

# Revista **CENTRA** de Ciencias Sociales

**CENTRA Journal of Social Sciences**

## SUMARIO

### ARTÍCULOS

Prevalencia y decisiones académicas del alumnado con trastorno del aprendizaje de la lectura (dislexia del desarrollo) en Andalucía (España)  
Francisco Villegas Lirola

La formación docente y el *bullying* discriminatorio. Análisis de una realidad  
Sara Carrillo-Tejero y Milagrosa Bascón-Jiménez

Probablemente, en un futuro: los estudiantes varones en la Universidad (1985-2022)  
Diego Becerril

### NOTA DE INVESTIGACIÓN

El estudiante como actor racional ante exámenes tipo test y cómo puntuar sus errores  
Daniel Guinea-Martín

### DEBATE: LA CALIDAD DE LAS INSTITUCIONES. UNA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Editorial: «Buenas y malas instituciones». La cuestión de la calidad institucional en las ciencias sociales  
Manuel Fernández Esquinas (editor del debate)

La calidad de las instituciones y su relación con la economía: una revisión de las bases conceptuales y estudios empíricos  
José Antonio Pedraza Rodríguez

La calidad institucional desde la perspectiva sociológica: contribuciones y retos al estado de la cuestión  
Paula Espinosa Soriano

La calidad de las instituciones del sector público: una revisión crítica de los estudios sobre el «buen gobierno» y la «debilidad institucional»  
Wilfrid Martínez-Sánchez y Humberto Gosálbez Pequeño



2023 · vol. 2 · núm. 2

# Revista **CENTRA** de Ciencias Sociales

**CENTRA** Journal of Social Sciences

Revista **CENTRA** de Ciencias Sociales  
**CENTRA** Journal of Social Sciences

2023 | vol. 2 | núm. 2

ISSN: 2951-6641 (papel); 2951-8156 (online)

DL: SE 974-2022

<https://centracs.es/revista>

**Edita**

Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces

Consejería de la Presidencia, Interior, Diálogo Social y Simplificación Administrativa, Junta de Andalucía

Avda. Blas Infante s/n. Coria del Río. 41100 Sevilla

Tlf: 955 055 210 - Fax: 955 055 211

**Consejo Editorial**

**Presidente:** *Tristán Pertíñez Blasco*  
Director-Gerente  
Fundación Centro de Estudios Andaluces (CENTRA)

**Director:** *Félix Requena Santos*  
Catedrático de sociología  
Universidad de Málaga y Patrono CENTRA

**Editor:** *Luis Ayuso Sánchez*  
Catedrático de sociología  
Universidad de Málaga

**Coordinador:** *Cristóbal Torres Albero*  
Catedrático de sociología  
Universidad Autónoma de Madrid

*Inmaculada Aznar Díaz*  
Profesora titular de didáctica y organización escolar  
Universidad de Granada

*Mariaiva Carlos Barbosa*  
Profesora titular de periodismo  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil)

*Carin Björngren Cuadra*  
Catedrática de trabajo social  
Malmö University (Suecia)

*Carmen Espejo Cala*  
Catedrática de periodismo  
Universidad de Sevilla

*Manuel Fernández Esquinas*  
Científico titular de sociología  
Instituto de Estudios Sociales Avanzados (IESA-CSIC)

*Juan Sebastián Fernández Prados*  
Catedrático de sociología  
Universidad de Almería

*Yolanda García Calvente*  
Catedrática de derecho financiero y tributario  
Universidad de Granada

*José Manuel García Moreno*  
Profesor titular de sociología  
Universidad de Málaga

*Estrella Gualda Caballero*  
Catedrática de sociología  
Universidad de Huelva

*Flor M<sup>a</sup> Guerrero Casas*  
Catedrática de mét. cuantitativos en economía y empresa  
Universidad Pablo de Olavide

*Gonzalo Vicente Herranz de Rafael*  
Catedrático de sociología  
Universidad de Málaga

*Celeste Jiménez de Madariaga*  
Catedrática de antropología social  
Universidad de Huelva

*Francisco José Llera Ramos*  
Catedrático emérito de ciencia política y de la administración  
Universidad del País Vasco

*M<sup>a</sup> Dolores Martín-Lagos López*  
Profesora titular de sociología  
Universidad de Granada

*Nataschia Mattuci*  
Catedrática de filosofía política  
Università di Macerata (Italia)

*Felipe Morente Mejías*  
Catedrático emérito de sociología  
Universidad de Jaén

*José Antonio Peña Ramos*  
Profesor titular de CC.PP. y de la administración  
Universidad de Granada

*Alejandro Portes*  
Catedrático emérito de sociología  
Princeton University (EE.UU.)

*María Soledad Ramírez Montoya*  
Profesora titular de educación  
Instituto Tecnológico de Monterrey (México)

*Manuel Ricardo Torres Soriano*  
Catedrático de ciencia política y de la administración  
Universidad Pablo de Olavide

*Karina Villalba*  
Profesora de salud pública  
University of Central Florida (EE.UU.)

**Equipo de Redacción**

Rafael Corpas Latorre, técnico de publicaciones (coordinador y Secretario del Consejo Editorial)

Eva Cataño García, técnico de proyectos de investigación

Patricia Illana Sanmiguel, técnico de investigación

Rubén Martín Gimeno, técnico de investigación

Daniel Montes García, técnico de documentación

Teresa Rodríguez Palomino, técnica webmaster

## Índice

### ARTÍCULO/ARTICLE

Prevalencia y decisiones académicas del alumnado con trastorno del aprendizaje de la lectura (dislexia del desarrollo) en Andalucía (España)..... 11  
Prevalence and Academic Decisions of Students with Learning to Read Disorder (Developmental Dyslexia) in Andalusia (Spain)

*Francisco Villegas Lirola*

La formación docente y el *bullying* discriminatorio. Análisis de una realidad..... 47  
Teacher Training and Discriminatory Bullying. Analysis of a Reality

*Sara Carrillo-Tejero y Milagrosa Bascón-Jiménez*

Probablemente, en un futuro: los estudiantes varones en la Universidad (1985-2022) ..... 71  
Probably, in a Future: Male Students at University (1985-2022)

*Diego Becerril*

### NOTA DE INVESTIGACIÓN/RESEARCH NOTE

El estudiante como actor racional ante exámenes tipo test y cómo puntuar sus errores.. 97  
Students in Tests as Rational Actors and How to Mark Their Mistakes

*Daniel Guinea-Martín*

### DEBATE: LA CALIDAD DE LAS INSTITUCIONES. UNA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

/DEBATE: THE QUALITY OF INSTITUTIONS. AN INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVE

Editorial: «Buenas y malas instituciones». La cuestión de la calidad institucional en las ciencias sociales ..... 117  
"Good and Bad" Institutions: the Issue of Institutional Quality in the Social Sciences

*Manuel Fernández Esquinas (editor del Debate)*

La calidad de las instituciones y su relación con la economía: una revisión de las bases conceptuales y estudios empíricos ..... 129  
Quality of institutions and their relationship with the economy: A review of conceptual foundations and empirical studies

*José Antonio Pedraza Rodríguez*

La calidad institucional desde la perspectiva sociológica: contribuciones y retos al estado de la cuestión ..... 149  
Institutional quality from a sociological perspective: contributions and challenges to the state of the art

*Paula Espinosa Soriano*

La calidad de las instituciones del sector público: una revisión crítica de los estudios sobre el «buen gobierno» y la «debilidad institucional» ..... 167  
The Quality of Public Sector Institutions: A Critical Review of Studies on 'Good Governance' and 'Institutional Weakness

*Wilfrid Martínez-Sánchez y Humberto Gosálbez Pequeño*

### **RESEÑAS/REVIEWS**

C. Tobío Soler, M. Alcañiz Moscardó y M. T. Martín Palomo. *La mirada de género en Sociología*. Madrid: Editorial Síntesis, 2021..... 189  
*Raquel Latorre Martínez*

Capitolina Díaz Martínez (Ed.). Martineau, Harriet. *Cómo observar la moral y las costumbres (1838)*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Colección Clásicos del Pensamiento Social, 2022..... 193  
*María José del Pino Espejo*

Ramón Flecha. *La Sociedad Dialógica. La sociología que gusta y usa la ciudadanía*. Barcelona: Hipatia Press, 2022 ..... 199  
*Marta Soler Gallart*

Daniel Javier de la Garza Montemayor y José Antonio Peña-Ramos (Eds.). *Transformaciones en la vida social a raíz del aceleramiento de la interacción digital durante la coyuntura del COVID-19*. México: Tirant lo Blanch, 2022 ..... 205  
*Juan Pablo Navarrete Vela*

## Información sobre las publicaciones científicas de CENTRA en el ámbito de las Ciencias Sociales

La **Fundación Pública Centro de Estudios Andaluces** –CENTRA–, adscrita a la Consejería de la Presidencia, Interior, Diálogo Social y Simplificación Administrativa de la Junta de Andalucía, es una entidad de carácter científico y cultural que cuenta ya con una trayectoria de más de veinte años, y que tiene como objetivos fundacionales el fomento de la investigación científica y la generación de conocimiento sobre la realidad social, económica y cultural de Andalucía.

Conforme a estos fines y a su naturaleza, **CENTRA** ha creado *ex novo* en 2021 una línea de publicaciones científicas en el ámbito de las ciencias sociales, acorde con los cánones universalistas de la comunicación científica, formada por tres colecciones de libros (Actualidad, Biblioteca de Investigación y Enfoques) y la *Revista CENTRA de Ciencias Sociales*.

La colección **ACTUALIDAD** aborda cuestiones de relevancia e interés de la realidad social y política andaluza contemporánea vinculada al más amplio contexto de la sociedad española, la Unión Europea y, en suma, de la dinámica mundial. Se caracteriza por una decidida orientación a presentar evidencia empírica de los fenómenos considerados, vinculando los datos aportados a su análisis teórico y explicativo.

Aun cuando se trata de una colección ligada a la comunidad científica y la investigación en ciencias sociales, también se concibe bajo la más amplia idea de la divulgación para una audiencia que no sea experta en los temas abordados. La colección, que se ha publicado ininterrumpidamente desde 2005, se estructura ahora según un proceso de selección de los manuscritos originales conforme a criterios universalistas de calidad científica y de evaluación anónima de pares académicos externos a CENTRA. Está disponible en formato digital y es accesible mediante descarga gratuita de la página web del Centro de Estudios Andaluces.

La colección **BIBLIOTECA DE INVESTIGACIÓN**, de nueva creación, está formada por trabajos de investigación de carácter monográfico de las distintas áreas de conocimiento de las ciencias sociales. Tiene, por tanto, el objetivo de publicar los resultados de investigaciones exhaustivas conforme a los criterios estandarizados de la comunicación. De esta manera, esta colección también permite que se publiquen en ella aquellas tesis doctorales del ámbito de las ciencias sociales que cumplan con estos criterios y que se presenten en un formato compatible con las normas editoriales y la extensión establecida.

La colección **ENFOQUES**, también creada *ex novo*, está orientada a reunir bajo un mismo volumen el resultado académico de seminarios, jornadas científicas, etc., que sean consecuencia de alguna iniciativa académica de investigación o debate cuyo resultado suponga una obra colectiva dirigida por un editor o editores. Este carácter grupal no supone merma alguna del compromiso con la calidad y científicidad de la colección, puesto que la generación y validación del conocimiento científico es un proceso conjunto y comunitario que, conforme han avanzado las fronteras de las ciencias sociales, se hace cada vez más necesario. Sin embargo, esta naturaleza colectiva de las obras aquí publicadas sí exige un trabajo escrupuloso del editor o editores que coordine la iniciativa, supervise el trabajo de las distintas contribuciones, evalúe el resultado sustantivo de las mismas y las integre en el todo unitario que supone el manuscrito final publicado.

Finalmente y asimismo de nueva creación, la **Revista CENTRA de Ciencias Sociales** es una publicación científica semestral para el conjunto de áreas de este ámbito del conocimiento científico que se edita en español e inglés en formato electrónico, de libre acceso y descarga, y en español en soporte papel. La revista tiene una naturaleza miscelánea para el conjunto de las ciencias sociales que no excluye la posibilidad de publicar secciones de debate y números concretos de naturaleza monográfica que, en cualquier caso, se regirán por los mismos cánones de universalismo y evaluación anónima de la comunicación científica que el resto de textos presentados. La revista está abierta a textos inéditos, redactados con el máximo rigor científico, provenientes de la amplia comunidad científica también en el ámbito nacional e internacional.

Para dotar de contenido a toda esta nueva iniciativa de publicaciones científicas, y garantizar escrupulosamente los principios de la comunicación científica, se cuenta con un Consejo Editorial interdisciplinar formado por prestigiosos profesores de universidades y organismos de investigación nacionales e internacionales.

**ARTÍCULOS**  

---

**ARTICLES**  

---



**ARTÍCULO**/ARTICLE

# Prevalencia y decisiones académicas del alumnado con trastorno del aprendizaje de la lectura (dislexia del desarrollo) en Andalucía (España)

Prevalence and Academic Decisions of Students with Learning to Read Disorder (Developmental Dyslexia) in Andalusia (Spain)

**Francisco Villegas Lirola**  
Universidad de Almería, España  
[fvillega@ual.es](mailto:fvillega@ual.es)

**Recibido/Received:** 6/2/2023  
**Aceptado/Accepted:** 14/6/2023



## RESUMEN

Apenas hay información sobre la prevalencia de la dislexia del desarrollo en España y sobre las decisiones académicas del alumnado con dislexia del desarrollo (DD) tras la enseñanza obligatoria. Se estudian estos dos aspectos en Andalucía, con una población de referencia de 944.118 estudiantes de 6-16 años, 11.705 están calificados con DD, con prevalencia observada del 1,24% (criterio  $-2$  desviaciones típicas (DT) debajo de la media) y prevalencia estimada del 3,6% (criterio  $-1,5$ DT debajo de la media). Unos 31.700 alumnos podrían presentar dificultades asociadas a DD y no estar identificados. La proporción de prevalencia de DD en Andalucía por sexo es de 1,3 niños/niña. Se encuentran valores más altos de lo esperado en Granada (2,04%) y más bajos en Cádiz (0,83%). Los resultados más bajos se encuentran en los municipios de Sevilla, Alcalá de Guadaíra, Algeciras, Chiclana, Jerez, La Línea de la Concepción, El Puerto de Santa María, Sanlúcar, Jaén, Benalmádena, Marbella y Torremolinos. La edad de diagnóstico está sobre los 10 años, siendo necesario bajar esta edad hasta los 6-7. En total, en Andalucía se cuentan 16.600 alumnos con DD en enseñanzas no universitarias, 4.415 realizan estudios posobligatorios, encontrando que la Formación Profesional es la opción más frecuente en el alumnado con DD sin que esta decisión dependa del sexo.

**PALABRAS CLAVE:** dislexia del desarrollo; prevalencia; decisiones académicas; geoestadística.

**CÓMO CITAR:** Villegas Lirola, F. (2023). Prevalencia y decisiones académicas del alumnado con trastorno del aprendizaje de la lectura (dislexia del desarrollo) en Andalucía (España). *Revista Centra de Ciencias Sociales*, 2(2), 11-46. <https://doi.org/10.54790/rccs.53>

English version can be read on <https://doi.org/10.54790/rccs.53>

## ABSTRACT

There is little information on the prevalence of developmental dyslexia in Spain and on the academic decisions of students with developmental dyslexia (DD) at the end of compulsory education. These two aspects are studied in Andalusia, with a reference population of 944118 students aged 6-16 years, 11705 are classified as having DD, with an observed prevalence of 1.24% (criterion  $-2$  standard deviations (SD) below average) and an estimated prevalence of 3.6% (criterion  $-1.5$  SD below average). Some 31700 pupils could have difficulties associated with DD and not be identified. The prevalence rate of DD in Andalusia by gender is 1.3 boys/girls. Higher than expected values are found in Granada (2.04%) and lower in Cadiz (0.83%). The lowest results are found in the municipalities of Seville, Alcalá de Guadaíra, Algeciras, Chiclana, Jerez, Línea de la Concepción, El Puerto de Santa María, Sanlúcar, Jaén, Benalmádena, Marbella and Torremolinos. The age of diagnosis is around 10 years, and it is necessary to reduce this age to 6-7 years. In total, in Andalusia there are 16600 students with DD in non-university education, 4415 are in post-compulsory studies, finding that vocational training is the most frequent option for students with DD, without this decision depending on gender.

**KEYWORDS:** developmental dyslexia; prevalence; academic decisions; geostatistics.

## 1. Introducción

### 1.1. Concepto dislexia del desarrollo

La dislexia del desarrollo (DD) se refiere a dificultades persistentes en la adquisición de habilidades relacionadas con el lenguaje escrito y la lectura, en personas con inteligencia normal o superior, escolarización convencional y situación sociocultural no desfavorable (Angerri, 2005).

La dislexia del desarrollo (DD) o dificultad en la adquisición del lenguaje escrito se diferencia de la dislexia o alexia como pérdida de la habilidad de leer, consecuencia de un accidente cerebro-vascular (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2019).

Se diferencia del retraso lectoescriptor por la persistencia de las dificultades lectoras, a pesar de la intervención psicopedagógica individual adecuada (Moojen *et al.*, 2020) de más de seis meses para la DD (American Psychiatric Association [APA], 2013).

El retraso lectoescriptor y la DD comparten indicadores de riesgo, entre los 4-5 años son frecuentes las dificultades del habla (Dale *et al.*, 2014), en aprender rimas infantiles, la denominación automática de cosas, números, colores o formas, o en contar cuentos.

En el primer curso de Educación Primaria, cuando sus compañeros leen textos cortos, suele costarles reconocer las palabras, son frecuentes las confusiones léxicas, las sustituciones de palabras por otras parecidas, más familiares, los errores morfosintácticos (representación léxica), costándoles comprender lo escrito (representación semántica). La lectura puede ser lenta e imprecisa, especialmente con palabras largas y de baja frecuencia de uso (Suárez-Coalla *et al.*, 2022). Su falta inicial de interés por leer se va convirtiendo en fobia a leer, especialmente en público, buscando estra-

tegias como contar los párrafos para anticipar lo que tendrá que leer para practicar (Cheyne-Collante *et al.*, 2021), porque «el dolor de hacerlo mal es como una tortura» (Deacon *et al.*, 2020, p. 9).

Conforme sus compañeros mejoran su lectura, los problemas del alumnado con DD se generalizan al resto de aprendizajes escolares (Lithari, 2019), y la fobia a leer se extiende a todo lo académico, asumiendo creencias de falta de competencia que se acomodan con comentarios de padres y maestros sobre pereza o falta de capacidad (Undheim, 2003) que merman la autoestima, aumentan la ansiedad y generan problemas conductuales (Zuppardo *et al.*, 2020). Suelen definir su relación con la escuela como una lucha (Wilmot *et al.*, 2023), lo que tiene implicaciones en sus preferencias vocacionales y en sus decisiones académicas (Berkeley *et al.*, 2011).

La DD tiene una base neurogenética (Shaywitz y Shaywitz, 2005). Suele afectar a las regiones cerebrales temporo-parietal (procesamiento-fonológico) (Parrilla *et al.*, 2020), temporo-occipital (procesamiento-ortográfico) del hemisferio izquierdo (Bosch-Bayard *et al.*, 2020). Es hereditaria (Soriano-Ferrer y Piedra-Martínez, 2017), siendo hasta cinco veces más probable presentar DD cuando hay antecedentes familiares directos (Andreola *et al.*, 2021).

## 1.2. Criterios diagnósticos de la dislexia del desarrollo

Su diagnóstico implica tres criterios (González-Valenzuela y Martín-Ruiz, 2020; Soriano-Ferrer y Miranda-Casas, 2003):

a) Criterio de especificidad: afecta al aprendizaje de la lectura y «se caracteriza por dificultades en reconocimiento preciso y fluido de palabras, así como por dificultades de deletreo y decodificación» (Lyon *et al.*, 2003, p. 5). Se evidencian diferencias de criterio que justifican diferencias de diagnóstico, un retraso lector inferior -2 desviaciones típicas (DT) (Junta de Andalucía, 2017), percentil inferior a 50 en pruebas estandarizadas de comprensión lectora (Gobierno Canarias, 2010), o de manera generalizada, -1,5DT por debajo de la edad lectora (Hulme y Snowling, 2016).

Ramos y Cuetos (2009) indican que 2DT por debajo de la media implica dificultades que requieren una intervención específica y que entre 1 y 2DT por debajo de la media conviene una evaluación en detalle para confirmar o rechazar la existencia de DD.

El déficit en conciencia-fonológica y denominación rápida-automatizada son las variables que mejor predicen las dificultades de lectura (Outón y Ferraces, 2021), lo que no significa que todas las personas con DD muestren déficit en conciencia-fonológica y denominación-rápida (Moll y Landerl, 2009), ni que todas las personas con dificultades-fonológicas y denominación-rápida tengan dificultades lectoescritoras (Moll *et al.*, 2016). Particularmente en alumnado con altas capacidades intelectuales, suelen compensar bajos niveles de conciencia-fonológica y denominación-rápida con una buena memoria de trabajo, vocabulario y nivel gramatical, que enmascaran las dificultades de aprendizaje de la lectura hasta que el aumento de las exigencias supone dificultades inesperadas en su rendimiento académico (Reynolds y Shaywitz, 2009; Van-Viersen *et al.*, 2016).

Se especifica el grado, leve, moderado o severo (APA, 2013). Leve, cuando afecta a una o dos áreas académicas, conlleva pequeñas adaptaciones-servicios de ayuda; moderado, con dificultades notables que afectan a una o más áreas académicas, necesita atención educativa intensiva y especializada durante la edad escolar; y severo, con dificultades académicas generalizadas que requieren atención educativa constante, intensiva e individualizada durante toda su escolaridad.

Las pruebas de evaluación del lenguaje escrito más utilizadas en la detección y diagnóstico de la DD en español (PROLEC R, PROLEC SE, DSTJ, PROLEXIA, LEE y BECOLE) ofrecen referencias sobre el grado de afectación (tabla 1).

**Tabla 1**

*Pruebas para la evaluación del lenguaje escrito. Grado de afectación y puntos de corte*

	PROLEC R (Cuetos <i>et al.</i> , 2007, p. 46)	PROLEC SE (Ramos y Cuetos, 2009, p. 31)	DST-J (Fawcett y Nicolson, p. 139)	PROLEXIA (Cuetos <i>et al.</i> , 2020, p. 98)	LEE (Defior <i>et al.</i> , 2006)	BEcole-R (Galve- Manzano, 2020, p. 22)
Sin dificultad -Normal	Hasta -1 DT (Normal)		Valores IR 0,00- 0,59. Percentil 23-77 (ausencia de riesgo)	Rendimiento <0,5DT (Dificul- tad nula) Entre 0,5-0,99 DT: Dificultad leve	>Percentil 30	>Percentil 40
Dificultad leve	Entre 1 y 2 DT (Leve)	Entre 1 y 2DT por debajo de la media: es conve- niente evaluar con mayor detalle para confirmar o rechazar la existencia de dificultad	Riesgo leve: -1,25DT Valores IR 0,60- 0,89 Percentil 12-22	Entre 1,00-1,99 DT: Dificultad severa	<Percent. 30. En todas las pruebas, <1DT ni- vel competencia con dificultad	Entre percentil 21-40, difi- c. significativas
Dificultad moderada - severa - muy severa	Más de 2 DT (Severa)	≥ 2 DT por debajo de la media: se requiere intervención para recuperar nivel adecuado y mejo- rar rendimiento	Riesgo modera- do: -1,75DT Valores IR 0,9- 1,19 Percentil 5-11	≥2DT: Dificultad muy severa		<Percentil 20, dificultades muy significativas
			Riesgo alto: -2,25DT Valores IR 1,20 a 3,00 Percentil 1-4			

b) Criterio de exclusión: no se puede atribuir a retraso mental, trastorno sensorial o emocional, ni desventaja socioeducativa.

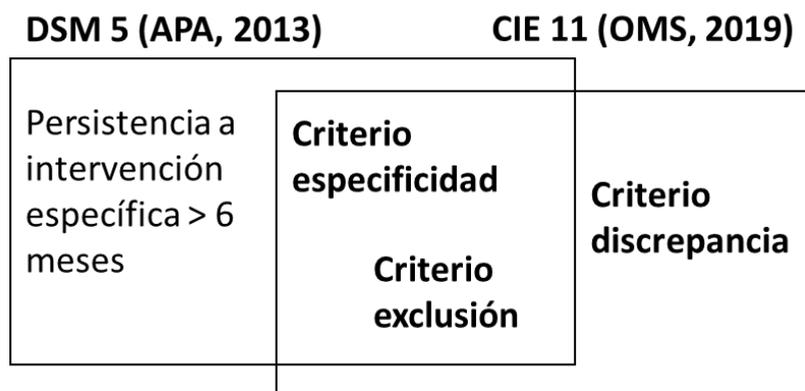
c) Criterio de discrepancia entre su potencial cognitivo y su rendimiento lector (OMS, 2019).

Si tomamos como referencia para la decisión de DD, caso de  $DT < 1,5$  en distribución bivariada entre cociente intelectual (CI) y rendimiento lector, los sujetos con CI cercanos a 70 y con dificultades lectoras similares a otros niños con CI mayor, pueden no ser calificados con DD (Stuebing *et al.*, 2002). Es un criterio de difícil aplicación

práctica, por lo que los criterios de especificidad y exclusión son los referentes para la decisión de diagnóstico de DD (Jiménez *et al.*, 2003), no encontrándose el criterio de discrepancia recogido en DSM-5 (APA, 2013) como criterio diagnóstico (figura 1).

**Figura 1**

*Criterios diagnósticos de dislexia del desarrollo (DSM-5 y CIE-11)*



### 1.3. Implicaciones educativas

El alumnado con DD requiere, de ellos y de sus familias, un gran esfuerzo para obtener resultados académicos mediocres (Soriano-Ferrer, 2017). La consecuencia suelen ser conductas de evitación de las tareas escolares, siendo necesario que tengan la oportunidad de éxito en sus experiencias lectoras (Syal y Torppa, 2019).

La intervención específica debe iniciarse lo antes posible (Ehri *et al.*, 2001), siendo relevante que la enseñanza de la lectoescritura en niños con perfiles de riesgo de DD la realice profesorado experimentado en la enseñanza del lenguaje escrito (Galuschka *et al.*, 2014; McArthur *et al.*, 2018).

En general, resultan útiles las tecnologías de apoyo como audiolibros, rastreadores de texto, tipografías específicas (Krivec *et al.*, 2020), que les lean los exámenes o que estos sean orales, la no penalización de faltas de ortografía o un aumento de tiempo (Lewandowski *et al.*, 2008). Las pruebas objetivas con penalización de error, el ajuste de tiempo con cronometrado o la imposibilidad de revisión de respuestas contestadas son variables que aseguran el fracaso del alumnado con DD (Linstrom, 2007).

### 1.4. Decisiones académicas del alumnado con dislexia del desarrollo

Respecto a sus decisiones académicas, en Messina (Italia), el 44,7% del alumnado con DD asiste a escuelas profesionales en vez de a institutos tradicionales (8,6%), y el 68,1% manifiesta no desear realizar estudios universitarios (Donato

*et al.*, 2022). En Suecia, Ingesson (2007) encuentra que la mayoría de los estudiantes con DD eligen estudios de tipo profesional dentro de la escuela secundaria, y en menor medida estudios universitarios. En Trapas (Grecia), Diakogiorgi y Tsiligirian (2016) hallan que los orientadores escolares aconsejan a los estudiantes con dislexia hacia la Formación Profesional más que hacia los estudios universitarios. En Jyväskylä (Finlandia), al finalizar los estudios obligatorios, el 62,5% de los alumnos con DD prefiere estudiar Formación Profesional, mientras que el 66,7% de alumnado sin DD quiere hacer Bachillerato (Rimkute *et al.*, 2014).

### 1.5. Diferencias de género en la dislexia del desarrollo

En cuanto al género, Reilly *et al.* (2019, p. 454), a partir de las evaluaciones de lectura del National Assessment of Educational Progress (NAEP) en Estados Unidos, desde 1988 a 2015, aprecian que «la probabilidad de tener una capacidad lectora promedio o superior para un estudiante al final de secundaria, es del 42,1% en niños y del 57,8% en niñas», lo que se relaciona con una menor velocidad de procesamiento y fluidez lectora en niños (Cammarata y Woodcock, 2006). Las diferencias en tareas de denominación rápida (Outón y Ferraces, 2021) explican, en parte, que la DD afecte más a niños que a niñas.

Brimo *et al.* (2021) y Reilly *et al.* (2019) indican que afecta a 1,5 niños por niña en lengua inglesa. Quinn (2018) encuentra que los niños tienen 1,83 veces más probabilidad de presentar DD que las mujeres, similar al 1,8 encontrado por Cheruiyot y Muthoni-Mathai (2011) para niños angloparlantes en Nairobi (Kenia).

En China, Zhao *et al.* (2016) encuentran una proporción de 2 niños por niña, Liu *et al.* (2016) de 3 y Lin *et al.* (2020) de 3,7 niños por niña.

En Uruguay, Costa-Ball (2021) no encuentra diferencias significativas entre niñas y niños, y Jiménez *et al.* (2011) indican una proporción de 1,5 para España y 1,3 para Guatemala.

### 1.6. Prevalencia de la dislexia del desarrollo

La adquisición del lenguaje escrito está condicionada por su carácter logográfico-alfabético, por la complejidad silábica y la profundidad ortográfica de cada lengua (Morfidi *et al.*, 2007), con implicaciones en la prevalencia de DD entre distintas lenguas (Ziegler *et al.*, 2003).

La American Psychiatric Association (2013) indica una prevalencia DD entre un 5-15%, que Wagner *et al.* (2020) concretan entre el 3-7% en lengua inglesa, con un criterio de  $-1,5DT$  por debajo de la media de lectura.

En Grecia, en 2007, Anastasiou y Polychronopoulou (2009) registran una prevalencia del 1,7%. En Francia, en 2006, Fluss *et al.* (2018), para una muestra de 1.020 estudiantes de 7 años, reportan una prevalencia del 3,30%. En Italia, Barbiero *et al.* (2019), con una muestra de 9.964 estudiantes, encuentran una prevalencia del 3,5%. En Portugal

(Braga y Vila Real), Vale *et al.* (2011), para una muestra de 1.460 estudiantes de segundo a cuarto curso, encuentran una prevalencia del 5,4%.

En Uruguay (Montevideo), en 2011, Cuadro *et al.* (2017), para 1.408 estudiantes de segundo a sexto de Educación Primaria, indican una prevalencia del 2,2-5,3%. En 2018, también en Montevideo, Costa-Ball (2021), para una muestra de 1.820 estudiantes de segundo a sexto, encuentra una prevalencia del 4,88%.

En Colombia (Barranquilla), en 2007, De los Reyes-Aragón *et al.* (2008), para 112 alumnos de 7 años, indican una prevalencia del 3,32%; en Bogotá, Pardo-Cardozo (2015), en 2013, para muestra de 220 estudiantes, indica un 3,63%.

En España encontramos tres trabajos, dos en las Islas Canarias, con prevalencias del 3,2% (González-Martín *et al.*, 2013; Jiménez, Guzmán *et al.*, 2009), y uno en la Región de Murcia, con prevalencia del 11,8% (Carrillo *et al.*, 2011) (tabla 2).

## Tabla 2

*Estudios de prevalencia de los trastornos del aprendizaje de la lectura (dislexia del desarrollo) en España*

Autor	Año	Lugar	Muestra	Prevalencia (-1,5DT)
González Martín <i>et al.</i> , 2013	(n.d.)	Tenerife (España)	78 participantes escolarizados en Educación Secundaria	3,2%
Carrillo <i>et al.</i> , 2011	2009-2010	Molina de Segura (Murcia) (España)	1.894 participantes. Educación Primaria. Cursos 2º, 4º y 6º. Criterio de especificidad: por debajo de 1,5 desviaciones típicas nivel lector	11,8%
Jiménez, Guzmán <i>et al.</i> , 2009	Curso 2005/2006	Canarias	1.050 participantes, 293 con dificultades específicas lenguaje escrito y 34 cumplen criterios dislexia	3,2%

### 1.7. Justificación de necesidad y objetivos de investigación

La escasez de información relativa a la prevalencia de la DD en España queda ejemplificada en el Informe del procurador común de Castilla y León (Gobierno Castilla y León, 2019, p. 487), que señala «sobre aspectos estadísticos, la Consejería de Educación, a través del informe que se acompaña al escrito fechado el 19 de abril de 2018 [...], indica que no existen datos estadísticos específicos sobre alumnado con diagnóstico específico de dislexia».

Por otro lado, en España, no se conoce ningún estudio sobre las decisiones académicas del alumnado con dislexia tras el período de enseñanza obligatoria (ESO). Resulta necesario conocer cuántos son y qué estudia el alumnado con DD al finalizar ESO.

Se plantean dos objetivos de estudio, por un lado, (1) calcular la prevalencia del alumnado con DD en Andalucía, su distribución, diferencias de género y edad de diagnóstico, por otro, (2) conocer si la DD condiciona la elección académica de los estudiantes cuando finaliza la enseñanza obligatoria, en base a las variables etapa educativa, sexo y provincia.

## 2. Método

### 2.1. Población

Como población de referencia, a efectos de comparación, se utiliza al alumnado entre 6-11 años (Educación Primaria [EP]) y 12-16 años (Educación Secundaria Obligatoria [ESO]) (Junta de Andalucía, 2021a, 2021b), que asciende a 944.118 estudiantes en 2020-2021 en Andalucía (España) (tabla 3).

**Tabla 3**

*Alumnado escolarizado*

Provincia	6-11 años (E. Primaria)			12-16 años (ESO)			Total		
Sexo	H	M	H+M	H	M	H+M	H	M	H+M
Almería	25.882	24.376	50.258	17.867	17.200	35.067	43.749	41.576	85.325
Cádiz	40.855	38.420	79.275	32.485	30.632	63.117	73.340	69.052	142.392
Córdoba	23.829	22.381	46.210	17.846	16.798	34.644	41.675	39.179	80.854
Granada	29.068	26.963	56.031	21.879	20.973	42.852	50.947	47.936	98.883
Huelva	17.755	16.535	34.290	13.052	12.328	25.380	30.807	28.863	59.670
Jaén	18.520	17.433	35.953	14.186	13.613	27.799	32.706	31.046	63.752
Málaga	53.681	50.780	104.461	39.913	37.764	77.677	93.594	88.544	182.138
Sevilla	67.506	63.830	131.336	51.290	48.478	99.768	118.796	112.308	231.104
Andalucía	277.096	260.718	537.879	208.518	197.786	406.304	485.614	458.504	944.118

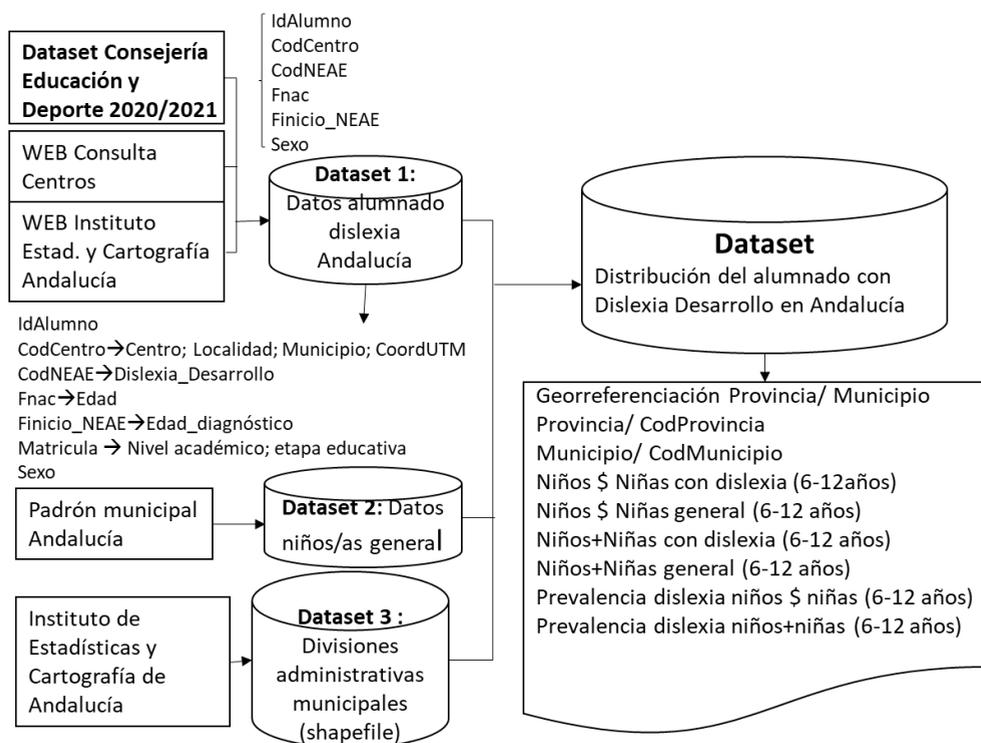
Fuente: elaborado a partir de datos Junta de Andalucía (2021a, 2021b).

### 2.2. Fuentes de datos

La información utilizada ha sido facilitada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y corresponde al censo de alumnado con DD en las ocho provincias de Andalucía (figura 2).

## Figura 2

Construcción dataset de alumnado con dislexia desarrollo en Andalucía



Para estimar el porcentaje de error tipo I (falsos positivos) se calcula la muestra representativa mínima en 118 casos, para una población estimada de 11.700 sujetos (prevalencia, 1,24%; precisión, 98%) (Escalante-Angulo, 2004). Se permitió la revisión del informe de evaluación psicopedagógico, debidamente anonimizado, de 250 casos considerados con dislexia del desarrollo (159 niños y 91 niñas), seleccionados al azar en la provincia de Almería. Se encontró que, en la evaluación, se utilizó una media de 1,5 pruebas específicas por alumno: PROLEC-R o PROLEC-SE (94,4%; 236 casos), DST-J (81 casos), PROLEXIA (35 casos) y BECOLE (29 casos).

Se verificó que se explicitaba que las puntuaciones de los sujetos estaban a dos o más desviaciones típicas por debajo de la esperada para su grupo de edad (95,6% de los casos).

Las bases cartográficas de los municipios de Andalucía y los datos del padrón municipal se obtuvieron del Instituto de Estadísticas y Cartografía de Andalucía (<https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/>).

### 2.3. Variables y unidades de medida

Se consideran cinco variables: etapa educativa, provincia, sexo, grupo edad y edad de diagnóstico (tabla 4).

Las unidades de medida empleadas son la frecuencia o número de alumnado identificado con DD y la prevalencia o número de sujetos por unidad de población, que se expresa en tantos por ciento (%).

**Tabla 4**  
*Variables*

Etapa educativa	Educación Primaria (EP) Educación Secundaria Obligatoria (ESO) Bachillerato (Bach) Ciclos Formativos Grado Medio (CFGM) Ciclos Formativos Grado Superior (CFGS) Formación Profesional Básica (FPB) Educación Secundaria Adultos (ESA) Bachillerato Adultos (Bach-Adult)
Provincia	Almería (AL) Cádiz (CA) Córdoba (CO) Granada (GR) Huelva (HU) Jaén (JA) Málaga (MA) Sevilla (SE)
Sexo	Hombre (H) Mujer (M)
Grupo-edad	6-8 años (5 a. 6 m. a 8 a. 5 m.) 8-12 años (8 a. 6 m. a 12 a. 5 m.) 12-16 años (12 a. 6 m. a 16 a.) >16 años
Edad-diagnóstico	6-8 años (5 a. 6 m. a 8 a. 5 m.) 8-12 años (8 a. 6 m. a 12 a. 5 m.) 12-16 años (12 a. 6 m. a 16 a.) >16 años

### 2.4. Análisis estadísticos

#### 2.4.1. Prevalencia y sexo

El cálculo de la prevalencia se realizó en base al alumnado de 6-16 años. Se diferenció por provincias, municipios, sexo y etapas (EP-ESO). En el numerador se indicó el número de alumnado con DD en Andalucía de 6-16 años, en el denominador, el total de alumnado escolarizado en Andalucía de 6-16 años, multiplicado por 100 (Merletti *et al.*, 2011) [1\*], calculando su varianza estimada [2\*] y el intervalo de confianza al 95% [3\*] (Botella-Ausina y Sánchez-Meca, 2015). Como tamaño del efecto de las variaciones de prevalencia entre provincias se calculó la diferencia de prevalencia para cada provincia y la observada para Andalucía [4\*], calculando el intervalo de confianza al 95% [6\*, 7\*] a partir de su varianza estimada [5\*]. Para conocer la relación entre la prevalencia observada para cada sexo, se calculó la ra-

zón de prevalencias [8\*, 9\*] e intervalo de confianza [11\*, 12\*]. Para IC95%, se tomó como valor

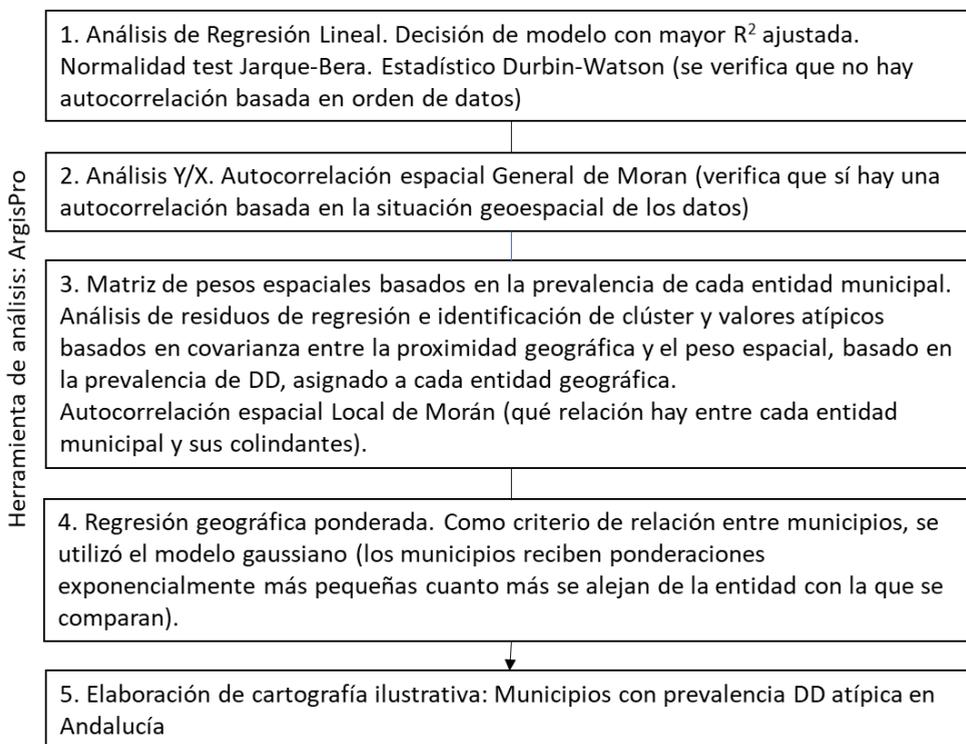
$$\left| Z_{1-\frac{\alpha}{2}} \right| = 1,96.$$

Prevalencia DD Andalucía	$p = \frac{\text{Estudiantes DD 6 - 16y.}}{\text{Estudiantes 6 - 16 a.}} \times 100$	[1*]
Varianza estimada prevalencia	$v_p = \frac{p \cdot (1 - p)}{N_{\text{estudiantes 6-16 años}}}$	[2*]
Intervalo confianza superior	$p + \left  Z_{1-\frac{\alpha}{2}} \right  \cdot \sqrt{v_p}$	[3*]
Intervalo confianza inferior	$p - \left  Z_{1-\frac{\alpha}{2}} \right  \cdot \sqrt{v_p}$	[3*]
Diferencia de prevalencia	$d_{p_1-p_0} = p_1 - p_0$	[4*]
Varianza estimada diferencia prevalencias	$v_{dp_1-p_0} = \frac{p_1 \cdot (1-p_1)}{n_1} + \frac{p_0 \cdot (1-p_0)}{n_0}$	[5*]
Int. Conf. Sup. Diferencia Preval.	$d_{p_1-p_0} + \left  Z_{1-\frac{\alpha}{2}} \right  \cdot \sqrt{v_{dp_1-p_0}}$	[6*]
Int. Conf. Inf. Diferencia Preval.	$d_{p_1-p_0} - \left  Z_{1-\frac{\alpha}{2}} \right  \cdot \sqrt{v_{dp_1-p_0}}$	[7*]
Razón prevalencia por sexo (RP)	$RP = p_h / p_m$	[8*]
	$\text{LogRP} = \text{Log}_e(p_h / p_m)$	[9*]
Varianza estimada razón prevalencia	$v_{\text{LogRP}} = \frac{(1-p_h)}{p_h \cdot n_h} + \frac{(1-p_m)}{p_m \cdot n_m}$	[10*]
Intervalo de confianza RP	$\text{LogRP} + \left  Z_{1-\frac{\alpha}{2}} \right  \cdot \sqrt{v_{\text{LogRP}}}; \text{LogRP} - \left  Z_{1-\frac{\alpha}{2}} \right  \cdot \sqrt{v_{\text{LogRP}}};$	[11*]
	$+IC95\% \text{ RP} = e^{+IC95\text{LogRP}}; -IC95\% \text{ RP} = e^{-IC95\text{LogRP}}$	[12*]

Para conocer la relación entre la distribución del alumnado en general y el alumnado DD, se realiza análisis de regresión (Díaz-Quijano, 2016), y análisis de regresión ponderada geográficamente (GWR), identificando los casos atípicos que corresponden a provincias o municipios mediante análisis de residuos estandarizados con  $DT > |2|$ , es decir, la diferencia entre cada valor observado y el previsto por el modelo de regresión, dividido por la DT de todos los residuos menos él mismo (Moore *et al.*, 2014) (figura 3).

### Figura 3

*Procedimiento de análisis de la distribución del alumnado con DD en Andalucía*



Para determinar la homogeneidad en la distribución por sexos de la prevalencia por provincias, se realiza análisis de clúster jerárquico (Vilà-Baños *et al.*, 2014), tomando como media la distancia euclídea al cuadrado, y como método de agrupación, el enlace entre grupos.

Se presentan tres tipos de representaciones cartográficas, mapa de frecuencias (número alumnado DD y dónde), mapa de prevalencias DD (figura 4), y el mapa de residuos de regresión (figura 7), para conocer los municipios con mayores diferencias entre prevalencia observada y predicha por el modelo de regresión.

#### 2.4.2. Grupos de edad y edad de diagnóstico

Se calculan porcentajes para cada grupo de edad y se clasifican con análisis de clúster de k-medias. Cada categoría se convierte en variable independiente (6-8 años, 8-12 años, 12-16 años, >16años) (tabla 4), etiquetándose por provincias. Se realizó ANOVA (Rubio-Hurtado y Berlanga-Silvestre, 2012) para conocer las diferencias significativas de los distintos grupos de edad por provincias.

### 2.4.3. Elección académica en estudiantes con DD al finalizar ESO

Se indican frecuencias y porcentajes referidos al total de alumnado con DD en cada etapa educativa, por sexo, grupo-edad y provincias, realizando análisis de clúster-jerárquico de porcentajes (Vilà-Baños *et al.*, 2014) para las variables etapa, sexo y provincia.

## 2.5. Programas empleados

SPSSv.27 y ArcGIS Pro.

## 3. Resultados

### 3.1. Prevalencia

La prevalencia se ha balanceado por provincias, etapas y sexo. Los porcentajes por provincia y etapa educativa se refieren al alumnado con DD por sexo escolarizado en esa provincia (tabla 5).

**Tabla 5**

*Prevalencia de dislexia del desarrollo en Andalucía. Criterio especificidad <2DT*

	E. Primaria (%)			ESO (%)			Primaria + ESO (%)		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T
Almería	1,57	1,16	1,37	1,81	1,28	1,55	1,67	1,21	1,45
±IC95%	1,4-1,7	1,0-1,3	1,3-1,5	1,6-2,0	1,1-1,4	1,4-1,6	1,5-1,8	1,1-1,3	1,4-1,5
Cádiz	0,75	0,61	0,68	1,17	0,83	1,01	0,94	0,71	0,83
±IC95%	0,7-0,8	0,5-0,7	0,6-0,7	1,1-1,3	0,7-0,9	0,9-1,1	0,9-1,0	0,6-0,8	0,8-0,9
Córdoba	1,38	1,02	1,21	1,94	1,08	1,52	1,62	1,05	1,34
±IC95%	1,2-1,5	0,9-1,2	1,1-1,3	1,7-2,1	0,9-1,2	1,4-1,6	1,5-1,7	0,9-1,1	1,3-1,4
Granada	1,67	1,46	1,57	3,08	2,21	2,66	2,27	1,79	2,04
±IC95%	1,5-1,8	1,3-1,6	1,5-1,7	2,8-3,3	2,0-2,4	2,5-2,8	2,1-2,4	1,7-1,9	1,9-2,1
Huelva	1,05	0,66	0,86	1,61	1,05	1,34	1,29	0,82	1,06
±IC95%	0,9-1,2	0,5-0,8	0,8-1,0	1,4-1,8	0,9-1,2	1,2-1,5	1,2-1,4	0,7-0,9	1,0-1,1
Jaén	1,00	0,70	0,85	1,48	1,18	1,33	1,21	0,91	1,06
±IC95%	0,9-1,1	0,6-0,8	0,8-0,9	1,3-1,7	1,0-1,4	1,2-1,5	1,1-1,3	0,8-1,0	1,0-1,1
Málaga	1,06	0,86	0,96	1,81	1,36	1,59	1,38	1,08	1,23
±IC95%	1,0-1,1	0,8-0,9	0,9-1,0	1,7-1,9	1,2-1,5	1,5-1,7	1,3-1,4	1,0-1,1	1,2-1,3
Sevilla	1,08	0,85	0,97	1,61	1,11	1,37	1,31	0,96	1,14
±IC95%	1,0-1,2	0,8-0,9	0,9-1,0	1,5-1,7	1,0-1,2	1,3-1,4	1,2-1,4	0,9-1,0	1,1-1,2
Andalucía	1,15	0,90	1,03	1,77	1,24	1,51	1,42	1,05	1,24
±IC95%	1,1-1,2	0,9-1,0	1,0-1,1	1,7-1,8	1,2-1,3	1,5-1,6	1,4-1,5	1,0-1,1	1,2-1,3

H: niños; M: niñas; T: niños+niñas; IC95: Intervalo Confianza 95%.

