo 2008). Entre las diferentes propuestas destacan las siguientes: la primera, se trata de un instrumento de medida de la inteligencia emocional basado en un cuestionario y una serie de ítems que miden aspectos relacionados con las emociones propias del alumnado, la empatía o el autocontrol frente a las críticas, la automotivación o el grado de satisfacción (Rego et al., 2006); y el segundo, un instrumento de evaluación psicológica que puede facilitar información sobre variables importantes relacionadas con el proceso de motivación escolar, atribuciones causales y metas académicas en contextos educativos de enseñanza media y universitaria (Barca et al., 2005).

Concluimos pues, la importancia de la consideración del coaching como

proceso que puede tener efectos importantes en el desarrollo personal y profesional de las personas a través de la comunicación, favoreciendo una toma de decisiones más adecuada y efectiva, incluso en el afrontamiento de situaciones profesionales que preocupan al alumnado (Álvarez González et al., 2009).

## Diseño de la Investigación

### Objetivos, Dimensiones, Subdimensiones e Indicadores

El objetivo fundamental es la construcción de un sistema de indicadores que permita medir la evolución de las habilidades personales después de un proceso de coaching. Junto a este general destacamos, a continuación, otros que están directamente relacionados con las dimensiones que analizamos en el proyecto.

- Analizar la influencia del coaching universitario en el aprendizaje socioafectivo (dimensión socioafectiva).
- Conocer cómo evolucionan y cambian las variables dinámicas de la personalidad (dimensión sociocognitiva).
- Detectar la influencia del coaching en la planificación y organización de las metas (dimensión ejecutiva).
- Facilitar que el alumnado adquiera habilidades personales y competencias a través del coaching que le ayuden a profundizar en su autoconocimiento (dimensión social).
- Determinar cómo el coaching incide en la gestión personal y académica del alumnado en el seno de la institución universitaria (dimensión comunicativa).
- Comprender las interacciones que se producen entre el alumnado y la institución, analizando la influencia del coaching en dichas sinergias (dimensión identificativa).

Para la propuesta de las dimensiones se ha realizado un intenso trabajo de análisis bibliográfico lo que ha permitido identificar cuáles son las más utilizadas por la comunidad científica cuando se ha abordado el estudio de las habilidades personales. Así se han tenido en cuenta tres ámbitos determinantes que inciden en el rendimiento personal y académico del alumnado, que son: la percepción que tiene el estudiante de sí mismo; la

percepción de su entorno cercano; y la percepción que tiene el alumnado sobre la influencia de la institución en su crecimiento personal y profesional.

Finalmente, las dimensiones objeto de análisis han sido las siguientes: dimensión socioafectiva, dimensión sociocognitiva, dimensión ejecutiva, dimensión social, dimensión comunicativa y dimensión identificativa. Para facilitar el tránsito del constructo teórico (con su correspondiente definición operativa) al empírico, estas dimensiones se han subdividido a su vez en subdimensiones (por ejemplo, la dimensión comunicativa se subdivide en asertividad grupal, inteligencia social y participación).

Para medir empíricamente las subdimensiones se construyeron una serie de indicadores que básicamente consisten en una serie de ítems ante los cuales se muestra el grado de acuerdo o desacuerdo en una escala tipo Likert (Morales, 1998) con cinco opciones de respuesta (por ejemplo, "el sentido de pertenencia a la universidad" se mide con los indicadores o variables empíricas "Soy consciente de pertenecer a una universidad muy reconocida en el ámbito internacional" y "Cuando escucho noticias buenas en los medios de comunicación de la Universidad de Granada me siento orgulloso/a").

La participación se mide con los indicadores o variables empíricas “Participo en las asociaciones estudiantiles porque considero que es importante estar representado/a” y “Soy de esas personas que van por libre en mi Facultad”). La tabla 1 muestra la totalidad del sistema de indicadores.

Tabla 1

*Índices de homogeneidad y fiabilidad del cuestionario*

| **Dimensiones o variables teóricas** | **Subdimensión teórica** | **Indicador o variable empírica** | **Índice de Homogeneidad** | **Alfa de Cronbach al eliminar el ítem** |
|---|---|---|---|---|
| DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA | ACTITUD | P.1.1.1 Me ocupo por mostrar mi mejor cara cada día. | 0.372 | 0.841 |
| | | P.1.1.3 Intento participar en clase aportando mis propuestas e ideas. | 0.252 | 0.846 |
| | INTELIGENCIA EMOCIONAL | P.1.3.3 Cuando te relacionas con los demás percibes que tienes habilidades para entender sus emociones. | 0.239 | 0.845 |
| | CREATIVIDAD | P.1.6.2 Me entusiasma buscar nuevas alternativas a cómo hacer las cosas. | 0.374 | 0.840 |
| | APERTURA A LA EXPERIENCIA | P.1.7.1 Soy una persona preocupada por aprender todo lo que pueda dentro de la Universidad. | 0.349 | 0.840 |
| | | P.1.7.2 Creo que el futuro será mejor que el presente. | 0.225 | 0.844 |
| | AUTOEFICACIA | P.1.8.B.1 Considero que puedo superar con éxito cualquier examen que realice. | 0.568 | 0.843 |
| DIMENSIÓN SOCIOCOGNITIVA | | P.1.8.B.2 Soy una persona que confía en sus posibilidades en los momentos importantes. | 0.633 | 0.840 |
| | | P.2.1.A.1 Normalmente me motivo a mí mismo/a para dar lo mejor. | 0.445 | 0.840 |
| DIMENSIÓN EJECUTIVA | MOTIVACIÓN INTRINSECA (MOTIVACIÓN) | P.2.1.A.2 Sé que me merezco que las cosas me vayan bien. | 0.285 | 0.843 |
| | TOMA DE DECISIONES | P.3.1.2 En momentos decisivos importantes, pido consejo a amigos/as o familiares. | 0.243 | 0.845 |
| | RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS | P.3.2.1 Cuando tengo un problema me enfrento a él inmediatamente. | 0.448 | 0.838 |
| | CAPACIDAD DE ANTICIPACIÓN | P.3.4.1 Suelo llevar al día mis clases porque es una manera de conseguir buenos resultados. | 0.267 | 0.844 |
| | GESTIÓN DEL ESTRÉS | P.3.6.1 Sé reconocer bien situaciones de estrés que pueden afectar a mi rendimiento. | 0.373 | 0.843 |
| DIMENSIÓN SOCIAL (LA INSTITUCIÓN) | OPTIMISMO Y BIENESTAR SUBJETIVO | P.3.7.2 Pienso que todas las dificultades se pueden solucionar. | 0.483 | 0.841 |
| | RESILIENCIA | P.3.8.2 Por más difíciles que sean las situaciones, soy capaz de enfrentarme a ellas. | 0.549 | 0.841 |
| | COHESIÓN GRUPAL | P.4.1.1 Cuando hay una discusión entre mis compañeros/as procuro mediar para llegar a un acuerdo. | 0.385 | 0.842 |
| | CONDUCTA PROSOCIAL | P.4.2.1 Normalmente participo con mi ayuda en actividades que organizan otras personas. | 0.400 | 0.844 |

*(continued)*

Tabla 1

*Índices de homogeneidad y fiabilidad del cuestionario* (continued)

| Dimensiones o variables teóricas | Subdimensión teórica | Indicador o variable empírica | Índice de Homogeneidad | Alfa de Cronbach al eliminar el ítem |
|---|---|---|---|---|
| DIMENSIÓN SOCIAL (LA INSTITUCIÓN) | COMPETENCIAS | P.4.3.1 Los demás me consideran una persona en la que se puede confiar. | 0.356 | 0.843 |
| | | P.4.3.3 Cuando hay que tomar decisiones en grupo me preocupo de que todo el mundo participe con su opinión. | 0.316 | 0.843 |
| | ASERTIVIDAD GRUPAL | P.5.1.1 A veces para poder avanzar hay que decir las cosas claras a la gente, aunque pueda causar alguna molestia a alguien. | 0.310 | 0.844 |
| | CREATIVIDAD | P.5.1.2 Soy capaz de aclarar con los demás algún problema sin causar tensión ni enfados. | 0.367 | 0.842 |
| DIMENSIÓN COMUNICATIVA (LA INSTITUCIÓN) | SENTIDO DE PERTENENCIA A LA UNIVERSIDAD | P.6.1.1 Me gusta hacer gala por donde voy de ser alumno/a de la Universidad de Granada. | 0.439 | 0.842 |
| | | P.6.1.2 Como estudiante, reconozco que es importante pertenecer a esta Universidad. | 0.597 | 0.839 |
| DIMENSIÓN IDENTIFICATIVA (LA INSTITUCIÓN) | AUTOEFICACIA CONCIENCIA DE CONTRIBUCIÓN (UNIVERSIDAD/ SOCIEDAD) | P.6.1.3 Me siento dentro del grupo de estudiantes, profesores y demás personas que constituyen la Universidad. | 0.380 | 0.838 |
| | | P.6.3.2 Formarme en la Universidad me prepara para ofrecer a la sociedad y a mi entorno lo mejor de mí. | 0.397 | 0.841 |
| | RECONOCIMIENTO INSTITUCIONAL | P.6.4.1 Soy consciente de pertenecer a una Universidad muy reconocida en el ámbito internacional. | 0.533 | 0.840 |
| | | P.6.4.2 Cuando escucho noticias buenas en los medios de comunicación sobre la Universidad de Granada me siento orgulloso/a. | 0.576 | 0.839 |
| | TOMA DE DECISIONES | P.6.4.3 En nuestra ciudad, considero que la Universidad es una de las instituciones más respetadas. | 0.530 | 0.840 |
| | COHERENCIA CONDUCTUAL | P.6.5.1 La Universidad realmente me está haciendo mejor persona. | 0.594 | 0.841 |
| | CAPACIDAD DE ANTICIPACIÓN | P.6.5.2 Me identifico con los valores de la Universidad. | 0.624 | 0.839 |
| | GESTIÓN DEL ESTRÉS | P.6.5.3 Sé que en el futuro voy a estar muy agradecido/a de haber vivido la experiencia de haber pasado por la Universidad. | 0.343 | 0.841 |

El sistema de indicadores queda compuesto, por tanto, por seis dimensiones, cuarenta subdimensiones y setenta y ocho indicadores que miden factores de la personalidad del alumnado, por un lado, y factores

grupales relacionados con la institución, por otro. En el mismo se incluye siete ítems validados para medir sensibilidad emocional, empatía, comprensión de las emociones propias, motivación intrínseca, comprensión de las emociones de los demás y autocontrol (Rego et al., 2005). La enumeración, descripción y definición de los mismos se realiza a continuación.

*A. Factores de la personalidad del estudiantado:*

A.1. Dimensión socioafectiva: el aprendizaje socioafectivo es el conjunto de actitudes, decisiones y comportamientos que las personas adoptamos con el fin de reforzar favorablemente nuestras conductas sociales y personales durante el proceso de aprendizaje. Las subdimensiones que la conforman son las siguientes:

- Actitud: es la capacidad que tenemos las personas de enfrentarnos a las circunstancias de nuestra vida cotidiana.
- Asertividad: es la habilidad para decir lo que pensamos y sentimos (creencias, derechos u opiniones) sin perjudicar a los demás ni ser perjudicado.
- Inteligencia emocional: la inteligencia emocional es la capacidad para gestionar (conciliar, percibir, utilizar, comprender y manejar) nuestras emociones y las de los demás.
- Habilidades prosociales (Stassen et al., 1997): son las acciones a través de las cuales se comparten y se ofrecen cuidados que benefician a los demás, sin que el benefactor espere ninguna gratificación personal.
- Gestión de la ansiedad: es una respuesta automática que se produce en nuestro cerebro ante el reconocimiento de un peligro inminente. Está asociada muy frecuentemente a preocupaciones excesivas y suele desencadenar un estado constante de preocupación.
- Creatividad: es una habilidad típica de la cognición humana, que consiste en la capacidad de generar nuevas ideas o conceptos, o de nuevas asociaciones entre ideas y conceptos conocidos, que habitualmente producen soluciones originales.
- Apertura a la experiencia: se refiere a lo abierta que está una persona a vivir una determinada experiencia.
- Expectativas (variables previas a la conducta): son un conjunto de creencias y suposiciones centradas en el futuro y que se consideran

lo más probable que suceda.