### 3.2. Por sexo

La población de alumnado con DD se divide en 60% hombres y 40% mujeres (1,5 hombres: 1 mujer). La comparación prevalencia-hombre/prevalencia-mujer con DD de 6-16 años (1,42%-hombres/1,05%-mujeres) disminuye la relación a 1,35 hombre/mujer (IC95%: 1,3523-1,3524) [11\*-12\*].

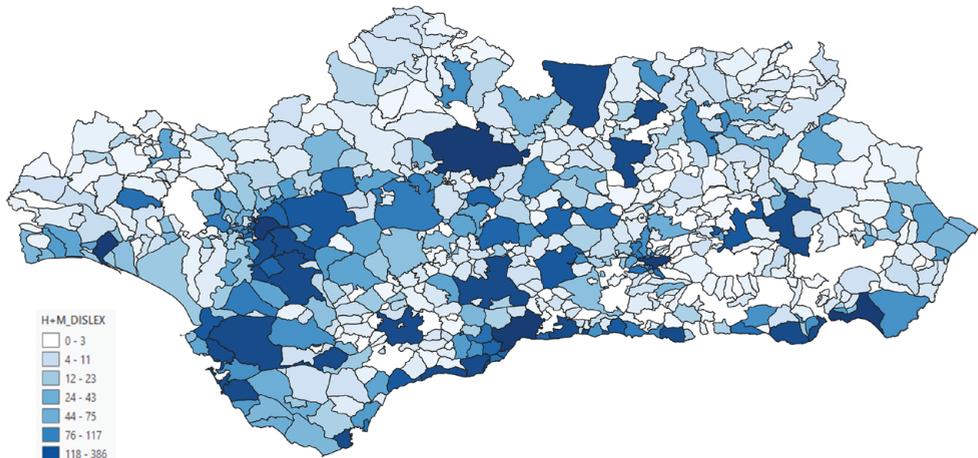
### 3.3. Por provincias

La prevalencia general estimada es de 1,24% (IC95%: 1,22-1,26), es decir, 2 alumnos de cada 161 escolarizados en E. Primaria y ESO presentan retraso lector mayor o igual a 2DT respecto a su grupo de edad en Andalucía (figura 4).

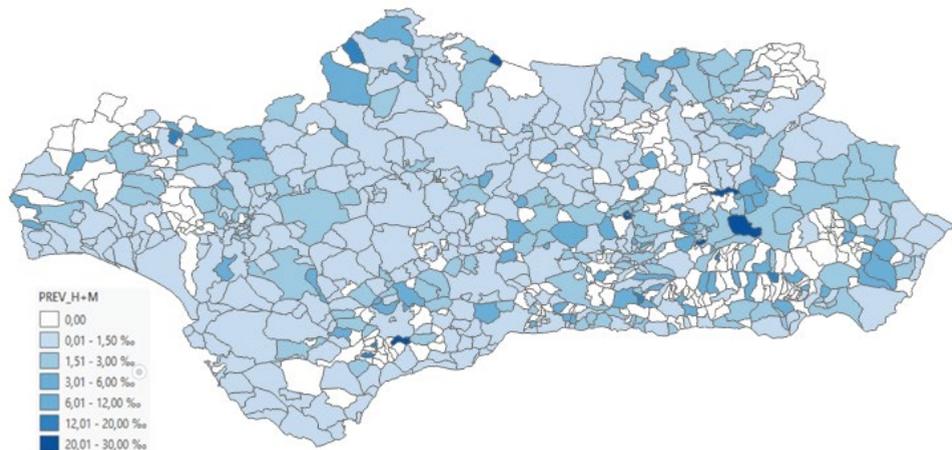
#### Figura 4

*Distribución frecuencias y prevalencia del alumnado con dislexia en Andalucía*

Frecuencias



Prevalencia

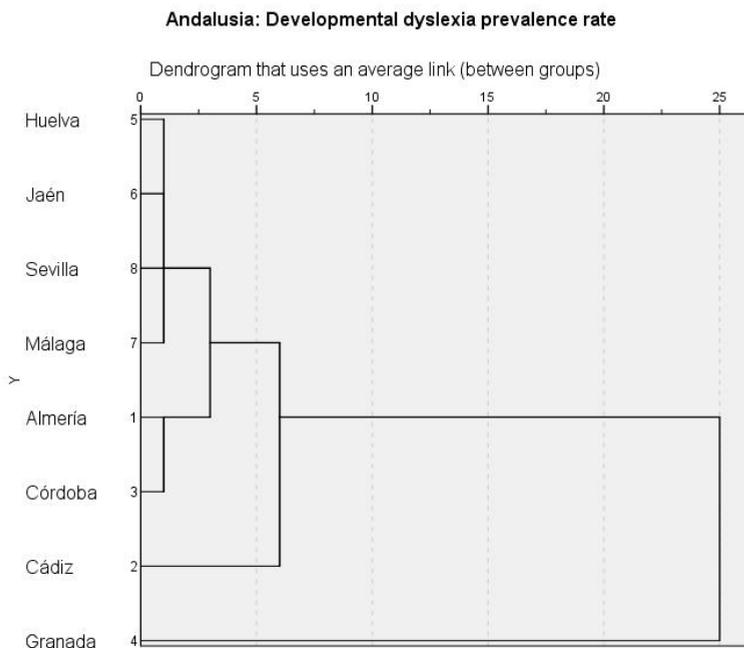


El análisis de clúster-jerárquico revela tres grupos: Granada, con prevalencia del 2,04%; Cádiz, con prevalencia de 0,83%, y el resto de las provincias.

En el tercer grupo se diferencian dos subgrupos: (1) Huelva (1,06%), Jaén (1,06%), Sevilla (1,14%) y Málaga (1,23%) y (2) Almería (1,45%), Córdoba (1,34%) (figura 5).

### Figura 5

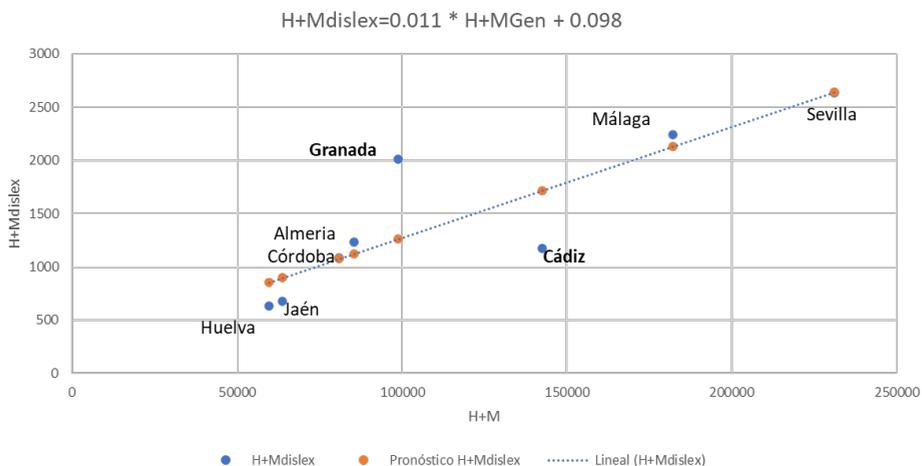
*Dendograma. Andalucía: Prevalencia dislexia del desarrollo*



La prevalencia para alumnado DD en ESO-Granada (3,08%-hombres y 2,66%-mujeres) se encuentra en el extremo superior. Es la provincia con mayor prevalencia de DD en Andalucía. En el extremo inferior está Cádiz (0,83%). Tanto los valores de Granada como los de Cádiz son atípicos respecto al conjunto de Andalucía (figura 6).

### Figura 6

Análisis de regresión alumnado con DD Andalucía



La diferencia de prevalencias de cada provincia respecto a Andalucía sitúa a Huelva, Jaén y Cádiz con valores negativos (por debajo de la esperada), y a Almería y, sobre todo, Granada con valores mayores de los esperados (tabla 6).

### Tabla 6

Diferencia de prevalencias DD entre cada provincia y Andalucía

Provincia	Prev<2DT	NDD	Dif Prev [4 <sup>st</sup> ]	Var Dif Prev [5 <sup>st</sup> ]	IC95+ [6 <sup>st</sup> ]	IC95- [7 <sup>st</sup> ]
Almería	1,45	1.584	0,21	7,385·10 <sup>-9</sup>	0,210	0,000
Cádiz	0,83	1.707	-0,41	-1,482·10 <sup>-9</sup>	-0,409	-0,413
Córdoba	1,34	1.510	0,1	5,409·10 <sup>-9</sup>	0,100	0,000
Granada	2,04	2.832	0,8	1,343·10 <sup>-8</sup>	0,800	0,000
Huelva	1,06	920	-0,18	1,239·10 <sup>-9</sup>	-0,180	0,000
Jaén	1,06	990	-0,18	1,152·10 <sup>-9</sup>	-0,180	0,000
Málaga	1,23	3.218	-0,01	1,576·10 <sup>-9</sup>	-0,010	0,000
Sevilla	1,14	3.839	-0,1	7,453·10 <sup>-10</sup>	-0,100	0,000

### 3.4. Por municipios

Se verifica la normalidad en la distribución de los datos con *p-value* de test de Jarque-Bera < 0,05 (*p*=0,00). El alumnado con DD se distribuye de manera proporcional a la población en los municipios de Andalucía. El modelo de regresión (figura 3) explica el 86,72% de la variabilidad de distribución de alumnado DD 6-16 años en Andalucía (*p-value*: 0,00, *R*<sup>2</sup> ajustado: 0,867), con una correlación fuerte entre la distribución de estudiantes 6-16 años y estudiantes DD (coeficiente-correlación: 0,931). *p-value* de estadístico Durbin-Watson (DW) es mayor que 0,05 (DW: 1,97, *p-value*: 0,34),

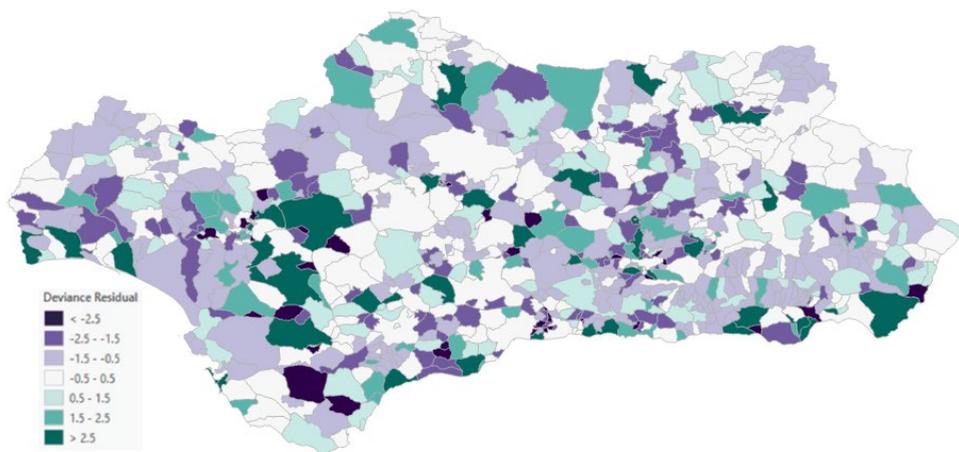
no encontrando correlación serial en residuos, es decir, los residuos presentan una distribución aleatoria. El índice global de Moran (0,27;  $z=5,15$ ;  $p$ -value: 0,00) indica una probabilidad menor del 1% de que el patrón geoestadístico agrupado sea resultado de una probabilidad aleatoria. Es decir, hay una relación significativa entre las prevalencias encontradas para cada municipio y la de los municipios colindantes.

El análisis de regresión municipal (Regresión Ponderada Geográficamente-GWR-ArgisPro.v2.7.0) muestra 16 municipios con prevalencia atípica (residuos estandarizados  $DT > |2|$ ) (figura 7).

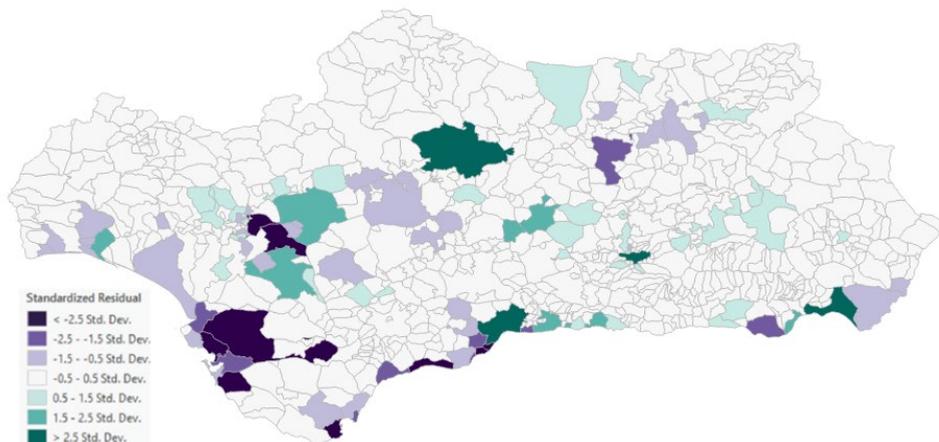
### Figura 7

*Municipios con prevalencia DD atípica en Andalucía*

Residuos modelo regresión



Residuos estandarizados modelo regresión



Encontramos los municipios de Almería, Granada, Nerja y Carmona con prevalencias mayores de las previstas. En la provincia de Cádiz, los municipios de Algeciras, Chiclana, Jerez, La Línea, El Puerto de Santa María y Sanlúcar con prevalencias más bajas de las esperadas, entre 0,46-0,54. Torremolinos (Málaga) tiene la prevalencia más baja de todas (0,28%) (tabla 7).

**Tabla 7**

*Municipios Andalucía con valores de prevalencia DD atípicos >|2DT|*

Provincia	Municipio	H+M Gen	H+M DD	Predicc H+M DD	Residuos	Resid. Stund.	Prev (%)
Almería	1. Almería	13.124	251	132,99	118,00	13,6	1,91
Cádiz	2. Algeciras	8.646	43	87,65	-44,65	-4,64	0,49
	3. Chiclana de Frontera	6.103	28	61,90	-33,90	-3,49	0,46
	4. Jerez de la Frontera	14.304	75	144,94	-69,94	-7,53	0,52
	5. Línea de la Concepción	3.974	17	40,34	-23,34	-2,39	0,43
	6. El Puerto de Santa María	6.016	32	61,02	-29,02	-2,98	0,53
	7. Sanlúcar Barrameda	4.631	25	46,99	-21,99	-2,25	0,54
	Granada	8. Granada	12.832	301	130,04	170,96	22,9
Jaén	9. Jaén	6.852	49	69,48	-20,48	-2,1	0,72
Málaga	10. Benalmádena	4.521	20	45,88	-25,88	-2,65	0,44
	11. Marbella	9.834	67	99,68	-32,68	-3,38	0,68
	12. Nerja	1.204	36	12,29	23,71	2,42	2,99
	13. Torremolinos	4.334	12	43,98	-31,98	-3,28	0,28
Sevilla	14. Alcalá de Guadaíra	6.092	31	61,79	-30,79	-3,17	0,51
	15. Carmona	1.821	39	18,54	20,46	2,09	2,14
	16. Sevilla	41.096	358	416,24	-58,24	-7,58	0,87

### 3.5. Grupos-edad

Por grupos de edad, 6-8 años —504 alumnos DD (3%)—, 8-12 años —5.164 (31%)—, 12-16 años —4.908 (29,6%)— y >16 años —6.024 (36,3%)—.

El análisis de clúster k-medias evidencia dos grupos, Almería y Córdoba, por un lado, y, por otro, el resto, que se puede dividir en dos subgrupos: (1) Cádiz-Huelva-Sevilla, y (2) Málaga-Jaén-Granada (tabla 8).

Del análisis ANOVA solo se aprecian diferencias significativas en el grupo 6-8 años, resultando mayor en Málaga-Jaén-Granada, y menor en Cádiz-Huelva-Sevilla.

**Tabla 8**

*Porcentajes distribución media alumnado con DD por provincias*

%	Almería-Córdoba	Cádiz-Huelva-Sevilla	Málaga-Jaén-Granada
6-8 años	2,83	2,70	3,75
8-12 años	30,23	31,40	33,40
12-16 años	30,97	28,47	29,20
>16 años	35,97	37,47	33,65

### 3.6. Edad-diagnóstico

Del análisis de edades de detección con prueba *t* se obtiene un valor medio de 9 años-4 meses, con DT 2 años-5 meses. El intervalo de confianza es del 99%, con error-estándar 0,02 (sig. Bilateral: 0,00), está en 9 años-4 meses  $\leq x \leq$  9 años-5 meses, con mediana de 8 años-9 meses (tabla 9).

**Tabla 9**

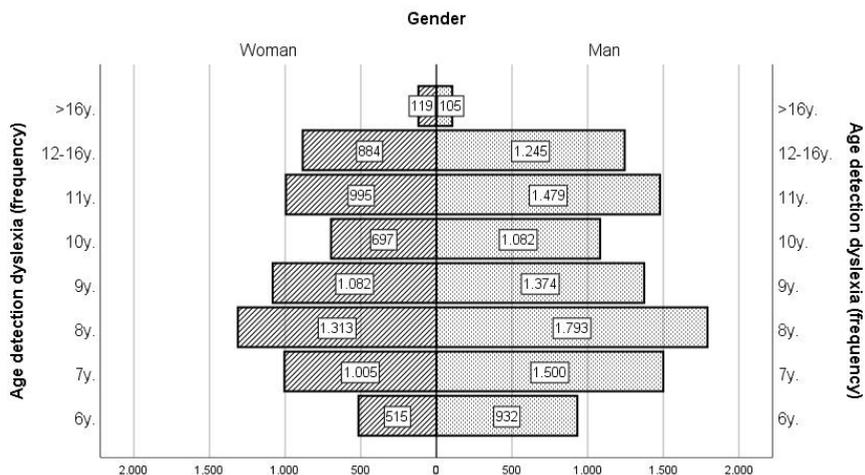
*Edad de diagnóstico de trastornos de la lectura (dislexia del desarrollo) en Andalucía*

Edad	Hombre		Mujer		Total		
	Hombre	%	Mujer	%	Total	%	% Acum.
6a	932	9,86	515	7,79	1.447	8,98	9
7a	1.500	15,86	1.005	15,20	2.505	15,54	24,38
8a	1.739	18,39	1.313	19,86	3.106	19,27	43,65
9a	1.374	14,53	1.082	16,37	2.456	15,24	58,89
10a	1.082	11,44	697	10,54	1.779	11,04	69,93
11a	1.479	15,64	995	15,05	2.474	15,35	85,28
12-16a	1.245	13,17	884	13,37	2.129	13,21	98,49
>16a	105	1,11	119	1,80	224	1,39	100
	9.456	100,00	6.610	100,00	16.120	100,00	

Del análisis de frecuencias -porcentajes de edades de detección (tabla 7), a los 7 años se ha censado al 24,38% del alumnado. A los 10 años, el porcentaje se eleva al 70%, llegando al 98,49% a los 16 años. Entre 7-9 años se produce el mayor porcentaje censado (50%) (figura 8).

**Figura 8**

*Andalucía: edad de diagnóstico de dislexia del desarrollo*



### 3.7. Elección académica de los estudiantes con DD al finalizar ESO

En Andalucía se contabilizan 16.600 alumnos DD en enseñanzas no universitarias: 9.793 hombres (59%) y 6.807 mujeres (41%) (tabla 10).

**Tabla 10**

*Distribución alumnado con dislexia del desarrollo por etapas educativas*

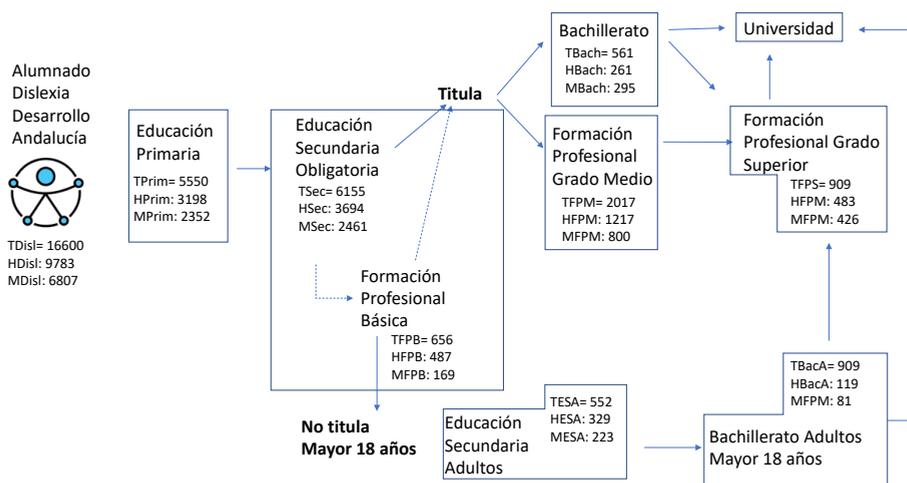
Etapa educativa	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	Andalucía
Educ. Primaria	689	543	557	878	295	307	1.006	1.275	5.550
ESO	544	635	528	1138	339	371	1.237	1.363	6.155
FPB	38	67	87	133	44	47	129	111	656
CFGM	117	221	162	316	118	143	423	517	2.017
CFGS	74	64	89	136	52	51	169	274	909
Bachillerato	42	70	33	112	23	27	132	122	561
ESA	47	90	41	85	39	37	91	122	552
Bach. Adultos	33	17	13	34	10	7	31	55	200
	1.584	1.707	1.510	2.832	920	990	3.218	3.839	16.600

Educación Primaria: Educ. Primaria; ESO: Educación Secundaria Obligatoria; FPB: Formación Profesional Básica; CFGM: Formación Profesional Grado Medio; CFGS: Formación Profesional Grado Superior; ESA: Educación Secundaria Adultos; Bachillerato; Bachillerato adultos.

656 alumnos DD —3,95%— (487 niños-169 niñas) realizan Formación Profesional Básica como alternativa a la ESO, y 552 —3,33%— (329 niños-223 niñas), Educación Secundaria Adultos, al no haber obtenido el título de ESO (figura 9).

**Figura 9**

*Distribución alumnado con DD en Andalucía por etapas educativas*



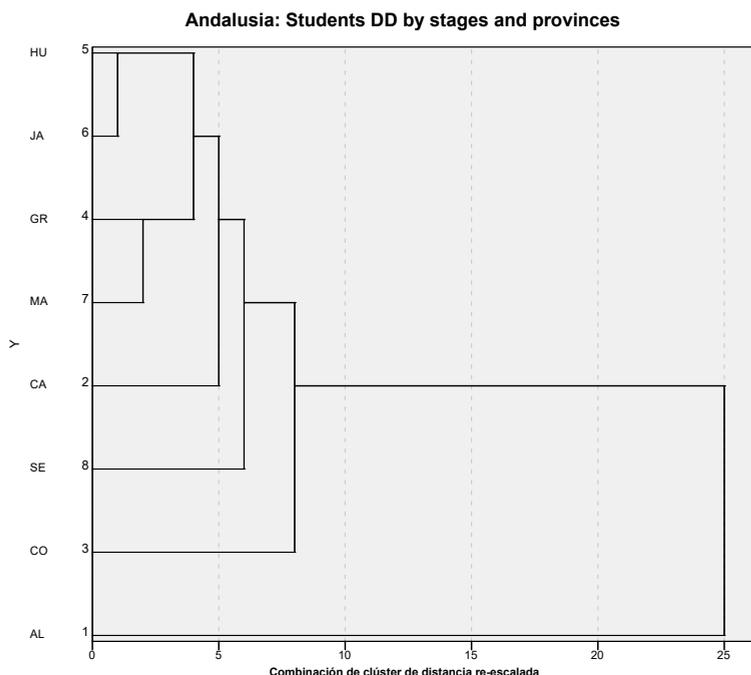
Tras la finalización de la ESO, 561 (3,38%) realizan estudios de Bachillerato (266 niños-295 niñas), y 2.017 (12,5%), estudios de Formación Profesional de Grado Medio (CFGM) (1.217 niños-800 niñas). El mayor porcentaje de alumnado DD que estudia Bachillerato está en Cádiz-Málaga (4,10%) y Granada (3,95%), el menor, en Almería (2,65%), Jaén (2,73%) y Huelva (2,50%).

La Formación Profesional es la opción preferida por el alumnado DD. El mayor porcentaje está en Jaén (14,44%), le siguen Sevilla (13,47%), Málaga (13,14%), Huelva (12,83%) y Cádiz (12,9%). Después Córdoba (10,73%) y Granada (11,6%). Finalmente, Almería (7,39%).

Al finalizar estudios de Bachillerato o CFGM, 909 —5,48% (483 niños-426 niñas)— continúan estudios de FPGS. No conocemos cuántos continúan estudios universitarios. El mayor porcentaje está en Sevilla (7,14%), el menor en Cádiz (3,75%). Entre medias están Huelva-Córdoba (5,65-5,89%), Jaén-Málaga (5,15-5,25%) y Granada-Almería (4,80-4,67%) (figura 10).

### Figura 10

*Dendograma. Andalucía: Alumnado con DD por etapas y provincias*



## 4. Discusión y conclusiones

### 4.1. Prevalencia

De acuerdo con Brimo *et al.* (2021) y Jiménez *et al.* (2011), las diferencias de prevalencia DD por sexos es de 1,3 hombre/mujer.

La prevalencia de DD en Andalucía, con criterio de especificidad  $<2DT$ , es de 1,24%, es decir, 1 de cada 80 alumnos requiere intervención específica relacionada con dislexia del desarrollo severa (Cuetos *et al.*, 2007) o muy severa (Cuetos *et al.*, 2020).

Asumiendo que la habilidad lectora se ajusta a la distribución normal, se realiza un ajuste aproximativo de la prevalencia observada para  $<2DT$  a una prevalencia estimada para  $<1,5DT$  basada en la regla empírica que permite relacionar los porcentajes de distribución de los datos con la desviación típica (Dagnino, 2014; Johnson y Kuby, 2012) (tabla 11).

Resultando una prevalencia estimada de DD en Andalucía, para el criterio  $<1,5DT$ , de 3,61% (figura 11), similar a las informadas por Jiménez *et al.* (2009) y González-Martín *et al.* (2013) en Canarias, de 3,2%, con el mismo criterio de especificidad  $<1,5DT$ .

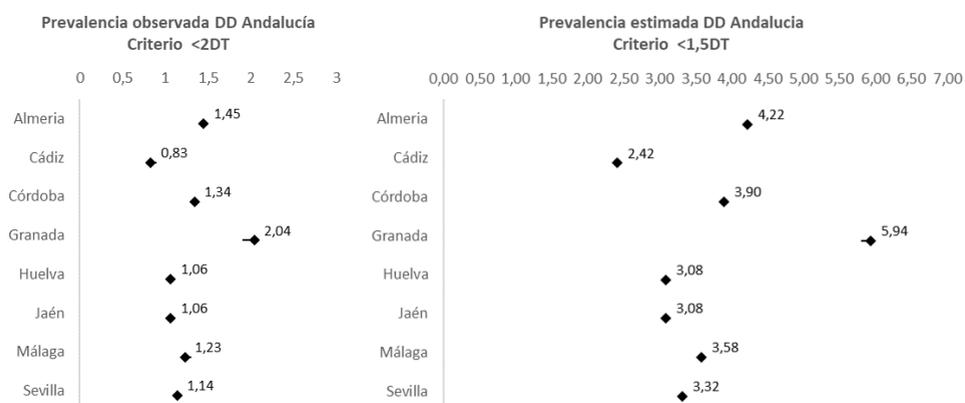
**Tabla 11**

*Prevalencia observada (crit.  $<2DT$ ) y prevalencia estimada (crit.  $<1,5DT$ ) de estudiantes con DD en Andalucía*

Provincia	Prev1 $<2DT$	Prev1 IC95%	Ndislex1 $<2DT$	Prev2 $<1,5DT$	Prev2 IC95%	Ndislex2 $<1,5DT$	Ndislex2 IC95%
Almería	1,45	1,4-1,5	1.584	4,22	4,11-4,33	4.609	4.493-4.726
Cádiz	0,83	0,8-0,9	1.707	2,42	2,36-2,47	4.967	4.962-5.073
Córdoba	1,34	1,3-1,4	1.510	3,90	3,80-4,00	4.394	4.282-4.506
Granada	2,04	1,9-2,1	2.832	5,94	5,82-6,05	8.241	8.079-8.403
Huelva	1,06	1,0-1,1	920	3,08	2,99-3,18	2.677	2.594-2.761
Jaén	1,06	1,0-1,1	990	3,08	2,99-3,18	2.881	2.794-2.967
Málaga	1,23	1,2-1,3	3.218	3,58	3,52-3,64	9.364	9.203-9.525
Sevilla	1,14	1,1-1,2	3.839	3,32	3,27-3,37	11.171	10.998-11.345
Andalucía	1,24	1,2-1,3	16.600	3,61	3,58-3,64	48.306	47.940-48.672

## Figura 11

Prevalencia observada (<2DT) y prevalencia estimada (<1,5DT) de DD en Andalucía



Se evidencian diferencias significativas para Granada (2,04%) y Cádiz (0,83%). Es relevante revisar los procesos de identificación-diagnóstico de estudiantes con DD en los municipios de Sevilla, Alcalá de Guadaíra, Algeciras, Chiclana, Jerez, La Línea de la Concepción, El Puerto de Santa María, Sanlúcar, Jaén, Benalmádena, Marbella y Torremolinos, donde la prevalencia es más baja de la esperada (tabla 5).

Asumiendo que 16.600 estudiantes con DD tienen necesidad de una intervención educativa específica (criterio especificidad <2DT), tendríamos una estimación de 47.306 (IC95: 47.940-48.672) estudiantes con DD para un criterio de especificidad <1,5DT. Supone que 31.706 estudiantes con dificultades en la lectura podrían necesitar medidas educativas compensadoras para facilitar su aprendizaje, pero no están identificados como alumnos con DD. Resulta necesario revisar los criterios de inclusión del alumnado con DD en el censo de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en Andalucía.

### 4.2. Edad de diagnóstico

Los resultados de intervención de DD son especialmente eficaces en el primer curso, cuando se afronta con mayor intensidad la adquisición del lenguaje escrito (Ehri *et al.*, 2001), sin embargo, la detección es relativamente pequeña a los 7 años (24,38%), teniendo que esperar hasta los 10 años para llegar al 70% (cuarto curso E. Primaria). Es necesaria una mayor detección a edades más tempranas.

### 4.3. Elección académica de estudiantes DD al finalizar la ESO

El alumnado en general, al finalizar la ESO, realiza Formación Profesional un 34,42% y Bachillerato un 65,58% (Junta de Andalucía, 2019). El alumnado con DD prefiere la

opción de la Formación Profesional (Donato *et al.*, 2022; Rinkute *et al.*, 2014) y esta decisión no depende del sexo. El alumnado con DD en Andalucía, al finalizar la ESO, realiza Formación Profesional un 54,71%, y un 45,29%, Bachillerato.

Del total de alumnado DD escolarizado en enseñanzas posobligatorias (3.687), el 79,36% (54,71% CFGM-24,65% CFGS) realiza estudios de Formación Profesional.

La decisión de estudiar Bachillerato o Formación Profesional podría estar condicionada por las dificultades académicas asociadas a la DD, en menoscabo de sus preferencias o gustos personales (Peer Review 1, 2023).

Almería es la provincia en la que hay un menor porcentaje de alumnado con DD que tras finalizar ESO hace un CFGM o Bachillerato. Es necesario conocer el número de alumnado DD que no finaliza la ESO.

#### 4.4. Limitaciones

Los resultados de prevalencia obtenidos se refieren a un nivel lector inferior a 2DT del esperado para su edad, mientras que los estudios de referencia tienen como criterio 1,5DT, por lo que se ha realizado una estimación basada en la distribución normal para 1,5DT.

Respecto al estudio de las decisiones académicas del alumnado con DD, no conocemos el alumnado DD que realiza estudios universitarios, tampoco el número que abandona el sistema educativo sin obtener una titulación básica. Aunque se ha explorado la reinserción del alumnado DD en el sistema educativo con la Educación Secundaria de Adultos, desconocemos el alumnado que trata de obtener la titulación a través de pruebas libres.

#### 4.5. Prospectiva

En cuanto a la prevalencia de la DD en Andalucía, conviene realizar evaluaciones muestrales en las distintas provincias de Andalucía a fin de valorar la fiabilidad de los datos manejados, con especial atención a las diferencias del número de alumnado que podría presentar dificultades lectoras por tener un nivel lector inferior a 1,5DT del esperado para su edad, y que no se encuentra identificado como alumnado con DD.

Respecto a las decisiones académicas del alumnado con DD, es necesario conocer qué alumnado no termina la ESO y deja de estudiar en las distintas provincias de Andalucía.

### 5. Declaración ética

El estudio fue aprobado por el Comité de Bioética de la Universidad de Almería (UAL-BIO 2022/058).

## 6. Referencias

- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales: DSM-5™ (5ª ed.)*. American Psychiatric Publishing, Inc. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Anastasiou, D. y Polychronopoulou, S. (2009). Identification and overidentification of specific learning disabilities (dyslexia) in GREECE. *Learning Disability Quarterly*, 32(2), 55-69. <https://doi.org/10.2307/27740357>
- Andreola, C., Mascheretti, S., Belotti, R., Ogliari, A., Marino, C., Battaglia, M. y Scaini, S. (2021). The heritability of reading and reading-related neurocognitive components: A multi-level meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 121, 175-200. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2020.11.016>
- Angerri, X. (2005). Dislexia. En M. Puyuelo (Ed.). *Casos clínicos en logopedia 2* (pp. 253-287). Madrid: Masson.
- Barbiero, C., Montico, M., Lonciari, I., Monasta, L., Penge, R., Vio, C., Tressoldi, P. E., Carrozzi, M., de-Petris, A., de-Cagno, A. G., Crescenzi, F., Tinarelli, G., Leccese, A., Pinton, A., Belacchi, C., Tucci, R., Musinu, M., Tossali, M. L., Antonucci, A. M., ... Ronfani, L. (2019). The lost children: The underdiagnosis of dyslexia in Italy. A cross-sectional national study. *PLoS ONE*, 14(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210448>
- Berkeley, S., Mastropieri, M. A. y Scruggs, T. E. (2011). Reading Comprehension Strategy Instruction and Attribution Retraining for Secondary Students With Learning and Other Mild Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 18-32. <https://doi.org/10.1177/0022219410371677>
- Bosch-Bayard, J., Girini, K., Biscay, R. J., Valdes-Sosa, P., Evans, A. C. y Chiarenza, G. A. (2020). Resting EEG effective connectivity at the sources in developmental dysphonetic dyslexia. Differences with non-specific reading delay. *International Journal of Psychophysiology*, 153, 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2020.04.021>
- Botella-Ausina, J. y Sánchez-Meca, J. (2015). *Meta-análisis en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Brimo, K., Dinkler, L., Gillberg, C., Lichtenstein, P., Lundström, S. y Åsberg-Johnels, J. (2021). The co-occurrence of neurodevelopmental problems in dyslexia. *Dyslexia*, 27(3), 277-293. <https://doi.org/10.1002/dys.1681>
- Camarata, S. y Woodcock, R. (2006). Sex differences in processing speed: Developmental effects in males and females. *Intelligence*, 34(3), 231-252. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.12.001>
- Carrillo, M. S., Alegría, J., Miranda, P. y Sánchez-Pérez, N. (2011). Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: Prevalencia en español. *Escritos de Psicología / Psychological Writing*, 4(2), 35-44. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2011.1407>

- Cheruiyot, I. y Muthoni-Mathai, M. K. (2011). Prevalence of Dyslexia among Children Aged 7 to 9 in Nairobi, Kenya. *Journal for the Education of the Gifted*, 010(32), 47-74. <http://erepository.uonbi.ac.ke/handle/11295/94938#.YjhO849TGgU.mendeley>
- Cheyney-Collante, K., Gonsalves, V. y Giuliani, S. (2021). Online Dyslexia Professional Development for Diverse Practitioners: A Multiple-Case Study. *Teacher Education and Special Education (November 2021)*. <https://doi.org/10.1177/08884064211050344>
- Costa-Ball, C. D. (2021). *Estudio epidemiológico del déficit lector en educación primaria en Uruguay* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/115024>
- Cuadro, A., Von-Hagen, A. y Costa-Ball, D. (2017). Diferencias procedimentales en el cálculo de la prevalencia del retraso lector en escolares hispanoparlantes. *Estudios de Psicología*, 38(1), 169-197. <https://doi.org/10.1080/02109395.2016.1268388>
- Cuetos, F., Arribas, D., Suárez-Coalla, P. y Martínez-García, C. (2020). *PROLEXIA. Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia. Manual*. Madrid: TEA.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2007). *Prolec-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada. Manual*. Madrid: TEA.
- Dagnino, J. (2014). La distribución normal. *Bioestadística y epidemiología. Revista Chilena de Anestesiología*, 43 (2), 116-121. <https://doi.org/10.25237/revchilanestv43n02.08>
- Dale, P. S., McMillan, A. J., Hayiou-Thomas, M. E. y Plomin, R. (2014). Illusory recovery: Are recovered children with early language delay at continuing elevated risk? *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(3), 437-447. [https://doi.org/10.1044/2014\\_AJSLP-13-0116](https://doi.org/10.1044/2014_AJSLP-13-0116)
- Deacon, L., Macdonald, S. J. y Donaghue, J. (2020). «What's wrong with you, are you stupid?» Listening to the biographical narratives of adults with dyslexia in an age of 'inclusive' and 'anti-discriminatory' practice. *Disability and Society*, 35, 1-21. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1815522>
- Defior-Citoler, S., Fonseca, L. E., Gottheil, B., Aldrey, A., Pujals, M., Rosa, G., Jiménez-Fernández, G. y Serrano-Chica, F. (2006). *LEE. Test de Lectura y Escritura en Español. Manual*. Barcelona: Paidós.
- De-Reyes-Aragón, C., Lewis-Harb, S., Mendoza-Rebolledo, C., Neira-Mezza, D., León-Jacobus, A. y Peña-Ortiz, M. (2008). Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 22, 37-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21311866004>
- Diakogiorgi, K. y Tsiligirian, E. (2016). Parents' and school career counsellors' evaluations of the occupational competence of children with dyslexia. *The European Journal of Counselling Psychology*, 4(1), 32-61. <https://doi.org/10.5964/ejcop.v4i1.97>
- Díaz-Quijano, F.A. (2016). Regresiones aplicadas al estudio de eventos discretos en epidemiología. *Revista de La Universidad Industrial de Santander. Salud*, 48(1), 9-15. <https://doi.org/10.18273/revsal.v48n1-2016001>

- Donato, A., Muscolo, M., Arias-Romero, M., Capri, T., Calarese, T. y Olmedo-Moreno, E. M. (2022). Students with dyslexia between school and university: Post-diploma choices and the reasons that determine them. An Italian study. *Dyslexia*, 28(1), 110-127. <https://doi.org/10.1002/dys.1692>
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A. y Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393-447. <https://doi.org/10.3102/00346543071003393>
- Escalante-Angulo, C. (2004). El tamaño de una muestra en un estudio de prevalencia. *Ciencia y Tecnología para la salud visual y ocular*, 2(2). <https://ciencia.lasalle.edu.co/svo/vol2/iss2/8/>
- Fawcett, A. J. y Nicolson, R. I. (2011). *DST-J. Test para la Detección de la Dislexia en Niños. Manual*. Madrid: TEA.
- Fluss, J., Ziegler, J., Ecalle, J., Magnan, A., Warszawski, J., Ducot, B., Richard, G. y Billard, C. (2008). Prevalence of reading disabilities in early elementary school: impact of socioeconomic environment on reading development in 3 different educational zones. *Archives de Pédiatrie: Organe Officiel de La Société Française de Pédiatrie*, 15(6), 1049-1057. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2008.02.012>
- Galuschka, K., Ise, E., Krick, K. y Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: A meta-analysis of randomized controlled trials. *PLoS ONE*, 9(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089900>
- Galve-Manzano, J. L. (2020). BECOLE-R: Una herramienta actualizada para evaluar la lectura, la escritura, la dislexia y la disgrafía. *Revista Digital EOS Perú*, 8(1), 19-36. <https://revistaeos.net.pe/index.php/revistadigitaleos/article/view/40>
- Gobierno Canarias (2010). Orden 13 diciembre 2010, que regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial Canarias*, 250, 32374-32398. <http://sede.gobcan.es/boc/boc-a-2010-250-7036.pdf>
- Gobierno Castilla y León (2019). Acuerdo de Mesa de las Cortes de Castilla y León por el que se ordena publicación del Informe Anual correspondiente al año 2018 remitido por el Procurador del Común de Castilla-León. *Boletín Oficial de las Cortes de Castilla y León*, 12, 30/08/2019, 132-1066. <https://2004.ccy.es/SIRDOC/PDF/PUBLOFI/BO/CCL/10L/BOCCL1000012A.pdf#page=2>
- González-Martín, D., Jiménez-González, J. E., Rodríguez, C. y Díaz-Megolla, A. (2013). Dislexia en adolescentes españoles. *Revista de Psicología y Educación*, 8(2), 31-49. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/89.pdf>
- González-Valenzuela, M. J. y Martín-Ruiz, I. (2020). Assessing dyslexia at six year of age. *Journal of Visualized Experiments*, 159, 1-12. <https://doi.org/10.3791/60858>
- Hulme, C. y Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current opinion in pediatrics*, 28(6), 731-735. <https://doi.org/10.1097/MOP.0000000000000411>

- Ingesson, S. G. (2007). Growing up with dyslexia: Interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International*, 28(5), 574-591. <https://doi.org/10.1177/0143034307085659>
- Jiménez, J. E., García, C., Siegel, L. S., O'Sanaban, I., García, E. y Rodríguez, C. (2011). Gender ratio and cognitive profiles in dyslexia: a cross-national study. *Reading and Writing*, 24, 729-747. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9222-6>
- Jiménez, J. E., Guzmán, R., Rodríguez, C. y Artilés, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Anales de Psicología*, 25(1), 78-85. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/71521>
- Jiménez, J. E., Rodríguez, C. y Ramírez, G. (2009). Spanish developmental dyslexia: Prevalence, cognitive profile, and home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103(2), 167-185. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.02.004>
- Jiménez, J. E., Siegel, L. S. y López, M. R. (2003). The Relationship Between IQ and Reading Disabilities in English-Speaking Canadian and Spanish Children. *Journal of Learning Disabilities*, 36(1), 15-23. <https://doi.org/10.1177/00222194030360010301>
- Johnson, R. y Kubly, P. (2012). *Elementary Statistic*. Cengage Learning.
- Junta de Andalucía (2017). Modificación 8 marzo 2017 del Anexo I de Circular 10/09/2012 de Dirección General Participación y Equidad, que establece criterios y orientaciones para registro y actualización de datos en el censo del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en sistema de información Séneca. <https://n9.cl/9iwx>
- Junta de Andalucía (2021a). Estadística sobre alumnado escolarizado en sistema educativo andaluz, a excepción del universitario. Estadística-cartografía (actualizado a 21/05/2021). [https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/producto\\_estadistica/19/06/Datos%20avance%20alumnado%202020\\_2021\\_0.xls](https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/producto_estadistica/19/06/Datos%20avance%20alumnado%202020_2021_0.xls)
- Junta de Andalucía (2021b). *Consejería de Educación y Deporte: Estadística y cartografía*. <https://juntadeandalucia.es/organismos/educacionydeporte/servicios/estadistica-cartografia.html>
- Krivec, T., Košak-Babuder, M., Godec, P., Weingerl, P. y Stankovič-Elesini, U. (2020). Impact of digital text variables on legibility for persons with dyslexia. *Dyslexia*, 26(1), 87-103. <https://doi.org/10.1002/dys.1646>
- Lewandowski, L. J., Lovett, B. J. y Rogers, C. L. (2008). Extended Time as a Testing Accommodation for Students With Reading Disabilities. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(4), 315-324. <https://doi.org/10.1177/0734282908315757>
- Lin, Y., Zhang, X., Huang, Q., Lv, L., Huang, A., Li, A., Wu, K. y Huang, Y. (2020). The prevalence of dyslexia in primary school children and their Chinese literacy assessment in Shantou, China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197140>

- Lindstrom, J. H. (2007). Determining Appropriate Accommodations for Postsecondary Students with Reading and Written Expression Disorders. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(4), 229–236. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00251.x>
- Lithari, E. (2019). Fractured academic identities: dyslexia, secondary education, self-esteem and school experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 280–296. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1433242>
- Liu, L., Wang, J., Shao, S., Luo, X., Kong, R., Zhang, X. y Song, R. (2016). Descriptive epidemiology of prenatal and perinatal risk factors in a Chinese population with reading disorder. *Scientific Reports*, 6(1), 36697. <https://doi.org/10.1038/srep36697>
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. y Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- McArthur, G., Sheehan, Y., Badcock, N. A., Francis, D. A., Wang, H. C., Kohnen, S., Banales, E., Anandakumar, T., Marinus, E. y Castles, A. (2018). Phonics training for English-speaking poor readers. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2018(11). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009115.pub3>
- Merletti, F., Solkolne, C. y Vineis, P. (2011). Epidemiología y Estadística. En *Enciclopedia OIT. Tomo I* (pp. 28.1–28.40). Organización Internacional del Trabajo. <https://www.insst.es/documents/94886/161958/Capítulo+28.+Epidemiología+y+estadística>
- Moll, K. y Landerl, K. (2009). Double dissociation between reading and spelling deficits. *Scientific Studies of Reading*, 13, 359–382. <https://doi.org/10.1080/10888430903162878>
- Moll, K., Thompson, P. A., Mikulajova, M., Jagercikova, Z., Kucharska, A., Franke, H., Hulme, C. y Snowling, M. J. (2016). Precursors of Reading Difficulties in Czech and Slovak Children At-Risk of Dyslexia. *Dyslexia*, 22, 120–136. <https://doi.org/10.1002/dys.1526>
- Moojen, S. M. P., Gonçalves, H. A., Bassôa, A., Navas, A. L., De-Jou, G. y Miguel, E. S. (2020). Adults with dyslexia: how can they achieve academic success despite impairments in basic reading and writing abilities? The role of text structure sensitivity as a compensatory skill. *Annals of Dyslexia*, 70(1), 115–140. <https://doi.org/10.1007/s11881-020-00195-w>
- Moore, D. S., McCabe, G. P. y Craig, B. A. (2014). *Introduction the Practice of Statistics*, 8ª ed. W. F. Freeman.
- Morfidi, E., Van-Der-Leij, A., De Jong, P. F., Scheltinga, F. y Bekebrede, J. (2007). Reading in two orthographies: A cross-linguistic study of Dutch average and poor readers who learn English as a second language. *Reading and Writing*, 20(8). <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9035-9>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2019). *Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas de salud conexos (11ª ed.)-CIE 11*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/es>

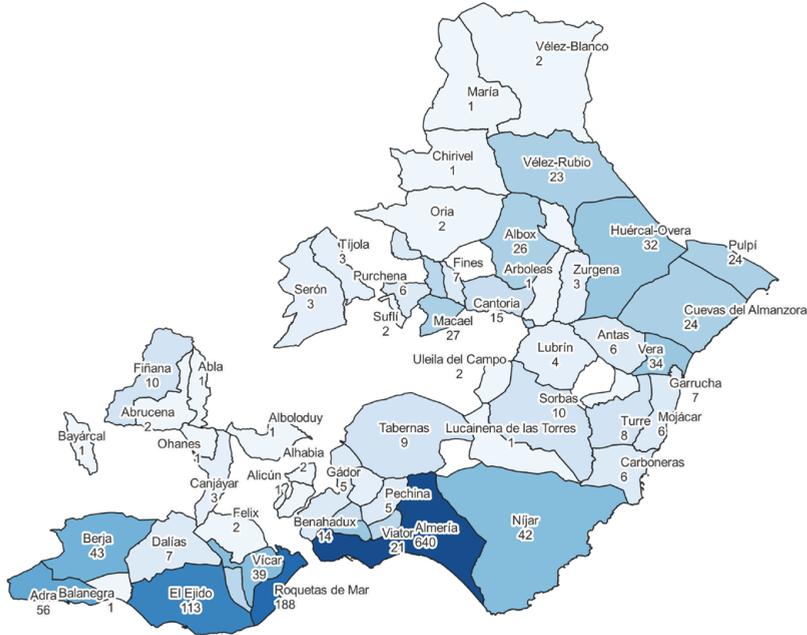
- Outón, P. y Ferraces, M. J. (2021). Rapid serial naming: Developmental trajectory and relationship with the Bangor Dyslexia Test in Spanish students. *Dyslexia*, 27(3), 325-341. <https://doi.org/10.1002/dys.1683>
- Pardo-Cardozo, N. A. (2015). *Prevalencia del trastorno específico de la lectura en una muestra de instituciones educativas de la localidad 19 de Bogotá* [Tesis]. Universidad Nacional Colombia. [https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/52637/05599185.2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=La%20correlaci%C3%B3n%20entre%20rendimiento%20acad%C3%A9mico,%25%20\(n%3D%208\)](https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/52637/05599185.2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=La%20correlaci%C3%B3n%20entre%20rendimiento%20acad%C3%A9mico,%25%20(n%3D%208))
- Parrila, R., Dudley, D., Song, S. y Gerogiou, G. K. (2020). A meta-analysis of reading-level match dyslexia studies in consistent alphabetic orthographies. *Annals of Dyslexia*, 70, 1-26. <https://doi.org/10.1007/s11881-019-00187-5>
- Ramos, J. L. y Cuetos, F. (2009). *Prolec-SE. Evaluación de los Procesos Lectores. Manual*. Madrid: Tea.
- Reilly, D., Neumann, D. L. y Andrews, G. (2019). Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). *American Psychologist*, 74(4), 445-458. <https://doi.org/10.1037/amp0000356>
- Reynolds, C. R. y Shaywitz, S. E. (2009). Response to intervention: Prevention and remediation, perhaps. *Diagnosis*, no. *Child Development Perspectives*, 3(1), 44-47. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00075.x>
- Rimkute, L., Torppa, M., Eklund, K., Nurmi, J. E. y Lyytinen, H. (2014). The impact of adolescents' dyslexia on parents' and their own educational expectations. *Reading and Writing*, 27(7), 1231-1253. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9484-x>
- Rubio-Hurtado, M. J. y Berlanga-Silvestre, V. (2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *Revista D'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 83-100. <https://doi.org/10.1344/reire2012.5.2527>
- Shaywitz, S. E. y Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (Specific Reading Disability). *Biological Psychiatry*, 57(11), 1301-1309. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.01.043>
- Soriano-Ferrer, M. (2017). Perspectivas Actuales en el Estudio de la Dislexia Evolutiva. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 2(4). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v2i4.1146>
- Soriano-Ferrer, M. y Miranda Casas, A. (2003). Dislexia evolutiva II: Evaluación e intervención. En A. Miranda Casas, E. Vidal-Abarca Gámez y M. Soriano-Ferrer. *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje* (pp. 99-128). Madrid: Pirámide.
- Soriano-Ferrer, M. y Piedra-Martínez, E. (2017). A review of the neurobiological basis of dyslexia in the adult population. *Neurología (English Edition)*, 32(1), 50-57. <https://doi.org/10.1016/j.nrleng.2014.08.008>

- Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., LeDoux, J. M., Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. y Shaywitz, B. A. (2002). Validity of IQ–Discrepancy Classifications of Reading Disabilities: A Meta–Analysis. *American Educational Research Journal*, 39(2), 469–518. <https://doi.org/10.3102/00028312039002469>
- Suárez-Coalla, P., García-Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 77–89. <https://doi.org/10.1174/021037013804826537>
- Syal, S. y Torppa, M. (2019). Task–avoidant behaviour and dyslexia: A follow–up from Grade 2 to age 20. *Dyslexia*, 25(4), 374–389. <https://doi.org/10.1002/dys.1627>
- Undheim, A. M. (2003). Dyslexia and psychosocial factors: A follow–up study of young Norwegian adults with a history of dyslexia in childhood. *Nordic Journal of Psychiatry*, 57(3), 221–226. <https://doi.org/10.1080/08039480310001391>
- Vale, A. P., Sucena, A. y Viana, F. (2011). Prevalência da dislexia entre crianças do 1. o ciclo do ensino básico falantes do português europeu. *Revista Lusófona de Educaçao*, 18, 45–56. <https://www.redalyc.org/pdf/349/34922201004.pdf>
- Van–Viersen, S., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M. y de–Bree, E. H. (2016). High Reading Skills Mask Dyslexia in Gifted Children. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 189–199. <https://doi.org/10.1177/00222194144538517>
- Vilà–Baños, R., Rubio, M. J., Berlanga–Silvente, V. y Torrado–Fonseca, M. (2014). Applying a hierarchical cluster SPSS. *REIRE. Revista d’Innovació i Recerca En Educació*, 7(2), 113–127. <https://doi.org/10.1344/reire2014.7.1717>
- Wagner, R. K., Zirps, F. A., Edwards, A. A., Wood, S. G., Joyner, R. E., Becker, B. J., Liu, G. y Beal, B. (2020). The Prevalence of Dyslexia: A New Approach to Its Estimation. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 354–365. <https://doi.org/10.1177/0022219420920377>
- Wilmot, A., Pizzey, H., Leitão, S., Hasking, P. y Boyes, M. (2023). Growing up with dyslexia: Child and parent perspectives on school struggles, self–esteem, and mental health. *Dyslexia*, 29(1), 40–54. <https://doi.org/10.1002/dys.1729>
- Zhao, H., Zhang, B., Chen, Y., Zhou, X. y Zuo, P. (2016). Environmental Risk Factors in Han and Uyghur Children with Dyslexia: A Comparative Study. *PLoS ONE*, 11(7), 1–16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159042>
- Ziegler, J. C., Perry, C., Ma–Wyatt, A., Ladner, D. y Schulte–Körne, G. (2003). Developmental dyslexia in different languages: Language–specific or universal? *Journal of Experimental Child Psychology*, 86(3), 169–193. [https://doi.org/10.1016/S0022-0965\(03\)00139-5](https://doi.org/10.1016/S0022-0965(03)00139-5)
- Zuppardo, L., Fuentes, A. R., Pirrone, C. y Serrano, F. (2020). Las repercusiones de la Dislexia en la Autoestima, en el Comportamiento Socioemocional y en la Ansiedad en Escolares. *Psicología Educativa*, 26(2), 175–183. <https://doi.org/10.5093/psed2020a4>

# Apéndice. Distribución del alumnado con dislexia del desarrollo en Andalucía por provincias

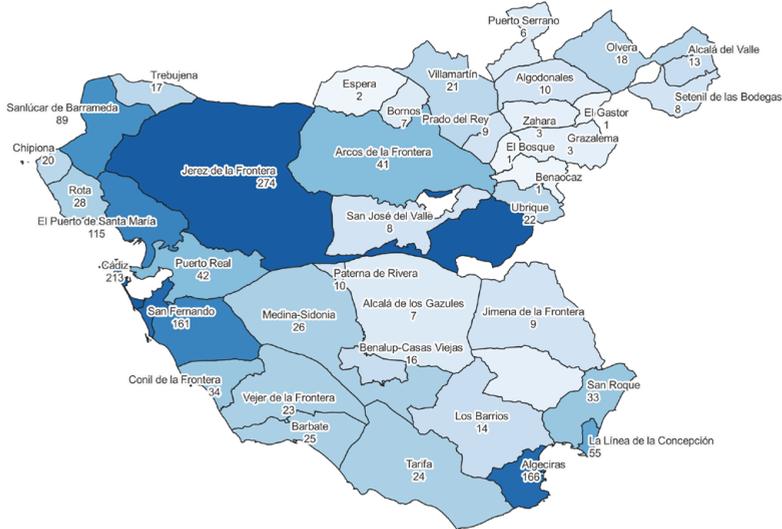
## Almería

1584 alumnos/as con Dislexia  
Prevalencia 1,45 % [Crit. Especificidad <2DT]



## Cádiz

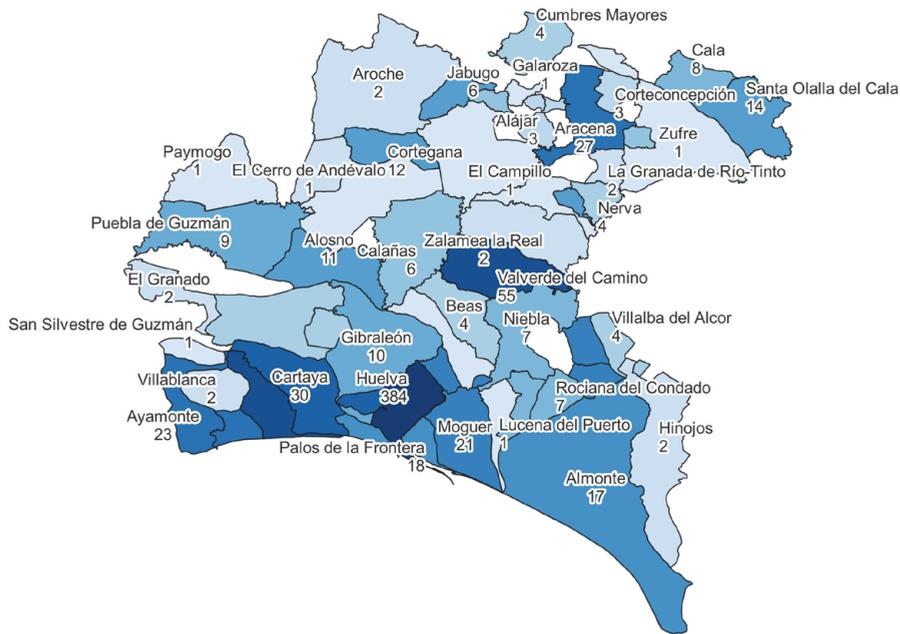
1707 alumnos/as con Dislexia  
Prevalencia 0,83 % [Crit. Especificidad <2DT]





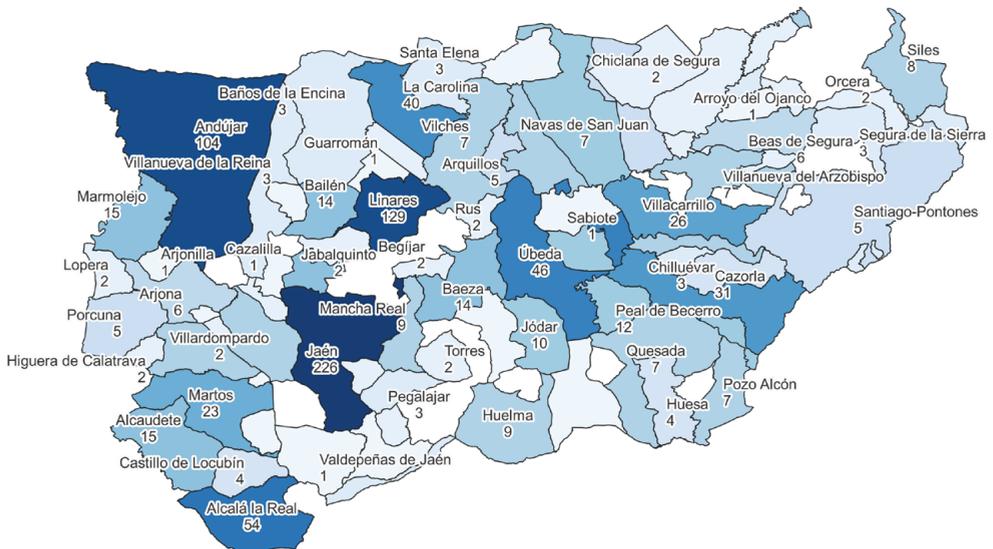
## Huelva

920 alumnos/as con Dislexia  
Prevalencia 1,06% [Crit. Especificidad <2DT]



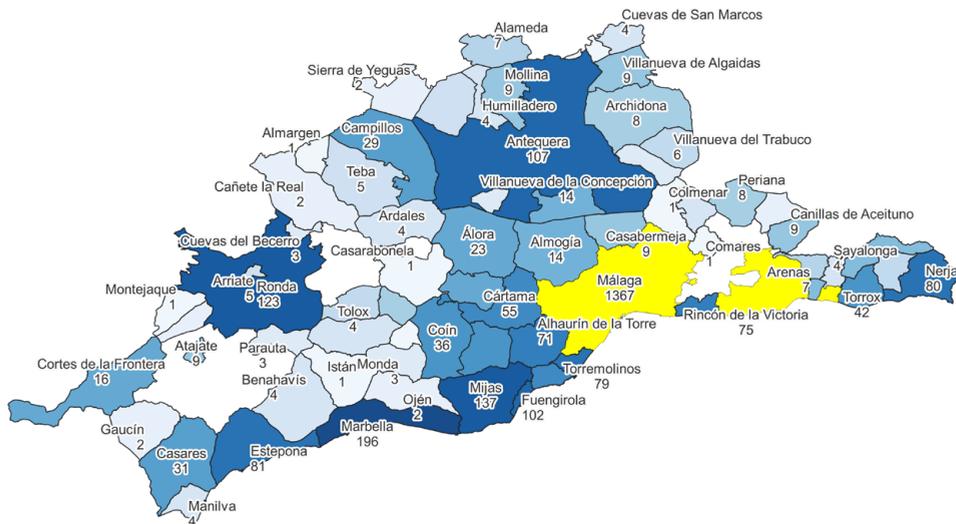
## Jaén

990 alumnos/as con Dislexia  
Prevalencia 1,06% [Crit. Especificidad <2DT]



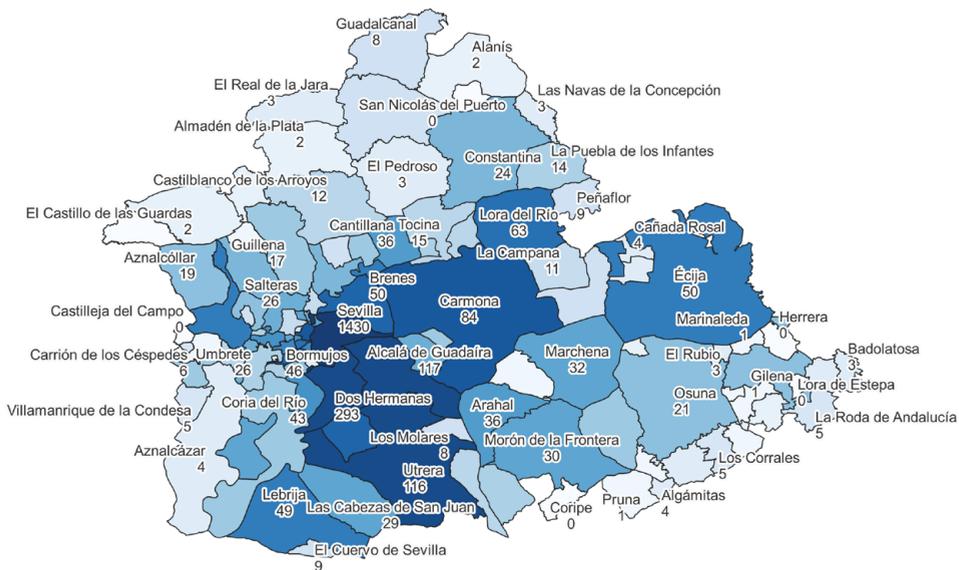
## Málaga

3218 alumnos/as con Dislexia  
Prevalencia 1,23% [Crit. Especificidad <2DT]



## Sevilla

3839 alumnos/as con Dislexia  
Prevalencia 1,14% [Crit. Especificidad <2DT]



## El autor

Francisco Villegas Lirola es doctor en Psicopedagogía, ha desarrollado su labor profesional como maestro de educación especial, maestro de audición y lenguaje, orientador en instituto, coordinador del Equipo de Orientación Educativa Especializado de Almería, coordinador del Área de Necesidades Educativas Especiales en el Equipo Técnico Provincial de Orientación, actualmente trabaja como coordinador del Área de Recursos Técnicos para el alumnado con necesidades educativas especiales en el Equipo Técnico Provincial. Simultanea su actividad orientadora con la de profesor de la Universidad de Almería en el Departamento de Educación desde 2004. Forma parte del Grupo de Investigación HUM-782-UAL: Diversidad, Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales desde 2002.

**ARTÍCULO**/ARTICLE

# La formación docente y el *bullying* discriminatorio. Análisis de una realidad

Teacher Training and Discriminatory Bullying.  
Analysis of a Reality

**Sara Carrillo-Tejero**

Universidad de Córdoba, España  
[scartej796@g.educaand.es](mailto:scartej796@g.educaand.es)

**Milagrosa Bascón-Jiménez**

Universidad de Córdoba, España  
[mbascon@uco.es](mailto:mbascon@uco.es)

**Recibido/Received:** 11/10/2022

**Aceptado/Accepted:** 5/7/2023



## RESUMEN

El *bullying* discriminatorio en alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) supone un problema social que afecta no solo a la convivencia escolar, sino a la vida de las personas que lo padecen y a su entorno. Las investigaciones sobre *bullying* en la formación inicial docente revelan un bajo nivel de conocimiento del alumnado universitario. Por tanto, el objetivo de esta investigación es analizar el grado de formación en relación a la conceptualización, organización, legislación, detección, prevención e intervención del *bullying* en alumnado con NEE; a su vez, se evalúa el grado de importancia que concede el futuro profesorado a estos contenidos. Se diseña un estudio cuantitativo para analizar la formación de estudiantes de Grados de Infantil y Primaria en Andalucía. Los datos se obtienen mediante cuestionario y se analizan con SPSS-V26.0. Se concluye que el grado de formación inicial es poco en todas las dimensiones evaluadas, excepto en la conceptualización. La detección de acoso escolar en alumnado con NEE es un aspecto menos conocido por los encuestados.

**PALABRAS CLAVE:** acoso escolar; necesidades educativas especiales; formación docente; discriminación.

**CÓMO CITAR:** Carrillo-Tejero, S. y Bascón-Jiménez, M. (2023). La formación docente y el *bullying* discriminatorio. Análisis de una realidad. *Revista Centra de Ciencias Sociales*, 2(2), 47-70. <https://doi.org/10.54790/rccs.39>

English version can be read on <https://doi.org/10.54790/rccs.39>

## ABSTRACT

Discriminatory bullying in Special Educational Needs (SEN) is a social problem that affects not only school coexistence, but the lives of the people who suffer from it and their environment. Research on bullying in initial teacher training reveals a low level of knowledge of university students. This research analyzes the degree of training in relation to the conceptualization, organization, legislation, detection, prevention and intervention of bullying and SEN; in turn, the degree of importance that future teachers attach to these contents is evaluated. A quantitative study is designed to analyze the training of Infant and Primary Degree students in Andalusia. Data are obtained by questionnaire and analyzed with SPSS-V26.0. It is concluded that the degree of initial training is low in all the dimensions evaluated, except in the conceptualization. The detection of bullying and SEN are the least known content.

**KEYWORDS:** bullying; special educational needs; teacher training; discrimination.

## 1. Introducción

El *bullying* discriminatorio o de estigma social constituye una gran problemática en la actualidad que afecta la convivencia escolar en los centros educativos. Este fenómeno ocasiona desequilibrios de poder hacia los grupos sociales más vulnerables (Downes y Cefai, 2019). Las características vinculadas a la discapacidad o al déficit en alguna aptitud son percibidas como una desviación de la normalidad del grupo de iguales. En consecuencia, se transforman en un pretexto para ejercer violencia interpersonal hacia escolares con *necesidades educativas especiales* (NEE) (Rose y Espelage, 2012).

En España, la incidencia de *bullying* alcanza cifras alarmantes en los últimos años, siendo Andalucía la comunidad autónoma con más alumnado NEE matriculado en sus aulas, y con mayor número de casos de acoso escolar registrados a nivel nacional. Más del 30% de las situaciones de *bullying* registradas en Andalucía han sido en estudiantado con NEE (Lobato, 2019).

Las consecuencias del *bullying* discriminatorio son más perjudiciales que las del *bullying* tradicional (Salmon *et al.*, 2018). Así pues, afectan al desarrollo cognitivo y socioemocional, perdurando a lo largo de toda la vida de la víctima si no se procede a una correcta intervención (Earnshaw *et al.*, 2018).

Esta problemática social existe, y parece clara la necesidad de implementar políticas públicas al respecto, no solo ya de prevención, sino también de intervención. Ante esta cuestión de base, planteamos la duda que motiva este trabajo: ¿tiene el profesorado las herramientas necesarias para enfrentarse a este problema?

Estudios sobre la temática afirman que el estudiantado universitario no dispone de la formación necesaria para afrontar el *bullying*, desconociendo el fenómeno y los principales aspectos educativos y organizativos que lo configuran. No obstante, aunque el nivel de formación es bajo, las investigaciones muestran que el futuro profesorado concede gran importancia a contenidos sobre acoso escolar en su formación inicial docente (Álvarez García *et al.*, 2010; Bauman y Del Río, 2005; Benítez *et al.*, 2006; García *et al.*, 2006).

## 2. Marco teórico

Fue con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) cuando se empezó a utilizar el concepto de alumno con necesidades educativas especiales. También fue entonces cuando se señalaba que la atención a este alumnado se debería guiar por el principio de normalización e integración escolar (Fernández, 2011).

Años más tarde, en 2006, se aprueba la Ley Orgánica de Educación, donde en el capítulo I queda reflejado lo referente al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, en el que se incluye al alumnado con NEE. A partir de este momento se observa la introducción del concepto de inclusión, lo que supone un paso muy importante para la normalización de este alumnado.

La UNESCO (2005) define el término «inclusión» como:

El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as (p. 13).

El concepto inclusión, así como la práctica efectiva hacia este alumnado, ha ido cobrando fuerza en el sistema educativo. Echeita y Ainscow (2011) destacan el aumento del interés por la concepción de educación inclusiva, afirmando que en la actualidad se están desarrollando acciones para poder dar respuestas educativas efectivas a todo el conjunto del alumnado, mirando más allá de sus características físicas, personales y/o sociales.

El conocimiento de metodologías alternativas y de innovación educativa dentro del aula son fundamentales para conseguir una inclusión real del alumnado con NEE. No solo en beneficio de este, sino también redunda en la capacidad de generación de empatía y desarrollo de la inteligencia emocional del resto de alumnos, por un lado, y de actores implicados en el aula y en el entorno escolar, por otro (Bascón *et al.*, 2019).

Los estudios muestran que la inclusión en el aula ordinaria de alumnos con necesidades educativas especiales es importante, pero las necesidades educativas no son solo adaptaciones curriculares de carácter puramente académico. Se trata de atenderlos en todas las facetas de la etapa educativa, tal y como se hace con el resto del alumnado.

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, mediante la Instrucción del 8 de marzo de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y organización de la respuesta educativa en Andalucía, se define al estudiantado con NEE como aquel que requiere un determinado apoyo y atención educativa específica diferente a la ordinaria en su escolarización a causa de diversos grados y tipos de capacidades. Estas capacidades pueden ser físicas, psíquicas, cognitivas, sensoriales o trastornos graves de conducta.

Cuando se analizan los datos del sistema educativo y los problemas actuales dentro de las aulas y los centros educativos, el *bullying* es uno de los problemas más importantes con los que se encuentran los docentes. No solo los estudios muestran la existencia de esta práctica entre niños y adolescentes, sino también el importante papel de los maestros y profesores para atajar este problema social.

El Ministerio de Educación y Cultura, con datos actualizados del 25 de septiembre de 2020, revela que se denuncian un total de 5.500 casos de *bullying* en el periodo 2012-2017 en España. En este último año la cifra es superior, ascendiendo a 1.054 situaciones de acoso escolar. Igualmente, en 2017 la comunidad autónoma que mayor número de casos de *bullying* ha registrado es Andalucía. Conjuntamente, se contabilizan 33 casos en las edades comprendidas entre 6 a 8 años y 76 entre 9 y 11 años, un total de 109 casos en la etapa de Educación Primaria. Cualquier estudiante puede ser víctima de acoso escolar, pero determinados grupos presentan un riesgo más elevado. La probabilidad del alumnado NEE de verse inmerso en una situación de *bullying* es superior entre 2 y 4 veces a la del resto del alumnado (Hernández, 2017; Rose *et al.*, 2015). Es en el segundo ciclo de Educación Primaria en el que se registra una mayor proporción de *bullying* en escolares con NEE, siendo un 37% de los casos denunciados.

Andalucía cuenta con un elevado número de discentes con discapacidad matriculados en el curso 2016-2017. El promedio del alumnado NEE que ha sufrido *bullying* es superior a la media nacional (Lobato, 2019). Pese a la relevancia de la problemática, en la actualidad es un ámbito de estudio poco investigado (Falla *et al.*, 2021).

## 2.1 . Conceptualización de *bullying* discriminatorio o de estigma social

Desde la década de los setenta se han realizado numerosos estudios con el fin de analizar y comprender el acoso escolar. El pionero de estas investigaciones, Dan Olweus (1993), define el *bullying* como toda aquella acción negativa y reiterada en el tiempo que un o una estudiante o grupo de escolares dirigen hacia un igual en una relación de desequilibrio de poder y con la intencionalidad de hacer daño mediante agresiones físicas, verbales o de exclusión social.

Este fenómeno de violencia interpersonal que afecta tanto al clima escolar como al social presenta tres características básicas para ser clasificado como *bullying*: repetición en el tiempo, desequilibrio de poder e intencionalidad de hacer daño (Olweus, 1993; Ortega, 2010; Volk *et al.*, 2014).

En relación a la primera de las características, la repetición, hay que señalar que el agresor oculta al adulto su comportamiento agresivo para no recibir consecuencias negativas. La víctima, por miedo o vergüenza, también silencia la agresión. El resto del alumnado no delata la situación, por la norma social subjetiva en la que se determina que lo que ocurre en la red de iguales no debe ser comunicado al adulto. Por tanto, no denunciar la situación acentúa la perpetuación del acoso. A este proceso se le denomina *ley del silencio* (Martín-Criado y Casas, 2019; Ortiz *et al.*, 2017).

La segunda de las características del acoso escolar es el desequilibrio de poder. Este concepto es pieza fundamental en el *bullying* discriminatorio. Quien es víctima de la agresión durante un largo periodo de tiempo presenta dificultad para defenderse, propiciando así la posición de desequilibrio de poder. Este proceso es denominado *victimización*. Por consiguiente, la víctima se percibe más débil a nivel social y/o psicológico, e incluso se culpabiliza de la situación, acrecentando su indefensión (Ortega y Mora-Merchán, 2008; Ortiz *et al.*, 2017; Volk *et al.*, 2014).

En último lugar, el *bullying* se caracteriza por la clara intencionalidad de hacer daño. El agresor/a desea dañar a la víctima, y/o la víctima percibe la acción como premeditada para dañarla (Ortiz *et al.*, 2017; Volk *et al.*, 2014). Llegados a este punto podemos definir el *bullying* discriminatorio como un comportamiento agresivo, reiterado en el tiempo y con una clara intencionalidad, al igual que el *bullying* tradicional. Sin embargo, en cuanto al desequilibrio de poder, en el *bullying* discriminatorio se intensifica en gran medida, perpetuando el esquema dominio-sumisión (Martín-Criado y Casas, 2019). Esto se justifica por una posición social de superioridad por parte del agresor basándose en el estigma y la discriminación. Por consiguiente, se sitúa a la víctima en una posición social inferior por el mero hecho de presentar características personales como las propias del alumnado con NEE (Downes y Cefai, 2019; Earnshaw *et al.*, 2018; Salmon *et al.*, 2018).

Hay que señalar que quienes sufren el fenómeno de violencia y discriminación tienen más probabilidad de ser aquellas personas que pertenecen a grupos sociales estigmatizados (Rodríguez-Hidalgo *et al.*, 2021). Sin embargo, también sufren el *bullying* discriminatorio algunos estudiantes que no presentan NEE, pero son agredidos basándose en el prejuicio hacia la discapacidad (Rodríguez-Hidalgo *et al.*, 2019). El estudio de Rose y Espelage (2012) afirma que aquellas características asociadas a la discapacidad o al déficit en algunas aptitudes son consideradas como una desviación de la normalidad del grupo de iguales. Por tanto, dicha diferencia se transforma en un pretexto para efectuar un comportamiento agresivo.

Las consecuencias psicológicas que dejan huella en la formación de la persona es uno de los factores más importantes a la hora de tratar y analizar el *bullying*. Cuando en este caso nos referimos a las consecuencias del *bullying* discriminatorio, podemos afirmar que se podrían considerar más graves que las del *bullying* tradicional (Salmon *et al.*, 2018). Los efectos de este tipo de acoso escolar tienen una mayor durabilidad en el tiempo que, en muchos de los casos, se prolongan durante toda la vida (Earnshaw *et al.*, 2018).

La victimización discriminatoria se correlaciona negativamente con los principios de la inclusión, ya que perjudica la presencia, la participación y el progreso o aprendizaje del estudiantado que lo sufre (Ashburner *et al.*, 2019). Además, los efectos pueden llegar a ser tan nocivos que repercuten en el equilibrio afectivo, el bienestar psicológico (Chiu *et al.*, 2018; Paul *et al.*, 2018; Pérez-Garín *et al.*, 2018) e incluso pueden propiciar ideas suicidas en discentes que sufren victimización discriminatoria (King *et al.*, 2018).

## 2.2 . Importancia de la formación inicial docente

En algunas ocasiones, la victimización del alumnado se debe a que el profesorado atribuye una competencia social más baja al estudiantado NEE. Cuando el profesorado victimiza al alumnado, existe mayor probabilidad de agresión en la relación entre iguales (Villalobos-Parada *et al.*, 2014), perjudicando gravemente el proceso de inclusión. Por este y otros motivos, se considera que la formación docente inicial es fundamental para prevenir, detectar e intervenir en posibles situaciones de *bullying* en escolares con NEE.

Los estudios sobre la formación inicial docente en Reino Unido con respecto al *bullying* demuestran que, pese a que el estudiantado universitario la considera una temática relevante, no se encuentran capacitados para abordarlo (Nicolaidis *et al.*, 2002).

En la misma línea, en Estados Unidos, la comprensión del término *bullying* por parte del alumnado que aspira a ser docente es muy escasa. Además, se presenta una carente formación que repercute en una inefectiva intervención. No obstante, persiste el interés en adquirir conocimientos sobre el *bullying* en su formación inicial. El futuro profesorado de Estados Unidos se encuentra con un mayor nivel de confianza en cuanto a tratar con las familias, tanto de las víctimas como de los agresores. Igualmente, el estudiantado indica un elevado interés en la formación sobre la intervención sin existir diferencias significativas según el género (Bauman y Del Río, 2005).

Otra investigación realizada en Estados Unidos acerca de la formación inicial docente sobre la prevención del *bullying* muestra resultados similares. Se constata que los futuros docentes, siendo en su mayoría mujeres, otorgan gran relevancia a la prevención del *bullying*. Pese a ello, un elevado número de estudiantes no se sienten preparados y desconfían de su capacidad para educar en estrategias de prevención en la violencia. De hecho, el estudio pone de manifiesto que la mayoría del alumnado universitario no ha recibido formación sobre la prevención en su etapa universitaria (Kandakai y King, 2002).

El estudio de Álvarez-García *et al.* (2010) con estudiantes de la Universidad de Oviedo nos muestra que el nivel de conocimiento sobre el acoso escolar es bastante bajo en cuanto al conocimiento del fenómeno del *bullying* en su marco legal y organizativo. Asimismo, existe un escaso nivel de formación en cuanto a recursos para la prevención, intervención e instrumentos de evaluación de la convivencia para la detección del acoso, siendo este último contenido en el que presenta un menor grado de conocimiento. Igualmente, el estudiantado universitario se encuentra poco satisfecho con la formación inicial docente recibida.

Un estudio realizado en Huelva analiza la formación inicial docente en la Diplomatura de Magisterio y aspirantes a profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los resultados nos muestran que, por un lado, existe poco conocimiento sobre la conceptualización del acoso escolar en el estudiantado universitario y, por otro lado, el futuro profesorado considera que se trata de una temática de gran relevancia

y, por ende, demandan una formación especializada para la prevención e intervención del acoso escolar (García *et al.*, 2006).

La investigación de Benítez *et al.* (2006), llevada a cabo en Granada, afirma que los contenidos mejor valorados por los futuros docentes, tanto por mujeres como por hombres, son los relacionados con el diálogo con el alumnado y las familias. En la misma línea, los contenidos con una mejor valoración son aquellos que proporcionan respuesta a situaciones de violencia que ya han ocurrido, es decir, al ámbito de la intervención. Es el estudiantado de la etapa de Educación Infantil quien asigna mayor relevancia a los contenidos de prevención. Asimismo, pese a la gran importancia que concede el estudiantado a estos contenidos, los datos del estudio reflejan un conocimiento muy bajo en lo que se refiere al *bullying*.

Este mismo grupo de investigación realiza un nuevo estudio distribuyendo en grupos experimentales y de control al profesorado en formación de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Los resultados revelan una mejora significativa en el grupo experimental en el que se proporciona formación sobre el *bullying*. Por consiguiente, se concluye que es necesaria la inclusión de contenidos específicos sobre la violencia escolar en el plan de estudios del futuro profesorado (Benítez *et al.*, 2009).

En relación a estos datos, diversos autores sostienen que la formación específica tiene un impacto positivo. Por tanto, se deben incluir en el currículo del estudiantado universitario contenidos específicos sobre el acoso escolar para lograr una educación de calidad (Benítez *et al.*, 2009; Sahin, 2010).

### 3. Objetivos e hipótesis

El presente trabajo trata de un estudio exploratorio y plantea dos objetivos. En primer lugar, analizar el nivel de conocimiento de los alumnos en la formación inicial docente del Grado en Educación Infantil y Primaria de universidades andaluzas, en relación a la conceptualización, organización y legislación, prevención, detección e intervención referente al *bullying* en alumnado NEE en la Comunidad Autónoma de Andalucía. En segundo lugar, evaluar el grado de importancia que concede el alumnado de los Grados de Infantil y Primaria en la formación inicial referente a contenidos sobre el acoso escolar en alumnado perteneciente al censo de NEE.

Atendiendo a estos dos objetivos generales, planteamos las siguientes hipótesis de trabajo:

H1: El nivel de conocimientos del futuro profesorado sobre la conceptualización del acoso escolar se relaciona con el grado de formación sobre aspectos organizativos y legislativos del *bullying* y del alumnado NEE, presentando en ambos un bajo nivel de conocimientos.

H2: El grado de formación sobre la conceptualización del *bullying* en estudiantes con NEE influye en el nivel de conocimientos sobre la detección, prevención e intervención, y en qué dirección lo hace.

H3: El estudiantado del Grado en Educación Infantil y Primaria conoce en igual medida estrategias y metodologías para prevenir el *bullying* en alumnado NEE.

H4: Los procedimientos de intervención del *bullying* en escolares con NEE son conocidos al mismo nivel en hombres y mujeres.

H5: Las mujeres otorgan mayor importancia a la formación inicial docente sobre contenidos de *bullying* en alumnado NEE que los hombres.

H6: El alumnado del Grado de Educación Infantil concede mayor relevancia a la formación de la prevención del acoso escolar en estudiantes NEE que el de Educación Primaria.

H7: El futuro profesorado concede mayor relevancia a los contenidos de intervención que a los contenidos de prevención en cuanto al *bullying* de estigma social en alumnado NEE.

## 4. Metodología

### 4.1. Diseño

El estudio realizado corresponde a un paradigma cuantitativo con un diseño de investigación transversal prospectivo, obteniendo los datos en un momento temporal puntual, exploratorio y descriptivo. Por tanto, no se realiza ninguna intervención en la muestra, se describe la realidad sin modificarla en relación a dos variables sin controlar ninguna de ellas (Pinto, 2018). Igualmente, se parte de un enfoque *ex post facto* (Kerlinger y Lee, 1999) por el que se recoge la información en su contexto natural sin manipular las variables del estudio. Se utiliza la encuesta para la obtención de información.

En cuanto a la muestra, tras una revisión de las guías docentes, se ha seleccionado a estudiantes matriculados en segundo curso o superior, puesto que ya han adquirido contenidos relacionados con convivencia y *bullying*. Se contactó con el profesorado de las diversas universidades andaluzas por correo electrónico solicitando la participación de sus estudiantes. Se trata de una muestra no probabilística incidental por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017) de 604 estudiantes, a partir del segundo curso del Grado en Educación Infantil o Primaria, o que haya finalizado sus estudios en algunas de las dos titulaciones en los últimos cinco años en Andalucía.

El análisis de la información obtenida describe las características de la muestra partiendo de las variables sociodemográficas. La variable edad alcanza en los participantes una media de 22,94 años, siendo la edad mínima 18 años, y la máxima, 57 años.

Atendiendo a la distribución por género, el número de mujeres (82,10%) de la muestra es más de cuatro veces superior que el de hombres (17,90%). Se subraya que la muestra forma parte de una titulación de Ciencias de la Educación, en la que habi-

tualmente el número de mujeres matriculadas es mayor al de hombres (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2019).

El volcado de la información describe una representatividad equitativa entre los estudiantes del Grado en Educación Primaria (55,5%) y en Educación Infantil (44,5%). Asimismo, el curso de matriculación del alumnado corresponde a segundo curso (28,3%), tercer curso (33,8%), cuarto curso (21,2%) y estudios finalizados en los últimos cinco años (16,7%). En cuanto a la tipología de los centros universitarios de la muestra, esta se distribuye en centros públicos (67,7%) y adscritos (32,3%). Adicionalmente, la comunidad autónoma de las universidades de los participantes se clasifica de manera descendente en Córdoba (36,9%), Sevilla (17,1%), Granada (16,6%), Málaga (12,7%), Jaén (5,6%), Cádiz (2,6%) y Almería (1,5%).

En cuanto a la recogida de información, se aplica un cuestionario que incluye las variables sociodemográficas, criterio y explicativas. Las variables sociodemográficas hacen referencia al sexo, edad, titulación, curso de matriculación, tipología de centro y provincia de la universidad. En relación a las variables explicativas atendemos a conceptualización del *bullying*; organización y legislación sobre *bullying* y alumnado con NEE; detección de *bullying* y escolares con NEE; prevención de *bullying* en estudiantes con NEE; intervención del *bullying* en alumnado con NEE; y, por último, relevancia asignada a los contenidos de *bullying* y estudiantado NEE. La variable criterio indica el grado de formación sobre *bullying* en alumnado con necesidades educativas especiales.

Para la medida de la variable criterio se procede a la adaptación de tres instrumentos ya validados sobre convivencia escolar y *bullying* adecuándose a las NEE. Esto se debe a que no existe ningún instrumento específico que evalúe este fenómeno en el alumnado que presenta NEE. Los instrumentos de referencia son el Cuestionario sobre el Maltrato entre Iguales en la Escuela de Nicolaidis *et al.* (2002), traducido y adaptado por Benítez *et al.* (2006), el Cuestionario sobre Formación en Bullying del Profesorado de ESO (Sobrino *et al.*, 2015) y el Test sobre Recursos para la Convivencia Escolar (Álvarez-García *et al.*, 2010). Al resultado final del instrumento se le ha denominado Cuestionario sobre la Formación Inicial Docente en Bullying y Necesidades Educativas Especiales. En cuanto a nuestro instrumento, debemos destacar la medición de fiabilidad registrada, siendo esta de Alpha de Cronbach  $\alpha = 0,95$ .

En relación a los análisis realizados para responder a los objetivos, se observará el nivel de conocimiento en la formación inicial docente del Grado en Educación Infantil y Primaria de universidades andaluzas en relación a las dimensiones de conceptualización, organización y legislación, prevención, detección e intervención referente al *bullying* en alumnado NEE; y, en segundo lugar, se evaluará el grado de importancia que concede el alumnado de los Grados de Infantil y Primaria en la formación inicial referente a contenidos sobre el acoso escolar en alumnado NEE.

En cuanto a su composición, el cuestionario se divide en seis dimensiones basadas en las variables explicativas. Se obtiene un total de 53 ítems con escala de respuesta tipo Likert de 5 niveles. El cuestionario se aplicó en modalidad *online* a través de Google Forms al final del curso académico. Se utiliza el software IBM SPSS Statistics V26.0.

## 5. Resultados

Andalucía cuenta con el mayor número de alumnado con discapacidad matriculado, tal y como muestran los datos del curso 2016-2017, en las que también es Andalucía la que presenta un mayor número de casos de alumnos con NEE que han sufrido *bullying*. Dicho lo cual, y atendiendo a los resultados que se obtienen de nuestra investigación, estos parecen estar en consonancia con otras investigaciones, no obstante presentan variaciones.

A continuación se exponen los resultados. En primer lugar, con respecto a *la conceptualización del bullying*, el contenido menos conocido es la ley del silencio en el acoso escolar, seguido de lo que implica el esquema dominio-sumisión. Por el contrario, el rol de víctima es el más conocido, con una puntuación media de 4,14. En segundo lugar, los datos muestran que el rol de agresor es lo segundo más conocido (4,00), y en tercer lugar, con una media de 4,07, el alumnado con NEE es más propenso a ser víctima de *bullying*.

**Tabla 1**

*Conceptualización del bullying*

	Media	Desv.
1. Conozco el rol de agresor en el <i>bullying</i>	4,00	1,09
2. Conozco el rol de víctima en el <i>bullying</i>	4,14	1,03
3. Conozco el rol de defensor en el <i>bullying</i>	3,80	1,07
4. Conozco el rol de colaborador en el <i>bullying</i>	3,70	1,23
5. Conozco el rol de espectador neutral en el <i>bullying</i>	3,88	1,16
6. Conozco el rol de agresor victimizado en el <i>bullying</i>	3,46	1,35
7. Conozco el tipo de violencia físico directo e indirecto	3,77	1,20
8. Conozco el tipo de violencia social directo e indirecto	4,02	1,05
9. Conozco el tipo de violencia verbal directo e indirecto	3,59	1,23
10. Conozco el tipo de violencia de acoso sexual físico y verbal	3,80	1,21
11. Conozco y sé lo que implica la ley del silencio en el <i>bullying</i>	3,00	1,50
12. Conozco y sé lo que implica el esquema dominio-sumisión presente en situaciones de <i>bullying</i>	3,23	1,36
13. Conozco las diferentes estrategias de afrontamiento del alumnado ante el <i>bullying</i>	3,37	1,20
14. Conozco el <i>cyberbullying</i> y sus tipos	3,13	1,23
15. El alumnado NEE es más propenso a ser víctima de <i>bullying</i>	4,07	0,95

Fuente: elaboración propia a través de los datos obtenidos. Escala de valoración de 1 a 5.

En cuanto al grado de formación, referente a la organización y legislación del *bullying* y el estudiantado con NEE (tabla 2), que los contenidos menos conocidos son sobre la Comisión de Convivencia y las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, mientras que el Plan de Convivencia es levemente más conocido, con una media de 2,54 y 3,21 respectivamente.

**Tabla 2**

*Organización y legislación del bullying y NEE*

	Media	Desv.
16. Conozco qué es y qué ha de contener el Plan de Convivencia	3,21	1,24
17. Conozco qué es y qué ha de contener el Protocolo de Mediación en la resolución de conflictos	2,96	1,20
18. Conozco qué es y qué ha de contener el Protocolo de Actuación	3,10	1,20
19. Conozco qué es y que ha de contener el proyecto Escuela: Espacio de Paz	3,01	1,24
21. Conozco las funciones de la Inspección Educativa en caso de violencia escolar	2,65	1,22
22. Conozco a colectivos del entorno que trabajan la prevención de la violencia escolar	2,66	1,24
23. Conozco las funciones de la Comisión de Convivencia	2,54	1,23
24. Conozco las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.	2,59	1,34

Fuente: elaboración propia a través de los datos obtenidos. Escala de valoración de 1 a 5.

En la tabla 3 destacamos que sobre los cuestionarios de evaluación de la violencia escolar y del clima social se posee un menor conocimiento. Por el contrario, la detección de posibles trastornos del comportamiento y casos de *bullying* en discentes con NEE obtienen puntuaciones ligeramente superiores. Concluimos que son más conocidas.

**Tabla 3**

*Detección del bullying y NEE*

	Media	Desv.
25. Conozco los cuestionarios de evaluación de la violencia escolar y del clima social	2,52	1,23
26. Conozco los procedimientos de registro de conductas observadas en el aula	2,99	1,22
27. Sé cómo detectar posibles trastornos de comportamiento	3,29	1,03
28. Sé cómo detectar posibles casos de <i>bullying</i> en alumnado NEE	3,28	1,11

Nota: Elaboración propia a través de los datos obtenidos. Escala de valoración de 1 a 5.

La tabla 4 muestra el conocimiento sobre metodologías inclusivas como el aprendizaje cooperativo, lo que obtiene mayor puntuación a la hora de analizar la prevención sobre el *bullying*. En segundo lugar (3,49), los alumnos conocen estrategias inclusivas, como grupos interactivos. Estos datos muestran la importancia de implementar acciones de innovación educativa en el aula tomando como referencia la inclusión real del alumnado en el aula. Las metodologías inclusivas crean un ambiente de colaboración que beneficia al conjunto de actores dentro del aula.

**Tabla 4***Prevención del bullying en NEE*

	Media	Desv.
29. Conozco acciones desarrolladas en el grupo-clase para prevenir el <i>bullying</i> en alumnado NEE	3,05	1,14
30. Conozco y sé poner en práctica técnicas basadas en la Educación en Resolución de Conflictos	3,28	1,13
31. Conozco metodologías inclusivas como el Aprendizaje Cooperativo	3,88	1,08
32. Conozco metodologías inclusivas como el Diseño Universal del Aprendizaje	2,83	1,27
33. Conozco estrategias inclusivas como Grupos Interactivos	3,49	1,24
34. Conozco estrategias inclusivas como las Tertulias Dialógicas	3,15	1,36
35. Conozco estrategias inclusivas como la Docencia Compartida	2,97	1,31

Fuente: elaboración propia a través de los datos obtenidos. Escala de valoración de 1 a 5.

En cuanto a la variable explicativa intervención, podemos destacar que los encuestados poseen conocimientos para apoyar a la víctima sin culpabilizarla con una media de respuesta de 3,23 (tabla 5).

**Tabla 5***Intervención del bullying en NEE*

	Media	Desv.
36. Poseo conocimientos para actuar ante un caso de <i>bullying</i> en alumnado NEE	2,90	1,17
37. Poseo conocimientos para apoyar a la víctima con NEE sin culpabilizarla	3,23	1,19
38. Poseo conocimientos para hablar con el agresor con NEE sin culpabilizarlo	2,87	1,18
39. Poseo conocimientos para hacer que el agresor con NEE detenga el <i>bullying</i>	2,73	1,16
40. Poseo conocimientos para ayudar a los espectadores a tomar un papel más activo en apoyo a las víctimas con NEE	3,08	1,18
41. Poseo conocimientos para trabajar con la familia de víctimas NEE	2,79	1,23
42. Poseo conocimientos para trabajar con la familia del agresor NEE	2,70	1,23

Fuente: elaboración propia a través de los datos obtenidos. Escala de valoración de 1 a 5.

Finalmente, la tabla 6 nos muestra que debatir sobre las actividades del profesorado para prevenir e intervenir en el *bullying* en estudiantes con NEE es el contenido menos valorado, presentando una media de 4,67. Por el contrario, cómo hablar con las víctimas con NEE es el ítem mejor valorado.

## Tabla 6

### Relevancia asignada a los contenidos de *bullying* y NEE

	Media	Desv.
43. Cómo descubrir la existencia de <i>bullying</i> en escolares con NEE	4,74	0,67
44. Cómo hablar con el estudiantado del <i>bullying</i>	4,71	0,68
45. Cómo hablar con las víctimas con NEE	4,75	0,68
46. Cómo hablar con los agresores con NEE	4,74	0,67
47. Cómo hablar con los espectadores	4,70	0,65
48. Cómo mejorar la convivencia escolar del centro educativo para prevenir el <i>bullying</i> en estudiantado NEE	4,73	0,65
49. Cómo mejorar el entorno físico de la escuela para prevenir el <i>bullying</i> en alumnado NEE	4,69	0,67
50. Debatir sobre las actividades del profesorado para prevenir e intervenir el <i>bullying</i> en alumnado NEE	4,67	0,68
51. Debatir sobre las actividades del alumnado para prevenir e intervenir el <i>bullying</i> en discentes con NEE	4,68	0,66
52. Cómo trabajar con la familia de las víctimas con NEE	4,72	0,66
53. Cómo trabajar con la familia de los agresores con NEE	4,73	0,70

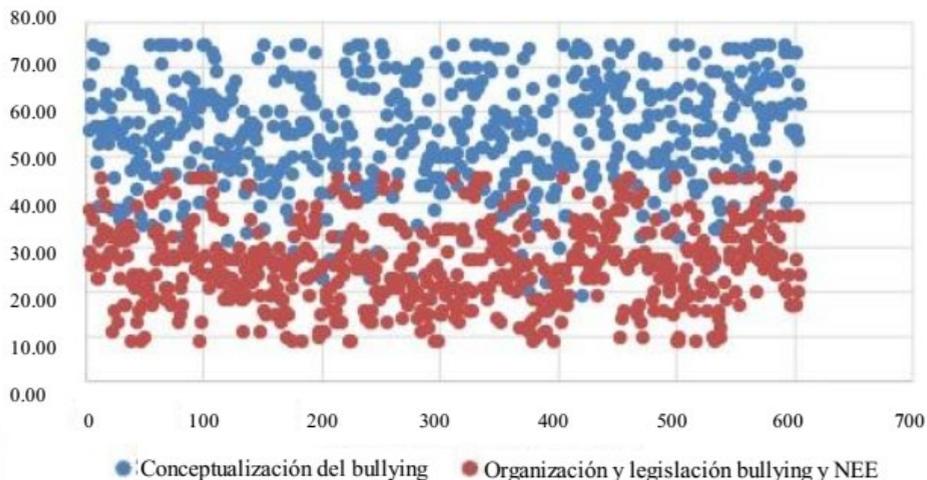
Fuente: elaboración propia a través de los datos obtenidos. Escala de valoración de 1 a 5.