- Percepción de control/Locus de control (Rotter, 1966; Visdómine y Luciano, 2005): es la creencia que tiene una persona sobre la influencia o no de sus acciones en la obtención de un resultado.
- Autoeficacia/Autoeficacia percibida (Bandura, 1997): es el juicio que hace una persona sobre su capacidad para afrontar situaciones concretas.
- Pérdida de control: son situaciones en las que la persona es incapaz de mantener el control sobre su entorno si no alcanza las metas que se propone o bien es sometida a circunstancias o resultados que no ha elegido voluntariamente.
- Incremento de la acción/Reactancia psicológica (Brehm, 1966): conducta que lleva a la persona a experimentar una activación por encima de su nivel cotidiano con la intención de restaurar una posible amenaza de su libertad.
- Decremento de la acción/Indefensión aprendida (Overnier et al., 1967): es un tipo de conducta que se manifiesta cuando las personas se comportan de manera pasiva con la sensación subjetiva de no poder hacer nada para cambiar lo negativo o buscar continuamente el estímulo positivo.

A.2. Dimensión sociocognitiva: incluye las variables de la personalidad dinámicas, están en la base de nuestra personalidad y van variando con la experiencia y por tanto con el tiempo. Esta dimensión está compuesta por las siguientes subdimensiones:

- Motivación: es la atracción hacia un objetivo que provoca que la persona se ponga en acción, compuesta de necesidades, deseos, tensiones, incomodidades y expectativas. Puede ser intrínseca y extrínseca.
- Motivación intrínseca: se expresa cuando se realiza una actividad porque en sí misma es interesante y satisfactoria para la persona (Ryan et al., 2000).
- Motivación extrínseca: implica la realización de actividades para conseguir algo, bien para obtener un premio o para evitar un castigo (Ryan et al., 2000).
- Estilos cognitivos: son una estrategia de funcionamiento mental que permite diferenciar a los sujetos por el modo prevalente de percibir

el medio, procesar la información, pensar o resolver problemas, aprender y actuar (De la Torre et al., 1991).

- Independencia/dependencia de campo: mide las diferencias individuales en cuanto a la tendencia de percibir las situaciones de manera global o percibirlas de una manera analítica.
- Impulsividad/reflexibidad: mide la característica de los individuos a responder con mayor rapidez o con un grado mayor de reflexión.
- Tolerancia/intolerancia hacia situaciones inusuales: mide las diferencias individuales a aceptar con mayor o menor agrado situaciones inusuales y a tolerar percepciones o experiencias inusuales según lo que sabe o conoce.

A.3. Dimensión ejecutiva: se trata de habilidades cognitivas encubiertas y autodirigidas internamente al servicio de una meta y que son necesarias para planificar, organizar, guiar, revisar, regularizar y evaluar el comportamiento necesario para conseguir dicha meta. La composición de la misma está conformada por las siguientes subdimensiones:

- Toma de decisiones: es un proceso por el cual se elige entre una o más opciones para resolver una situación.
- Resolución de problemas: es un proceso cognitivo de alto nivel que requiere un control de habilidades más básicas con el objetivo de resolver y concluir un problema.
- Atención (nuevos tiempos de atención): mecanismo cognitivo complejo y voluntario sobre la actividad mental y conductual en la que nos centramos en una parte de la información que nos llega a través de los órganos sensoriales.
- Capacidad de anticipación: es la capacidad de las personas para prever las situaciones futuras y actuar en consecuencia para potenciar resultados positivos y atenuar o anular consecuencias desfavorables.
- Concentración: es muy importante en el aprendizaje y se define como un proceso psicológico en el que interviene el razonamiento y consiste en centrar la atención en una actividad, objetivo u objeto discriminando cualquier otro estímulo exterior que pueda interferir en dicha atención.
- Gestión del estrés (valoración cognitiva e intervención): es un estado en el que se producen una serie de respuestas físicas ante

determinados estímulos repetidos.

- Optimismo y bienestar subjetivo: es una actitud que permite estar en disposición de percibir siempre lo más positivo de todo. El bienestar subjetivo es un concepto extenso que incluye la felicidad, la satisfacción con la vida y el afecto positivo.
- Resiliencia: es la capacidad que tiene una persona para sobreponerse a situaciones críticas y adversas que influyen en su estado emocional.
- Gestión del tiempo: es la estrategia para evaluar, gestionar y aplicar recursos con el objetivo de hacer un buen aprovechamiento del tiempo.
- Responsabilidad: es la actitud y el valor de tomar decisiones conscientes y razonadas con respecto a un compromiso u objetivo, así como de asumir las consecuencias que tengan dichas decisiones.
- Rendimiento personal (subjetividad personal y rendimiento académico): es la evaluación personal propia que se hace para medir el balance entre los medios empleados para conseguir algo y los resultados obtenidos.

*B. Factores organizacionales y grupales relacionados con la institución:*

B.1. Dimensión social: mide aspectos de interrelación social entre el alumnado y su entorno de iguales, incluida la universidad como ente social. Esta dimensión está compuesta por las siguientes subdimensiones:

- Cohesión grupal: es un proceso clave en la formación y desarrollo de los equipos de personas. Carron et al., (1998) la definen como un proceso dinámico que se refleja en la tendencia del grupo a mantenerse y permanecer unido en la búsqueda de sus objetivos instrumentales y/o para la satisfacción de las necesidades afectivas de los miembros.
- Conducta prosocial: es un comportamiento que va destinado a beneficiar a otros y que tiene consecuencias sociales positivas. Es necesario que este comportamiento contenga una intención de beneficiar a otras personas y que haya una libertad de elección.
- Competencias: se entiende como la capacidad o habilidad de la persona para relacionarse con el entorno con éxito logrando sus objetivos.

B.2. Dimensión comunicativa: mide los mecanismos de comunicación

que se establecen en la interrelación entre el alumnado y su entorno de iguales, incluida la universidad como ámbito que influye y potencia la libertad de expresión y el vínculo comunicativo. Las subdimensiones que considera son las tres siguientes:

- Asertividad grupal: es la habilidad para ser asertivos en el marco del grupo.
- Inteligencia social: propuesta por Gardner (1983) en sus inteligencias múltiples, son un conjunto de habilidades que nos permiten relacionarnos con efectividad con el resto de personas.
- Participación: la podemos definir como el grado de implicación e interacción de una persona en el conjunto de actividades, acciones o iniciativas de las que forma parte.