### 5.1. Análisis del nivel de formación docente inicial sobre *bullying* y NEE

En relación a la primera hipótesis, concluimos que se afirma parcialmente. En base a los datos, se estudian las frecuencias de respuesta para ambas dimensiones en todos sus ítems. Si observamos la figura 1 vemos que para la dimensión conceptualización del *bullying* las frecuencias de respuesta se concentran en las puntuaciones superiores, coincidiendo con el extremo superior de la escala tipo Likert. Es decir, el estudiantado conoce bastante o mucho sobre el fenómeno de violencia entre iguales. Pero para la dimensión organización y legislación del *bullying* y el alumnado con NEE las frecuencias de respuesta se concentran en las puntuaciones inferiores, coincidiendo con el extremo inferior de la escala tipo Likert. Es decir, el futuro profesorado conoce entre nada, poco y algo los contenidos de organización y legislación.

**Figura 1**

Gráfico de dispersión de puntos de las dimensiones conceptualización del bullying y organización y legislación del bullying y alumnado con NEE



Fuente: elaboración propia a través de los datos obtenidos.

En relación al grado de formación sobre la conceptualización del *bullying* en NEE influye en el nivel de conocimientos sobre la detección, prevención e intervención (hipótesis 2), se procede a una regresión lineal múltiple entre la variable dependiente Conceptualización del *bullying* y las variables predictoras Detección, Prevención e Intervención del *bullying* en NEE.

Tras realizar ANOVA sobre la regresión lineal múltiple de las dimensiones señaladas, se obtiene  $p = 0,00$ . Por tanto, se demuestra que la regresión tiene sentido, puesto que su  $p < 0,05$  convirtiéndola en estadísticamente significativa. Conjuntamente, se obtiene un  $R_2$  ajustado, ya que  $R_2 > 0,20$ . Específicamente,  $R_2 = 0,30$  lo que explica el 30% de la varianza. Observando la tabla 7 se aprecia que la dimensión de Intervención del *bullying* en alumnado NEE no tiene un aporte significativo al modelo. Mientras que el resto de las dimensiones sí, pues su  $p < 0,05$ , siendo  $p = 0,29$ . En consecuencia, se debe excluir dicha dimensión. Asimismo, los coeficientes obtenidos para B y para  $\beta$  muestran que en el modelo obtiene mayor aporte la dimensión de la detección, seguida de la prevención.

**Tabla 7**

*Coefficientes del modelo en la regresión lineal múltiple en Prevención, Intervención y Detección*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
	B	Desv. Error	Beta			Tolerancia	VIF
(Constante)	31,06	1,58		19,66	0,00		
Prevención	0,31	0,08	0,16	3,56	0,00	0,51	1,93
Intervención	0,08	0,08	0,05	1,04	0,29	0,45	2,19
Detección	1,24	0,16	0,38	7,48	0,00	0,43	2,29

Fuente: elaboración propia a través de los datos obtenidos en la investigación.

Tras excluir la dimensión de intervención, se consideran los valores independientes con una puntuación para Durbin-Watson = 1,79. Dicho valor debe ser inferior a 3. Asimismo, según se detalla en la tabla 8, la colinealidad del estudio es óptima al situarse por debajo de 10, siendo VIF = 1,73. Consiguientemente, implica la existencia de una relación lineal entre la variable dependiente Conceptualización del *bullying* y las variables predictoras, siendo estas Prevención y Detección del *bullying* en alumnado con NEE. De igual modo, la tolerancia confirma que no existe ningún problema con la colinealidad, debido a la obtención de un valor por encima de 0,10, siendo Tolerancia = 0,57. Se concluye que una o un estudiante medio obtiene una puntuación de 31,10 puntos acerca del nivel de conocimientos conforme a la Conceptualización del *bullying*.

Por cada unidad de la dimensión Detección que aumente o disminuya, aumentará o disminuirá 1,33 su nivel de conocimientos en cuanto a la Conceptualización. Además, por cada unidad aumentada o disminuida sobre la Prevención, aumentará o disminuirá 0,34 puntos su nivel de conocimientos en cuanto a la conceptualización. Por consiguiente, se afirma la hipótesis 2 de manera parcial. Los resultados revelan que el nivel de conocimiento sobre Detección y Prevención de *bullying* en escolares con NEE influye levemente en el grado de formación sobre la Conceptualización del *bullying* en discentes con NEE, siendo la formación sobre Prevención la menos influyente. No obstante, el nivel de conocimientos sobre la Intervención del *bullying* en niños y niñas con NEE no influye en la Conceptualización del fenómeno.

**Tabla 8**

*Coefficientes del modelo en la regresión lineal múltiple en Prevención y Detección*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
	B	Desv. Error	Beta			Tolerancia	VIF
(Constante)	31,10	1,57		19,69	0,00		
Prevención	0,34	0,08	0,18	4,11	0,00	0,57	1,73
Detección	1,33	0,14	0,41	9,20	0,00	0,57	1,73

Fuente: elaboración propia a través de los datos obtenidos.

En cuanto a la hipótesis 3, para estimar si las medias son significativas en el estudiantado del Grado en Educación Infantil y Primaria ante la dimensión de Prevención del *bullying* en estudiantes con NEE se procede al estadístico *t*. En este caso, se presenta que  $p = 0,74$ . Por ende, tras ser  $p > 0,05$ , entre los dos grupos estudiados, no existen diferencias significativas. En consecuencia, se confirma la hipótesis. No obstante, se recuerda que, como muestra la tabla 1, el nivel de conocimiento sobre la prevención se encuentra entre poco y algo.

En cuanto a la hipótesis 4, grado de formación sobre la Intervención del *bullying* en escolares NEE según el género, se efectúa el estadístico *t* para el contraste de medias. Dado que  $p > 0,05$ , siendo  $p = 0,73$ , se desprende que no existen diferencias significativas en el nivel de conocimiento sobre la intervención del *bullying* en discentes NEE entre hombres y mujeres.

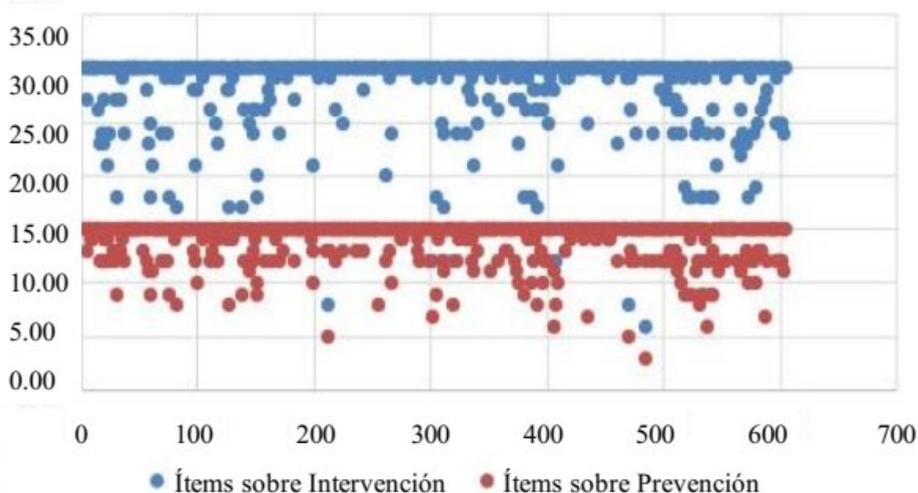
La hipótesis 5 se acepta constatando que las mujeres conceden mayor importancia a la formación inicial docente sobre contenidos de *bullying* y estudiantado con NEE. Se procede a la aplicación de la prueba estadística *t* para la estimación de medias sobre Relevancia asignada a los contenidos de *bullying* y alumnado con NEE según el género. Se describe  $p = 0,00$ . Por ende, dado que  $p < 0,05$ , se asume que existen diferencias para el género en cuanto a la importancia que se le otorga a los contenidos sobre *bullying* y discentes que presentan NEE en su propia formación inicial docente. Asimismo, para conocer quién otorga mayor relevancia a la formación sobre el fenómeno *bullying* en escolares con NEE se analizan las medias. Los hombres obtienen una puntuación ligeramente menor ( $\bar{X} = 49,82$ ) que las mujeres ( $\bar{X} = 52,30$ ).

En la misma línea, se efectúa la prueba estadística *t* para estimar las medias entre los grupos de titulación, Grado en Educación Infantil y Primaria, y el conjunto de ítems de prevención ubicados en la dimensión Relevancia asignada a los contenidos de *bullying* y estudiantes con NEE. Resultando  $p = 0,00$ , al ser  $p < 0,05$ , se asume la existencia de diferencias significativas sobre la importancia concedida a la prevención del *bullying* en NEE según la titulación. Consecuentemente, los resultados de las medias concluyen que el alumnado del Grado en Educación Infantil ( $\bar{X} = 14,34$ ) concede mayor relevancia a los contenidos de prevención que el alumnado del Grado de Educación Primaria ( $\bar{X} = 13,78$ ). Se acepta la hipótesis 6.

Por último, en cuanto a la hipótesis 7, podemos afirmar que otorga mayor relevancia a los contenidos de intervención que a los contenidos de prevención. Por ende, se confirma la hipótesis, ya que en ambas titulaciones se otorga una importancia superior a la intervención que a la prevención del *bullying* en alumnado NEE. Tal y como se muestra en la figura 2, se concluye que existe una intensidad de relación alta entre la importancia que otorga el futuro profesorado a los contenidos sobre intervención y prevención del *bullying* en escolares con NEE.

## Figura 2

Gráfico de dispersión de puntos de los ítems de intervención y prevención en la dimensión relevancia asignada a los contenidos de *bullying* y escolares con NEE



Fuente: elaboración propia a través de los datos obtenidos.

## 6. Discusión y conclusiones

El presente trabajo planteaba dos objetivos. En cuanto al primero, los datos constatan la existencia de un alto nivel de conocimientos en cuanto a la conceptualización del fenómeno. No obstante, se corrobora un nivel bastante inferior de formación con respecto al resto de contenidos. Igualmente, se verifica que el grado de conocimiento sobre la detección del acoso escolar en alumnado NEE es el más escaso, tal y como se afirma en estudios previos (Álvarez-García *et al.*, 2010).

Esta investigación muestra que el grado de formación con respecto a la conceptualización del *bullying* es muy elevado, algo que se presenta diferente en cuanto a los resultados expuestos de los estudios anteriormente mencionados; estos afirman que

el estudiantado que aspira a ser docente no conoce el fenómeno del acoso escolar (Álvarez-García *et al.*, 2010; Bauman y Del Río, 2005; Benítez *et al.*, 2006; García *et al.*, 2007; Kandakai y King, 2002; Nicolaidis *et al.*, 2002).

Los resultados muestran que el estudiantado andaluz del Grado en Educación Infantil y Primaria no posee suficientes conocimientos acerca de la organización del centro escolar y la legislación en torno al *bullying* en discentes con NEE. En consonancia con el artículo de Álvarez-García *et al.* (2010), el futuro profesorado conoce entre nada o poco la legislación, los órganos profesionales implicados y los proyectos del centro acerca de convivencia, *bullying* y alumnado con NEE. Del análisis se concluye que los resultados de este estudio son un poco más elevados que los expuestos por los autores anteriores. Esto puede deberse a que en los últimos años se le ha otorgado mayor importancia al fenómeno de violencia interpersonal entre iguales con la existencia de un mayor número de investigaciones sobre el acoso escolar (Zych *et al.*, 2015).

En referencia al segundo objetivo, se confirma que se les otorga un gran valor a la formación inicial docente. No obstante, los datos del estudio reflejan un conocimiento muy bajo en cuanto al conocimiento sobre organización y legislación, detección, prevención e intervención del acoso escolar en alumnos con NEE.

En la misma línea, los resultados detallan que el estudiantado andaluz del Grado en Educación Infantil y Primaria no posee suficientes conocimientos acerca de la organización del centro escolar y la legislación en torno al *bullying* en estudiantado con NEE. De acuerdo con el artículo de Álvarez-García *et al.* (2010), el futuro profesorado conoce entre nada o poco la legislación, los órganos profesionales implicados y proyectos del centro acerca de convivencia, *bullying* y escolares con NEE. Se señala que en esta investigación los resultados son un poco más elevados que los expuestos por los autores anteriores. Esto puede deberse a que en los últimos años se le ha otorgado mayor importancia a la problemática (Zych *et al.*, 2015).

Según Álvarez-García *et al.* (2010), adquirir conocimientos sobre la conceptualización del fenómeno de violencia interpersonal posibilita y mejora las habilidades para la detección, prevención e intervención del *bullying*. En contraposición, los resultados del presente estudio señalan que no existe relación significativa en cuanto al nivel de conocimiento sobre la conceptualización y de intervención del *bullying* en alumnado con NEE.

En cuanto a la hipótesis 3, se confirma, aunque el nivel de conocimiento sobre la prevención se encuentra entre poco y algo. En línea con Kandakai y King (2002), existen semejanzas en los resultados. Por un lado, se concluye que el grado de formación en cuanto a la prevención es muy escaso. Por otro lado, no existen diferencias significativas entre ambas titulaciones respecto al nivel de conocimiento sobre el nivel formativo de la prevención del *bullying* en estudiantes del censo NEE.

Atendiendo a la hipótesis 4, un estudio (Nicolaidis *et al.*, 2002) concluye que los procedimientos de intervención del *bullying* son conocidos al mismo nivel en hombres y mujeres. Concretamente, se procede a una evaluación para valorar la existencia o no de diferencias según el género en cuanto al nivel de conocimientos de la intervención en alumnado NEE. Así, se contrastan las medias y se concluye que no existen dife-

rencias significativas, presentando un nivel de formación similar tanto en mujeres como en hombres.

La hipótesis 5 se acepta y atendiendo a la literatura, un estudio ha evidenciado diferencias significativas según el género, siendo las mujeres las que mayor relevancia conceden a los contenidos de *bullying* en su formación inicial docente (Benítez *et al.*, 2006). En contraposición a este, varias investigaciones muestran que no existen diferencias significativas de género en cuanto al grado de importancia que se le concede a los contenidos del *bullying* en la formación inicial docente (Bauman y Del Río, 2005; Nicolaidis *et al.*, 2002).

La literatura evidencia que las mujeres poseen una mayor capacidad de empatía que los hombres (Grau *et al.*, 2017; Lucas-Molina *et al.*, 2017; Luna-Bernal y Gante-Casas, 2017; Vizoso-Gómez, 2019). Algunos autores justifican dicha diferencia entre ambos géneros a la transmisión de procesos de socialización mediante los roles sociales, es decir, tradicionalmente al hombre le ha perjudicado en mayor medida que a las mujeres expresar sus emociones y preocupaciones por los demás (Sampaio *et al.*, 2011).

El mismo procedimiento realizamos para la validación de la hipótesis 6. Constatamos así la coherencia con el estudio llevado a cabo por Benítez *et al.* (2006), donde se expresa que el estudiantado de la etapa de Educación Infantil asigna mayor relevancia a los contenidos relacionados con la prevención del acoso escolar.

La hipótesis 7 se confirma. Este resultado está en coherencia con los datos obtenidos por Benítez *et al.* (2006) manifestando que los contenidos mejor valorados son aquellos que proporcionan respuesta a situaciones de violencia que ya han ocurrido. Es decir, el futuro profesorado percibe más importante el ámbito de la intervención del fenómeno *bullying* en alumnado con NEE.

Se concluye en este estudio que el grado de formación inicial docente es poco conocido en todas y cada una de las dimensiones evaluadas, excepto en la conceptualización, siendo la detección en las NEE los contenidos menos conocidos. Por tanto, se muestra clara la orientación que deben llevar las políticas públicas en relación a este tema.

## 7. Bibliografía

- Agencia de datos y Europa Press (25 de septiembre de 2020). *Acoso escolar, datos, cifras y estadísticas*. Epdata. Recuperado el 2 de febrero de 2021 de <https://bit.ly/3488cpr>
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.56>
- Ashburner, J., Sagers, B., Campbell, M. A., Dillon-Wallace, J. A., Hwang, Y.-S., Carrington, S. y Bobir, N. (2019). How are students on the autism spectrum affected by bullying? Perspectives of students and parents. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 27-44. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12421>
- Bascón Jiménez, M., Navarro Herrera, C. y Jiménez Aguilar, J. E. (2019). *El caso Pelayo: una experiencia de inclusión Educativa*. Madrid: Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2sojcd.109>
- Bauman, S., y Del Río, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442. <https://doi.org/10.1177/0143034305059019>
- Benítez, J. L., Berbén, A. G. y Fernández, M. (2006). El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 329-352.
- Benítez, J. L., García, A. y Fernández, M. (2009). Impact of a course on peer abuse in the teacher's initial curriculum. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(1).
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Chiu, L., Kao, S., Tou, S. W. y Lin, F. G. (2018). Effects of heterogeneous risk factors on psychological distress in adolescents with autism and victimization experiences in Taiwan. *Disability and Rehabilitation*, 40(1), 42-51. <https://doi.org/10.1080/09638288.2016.1242173>
- Downes, P. y Cefai, C. (2019). Strategic clarity on different prevention levels of school bullying and violence: Rethinking peer defenders and selected prevention. *Journal of school violence*, 18(4), 510-521. <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1566915>
- Earnshaw, V. A., Reisner, S. L., Menino, D. D., Poteat, V. P., Bogart, L. M., Barnes, T. N. y Schuster, M. A. (2018). Stigma-based bullying interventions: A systematic review. *Developmental Review*, 48, 178-200. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.02.001>
- Falla, D., Sanchez, S. y Casas, J. A. (2021). What Do We Know about Bullying in Schoolchildren with Disabilities? A Systematic Review of Recent Work. *Sustainability*, 13(1), Article 416. <https://doi.org/10.3390/su13010416>

- García, A., Benítez J. y Fernández M. (2007). La autoeficacia y las demandas de formación del profesorado en activo vs. en formación para afrontar el *bullying*. En J. Gázquez, M. Pérez, A. Cangas, y N. Yuste (Eds.). *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 119-126). Grupo Editorial Universitario.
- Grau, A., Toran, P., Zamora, A., Quesada, M., Carrion, C., Vilert, E. y Cordon, F. (2017). Empathy assessment in medical students. *Educación Médica*, 18(2), 114-120. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.04.001>
- Hernández, J. M. (2017). *Acoso escolar y Trastorno del Espectro del Autismo (TEA): guía de actuación para profesorado y familias*. Confederación Autismo España.
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.
- Kandakai, T. L. y King, K. A. (2002). Preservice teachers' perceived confidence in teaching school violence prevention. *American Journal of Health Behavior*, 26(5), 342-353. <https://doi.org/10.5993/ajhb.26.5.3>
- Lobato, S. (2019). *Acoso y ciberacoso escolar en alumnado con discapacidad*. Fundación ONCE Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). <http://hdl.handle.net/11181/5749>
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., Ortuño-Sierra, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2017). Dimensionalidad e invarianza de la medida del Interpersonal Reactivity Index (IRI) en función del género. *Psicothema*, 29(4), 590-595.
- Luna-Bernal, A. y De Gante-Casas, A. (2017). Empatía y gestión de conflictos en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Revista de educación y desarrollo*, 40, 27-37.
- Martín-Criado, J. M. y Casas, J. A. (2019). Evaluación del efecto programa «ayuda entre iguales de Córdoba» sobre el fomento de la competencia social y la reducción del *bullying*. *Aula Abierta*, 48(2), 221-228. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.221-228>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019). *Presencia de mujeres en la Educación Superior española*. [Folleto] Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia Innovación y Universidades. <https://cpage.mpr.gob.es/producto/folletos-de-transparencia-y-gobierno-abiertodel-ministerio-de-ciencia-innovacion-y-universidades-4/>
- Moore, H., Astor, R. A. y Benbenishty, R. (2019). A statewide study of school-based victimization, discriminatory bullying, and weapon victimization by student homelessness status. *Social Work Research*, 43(3), 181-194. <https://doi.org/10.1093/swr/svz010>
- Nicolaidis, S., Toda, Y. y Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118. <https://doi.org/10.1348/000709902158793>

- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada y bullying*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y aprendizaje*, 31(4), 515-528. <https://doi.org/10.1174/021037008786140922>
- Ortiz, O. G., Ruiz, R. O. y Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2017). Detectar y prevenir el acoso escolar: escuela y familia trabajando juntas. En O. Gómez-Ortiz, R. Ortega-Ruiz y A. J. Rodríguez-Hidalgo (Eds.). *Acoso escolar, ciberacoso y discriminación: educar en diversidad y convivencia* (pp. 29-42). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Paul, A., Gallot, C., Lelouche, C., Bouvard, M. P. y Amestoy, A. (2018). Victimization in a French population of children and youths with autism spectrum disorder: A case control study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 12(1), 1- 13. <https://doi.org/10.1186/s13034-018-0256-x>
- Pérez-Garín, D., Recio, P., Magallares, A., Molero, F. y García-Ael, C. (2018). Perceived discrimination and emotional reactions in people with different types of disabilities: A qualitative approach. *The Spanish Journal of Psychology*, 21, E12. <https://doi.org/10.1017/sjp.2018.13>
- Pinto, J. E. M. (2018). *Metodología de la investigación social: Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Alcívar, A. y Herrera-López, M. (2019). Traditional bullying and discriminatory bullying around special educational needs: psychometric properties of two instruments to measure it. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 142. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010142>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R. y Monks, C. P. (2015). Peer-victimisation in multi-cultural contexts: A structural model of the effects on self-esteem and emotions. *Psicología Educativa*, 21(1), 3-9. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.02.002>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pincay, A. A., Payán, A. M., Herrera-López, M. y Ortega Ruiz, R. (2021). Los predictores psicosociales del bullying discriminatorio debido al estigma ligado a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la discapacidad. *Psicología Educativa*, 27(2), 187-197. <https://doi.org/10.5093/psed2020a22>
- Rose, C. A., Stormont, M., Wang, Z., Simpson, C. G., Preast, J. L. y Green, A. L. (2015). Bullying and Students with Disabilities: Examination of Disability Status and Educational Placement. *School Psychology Review*, 44(4), 425-444. <https://doi.org/10.17105/spr-15-0080.1>
- Rose, C. A. y Espelage, D. L. (2012). Risk and protective factors associated with the bullying involvement of students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 37(3), 133-148. <https://doi.org/10.1177/019874291203700302>

- Sahin, M. (2010). Teachers' Perceptions of Bullying in High Schools: A Turkish Study. *Social Behavior and Personality*, 38(1), 127-142. <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.1.127>
- Salmon, S., Turner, S., Taillieu, T., Fortier, J. y Afifi, T. O. (2018). Bullying victimization experiences among middle and high school adolescents: Traditional bullying, discriminatory harassment, and cybervictimization. *Journal of Adolescence*, 63, 29-40. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.005>
- Sampaio, L. R., Guimarães, P. R. B., dos Santos Camino, C. P., Formiga, N. S. y Menezes, I. G. (2011). Estudos sobre a dimensionalidade da empatia: tradução e adaptação do Interpersonal Reactivity Index (IRI). *Psico*, 42(1).
- Sobrino, M. S., Carbonell, M. D. L. D. P. y Ramos-Santana, G. (2015). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria sobre el bullying. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 58-68. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.716>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO.
- Villalobos-Parada, B., López, V., Bilbao, M., Carrasco Aguilar, C., Ascorra, P., Morales, M., Álvarez, J. P., Ayala, A., Olavarría, D. y Ortiz, S. (2015). Victimización del personal de la escuela hacia estudiantes referidos a proyectos de integración escolar. *Psicología, Sociedad y Educación*, 7(2), 133-152. <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v7i2.529>
- Vizoso-Gómez, C. M. (2019). Empatía en futuros maestros: diferencias por género. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 541-546. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1636>
- Volk, A. A., Dane, A. V. y Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327-343. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188-198. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>

## Las autoras

Sara Carrillo-Tejero es maestra en Pedagogía Terapéutica de la Junta de Andalucía. Galardonada por la Sociedad Española de Excelencia Académica como uno de los mejores expedientes del país, en el Grado en Educación Primaria con mención en Necesidades Educativas Especiales. Magister en Educación Inclusiva y Premio Extraordinario de Fin de Máster en la Universidad de Córdoba. Autora y coautora de estudios publicados en editoriales y congresos de prestigio.

Milagrosa Bascón Jiménez es profesora de la Universidad de Córdoba, en el Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades, Área de Sociología. Autora y coautora de diferentes trabajos publicados en editoriales y revistas de reconocido impacto. Pertenece a varios grupos de investigación, entre ellos el Proyecto de I+D+i «La emoción racional a través de las redes de sociabilidad presenciales y los ecosistemas digitales» (PID2020-115673RB-I00). Consultora y asistente técnica para el impulso, transferencia e internalización de la línea de investigación «Nuevos estilos de vida después de la COVID-19» de la Fundación del Centro de Estudios Andaluces. Le ha sido otorgada la Excelencia Docente por la Universidad de Córdoba.

**ARTÍCULO**/ARTICLE

# Probablemente, en un futuro: los estudiantes varones en la Universidad (1985-2022)

Probably, in a Future: Male Students at University (1985-2022)

**Diego Becerril**

Universidad de Granada, España  
[becerril@ugr.es](mailto:becerril@ugr.es)

**Recibido/Received:** 23/11/2022

**Aceptado/Accepted:** 23/5/2023



## RESUMEN

La Universidad española se ha transformado en las últimas cuatro décadas. El acceso creciente de las mujeres ha sido un proceso significativo dentro de estos cambios sociales, si bien no ha determinado una mayor igualdad en la distribución por sexos sino una desigualdad creciente, esta vez en perjuicio del universitario masculino. El presente trabajo describe la evolución de la presencia de los varones en el sistema universitario, teniendo en cuenta la matriculación en Grado y Posgrado, así como los datos de egresados.

Se utilizan datos secundarios del Ministerio de Educación y Formación Profesional desde el curso 1985-1986 hasta 2021-2022. Los resultados indican una progresiva pérdida de peso de los varones en las matriculaciones en grados, acentuada entre los egresados. Según rama de conocimiento, existe mayoría de mujeres en cuatro de las cinco ramas, únicamente en Ingenierías y Arquitectura se registra una mayoría masculina.

**PALABRAS CLAVE:** universidad; estudiante universitario; rama de estudios; sociología del estudiante; acceso a la educación.

**CÓMO CITAR:** Becerril, D. (2023). Probablemente, en un futuro: los estudiantes varones en la Universidad (1985-2022). *Revista Centra de Ciencias Sociales*, 2(2), 71-94. <https://doi.org/10.54790/rccs.47>

English version can be read on <https://doi.org/10.54790/rccs.47>

## ABSTRACT

The Spanish university has been transformed over the last four decades. The growing access of women has been a significant process within these social changes, although it has not led to greater equality in gender distribution, but rather to growing inequality, this time to the detriment of male university students.

This paper describes the evolution of the presence of men in the university system, taking into account undergraduate and graduate enrollment, as well as data on graduates.

Secondary data provided by the Ministry of Education and Vocational Training are used for a period from 1985-1986 to 2021-2022. The results indicate a progressive loss of weight of males in undergraduate enrollments, accentuated among graduates. According to branch of knowledge, there is a majority of women in four of the five branches, only in Engineering and Architecture is there a majority of men.

**KEYWORDS:** university; Undergraduate student; Branch of study; Student Sociology; Access to education.

## 1. Introducción

En 2010 se celebró el centenario de uno de los mayores logros sociales relacionados con la Universidad: el acceso libre de la mujer a estos estudios. El Decreto de 8 de marzo de 1910 enmienda un hándicap histórico que otros países habían eliminado a lo largo del siglo XIX. El acceso de las mujeres a la Universidad fue una de las grandes transformaciones sociales del pasado siglo (Del Amo, 2009; Guil y Flecha, 2015).

Tanto en los medios de comunicación como en trabajos científicos, la feminización de la Universidad se presenta como un progreso de la mujer, que ha ido adquiriendo posiciones mayoritarias desde las últimas décadas del siglo XX. La consecución del amplio acceso de la mujer a la educación superior posibilita que se continúe hacia otros objetivos, como son su mayor inclusión entre el profesorado o los cargos de gestión. Sin embargo, que se haya consolidado una mayoría femenina no debe significar que las diferencias por sexo en la Universidad dejen de analizarse, deben seguir siendo un objeto de estudio, más aún en un espacio que representa el futuro laboral de las personas y las bases sobre las que cimentar su vida y su bienestar social (Armenteros y Pérez, 2017; Martínez, 2019).

A este respecto, en sociología de la educación son bien conocidas las teorías que enlazan educación y economía, especialmente a través de dos paradigmas principales, como son la teoría del capital humano y la teoría del credencialismo (Moreno, 1998). Ambas resaltan la relevancia de los estudios superiores y su determinación en las trayectorias individuales adultas.

La significación de la formación puede comprobarse, de manera directa, en la tasa de paro según nivel de formación (tabla 1).

## Tabla 1

### Tasa de paro por nivel de formación (2022)

	Tasa masculina	Tasa femenina
Analfabetos	26,3	46,7
Educación primaria	24,1	30,5
Secundaria (etapa 1)	14,7	22,5
Secundaria (etapa 2)	11,7	17,2
Educación superior	6,2	8,8

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Encuesta de Población Activa.

Las diferencias son muy relevantes entre los niveles inferiores a la educación superior, desarrollando un gradiente constante de descenso de la tasa conforme aumenta la formación. Para los varones, obtener una educación superior significa reducir más de un 400% su tasa de paro respecto al nivel inferior.

Dada esta feminización de la Universidad, los estudios de presencia de las mujeres y la perspectiva de género tradicional se han trasladado a la Formación Profesional (FP), donde las mujeres tienen menor porcentaje. Hace unos años se publicaba un monográfico en la *Revista de Sociología de la Educación* (2020, vol. 13-3) guiado por la preocupación de las desigualdades que persisten, puesto que «de todo el sistema educativo es en la formación profesional donde se mantienen las mayores desigualdades por razón de género» (Merino, 2020, p. 305). No obstante, hay desigualdades en ramas concretas de la FP, pues, si se aplica una igualdad entendida entre el 40%-60%, «no se puede afirmar que la FP sea una etapa educativa marcadamente masculinizada» (Aguado, Cano y Sánchez, 2020, p. 315). A pesar de esta última afirmación, la situación femenina en FP ha sido estudiada previamente en diferentes análisis (Merino, 2020; Mariño y Rial, 2019).

Por otra parte, cuando se institucionalizan políticas y unidades de igualdad en las universidades, a partir de 2007, la principal dedicación de estos organismos ha estado relacionada con la situación de la mujer. En la actualidad, la actividad de estas unidades se dedica, especialmente, a la menor presencia de las mujeres en las carreras científicas (STEM). Es evidente la desigualdad en las carreras técnicas, y es un objeto de intervención adecuado, pero lo paradójico es que no se actúa ni hay visibilidad de otras desigualdades. Así, por ejemplo, existen situaciones similares de desequilibrio para los varones en otras áreas, como ciencias de la salud, de las que no parece existir preocupación desde una perspectiva masculina. Más bien al contrario, estas realidades se mencionan excepcionalmente, aduciendo que «probablemente, también requiera algún tipo de intervención específica futura, en este caso a favor de la integración de más alumnos» (Gala, 2010, p. 39).

Los estudios con perspectiva de género en la Universidad están relacionados, fundamentalmente, con tres bloques interrelacionados: el estudiantado, el profesorado y los cargos de gestión.

1. En el campo de los estudiantes, es frecuente que la preocupación en torno a la mujer en la Universidad no esté en su acceso a estos estudios, sino que se desplaza a otras cuestiones (VV. AA., 2010). La inquietud es que siguen existiendo grados o estudios que las mujeres no eligen, y donde se encuentran en una proporción muy inferior a los varones, como es el caso de las ingenierías, en particular, o de las carreras técnicas, en general (Oliveira, Unbehaum y Gava, 2019; Olmedo *et al.*, 2018).
2. Los estudios de género centrados en la ocupación femenina en el profesorado, donde la mujer se encuentra subrepresentada (Guil y Flecha, 2015; Pérez, 2005). Si las mujeres tienen mayoría en las aulas y obtienen unos mejores rendimientos, existiría un proceso de discriminación en su acceso a los cuerpos de profesorado en la Universidad. La mujer no es mayoritaria entre el profesorado universitario y su proporción es muy baja en el cuerpo de catedráticos. En esta área, las políticas de paridad de la ANECA han intervenido con el reconocimiento de los cuidados y la maternidad en los procesos de acreditación de la investigación y cuerpos superiores de profesorado.
3. Y en tercer lugar, es un dato evidente la baja existencia de mujeres universitarias en los cargos de responsabilidad y gestión, si bien la situación ha ido cambiando en los últimos años (Declaración de Castellón, 2018; Pérez, 2005). Su presencia aún no es significativa entre las figuras relacionadas con las direcciones de departamentos, decanatos o rectorados, siendo proporcionalmente menor conforme se aumenta de responsabilidad.

Este trabajo realiza una investigación circunscrita al primer bloque, relacionado con el estudiantado. El objetivo es describir y analizar la distribución por sexo en el estudiantado universitario desde 1985 hasta 2022 desde una perspectiva masculina.

## 2. Estado de la cuestión

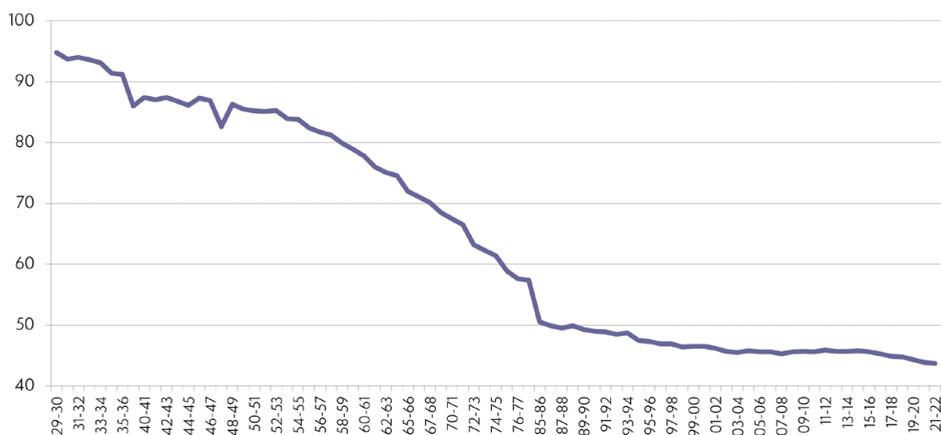
### 2.1. La matriculación según sexo en la Universidad

Desde el curso 1986-1987 la mujer es mayoría en la Universidad española, rasgo compartido con el contexto general internacional (Michavila, Martínez y Merhi, 2015). La entrada de la mujer fue un proceso que, como muchas otras transformaciones en España, tuvo un carácter pendular. De no haber estado presentes en siglos a ser mayoritarias en un breve periodo de tiempo. A las propias mujeres les ha llamado la atención esta incorporación, que la califican de «avalancha», con un «inesperado y continuo crecimiento» femenino en la Universidad (Almarcha, González y González, 1994), y la presidenta de la Comisión Mujer y Ciencia, y rectora de la Universidad Ramon Llull, no podía más que reconocer que «hemos recorrido muy rápidamente un largo camino de siglos» (Giménez-Salinas, 2010, p. 7).

En la actualidad, la presencia masculina es minoritaria en casi todas las áreas universitarias y sus matriculaciones no han cesado de descender en el periodo analizado, configurando una tendencia histórica (figura 1).

## Figura 1

Proporción de varones en grados, primer y segundo ciclo del sistema universitario



Fuente: Barrera y López, 1984: Hasta 1977-1978. Ministerio de Educación y Formación Profesional (1985-1986 en adelante).  
Elaboración propia con datos de Barrera y López, 1984 (hasta 1977-1978) y del Ministerio de Educación y Formación Profesional (de 1985-1986 en adelante).

Desde el curso 1929-1930 los varones han ido disminuyendo su porcentaje en las aulas universitarias, con un ritmo menos acelerado en las últimas décadas. Si al comienzo de la serie representaban el 94,8%, para 1962 son el 75%, en 1985 el 50% y en 2021 registran un 43,7%.

En un marco igualitario amplio, como los varones no han descendido del 40%, en una horquilla del 60%-40%, no sería un problema real. Ahora bien, esta misma regla hubiera determinado que si las mujeres alcanzaron el 40% en torno a los años setenta en España, y en los sesenta a nivel internacional, el debate sobre su presencia en la Universidad hubiera acabado hace décadas. Muy al contrario, y puede ejemplificarse con un informe de aquel tiempo donde la mujer universitaria era minoría. El año 1970 es declarado Año Internacional de la Educación y la UNESCO publica un informe sobre la educación y promoción de la mujer (Chabaud, 1970). En este trabajo se plantea la igualdad de acceso a la educación para la mujer, que «solo» significa el 43% en el sistema educativo. Este porcentaje lleva a afirmaciones como que «basta mencionar estas cifras para mostrar que las muchachas no tienen las mismas posibilidades que sus hermanos de ingresar en la educación» (*ibid.*, p. 16). Con porcentajes similares de varones en la Universidad española actual, es preciso conocer y cuestionarse esta inversión histórica en la proporción de sexos.

En un mismo sentido, en la primera década del siglo XXI, cuando las mujeres en postgrado universitario descendían de un 59% a un 51%, la FECYT mostraba su preocupación porque «esta disminución sugiere que el sistema puede estar estimulando a los hombres en mucha mayor medida que a las mujeres a continuar sus estudios y a aumentar así su competencia profesional e intelectual» (2005, p. 15). Sin duda, no es el 40% lo que ha marcado el límite de la problemática.

## 2.2. La desigual elección de estudios

Siendo constatable la presencia mayoritaria de la mujer en la Universidad, un tema persistente es la elección desigual de estudios según sexo (Arranz, 2004; Fernández *et al.*, 2019; Guil y Flecha, 2015; Sainz y Müller, 2017; VV. AA., 2010). Mientras las mujeres optan por unos determinados grados, y no por otros, los varones lo hacen en distinto sentido. De esta forma, las mujeres tienen una alta representación en grados como Magisterio, Trabajo Social y las Ciencias Sociales en general, o los relacionados con Ciencias de la Salud, aunque también en otros como Biología. Los varones registran mayor porcentaje en las carreras técnicas y las ingenierías.

De esta situación diferencial se deduce que las mujeres están concentradas en los estudios menos valorados socialmente y destinados a profesiones con menor prestigio y remuneración. Por el contrario, los varones ocuparían los estudios de mayor prestigio y con salidas profesionales mejor remuneradas (Alberdi y Alberdi, 1984; Guil y Flecha, 2015). La explicación de estas elecciones se encontraría en la imagen femenina o masculina de la formación y las profesiones, en los roles de género. Los principales determinantes estarían en la familia, la sociedad en general, y los medios de comunicación en particular.

Estos factores condicionan que, aun pareciendo libre la elección de cada sexo, en realidad no existiría una auténtica libre elección. Lo que existe es discriminación según sexo, fundamentada en una socialización diferencial y en que el acceso de la mujer no implicó un cambio de modelo educativo, siendo el modelo prioritario y preferencial para los varones (Acereda, 2010; Alberdi y Alberdi, 1984; Arranz, 2004; Marqués y Roca, 2010).

Respecto a la sociedad, la discriminación social por género provoca que las mujeres tiendan a valorar lo público, donde se encuentran más protegidas y con mayor posibilidad de conciliación. Eligen estudiar como forma objetiva de obtener títulos para no ser discriminadas, y carreras con salidas profesionales en el ámbito público (Almarcha, González y González, 1994; Carabaña, 1984). En definitiva, se configuran carreras femeninas, elegidas mayoritariamente por las mujeres (Arranz, 2004; Marqués y Roca, 2010; Pérez, 1996).

Pero no es solo una cuestión de presencia o no. El principal problema, junto a la realización de los estudios universitarios, es la calidad y el rendimiento. Se conoce con profundidad que los resultados de las mujeres en la Universidad son superiores a los de los varones, que ellas abandonan menos los estudios y que finalizan antes los mismos (Hernández y Pérez, 2018). Sin embargo, esto no ha servido para interesarse en lo que ocurre o preocuparse por los problemas de los varones en la Universidad. Muy al contrario, ha sido utilizado como muestra objetiva de la superior dedicación de la mujer y se ha naturalizado que el varón tenga ese menor rendimiento y existencia universitaria. Es un mérito de las mujeres que «apuestan por la educación» frente a la conducta del varón (Almarcha, González y González, 1994).

Se ha apelado a Durkheim y el concepto de ídola (una especie de fantasmas que desfiguran la realidad, pero que aparentan ser la misma realidad) para mencionar que la

presencia mayoritaria de la mujer en la Universidad desfigura el verdadero problema, que es su discriminación en la elección de carreras, así como alcanzar el profesorado y la gestión (Arranz, 2004). Incluso hay autoras que cuestionan si la Universidad prioriza antes el sexo de su profesorado que la excelencia formativa (Guil y Flecha, 2015).

La preocupación y discriminación del acceso educativo ha ido desapareciendo en la medida que la mujer predominaba. Cuando aparece este problema, es como situación histórica de la mujer en el pasado (v.g., Montero, 2009; Palermo, 2006). Para el estudiantado universitario únicamente ha quedado el desasosiego igualitario de que, de las cinco ramas de conocimiento, en una no están suficientemente representadas las mujeres. Esta inquietud se desvanece si la desproporción es inversa, con infrarrepresentación masculina. Prueba de ello es que el principal punto de mira de la igualdad se sitúa en las carreras o ramas donde hay menor porcentaje de mujeres, el área de las ingenierías o las STEM.

### 2.3. Las STEM, ejemplo de preocupación hacia las mujeres

En concreto, el movimiento para hacer paritarios la ciencia y tecnología se inicia en Estados Unidos en los años setenta; en 1971 se funda la Association for Women in Science. Europa se unirá en la década siguiente, culminando la sensibilización en la formación del «Grupo de Helsinki» como medio de análisis de la situación de la mujer en la ciencia. La revista *Technology & Culture* dedica en 1997<sup>1</sup> un número monográfico al género en la tecnología, siendo el primer trabajo sobre este tema de 1976 (Cowan, 1976).

En 1998 hubo una conferencia conjunta del Parlamento y la Comisión Europea en Bruselas sobre «Mujer y ciencia», declarando la necesidad de intensificar esfuerzos para aumentar la presencia de las mujeres en la investigación. Esto significa, por primera vez, una línea de trabajo en el V Programa Marco de investigación, una Comunicación y un Plan de Acción de la Comisión Europea en 1999.

Naciones Unidas instauro, desde el 11 de febrero de 2015, el Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia debido a que «la brecha de género en los sectores de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM) persiste desde hace años en todo el mundo»<sup>2</sup>.

A ello hay que añadir eventos como «European Women in Technology» o «Women in Technology». Se fomenta la idea de la mujer como igual de capaz que el varón en todas las ramas de la ciencia, no inferior. Otro ejemplo, la Fundación L'Oréal patrocina actos como el «For women in Science», y Vodafone, el «Code like a girl».

España presenta una tendencia en sintonía con su entorno internacional. Desde la década de los años noventa la Universidad Politécnica de Cataluña desarrolla el Programa Dona, y la Universidad Autónoma de Barcelona registra los primeros análisis de sexismo (Pastor, 2010). En 2001 se fundó la Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas (AMIT), que nace como necesidad de defender derechos y oportunidades de las mujeres investigadoras y tecnólogas. El CSIC, desde 2001, elabora informes

sobre su personal, por medio de su Comisión Mujeres y Ciencia. Por su parte, la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología tiene una línea de trabajo y reflexión sobre el papel de la mujer y publica un estudio sobre «Mujer y Ciencia» (2005).

En el ámbito universitario, la creación de las Unidades de Igualdad significó un impulso muy determinante. Se iniciaron programas y actividades frente a la brecha de género que perjudicaba a la mujer. Esta línea continúa fuerte en la Universidad y es parte esencial de la «Cumbre de Rectoras» que se amplió al contexto internacional con la Asociación Europea de Rectoras (EWORA).

La Universidad celebra actos como los «Girls Day»<sup>3</sup>, para estudiantes de secundaria, con el objetivo de que las mujeres elijan más las carreras técnicas y las ingenierías. Otro proyecto es «Quiero ser ingeniera»<sup>4</sup>, con participación de varias universidades españolas y el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. En marzo de 2019 se celebró el Santander Women NOW Summit, evento internacional que convierte a Madrid en la capital europea de la mujer. Con objetivos muy amplios, desarrolla foros específicos dedicados a la mujer en la ciencia. En general, los eventos universitarios sobre mujer y ciencia continúan multiplicándose año tras año.

El ámbito político tampoco queda al margen de esta tendencia de género. Ya en noviembre de 2002 el Congreso de los Diputados debate una proposición no de ley «relativa a las mejoras de la situación de la mujer en la ciencia y la tecnología». Son innumerables las acciones y la visibilización del problema femenino en la Universidad dentro de la política, llegando a formar parte de las últimas 370 propuestas que en septiembre de 2019 el PSOE ofrece a Unidas Podemos como pacto de investidura. En concreto, la medida 58 promete potenciar las vocaciones STEM, dando matrícula gratuita el primer año a las mujeres, si su presencia es inferior al 30%, y con puntos adicionales en las becas. Este interés sigue siendo patente en las investigaciones financiadas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, como la realizada por Grañeras *et al.* (2022) sobre la brecha de género en la formación STEM.

Desde la constatación de la falta de análisis sobre el estudiante universitario masculino, este trabajo propone esta perspectiva y comparte la afirmación de Vila acerca de que «lo que resulta imprescindible para empezar cualquier análisis son datos fiables [...]. Cuando no tenemos datos para sostener una afirmación cualquiera puede decir que la situación no existe, o que no es tan grave o que simplemente cambiará con el paso del tiempo» (2010, p. 161).

Con este contexto y estado de la cuestión, el objetivo principal es analizar la proporción masculina de estudiantes en la Universidad y en sus diferentes ramas de conocimiento, obteniendo una extensa visión longitudinal. La información se ofrece desde la perspectiva masculina, es decir, visibilizando el porcentaje de presencia masculina. Como objetivo específico se explorará la distribución del estudiantado en todos los niveles del sistema universitario, desde su matriculación en los grados hasta los datos en estudios de máster y doctorado.

### 3. Metodología

La metodología empleada es cuantitativa. Se realiza un análisis secundario de los datos extraídos del Ministerio de Educación y Formación Profesional<sup>5</sup>, con una gran cantidad de datos disponibles sobre el estudiantado, englobados en las estadísticas e informes universitarios.

Las fuentes son: las Estadísticas de estudiantes universitarios, las Estadísticas de tesis doctorales, y los Datos y cifras del Sistema Universitario Español. A partir de estas bases se obtiene las variables empleadas: número de matriculaciones y de egresados en cada nivel universitario, así como las tesis doctorales leídas. En todas las variables se considera la división por sexo para conseguir el objetivo de describir y analizar la presencia masculina en los distintos niveles universitarios.

El nivel de análisis de estas fuentes es descriptivo, utilizando, en todo caso, variables de cruce que permitan la construcción de tablas de contingencia, teniendo como variable principal el sexo del estudiantado universitario.

Todos los datos presentados se refieren al sistema universitario en su totalidad. Esto significa que dentro de los datos analizados se engloban tanto las universidades presenciales como las no presenciales, los centros propios y adscritos y las de carácter público y privado.

Los cursos académicos seleccionados abarcan un periodo de casi cuarenta años, desde 1985-1986 a 2021-2022. La elección del curso inicial del análisis se justifica por varios motivos. En primer lugar, porque este es el curso a partir del cual el Ministerio ofrece información en su página web, lo que permite crear series de manera directa y contemplar varias décadas de evolución. En segundo lugar, desde mediados de los ochenta es cuando la mujer alcanza un porcentaje mayoritario en la Universidad española, y menor los varones, por lo que el objeto es conocer cómo ha evolucionado la situación hasta la actualidad. En tercer lugar, y no por ello menos relevante, comenzar en esa fecha permite continuar el debate que, como se ha señalado anteriormente, a mediados de los ochenta tuvo cierta vigencia, para haberse diluido posteriormente.

### 4. Resultados

Los resultados se estructuran según los distintos marcos donde existe presencia del estudiantado universitario. Una primera aproximación se centra en los varones en grado, primer y segundo ciclo universitario, donde se concentra el estudiantado mayoritariamente. En segundo lugar, se aborda la situación en los niveles de estudios de máster y doctorado.

#### 4.1. Grados y primer y segundo ciclo

En este apartado se analizan dos cuestiones claves referentes a los estudiantes universitarios. Por una parte, las matriculaciones en general y, por otra, la diferenciación según ramas de conocimiento.