B.3. Dimensión identificativa: comprende el conjunto de rasgos y características que posee una persona, entidad o comunidad que la distingue de otra y está integrada por las siguientes subdimensiones:

- Sentido de pertenencia a la universidad: es el sentimiento de arraigo emocional que experimenta una persona hacia la universidad a través del grado de identidad, de la emoción predominante, del compromiso establecido, etc.
- Grado de satisfacción: es una medida personal de la valoración que hace el alumnado con respecto a la relación establecida con la universidad, en términos de lealtad, de agradecimiento, de conformidad, etc.
- Conciencia de contribución (universidad/sociedad): se puede definir como la estimación subjetiva y práctica que hace la persona de su aportación al entorno cercano, a la universidad y a la sociedad en general derivado de su estancia de formación universitaria.
- Reconocimiento institucional: se puede considerar como una aproximación a la labor de la universidad como entidad e institución en su compromiso académico, desde la perspectiva del alumnado.
- Coherencia conductual: se refiere al equilibrio y simetría que muestra una persona formada en la universidad con respecto a los propios valores intrínsecos de la institución.

**Diseño de la Investigación: el Experimento**

La metodología aplicada en la investigación ha sido experimental, denominada antes/después, en la que el grupo experimental de coaching es observado antes de la introducción del estímulo y después de la introducción, y así poder comparar los resultados (Grawitz, 1975). En el proyecto de innovación docente todo el alumnado seleccionado ha participado en el proceso de coaching, con la salvedad que unos lo inician en el mes de noviembre-diciembre de 2016 y otros en febrero-abril de 2017, y el cuestionario final se realiza en el mes de mayo 2017. Se establece un grupo de control de 53 estudiantes que tienen las mismas características que el grupo experimental pero que como es lógico no han recibido el proceso de coaching.

La aplicación del proceso de coaching ha sido realizada por coaches de la Escuela de Formación Integral en Coaching (EFIC) y de la *Internacional Coaching Federation* (ICF) a través de una programación de sesiones presenciales (un mínimo de tres) con una duración de hora y media cada una.

Se ha asumido que los cambios que puedan producirse en el interés de las personas, en sus opiniones o en su situación personal no varían sustancialmente en tan corto periodo (tres meses) de forma no intencionada o circunstancial ("ceterisparibus" para las demás variables), y con ello poder medir los cambios que se produce en sus habilidades personales derivadas de la realización del proceso de coaching.

**Técnicas de Producción de Datos y Trabajo de Campo**

La técnica de producción de datos cuantitativa utilizada ha sido la encuesta. Se ha construido un cuestionario con 78 preguntas para medir las habilidades personales y cuatro preguntas sociodemográficas, en concreto sexo, edad, estudios de los padres y facultad de pertenencia. Además, en la segunda aplicación del cuestionario (grupo después), se agregaron al mismo seis preguntas abiertas para detectar cualitativamente los aspectos positivos y los aspectos a mejorar en el proceso de coaching.

Para verificar el control y la calidad de nuestra herramienta metodológica, se ha realizado un pretest a un número reducido de 40

estudiantes de la Universidad de Granada, detectándose en el cuestionario inicial algunos errores relativos fundamentalmente a la falta de comprensión de algunos de los ítems propuestos. En el pretest, también se observa que la duración media de este tipo de cuestionario debe situarse en torno a los quince-veinte minutos, ya que se aprecia una disminución de la atención después de este tiempo, relacionado con la utilización sistemática y un tanto repetitiva de las escalas tipo Likert.

El cuestionario definitivo ha sido autoadministrado, en las dependencias de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada, por el propio alumnado que participan en el proceso de coaching, previa explicación por parte de los investigadores de la forma en la que debe cumplimentarse. En todo momento los investigadores han resuelto "in situ" cualquier duda presentada por los encuestados y una vez realizado el cuestionario ha sido revisado delante del encuestado por parte del investigador, por si alguna cuestión no había sido debidamente cumplimentada. Con todos los componentes del equipo de investigación presentes en la aplicación de los cuestionarios autoadministrados se estableció un protocolo de acción común (*briefing*) para solventar las posibles dudas o consultas del estudiantado durante la realización del cuestionario, con el fin de no introducir sesgos en las respuestas.

La investigación tiene una finalidad exploratoria con el objeto de crear un instrumento de medida adecuado. Se ha encuestado a un número suficiente de estudiantes 203, pero no representativo estadísticamente de la población universitaria de la Universidad de Granada.

**Fiabilidad y Validez del Instrumento de Medición**

El control del instrumento que se pretende utilizar en la investigación debe ajustarse a los conceptos, para que realmente mida aquello que pretendemos medir, es decir, es imprescindible comprobar si este instrumento tiene la validez y fiabilidad necesaria (Ruiz Olabuénaga, 1999).

La validez hace referencia a la relación que ha de existir entre el concepto teórico y el indicador o indicadores empíricos, por tanto, el investigador ha de comprobar si los indicadores realmente "indican" lo que se pretende que indiquen, si miden correctamente el significado dado al concepto teórico en consideración. Por otro lado, la fiabilidad es la capacidad de obtener

resultados consistentes en mediciones sucesivas del mismo fenómeno, es decir, que los resultados logrados en mediciones repetidas (del mismo concepto) han de ser iguales para que la medición sea fiable (Cea D' Ancona, 1999).

Fiabilidad y validez son aspectos muy importantes para juzgar y comprobar la bondad de las escalas y medidas. Ambas están muy relacionadas, de manera que se repercuten mutuamente, por ello ha sido uno de los aspectos en los que más se ha incidido en el proceso de investigación (Latiesa, 2001).

Además de tener presentes criterios estándares a la hora de realizar la investigación como son la rigurosidad en la elaboración del cuestionario, la formación de los aplicadores o el seguimiento y control exhaustivo del trabajo de campo, hemos realizado las pruebas de validez de constructo con el fin de corroborar la estructura dimensional del cuestionario y que sirva para la posterior interpretación de los resultados. Para ello, con anterioridad se ha calculado la media de adecuación muestral KMO. En la investigación este estadístico arrojó un valor de 0,6, valor superior a 0,5 lo que indica que las correlaciones entre dichas variables son significativas y que por lo tanto tendría sentido realizar un análisis factorial de las relaciones entre las variables con los datos de la muestra. El resultado del estadístico anterior se confirma con la prueba de esfericidad de Barlett, en nuestro caso la significación de la prueba ofrece un valor inferior a 0,05, y ratifica la necesidad de realizar el análisis de la estructura de las dimensiones del cuestionario o lo que es igual, el análisis factorial del mismo.