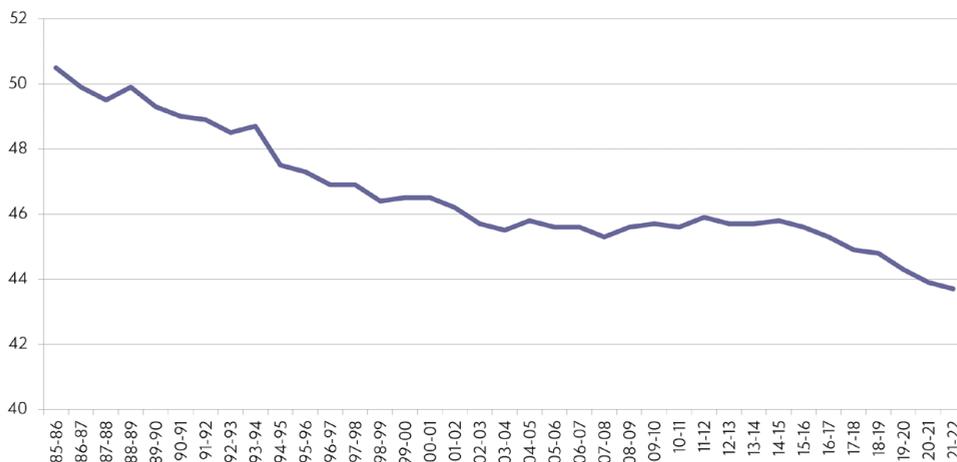
### 4.1.1. Las matriculaciones

Los grados y los primeros y segundos ciclos constituyen el núcleo central de la Universidad y etapas imprescindibles para continuar en el desarrollo formativo. Los cambios en la Universidad, relacionados con el proceso de convergencia europea y el Plan de Bolonia, han propiciado que, si bien las estadísticas de hace años fueron fundamentalmente de ciclos, en la actualidad la estructura de grados se ha impuesto por completo. A efectos comparativos se agregan en una sola categoría que engloba al grueso del estudiantado universitario, quienes están en la obtención de la licenciatura o grado.

La distribución según sexo de estos estudiantes se representa (desde mediados de los años ochenta) en la figura 2.

**Figura 2**

*Proporción de varones en grados, primer y segundo ciclo del sistema universitario*



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El registro más reciente de los datos según sexo (2021–2022) indica que la distribución es la siguiente: un 43,7% para los varones y un 56,3% para mujeres. Existe una diferencia de unos 13 puntos porcentuales, por lo que es común coincidir en la feminización de la Universidad.

Pero más interesante es la evolución de este proceso. Longitudinalmente es evidente un descenso progresivo de la proporción de varones en la Universidad. Así, mientras en el curso 1985–1986 representaban el 50,5% de los matriculados —es el último año que sobrepasan el 50%—, su porcentaje desciende al 46,5% en el curso 2000–2001. De manera suave, pero constante, siguen perdiendo re-

presentatividad; una década después, en 2010-2011, son el 45,6%, y en 2021-2022, el 43,7%.

Esta evolución ha tenido tres fases de desarrollo. Una primera donde el descenso ha sido más acentuado, fundamentalmente los últimos quince años del siglo XX. Desde 1985 hasta el año 2000 el porcentaje se reduce en 4 puntos. En segundo lugar, hay una fase intermedia de cierta estabilización, en el periodo 2000-2016 el descenso es de un punto porcentual anual. Por último, la caída se acelera algo más desde 2017 en adelante, registrando un descenso de 2 puntos porcentuales.

Cierto es que existen cursos académicos excepcionales donde hay un cierto ascenso (por ejemplo, 2008-2009), pero apenas de unas décimas, y son picos puntuales que no deforman la realidad descendente. Este incremento puede relacionarse con el periodo de crisis económica vivida en España desde 2007. El desempleo impactó especialmente en los sectores más masculinizados, como la construcción, lo que influyó en una matriculación universitaria como medio de mejorar las cualificaciones laborales (Graves y Kuehn, 2020).

Por tanto, los estudiantes varones, que comenzaron la serie histórica en paridad con las mujeres, han ido perdiendo peso paulatinamente, y ahora registran una brecha significativa de matriculación.

Siendo esta la realidad, y si el objetivo es la igualdad o la paridad, puede afirmarse que el sistema universitario en grado y primer y segundo ciclos no lo está consiguiendo. Por el contrario, se está acentuando la desigualdad respecto a los varones, cada vez menos representados como estudiantes.

En todo caso, donde finalizan los análisis de la diferenciación por sexo, se olvida un factor muy relevante que debe añadirse para conocer en términos reales la situación según sexo en la Universidad. Es importante tener en cuenta que la igualdad o paridad ideal puede imaginarse en 50-50, donde tanto varones como mujeres tendrían una presencia típicamente perfecta. Sin embargo, esto no sería igualitario si la composición real de ambos grupos no es 50-50. O dicho de otra forma, si generacionalmente hubiera más mujeres que varones, o viceversa, ¿sería aceptable que los porcentajes se limitaran a un 50%?

Ahora bien, con un mayor grado de flexibilidad, el margen que podría entenderse igualitario oscilaría entre los porcentajes de 60-40, lo que sería razonable (Aguado, Cano y Sánchez, 2020). Desde otra perspectiva, podría asumirse que lo justo e igualitario sería conservar la proporción poblacional generacional y dar oportunidades a todas las personas, si hay más mujeres demográficamente es lógico que haya más mujeres universitarias. Para enjuiciar la igualdad debe conocerse la proporción entre sexos en las edades universitarias.

Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), para las edades que conforman el grueso de universitarios en grados y ciclos (18 a 24 años), existe una ligera diferencia. La proporción de varones en 1985 era del 50,9% frente a un 49,1% de mujeres, y ha oscilado poco en estas tres décadas. La tabla 2 representa la proporción masculina en las edades señaladas por quinquenios, pudiéndose comprobar la estabilidad del dato en torno a poco más del 51%.

**Tabla 2**

*Proporción demográfica masculina entre 18 y 24 años*

	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2020
Porcentaje varones	50,9	51,6	51,1	51,2	51,3	51,0	51,1	51,4
Población total*	4.492	4.555	4.740	4.461	3.923	3.541	3.156	3.328

\*Población total de 18 a 24 años en miles. Fuente: elaboración propia con datos del INE.

Partiendo de estas cifras porcentuales y comparándolas con las proporciones de estudiantes matriculados según sexo, las diferencias son aún más desfavorables para los varones. La brecha entre la proporción generacional real de varones y su acceso a la Universidad presenta un aumento continuo.

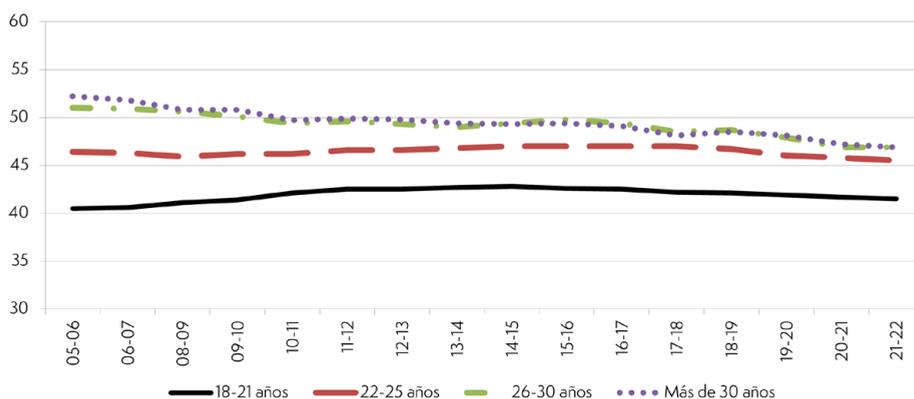
En el curso 1985-1986 esta brecha era apenas un 0,4%, pero durante el periodo analizado esta diferencia ha ido incrementándose, siendo del 2,6% en el curso 1990-1991, del 3,8% en 1995-1996, del 4,7% en 2000-2001, del 5,7% en 2005-2006, del 5,4% en 2010-2011 y alcanza el 7,5% para el curso 2020-2021. Es decir, ha ido aumentando la distancia entre los varones que existen y los que se matriculan en grados universitarios, lo que significa que a lo largo de los años se han ido quedando fuera de la Universidad una mayor proporción de varones.

En definitiva, existe una brecha relevante de sexo en el estudiantado universitario. Su valor oscila entre el 6,3% de déficit (si se considera que la presencia debe ser paritaria al 50%) o del 7,5% (si se considera que deben estar representados según su propia realidad demográfica).

La pérdida de peso del estudiantado masculino se detecta igualmente si se representan los estudiantes varones según edad (figura 3).

**Figura 3**

*Proporción de varones matriculados en grados y ciclos en el sistema universitario según grupos de edad*



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

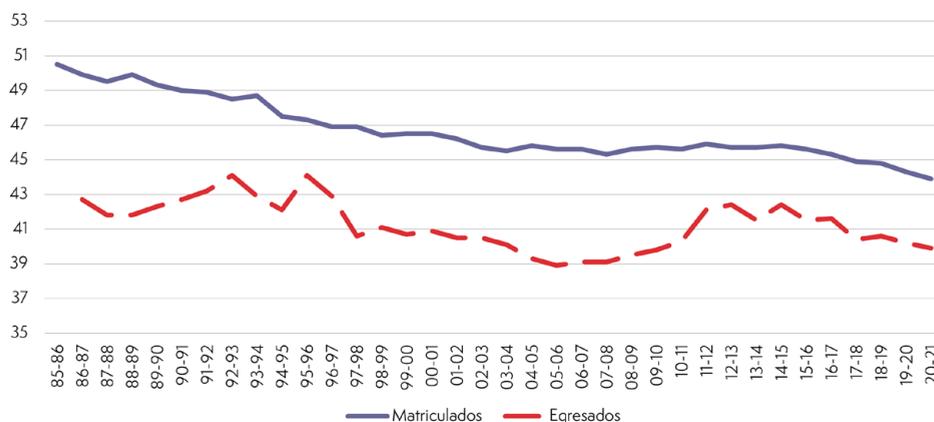
La menor proporción de varones aparece en los grupos más jóvenes, donde ha descendido su matriculación, y, sin embargo, tienen algo más de presencia en los grupos de mayor edad (sin ser mayoría en ninguno de los grupos de edad). Para el curso más reciente, 2021–2022, entre los de edades de 18 a 21 años representan el 41,5% y en los mayores de 30 años son el 46,9%. No obstante, en estos datos hay que tener en cuenta dos factores que aumentan la diferencia de porcentajes entre varones. Uno, que en general los varones tienden a dilatar más la finalización de sus estudios, por lo que están más presentes a edades superiores; y dos, la crisis económica provocó que varones con una edad atípica ingresaran en la Universidad (Armenteros y Pérez, 2017; Feito, 2019; Graves y Kuehn, 2019).

Desde una perspectiva estricta de la primera entrada a la Universidad de varones, el 41,5% reflejado estaría aproximándose al límite inferior del margen de igualdad convencional 40%–60%.

Siendo descendente y minoritaria la matriculación de varones en la Universidad española, la situación es aún más diferencial en relación a los egresados. En la figura 4 podemos observar la evolución de matriculados y egresados desde el curso 1985–1986 hasta 2020–2021. En contraste con las matriculaciones, la tendencia de los egresados no es tan lineal, presentando ascensos y descensos, sobre todo en los periodos de la segunda mitad de la década de los noventa y la primera del siglo XXI.

### Figura 4

*Proporción de varones matriculados y egresados en grado y primer y segundo ciclo en el sistema universitario*



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Superando las oscilaciones, existen resultados derivables de los datos. En primer lugar, el porcentaje de varones egresados es inferior al de las matriculaciones. Esto sig-

nifica que en la finalización del grado ha aumentado aún más la brecha entre sexos, siendo superior el porcentaje de egresadas mujeres respecto a las matriculaciones. Los varones se encuentran afectados por unos tiempos más dilatados de estudios o, en el peor de los casos, los han abandonado (Fernández-Mellizo, 2022; Rubio, 2009).

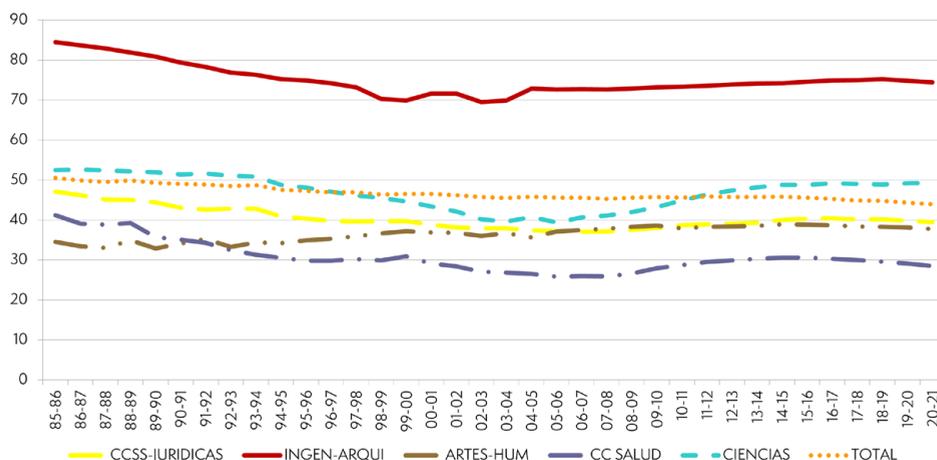
Un aspecto positivo es que el diferencial entre el porcentaje masculino de matriculados y egresados ha disminuido. Si en la segunda mitad de los años ochenta oscilaba entre el 7% o, incluso, el 8,2% (1988-1989), desciende al 5%-6% en la década de los noventa. En el siglo XXI varía en torno al 5% en la primera década, para ir descendiendo en los últimos años. En el curso 2020-2021 este porcentaje es del 3,6%. La razón de esta reducción de brecha puede estar en que, al ser inferior el porcentaje de varones universitarios, quizá la fuerte selección haga que estén más motivados para finalizar los estudios. Por otra parte, la implantación del grado, de cuatro años, facilita una finalización superior que las antiguas licenciaturas de cinco años.

#### 4.1.2. La diferenciación según ramas de enseñanza

La presencia de varones y mujeres puede analizarse de una manera más detallada por medio de su división según rama de enseñanza (figura 5).

**Figura 5**

*Proporción de varones matriculados en grados, primer y segundo ciclo del sistema universitario según rama de enseñanza*



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Desde esta perspectiva son evidentes algunas diferencias sustanciales entre ramas. Un primer análisis general denota una participación baja de los varones en casi todas las ramas, con excepción de una. Es común en las cinco ramas una tendencia al

descenso de presencia masculina en el periodo, con cierta estabilización en el último tercio de los cursos analizados, pero sin marcar los valores iniciales del periodo analizado.

Analizando en detalle, en la mayor parte de las ramas se sitúan por debajo del 50% del total de universitarios. Así, tanto en Artes y Humanidades como en Ciencias Sociales y Jurídicas, los varones están siempre por debajo de la media. Artes y Humanidades ha oscilado entre una franja del 32% y 38% de representación masculina, siendo la única cuyo resultado final es superior al porcentaje inicial del periodo.

Ciencias Sociales y Jurídicas, al igual que el resto, no ha hecho sino descender porcentualmente en lo que se refiere a estudiantado masculino. Si en los años ochenta la proporción de varones era del 47%, finaliza el siglo XX sin alcanzar el 40% y registra al inicio del siglo XXI su nivel más bajo, un 37%. Posteriormente se ha recuperado ligeramente, con un porcentaje de estudiantes masculinos del 39% en los últimos cursos académicos.

La rama de Ciencias era de las pocas que iniciaba el periodo con algo más de varones que de mujeres (52,5%), pero en la segunda mitad de la década de los noventa, concretamente en el curso 1994-1995, desciende del 50% y llega a situarse en un 39,6% de varones en el curso 2003-2004. A partir de esta fecha reinicia cierto ascenso para acabar el periodo cerca de la mitad, con un 49,2% en 2021-2022.

Por la parte inferior destaca Ciencias de la Salud, la rama donde menos proporción de varones hay de todo el sistema universitario. En su cifra superior del periodo registra un 41,2% (1985-1986), pero inicia un descenso hasta su cifra más baja, un 22,3% de varones en el curso 2006-2007. En 2021-2022 la cifra se ha recuperado y registra un 28,2%, aun así, solo tres de cada diez matriculados son varones.

Sin duda, llama la atención la línea que sobresale en el ámbito superior de la figura 5. Es la referente a la rama de Ingenierías y Arquitectura. En esta rama hay una fuerte presencia masculina, en detrimento de la femenina. Inicia el periodo con un 84,5% de varones, pero la tendencia dibuja un descenso progresivo que en una década se sitúa en un 74,2% (1996-1997) y sigue descendiendo con altibajos hasta un 69,5% para el curso 2002-2003. Pero, marcado este mínimo, el incremento-recuperación masculina es pausado pero constante, llegando en el curso 2018-2019 al 75,2%, con cierto retroceso posterior al 73,5% en 2021-2022. Esta proporción es similar a la registrada veinticinco años antes (1997-1998 con un 73,2%). Aunque pareciera que no se ha logrado avanzar en igualdad, debe señalarse que este último porcentaje es más de diez puntos inferior al dato inicial de la serie.

En todo caso, de las cinco ramas de enseñanza en que se divide el sistema universitario, en cuatro la representación masculina está por debajo de la media, y en algunos casos muy por debajo, como en Ciencias de la Salud. Únicamente la rama de Ingeniería y Arquitectura se sitúa destacadamente por encima, siendo la excepción en el contexto universitario.

## 4.2. Máster y doctorado

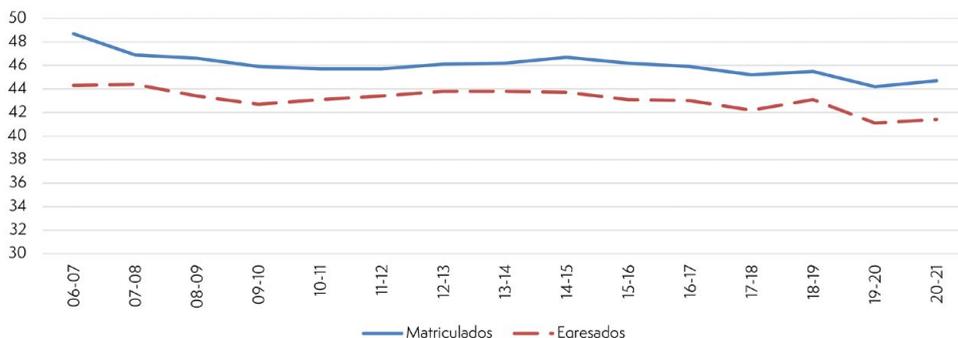
Los estudiantes universitarios pueden continuar su formación con la realización de un máster o programa de doctorado. El máster es un título de relativa reciente creación, pero se ha construido una serie que abarca desde el curso 2006-2007 al 2021-2022 (figura 6).

Los datos muestran, una vez más, que la presencia masculina en los másteres es inferior respecto a las mujeres y, por añadidura, ha ido debilitándose. Si su matriculación comenzaba la serie en un 48,7%, en 2021-2022 registra un valor de 45,2%.

Ahora bien, no deja de ser destacable que la matriculación de varones en este nivel universitario de máster es superior en comparación con el grado en todos los años analizados.

**Figura 6**

*Proporción de varones matriculados y egresados en máster en el sistema universitario*



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En cuanto al porcentaje de egresados, la tendencia general es acorde a la matriculación, dibujando unas líneas casi paralelas. La característica, que comparte con el grado, es que el porcentaje de varones que finalizan es siempre inferior a los matriculados.

Es cierto que cualquier dato de matriculación en la Universidad es superior al de los egresados, pues siempre hay personas que no finalizan o abandonan, pero esta dinámica afecta especialmente a los varones. Por dar un ejemplo, en el curso 2020-2021 las mujeres matriculadas son el 56,1%, mientras que entre las promociones egresadas significan un 60,1%. Sin duda, en números absolutos habrán tenido abandonos, pero el porcentaje es claro en cuanto a su aumento de peso proporcional.

Finalmente, la máxima titulación universitaria es el doctorado, en el que hay que defender la correspondiente tesis. Respecto a la matriculación en doctorado, es preciso destacar que en esta formación es donde existe la mayor igualdad de todo el sistema universitario, siendo habitual que se registre el 50% para cada sexo.

Ahora bien, si el acceso desigual y la presencia desequilibrada por sexo en los niveles de grado y másteres no suele generar análisis, esta igualación posterior en doctorado sí es tenida muy presente por la perspectiva de género, que la considera como una «pérdida de capital humano femenino» (Pérez, 2005, p. 55).

El dato general no debe ocultar diferencias significativas según rama de conocimiento, que se mantienen muy estables en el tiempo. Según los datos de matriculación del curso 2021-2022, los varones representan porcentajes más equilibrados en los doctorados de Ciencias Sociales y Jurídicas (49,3%) y Artes y Humanidades (46,1%). Por el contrario, en los programas de doctorado de Ciencias (53,2%) y, sobre todo, de Ingeniería y Arquitectura (69,3%) los varones son mayoría. En el extremo opuesto, la presencia masculina es minoritaria en Ciencias de la Salud (37,7%).

Por último, en referencia a la lectura de tesis doctorales, los datos globales según sexo indican una igualdad similar a las matriculaciones de doctorado. En el último año disponible, 2021, de las 11.344 tesis leídas, el 50,9% fueron por varones y el 49,1% por mujeres.

## 5. Discusión

Los datos reflejan una realidad clara: la disminución de la presencia masculina en la Universidad española, lo que no parece despertar el interés o investigación en la comunidad académica ni en la sociedad o en la política. El análisis se presenta casi siempre con una perspectiva de género que centra su atención en las mujeres y, si acaso de manera secundaria, en los varones. Este trabajo ofrece una aproximación pionera a la perspectiva masculina en la presencia según sexo en la Universidad. Esto permite que tengamos una visión complementaria a la ofrecida desde la perspectiva femenina.

La descripción en un amplio periodo temporal, y considerando todos los niveles universitarios, es precisa para comprender los diferentes rasgos que aparecen a lo largo del sistema universitario. Ahora bien, este carácter descriptivo limita las posibilidades de análisis y profundización teórica-cualitativa que determinan estos datos, que queda como línea futura. Era preciso conocer y presentar la situación para posteriormente interpretarla. Aun así, es posible comprender que los procesos y factores que conducen a una baja matriculación de los varones en la Universidad no pueden ser simplemente identificados con los que en su día originaron una baja presencia de las mujeres universitarias. Las cifras pueden ser similares a otros periodos, pero la casuística está por determinar.

Las desigualdades en matriculación se suelen atribuir a «sesgos de género», como recientemente manifestaba la delegada para políticas de Igualdad de la CRUE<sup>6</sup>, añadiendo que eliminarlos «no es una cuestión de igualdad, sino de justicia social». Se culpa al entorno sociocultural de que las mujeres no tengan vocaciones STEM, debiendo promocionarse desde temprano las condiciones igualitarias y las acciones divulgativas que visibilicen referentes de cada sexo en las profesiones. A la inversa, los mismos mecanismos podrían estar condicionando a los varones, con la diferencia de que no existen programas sistemáticos y específicos hacia ellos, a diferencia de las mujeres.

La explicación hegemónica, dentro del terreno sociocultural o económico, destierra toda mención a posibles diferencias de desarrollo cognitivo y habilidades no cognitivas según sexo, que pueden ser una explicación de los problemas educativos de los varones (Buchmann, DiPetre y McDaniel, 2008; Calvo, 2011). Puede resultar lógico que la sociología no se dedique principalmente a estas cuestiones, pero deben considerarse en una visión general de las desigualdades junto, por supuesto, a otras como la estructura y las prácticas educativas.

En todo caso, la preocupación no está en la desigualdad de acceso a la Universidad, que perjudica a los varones, sino continúa en la distribución paritaria según sexo en los distintos estudios.

Debe añadirse que, aunque el trabajo se enmarque en el sistema universitario, las desigualdades por sexo son previas y posteriores, siendo la esfera universitaria solo un contexto particular. Si la intervención educativa es integral, debe considerar todo el sistema, que tiene distintas situaciones. Desde la entrada en infantil a la lectura de una tesis doctoral, las desigualdades varían, si bien esta panorámica indica que casi siempre están incluidas en una horquilla de entre 40 y 60. Dentro de este abanico existen muy diferentes causas que originen la mayor o menor presencia, por lo que deben existir diferentes medidas y políticas para cada contexto. Mientras que en infantil o primaria la desproporción es demográfica, en bachillerato responde a motivaciones distintas, que se permean a la Universidad.

En todo caso, la obtención de una formación educativa superior es imprescindible para alcanzar una inserción laboral de calidad, ya que garantiza una mejor tasa de empleo, unas mejores condiciones laborales y retribuciones mayores (Armenteros y Pérez, 2018; Martínez, 2019). Por eso, en esta fase final debe atenderse especialmente a la disminución de estudiantes varones, lo que afectará a toda la sociedad no ya únicamente en los aspectos mencionados, sino en otros como el mercado matrimonial, la formación de familias o la natalidad.

## 6. Conclusiones

Este trabajo intenta abrir una línea de investigación que tenga presente la situación de los estudiantes universitarios varones. Son la otra cara de la moneda de las estudiantes universitarias y sus datos, a manera de vasos comunicantes, están afectados por los mismos procesos, avances o retrocesos presentes en las mujeres y/o la sociedad.

En este sentido, la extensa serie de datos presentada evidencia la pérdida de peso masculino en la Universidad, que se ha ralentizado en los últimos años, pero que no cesa en su descenso. Los datos más recientes indican un 43,7% de varones en grados, lo que generaría una brecha de sexo cuyo tamaño va a depender de si consideramos deseable una paridad del 40%-60% o una representación ajustada a la proporción real que los varones jóvenes significan respecto a las mujeres de su misma edad. Esto sería otro debate extenso y muy interesante sobre qué objetivo deberían marcarse las políticas de igualdad en la Universidad o en la sociedad en general.

Lo cierto es que, como los varones son más demográficamente en las edades de acceso a la Universidad, la proporción real de universitarios respecto al total generacional de varones no ha hecho más que disminuir. La brecha se sitúa, en el curso 2020-2021, en el 7,5%, mientras que para el curso 1985-1986 era tan solo del 0,4%. Esto significa que son cada vez menos los varones que acceden a la Universidad en proporción a su realidad demográfica en la sociedad española. Considero que este matiz demográfico es muy relevante, pero no se encuentra presente en las consideraciones sobre igualdad, por lo que debe ser una cuestión a introducir.

Desde una visión centrada exclusivamente en los datos de matriculación, la brecha entre varones y mujeres se sitúa en el 12,6% a favor de las mujeres, pues para el curso 2020-2021 estas representan el 56,3% del alumnado universitario, mientras ellos son el 43,7%.

En todo caso, las diferencias según sexo son muy significativas según ramas de enseñanza. La mujer es mayoritaria en casi todas ellas, siendo únicamente un caso donde el varón presenta una presencia muy destacada: Ingeniería y Arquitectura. Por el contrario, superado el nivel de grado universitario, en el máster las proporciones se aproximan y en los programas de doctorado la igualdad de matriculación y lectura de tesis es su característica principal.

Dentro de este contexto analizado, se encuentra un extenso y largo recorrido para impulsar a la mujer en los espacios donde su matriculación no es mayoritaria o tiene baja representación, pero no se ha detectado este mismo impulso respecto a los varones. En la revisión efectuada no se han encontrado acciones, medidas o jornadas dedicadas específicamente al apoyo de los universitarios varones en alguna área. Quizás haya habido alguna acción aislada que no ha tenido difusión, pero más bien la explicación es su inexistencia, asentada en la no visibilización de las problemáticas masculinas. Las dificultades de abandono, infrarrepresentación o fracaso estudiantil, donde los varones tienen un protagonismo destacado, se desarrollan en un contexto de análisis e intervención donde se configuran como problemas generales (Rubio, 2009).

Si el objetivo del Estado y de las Universidades es la igualdad real, deben analizarse todos los espacios educativos donde pueda manifestarse la desigualdad, con independencia del sexo, y aplicar medidas correctoras allí donde sean precisas. Las unidades de igualdad deben ser las plataformas idóneas, debiendo partir de una base asentada sobre una atención igualitaria a las desigualdades entre sexos.

Por último, este estudio debe reconocer sus limitaciones. En primer lugar, su carácter descriptivo. Es cierto que el enfoque podría ser más analítico y teórico en torno a los procesos que originan estas desigualdades. Sin embargo, la carencia absoluta de la perspectiva masculina necesita, de entrada, una descripción y datos que permitan conocer con exactitud la situación. Para el futuro, una línea de investigación debe ser profundizar en las causas, factores asociados y explicaciones de esta desigualdad masculina, con la realización, por ejemplo, de análisis cualitativos.

Por último, la Universidad no deja de ser una etapa en el curso vital de los individuos, lo que implica la limitación de no tener una visión extensa de las salidas profesionales y condicionantes futuros que la elección universitaria puede significar en cada persona.

## 7. Referencias bibliográficas

- Acereda, A. (2010). Mujeres, toma de decisiones y liderazgo en las organizaciones. En VV. AA. *Doctas, doctoras y catedráticas: Cien años de acceso libre de la mujer a la Universidad* (pp. 139-150). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Aguado Hernández, J. A., Cano Montero, F. J. y Sánchez Pérez, M. J. (2020). Segregación por género y Formación Profesional: aportaciones al debate sobre la situación actual. *Revista de Sociología de la Educación*, 13 (3), 308-327. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.3.16583>
- Alberdi, I. y Alberdi, I. (1984). Mujer y Educación: Un largo camino hacia la igualdad de oportunidades. *Revista de Educación*, 275, 5-18. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6d872204-3c1b-4484-a393-6218a17f3a2e/re2750100501-pdf.pdf>
- Alcalá Cortijo, P. (Coord.) (2005). *Mujer y ciencia*. Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.
- Almarcha Barbado, A., González Rodríguez, B. y González Jorge, C. (1994). Cambio y desigualdad en el profesorado universitario. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 66, 117-139. <https://doi.org/10.2307/40183720>
- Armenteros, J. H. y Pérez García, J. A. (2017). *La Universidad Española en cifras (2015-2016)*. Madrid: CRUE Universidades Españolas.
- Arranz Lozano, F. (2004). Las mujeres y la universidad española: estructuras de dominación y disposiciones feminizadas en el profesorado universitario. *Política y sociedad*, 41 (2), 223-242.
- Barrera Peña, M. L. y López Peña, A. (1984). *Sociología de la mujer en la Universidad: Análisis histórico-comparativo Galicia-España, 1900-1981*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- Calvo Charro, María (2011). *La masculinidad robada. Varones en crisis o el necesario reencuentro con la masculinidad*. Córdoba: Almuzara.
- Carabaña, J. (1984). Modesto intento de interpretación de las tasas femeninas de escolaridad. *Revista de Educación*, 275, 19-43.
- Chabaud, J. (1970). *Educación y promoción de la mujer*. París: UNESCO.
- Cowan, R. S. (1976). The «industrial revolution» in the home: Household technology and social change in the 20th century. *Technology & Culture*, 17 (1), 1-23. <https://doi.org/10.1353/tech.1993.0065>
- Declaración de Castellón (2018). *Políticas universitarias en materia de género a debate*. Castellón: Cumbre de Rectores de las Universidades Públicas Españolas.
- Del Amo, M. C. (2009). La educación de las mujeres en España: de la «amiga» a la Universidad. *Participación educativa*, 11, 8-22.
- FECYT (2005). *Mujer y ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de ciencia y tecnología*. Madrid: FECYT.

- Feito, R. (2019). La evolución de las tasas de idoneidad. En M. A. Ruiz Rosillo, M. A. Sancho Gargallo y M. De Esteban Villar, *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español* (pp. 47-50). Madrid: Fundación Ramón Areces-Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Fernández García, M. C., Torío López, S., García Pérez, O. e Inda Caro, M. (2019). Parental Support, Self-Efficacy Beliefs, Outcome Expectations and Interests in Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM). *Universitas Psychologica*, 18(2), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-2.psse>
- Fernández-Mellizo, M. (2022). *Análisis del abandono de los estudiantes de grado en las universidades presenciales en España*. Madrid: Ministerio de Universidades.
- Gala Durán, C. (2010). Políticas de igualdad en el ámbito universitario: nuevas perspectivas. En VV. AA. *Doctas, doctoras y catedráticas: Cien años de acceso libre de la mujer a la Universidad* (pp. 33-44). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Giménez-Salinas Colomer, E. (2010). Introducción. En VV. AA. *Doctas, doctoras y catedráticas: Cien años de acceso libre de la mujer a la Universidad* (pp. 7-8). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Grañeras Pastrana, M. et al. (2022). *Radiografía de la brecha de género en la formación STEAM*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Graves, J. y Kuehn, Z. (2020). *Impacto de los ciclos económicos sobre las decisiones de los estudiantes de educación superior*. Madrid: Fundación Ramón Areces-Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Guil Bozal, A. y Flecha García, C. (2015). Universitarias en España: De los inicios a la actualidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamérica*, 17 (24), 125-148. <https://doi.org/10.19053/01227238.3303>
- Hernández Armenteros, J. y Pérez Garcia, J. A. (Dir.) (2018). *La Universidad española en cifras 2016-2017*. Madrid: CRUE.
- Marqués Calvo, M. y Roca Rossell, A. (2010). Mujeres y carreras técnicas. En VV. AA. *Doctas, doctoras y catedráticas: Cien años de acceso libre de la mujer a la Universidad* (pp. 45-56). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Martínez Pastor, J. I. (2019). La relación entre el nivel de estudios y los salarios. En *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2019* (pp. 165-170). Madrid: Fundación Ramón Areces-Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Mariño, R. y Rial, A. (2019). Balance de las necesidades formativas demandadas por mujeres que cursan o que han cursado ciclos de FP en familias profesionales masculinizadas: el caso de Galicia. *EDUCAR*, 55 (1), 251-272. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.890>
- Merino Pareja, R. (2020). Formación Profesional y género: Desigualdades que persisten, algunos cambios y debates pendientes. *Revista de Sociología de la Educación*, 13(3), 305-307. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.3.17444>

- Michavila, F., Martínez, J. M. y Merhi, R. (2015). *Comparación internacional del sistema universitario español*. Madrid: CRUE Universidades Españolas.
- Montero, M. (2009). El acceso de la mujer española a la universidad y su proyección en la vida pública (1910-1936). *Anuario de Historia de la Iglesia*, 18, 311-324. <https://doi.org/10.15581/007.18.9821>
- Moreno Becerra, J. L. (1998). *Economía de la educación*. Madrid: Pirámide.
- Oliveira, E. R., Unbehau, S. y Gava, T. (2019). STEM Education and Gender: A Contribution to Discussion in Brazil. *Cadernos de Pesquisa*, 49 (171), 130-159. <https://doi.org/10.1590/198053145644>
- Olmedo Torre, N., Sánchez Carracedo, F., Salán Ballesteros, N., López, D., Pérez Poch, A. y López Beltrán, M. (2018). Do Female Motives for Enrolling Vary According to STEM Profile? *IEEE Transactions on Education*, 61 (4), 289-297. <https://doi.org/10.1109/TE.2018.2820643>
- Palermo, A. I. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4 (7), 11-46. [RAS 7 Ger edu imprenta Ger.indd \(scielo.org.ar\)](https://www.scielo.org.ar/journal/view/doi/10.1016/S1416-0108(06)00007-9)
- Pastor, I. (2010). Las mujeres en la Universidad. ¿De la igualdad de oportunidades a la igualdad efectiva? En VV. AA. *Doctas, doctoras y catedráticas: Cien años de acceso libre de la mujer a la Universidad* (pp. 101-114). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Pérez Sedeño, E. (1996). De la biología imaginaria a la sociología real: obstáculos para el acceso de las mujeres a la ciencia. En M. A. García de León, M. García de Cortázar, y F. Ortega. *Sociología de las mujeres españolas* (pp. 219-241). Madrid: Editorial Complutense.
- Pérez Sedeño, E. (Dir.) (2005). *La situación de las mujeres en el sistema educativo de ciencia y tecnología en España y su contexto internacional. Programa de análisis y estudios de acciones destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de actividades del profesorado universitario* (REF: S2/EA2003-0031). <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/CulturalRights/ConsultationEnjoyBenefits/UNESCOLASITUACIaNDELASMUJERESENELSISTEMA.pdf>
- Rubio Castro, A. (2009). El abandono y la falta de éxito de los chicos en la escuela, un problema de género. *Participación educativa*, 11, 23-39. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91767/00820113014271.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sainz Ibáñez, M. y Müller, J. (2017). Gender and family influences on Spanish students' aspirations and values in stem fields. *International Journal of Science Education*, 40 (2), 188-203. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1405464>
- Vila, A. (2010). Las mujeres en la investigación científica: apuntes sobre la historia y el futuro. En VV. AA. *Doctas, doctoras y catedráticas: Cien años de acceso libre de la mujer a la Universidad* (pp. 159-166). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- VV. AA. (2010). *Doctas, doctoras y catedráticas: Cien años de acceso libre de la mujer a la Universidad*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

## Notas

- 1 Special Issue *Technology & Culture* (1997). Gender Analysis and the History of Technology, vol. 38 (1).
- 2 Las Naciones Unidas disponen de una página web del evento donde pueden ampliarse las razones y objetivos de las actividades. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/women-and-girls-in-science-day/> [23-5-2023].
- 3 Una información más desarrollada puede encontrarse en la página web. Recuperado de: <https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/listado-noticias/-girls-day-captar-estudiantes-in-genieria-ciencias-1285846070123/Noticia.html?id=1285920638113> [23-5-2023].
- 4 El desarrollo de la actividad puede encontrarse en su página web. Recuperado de: <https://quieroseringeneria.ugr.es/> [23-5-2023].
- 5 Los datos son públicos y accesibles en la página web del Ministerio. Recuperado de: <https://www.universidades.gob.es/estadistica-de-estudiantes/> [23-5-2023].
- 6 Declaraciones recuperadas de: <https://www.crue.org/2023/03/delegada-de-igualdad-sesgos-de-genero-ambito-academico/> [23-5-2023].

## El autor

Diego Becerril es profesor titular en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada. Director del grupo de investigación SEJ131 «Análisis de la Vida Social». Sus principales líneas de investigación son: Familia, Juventud y Estructura Social. Investigador en múltiples proyectos de I+D+i y profesor invitado en universidades internacionales (Lisboa, Harvard, Sorbona, Sapienza, La Habana...). Entre sus últimas publicaciones destacan las relacionadas con la asignación de custodias (2021), las reformas legales y las rupturas matrimoniales (2020), los menores como víctimas de violencia familiar (2019) o la participación de las familias en el sistema educativo (2019).



**NOTA DE**  
**INVESTIGACIÓN**  
**RESEARCH NOTE**



**NOTA DE INVESTIGACIÓN/RESEARCH NOTE**

# El estudiante como actor racional ante exámenes tipo test y cómo puntuar sus errores

Students in Tests as Rational Actors and How to Mark Their Mistakes

**Daniel Guinea-Martín**

Universidad de Málaga, España  
[daniel.guinea@uma.es](mailto:daniel.guinea@uma.es)

**Recibido/Received:** 10/6/2023

**Aceptado/Accepted:** 25/7/2023



## RESUMEN

La experiencia de los sociólogos que enseñamos la disciplina en la universidad muestra que el uso de los exámenes tipo test con respuestas cerradas se ha generalizado en nuestra disciplina, entre otras. Si no se penalizan las respuestas erróneas, estos test se transforman en un contexto que favorece el surgimiento de un actor racional en la forma del estudiante-jugador. Este minimiza su esfuerzo aprovechando la probabilidad de acertar con que le obsequia la suerte. Aplicando la definición de variable aleatoria de tipo Bernoulli, en esta nota metodológica presentamos la puntuación que deben tener las respuestas erróneas en exámenes de cualquier extensión en su número de preguntas y opciones de respuesta. Desviarse de esta puntuación supone, o bien favorecer el surgimiento del estudiante-jugador, o bien penalizar en exceso la asunción del riesgo a equivocarse que todo estudiante debe afrontar en un test.

**PALABRAS CLAVE:** acción racional; estudiante; evaluación; examen; nota; penalización; pregunta cerrada; puntuación; test.

**CÓMO CITAR:** Guinea Martín, D. (2023). El estudiante como actor racional ante exámenes tipo test y cómo puntuar sus errores. *Revista Centra de Ciencias Sociales*, 2(2), 97-114. <https://doi.org/10.54790/rccs.69>

English version can be read on <https://doi.org/10.54790/rccs.69>

**ABSTRACT**

Sociologists teaching at universities have seen the rise and expansion of tests with closed-ended questions. If wrong answers are not penalized, such tests become a context that favors the student qua gambler or rational actor that minimizes effort. The latter chooses answers randomly. Taking the definition of a Bernoulli random variable, I show the grade that wrong answers should have in tests with any number of closed-ended questions and options to answer. Grading otherwise would either encourage the student qua gambler, or penalize too much the risk-taking that answering a test requires.

**KEYWORDS:** closed-ended question; exam; grading; penalty; rational action; student; test.

## 1. Introducción

Los exámenes tipo test (a los que me referiré de aquí en adelante como exámenes o test simplemente) han sido objeto de reflexión sociológica desde hace más de cincuenta años (véase, por ejemplo, Goslin y Glass, 1967). Sin embargo, su expansión más allá de los controvertidos test de inteligencia y las pruebas de acceso a universidades estadounidenses es más reciente. Como señala Edwards (2006), su proliferación puede vincularse al argumento parsoniano sobre la escuela: en las sociedades meritocráticas, esta institución cumple la doble función de (a) selección del talento, y (b) la consiguiente asignación de individuos a ocupaciones (véase, sin embargo, Bennett de Marrais y LeCompte, 1998, para una crítica de este argumento).

En los últimos años los test se realizan en numerosos grados universitarios españoles, incluyendo los de ciencias sociales, donde las materias discursivas abundan y, por ello, no parece la mejor manera de evaluar los conocimientos adquiridos. Como sociólogos deberíamos estudiar las causas de esta tendencia. Sin ser este el objeto de esta breve nota metodológica, sí deseo mencionar que la razón más citada en mi experiencia es que alumnos y docentes prefieren los test porque estos requieren menos esfuerzo que el examen con preguntas abiertas: los docentes lo corrigen más fácil y rápidamente; además, se reduce el conflicto en las revisiones o reclamaciones de notas. Por su parte, el alumno se ahorra escribir un razonamiento propio, así como la posible comisión de faltas gramaticales y ortográficas en su desarrollo. Otra ventaja de los test es que, aun partiendo de que las decisiones sobre su diseño y contenidos son subjetivas, la estandarización de sus respuestas cerradas hace más objetiva su evaluación (Andreasen, Rasmussen e Ydesen, 2013).

Sea como fuere, el objetivo de esta nota metodológica es advertir de que el test en el que las respuestas erróneas no se penalizan es un contexto social que favorece el cálculo racional del famoso *homo economicus* (Levitt y List, 2008). En este caso, su modelo ideal-típico, en el sentido weberiano (Weber, [1922] 1982), es el estudiante exclusivamente motivado por el fin de aprobar con el menor esfuerzo (es decir, sin estudiar). Tal estereotipo del estudiante ocioso responde las preguntas del test al azar. Ante esta situación, numerosos docentes desconocen cómo se deberían valorar las respuestas erróneas para reducir a cero la esperanza que tiene el estudiante-jugador de aprobar. En algunos casos no penalizan, otorgando con ello una amplia ventaja al estudiante que nada ha estudiado. Como se verá más adelante, esta equi-

vale a la probabilidad de acertar al azar la respuesta correcta entre las opciones de respuesta que tiene cada pregunta. (Varios estudios, véanse, por ejemplo, Dehnad, Nasser y Hosseini, 2014, y Schneid *et al.*, 2014, concluyen que tres opciones de respuesta es el número óptimo para maximizar la validez y fiabilidad de los test.) Traducido a puntos, el estudiante-jugador obtendría en promedio la nota máxima del examen, por ejemplo 10, multiplicada por la probabilidad anterior; por ejemplo, si hay 3 posibles respuestas, en promedio su nota final sería  $10 \cdot \frac{1}{3} = 3,3$  puntos.

En otros casos penalizan demasiado poco, con lo que continúa otorgándose una ventaja al estudiante ocioso que se situará en el intervalo  $\left(0, \frac{1}{\text{númerodeposiblesrespuestas}}\right)$ , dependiendo de la penalización empleada.

Y, finalmente, en algunos casos penalizan en exceso las respuestas incorrectas en relación con aquella que eliminaría el papel del azar. Esta situación desplaza la penalización a la izquierda en la línea de los reales: la del estudiante-jugador pasa a ser negativa, y la del estudiante que se ha preparado pasa a ser inferior al valor numérico que mejor refleja sus conocimientos.

Aunque los profesores a veces no calculan correctamente cómo penalizar las respuestas incorrectas, algunos estudiantes emplean estrategias diseñadas para obtener la máxima nota posible en los tests con el mínimo estudio posible (véanse, por ejemplo, Psiconociendo, 2022, y Sentipia, 2022). Existe incluso una campaña para que el Tribunal Constitucional declare ilegal la penalización por respuesta incorrecta en los test (véase Icaro100, 2010) en base a la justificación jurídica propuesta por Muñoz Clares y Caballero Salinas (2019).

Ante tal situación, con esta nota metodológica se pretende que tanto profesores como alumnos aborden la cuestión (a) conociendo sus detalles técnicos, y (b) siendo conscientes del tipo ideal de alumno que uno u otro tipo de puntuación, sin penalización vs. con penalización justa, favorece: el jugador vs. el responsable, respectivamente. El resultado final de una correcta calibración de la puntuación, corrigiendo por respuestas equivocadas, es que la nota final del test refleja numéricamente el estado del conocimiento del alumno.

Además, y al contrario que algunos artículos que versan sobre la misma materia y que me han inspirado a escribir esta nota (véase, por ejemplo, Morales, 2017; entre los muchos recursos sobre estos temas que se pueden encontrar en la web, destaco los de la American Statistical Association, 2013; Bickis, 2017 y Stanbrough, 2009), presento la fórmula general para calcular la nota de las respuestas erróneas, independientemente del número de preguntas que tenga el examen, y del número de opciones de respuesta que tenga cada una. La única asunción constante es que el valor total del examen es de diez puntos, como es usual en la escuela y universidad española. (En cualquier caso, si se usara otra puntuación, simplemente bastaría con sustituir el número 10 por el que corresponda en las fórmulas que siguen.)

El resultado es un cálculo sencillo, pero no trivial. El cómputo requiere el dominio de algunos conceptos estadísticos básicos: espacio muestral, variable aleatoria discreta de tipo Bernoulli y binomial, así como su esperanza y función de probabilidad o cuantía. En esta nota explicaré brevemente, y ejemplificaré, estos conceptos que se

encuentran tratados más extensamente en cualquier manual de estadística (véase, por ejemplo, Martín-Pliego y Ruiz-Maya, 2006).

## 2. El actor racional y el papel del azar en los test

Llevando al límite el modelo del estudiante exclusivamente motivado por el fin de aprobar con el menor esfuerzo, este equivale a no estudiar nada. Pero aun no estudiando nada, si no existe penalización por respuesta incorrecta, tal estudiante *qua* agente racional responde a las preguntas cerradas porque puede adivinar por puro azar la respuesta correcta de entre las opciones de respuesta.

Elegir aleatoriamente una respuesta tiene una probabilidad  $p = \frac{1}{m}$  de acertar, y una probabilidad  $q = 1 - p = 1 - \frac{1}{m} = \frac{m-1}{m}$  de equivocarse. Ciertamente, la probabilidad de acertar al azar todas las preguntas de un examen es menor, puesto que, si asumimos que cada pregunta es una prueba independiente de las otras preguntas, lo cual es razonable para el caso del estudiante que no ha estudiado nada, entonces la probabilidad de acertar las  $n$  preguntas de un examen es  $p^n < p$ .

Esta situación replica los juegos de azar que en el siglo XVIII modeló el matemático suizo Jacob Bernoulli ([1713] 1993), conociéndose por ello como experimentos o pruebas de Bernoulli. La cuestión fundamental es la siguiente: los estudiantes que no estudian nada y que eligen sus respuestas al azar son premiados si las normas de puntuación del examen otorgan puntos positivos a las respuestas correctas, por ejemplo, un punto, y cero puntos tanto a las no respuestas como a las respuestas incorrectas. En este caso, el estudiante-jugador puede esperar ganar  $1 \cdot p + 0 \cdot q = 1 \cdot \frac{1}{m} + 0 \cdot \frac{m-1}{m} = \frac{1}{m} = p$  puntos en cada pregunta del examen, una cantidad nada desdeñable.

El objetivo de este artículo es explicar el cálculo anterior, así como la norma de puntuación que anularía completamente tal ventaja *a priori*, de tal modo que, en promedio, el estudiante-jugador obtenga un cero en el examen.

## 3. Conceptos fundamentales

Responder a una pregunta con opciones de respuesta cerradas es un ejemplo de prueba o experimento llamado «de Bernoulli» porque solo hay dos posibles resultados para el estudiante: acierto o error, que podemos denotar como  $\omega_1$  y  $\omega_2$ , respectivamente, y que conforman el llamado «espacio muestral»  $\Omega$  de la prueba. Pero con eventos no podemos operar matemáticamente. Para hacerlo introducimos la función «variable aleatoria» (v.a. de aquí en adelante); en este caso la denominamos  $Y \equiv$  «acertar al azar la respuesta a una pregunta», que traduce, por así decir, los dos eventos  $\Omega = \{\omega_1, \omega_2\}$  del espacio muestral  $\Omega$  a los dos valores numéricos de la v.a.  $Y: Y = \{y_1, y_2\}$ . Por ello es usual ver en los manuales de estadística la siguiente notación:

$$(1) Y: \Omega \rightarrow R.$$

La expresión (1) significa que la v.a.  $Y$  es una función definida sobre el espacio muestral (conjunto de los resultados de un experimento aleatorio) que toma valores en el cuerpo de los números reales  $R$ . Sin embargo, en experimentos o pruebas de Bernoulli, la función v.a. traduce los resultados de la prueba al campo de los enteros  $Z$ :

$$Y: \Omega \rightarrow Z$$

En concreto, como he hecho anteriormente, se suele reservar (por mor de la claridad expositiva y la comodidad operativa) el entero 1 al «éxito» de la prueba (acertar en nuestro ejemplo corresponde con el valor 1 de la v.a.:  $Y = y_1 = 1$ ) y el entero cero a su contrario, el «fracaso» o error ( $Y = y_2 = 0$ ) (Baclawski, 2008, p. 48).