Para determinar la fiabilidad del cuestionario se han realizado los análisis de consistencia interna y el análisis de la capacidad de discriminación de los ítems. En relación a la consistencia interna se suele calcular el coeficiente alfa de Cronbach que asume que los ítems miden un mismo constructo y están muy correlacionados. El valor del coeficiente para el conjunto de ítems ha sido de 0,76, que es considerado como aceptable. Para el análisis de la capacidad de discriminación de los ítems del cuestionario hemos utilizado el índice de homogeneidad que nos informa del grado en que un ítem está midiendo lo mismo que la prueba globalmente y por lo tanto cómo contribuye a la consistencia interna del cuestionario. Los ítems con índices bajos de homogeneidad inferiores a 0,2 miden algo diferente a lo que pretende el cuestionario en su conjunto, por lo que podemos eliminarlos del

cuestionario y resultan ser ítems indiferenciadores ya que aportan escasa información sobre lo que estamos midiendo, por lo que no tiene sentido combinarlos con los demás (McIver et al., 1981).

En nuestro caso, el índice de homogeneidad corregido elimina más de la mitad de los ítems originales quedando el cuestionario con 32 ítems que resultan ser diferenciadores. Así la estructura dimensional del cuestionario ha quedado tal y como refleja la tabla 1. Como se puede observar, algunas de las subdimensiones establecidas inicialmente no cuentan con indicadores para su posible medición, y pasamos de 40 subdimensiones originales a 19. Aunque se ha conseguido una buena consistencia interna del cuestionario con la aplicación del índice de homogeneidad, la estructura dimensional del mismo ha quedado comprometida y nos confirma que se hace preciso realizar un análisis factorial para replantearnos la conceptualización de las dimensiones y subdimensiones.

La tabla 2 muestra el resultado del análisis factorial exploratorio que se ha realizado a la nueva estructura dimensional resultante de la eliminación de más de la mitad de los ítems originales. Como buscamos el número de factores que mejor se adapte al modelo propuesto, la extracción de los mismos no se ha hecho para un número predeterminado de factores sino para aquellos con autovalores mayores que 1, en nuestro caso fueron 11 factores que explican el 66,040% de la varianza total. La estructura dimensional del modelo ha quedado tal y como muestra la tabla 3.

Tabla 2
*Varianza total explicada por el nuevo modelo*

| Factor | Autovalor | % de la varianza | % acumulado |
|---|---|---|---|
| 1 | 5,800 | 18,124 | 18,124 |
| 2 | 3,261 | 10,284 | 28,408 |
| 3 | 2,094 | 6,544 | 34,952 |
| 4 | 1,765 | 5,515 | 40,467 |
| 5 | 1,428 | 4,464 | 44,930 |
| 6 | 1,301 | 4,066 | 48,997 |
| 7 | 1,208 | 3,774 | 52,770 |
| 8 | 1,123 | 3,509 | 56,279 |
| 9 | 1,095 | 3,422 | 59,701 |
| 10 | 1,020 | 3,188 | 62,889 |
| 11 | 1,008 | 3,151 | 66,040 |

El nuevo modelo ha superado al inicial en poder explicativo y en adecuación de los datos al análisis factorial mejorando la media de adecuación muestral KMO (0,741), también en relación a la fiabilidad del nuevo modelo (consistencia interna) la alfa de Crombach total arrojó un valor de 0,846, valor considerado como muy bueno.

Como resultado del análisis de la matriz de componentes las variables se han agrupado tal y como refleja la tabla 3, además de los 32 ítems, se elimina uno ya que su valor absoluto es menor de 0,40 que suele ser el valor mínimo admitido. El nuevo sistema de indicadores surgido después del análisis de la calidad del sistema inicial posee la información necesaria para identificar posibles cambios en los ítems después de la realización del proceso de coaching, y así sigue resultando factible analizar la eficacia del coaching en diferentes ámbitos de la personalidad de los estudiantes.