Cada valor  $y_1, y_2$  de la v.a.  $Y$  tiene una probabilidad asociada de verificarse en una prueba o experimento dado  $\omega$ , en nuestro contexto, en cada pregunta de examen: el estudiante acierta ( $\omega_1 = \text{acierto}, y_1 = 1$ ) con una probabilidad  $p = \frac{1}{m}$  y se equivoca ( $\omega_1 = \text{error}, y_2 = 0$ ) con una probabilidad  $\frac{m-1}{m}$ . En resumen, la v.a. tiene una distribución de probabilidad que, en nuestro caso, también se llama distribución de Bernoulli y que se expresa sucintamente como  $Y \sim \text{Bernoulli}(p)$ .

Se llama «esperanza» (un operador matemático denotado por  $E[\cdot]$ ) de una v.a.  $Y$  a su «valor esperado»:  $E[Y]$ . Este depende de su distribución de probabilidad, tendiendo hacia los valores de  $Y$  con mayor probabilidad asociada. Cuando contamos con datos empíricos, el equivalente es la media: esta se aproxima a la esperanza a medida que la muestra aumenta o se repite<sup>4</sup>.

En el caso discreto la esperanza se calcula como el sumatorio del producto de la probabilidad ( $p_i$ ) que tiene cada valor  $i$  de la variable  $Y(y_i)$  por ese mismo valor  $y_i$  (en nuestro caso  $i = \{1, 2\}$ ):  $E[Y] = \sum_i y_i p_i = y_1 p_1 + y_2 p_2 = y_1 \frac{1}{m} + y_2 \left(1 - \frac{1}{m}\right) = y_1 \frac{1}{m} + y_2 \frac{m-1}{m}$ .

Cuando la respuesta correcta se puntúa con el entero 1 ( $y_1 = 1$ ) y la incorrecta con el entero cero ( $y_2 = 0$ ), el valor esperado es  $p$ :  $E[Y] = 1 \cdot \frac{1}{m} + 0 \cdot \frac{m-1}{m} = \frac{1}{m} = p$ .

#### 4. Extensión a cualquier tipo de puntuación por pregunta

Puntuar con un 1 la respuesta correcta tiene sentido si: (a) la nota máxima que se puede obtener son 10 puntos que representan la perfección absoluta en la respuesta y (b) el examen consta de 10 preguntas de igual valor; o si el examen tiene  $n$  preguntas y la nota final no está restringida a 10 puntos, sino que es  $1 \cdot n = n$  puntos.

En la siguiente discusión mantendré fijo el supuesto (a) puesto que la escala de notas de cero a 10 puntos para la evaluación de los exámenes es la más común en nuestro sistema educativo. Sin embargo, el supuesto (b) es cuestionable ya que los test varían el número de preguntas que plantean; de hecho, rara vez se limitan a solo 10 preguntas, puesto que compensan no tener que razonar explícitamente con exigir la respuesta a muchas preguntas.

La nota máxima del examen, 10, debe repartirse entre las  $n$  preguntas, con lo que el valor de la respuesta correcta, llamémosle  $u$ , debe ser  $u = \frac{10}{n}$  puntos. Por ejemplo, con  $n=20$  preguntas,  $u = \frac{10}{n} = \frac{10}{20} = \frac{1}{2} = 0.5$  puntos. Con ello vemos que la imagen o rango de nuestra v.a. Bernoulli (es decir, el conjunto de valores que puede tomar) se corresponde con el conjunto de los números racionales ( $Q$ ) y no en el de los enteros ( $Z$ ). Es decir, en estos casos se verifica que:

$$Y: \Omega \rightarrow Q$$

Como he mencionado anteriormente, esta particularidad no se tiene usualmente en cuenta en las exposiciones sobre cómo puntuar exámenes de tipo test (véase, por ejemplo, Morales, 2017), pero es de gran importancia para resolver el *quid* de la cuestión: cómo puntuar cada respuesta incorrecta: ¿qué número racional debemos asignar a  $y_2$ , el segundo posible valor de nuestra v.a.  $Y$  que representa a los errores en las respuestas? Esta ignorancia la podemos expresar formalmente en la llamada función de probabilidad o de cuantía de nuestra v.a.  $Y$ , es decir, la función que informa de la probabilidad con que la v.a.  $Y$  adopta cada uno de sus  $y_i$  valores,  $P(Y=y_1)$  o  $P(Y=y_2)$ :

$$Y = \begin{cases} Y(\omega_1 = \text{acierto}) = y_1 = u = \frac{10}{n}, P\left(Y = y_1 = \frac{10}{n}\right) = \frac{1}{m} = p \\ Y(\omega_2 = \text{error}) = y_2 = ?, P(Y = y_2 = ?) = \frac{m-1}{m} = q = 1 - p \end{cases}$$

Un docente que comparte el juicio de valor según el cual la nota de un estudiante que no ha estudiado nada debe ser el equivalente numérico a la nada, es decir, un cero, estará de acuerdo con que la cantidad  $y_2$ , por ahora desconocida, debe ser tal que centre la esperanza de la variable  $Y$  en el cero,  $E[Y]=0$ , y no en  $p = \frac{1}{m}$  como era el caso de la v.a.  $Y$  de tipo Bernoulli con la que empezamos la exposición, es decir, aquella que asocia el valor cero a las equivocaciones. Por lo tanto, y dado que la definición de esperanza matemática es  $E[Y] = \sum_i y_i p_i$ , nuestra situación se representa como sigue:

$$E[Y] = y_1 \cdot p + y_2 \cdot q = \frac{10}{n} \cdot \frac{1}{m} + y_2 \frac{(m-1)}{m}$$

Para lograr que esta esperanza valga cero,  $E[Y] = \frac{10}{n} \cdot \frac{1}{m} + y_2 \cdot \frac{m-1}{m} = 0$  la nota por respuesta errónea,  $y_2$ , debe adoptar un valor preciso y, para conocerlo, escribimos la expresión de la esperanza igualada a cero en términos de  $y_2$ :

$$\begin{aligned} \frac{10}{n} \cdot \frac{1}{m} + y_2 \cdot \frac{m-1}{m} &= 0 \\ y_2 \cdot \frac{m-1}{m} &= \frac{-10}{nm} \\ y_2 &= \frac{-10m}{nm(m-1)} = \frac{-10}{n(m-1)} = \frac{10}{n} \cdot \left(\frac{-1}{m-1}\right) = u \cdot \left(\frac{-1}{m-1}\right) = \frac{-u}{m-1} \end{aligned}$$

(Para la discusión posterior en ocasiones conviene simplificar la notación denotando con  $v$  la penalización  $\frac{-1}{m-1}$  que se aplica a cada respuesta incorrecta, de modo que  $y_2 = u \cdot \left(\frac{-1}{m-1}\right) = uv$ .) Es decir, en un examen de tipo test cuya nota máxima son 10 puntos, con  $n$  preguntas, donde cada pregunta tiene  $m$  posibles respuestas, puntuando con  $y_2 = \frac{-10}{n(m-1)} = u \left(\frac{-1}{m-1}\right) = uv$  cada respuesta incorrecta, el alumno que juega a adivinar las respuestas azarosamente tiene una nota esperada de cero.

Por lo tanto, la función de cuantía de nuestra v.a.  $Y$  de tipo Bernoulli que toma valores en el conjunto de números racionales  $Q$  y con esperanza cero es la siguiente:

$$Y = \begin{cases} Y(\text{acierto}) = y_1 = u = \frac{10}{n}, P(Y = y_1) = \frac{1}{m} \\ Y(\text{error}) = y_2 = uv = u \cdot \left(\frac{-1}{m-1}\right) = uv, P(Y = y_2) = \frac{m-1}{m} \end{cases}$$

donde tenemos: (a) los valores  $Y(\text{acierto}) = y_1 = u$  e  $Y(\text{error}) = y_2 = uv$ ; (b)  $n$  preguntas en el examen; (c)  $m$  posibles respuestas por pregunta.

En resumen,  $\frac{10}{n} \cdot \left(\frac{-1}{m-1}\right)$  es la puntuación que debe tener una respuesta errónea en un test para que, quien juega al azar con su respuesta, obtenga un cero en promedio. Nótese que esta expresión es una función de dos parámetros: las  $n$  preguntas de las que conste el examen y las  $m$  opciones de respuesta que tiene cada pregunta. Como he mencionado anteriormente, en esta formulación se mantiene la nota máxima del examen fija en 10 puntos. Si no fuera así, este sería un tercer parámetro  $k$  del que dependería la puntuación por respuesta correcta e incorrecta. En la conclusión se reproduce esta fórmula, acercándola al lenguaje natural para que trascienda como mensaje principal de esta nota metodológica y los docentes interesados puedan aplicarla fácilmente a su situación.

Comprobemos que, efectivamente, haciendo que  $y_2 = uv$ , el estudiante-jugador obtiene en promedio un cero en cada pregunta.

$$E[Y] = y_1 \cdot p + y_2 \cdot q = \frac{10}{n} \cdot \frac{1}{m} - \frac{10}{n(m-1)} \cdot \frac{(m-1)}{m} = \frac{10}{nm} - \frac{10}{nm} = 0$$

Dado este esquema de puntuación, se derivan los siguientes hechos:

1. La nota máxima del examen con preguntas es efectivamente  $n \cdot \frac{10}{n} = 10$ ;
2. El mínimo es  $n \cdot \frac{10}{n} \cdot \left(\frac{-1}{m-1}\right) = \frac{-10}{m-1}$ ;
3. Si alguien quisiera adoptar normas de puntuación que asignan el valor  $w \neq uv$  a  $Y(\text{error}) = y_2$ , caben dos posibilidades:
  - si  $w < uv$  las normas de puntuación penalizan demasiado severamente las respuestas incorrectas, cohibiendo la asunción del riesgo que supone contestar cuando se tiene la mínima duda sobre cuál es la opción correcta;
  - si  $w > uv$  las normas de puntuación penalizan demasiado levemente las respuestas incorrectas, aproximando el estudiante real bajo examen al modelo ideal-típico del actor racional que he denominado el «estudiante-jugador».

#### 4.1. Nota esperada en el conjunto del examen

Por la linealidad del operador esperanza,  $E[\cdot]$ , y asumiendo que las  $n$  preguntas dan lugar a  $n$   $Y_1, Y_2, \dots, Y_n$  v.a. independientes e idénticamente distribuidas (i.i.d.) con la función de cuantía descrita anteriormente, la nota global del examen esperada será igual a cero:  $E[n \cdot Y] = n \cdot E[Y] = n \cdot 0 = 0$ .

#### 4.2. Ejemplos

Partamos de un ejemplo donde la función de cuantía de la v.a.  $Y \sim \text{Bernoulli}\left(p = \frac{1}{5}\right)$  refleja un test con  $n = 30$  preguntas y  $m = 5$  opciones de respuesta:

$$Y = \begin{cases} Y(\text{acierto}) = y_1 = \frac{10}{30} = \frac{1}{3}, P\left(Y = y_1 = \frac{1}{3}\right) = \frac{1}{5} \\ Y(\text{error}) = y_2 = \frac{1}{3} \left(\frac{-1}{5-1}\right) = \frac{-1}{12}, P\left(Y = y_2 = \frac{-1}{12}\right) = \frac{4}{5} \end{cases}$$

Comprobemos que es así:

$$E[Y] = \frac{1}{3} \cdot \frac{1}{5} - \frac{1}{12} \cdot \frac{4}{5} = \frac{1}{15} - \frac{4}{60} = \frac{1}{15} - \frac{1}{15} = 0$$

Otro ejemplo es un test con  $n = 20$  preguntas y  $m = 3$  opciones de respuesta por pregunta. Entonces cada respuesta correcta vale  $u = \frac{10}{20} = \frac{1}{2}$  puntos, y cada respuesta incorrecta debería evaluarse con

$$\frac{1}{2} \cdot \left(\frac{-1}{3-1}\right) = \frac{-1}{2} \cdot \frac{1}{2} = \frac{-1}{4} = -0.25 \text{ puntos}$$

Con ello la esperanza de la v.a.  $Y$  es igual a cero:

$$E[Y] = y_1 \cdot p + y_2 \cdot q = \frac{1}{2} \cdot \frac{1}{3} - \frac{1}{4} \cdot \frac{2}{3} = \frac{1}{6} - \frac{1}{6} = 0$$

Si el mismo examen tuviera preguntas con  $m = 4$  opciones de respuesta, cada error debería puntuarse con  $\frac{1}{2} \cdot \left(\frac{-1}{4-1}\right) = \frac{-1}{2} \cdot \frac{1}{3} = \frac{-1}{6} \approx -0.17$  puntos. Con ello, en efecto, su esperanza es:

$$E[Y] = \frac{1}{2} \cdot \frac{1}{4} - \frac{1}{6} \cdot \frac{3}{4} = \frac{1}{8} - \frac{1}{8} = 0$$

Si, en cambio, el examen tuviera  $n = 40$  preguntas con  $m = 3$  opciones de respuesta, acertar valdría  $u = \frac{10}{40} = \frac{1}{4}$  puntos y equivocarse  $uv = \frac{1}{4} \cdot \left(\frac{-1}{3-1}\right) = \frac{-1}{4} \cdot \frac{1}{2} = \frac{-1}{8} = -0.125$  puntos. Con lo cual el valor esperado es:

$$E[Y] = \frac{1}{4} \cdot \frac{1}{3} - \frac{1}{4 \cdot 2} \cdot \frac{2}{3} = \frac{1}{4} \cdot \frac{1}{3} - \frac{1}{4} \cdot \frac{1}{3} = 0$$

La misma situación con  $m = 4$  opciones de respuesta daría lugar a evaluar con  $\frac{1}{4} \cdot \left(\frac{-1}{4-1}\right) = \frac{-1}{4} \cdot \frac{1}{3} = \frac{-1}{12} \approx -0.083$  puntos la respuesta incorrecta. En efecto, en tal caso su esperanza se mantiene en cero:

$$E[Y] = \frac{1}{4} \cdot \frac{1}{3} - \frac{1}{8} \cdot \frac{2}{3} = \frac{1}{12} - \frac{1}{12} = 0$$

Para resumir, cuantas más opciones de respuesta y más preguntas haya en un examen, menor será la penalización por respuesta incorrecta.

## 5. Número de respuestas correctas en $n$ preguntas: paso de la distribución de Bernoulli a la distribución binomial

En una ocasión me equivoqué en un paso del código que uso para alternar aleatoriamente la posición de la respuesta correcta en un test con  $n = 20$  preguntas y  $m = 3$  opciones de respuesta. El resultado fue que en la primera convocatoria ordinaria de la asignatura «Sociología de la diversidad», en el grado en Sociología de la UNED, la respuesta correcta se encontró siempre en la tercera posición. Un alumno que no había estudiado nada, y que se presentó a la segunda convocatoria ordinaria (de recuperación), decidió seguir apostando por la respuesta (c) en cada pregunta del test, cuando en esa convocatoria la respuesta correcta ya variaba aleatoriamente de pregunta en pregunta. Con ello acertó al azar la respuesta a 8 preguntas, y se equivocó

en 12, obteniendo una nota de  $8 \cdot \frac{1}{2} - 12 \cdot \frac{1}{4} = 1$  punto «gratis», i.e., el 10% de la nota total del examen. Pero si no hubiera penalizado las respuestas incorrectas según he explicado en la sección anterior, el alumno habría conseguido  $8 \cdot \frac{1}{2} = 4$  puntos por pura suerte, el 40% de la nota total. Con este resultado final el alumno podría considerar reclamar la nota final del curso argumentando que estaba muy cerca del aprobado en el examen, como es frecuente que ocurra entre los alumnos cuya nota se aproxima al valor cinco por la izquierda.

Una pregunta interesante es: ¿cuál es la probabilidad de obtener 8 aciertos de 20 intentos? Obtener  $x$  aciertos en  $n$  intentos o pruebas describe el proceso generador de datos de una variable aleatoria con una distribución binomial. Llamemos a esta variable aleatoria  $X \equiv$  «número de aciertos en  $n$  preguntas de un test». Además, este modelo estadístico asume que cada una de las  $n$  preguntas del test es independiente de las otras y que, además, la v.a. asociada a cada pregunta está idénticamente distribuida, i.e., sigue una distribución Bernoulli con probabilidad  $p$ .

Bajo estas condiciones la probabilidad de obtener exactamente  $x$  aciertos en  $n$  preguntas se expresa con  $P(X = x)$ , y la función de cuantía de la variable  $X \sim B(n, p)$  es:

$$P(X = x) = \binom{n}{x} p^x q^{n-x}, y = 0, 1, \dots, 20$$

Siendo  $X$  una v.a. binomial, sabemos que su esperanza es  $E[X] = np$  (Martín-Pliego y Ruiz-Maya, 2006), por lo que, en el caso  $n = 20$ ,  $p = \frac{1}{3}$ ,  $E[X] = 20 \cdot \frac{1}{3} = 6.\bar{6}$ . En el ejemplo citado el resultado ha sido algo mayor que la esperanza, puesto que han ocurrido  $x = 8$  aciertos. Podemos cuantificar la probabilidad de que esto ocurra como sigue:

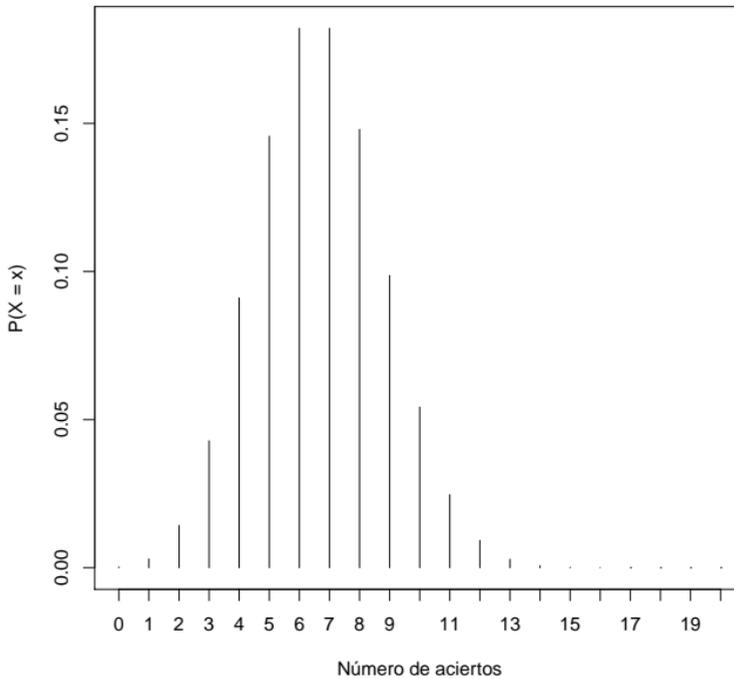
$$\begin{aligned} P(X = x = 8) &= \binom{20}{8} p^8 q^{12} = \frac{20!}{12! 8!} p^8 q^{12} = 125970 \cdot \left(\frac{1}{3}\right)^8 \cdot \left(\frac{2}{3}\right)^{12} \\ &= 125970 \cdot 0,0001524158 \cdot 0,007707347 = 0,1479797. \end{aligned}$$

Es decir, alrededor de un 15% de los estudiantes-jugadores obtendrán 8 aciertos por azar o, alternativamente, si uno de estos estudiantes repitiera el test *ad infinitum*, obtendría 8 aciertos por azar en casi el 15% de las ocasiones.

¿Cuál es la probabilidad para los 20 resultados posibles, desde los cero hasta los 20 aciertos obtenidos por azar? El gráfico 1 de la función de cuantía de  $X \sim B\left(n = 20, p = \frac{1}{3}\right)$  lo muestra:

## Gráfico 1

Distribución de probabilidad de  $X \sim B(n=20, p=1/3)$



En el gráfico 1 observamos que la probabilidad más alta corresponde a los resultados muestrales que coinciden con los enteros alrededor de la esperanza matemática de  $E[X]$ : 6 aciertos y 14 errores, por un lado, y 7 aciertos y 13 errores por otro. En efecto, esta distribución binomial tiene dos valores con probabilidad máxima, es decir, dos modas  $M_0$ , verificándose la siguiente desigualdad (la prueba se encuentra en Arnáiz, 1986, citado en Martín-Pliego y Ruiz-Maya, 2006, p. 188):

$$\begin{aligned} np - q &\leq M_0 \leq np + p \\ 20 \cdot \frac{1}{3} - \frac{2}{3} &\leq M_0 \leq 20 \cdot \frac{1}{3} + \frac{1}{3} \\ \frac{6}{6} &\leq M_0 \leq 7. \end{aligned}$$

Y el valor exacto de esta, la probabilidad más alta de esta distribución de cuantía, es:

$$P(X = 6) = \binom{20}{6} p^6 q^{14} = 0,1821288;$$

$$P(X = 7) = \binom{20}{7} p^7 q^{13} = 0,1821288.$$

Es decir, observaremos que alrededor de un 18% de los estudiantes jugadores obtendrán 6 aciertos y 14 errores, y el mismo porcentaje obtendrá 7 aciertos y 13 errores. Con estos, los resultados más comunes, y no teniendo dudas a estas alturas de que en un test de este tipo la respuesta correcta vale  $\frac{1}{2}$  puntos y la incorrecta  $\frac{-1}{4}$  puntos, se obtendrán las siguientes notas finales, respectivamente:

$$\begin{aligned} \text{Nota con 6 aciertos} &= 6 \cdot \frac{1}{2} - 14 \cdot \frac{1}{4} = -0,5 \\ \text{Nota con 7 aciertos} &= 7 \cdot \frac{1}{2} - 13 \cdot \frac{1}{4} = 0,25 \end{aligned}$$

Por el contrario, tener tan mala suerte como para no acertar al azar ninguna de las 20 preguntas es una circunstancia que solo aflige al

$$P(X = 0) \cdot 100 = \binom{20}{0} p^0 q^{20} \cdot 100 = q^{20} \cdot 100 = 0.0003007287 \cdot 100 \approx 0.03\%$$

de los estudiantes-jugadores o, alternativamente, de las ocasiones en que un estudiante juega a adivinar las respuestas. En el otro extremo, acertar todas las preguntas por pura suerte es un evento que tiene una probabilidad asociada aún más pequeña, de solo (expresada en tantos por ciento)

$$\begin{aligned} P(X = 20) \cdot 100 &= \binom{20}{20} p^{20} q^0 \cdot 100 = p^{20} \cdot 100 = 2.867972 \cdot 10^{-10} \cdot 100 = 2.867972 \cdot 10^{-8} = \\ &0.0000000286792\% \end{aligned}$$

es decir, es un evento que esperamos que ocurra con una frecuencia cercana a las tres ocasiones cada cien millones de intentos.

Otra pregunta relevante concierne al número mínimo de aciertos necesarios para aprobar el test con las características dadas ( $n = 20, m = 3$ ), i.e., para obtener 5 o más puntos, que es la nota convencionalmente interpretada como un «aprobado» en exámenes cuya nota máxima es 10. Entonces:

$$\begin{aligned} x \cdot \frac{1}{2} - (20 - x) \cdot \frac{1}{4} &\geq 5 \\ \frac{x}{2} - \frac{-20 - x}{4} &\geq 5 \\ \frac{2x - 20 + x}{4} &\geq 5 \\ 3x - 20 &\geq 20 \\ 3x &\geq 40 \\ x &\geq \frac{40}{3} \\ &\geq 13, \bar{3} \end{aligned}$$

Por lo tanto, con un test de estas características el alumno necesita acertar 14 respuestas, ya que con 13 todavía estará por debajo del 5:

$$\begin{aligned} \text{Nota con 13 aciertos} &= 13 \cdot \frac{1}{2} - 7 \cdot \frac{1}{4} = 4,75 \\ \text{Nota con 14 aciertos} &= 14 \cdot \frac{1}{2} - 6 \cdot \frac{1}{4} = 5,5 \end{aligned}$$

Y la probabilidad de obtener los 14 aciertos necesarios para aprobar el test es de

$$P(X = 14) = \binom{20}{14} p^{14} q^6 = 0.0007114406$$

Es decir, de un 0,07%: lo lograrán siete de cada diez mil estudiantes o intentos.

En comparación, si no existiera penalización por respuesta errónea bastaría con acertar la mitad de las respuestas para aprobar, con la comodidad de poder probar suerte en todas las preguntas. Es decir, se podría aprobar aun errando en la mitad de las respuestas. La probabilidad de que esto ocurra en un examen con 20 preguntas con tres opciones de respuesta cada una es de

$$P(X = 10) = \binom{20}{10} p^{10} q^{10} = 0.0542592$$

Alrededor de cinco estudiantes-jugadores de cada cien aprobarían el test. Nótese que el orden de magnitud de esta cantidad de aprobados es cien veces superior al que existe cuando se penalizan las respuestas incorrectas y el estudiante responde a todas las preguntas.

## 6. Conclusión

Esta nota metodológica contiene una conclusión principal para todo docente que use test para evaluar a sus alumnos. Sin hacer uso de la poca intuitiva notación matemática y sus variables mudas ( $m$ ,  $n$ , etc.), la conclusión se puede expresar como sigue: la respuesta correcta debe valer...

$$\frac{\text{Nota máxima del text}}{\text{Número de preguntas del test}} \text{ puntos}$$

Y la respuesta incorrecta debe valer...

$$\frac{\text{Nota máxima del text}}{\text{Número de preguntas del test}} \cdot \frac{-1}{\text{Número de opciones por pregunta} - 1} \text{ puntos}$$

Explicar claramente este esquema de puntuación a los estudiantes, incidiendo en la baja probabilidad de aprobar el test por puro azar, modificará la «definición de la situación» (Thomas y Thomas, 1928) y esta, a su vez, influirá en la preparación del estudiante: el test ya no es un contexto social fecundo para la aparición del jugador racional que saca el máximo partido de su probabilidad de acertar al azar.

Sin embargo, conviene concluir este artículo llamando la atención de que, como explica Pes (2009), la estrategia del estudiante-jugador puede extenderse al cálculo del número de preguntas que es óptimo responder cuando las respuestas erróneas se penalizan. Siguiendo sus consejos, hay estudiantes que acceden a repositorios con todos los test realizados hasta la fecha en su asignatura (los de la UNED, por ejemplo, están a disposición de los miembros de su comunidad; véase UNED, 2020). Con ellos, estudian memorizando las preguntas que históricamente han aparecido más frecuentemente en las distintas convocatorias. Si el día de su examen aparecen un número suficiente de estas preguntas memorizadas para sumar un aprobado, su mejor estrategia es no responder a ninguna otra pregunta.

Para eludir este subterfugio propio ahora no del tipo ideal del estudiante-jugador, pero sí del estudiante-estratega que busca aprobar por la mínima, memorizando mecánicamente y sin dominar los contenidos de la asignatura, el docente podría incentivar la respuesta a todas las preguntas penalizando por igual tanto la no respuesta como la respuesta errónea. Al fin y al cabo, si asumimos que cada pregunta tiene una respuesta correcta, la no respuesta es en sí misma una respuesta errónea. En resumen, el docente podría contrarrestar al estudiante-estratega puntuando positivamente el conocimiento del alumno, y negativamente su desconocimiento, representado este último tanto por la no respuesta como por la respuesta equivocada. De este modo, además, se lidiaría con la preocupación de Muñoz Clares y Caballero Salinas (2019) relativa al tratamiento diferencial de las no respuestas y las respuestas equivocadas (base jurídica de la campaña para prohibir la penalización en los test promovida por Icaro100, 2010).

Con todo ello, se establecería una nueva definición de la situación donde el estudiante es consciente de la necesidad de estudiar seriamente la asignatura. Si lo hace aumentará su probabilidad de conocer la respuesta correcta hasta el máximo  $p = 1$  (certeza absoluta), o bien hasta una cantidad  $p$  superior a la que se corresponde al puro azar. Ello es así puesto que el estudiante que hace honor a su nombre y estudia será capaz de restringir las posibles respuestas correctas a un subconjunto de las opciones originales. Como recuerdan Dehnad, Nasser y Hosseini (2014), esta situación, favorecida por los test con tres opciones por pregunta donde la conjetura se restringe a dos opciones, ya no se corresponde con un acto de adivinanza azarosa. Ahora se trata de una «conjetura informada» con un grado de acierto final en relación directa con la intensidad del estudio y la comprensión de la asignatura. Es decir, el examen tipo test se acerca a su ideal como instrumento para valorar numéricamente el grado de conocimiento alcanzado por el estudiante.

Una cuestión relacionada con el tema de este artículo que queda abierta para futuras aportaciones la plantean los distintos formatos de preguntas tipo test que existen además de las de única opción de respuesta correcta. Case y Swanson (2001) ofrecen un tratamiento sistemático de estas alternativas, entre las que sobresalen las

preguntas con múltiples opciones correctas de respuesta (Palés-Argullós, 2010). Siguiendo la aproximación a la cuestión de Gaviria (2020), podrían considerarse cómo puntuar estos otros formatos alternativos de test para que la esperanza del estudiante-jugador se mantenga en cero.

## 7. Agradecimientos

Agradezco a dos revisores anónimos de la *Revista Centra*, y a mis colegas Verónica de Miguel y Ricardo Mora, por los comentarios recibidos a un borrador preliminar de este artículo. Los errores y erratas que seguramente, y por desgracia, perduran son de mi exclusiva responsabilidad.

## 8. Bibliografía

- American Statistical Association (2013). *Should you guess? Interview with Rajeeva Laxman Karandikar*. Acceso 8 julio 2023. Disponible en: <http://www.worldofstatistics.org/2013/03/04/should-you-guess/>.
- Andreasen, K. E., Rasmussen, A. e Ydesen, C. (2013). Standardized testing. En J. Ainsworth (Ed.), *Sociology of Education: An A-to-Z Guide* (pp. 737-739). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Arnáiz, G. (1986). *Introducción a la estadística teórica*. Madrid: Lex Nova.
- Baclawski, K. (2008). *Introduction to probability with R*. Boca Raton, FL: Chapman & Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/9781420065220>
- Bennett de Marrais, K. y LeCompte, M. (1998). *The way schools work: A sociological analysis of education*. London: Longman/Addison Wesley.
- Bernoulli, J. ([1713] 1993). *Teoría de probabilidades (Ars coniectandi)*. Madrid: Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas, Lull.
- Bickis, Mikelis G. (2017). *STATS 244.3. Elementary Statistical Concepts. Scoring Multiple Choice Exams*. Acceso 8 julio 2023. Disponible en: <http://math.usask.ca/~bickis/courses/stats244/marking.html>.
- Case, S. M. y Swanson, D. B. (2001). *Constructing Written Test Questions for the Basic and Clinical Sciences*. 3.<sup>a</sup> edición. Philadelphia, PA: National Board of Medical Examiners.
- Dehnad, A., Nasser, H. y Hosseini, A. F. (2014). A Comparison Between Three-and Four-Option Multiple Choice Questions. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 98, 398-403. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.432>
- Edwards, N. T. (2006). The historical and social foundations of standardized testing: In search of a balance between learning and evaluation. *Shiken and Shiken Research Journal: JALT Testing and Evaluations SIG Newsletter*, 10, 8-16.
- Gaviria, J. L. (2020). *Recomendaciones para la Elaboración de las Preguntas*. Vicerrectorado de Tecnología y Sostenibilidad, Universidad Complutense de Madrid. Acceso 8 julio 2023. Disponible en: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEWiBoYOztv\\_AhWEXcAKHf-nAicQFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Fderecho.ucm.es%2Ffile%2Frecomendaciones-para-elaborar-preguntas-a-traves-de-herramienta-cuestionario-moodle&usq=A0vVawocZadEz-i2ij-rQwHGdZsp&opi=89978449](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEWiBoYOztv_AhWEXcAKHf-nAicQFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Fderecho.ucm.es%2Ffile%2Frecomendaciones-para-elaborar-preguntas-a-traves-de-herramienta-cuestionario-moodle&usq=A0vVawocZadEz-i2ij-rQwHGdZsp&opi=89978449).
- Goslin, D. A. y Glass, D. C. (1967). The social effects of standardized testing in American elementary and secondary Schools. *Sociology of Education*, 40 (2), 115-131. <https://doi.org/10.2307/2112040>
- Icaro100 (2010). Campaña de impugnación de exámenes tipo test alegando la ilegalidad de la penalización. *Tribuna del Jurista*. Acceso 8 julio 2023. Disponible en: <https://>

[tribunadeljurista.foroes.org/t1486-campaa-de-impugnacin-de-exmenes-tipo-test-alegando-la-ilegalidad-de-la-penalizacin-adjunto-formulario-de-impugnacin](https://tribunadeljurista.foroes.org/t1486-campaa-de-impugnacin-de-exmenes-tipo-test-alegando-la-ilegalidad-de-la-penalizacin-adjunto-formulario-de-impugnacin).

Levitt, S. D. y List, J. A. (2008). Homo economicus evolves. *Science*, 319 (5865), 909-910. <https://doi.org/10.1126/science.1153640>

Martín-Pliego, F. J. y Ruiz-Maya, L. (2006). *Fundamentos de Probabilidad*. Madrid: Ediciones Paraninfo.

Morales, M. A. (2017). Las matemáticas de la fórmula de puntuación de exámenes test. *El País*, 22 de febrero. Acceso 8 julio 2023. Disponible en: [https://elpais.com/elpais/2017/02/22/el\\_aleph/1487760836225306.html](https://elpais.com/elpais/2017/02/22/el_aleph/1487760836225306.html).

Muñoz Clares, J. y Caballero Salinas, J. M. (2019). Problemática de los exámenes test con merma por respuesta errónea. *Revista Aranzadi Doctrinal*, 7.

Palés-Argullós, J. (2010). ¿Cómo elaborar correctamente preguntas de elección múltiple? *Educación Médica*, 3. <https://doi.org/10.4321/S1575-18132010000300005>

Pes, C. (2009). ¿Cómo Aprobar Un Examen Tipo Test? Acceso 8 julio 2023. Disponible en: [https://www.carlospes.com/articulos/como\\_aprobar\\_un\\_examen\\_tipo\\_test.php](https://www.carlospes.com/articulos/como_aprobar_un_examen_tipo_test.php).

Psiconociendo (2022). *12 Trucos Para Aprobar Un Examen Tipo Test Sin Estudiar*. Youtube. Acceso 8 julio 2023. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=gR9yHCOW05c&list=RDLVuvohBxbx3Tk&index=6>.

Schneid, S. D., Armour, C., Park, Y. S., Yudkowsky, R. y Bordage, G. (2014). Reducing the number of options on multiple-choice questions: Response time, psychometrics and standard Setting. *Medical Education*, 48 (10): 1020-1027. <https://doi.org/10.1111/medu.12525>

Sentipia (2022). *Cómo Responder Exámenes Tipo Test para Aprobar*. Youtube. Acceso 8 julio 2023. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=uvohBxbx3Tk&list=RDLVuvohBxbx3Tk&index=1>.

Stanbrough, J. L. (2009). *The guessing penalty. Let's do the math, shall we?* Batesville, IN: Batesville Community School Corporation. Acceso 8 julio 2023. Disponible en: [http://www.batesville.k12.in.us/Physics/CalcNet/Intro/guessing\\_penalty.htm](http://www.batesville.k12.in.us/Physics/CalcNet/Intro/guessing_penalty.htm)

Thomas, W. I. y Thomas, D. S. (1928). *The Child in America: Behavior Problems and Programs*. New York, NY: Knopf.

UNED (2020). *Acceso al Depósito de Exámenes*. Acceso 8 julio 2023. Disponible en: [http://www.calatayud.uned.es/exámenes/exámenes\\_step\\_0.asp](http://www.calatayud.uned.es/exámenes/exámenes_step_0.asp).

Weber, Max ([1922] 1982). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.

## Notas

1 Con nuestro caso de estudio, el resultado empírico que ofrece la media de un conjunto de datos se aproxima al valor de la esperanza de la distribución de probabilidad cuando (a) el mismo estudiante-jugador juega al azar en el examen  $n$  veces, con  $n \rightarrow \infty$ ; o (b) hay un número  $k$  de estudiantes que responden al azar la pregunta del examen, con  $k \rightarrow \infty$ .

2 La distribución Bernoulli es el caso particular de la distribución binomial para  $n = 1$  pruebas. Luego  $X \sim \text{Bernoulli}(p) = B(1, p)$  y, por ello, la variable aleatoria se enuncia como acierto/éxito (vs. error/fracaso) e, implícitamente, se quiere decir, «en una única prueba o experimento».

## El autor

Daniel Guinea Martín es profesor titular de Sociología en la Universidad de Málaga, donde enseña métodos, sociología de la educación y del turismo. Doctor por el Instituto Universitario Europeo de Florencia, máster por la London School of Economics, diplomado por la Universidad de California en San Diego, así como licenciado en Sociología y graduado en Estadística por la Universidad Complutense de Madrid. Se especializa en métodos de investigación social, desigualdad y segregación. Ha publicado en revistas como *American Sociological Review*, *Social Science Research* y *Ethnography*, entre otras.

**DEBATE**  

---

DEBATE



**DEBATE/DEBATE:** LA CALIDAD DE LAS INSTITUCIONES. UNA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR/  
THE QUALITY OF INSTITUTIONS. AN INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVE

## Editorial: «Buenas y malas instituciones». La cuestión de la calidad institucional en las ciencias sociales

“Good and Bad” Institutions: the Issue of Institutional Quality  
in the Social Sciences

**Manuel Fernández Esquinas (editor del Debate)**

Instituto de Estudios Sociales Avanzados, CSIC  
Unidad de Investigación Asociada «Innovación y Transferencia de Conocimiento»,  
Universidad de Córdoba-CSIC  
[mfernandez@iesa.csic.es](mailto:mfernandez@iesa.csic.es)

**Recibido/Received:** 12/6/2023

**Aceptado/Accepted:** 11/9/2023



### RESUMEN

Este artículo realiza una introducción al estado de la cuestión de la calidad de las instituciones. Se enmarca en la sección Debate de la *Revista CENTRA de Ciencias Sociales*, dedicada a contrastar las perspectivas de varias disciplinas de las ciencias sociales sobre este asunto. La calidad institucional se interpreta como el conjunto de rasgos de las instituciones (culturales, regulativos y organizativos) que influyen en su funcionamiento y que condicionan el cumplimiento de las misiones para las que han sido creadas. Se comienza con una aclaración terminológica acerca de la importancia de los conceptos en el estudio de las instituciones. Seguidamente se especifican las bases conceptuales empleadas habitualmente por la economía, la sociología y la ciencia política y de la administración. Se finaliza con un resumen de las contribuciones de los artículos incluidos en el Debate.

**PALABRAS CLAVE:** instituciones; calidad institucional; organizaciones; desarrollo económico; leyes; economía; sociología; política.

**CÓMO CITAR:** Fernández Esquinas, M. (2023). Editorial: «Buenas y malas instituciones». La cuestión de la calidad institucional en las ciencias sociales. *Revista Centra de Ciencias Sociales*, 2(2), 117-128. <https://doi.org/10.54790/rccs.70>

English version can be read on <https://doi.org/10.54790/rccs.70>

## ABSTRACT

This article outlines some of the fundamental issues of research on institutional quality. It is aimed as an introduction to the Debate section of the CENTRA Journal of Social Sciences. This section focuses on the perspectives of several Social Sciences disciplines on the matter. Institutional quality is defined as the set of institutional features (cultural, normative, and organizational) that influence the functioning on institutions and which shape both the missions and the outcomes in their area of activity. The first part of the article clarifies the terminology regarding the relevance of concepts within the study of institutions. The conceptual frameworks commonly used in Economics, Sociology, Political Science, and Administration are then specified. The conclusion summarizes the contributions of the articles included in the debate section regarding institutional quality.

**KEYWORDS:** institutions; institutional quality; organisations; economic development; law; economics; sociology; politics.

## 1. Introducción

Una de las asunciones fundamentales de las ciencias sociales es que «las instituciones importan». Existen argumentos sólidos, fundamentados en bastantes evidencias, de que las bases de las sociedades más exitosas se encuentran en la presencia de conjuntos de instituciones en sectores estratégicos del Estado, de la economía y de la sociedad civil. Numerosos estudiosos han centrado sus esfuerzos en encontrar aquellos arreglos institucionales (ya sean burocracias, marcos legales, regulaciones, políticas públicas u otros aspectos organizados de la vida económica y social) que faciliten la provisión de bienes y servicios, la convivencia, la cooperación y el bienestar social para sectores amplios de la sociedad.

Dicho de esta manera el problema es tan relevante como complejo. La búsqueda y evaluación de buenas instituciones es uno de los grandes desafíos de las ciencias sociales. También es uno de los temas más controvertidos. Hablar de lo institucional implica referirse a aspectos fundamentales de lo que se considera «lo social», habida cuenta de que las instituciones son una cristalización de formas de la vida en común que trascienden a las personas. Las discusiones sobre las instituciones consideradas deseables son tan antiguas y diversas como las propias ciencias sociales, algo inabarcable en cualquier tratado o monografía<sup>1</sup>.

En los últimos años han surgido algunos estudios que se preocupan por identificar cualidades de las instituciones susceptibles de observación más precisa. En este trabajo nos centramos en ellos más que en cuestiones de fondo de tipo filosófico o histórico. A dichas características, referidas normalmente a contextos concretos, se las suele llamar «calidad institucional». Aunque existen otros términos parecidos referidos a ámbitos más específicos (calidad del gobierno, de los Estados, de la democracia, de algunas organizaciones, etc.), aquí preferimos reunirlos bajo la rúbrica de las instituciones debido a sus afinidades.

Estos estudios intentan capturar empíricamente aquellas cualidades de las instituciones que generan un resultado «en positivo» para algunos asuntos de interés público (facilidad de las transacciones de mercado, crecimiento de las empresas, buena

gestión de la Administración pública, del sistema legislativo, etc.). O, al contrario, señalan las consecuencias «en negativo» de la ausencia de ciertas instituciones, de su falta de eficacia y eficiencia o, incluso, de la presencia de instituciones depredadoras del bien común. También reflejan la vocación práctica de algunas especialidades de las ciencias sociales cuando, al identificar rasgos que se puedan documentar y comparar, ayudan a orientar la toma de decisiones.

El objetivo de este editorial, y de los tres artículos incluidos en la sección monográfica, es contribuir a conocer el estado de la cuestión de la calidad institucional contrastando los puntos de vista de algunas ciencias sociales. Se inicia así la sección Debate de la *Revista CENTRA de Ciencias Sociales*. Este espacio se dedica a problemas de investigación relevantes que tengan interés transversal para un público más amplio que los especialistas en un tema. Se centran en asuntos de actualidad y tratan de resaltar cuáles son las claves del estado del conocimiento y sus implicaciones para nuestro entorno. Habitualmente estarán formados por varios textos que abordan distintos ángulos del asunto en cuestión de manera crítica.

Este Debate sobre la calidad de las instituciones consta de tres trabajos realizados, respectivamente, desde las perspectivas de la economía, la sociología y la ciencia política y de la administración (se reconoce igualmente la importancia de la antropología, la psicología social, la geografía y varias ramas del derecho, aunque no se han podido tratar en este volumen). Este artículo, a modo de editorial, introduce los elementos esenciales para una reflexión crítica. El apartado 2 se dedica al problema de definir las instituciones y justifica la utilidad de acudir a distintas disciplinas. El apartado 3 expone las bases conceptuales habituales de las disciplinas citadas a la hora de entender las instituciones. El apartado 4 conecta la discusión anterior con los estudios sobre la calidad institucional y resalta las contribuciones de cada artículo. Las conclusiones apuntan algunas evidencias sobre lo que son las buenas instituciones a la luz de la investigación acumulada y sobre cómo se deben entender a efectos prácticos.

## 2. ¿Qué son las instituciones? Un problema conceptual de primer orden en las ciencias sociales

Si bien el concepto de institución es uno de los más importantes de las ciencias sociales, también es de los más controvertidos debido a que se emplea en contextos diferentes con significados muy distintos. Dada la cantidad de enfoques en torno a las instituciones, resulta casi irrelevante hablar de ellas —y por ende de la calidad institucional— sin especificar a qué nos estamos refiriendo. Aunque aquí no se pretenda resolver un asunto terminológico tan complejo, una mínima precisión es necesaria para centrar la discusión.

Conviene distinguir primero entre los usos de sentido común (en los diccionarios, la política, los medios de comunicación, los documentos oficiales, etc.) y los de las ciencias sociales. El *Diccionario de la Real Academia Española* indica que una institución es «una cosa establecida o fundada». Otras entradas se refieren a «aspectos organizados de la vida social, frecuentemente a las organizaciones fundamentales de un

Estado o sociedad». También a cuestiones legales, en el sentido de que «institucionalizar es dar estatus legal». Se menciona además la expresión «ser una institución» para indicar que algo tiene prestigio debido a la antigüedad y al consenso en lo que concierne a su importancia.

Estas acepciones de uso común remiten a facetas organizadas e importantes de la vida social debido a que son duraderas y están legitimadas. O bien a cuestiones normativas, frecuentemente de naturaleza legal, que están relacionadas con las anteriores debido a que sobre ellas se sustentan algunos de los entes sociales más estables. Coinciden bastante con el uso que hacen algunos científicos sociales, aunque estos añaden otras capas de significado a los conceptos que hay que tener muy en cuenta para interpretar la investigación especializada.

Las concepciones más generales en algunas ciencias sociales —sobre todo sociología y antropología— distinguen entre los aspectos estables fundamentales que caracterizan a las sociedades. Las *instituciones comunitarias* están basadas en relaciones primarias, como el linaje, el lugar de nacimiento o algún rasgo cultural (la lengua, la religión, etc.). En cambio, las *instituciones asociativas* reúnen personas que pueden tener menos vínculos comunitarios y están más basadas en el interés y en el logro de algún objetivo común (Abrutyn, 2014). Estos tipos ideales de origen clásico se han utilizado para explicar el paso de las sociedades tradicionales a las modernas, y los diversos «grados de modernidad» de las sociedades, debido al predominio progresivo de las instituciones asociativas respecto a las comunitarias<sup>2</sup>.

De acuerdo con esta tendencia de cambio histórico, gran parte del pensamiento actual sobre las instituciones gira en torno a aquellos *arreglos asociativos* que caracterizan al mundo contemporáneo en muchos niveles de complejidad: los Estados —posiblemente las instituciones más importantes de toda la historia—, las leyes y sistemas de regulaciones, los grupos de organizaciones formales y las normas que las hacen posibles, las corporaciones privadas y los colectivos organizados de la sociedad civil.

Las definiciones más actuales de las ciencias sociales tienden a referirse a las creaciones humanas diseñadas específicamente para llevar a cabo alguno de dichos fines comunes. Aunque se reconoce que, más allá de los diseños organizativos, todas las instituciones están atravesadas por algunos aspectos comunitarios basados en los valores, prácticas y estrategias, junto a desigualdades y conflictos, de los grupos que participan en ellas (Marquis *et al.*, 2011). Por ello, las concepciones contemporáneas de las instituciones procuran resaltar la participación de actores clave y su capacidad para moldear acciones en este trasfondo de vínculos de sociabilidad. Un ejemplo de definición bastante aceptada es el siguiente: «Las instituciones son conjuntos de roles y órdenes de interacción para la acción colectiva, que están normativamente sancionados, y que habitualmente «se dan por sentado» en algunas situaciones» (Ocasio *et al.*, 2017, p. 6). Esta definición es consistente con otras más formales referidas a reglas y normas que regulan la acción en torno a una actividad a través de incentivos y restricciones (Jupille y Caporaso, 2022).

Hasta aquí las coincidencias. Sobre esta base común han surgido múltiples concepciones acerca de las instituciones. Cada pocos años los varios institucionalismos pu-

blican docenas de libros y cientos de artículos. El estado del conocimiento en torno a este asunto es bastante complejo y resulta difícil de sintetizar en una introducción.

No obstante, es posible identificar las concepciones típicas sobre las instituciones acudiendo a las tradiciones de pensamiento acuñadas por las disciplinas de las ciencias sociales. Se puede decir que hay un «aire de familia» que caracteriza a economistas, sociólogos y politólogos (estos últimos coinciden en parte con algunos juristas)<sup>3</sup>. Algunas corrientes de pensamiento atraviesan estas disciplinas y, dentro de ellas, es habitual que existan varias sensibilidades en competencia. Pero aun a riesgo de simplificar, una decisión útil para explicar en qué consisten las instituciones es acudir a las diferencias disciplinares.

Debido a que no es posible abarcar la complejidad de la vida en sociedad, las disciplinas prestan atención a unas partes de la realidad y se abstraen de otras. La principal herramienta de las ciencias sociales para aprehender algo tan complejo como lo social son los conceptos especializados. Estos conceptos no son neutros, sino que «arrastran» algunos supuestos sobre el comportamiento de las personas y sobre cómo funcionan los hechos que estudian. O dicho de otra forma, están cargados de «asunciones metateóricas» que funcionan como lentes cognitivas a través de las que un campo de investigación ve el mundo. Se distinguen por privilegiar ciertas áreas de la realidad como merecedoras de investigación, aunque no pueden ser falsadas. Simplemente proporcionan puntos de partida mentales para la investigación que están «antes que las teorías y las metodologías»<sup>4</sup>.

Las disciplinas tradicionales de las ciencias sociales siguen teniendo sentido para la producción de conocimiento sobre la sociedad precisamente porque emplean supuestos metateóricos distintivos que resultan fructíferos para conocer los problemas en los que se especializan. Por ejemplo, las asunciones sobre la racionalidad en el comportamiento utilitario habituales en la economía han resultado bastante útiles para explicar cómo funcionan algunos mercados, mientras que los supuestos relativos a la sociabilidad más específicos de la sociología, reflejados, por ejemplo, en el concepto de «enraizamiento», muestran la importancia de la cultura y los vínculos basados en relaciones sociales.

Las diferencias disciplinares en cuanto a las instituciones se basan principalmente en estas asunciones para construir conocimiento sobre hechos sociales complejos, sin perjuicio de los avances multidisciplinarios. La organización de los artículos de esta sección Debate responde a este criterio.

### 3. Las bases conceptuales de los estudios sobre calidad institucional

Para cada una de las disciplinas elegidas se destacan tres rasgos que ayudan a conectar las concepciones de las instituciones con los estudios sobre la calidad institucional. A saber, 1) las definiciones habituales de las instituciones, 2) los modelos de comportamiento predominantes, y 3) las asunciones acerca de la naturaleza y el funcionamiento de los hechos sociales (para las referencias bibliográficas detalladas se remite a cada uno de los artículos).

### 3.1. Perspectivas económicas

En economía las instituciones se definen típicamente como sistemas interrelacionados de normas y reglas, formales e informales, que constriñen, motivan o facilitan la acción económica. Frecuentemente se refieren a las «reglas del juego», sobre todo a las regulaciones que afectan a sectores de actividad, aunque algunos economistas también suelen considerar como instituciones a los organismos que las implementan y a algunos programas, de acuerdo con su trascendencia en el funcionamiento de algunos sectores económicos y en el crecimiento en general. Un problema de fondo de la economía es, por tanto, la dispersión conceptual debido a que el término institución se ha empleado como cajón de sastre para muchas cosas distintas, desde organismos como el Banco Mundial hasta sistemas de normas informales (Portes, 2010).

A pesar de la diversidad, las asunciones para interpretar el comportamiento suelen acudir en alguna medida a los modelos de elección racional. Se interpreta que los actores que participan en la economía tienden a utilizar las capacidades de cálculo y estrategia para maximizar sus operaciones en el mercado. Si bien, frente a la economía neoclásica más ortodoxa, los economistas institucionales asumen que los actores tienen problemas para llevar a cabo sus intenciones debido a la falta de simetría en el acceso a información, incertidumbres, limitaciones en el procesamiento de conocimiento y riesgos de comportamientos oportunistas. Esto da lugar con frecuencia a situaciones de irracionalidad y a desajustes en los mercados.

En lo referido a las asunciones sobre el funcionamiento de las instituciones, en economía se las suelen considerar como externas a los actores. Se las interpreta como un sistema de incentivos y penalizaciones que condiciona las estrategias de acción. Las reglas informales son importantes al interactuar con los cálculos y estrategias de las personas, aunque debido a su carácter tácito y cultural, ya que son difíciles de capturar, se tienen menos en cuenta. También parten de una concepción específica de la constitución de los hechos sociales. Al dar mayor énfasis a los aspectos del individuo que adopta comportamientos utilitarios para alcanzar sus metas, los hechos sociales a los que prestan atención suelen entenderse como resultado de los agregados de estos comportamientos individuales. En definitiva, frente a los enfoques neoclásicos, la economía institucional se ha ido convirtiendo progresivamente en una de las corrientes principales del pensamiento económico. Gran parte de las perspectivas económicas sobre las instituciones han contribuido a ajustar a la realidad los modelos utilitarios más abstractos del comportamiento económico y del funcionamiento de los mercados.

### 3.2. Perspectivas sociológicas

La sociología, junto a la antropología, dispone desde hace décadas de una concepción bastante consensuada del significado del concepto «institución», acompañada de multitud de estudios empíricos (véase, por ejemplo, Eisenstad, 1974), aunque curiosamente este conocimiento acumulado ha sido bastante ignorado por los nuevos institucionalismos en la economía y algunas ramas de la ciencia política a partir de la década de 1980, que han tendido a emplear sus propias definiciones.

Al margen de la diversidad de paradigmas teóricos en el pensamiento sociológico durante el siglo XX, para la sociología contemporánea las instituciones son más bien construcciones culturales formadas por valores y redes de significados. Son conjuntos de normas, roles y órdenes de interacción para la acción colectiva, sustentadas en valores, que están normativamente sancionadas y que se asimilan culturalmente. Las instituciones aparecen como ámbitos organizados y complejos de la vida social que articulan la realización de finalidades colectivas, o como «ensamblajes» entre aspectos simbólicos y materiales —o planos de la cultura y la estructura social—<sup>5</sup>. Instituciones y organizaciones tienden a verse como caras de la misma realidad. Por esto muchos institucionalismos de corte sociológico se ocupan de organizaciones —de las dinámicas internas de las organizaciones o bien de sectores o campos organizativos—, aunque algunos se centran especialmente en sus aspectos simbólicos.

En lo referido a los modelos de comportamiento, en la sociología están más presentes los de tipo «culturalista». Se asume que los actores, siendo racionales y actuando normalmente de tal manera, pueden estar motivados por normas asimiladas y creencias compartidas. Debido a los procesos de socialización y a la existencia de vínculos sociales primarios, es frecuente la presencia de elementos no racionales. Estos elementos están mezclados con otros de tipo «conflictivista» que tienen en cuenta distintos grados de riqueza, poder y dominación. Es decir, las personas trabajan activamente en procesos de construcción social para llevar valores, normas e intereses a formas colectivas, que perduran y terminan cristalizando en instituciones. Pero también las instituciones se construyen desde posiciones de intereses y distribución de recursos que dan lugar a divisiones en grupos primarios o en clases sociales, y a comportamientos que responden a ensamblajes de identidades y posiciones desiguales (estas ideas se comparten con algunas perspectivas políticas que se tratan más adelante).

En tercer lugar, las perspectivas sociológicas se fijan más en algunos mecanismos al explicar el funcionamiento de las instituciones. Algunas instituciones pueden ser meramente *regulativas* y están pensadas para ordenar comportamientos muy concretos. Los participantes las perciben como externas y deciden cumplirlas en mayor o menor grado, o se ven obligados a ello. Otras pueden ser *generativas* o internas a los actores. Las personas las adquieren a través de mecanismos de socialización y las convierten en inherentes a una acción repetitiva que se aprende con habilidades y rutinas. Cuando se internalizan y se dan por sentadas, aparecen incorporadas en algunos comportamientos que se convierten en la pauta frecuente en una situación. En consecuencia, algunas instituciones exitosas se manifiestan como realidades sociales supraindividuales que se reproducen por su capacidad de influir en las personas a través de socialización, distribución de recursos y medios de vida, persuasión o coerción.

### 3.3. Perspectivas políticas y jurídicas

En la ciencia política y en las disciplinas relacionadas con la Administración existe mayor variedad en las definiciones. Muchos politólogos, cuando hablan de instituciones, se refieren a organizaciones del Estado, cuyo principal fundamento es de tipo legal,

donde participan grupos sociales y actores políticos en competencia. Aunque según las escuelas también se refieren a leyes fundamentales para la constitución y el funcionamiento del sector público. Esto da lugar a diversas conceptualizaciones que varían dependiendo de los objetos de estudio preferentes, ya sean las burocracias, las leyes y regulaciones que sustentan al sector público o la interacción entre unas y otras.

En lo referido a las asunciones sobre el comportamiento, también existe variedad en función de las escuelas de pensamiento. Pero en general hay mayores coincidencias con las versiones que privilegian el comportamiento racional de los actores frente a las que se centran en cuestiones culturales, si bien los modelos de comportamiento más estratégico se aplican a las situaciones ya constituidas a partir de las que se ejerce el poder y la autoridad. En las explicaciones relativas a la formación de instituciones adquieren importancia los procesos históricos a largo plazo, donde se presta más atención a las influencias culturales y a las coyunturas críticas. Un concepto importante es el de «dependencia del camino». Con ello se resalta que las instituciones políticas dependen de las estructuras de poder y legitimidad que se implantan en cada contexto histórico y geográfico (a modo de «encrucijadas críticas»), dando lugar a situaciones estables que condicionan los márgenes de actuación posteriores y que son difíciles de revertir cuando se han consolidado.

Finalmente, en lo referido a los tipos de explicación, predominan más los *regulativos* o *normativos*. Un rasgo que comparten algunas ramas del institucionalismo político es que hacen una diferenciación más marcada entre instituciones y organizaciones y tienden a verlas de manera separada. Para algunos autores las instituciones son estrictamente reglas y normas, ya sean de carácter formal o informal. Las organizaciones son, o bien los medios establecidos para llevar a cabo dichas reglas (normalmente burocracias públicas, partidos, sindicatos, *lobbies* u otros actores políticos), o bien destinatarios de los objetivos (empresas, grupos de interés o colectivos de personas organizados) en los que se pretende influir.

Las asunciones mencionadas representan modelos de pensamiento que tienen mayor presencia en algunos grupos de especialidades a la hora de abordar problemas de investigación de interés. A veces se identifican con escuelas, redes de autores o lugares emblemáticos. Sin embargo, conviene recordar que hoy día no es posible hablar de divisiones drásticas entre disciplinas. Tampoco hay perspectivas mejores o peores. La utilidad de cada variante depende de la adecuación a los problemas que se estudian. Para este trabajo lo importante es que las formas de conceptualizar las instituciones tienen trascendencia en los estudios sobre calidad institucional. Si bien es necesario reconocer que el problema conceptual en torno a las instituciones es de primer orden, especialmente el olvido selectivo de unas disciplinas o escuelas respecto a las aportaciones de otras, y representa una de las barreras más importantes para el progreso del conocimiento.

Los artículos de esta sección de Debate reúnen una serie de aportaciones relevantes para entender cuáles son los rasgos que se privilegian en las instituciones, qué se entiende por calidad institucional y cómo se estudia empíricamente. Al mismo tiempo, también tienen trascendencia a la hora de diseñar instituciones o actuar sobre las existentes.

## 4. ¿Qué sabemos de la calidad institucional? Una síntesis a partir de los artículos del Debate

El artículo «La calidad de las instituciones y su relación con la economía: una revisión de las bases conceptuales y estudios empíricos» (Pedraza Rodríguez, 2023) muestra cómo el enfoque institucional se ha convertido en uno de los más relevantes en la ciencia económica. Identifica las ideas del pensamiento que sustentan esta concepción, desde la teoría de los costes de transacción hasta los últimos avances del institucionalismo histórico, pasando por las teorías de las organizaciones y la innovación.

Señala cómo los economistas emplean con frecuencia el concepto de calidad institucional para evaluar los efectos de ciertas instituciones en el rendimiento económico de los países. Lo utilizan para fundamentar reformas a través de leyes o regulaciones, y de organismos que afectan a inversores, empresas y consumidores. Los estudios empíricos a niveles de análisis de países o regiones acuden a indicadores oficiales disponibles, encuestas y valoraciones de expertos. Estos métodos han dado lugar a fuentes que permiten indagar las variables explicativas que influyen en aspectos como el crecimiento, el empleo y la equidad en la distribución de la riqueza.

Los resultados de la revisión resaltan la importancia de varias dimensiones que definen la calidad de las instituciones. En primer lugar, las que tienen que ver con la transparencia, la ausencia de corrupción y las condiciones de seguridad jurídica en general. En segundo lugar, la eficacia de las regulaciones, junto a un balance adecuado entre las cargas burocráticas, los controles para garantizar buenas prácticas y la libertad de acción. En tercer lugar, las medidas para promover la equidad y evitar la existencia de redes clientelares en las corporaciones privadas o públicas.

En su conjunto, estos estudios proporcionan buenos ejemplos de cómo las instituciones de calidad son consustanciales para el buen funcionamiento de la economía en sus facetas de crecimiento y equidad. También se llama la atención sobre la conveniencia de la colaboración multidisciplinar para observar dimensiones que no son capturadas con las metodologías habituales de la economía (especialmente los vínculos sociales y las normas culturales). Se señala que tener en cuenta otros niveles de análisis —campos organizativos e instituciones complejas estratégicas, sistemas de leyes y normas culturales— puede ayudar a identificar situaciones internas de regiones o países que aporten más precisión sobre lo que ocurre dentro de ellos y evitar los problemas de circularidad en los análisis.

El artículo «La calidad institucional desde la perspectiva sociológica: contribuciones y retos al estado de la cuestión» (Espinosa Soriano, 2023) comienza describiendo las acepciones habituales de las instituciones como elementos simbólicos de la cultura, vinculados a relaciones de sociabilidad, que aparecen ensamblados en grupos de organizaciones que producen bienes y servicios, junto a otros muchos elementos de la vida social, como roles, clases sociales e identidades.

Acude a dos grupos emblemáticos de trabajos que han mostrado la importancia de las cualidades de las instituciones a distintos niveles de análisis. En primer lugar, los estudios entre el nivel meso —grupos de organizaciones— y macrosocial —regímenes

o Estados—, principalmente en la sociología del desarrollo. Se resaltan los hallazgos sobre la *capacidad del Estado*. Esta capacidad se debe a la combinación de características de las burocracias tradicionales de tipo weberiano: la presencia de profesionales cualificados, la independencia política y la previsibilidad. Pero, además, encuentran que la *proactividad* y el *enraizamiento social* de las instituciones son esenciales para explicar su capacidad para influir en el desarrollo socioeconómico y el bienestar.

En segundo lugar, se acude al nivel de análisis de las organizaciones. Aunque este campo de investigación es muy diverso, en él se utiliza menos la etiqueta de calidad institucional. A partir de algunos trabajos empíricos emblemáticos que observan la influencia de la cultura en los resultados de las organizaciones, el artículo resalta el papel complementario de los estudios a nivel micro o meso en organizaciones reales, debido a que la cultura y otros elementos informales influyen en lo que las empresas y otras organizaciones públicas o privadas producen y, por tanto, se pueden considerar como facetas de la calidad organizativa.

Finalmente, el artículo «La calidad de las instituciones del sector público: Una revisión crítica de los estudios sobre el "buen gobierno" y la "debilidad institucional"» (Martínez-Sánchez y Gosálbez Pequeño, 2023) ofrece una visión de conjunto en un terreno tan complejo como el gubernamental y sus relaciones con las leyes. Después de delimitar los aspectos conceptuales de las instituciones en la interfaz entre burocracias públicas y normas legales, revisa los trabajos más emblemáticos que han tratado de hacer operativo el concepto de calidad institucional. Por un lado, los estudios sobre la «calidad del gobierno» que se centran en las condiciones que favorecen políticas y burocracias eficaces y eficientes. Las dimensiones de la calidad tienen que ver con *la imparcialidad, la calidad de los servicios públicos y la ausencia de corrupción*. Por otro, los estudios sobre «debilidad y fortaleza institucional» centrados en los problemas de implementación de las leyes. Las dimensiones de la debilidad institucional (como opuesto a la fortaleza) son *el incumplimiento, la inestabilidad y la insignificancia* de las leyes. Debido a las confluencias de esta especialidad con el derecho, el artículo incluye un breve contrapunto desde la perspectiva jurídica que se ocupa de las condiciones para que existan «buenos legisladores».

## 5. Conclusión

En conjunto, los artículos de esta sección de Debate ofrecen un panorama de la manera de pensar las instituciones por parte de la investigación académica, y de los esfuerzos realizados por algunas escuelas de pensamiento para identificar la naturaleza y los efectos de instituciones clave en las sociedades democráticas.

Siempre es aventurado responder a la pregunta que encabeza este artículo: ¿cuáles son las instituciones buenas o malas?, sobre todo en un espacio limitado. Cualquier respuesta requiere la colaboración de multitud de esfuerzos desde varias perspectivas, realizados de manera sostenida en el tiempo, para llegar a un acuerdo sustentado empíricamente, sobre una base de valores consensuados. Sin embargo, una contribución importante de estos artículos se encuentra en que permiten identificar lo que buena parte de la investigación acumulada ha señalado como un «catálogo de rasgos» de las buenas instituciones en la economía, en las organizaciones de la vida social y en el ámbito público.

Las revisiones de los tres grupos de estudios apuntan a que algunas características de las instituciones funcionan como causas que, cuando están presentes, generan efectos positivos. Además, sugieren que no tienen un alcance universal y que su presencia no funciona de manera lineal o mecánica. Más bien son un fenómeno de tipo configuracional. Distintas combinaciones de rasgos institucionales tienen efectos diferentes en distintos contextos y momentos históricos debido a que interactúan con las características de cada país, región o lugar del mundo.

También muestran algunos retos de la investigación actual. El primero es encontrar las combinaciones de características —o cualidades esenciales— que son necesarias, suficientes o ambas cosas, en instituciones que afectan a la economía, a la política y a sectores de la sociedad. Y, además, comprobar empíricamente en qué medida esas configuraciones son específicas de cada entorno. En segundo lugar, dilucidar las condiciones —o los antecedentes— socioeconómicas que contribuyen a que estas instituciones surjan y se consoliden. Y, en último lugar, aunque no por su menor importancia, es fundamental pensar en las instituciones mediante conceptos precisos, que permitan capturar su complejidad de manera comprensiva, y que ayuden a avanzar en el conocimiento de manera acumulativa. Para ello se requiere de una colaboración multidisciplinar que reconozca los esfuerzos realizados por las diversas disciplinas y especialidades de las ciencias sociales.

## 6. Referencias

- Abrutyn, S. (2014). *Revisiting institutionalism in sociology: putting the “institution” back in institutional analysis*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203795354>
- Coleman, J. (1991). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Eisenstad, S. (1974). Voz ‘Instituciones’. En *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Espinosa Soriano, P. (2023). La calidad institucional desde la perspectiva sociológica: contribuciones y retos al estado de la cuestión. *Revista Centra de Ciencias Sociales*, 2(2), 149-166. <https://doi.org/10.54790/rccs.74>
- Jupille, J. y Caporaso, J. A. (2022). *Theories of Institutions*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781139034142>
- Marquis, C., Lounsbury, M. y Greenwood, R. (Eds.) (2011). *Communities and organizations* (Series: Research in the Sociology of Organizations, vol. 33). Bradford: Emerald Publishers. [https://doi.org/10.1108/S0733-558X\(2011\)33](https://doi.org/10.1108/S0733-558X(2011)33)
- Martínez-Sánchez, W. y Gosálbez Pequeño, H. (2023). La calidad de las instituciones del sector público: una revisión crítica de los estudios sobre el «buen gobierno» y la «debilidad institucional». *Revista Centra de Ciencias Sociales*, 2(2), 167-186. <https://doi.org/10.54790/rccs.3>
- Merton, R. K. (1968). *Teoría y estructura sociales*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Ocasio, W. y Gai, S. L. (2020). Institutions: Everywhere But Not Everything. *Journal of Management Inquiry*, 29(3), 262–271. <https://doi.org/10.1177/1056492619899331>
- Pedraza Rodríguez, J. A. (2023). La calidad de las instituciones y su relación con la economía: una revisión de las bases conceptuales y estudios empíricos. *Revista Centra de Ciencias Sociales*, 2(2), 129–148. <https://doi.org/10.54790/rccs.38>
- Portes, A. (2010). *Economic Sociology: A Systematic Inquiry*. Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400835171>
- Scott, R. (1996). *Institutions and Organizations*. London: SAGE.
- Velasco Maíllo, H. M., Díaz de Rada Brun, A., Cruces Villalobos, F., Fernández Suárez, R., Jiménez de Madariaga, C. y Sánchez Molina, R. (2006). *La sonrisa de la institución. Confianza y riesgo en sistemas expertos*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

## Notas

- 1 Algunos autores sostienen que las instituciones deben ser el objeto de estudio preferente de algunas ciencias sociales, especialmente de la sociología. Por ejemplo, entre los clásicos, esta era la postura de Émile Durkheim, también compartida en tiempos más recientes por James Coleman (1991), entre otros.
- 2 Las nociones fundamentales de estos tipos de instituciones tienen su origen en los pensadores clásicos, como las dicotomías *comunidad vs sociedad* de Ferdinand Tönnies y *solidaridad mecánica vs orgánica* de Émile Durkheim.
- 3 Otras disciplinas tienen concepciones específicas sobre las instituciones adaptadas a sus problemas de estudio. Por ejemplo, la antropología cultural, la psicología social y la geografía humana, al igual que varias ramas de la filosofía. Estas concepciones no se pueden tratar en el actual Debate por problemas de espacio, aunque tienen confluencias con las tratadas. Véanse, por ejemplo, Jupille y Caporaso (2022), Abrutyn (2014), Scott (1996), Velasco *et al.* (2006).
- 4 En este trabajo empleamos el término «asunciones metateóricas» de la manera utilizada por Alejandro Portes (2010) en sus trabajos sobre sociología económica.
- 5 La división de los componentes de las instituciones en los planos de cultura y la estructura social (como herramienta analítica para capturar la complejidad de instituciones reales) se puede considerar como la «corriente principal» del pensamiento sociológico sobre las instituciones, ejemplificada por Robert Merton (1968), y elaborada más recientemente por Portes y otros (2010).

## El autor

Manuel Fernández Esquinas es investigador del CSIC en el Instituto de Estudios Sociales Avanzados (IESA). Es doctor en Sociología y Ciencias Políticas por la Universidad Complutense de Madrid. Sus líneas de investigación están relacionadas con los procesos sociales de la innovación en varias vertientes de los sistemas de I+D. Ha dirigido proyectos sobre formación de investigadores, política y evaluación de la ciencia, relaciones universidad–empresa, impacto socioeconómico de la I+D, innovación empresarial y comportamientos de la población respecto a la innovación. En la actualidad investiga sobre la calidad de las instituciones en los sistemas de I+D, las estructuras sociales de la innovación y los procesos de transferencia y utilización de conocimiento.

**DEBATE/DEBATE:** LA CALIDAD DE LAS INSTITUCIONES. UNA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR/  
THE QUALITY OF INSTITUTIONS. AN INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVE

# La calidad de las instituciones y su relación con la economía: una revisión de las bases conceptuales y estudios empíricos

Quality of institutions and their relationship with the economy:  
A review of conceptual foundations and empirical studies

**José Antonio Pedraza Rodríguez**

Universidad de Córdoba, España

Unidad de Investigación Asociada «Innovación y Transferencia de Conocimiento»,

Universidad de Córdoba-CSIC, España

[japedraza@uco.es](mailto:japedraza@uco.es)

**Recibido/Received:** 12/6/2023

**Aceptado/Accepted:** 11/9/2023



## RESUMEN

La fragilidad o fortaleza de algunas economías para afrontar las crisis económicas puede ser explicada en gran medida por la calidad de las instituciones. Las instituciones desempeñan un papel fundamental en la configuración de la sociedad y la economía. A través de los actores políticos y sociales, los agentes económicos y los órganos judiciales, entre otros, se construye un marco regulatorio e institucional con capacidad para moldear el sistema económico en cuestiones como la estabilidad, la equidad y la protección de los derechos individuales. Este artículo aborda la situación actual de los estudios sobre calidad institucional en el campo de las ciencias económicas. Se presentan los fundamentos teóricos y las metodologías que respaldan los principales enfoques, así como resultados de varios estudios empíricos relevantes, junto a estudios específicos para el entorno español y sus implicaciones. En las conclusiones se destacan las contribuciones, fortalezas y debilidades, y se sugieren posibilidades de mejora acudiendo a la integración de conceptos y métodos procedentes de varias disciplinas.

**PALABRAS CLAVE:** calidad institucional; economía; organizaciones; instituciones; desarrollo económico; cultura organizacional.

**CÓMO CITAR:** Pedraza Rodríguez, J. A. (2023). La calidad de las instituciones y su relación con la economía: una revisión de las bases conceptuales y estudios empíricos. *Revista Centra de Ciencias Sociales*, 2(2), 129-148. <https://doi.org/10.54790/rccs.38>

English version can be read on <https://doi.org/10.54790/rccs.38>

**ABSTRACT**

The fragility or strength of some economies in facing economic crises can largely be explained by the quality of institutions. Institutions play a fundamental role in shaping society and the economy. Through political and social actors, economic agents, and judicial bodies, among others, a regulatory and institutional framework is built with the capacity to shape the economic system in matters such as stability, equity, and protection of individual rights. This article addresses the current state of institutional quality studies in the field of economic sciences. It presents the theoretical foundations and methodologies that support the main approaches, as well as results from several relevant empirical studies, along with specific studies for the Spanish context and their implications. The conclusions highlight the contributions, strengths, and weaknesses, and suggest possibilities for improvement by drawing on the integration of concepts and methods from various disciplines.

**KEYWORDS:** institutional quality; economy; Organizations; institutions; economic development; organizational culture..

## 1. Introducción

Este artículo examina la importancia de la calidad institucional en la economía a partir de la investigación que ha abordado el impacto de las instituciones en aspectos fundamentales del crecimiento, la eficiencia de los procesos económicos y el desarrollo socioeconómico en general. Se describe cómo la literatura sobre calidad institucional ha evolucionado y cómo se han desarrollado indicadores para medir la calidad de las instituciones y su impacto, tomando principalmente como unidad de análisis el país o el Estado-nación.

La idea de que las instituciones son la clave del desarrollo o estancamiento de los países forma parte de los fundamentos del pensamiento económico contemporáneo (Acemoglu y Robinson, 2012). El principal argumento del institucionalismo económico es que los aspectos fundamentales de la economía y, por ende, el desarrollo económico y social, están condicionados por un conjunto de atributos de las instituciones que les confieren capacidad para promover una serie de comportamientos y procesos básicos. Entre ellos se encuentran la estabilidad de las actuaciones sobre el sistema económico, el cumplimiento de los acuerdos contractuales, la protección de los derechos de propiedad, la aplicación imparcial de la ley, la transparencia en las relaciones económicas, la reducción de la corrupción y la promoción de la confianza en el sistema, junto a otros.

Un grupo de estudios encuadrados en esta corriente utilizan la etiqueta «calidad de las instituciones». Su principal rasgo común es que intentan capturar empíricamente los elementos esenciales de las instituciones desde una perspectiva práctica. Tratan de buscar aquellos aspectos de las políticas públicas, regulaciones y facetas de la organización social que pueden ser objeto de intervención. Para estimular la innovación en este campo, los economistas institucionalistas tratan de explorar las vertientes cuantitativa y cualitativa sobre la transparencia e imparcialidad del sistema legal, la actuación de gobiernos de manera responsable y la efectividad de las burocracias, entre otros atributos, para analizar cómo conforman niveles altos o bajos de calidad institucional y, en consecuencia, cómo este tipo de factores promueven el desarrollo social y económico.

Este artículo ofrece un estado de la cuestión crítico de los estudios sobre calidad institucional desde el ámbito de las ciencias económicas acudiendo a corrientes intelectuales y trabajos empíricos emblemáticos. Después de esta introducción, en el apartado 2 se detallan algunas aclaraciones conceptuales sobre las instituciones habituales en la economía y se resumen las aportaciones más importantes de las escuelas de pensamiento que han sido claves en este campo. El apartado 3 se ocupa específicamente de los estudios sobre la calidad institucional. Se tratan las principales dimensiones, grupos de indicadores y metodologías de los estudios empíricos. El apartado 4 ofrece un resumen sobre el estado de la cuestión de la calidad institucional en España acudiendo a los estudios de referencia sobre el tema. Las conclusiones hacen un balance de fortalezas y debilidades de estos estudios dirigidos a generar nuevas preguntas en futuras investigaciones.

## 2. ¿Qué son las instituciones y por qué son importantes? Algunas asunciones habituales en la economía

El pensamiento económico siempre ha prestado cierta atención a las instituciones. Los clásicos destacaban que las instituciones son el marco normativo y legal (propiedad privada, Estado de derecho, reglas de competencia) que permite el intercambio voluntario en las transacciones. En cambio, para los neoclásicos, aunque reconocían la importancia de fondo de las instituciones, tenían un papel más secundario porque no las consideraban determinantes para comprender y explicar los resultados económicos. Tendían a interpretarlas de manera dicotómica: las reglas del juego son «buenas» o «malas» para impulsar o limitar el funcionamiento del mercado, aunque no se adentran en explicar el comportamiento individual ni las interacciones en el mercado. Los fundamentos se encuentran más bien en el análisis microeconómico de los precios y en la producción. Ambos funcionan como mecanismos de ajuste en los mercados entre la oferta y la demanda. En consecuencia, el estudio del comportamiento de los individuos, las empresas y los mercados desde este punto de vista se ha basado en los principios de la utilidad, la maximización del consumidor y el análisis marginal.

Las críticas a los límites de los postulados neoclásicos se centran en que sus propuestas no remediaban los fallos del libre mercado. Tampoco abordaban los problemas del desarrollismo económico que resultaban evidentes en el mantenimiento de la desigualdad entre países, en el deterioro de los derechos laborales y la equidad y en las consecuencias medioambientales. Asimismo, la aparición de nuevos enfoques económicos como, por ejemplo, las teorías del crecimiento endógeno (Romer, 1990) daban cada vez más relevancia a las instituciones como alternativa para explicar los problemas del desarrollo económico. Esto ha estimulado la emergencia de nuevas perspectivas explicativas de la realidad socioeconómica que intentan incorporar los aspectos culturales, sociales, políticos y medioambientales en sus análisis.

En la década de los años ochenta y posteriormente, las nuevas corrientes institucionales comienzan a tener un papel destacado en el pensamiento económico contemporáneo, sobre todo a partir de la obtención del Premio Nobel por parte de autores

como Oliver Williamson, Douglass North, Elinor Ostrom y Joseph Stiglitz. El interés ha ido creciendo tras comprobarse reiteradamente que la capacidad redistributiva del sistema económico capitalista entre el capital y el trabajo es deficiente sin la interacción de instituciones útiles para amortiguar los efectos negativos de las crisis económicas, regular las relaciones comerciales y financieras en el mercado liberalizado o salvaguardar los derechos de propiedad privada.

Como consecuencia, el institucionalismo es actualmente una corriente de investigación fundamental para indagar los determinantes para el desarrollo de los países. El caso singular de las instituciones europeas es un buen ejemplo para explicar cómo desde 1950 hasta 2020 la expansión del PIB ha afectado a todas las economías europeas, de forma simultánea y con similar intensidad. Este hecho se ha atribuido a la existencia de un mercado único impulsado por las instituciones europeas y un conjunto de leyes comunes más que al funcionamiento de la política monetaria, especialmente en las últimas décadas (Álvarez-González, Gadea y Gómez-Loscos, 2021). En el caso europeo, el institucionalismo resulta un marco teórico relevante para comprender las causas y las consecuencias del desarrollo. La integración de los países europeos en un espacio político, social y económico común conlleva desafíos específicos para la investigación porque cada país tiene su propia idiosincrasia institucional<sup>1</sup>.

La economía institucional ha resultado en una forma de entender las instituciones cada vez más habitual entre los economistas. Se caracteriza por una serie de asunciones sobre lo que son las instituciones —y la manera de definir las—, los problemas preferentes de estudio, los supuestos del comportamiento de los actores económicos y, en definitiva, la manera de entender los hechos económicos. Los economistas neoinstitucionales ajustan el enfoque neoclásico para dar cabida a una amplia gama de fenómenos sociales dentro del canon del pensamiento económico. Reconocen que las instituciones desempeñan un papel fundamental en la configuración del comportamiento humano y en el funcionamiento de diferentes sectores de la sociedad (una descripción de los principios meta-teóricos habituales de la economía en comparación con los de otras ciencias sociales se incluye en el artículo introductorio a este Debate) (Fernández Esquinas, 2023).

Una definición especialmente influyente es la que proporciona North (1990). Considera que las instituciones son «cualquier forma de restricción o control que los seres humanos crean para moldear sus interacciones» (*ibid.*, p. 3). Las instituciones son creaciones que determinan las reglas del juego, lo que abarca tanto reglas escritas formales como normas sociales informales que condicionan o generan oportunidades en el sistema económico.

En el pensamiento económico actual se considera que las reglas, ya sean formales o informales, pueden restringir el conjunto de opciones que enfrentan a los actores del sistema económico y cambiar sus beneficios (Hodgson, 2006). Además, los actores en situaciones interdependientes que operan bajo un conjunto común de reglas forman modelos mentales compartidos en la situación de elección que determina los beneficios de la interacción (Aoki, 2007). Y cuando esto sucede, la cooperación entre los actores del mercado puede convertirse en una estrategia dominante que tiende a impulsar e incentivar marcos institucionales eficientes.

A partir de esta conceptualización han surgido un conjunto de aportaciones en el pensamiento académico con orígenes heterodoxos. Las principales influencias provienen de las teorías de las organizaciones y de varias corrientes de la economía política. En el resto de este apartado se seleccionan las principales ideas del pensamiento institucional que resultan relevantes para explicar la investigación empírica sobre la calidad de las instituciones. Se sigue un orden cronológico que resalta escuelas de pensamiento, a veces teorías, que se ejemplifican acudiendo a sus autores emblemáticos y a los conceptos más influyentes.

La escuela de economía institucional clásica (o poskeynesiana) se encuentra entre las primeras en postular que las instituciones son fundamentales para comprender los fenómenos económicos. Se distingue por su postura crítica hacia los postulados de la teoría neoclásica, cuestionando la idea de que los mercados son eficientes y alcanzan el equilibrio óptimo por sí mismos. Se inspira en autores clásicos como Veblen ([1899] 2004) y Commons (1934). Para ellos, las instituciones, entendidas como normas sociales, marcos legales, organizaciones empresariales y formas de gobernanza, tienen la capacidad de moldear el comportamiento de los agentes económicos a través de incentivos o barreras a la producción y el consumo. Asimismo, argumentaban que las instituciones pueden o perpetuar o acabar con los desequilibrios y prácticas ineficientes en la distribución de la riqueza, la reducción de la incertidumbre y la promoción de la cooperación entre los agentes económicos.

En la estela de esta escuela clásica, la teoría de costes de transacción es de las más influyentes debido a que muestra la importancia que tienen las instituciones en los costes asociados a la realización de transacciones comerciales. Aunque no se centra explícitamente en el análisis de las instituciones, destaca que las normas, reglas, contratos y organizaciones influyen en la manera en la que se efectúan las transacciones económicas. Durante las operaciones comerciales, surgen gastos y dificultades asociados con la coordinación y negociación de los acuerdos que afectan al proceso de intercambio y que las instituciones pueden ayudar a reducirlos. Coase (1937) se refería al tiempo y los recursos para buscar información y llegar a un acuerdo satisfactorio, junto a los costes de formalización y cumplimiento contractual. A partir de la contribución de este autor se ha ido asentando la importancia de la interacción entre las instituciones económicas (costes de transacción políticos) y las políticas (costes de transacción económicos) como elementos clave para el progreso económico (Acemoglu y Robinson, 2012; Caballero y Lago, 2021).

Por otra parte, la llamada escuela de Carnegie, representada por los trabajos de Simon y March realizados en las décadas de los años cincuenta y sesenta, es otro referente de importancia procedente del ámbito de las organizaciones, especialmente la idea de la racionalidad limitada. Reconocen las restricciones cognitivas, las capacidades para procesar la información en entornos complejos y el flujo de información asimétrica en el mercado. Estos elementos amplifican la incertidumbre e impiden a los individuos tomar decisiones plenamente racionales (Simon, 1991). En contraste con el paradigma neoclásico de la elección racional, que daba por sentado que el funcionamiento del mercado se regula automáticamente a través de la conducta y las capacidades individuales de oferentes y demandantes, atribuyen a las instituciones

el papel de proporcionar normas y reglas que ayudan a evitar los conflictos en la toma de decisiones y el comportamiento organizacional.

Otro enfoque importante es el de la escuela de la elección pública, encabezada por Buchanan y Tullock (1962). Traslada el interés a la aplicación de los principios económicos en la política y la toma de decisiones colectivas. Argumentan que los actores políticos y los burócratas actúan según sus propios intereses y buscan maximizar su utilidad personal. Los indicadores utilizados por los seguidores de esta escuela se basan en cómo las instituciones moldean los incentivos de los actores políticos, incluyendo la configuración de los sistemas de gobierno, las reglas electorales y los mecanismos de toma de decisiones. También se examina cómo las restricciones institucionales (a través de las constituciones, las leyes y los sistemas judiciales), afectan las decisiones colectivas y la protección de los derechos individuales. Además, se exploran las implicaciones de las instituciones económicas, los sistemas fiscales, las políticas regulatorias y los mecanismos de asignación de recursos en los incentivos y la eficiencia económica de una sociedad.

La escuela en torno a la teoría de la regulación, promovida por George Stigler (1971), Laffont y Tirole (1993) y Baldwin y Cave (2012), entre otros, estudia los efectos económicos y las implicaciones de la regulación gubernamental en diferentes sectores de la economía. Basándose en la mencionada teoría de la elección pública, analizan cómo desde el ámbito político, la intervención del Gobierno y la regulación afectan el comportamiento de las empresas y los resultados económicos. Examinan cómo las regulaciones afectan las relaciones entre el Estado, las empresas y los consumidores en áreas como la industria, los servicios públicos, las finanzas y el medio ambiente. Los indicadores utilizados evalúan el poder de mercado de las empresas, la competencia, la eficiencia económica, la calidad del servicio, el acceso a servicios, el cumplimiento de las regulaciones y las sanciones por incumplimiento.

Mención especial merece la escuela del institucionalismo histórico (también llamada nueva economía institucional), representada por autores como Ostrom (1990) y North (1990) como impulsores sustanciales en este campo. Apoyándose en los fundamentos de la racionalidad limitada, North sostiene que las sociedades avanzadas requieren un sistema económico respaldado por reglas formales e informales y mecanismos para su cumplimiento. Las aportaciones sobre la influencia de las instituciones inciden en el comportamiento de los agentes económicos para limitar la incertidumbre, solucionar los fallos del mercado y contribuir a una asignación más eficiente de recursos a una literatura heterogénea con múltiples ramificaciones.

Un autor destacado es Stiglitz (1994). Sus investigaciones en este campo enfatizan cómo las instituciones económicas, los marcos regulatorios, los sistemas legales y judiciales, y las políticas públicas afectan a la economía. Sus investigaciones sobre las asimetrías de información y la economía de la información han sido fundamentales para comprender cómo las instituciones pueden abordar los fallos del mercado y mejorar los resultados económicos, así como sus aportaciones al diseño de marcos institucionales adecuados para promover la eficiencia y la equidad en la asignación de recursos y los trabajos que evalúan la influencia de los poderes políticos y económicos en la toma de decisiones económicas.

Los trabajos en esta escuela han analizado el impacto de las instituciones en el desarrollo, evaluando indicadores de eficiencia económica, estabilidad política y bienestar. Prestan atención a cómo las reglas formales e informales, las normas sociales y las tradiciones influyen en los patrones económicos y sociales a lo largo del tiempo. Los análisis retrospectivos han estudiado cómo las organizaciones evolucionan, se adaptan o persisten. Examinando las normas, los valores y el impacto de las decisiones individuales y colectivas han comprobado cómo cambian sus estructuras y prácticas institucionales en términos de gobernanza, toma de decisiones y regulaciones, y cómo las transformaciones afectan al desarrollo económico y social.

Un punto de vista complementario proviene de la economía evolucionista (Hodgson, 1993; Nelson, 1995). Se ocupa de cómo los sectores empresariales, entendidos como los elementos fundamentales de las estructuras económicas, y las instituciones coevolucionan y cambian con el tiempo, utilizando similitudes con la evolución de los organismos biológicos. El elemento distintivo es el papel del conocimiento y la innovación en el desempeño de las empresas y su capacidad de supervivencia en la conformación de sistemas económicos complejos. Examinan cómo las instituciones moldean la capacidad de absorción, la interacción entre agentes económicos y otras organizaciones del entorno. Los aspectos observados incluyen: las reglas formales e informales; las normas y valores compartidos, junto a la historia y el arraigo de las instituciones; las estructuras de gobernanza; los procesos de toma de decisiones y su influencia en los cambios organizativos, y la capacidad de aprendizaje y adaptación de las empresas (Aghion, 2019).

Finalmente, cabe destacar algunas variantes más recientes que se especializan en algunos aspectos de las instituciones. Por ejemplo, el llamado institucionalismo feminista utiliza desde una perspectiva de género y considera las relaciones de poder entre hombres y mujeres (Folbre, 1994; Nelson, 2015). El de tipo legal se centra en el estudio de la legalidad y su impacto en la economía (Posner, 1973; Ellickson, 1998; Williamson, 2005), mientras que el de tipo político examina cómo los actores políticos regulan la actividad económica y afectan el diseño institucional, la implementación de políticas y las relaciones de poder con los actores económicos (Lindblom, 1965; Ostrom, 2005; North, 2005; Schmidt, 2008).

Las aportaciones descritas no agotan la variedad del institucionalismo en la economía, aunque representan ideas valiosas para comprender cómo las instituciones influyen en el comportamiento económico y el desarrollo de las sociedades. Se puede sostener que el capital institucional constituye ya un valor en las medidas que se prescriben para regular los mercados de factores y productos, en la forma de intervenir a partir de ciertos mecanismos reguladores en la vida económica, y en cómo se definen las reglas para la aplicación de derechos de propiedad y la asignación de recursos.

Esta manera de pensar asume que las instituciones tienen el poder de proyectar un flujo de normas para regular el comportamiento de los actores económicos bajo un principio utilitarista del interés social. Son las que configuran un sistema de incentivos y penalizaciones que condicionan la interacción entre los distintos actores económicos y sociales. Funcionan como «agente externo» mediador con capacidad para

reducir la incertidumbre en las interacciones mediante el dictado de reglas formales. Mediante estas reglas escritas formales y las normas sociales informales tienen la facultad de limitar o liberar de obligaciones a los consumidores, a las empresas y a los propios legisladores, e inducir efectos positivos en la estabilidad del sistema económico, pero también tienen la capacidad de establecer convenciones informales, como los patrones de conducta utilizados por las instituciones para ordenar comportamientos concretos (Acemoglu y Robinson, 2012).

En definitiva, el enfoque institucionalista, a través de sus diversas escuelas de pensamiento, ha enriquecido la comprensión del comportamiento económico. Se reconoce que las instituciones tienen capacidad de moldear las condiciones en las que suceden las interacciones, e incluso la naturaleza de estas. Sin embargo, también existen desafíos, como la necesidad de conceptualizar y ordenar analíticamente los distintos elementos que forman las instituciones, medir el impacto de las instituciones de manera precisa y establecer la dirección de las relaciones causales entre la calidad institucional y los resultados económicos y sociales. Además, convendría también que los estudios perfeccionaran modelos para predecir soluciones a los problemas derivados de los cambios evolutivos de las instituciones, a saber: su capacidad de innovación, la confluncia de intereses políticos, la distribución de poder o los cambios tecnológicos.

### 3. De las instituciones a la «calidad institucional»

Este heterogéneo grupo de aportaciones constituye la base teórica y empírica de los estudios sobre la calidad institucional. El concepto de calidad ha ganado cierta popularidad entre los economistas debido a que resulta útil para evaluar la efectividad y adecuación de algunas instituciones, el cumplimiento de sus objetivos y las funciones para las que fueron creadas. En este apartado se exponen algunas cuestiones fundamentales de estos estudios atendiendo a dos aspectos. En primer lugar, los mecanismos explicativos que les sirven de fundamento. En segundo lugar, las características metodológicas y los hallazgos de algunos de los trabajos empíricos más emblemáticos.

#### 3.1. Mecanismos explicativos predominantes relacionados con la calidad institucional

Buena parte del neoinstitucionalismo económico se ha centrado en el estudio de aspectos regulativos y coercitivos de las instituciones, ya que las consideran como una mezcla de ambos. Observan, sobre todo, el efecto de las reglas de juego como catalizadoras del desarrollo económico. Se centran en las reglas formales referidas a leyes y regulaciones y, en menor medida, a las informales. Estas últimas presentan mayores dificultades para incorporarlas en los modelos y estudiarlas empíricamente, como se verá posteriormente.

También prestan atención a las instituciones en forma de burocracias públicas y otras organizaciones centrales para la economía, con la intención de observar hasta

qué punto cumplen sus objetivos. Observan a estas instituciones desde su papel como estructuras eficientes. En consecuencia, las entienden como organizaciones con autoridad para establecer las reglas del juego y capaces para reducir los costes de transacción, favorecer la confianza de los agentes, orientar el proceso de intercambio de bienes y servicios y reducir la incertidumbre.

La investigación sobre la calidad institucional se ha enfocado habitualmente en estudiar aspectos de la política y la organización de los Estados que afectan a la economía. Por ejemplo, algunos estudios han observado la influencia de las instituciones sobre la estructura de los derechos de propiedad y la seguridad jurídica (Hall y Jones, 1999; Acemoglu, Johnson y Robinson, 2001). Otros han preferido estudiar el impacto de las instituciones sobre el crecimiento económico, sosteniendo que las cualidades de las instituciones son más importantes que los elementos territoriales o comerciales (Rodrik, Subramanian y Trebbi, 2004) y que sus efectos en la economía perduran a largo plazo (Ogilvie y Carus, 2014). También se han preocupado por demostrar que la descentralización administrativa del Estado y el crecimiento económico están correlacionados con la calidad de la gobernanza (Muringani, Dahl Fitjar y Rodríguez-Pose, 2019).

Algunas organizaciones internacionales también se interesan por estos temas. Por ejemplo, la Organización Mundial del Comercio ha estudiado la influencia en el dinamismo del comercio internacional (Wilkinson, 2013). El Banco Mundial ha llevado a cabo investigaciones en torno a la gobernanza, la gestión pública y el Estado de derecho (World Bank Group, 2016). El Banco Interamericano de Desarrollo se ha ocupado de la gobernanza, la transparencia y la lucha contra la corrupción<sup>2</sup>. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ha examinado aspectos como la transparencia, la rendición de cuentas y la participación ciudadana (OCDE, 2016) y ha realizado estudios periódicos e indicadores, que han empleado organismos nacionales para elaborar sus documentos de posición, como, por ejemplo, el Banco de España (Mora-Sanguinetti, 2010).

Finalmente, los trabajos más recientes prestan atención a los mecanismos coercitivos y regulativos que afectan a los mercados, las empresas y las transacciones (Rothstein y Stolle, 2008; Risse y Draude, 2018). Señalan que las empresas tienen que lidiar con la nueva realidad institucional, por ejemplo, con las normativas ambientales. A nivel micro se señalan los mecanismos diseñados para ordenar comportamientos de obligado cumplimiento para los actores del sistema. Especialmente importantes son los que tratan de resolver problemas de coordinación o conflicto en las transacciones económicas —regulación de mercados, concurrencia de intereses, etc. (Marinescu, 2013)—. A nivel macro se presta atención a las transacciones entre países y áreas globales y a las situaciones de equilibrio (Hayat, 2019).

### 3.2. Características de los estudios empíricos sobre calidad institucional

Los estudios sobre calidad institucional han superado las limitaciones del enfoque neoclásico al adoptar una visión más pragmática, comparativa y menos ortodoxa, alejándose de la explicación centrada exclusivamente en el comportamiento indivi-

dual. Estos enfoques incorporan una tradición diferente, basada a nivel macro en la economía política comparada y la economía política internacional, y a nivel meso en el análisis de sectores de instituciones y organizaciones como objeto de estudio, en lugar de centrarse exclusivamente en los países.

El análisis se amplía a través de la comparación de diferentes sistemas institucionales y permite entender cómo influyen en la interacción de los actores económicos, políticos y sociales en el marco de una economía globalizada y compleja. Al estudiar la calidad institucional desde esta óptica más amplia, se obtiene una visión más completa y contextualizada, lo que proporciona una base sólida para diseñar políticas públicas y estrategias de desarrollo más efectivas y adecuadas a las particularidades de cada contexto.

Desde esta perspectiva, las características específicas de las instituciones se suelen observar a través de variables que reflejan dimensiones económicas y sociales. Mediante enfoques cuantitativos y cualitativos se busca medir y evaluar la calidad institucional en diferentes países, regiones y sectores económicos con el propósito de proporcionar información para diseñar políticas públicas efectivas, promover reformas institucionales y fomentar un entorno socioeconómico adecuado para el desarrollo sostenible y la equidad.

En lo referido a las unidades de análisis, es habitual considerar países y regiones (Acemoglu, Johnson y Robinson, 2001; Rodrik, Subramanian y Trebbi, 2004; Goel, Saunoris y Zhang, 2016). Otras veces se recurre a sectores o industrias investigando cómo afecta la calidad institucional al desempeño y los resultados (Hall y Gingerich, 2009; Claessens y Laeven, 2003; Houston *et al.*, 2014; OCDE, 2012; Faccio y Zingales, 2022). En algunos casos también se estudian organizaciones específicas para examinar sus capacidades o rendimientos.

En cuanto a las dimensiones de análisis, se consideran aquellos aspectos macrosociales que tienen implicaciones económicas. Un buen número de investigaciones establecen relaciones causales para examinar las conexiones entre calidad institucional y el PIB, el crecimiento económico y poblacional, el nivel educativo de la población, el promedio de exportaciones u otras variables económicas, geográficas y demográficas. También se utilizan dimensiones sociales relacionadas con la estabilidad política, la ausencia de violencia, el control de la corrupción, la transparencia en la rendición de cuentas, la eficacia en la gobernanza, la carga reglamentaria, la confianza en el Estado de derecho y la calidad del sistema judicial.