Tabla 3

*Sistema de indicadores después del análisis de la calidad del sistema inicial*

| NUEVOS FACTORES | ÍTEMS |
|---|---|
| FACTOR 1. SENTIDO DE PERTENENCIA Y RECONOCIMIENTO INSTITUCIONAL (INSTITUCIÓN) | P.6.4.1 Soy consciente de pertenecer a una Universidad muy reconocida en el ámbito internacional.<br>P.6.4.2 Cuando escucho noticias buenas en los medios de comunicación sobre la Universidad de Granada me siento orgulloso/a.<br>P.6.4.3 En nuestra ciudad, considero que la Universidad es una de las instituciones más respetadas.<br>P.6.1.1 Me gusta hacer gala por donde voy de ser alumno/a de la Universidad de Granada.<br>P.6.1.2 Como estudiante, reconozco que es importante pertenecer a esta Universidad.<br>P.6.3.2 Formarme en la Universidad me prepara para ofrecer a la sociedad y a mi entorno lo mejor de mí. |
| FACTOR 2. AUTOEFICACIA Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS (EJECUTIVAS) | P.1.8.B.1 Considero que puedo superar con éxito cualquier examen que realice.<br>P.1.8.B.2 Soy una persona que confía en sus posibilidades en los momentos importantes.<br>P.3.2.1 Cuando tengo un problema me enfrento a él inmediatamente.<br>P.3.7.2 Pienso que todas las dificultades se pueden solucionar.<br>P.3.8.2 Por más difíciles que sean las situaciones, soy capaz de enfrentarme a ellas. |
| FACTOR 3. CONDUCTA PROSOCIAL Y COHESIÓN GRUPAL | P.1.1.1 Me ocupo por mostrar mi mejor cara cada día.<br>P.4.1.1 Cuando hay una discusión entre mis compañeros/as procuro mediar para llegar a un acuerdo.<br>P.4.2.1 Normalmente participo con mi ayuda en actividades que organizan otras personas.<br>P.5.1.2 Soy capaz de aclarar con los demás algún problema sin causar tensión ni enfados. |
| FACTOR 4. CONCIENCIA DE CONTRIBUCIÓN A LA UNIVERSIDAD: FORMACIÓN Y VALORES | P.6.5.1 La Universidad realmente me está haciendo mejor persona.<br>P.6.5.2 Me identifico con los valores de la Universidad.<br>P.6.5.3 Sé que en el futuro voy a estar muy agradecido/a de haber vivido la experiencia de haber pasado por la Universidad. |
| FACTOR 5. APERTURA A LA EXPEIENCIA Y CAPACIDAD DE ANTICIPACIÓN | P.1.7.1 Soy una persona preocupada por aprender todo lo que pueda dentro de la Universidad.<br>P.3.4.1 Suelo llevar al día mis clases porque es una manera de conseguir buenos resultados.<br>P.1.1.3 Intento participar en clase aportando mis propuestas e ideas. |
| FACTOR 6. OPTIMISMO Y GESTIÓN DEL ESTRÉS | P.1.7.2 Creo que el futuro será mejor que el presente.<br>P.3.6.1 Sé reconocer bien situaciones de estrés que pueden afectar a mi rendimiento.<br>P.1.6.2 Me entusiasma buscar nuevas alternativas a cómo hacer las cosas. |
| FACTOR 7. INTERACCIÓN SOCIAL | P.4.3.3 Cuando hay que tomar decisiones en grupo me preocupo de que todo el mundo participe con su opinión.<br>P.5.1.1 A veces para poder avanzar hay que decir las cosas claras a la gente, aunque pueda causar alguna molestia a alguien. |
| FACTOR 8. MOTIVACIÓN INTRINSECA | P.2.1.A.1 Normalmente me motivo a mí mismo/a para dar lo mejor.<br>P.2.1.A.2 Sé que me merezco que las cosas me vayan bien. |
| FACTOR 9. COMPETENCIAS Y ASERTIVIDAD | P.4.3.1 Los demás me consideran una persona en la que se puede confiar. |
| FACTOR 10. INTELIGENCIA EMOCIONAL (EMPATÍA) | P.1.3.3 Cuando te relacionas con los demás percibes que tienes habilidades para entender sus emociones. |
| FACTOR 11. TOMA DE DECISIONES | P.3.1.2 En momentos decisivos importantes, pido consejo a amigos/as o familiares. |

## Discusión

En esta investigación la principal técnica de análisis multivariante utilizada ha sido el análisis factorial exploratorio. Su aplicación permite identificar las interrelaciones entre las variables y reducirlas a un número menor que retenga la mayor parte de la varianza de las variables originales (Hair et al., 2007). Pero los métodos para analizar la estructura dimensional de un sistema de indicadores son variados y aunque el análisis factorial exploratorio es la técnica más utilizada existen una serie de limitaciones vinculadas a aspectos tales como el tamaño de la muestra, el número de variables utilizadas por factor, el carácter continuo o discreto de las mismas o el coeficiente de correlación empleado (Garrido et al., 2013).

Por ello hemos confrontando los resultados obtenidos mediante el análisis factorial con otro método como es el "parallel analysis" (Horn, 1965) en torno al cual existe un gran conceso en su implementación, ya que es considerado una solución óptima para la identificación de factores. El programa utilizado ha sido el Montecarlo PCA for Parallel Analysis (Watkins, 2000), que es un software que genera múltiples muestras del mismo tamaño, y calcula la media de los autovalores iniciales (eigenvalues) para dichas muestras. Comparando los *eigenvalues* resultantes del programa Montecarlo PCA con los obtenidos con el SPSS, podemos seleccionar el número de factores más adecuado a retener, y si el autovalor del factor de SPSS es mayor que el obtenido con el programa Montecarlo PCA se acepta dicho factor (Zwick y Velicer, 1986; Lautenschalager, 1989; Velicer et al., 2000).

Los resultados obtenidos para el caso de estudio muestran las mismas conclusiones que con el procedimiento clásico aplicado en la investigación, ya que también retiene 11 factores tal y como muestra la tabla 4.

Tabla 4
*Comparación eigenvalues Montecarlo PCA /SPSS. Aceptación de Factores*

| Número de Factores | *Eigenvalue* SPSS | *Eigenvalue* Montecarlo PCA | Decisión |
|---|---|---|---|
| 1 | 8,191 | 2,504 | Aceptado |
| 2 | 5,315 | 2,382 | Aceptado |
| 3 | 4,553 | 2,281 | Aceptado |
| 4 | 3,586 | 2,209 | Aceptado |
| 5 | 3,474 | 2,136 | Aceptado |
| 6 | 2,695 | 2,081 | Aceptado |
| 7 | 2,278 | 2,017 | Aceptado |
| 8 | 2,002 | 1,960 | Aceptado |
| 9 | 1,927 | 1,910 | Aceptado |
| 10 | 1,874 | 1,859 | Aceptado |
| 11 | 1,801 | 1,801 | Aceptado |
| 12 | 1,705 | 1,758 | No aceptado |
| 13 | 1,634 | 1,712 | No aceptado |

## Conclusión

El objetivo principal de este texto ha sido mostrar cómo se ha articulado teórica y metodológicamente un proyecto de innovación docente dirigido a comprobar la eficacia de un proceso de coaching en el ámbito educativo universitario.

A nivel teórico, se ha partido de la consideración del coaching como herramienta de gestión y aplicación al ámbito de la educación superior, que se ha visto modificada por la adaptación al Plan Bolonia. El Espacio Europeo de Educación Superior y el coaching comparten un mismo enfoque de trabajo basado en la autonomía del estudiante, el autoaprendizaje y el

desarrollo de competencias en el proceso de aprendizaje, de ahí la idoneidad de disponer de un sistema de indicadores válido y fiable que mida las mejoras en estos aspectos.

A nivel metodológico, una de las cuestiones centrales planteadas desde el equipo de investigación ha hecho referencia a la eficacia del proceso de coaching, por ello, ante la limitación generada por la ausencia de cuestionarios validados que nos permitiesen evaluar el proceso de coaching y detectar los cambios que este podría producir, se ha diseñado un cuestionario "ad hoc". Paralelamente otra preocupación surgida viene generada por las restricciones impuestas por el tipo de metodología que se emplea para la realización del análisis factorial tal y como se pone de manifiesto en el apartado de la discusión.

El cuestionario que finalmente se ha diseñado supone un paso para conseguir una herramienta que mida la eficacia del coaching en aspectos socioafectivos, sociocognitivos, ejecutivos, sociales, identificativos con la institución y comunicativos del alumnado universitario, dado que hasta la fecha no hay constancia de un instrumento similar.

## Agradecimientos

La investigación en la que está basado el presente artículo está vinculado a un Proyecto de Innovación Docente, financiado por la Universidad de Granada, titulado "Potenciando las capacidades y habilidades del alumnado a través del coaching académico con especial atención a la integración de alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales" y coordinado por la Dra. María del Mar Méndez Serrano.

## Referencias

Álvarez González, M., & Obiols Soler, M. (2009). El proceso de toma de decisiones profesionales a través del coaching. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7(2),* 877-900. doi: 10.25115/ejrep.v7i18.1323

Asociación Española de Coaching (ASESCO) (2016). Coaching real para necesidades reales. Recuperado de http://www.asescoaching.org/el-coaching/

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, W.H. Freeman and Company.

Barca, A., Porto, A., Santorum, R. & Barca, E. (2005). Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: la escala CEAP -48. *Revista de Psicología y Educación, 1(2),* 103-136.

Bisquerra, R. (2008). Coaching. Un reto para los orientadores. *Revista de Orientación Psicopedagógica, 19(2),* 163-170.

Bou Pérez, J.F. (2007). *Coaching para docentes*. Editorial Club Universitari.

Brehm, J.W. (1966). *A theory of psychological reactance*. New York, Academic Press.

Camacho, J. (2002). *Estadística con SPSS para Windows*. Madrid. Editorial RA-MA.

Carron, A. V., Brawley, L. R., & Widmeyer, W. N. (1998). The measurement of cohesiveness in sport groups. In J. L. Duda, (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp.213-226). Morgantown, WV, Fitness Information Technology.

Cea D´Ancona, M.A. (1998). *Metodología Cuantitativa*. Madrid, Editorial Síntesis.

Coutu, D., & Kauffman, D. (2009). What Can Coaches Do for You ? *Harvard Business Review*, January, 91-98.

De La Torre, S. & Mallart, J. (1991). Estilos Cognitivos y Currículo. Un Modelo de Mejorar la Instrucción. *Revista de Pedagogía, 43(1),* 39-54.

De Meuse, Kenneth P., Dai, Guangrong & Lee, Robert J.(2009). Evaluating the effectiveness of executive coaching: beyond ROI? *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice, 2(2),* 117-134. doi: 10.1080/17521880902882413

Dilts, R. (2004). *Coaching. Herramientas para el cambio*, Urano.

Echeverría, R. (2013). *Ética y coaching ontológico.* Ediciones Granica.

Gaffner, D. C., & Hazler, R. J. (2002). Factors Related to Indecisiveness and Career Indecisión in Undecided College Students. *Journal of College Student Development, 43 (3),* 317-326. doi:10.1177/1069072712454698

Gallwey, T. (2006). *El juego interior del tenis.* Editorial Sirio.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of Multiple intelligences*. New York, Basic Books, Harper Collins Publisher Inc. Garrido, L.E, Abad F.J, & Posonda, V. (2013). A new look at Horn´s parallel analysis with ordinal variables. *American Psychological*

*Association,18, 4*, 454-474. doi: 10.1037/a0030005

Gordillo, M.V. (2008). Nuevas perspectivas en orientación: del counseling al coaching. *Revista digital Orientación y sociedad, 8*, 333.

Grawitz M. (1975). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales, Tomo II*. Barcelona, Editorial Hispano Europea.

Hair J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L.; & Black, W. C. (2007). *Análisis multivariante*. Madrid. Editorial Prentice Hall.

Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika, 30*, 179-185. doi: 10.1007/BF02289447

International Coaching Federation (ICF) (2016). *Global coaching study*. Recuperado de http://www.icf-es.com/mwsicf/sobreicf/definicion-coaching-icf-espana

Latiesa, M. (2001). *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos*. Granada, Editorial Universidad de Granada.

Lautenschlager, G. J. (1989). A comparison of alternatives to conducting Monte Carlo analyses for determining parallel analys is criteria. *Multivariate Behavioral Research, 24*, 365-395. doi: 10.1207/s15327906mbr2403_6

Lozano Correa, L. J. (2008). El coaching como estrategia para la formación de competencias profesionales. *Escuela de Administración de Negocios, 63*, 127-137. doi: 10.21158/01208160.n63.2008.447

Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). Exploratory Item Factor Analysis: A practical guide revised and up-dated. *Anales De Psicología / Annals of Psychology, 30(3),* 1151-1169. doi: 10.6018/analesps.30.3.19936

McIver, J. P. & Carmines, E. G. (1981). *Unidimensional scaling.* Beverly Hills, CA, Sage.

Medina, L. G. & Perichon, A. M. (2008). *Coaching educacional. Una nueva visión de la orientación vocacional*. Buenos Aires, Bonum.

Morales, P. (1988). *Medición de actitudes en psicología y educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos.* San Sebastián, Ed. Universidad Pontificia de Comillas.

Overmier, J. B., & Seligman, M. E. (1967). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding. *Journal of comparative and physiological psychology, 63(1),* 28. doi: 10.1037/h0024166

Parsloe, E. (1992). *Coaching, Mentoring, and Assessing: A Practical Guide to Developing Competence*. Kogan Page.

Ravier, L. (2005). *Arte y Ciencia del Coaching: su historia, filosofía y esencia.* Buenos Aires, Dunken.

Rego, A., & Fernandes, C. (2005). Inteligencia emocional: desarrollo y validación de un instrumento de medida. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, *39,(1),* 23-38.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80(1),* 1-28. doi: 10.1037/h0092976

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self - Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well–being. *American Psychologist, 55(1),* 68-78. doi: 10.1037110003-066X.55.1.68

Sánchez Mirón, B., & Boronat Mundina, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XX1, 17(1),* 221-242. doi: 10.5944/educxx1.17.1.1072

Sánchez-Teruel, D. (2009). *Actualización en inteligencia emocional*. Madrid, CEP.

Stassen, K., & Thompson, R.A. (1997). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia.* Editorial Médica Panamericana. S.A.

Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organizations: The case for system, teacher and student learning. *The Journal of Educational Administration, 40(5),* 425-446. doi:10.1108/09578230210440285

Velicer, W. F. (1976). Determining the number of components from the matrix of partialcorrelations. *Psychometrika, 41(3),* 321-327. doi: 10.1007/BF02293557

Visdómine-Lozano, J.C., & Luciano, C. (2006). Locus de control y autorregulación conductual: revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 6(3),* 729-751.

Watkins, M.W. (2000). *Montecarlo PCA for parallel analysis (computer software)*. Satate College, PA, Ed & Psych Associates.

Withmore, J. (2011). *Coaching. El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Ediciones Paidós Ibérica.

Wolk, L. (2009). *Coaching. El arte de soplar brasas.* Gran Aldea Editores.

Zeus, P., & Skiffington, S. (2004). *Coaching práctico en el trabajo.* Mc Graw Hill.

Zwick, W. R., & Velicer, W.F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin, 99*(3), 432-442. doi: 10.1037/0033-2909.99.3.432

**Jose Luis Paniza Prados** is professor at the University of Granada

**Inmaculada Puertas Cañaveral** is professor at the University of Granada

**Jose María Molina Morales** is professor at the Escuela de Formación Integral en Coaching

**Contact Address:** jpaniza@ugr.es

RiSE
INTERNATIONAL JOURNAL OF SOCIOLOGY OF EDUCATION

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

http://rise.hipatiapress.com

# Educators on Diversity, Social Justice, and Schooling: A Reader

Diana Valero[1]

1) University of Zaragoza, Spain

Date of publication: February 25th, 2019
Edition period: February 2019 – June 2019

**To cite this article:** Valero, D. (2019). Educators on Diversity, Social Justice, and Schooling: A Reader [Review of the Book]. *International Journal of Sociology of Education*, *8*(1), 103-104. doi: 10.17583/rise.2019.4079

**To link this article:** http://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.4079

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to Creative Commons Attribution License (CC-BY)

*RISE – International Journal of Sociology of Education Vol 8 No.1 February 2019 pp. 103-104*

# Reviews

Singer, S. E., & Harkins, M. J. (Eds.). *Educators on Diversity, Social Justice, and Schooling: A Reader*. Canada: Canadian Scholars

El notable incremento de la diversidad en el estudiantado en las aulas, unido a los distintos problemas asociados a la inequidad en el ámbito educativo, en este caso ejemplificado en Estados Unidos y Canadá, ha llevado a Sonya E. Singer y Mary Jane Harkins a editar en fechas recientes la obra que nos ocupa, con el objetivo de incitar a la reflexión a los distintos agentes educativos e investigadores del área. Así, la obra se divide en tres partes, cada una de ellas destinada al análisis transversal de la diversidad, la justicia social, y la escolarización, tal y como su título indica.

En la primera sección, "Reflexión y Dialógo", proporciona una serie de capítulos que, bien a modo de ensayo, o bien siguiendo un estilo conversacional entre los autores discute sobre la identidad en las aulas. Dicha identidad es tratada por parte de los distintos autores y autoras de manera compleja, interseccional y siempre en construcción, en especial en el caso de los y las estudiantes migrantes. Debido a esta complejidad, y a la constante negociación sobre la misma que se produce en los centros educativos, en la obra se aboga de manera evidente por el proceso dialógico entre el alumnado y entre el alumnado y profesorado como un acercamiento fundamental para la construcción identitaria que no priorice unas sobre otras, sino que se base en una enseñanza intercultural y reflexiva.

En la segunda parte, dedicada a "El Poder de las Historias y Experiencias para Romper las Narrativas Dominantes", el objetivo fundamental de los autores y autoras que colaboran con sus artículos en dicha sección, es polemizar los discursos y narrativas tradicionales dominantes sobre la diversidad cultural y lingüística y su asociación con un estatus socioeconómico determinado. Como ejemplo de ello se muestra algunos de los prejuicios de cierta parte del profesorado sobre su alumnado diverso, priorizando los aprendizajes y experiencias de unos/as y "dejando en los

márgenes" los de otros/as, o bien simplificando las complejidades de la diversidad de su estudiantado. Para contrarrestar dichos discursos dominantes, los autores y autoras, ponen distintos ejemplos de actuaciones educativas de éxito que, basándose en una pedagogía que promocione la justicia social, abogan por tener en cuenta la voz y la participación de todos y todas los y las estudiantes, poniendo en el centro del currículum sus experiencias y habilidades, sin excepción.

Por último, la tercera sección "Conceptualizaciones y Resultados de la Diversidad y Justicia Social a Nivel Individual, Grupal e Institucional", los y autoras autores examinan los temas de diversidad, justicia social y escolaridad en distintos y mediante diferentes métodos de investigación. En él se evidencia como, tanto a nivel del individuo (por ejemplo, con profesorado comprometido) y la colectividad (por ejemplo, a través de una comunidad comprometida con la educación de sus niños y niñas), como desde un punto de vista más sistémico (políticas educativas), puede llegarse a una gestión de estos tres elementos que promocione una escolarización de calidad que tenga en cuenta la diversidad cultural.

Diana Valero, Universidad de Zaragoza
dvalero@unizar.es

RiSE
INTERNATIONAL JOURNAL OF SOCIOLOGY OF EDUCATION

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

http://rise.hipatiapress.com

# List of Reviewers

Date of publication: February 25th, 2019

**To cite this review:** (2019). List of Reviewers. *International Journal of Sociology of Education*, *8*(1), 105.

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to Creative Commons Attribution License (CC-BY)

*RISE – International Journal of Sociology of Education Vol.8 No.1 February 2019 p. 105*

# List of Reviewers

As the editor of the International Journal of Sociology of Education I would like to thank all the reviewers for the evaluations realized in 2018. I deeply appreciate their work, which have contributed significantly to the quality of this journal. Yours sincerely,

Carmen Elboj
Editor

Akhtar, Waheed
Ávila, Lucía
Bergua, José Ángel
Broc, Miguel
De Gracia, Sergi
Gómez, Carlos
Iñiguez, Lara
Iñiguez, Tatiana
Lucas, Antonio
Mayoral, Dolors
Minguijón, Jaime
Neira, Josué
Plumed. Marta
Portell, David
Redondo, Gisela
Roblizo, Manuel
Sáez-Rosenkranz, Isidora
Siyoum, Teketel
Valero, Diana
Verdeja, María