En relación con la lógica de análisis, lo más habitual es considerar los rasgos de las instituciones como principal variable explicativa o independiente (Acemoglu, Johnson y Robinson, 2002; Kaufmann, Kraay y Mastruzzi, 2007). En los últimos años han surgido trabajos que prestan atención a cómo ciertos procesos o resultados económicos —por ejemplo, la aparición de nuevos productos, servicios o procesos de producción— pueden influir en las instituciones o provocar que aparezcan algunas nuevas para regular las nuevas situaciones. De este modo, en algunos casos se ha encontrado que los constructos de la calidad institucional funcionan como variable dependiente (Hall y Jones, 1999; Acemoglu, Johnson y Robinson, 2001; Kaufmann,

Kraay y Mastruzzi, 2009) y en otros como variable moderadora (Rodrik, Subramanian y Trebbi, 2004; Fisman y Svensson, 2007; Schneider, Buehn y Montenegro, 2010).

En lo referido a los estudios concretos que relacionan la calidad institucional y las variables económicas, destacan los informes del International Country Risk Guide<sup>3</sup>. Califican el riesgo político, financiero y económico de los países, midiendo el compromiso institucional con el cumplimiento de contratos, el riesgo de expropiación, la calidad de la burocracia, la corrupción y el Estado de derecho (Burki y Perry, 1998; Islam y Montenegro, 2002). Otros estudios incorporan consideraciones de gobernabilidad de las instituciones en el desarrollo económico y la reducción de la brecha entre países (Stiglitz, 2019).

Por su parte, el informe anual *Doing Business* (World Bank Group, 2016), elaborado por el Banco Mundial, evalúa la facilidad con la que las instituciones permiten hacer negocios en diferentes países, considerando indicadores como la creación de empresas, la obtención de permisos y el cumplimiento de contratos. Otros estudios de organismos internacionales relacionan la calidad institucional con otras variables socioeconómicas. El proyecto Worldwide Governance Indicators (Kraay, Kaufmann y Mastruzzi, 2010) recopila información sobre indicadores de gobernanza en seis dimensiones, como la calidad regulatoria, el control de la corrupción, la estabilidad política, la efectividad del gobierno, la rendición de cuentas a los ciudadanos y la capacidad del gobierno para crear políticas y regulaciones beneficiosas para el sector privado. El *Informe Global de Competitividad* del Foro Económico Mundial también evalúa la calidad institucional y la competitividad de países, incluyendo a España en sus análisis.

Conviene mencionar también los estudios impulsados desde otros organismos que dan cabida a una variedad de dimensiones de tipo político, con metodologías similares. El *Regional Governance Matters*, promovido desde el Quality of Government Institute y la Dirección General de Política Regional de la Comisión Europea, utiliza el «Índice Europeo de Calidad del Gobierno» para investigar la influencia de las instituciones en áreas como el desarrollo económico y social de las regiones, las redes de innovación, la sostenibilidad ambiental y los sistemas políticos y administrativos (Charron, Lapuente y Dijkstra, 2012). El «Índice de Efectividad» elaborado por el Institute of Management Development (2022) realiza una evaluación de datos cuantitativos y cualitativos sobre una gama de indicadores relacionados con la situación económica y la eficiencia del gobierno, las infraestructuras, la educación y la salud. El «Índice de Percepción de la Corrupción», publicado por la organización no gubernamental Transparency International (2022), se emplea para medir la transparencia y la rendición de cuentas de los Gobiernos en áreas como la regulación, el acceso a la información, la lucha contra la corrupción y la transparencia en la gestión de recursos públicos (los ejercicios realizados con el «buen gobierno» se incluyen en el artículo de esta sección realizado por Martínez y Gosálbez, 2023).

A partir de estas fuentes de datos ha surgido una abundante bibliografía especializada. Por ejemplo, Lucio y Mora-Sanguinetti (2021) utilizan la cantidad y la ambigüedad lingüística de las normas para relacionarlas con el crecimiento de la produc-

tividad y la eficacia laboral. Petersen (2013) y Buccirosi *et al.* (2013) relacionan el PIB per cápita con indicadores de mejora democrática (educación cívica, democracia inclusiva, justicia socioeconómica, diálogo entre la sociedad civil y el Gobierno, creación de redes de la sociedad civil o la dimensión sobre cultura democrática). Houston *et al.* (2014) se centran en la relación entre la política y el sector financiero. El informe publicado por la OCDE (2012) y el trabajo de Faccio y Zingales (2022) abordan la afectación de la política y el marco regulador en el sector de las telecomunicaciones.

Este último grupo de estudios tiene conexiones con los ejercicios de medición de la calidad de las instituciones en el ámbito de la política que se detallan en el artículo específico de esta sección monográfica (Martínez y Gosálbez, 2023). De hecho, existen confluencias entre los enfoques económicos y de la ciencia política en la metodología para medir aspectos de las instituciones y en las estrategias de análisis, lo que tiene que ver con coincidencias de fondo en las asunciones para interpretar el funcionamiento de algunos sectores. Un rasgo común es que sus unidades de análisis suelen ser países y se centran en cómo los rasgos de las instituciones y el desarrollo económico se refuerzan entre sí en el largo plazo, y tratan de buscar «círculos virtuosos» que sustenten las políticas y las reformas regulativas.

#### 4. Las implicaciones de la calidad institucional para el entorno español

Los estudios comparativos internacionales que incluyen a España en sus análisis proporcionan una base descriptiva para evaluar la posición de nuestro país y, sobre todo, proporcionan una fuente de datos para estudios más en profundidad por parte de autores españoles interesados en este tema. En este apartado se incluye un breve resumen de la investigación empírica a partir de las fuentes internacionales de referencia.

España ocupa una posición relativa intermedia tanto en el ámbito de la Unión Europea como en las calificaciones internacionales, debido sobre todo a las debilidades institucionales relacionadas con la gobernanza. Resaltan las dimensiones de inestabilidad política, la violencia y la corrupción, y otras de índole económica, como la obtención de crédito y los permisos de construcción, según reflejan los datos del *Worldwide Governance Indicators* y *Doing Business*. Las series temporales de estos estudios a largo plazo indican algunos retrocesos significativos, parcialmente amortiguados en los últimos años, pero que continúan afectando a la productividad y la convergencia económica con los países más avanzados (Arias, 2021).

Si atendemos a los estudios específicos sobre España basados en estas fuentes, revelan que los problemas de baja productividad estructural suelen estar relacionados con indicadores de transparencia y corrupción, las condiciones de seguridad jurídica, la eficiencia del sistema judicial, la calidad de la regulación, la presencia de redes clientelares políticas o la gobernanza corporativa desde el sector privado.

Destacan los trabajos de Borrell, García y Jiménez (2021) que, utilizando datos del Institute for Management Development (2022) y del World Economic Forum (2020),

cuantifican el impacto que tienen las reformas institucionales en materia de defensa de la competencia, así como la eficiencia económica a partir del estudio del diseño institucional del Estado autonómico, la estructura de poder y la transparencia. Otro buen ejemplo es el de Martínez-Vázquez, Tránchez-Martín y Sanz-Arcega (2019). Partiendo de la teoría del federalismo fiscal analizan dimensiones como la distribución competencial, la distribución del poder fiscal, las relaciones de cooperación entre niveles de Gobierno y los mecanismos de resolución de conflictos para identificar las debilidades institucionales y proponer reformas en el diseño del Estado autonómico.

Nonell y Medina (2021) investigan los condicionantes derivados del marco legal del mercado de trabajo. En particular, analizan el componente ideológico como determinante para reformar los sistemas de contratación y la participación en la negociación colectiva. Otros estudios recientes de interés son Parrado (2021), centrado en el estudio de las instituciones en el ámbito de la equidad, la eficiencia y la autonomía en la educación y la salud, y el de Caballero y Lago (2021), que han examinado los costes de transacción en la acción política, en las reglas electorales y las instituciones políticas y sus efectos en la economía.

En resumen, estos trabajos destacan que la situación de España, de acuerdo con la conceptualización de las instituciones y la metodología para medir rasgos de su calidad, se debe fundamentalmente a algunos grupos de factores clave de la gobernanza: la confianza de los ciudadanos en las instituciones, la calidad del sistema judicial, la lucha contra la corrupción y la eficiencia en el funcionamiento de las instituciones públicas. Como principales implicaciones sugieren la necesidad de reformas legales para poder contar con instituciones transparentes y eficientes que estimulen la confianza hacia lo público. Se argumenta que las instituciones deben establecer reglas que surtan efectos positivos sobre la confianza, la productividad y la capacidad competitiva de la economía española. La convergencia de las reglas de los distintos sistemas, político, económico y judicial, deben contribuir a una «infraestructura de instituciones» que promueva la seguridad y la eficiencia, sin exceso de normas, a través de una gobernanza coordinada entre las diferentes estructuras de Gobierno que permita el rendimiento de cuentas.

## 5. Conclusiones

En la literatura del institucionalismo económico prevalece la idea de que el papel de las instituciones es necesario abordarlo examinando las reglas, organizaciones y comportamientos de los diversos actores que intervienen en el sistema económico. Constructos como instituciones y costes de transacción se han convertido en conceptos habituales para explicar problemas de índole económica, política y social ya consignados por el paradigma neoclásico. Gran parte de los estudios económicos sobre las instituciones han tratado de determinar soluciones empíricas para responder a los fallos del mercado o al comportamiento de los agentes económicos y sociales.

Los estudios que se encuadran bajo la rúbrica de la calidad institucional son uno de los mejores ejemplos para observar el carácter de las instituciones de países, regio-

nes o sectores de actividad, y relacionarlos con otras dimensiones fundamentales de la economía, la política o la sociedad. En estas conclusiones se resaltan brevemente las contribuciones de estos estudios, sus fortalezas y debilidades metodológicas, y se ofrecen algunas claves para su mejora, especialmente sobre su apertura a la colaboración con otras disciplinas.

En lo referido a las fortalezas, estos estudios han proporcionado la base empírica que permite avanzar a la economía institucional y testar algunos de sus postulados. Han permitido aportar conocimientos más precisos sobre cómo aspectos de la política, el marco legal, los arreglos regulativos, la conformación de las corporaciones empresariales y la estructura de los sectores productivos moldean el desempeño económico en sus aspectos fundamentales. La comparación entre diferentes instituciones o países ha facilitado identificar patrones y diferencias significativas en el crecimiento económico a largo plazo, o en aspectos específicos como, por ejemplo, la relación causal entre la calidad institucional y la atracción de inversores extranjeros (Ren, Hao y Wu, 2022).

Otro avance en el conocimiento es la contribución al entendimiento de la complejidad. Se apunta a que las características de las instituciones no son solo una variable independiente, sino que coevolucionan con otros sectores sociales, e incluso algunos aspectos de las instituciones funcionan como una variable dependiente que depende de la conformación de la economía, lo que ha dado lugar a una de las fronteras más prometedoras en el pensamiento institucional.

En lo referido a las debilidades, resaltamos las que tienen que ver con la concepción de las instituciones, los problemas metodológicos y las fuentes de datos. En primer lugar, los conceptos empleados a menudo se centran en aspectos formales y estructurales de las instituciones, como las reglas, los aspectos formales de las organizaciones y los mecanismos oficiales de gobernanza. Sin embargo, se tratan en menor medida las dimensiones informales relacionadas con la cultura y el poder, entre ellas las normas sociales, las creencias, los valores y las influencias que ejercen algunos actores, lo que resulta crucial para entender cómo funcionan las instituciones.

Otros problemas son de tipo operativo a la hora de medir la calidad. Los diseños para niveles de análisis de países y regiones combinan datos estadísticos oficiales, informes cualitativos, basados sobre todo en opiniones de expertos, e indicadores indirectos de encuestas de usuarios y otras fuentes para capturar aspectos clave de las instituciones. Sin embargo, la calidad institucional está influenciada por factores históricos, culturales, políticos y económicos específicos y concretos de cada territorio. Es difícil codificar estos aspectos como indicadores, lo que deja muchos elementos institucionales relevantes sin explicación. Además, la obtención de datos a nivel macro dificulta encontrar influencias que proceden de la configuración interna de sectores o instituciones clave de los países, que pueden tener notables diferencias entre sí, y dar lugar a distintas combinaciones de causas en función del contexto.

Finalmente, obtener datos confiables y completos sobre las instituciones siempre es un reto debido a la dificultad de medición. Esto ha dado lugar al uso de indicadores *proxy* sobre corrupción, regulaciones, eficiencia administrativa, aplicación de la ley y cultura

organizacional, entre otros, que se basan en apreciaciones de usuarios o en resultados producidos por las propias instituciones que se quieren estudiar. De este modo, los análisis que relacionan estos indicadores con los económicos tradicionales, como el PIB per cápita, las tasas de crecimiento u otros indicadores agregados, pueden dar lugar a razonamientos circulares debido a que unos y otros están interrelacionados. No es extraño que en los ejercicios comparativos coincidan de manera sistemática altos niveles de desarrollo económico y calidad institucional y viceversa. Este tipo de fuentes muestra la relación bidireccional de factores que se influyen mutuamente, lo que dificulta identificar la causalidad y puede dar lugar a interpretaciones erróneas sobre las reformas institucionales que pueden generar una relación de causa-efecto en la economía.

A pesar de las dificultades observadas, estudiar las instituciones continúa atrayendo el interés de corrientes fundamentales de la economía. Las contribuciones en este campo han proporcionado explicaciones a problemas económicos para los cuales los enfoques neoclásicos ofrecían soluciones limitadas. Actualmente los retos se encuentran en profundizar en la observación de factores complejos: la influencia de la cultura, las relaciones de poder, la participación ciudadana, los mecanismos de rendición de cuentas y los avances tecnológicos son algunos aspectos que pueden continuar enriqueciendo la comprensión de la calidad institucional y sus efectos en el desarrollo social y económico.

## 6. Referencias

- Acemoglu, D., Johnson, S. y Robinson, J. A. (2001). The Colonial Origins of Comparative Development: An Empirical Investigation. *American Economic Review*, 91(5), 1369-1401. <https://doi.org/10.1257/aer.91.5.1369>
- Acemoglu, D., Johnson, S. y Robinson, J. A. (2002). Reversal of Fortune: Geography and Institutions in the Making of the Modern World Income Distribution. *The Quarterly Journal of Economics*, 117(4), 1231-1294. <https://doi.org/10.1162/003355302320935025>
- Acemoglu, D. y Robinson, J. (2012). *Why nations fail. The origins of power, prosperity and poverty*. New York: Crown Business. <https://doi.org/10.1355/ae29-2j>
- Álvarez González, L. J., Gadea Rivas, M. D. y Gómez Loscos, A. (2021). *La evolución cíclica de la economía española en el contexto europeo*. Madrid: Banco de España. Documentos Ocasionales, 2103. <https://repositorio.bde.es/bitstream/123456789/14752/1/do2103.pdf>
- Aoki, M. (2007). Endogenizing institutions and institutional change. *Journal of Institutional Economics*, 3(1), 1-31. <https://doi.org/10.1017/S1744137406000531>
- Arias, X. C. (2021). Economía española: Las instituciones importan. *Papeles de Economía Española*, 168, 2-189.
- Baldwin, R. y Cave, M. (2012). *Understanding regulation: Theory, strategy, and practice*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/bl/9780199576081.001.0001>

- Borrell, J. R., García Galindo, C. y Jiménez, J. L. (2021). La cara amable y el lado oscuro de las reformas de las autoridades de competencia. *Papeles de Economía Española*, 168, 78–87.
- Buccirossi, P., Ciari, L., Duso, T., Spagnolo, G. y Vitale, C. (2013). Competition policy and productivity growth: An empirical assessment. *Review of Economics and Statistics*, 95(4), 1324–1336. [https://doi.org/10.1162/REST\\_a\\_00304](https://doi.org/10.1162/REST_a_00304)
- Buchanan, J. M. y Tullock, G. (1962). *The Calculus of Consent: Logical Foundations of Constitutional Democracy*. Ann Harbor: University of Michigan Press.
- Burki, S. J. y Perry, G. (1998). *Más allá del Consenso de Washington: la hora de la reforma institucional*. Washington, DC: Banco Mundial. <https://doi.org/10.18356/dfcf16ff-es>
- Caballero, G. y Lago, I. (2021). Persistencia institucional y costes de transacción en la política electoral española. *Papeles de Economía Española*, 168, 144–190.
- Charron, N., Lapuente V. y Dijkstra L. (2012). Regional governance matters: A study on regional variation in Quality of Government within the EU. Directorate-General for Regional Policy, European Commission, Working Paper 01/2012, January.
- Claessens, S. y Laeven, L. (2003). Financial development, property rights, and growth. *The Journal of Finance*, 58(6), 2401–2436. <https://doi.org/10.1046/j.1540-6261.2003.00610.x>
- Coase, Ronald H. (1937). The Nature of the Firm. *Economica*, 4(16), 386–405. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0335.1937.tb00002.x>
- Commons, J. R. (1934). *Institutional economics: Its place in political economy*. Macmillan.
- De Lucio, J. y Mora-Sanguinetti, J. S. (2021). *New dimensions of regulatory complexity and their economic cost. An analysis using text mining*. Documento de trabajo 2107. Madrid: Banco de España. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3782403>
- Ellickson, R. C. (1998). New institutions for old neighborhoods. *Duke LJ*, 48, 75. <https://doi.org/10.2307/1373008>
- Faccio, M. y Zingales, L. (2022). Political determinants of competition in the mobile telecommunication industry. *The Review of Financial Studies*, 35(4), 1983–2018. <https://doi.org/10.1093/rfs/hhab074>
- Fernández Esquinas, M. (2023). Editorial: «Buenas y malas instituciones». La cuestión de la calidad institucional en las ciencias sociales. *Revista Centra de Ciencias Sociales*, 2(2), 117–128. <https://doi.org/10.54790/rccs.70>
- Fisman, R. y Svensson, J. (2007). Are Corruption and Taxation Really Harmful to Growth? Firm-Level Evidence. *Journal of Development Economics*, 83(1), 63–75. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2005.09.009>
- Folbre, N. (1994). *Who pays for the kids?: Gender and the structures of constraint*. London: Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203168295>
- Goel, R. K., Saunoris, J. W. y Zhang, X. (2016). Intranational and international knowledge flows: Effects on the formal and informal sectors. *Contemporary Economic Policy*, 34(2), 297–311. <https://doi.org/10.1111/coep.12112>

- Hall, P. A. y Gingerich, D. W. (2009). Varieties of capitalism and institutional complementarities in the political economy: An empirical analysis. *British Journal of Political Science*, 39(3), 449-482. <https://doi.org/10.1017/S0007123409000672>
- Hall, R. E. y Jones, C. I. (1999). Why Do Some Countries Produce So Much More Output per Worker than Others? *Quarterly Journal of Economics*, 114(1), 83-116. <https://doi.org/10.1162/003355399555954>
- Hayat, A. (2019). Foreign direct investments, institutional quality, and economic growth. *The Journal of International Trade & Economic Development*, 28(5), 561-579. <https://doi.org/10.1080/09638199.2018.1564064>
- Hodgson, G. M. (1993). *Economics and evolution: Bringing life back into economics*. Ann Harbor: University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.14010>
- Hodgson, G. M. (2006). What are institutions? *Journal of Economic Issues*, 40(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/00213624.2006.11506879>
- Houston, J. F., Jiang, L., Lin, C. y Ma, Y. (2014). Political connections and the cost of bank loans. *Journal of Accounting Research*, 52(1), 193-243. <https://doi.org/10.1111/1475-679X.12038>
- Institute for Management Development (2022). *The IMD World Competitiveness Yearbook*. <https://imd.cld.bz/IMD-World-Competitiveness-Booklet-2022/4/>
- Islam, R. y Montenegro, C. E. (2002). What determines the quality of institutions? *Policy Research Working Paper*, 2764. <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/d2b35aae-71b2-5371-8df2-353c77f050d8>
- Kaufmann, D., Kraay, A. y Mastruzzi, M. (2007). *Governance Matters VI: Governance Indicators for 1996-2006*. The World Bank Policy Research Working Paper Series, 4280. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-3630>
- Kaufmann, D., Kraay, A. y Mastruzzi, M. (2009). *Governance Matters VIII: Aggregate and Individual Governance Indicators 1996-2008*. The World Bank Policy Research Working Paper Series, 4978. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-4978>
- Kraay, A., Kaufmann, D. y Mastruzzi, M. (2010). *The worldwide governance indicators: methodology and analytical issues*. Policy Research Working Paper, 5430. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-5430>
- Laffont, J. J. y Tirole, J. (1993). Cartelization by Regulation. *Journal of Regulatory Economics*, 5, 111-130. <https://doi.org/10.1007/BF01065361>
- Lindblom, C. E. (1965). *The intelligence of democracy: Decision making through mutual adjustment*. New York: The Free Press.
- Marinescu, C. (2013). Institutional quality of the business environment: Some European practices in a comparative analysis. *Amfiteatru Economic Journal*, 15(33), 270-287.
- Martínez-Vázquez, J., Tránchez Martín, J. M. y Sanz-Arcega, E. (2019). A propósito del Informe de la Comisión de Expertos para la revisión del modelo de financiación autonómica: oportunidades para un sistema más eficiente. *Presupuesto y Gasto Público*, 96, 89-106.

- Mora-Sanguinetti, J. S. (2010). *The effect of institutions on the European housing markets: an economic analysis*. Estudios Económicos, 77. Madrid: Banco de España.
- Muringani, J., Dahl Fitjar, R. y Rodríguez-Pose, A. (2019). Decentralisation, quality of government and economic growth in the regions of the EU. *Revista de economía mundial*, 51, 25-50. <https://doi.org/10.33776/rem.voi51.3903>
- Nelson, J. A. (2015). Gender in Economic Research. En J. Backhouse y B. Bateman (Eds.), *The Cambridge Companion to Keynes* (pp. 288-314). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, R. R. (1995). Recent evolutionary theorizing about economic change. *Journal of Economic Literature*, 33(1), 48-90.
- Nonell, R. y Medina, I. (2021). Buen gobierno e instituciones del mercado de trabajo. *Papeles de Economía Española*, 168, 106-126.
- North, D.C. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511808678>
- North, D. C. (2005). *Understanding the process of economic change*. Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400829484>
- OCDE (2012). *Review of Telecommunication Policy and Regulation in Mexico*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264060111-en>
- OCDE (2016). *Open Government: The Global Context and the Way Forward*. Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264268104-en>
- Ogilvie, S. y Carus, A. W. (2014). Institutions and economic growth in historical perspective. *Handbook of economic growth*, 2, 403-513. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53538-2.00008-3>
- Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807763>
- Ostrom, E. (2005). *Understanding institutional diversity*. Princeton: Princeton University Press.
- Parrado, S. (2021). Administraciones públicas: Calidad institucional y adecuación entre fines y medios. *Papeles de Economía Española*, 168, 127-190.
- Petersen, N. (2013). Antitrust law and the promotion of democracy and economic growth. *Journal of competition law and economics*, 9(3), 593-636. <https://doi.org/10.1093/joclec/nht003>
- Posner, R. A. (1973). An economic approach to legal procedure and judicial administration. *The Journal of Legal Studies*, 2(2), 399-458. <https://doi.org/10.1086/467503>
- Ren, S., Hao, Y. y Wu, H. (2022). The role of outward foreign direct investment (OFDI) on green total factor energy efficiency: Does institutional quality matters? Evidence from China. *Resources Policy*, 76, 102587. <https://doi.org/10.1016/j.resourpol.2022.102587>

- Risse, T., Börzel, T. A. y Draude, A. (Eds.) (2018). *The Oxford handbook of governance and limited statehood*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198797203.013.1>
- Rodrik, D., Subramanian, A. y Trebbi, F. (2004). Institutions Rule: The Primacy of Institutions over Geography and Integration in Economic Development. *Journal of Economic Growth*, 9(2), 131-165. <https://doi.org/10.1023/B:JOEG.0000031425.72248.85>
- Romer, P. M. (1990). Endogenous Technological Change. *Journal of Political Economy*, 98(5), S71-S102. <https://doi.org/10.1086/261725>
- Rothstein, B. y Stolle, D. (2008). The state and social capital: an institutional theory of generalized trust. *Comparative Politics*, 40, 441-459. <https://doi.org/10.5129/001041508X12911362383354>
- Schmidt, V. A. (2008). Discursive institutionalism: The explanatory power of ideas and discourse. *Annual Review of Political Science*, 11, 303-326. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.11.060606.135342>
- Schneider, F., Buehn, A. y Montenegro, C. E. (2010). New Estimates for the Shadow Economies all over the World. *International Economic Journal*, 24(4), 443-461. <https://doi.org/10.1080/10168737.2010.525974>
- Simon, H. A. (1991). Bounded Rationality and Organizational Learning. *Organization Science*, 2(1), 125-134. <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.125>
- Stigler, G. J. (1971). The theory of economic regulation. *The Bell Journal of Economics and Management Science*, 2(1), 3-21. <https://doi.org/10.2307/3003160>
- Stiglitz, J. E. (1994). *Whither Socialism?* Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Stiglitz, J. E. (2019). Mis-measurement of inequality: a critical reflection and new insights. *Journal of Economic Interaction and Coordination*, 14 (4), pp. 891-921. <https://doi.org/10.1007/s11403-019-00257-2>
- Transparency International (2022). *Transparency International. Perceptions Index*. <https://www.transparency.org/en/>
- Veblen, T. ([1899] 2004). *Teoría de la clase ociosa* (V. Herrero, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Wilkinson, R. (2013). *The WTO: Crisis and the governance of global trade*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203607725>
- Williamson, O. E. (2005). Why law, economics, and organization? *Annual Review of Law and Social Science*, 1, 369-396. <https://doi.org/10.1146/annurev.lawsocsci.1.031805.111122>
- World Bank Group (2016). *Doing Business 2016. Measuring Regulatory Quality and Efficiency*. Washington D.C.: World Bank Group. <https://www.doingbusiness.org/content/dam/doingBusiness/media/Annual-Reports/English/DB16-Full-Report.pdf>
- World Economic Forum (2005-2020). *The Global Competitiveness Report*. Ginebra. <https://www.weforum.org/reports/>

## Notas

- 1 Por ejemplo, los países del este de Europa con economías centralizadas han transitado hacia instituciones económicas y legales garantes de los derechos de propiedad, la competencia y las reglas del mercado. Los países del sur de Europa han caminado para superar los obstáculos en la gobernanza y la corrupción del pasado, asumiendo el reto particular de integrar en las instituciones a los actores sociales para fortalecer la legitimidad a través de su mayor participación y diálogo.
- 2 Para acceder a los documentos del Banco Interamericano de Desarrollo sobre calidad institucional se puede visitar su página web oficial: <https://publications.iadb.org/>
- 3 La metodología y las dimensiones utilizadas por Political Risk Services para clasificar el riesgo político, financiero y económico de los países pueden ser consultadas en: <https://www.prs-group.com/explore-our-products/icrg/>

## El autor

José Antonio Pedraza Rodríguez es doctor en Ciencias Económicas por la Universidad de Córdoba. Su actividad de investigación se centra en la medición de la calidad de los servicios a nivel institucional, así como en el estudio de la innovación y la transferencia de conocimiento en los sistemas locales. Se formó como investigador en el CSIC, trabajando en proyectos de investigación aplicada relacionados con problemas sociales y políticas públicas, participando en evaluaciones y trabajos prospectivos relacionados con programas y políticas de ciencia, tecnología e innovación, especialmente en Andalucía, además de desempeñar labores de gestión de I+D. Desde 2010 es profesor en la Universidad de Córdoba.

**DEBATE/DEBATE:** LA CALIDAD DE LAS INSTITUCIONES. UNA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR/  
THE QUALITY OF INSTITUTIONS. AN INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVE

# La calidad institucional desde la perspectiva sociológica: contribuciones y retos al estado de la cuestión

Institutional quality from a sociological perspective: contributions and challenges to the state of the art

**Paula Espinosa Soriano**

Universidad de Córdoba, España  
Unidad de Investigación Asociada «Innovación y Transferencia de Conocimiento»,  
Universidad de Córdoba-CSIC, España  
[paula.espinosa93@gmail.com](mailto:paula.espinosa93@gmail.com)

**Recibido/Received:** 12/6/2023

**Aceptado/Accepted:** 11/9/2023



## RESUMEN

Este artículo realiza un breve estado de la cuestión de la investigación sobre la calidad institucional desde perspectivas sociológicas. Partiendo de la concepción de institución propia de esta disciplina, se han seleccionado dos grupos de trabajos que son útiles para conocer cómo los rasgos institucionales influyen en algunos aspectos de las organizaciones o agregados de ellas. En primer lugar, los estudios que se ocupan de la confluencia de elementos de la estructura social y la cultura en sectores de actividad de países o áreas territoriales, particularmente presente en la sociología del desarrollo. En segundo lugar, los trabajos que se centran más en la faceta cultural de las organizaciones. Aunque ambas corrientes comparten asunciones teóricas e intereses de investigación, están poco conectadas en la literatura que estudia las instituciones desde el punto de vista de su rendimiento social. Sin embargo, ofrecen resultados empíricos complementarios. A partir de su comparación se obtiene una aproximación de las aportaciones de la sociología al estudio de la calidad institucional, lo que a su vez facilita identificar retos para futuras investigaciones y colaboraciones con otras disciplinas.

**PALABRAS CLAVE:** calidad institucional; sociología; organizaciones; instituciones; sociología del desarrollo; cultura organizacional.

**CÓMO CITAR:** Espinosa Soriano, P. (2023). La calidad institucional desde la perspectiva sociológica: contribuciones y retos al estado de la cuestión. *Revista Centra de Ciencias Sociales*, 2(2), 149-166. <https://doi.org/10.54790/rccs.74>

English version can be read on <https://doi.org/10.54790/rccs.74>

**ABSTRACT**

This article introduces a brief state of the art about institutional quality from the sociological perspectives. Based on the concept of the institution proper to this discipline, two useful working groups have been selected to understand how institutional features influence certain aspects of organizations or aggregates of them. Firstly, a group of studies which dealing with the confluence of elements of social structure and culture in sectors of activity of countries or territorial areas, particularly present in the sociology of development. Secondly, a group of works that focuses more on the cultural side of organizations. Although both currents share theoretical assumptions and research interests, they are little connected in the literature that study institutions from the point of view of their social performance. However, they offer complementary empirical results. Its comparison provides an approximation of the contributions of sociology to the study of institutional quality, which in turn facilitates identifying challenges for future research and collaborations with other disciplines.

**KEYWORDS:** institutional quality; sociology; organizations; institutions; sociology of development; organizational culture.

## 1. Introducción

La cuestión de las instituciones ha sido objeto de interés en las ciencias sociales desde los autores clásicos. En el caso concreto de la sociología, las teorías que dominaron en la primera mitad del siglo XX, sobre todo el funcionalismo y los enfoques estructuralistas de origen marxista, giraban en torno a las instituciones. Aunque el interés decae parcialmente a partir de la década de los setenta tras el declive de las grandes teorías y el auge de las microsociologías, los aspectos institucionales han mantenido su relevancia en el núcleo de las especialidades sociológicas que se han ocupado del trabajo, la religión, el bienestar social, la educación, la ciencia y muchas otras facetas de la vida social.

En épocas más recientes el interés por las instituciones ha experimentado un renovado impulso tras la aparición de varios tipos de institucionalismo en disciplinas afines. A partir de los años ochenta varias ramas de las ciencias sociales experimentan el llamado «giro institucional», en particular en la economía, lo que alcanza una gran influencia debido al prestigio de autores como D. C. North, E. Ostrom y O. E. Williamson y sus aportaciones al estudio de las instituciones en el desarrollo social y económico. Esta sensibilidad se traslada a otras disciplinas, como la ciencia política y algunas especialidades como la política económica, la geografía económica o los estudios de área. Aunque tienen muchos puntos de conexión con la sociología, todas estas corrientes se han desarrollado en paralelo, a veces poco conectadas entre sí, lo que ha dado lugar a una diversidad de formas de estudiar las instituciones.

En la actualidad las instituciones ocupan un papel central en las agendas de investigación de la sociología, sobre todo debido a su importancia en dos ámbitos de estudio: en la explicación de algunos aspectos fundamentales del bienestar social y el desarrollo económico, y el análisis de las organizaciones centrales en las sociedades contemporáneas y sus «campos organizativos» complejos. En la literatura científica una cuestión clave reside en conocer en qué aspectos concretos y en qué medida las instituciones son relevantes en la comprensión de distintas áreas de la vida social y económica.

Este interés se ha trasladado también a la llamada «calidad institucional», o los rasgos de las instituciones que influyen en sus resultados sociales y económicos y condicionan las misiones para las que han sido creadas. Algunos estudios tratan de identificar empíricamente en qué consiste dicha calidad, aunque, debido a las distintas concepciones sobre la naturaleza y el funcionamiento de las instituciones, suele existir bastante diversidad e incluso dispersión conceptual.

El objetivo de este artículo es realizar una revisión de los principales estudios relacionados con la calidad institucional atendiendo a las aportaciones que se encuadran en la sociología. Se analizan dos grupos emblemáticos que resultan complementarios. Aunque no todos utilicen expresamente la etiqueta de calidad institucional, sus aportaciones son esenciales para contribuir al estado de la cuestión. El primer grupo está más interesado en cuestiones estructurales de nivel macro y meso y está presente en la sociología del desarrollo. Otras corrientes de sensibilidad más constructivista se encuadran en los estudios culturales sobre las organizaciones. A modo de ejemplo se han seleccionado trabajos que resultan estratégicos para identificar las contribuciones de interés de cada grupo.

Conviene señalar que algunos de estos trabajos trascienden los límites de las disciplinas. Se alude a la perspectiva sociológica entendida como un conjunto de asunciones con las que situarse ante la realidad social y preguntarse sobre ella (Cardús *et al.*, 2004). Para ello, emplea conceptos y nociones específicas de la disciplina que funcionan como «caja de herramientas» para estudiar los fenómenos sociales, aunque estos conceptos también son empleados por otras especialidades (para la explicación del papel de los conceptos y las asunciones disciplinares en las ciencias sociales se remite a la presentación de este Debate) (Fernández Esquinas, 2023).

Tras esta introducción, el apartado 2 expone una breve definición del término institución desde la visión sociológica y cómo se concreta en el concepto de calidad institucional. El apartado 3 se ocupa de la corriente que enfatiza aspectos entre los niveles meso y macrosociológico en los estudios sobre el desarrollo. El apartado 4 trata los estudios sobre la cultura organizacional más encuadrados entre los niveles meso y micro de las organizaciones. En ambos se seleccionan trabajos que han tenido relevancia empírica y que ilustran las características de cada corriente en confluencia con los aspectos de la calidad institucional tratados en otros artículos de este debate. Finalmente, las conclusiones abordan los retos e implicaciones de la perspectiva sociológica para el estudio multidisciplinar de la calidad institucional.

## 2. Las instituciones desde la visión sociológica

En la sociología contemporánea el papel de las instituciones adquiere gran importancia en los estudios sobre las organizaciones que surgen tras la Segunda Guerra Mundial. Gracias a la influencia de Robert Merton en torno a la llamada Escuela de Columbia, se empieza a focalizar en los aspectos distintivos de algunas organizaciones que trascienden el carácter formal como entes diseñados para producir algún tipo de bien o servicio. Estudian las cuestiones informales relacionadas con el poder, el conflicto, la cultura, los grupos primarios, las redes y otros aspectos que van más

allá del diseño. Se documenta cómo estos procesos se insertan en la realidad de las organizaciones, junto a su impacto en los objetivos formales, la forma de actuar y los efectos de grandes sectores de organizaciones en la sociedad<sup>1</sup>.

Muchos de estos trabajos se ocupan de las comunidades en las que estas organizaciones operan. Uno de los más influyentes es el de Philip Selznick (1957)<sup>2</sup>, uno de los primeros que comienza a distinguir conceptualmente entre organizaciones e instituciones. Considera que estas últimas adquieren un estatus distintivo debido a que están infundidas en valores. Gracias a los procesos de institucionalización obtienen estabilidad y se les otorga un significado especial que trasciende a sus actividades meramente técnicas.

Las críticas al funcionalismo, debidas a sus preferencias por la estabilidad y la explicación estructural de la conducta, y el interés creciente por los aspectos culturales, provocan que estos estudios pasen a un segundo plano —empiezan a ser llamados «viejos institucionalismos», según algunos autores de manera injusta (Selznick, 1996)—, frente a las nuevas perspectivas que privilegian los aspectos cognitivos e identitarios. A partir de la década de los ochenta se comienza a trasladar este giro cultural al mundo de las organizaciones. Los autores más relevantes son Meyer y Rowan (1977), Zucker (1977) y DiMaggio y Powell (1983), entre otros. Estos nuevos trabajos incorporan la importancia de la cognición y los procesos de construcción social basados en el significado en la creación y reproducción de instituciones. Entre sus aportaciones destacan la creación de otros conceptos que resaltan la cuestión de la legitimidad y la reproducción, como los «campos organizacionales» y el «isomorfismo institucional» (Powell, 1996; Ocasio y Gai, 2020).

A este grupo de trabajos se les identifica como nuevo institucionalismo sociológico. Conciben a las organizaciones como estructuras formales «densamente institucionalizadas», o atravesadas por rasgos culturales y cognitivos que confieren legitimidad. El interés principal es comprender por qué las organizaciones de un mismo campo adquieren prácticas y formas similares. La justificación radica en los procesos de mimetismo institucional en los que se adoptan los modelos de aquellas que son consideradas socialmente legítimas o exitosas. A través de estos mecanismos, la estructura formal de las organizaciones refleja los mitos y procedimientos rutinarios de su entorno y los integran como rituales racionalizados (Meyer y Rowan, 1977).

Esta nueva corriente da lugar a una variedad de enfoques que empiezan a emerger como variantes del institucionalismo sociológico, a veces poco conectados entre ellos y con otros institucionalismos de disciplinas afines. Entre los principales se pueden citar los llamados *Institutional work* (trabajo institucional) (Lawrence *et al.*, 2011), *Institutional entrepreneurship* (emprendimiento institucional) (DiMaggio, 1988; Eisenstadt, 1980) e *Institutional logics* (lógicas institucionales) (Thornton y Ocasio, 1999). Un elemento común, además del origen intelectual citado, es que cuestionan los problemas clásicos sobre el determinismo institucional, junto a la excesiva importancia otorgada a los diseños formales y las cuestiones estructurales que caracterizaba a los viejos institucionalismos. Dirigen sus esfuerzos a conocer las prácticas y procesos que llevan a las organizaciones a reproducirse, cambiar o que surjan otras nuevas. En función del énfasis empleado por cada enfoque de los mencionados, el

cambio o permanencia institucional se produce respectivamente por: a) actores que intencionalmente actúan sobre las instituciones con el objetivo de crearlas, mantenerlas o modificarlas; b) actores organizados y con recursos que ven la oportunidad de crear nuevas instituciones o transformar los arreglos institucionales; c) el cambio, y las subsiguientes situaciones, puede provenir de la contradicción de lógicas institucionales que coexisten.

Aunque existen algunas bases conceptuales comunes, como las citadas, los nuevos institucionalismos sociológicos se han convertido en un campo de estudio muy complejo, con varias versiones en competencia entre sí, que no puede tratarse en este trabajo. En este artículo se han seleccionado solo aquellos estudios que, encuadrados en la visión sociológica, se han interesado por estudiar los rasgos institucionales que tienen efectos en el desempeño o resultado, y que tienen conexiones con otros estudios sobre calidad institucional desarrollados por otras disciplinas. Antes dedicamos un breve apartado a especificar el significado del término.

## 2.1. El problema de definir las instituciones en la sociología contemporánea

Dentro de la propia sociología, el término institución ha sufrido modificaciones a medida que ha avanzado la acumulación de conocimiento y emergen nuevas corrientes de pensamiento (Ocasio y Gai, 2020). Si bien resulta difícil establecer una definición consensuada, es posible señalar aspectos compartidos que se pueden considerar como asunciones metateóricas. Cuando la sociología habla de instituciones se suele referir al conjunto de expectativas socialmente validadas, que posibilitan la acción individual y organizan la vida colectiva (Ocasio, Thornton y Lounsbury, 2017). A través de ellas los actores (individuos u organizaciones) producen y reproducen la vida social (Friedland y Alford, 1991; Thornton y Ocasio, 1999).

Desde este punto de vista, se asume que «las instituciones están en multitud de sitios». Cualquier ente mínimamente organizado de la vida social está basado en estos conjuntos de expectativas a las que se atribuyen significados y que, en ocasiones, cristalizan en entes estables. Los aspectos institucionales están forzosamente presentes en cualquier organización y en otros muchos lugares. Aunque del mismo modo se llama la atención de que las instituciones «no son cualquier cosa» (Ocasio y Gai, 2020). A diferencia de muchas organizaciones formales habituales en la actualidad (como pequeñas o medianas empresas) y grupos con cierto grado de organización (la diversidad de asociaciones de la sociedad civil, junto a colectivos que actúan como «quasi-organizaciones»), las instituciones están socialmente legitimadas, adquieren relevancia social, se «dan por sentadas» y tienden a autorreproducirse, aunque experimentan cambios. Además, la ausencia de algunas instituciones importantes tiene consecuencias en el orden social de los países o territorios.

Para complementar adecuadamente esta visión predominante en la sociología contemporánea conviene aclarar otras asunciones referidas al comportamiento de los actores, a la naturaleza de los hechos sociales y los procesos o mecanismos a los que prestan atención preferente.

En primer lugar, en lo referido al comportamiento, las personas siguen motivaciones que dependen de los valores, las creencias compartidas y los intereses, donde la acción de tipo no racional gana relevancia. Los individuos actúan de acuerdo con las instituciones no solo porque esta sea la opción más racional para evitar sanciones, sino también porque las interiorizan como pautas de comportamiento. Las personas las adquieren a través de la socialización y las convierten en inherentes a una acción repetitiva que se aprende con habilidades y rutinas.

En segundo lugar, esta idea está relacionada con la forma de interpretar la naturaleza de las instituciones. Las instituciones son realidades supraindividuales que están mediadas por actores que perciben, evalúan y constituyen la realidad social. Gracias a las convenciones y a las rutinas (Powell y DiMaggio, 1991) las instituciones pasan a ser constitutivas o internas a los actores. Aunque los hechos sociales están basados siempre en las personas y no existen sin ellas, se imponen como construcciones culturales cuando las personas las incorporan en su forma de pensar y comportarse.

En tercer lugar, en lo referido a los mecanismos a los que se presta atención, predominan los de tipo *cognitivo* y *normativo*. Las instituciones son mezclas de ambos. Por un lado, se conciben como reglas que se internalizan y se «dan por sentadas». Es decir, se acaban empleando de manera rutinaria y se convierten en pautas frecuentes de comportamiento. Por otro lado, se conciben como configuraciones que adquieren forma de sistemas de normas o expectativas de conducta para los participantes en una situación.

Finalmente, un rasgo común de la visión sociológica frente a otras que conviene resaltar es que diferencian analíticamente entre facetas de la «estructura social» y la «cultura» y los componentes de cada una de ellas. La separación es de tipo conceptual debido a que en la realidad todas estas facetas sociales aparecen mezcladas, aunque la distinción ayuda a identificar sus partes y funcionamiento. Las instituciones son «ensamblajes» de ambos aspectos, están formadas por un conjunto de valores y, a su vez, de normas, reglas y un repertorio de habilidades socialmente adquiridas. En ocasiones, las instituciones se cristalizan en formas sociales visibles e identificables como una organización. Instituciones y organizaciones suelen concebirse como dos caras de la misma moneda. Por ello, gran parte de los estudios institucionales en sociología atienden a las organizaciones como un lugar visible desde el cual analizar aspectos estructurales y culturales.

## 2.2. El concepto de calidad institucional

La calidad institucional es un concepto utilizado sobre todo por aquellos estudios que se interesan por conocer los rasgos de las instituciones que favorece que estas cumplan con los objetivos para los que han sido creadas, así como su trascendencia en aspectos generales de las sociedades, ya sea la economía, la política, el bienestar social o algunos aspectos de las relaciones sociales o la cultura.

Hay que destacar que este concepto, y algunas de sus variantes, es más empleado en algunas ramas de las ciencias económicas y de las ciencias políticas —como se observa en los otros dos artículos de este debate monográfico (Pedraza Rodríguez, 2023;

Martínez-Sánchez y Gosálbez Pequeño, 2023) —. En los principales repositorios de publicaciones científicas apenas existen estudios encuadrados en la sociología que usen la etiqueta de «calidad institucional» en título y palabras clave. No obstante, sí se pueden encontrar estudios que, a pesar de utilizar otra terminología, tienen puntos en común con los anteriores en la explicación de determinados fenómenos sociales. Sus características son: a) una preocupación por los «rendimientos sociales o socioeconómicos» de las instituciones; b) una preferencia por la observación empírica de los procesos institucionales y sus resultados; y c) un interés por la comparación, ya sea entre grupos de instituciones concretas, sectores o áreas territoriales.

En la sociología coexisten dos corrientes que tienen bastantes conexiones con esta concepción de la calidad institucional. Por una parte, una corriente más centrada en aspectos estructurales y culturales en sectores de importancia para el desarrollo (podríamos decir que se centran en el nivel meso-macro). Por otra parte, una corriente más centrada en las organizaciones, en la construcción, reproducción y cambio de elementos culturales y su influencia en los resultados organizativos (más centrada en el nivel meso-micro). A pesar de ser comunidades académicas poco conectadas en la literatura, ambas comparten bases epistemológicas comunes en la manera de entender las instituciones descrita con anterioridad (Nebojša, 2015). En los siguientes apartados se tratan las definiciones, las dimensiones de la calidad institucional, los intereses de investigación y los niveles de análisis de los estudios más emblemáticos<sup>3</sup>.

### 3. La calidad de las instituciones y el desarrollo socioeconómico

Una primera aproximación se encuentra en la sociología del desarrollo. La revisión de Viterna y Robertson (2015) muestra cómo la sociología ha realizado importantes aportaciones teóricas sobre la influencia de las instituciones<sup>4</sup> como factor explicativo de la diferencia de desarrollo entre países o regiones. Se caracteriza por una visión del desarrollo enraizado con los elementos de la estructura social y la cultura. Entre los autores destacan Evans (2004), Portes (2010), Chibber (2003) y Nee y Oppen (2012), entre otros.

#### 3.1. Rasgos generales

La calidad institucional se entiende como aquellas configuraciones de las instituciones que son consideradas deseables o beneficiosas debido a los efectos que tienen en el progreso social de los países o regiones. Se refiere a aspectos como el cumplimiento de objetivos y las aportaciones al desarrollo entendido de manera amplia, más allá de magnitudes macroeconómicas. El desarrollo se considera equivalente a las mejoras sostenidas en el bienestar de la población, en consonancia con las modernas teorías del desarrollo que consideran necesaria la combinación de múltiples elementos (Viterna y Robertson, 2015; Sen, 1985).

Las instituciones focales son generalmente organizaciones formales de importancia para el desarrollo. Las dimensiones que definen la calidad institucional tienen que

ver con aspectos de la estructura social y la cultura. Incluyen tanto aspectos internos de la institución como de su relación con el entorno. Los elementos internos están relacionados con la idea weberiana de organización burocrática. Esto es, la protección frente a intereses ajenos que desvíen recursos y puedan perturbar la consecución de los objetivos oficiales de las instituciones. Por ejemplo, intereses a la hora de seleccionar o promocionar personal, acceder a la información o gestionar recursos económicos. Los elementos externos tienen que ver con el grado de apertura, la flexibilidad y las relaciones con otros actores.

Un trabajo de referencia es el realizado por Peter Evans (1995), «Autonomía Enraizada» (o *Embedded Autonomy*), sobre el papel de los Estados en las nuevas industrias tecnológicas de la información de economías emergentes como Corea, la India y Brasil en los últimos años del siglo XX<sup>5</sup>. El autor encuentra que las instituciones de estos países tienen dificultades para cumplir con sus objetivos si no están abiertas hacia el exterior y colaboran con los actores de su campo organizativo. A pesar de que puedan cumplir con las características formales de las burocracias weberianas (independencia del poder político, presencia de profesionales cualificados, estabilidad, predictibilidad e inmunidad a redes particularistas, entre otras), el factor fundamental que las lleva a ser «desarrolladoras» es que tienen vínculos con colectivos sociales y élites políticas que les ayudan a orientar sus acciones, y que al mismo tiempo les obligan y les otorgan legitimidad.

Los trabajos en torno a esta corriente se caracterizan por situar el interés en los campos organizativos relacionados con el desarrollo de varios países o áreas geográficas<sup>6</sup>. Para esto suelen seleccionar grupos de instituciones de rango medio, normalmente aquellas que forman parte del núcleo central del desarrollo de un país. La estrategia de investigación se dirige a observar mediante estudios de casos los mecanismos sociales a través de los cuales instituciones concretas moldean distintos aspectos del desarrollo. En áreas geográficas más grandes también están relacionados con los trabajos sobre las variedades del capitalismo, que encuentran en la configuración de las instituciones políticas y económicas los fundamentos que dan lugar a los regímenes de producción que determinan el desarrollo de grupos de países (Hall y Soskice, 2001; Hall y Gingerich, 2009; Campbell y Pedersen, 2007).

### 3.2. Algunas contribuciones de interés

Un grupo de trabajos de referencia de la sociología económica del desarrollo son los de Portes y Smith (2012) y la posterior ampliación en Portes y Marques (2015). Realizan comparaciones sistemáticas de países atendiendo a grupos de instituciones estratégicas para varias facetas del desarrollo. El interés de los autores es conocer cómo la calidad institucional influye en el progreso social y económico de los países de América Latina y Portugal.

La calidad institucional se interpreta como elementos que facilitan una combinación de adecuación institucional, es decir, el cumplimiento de los objetivos o la misión por la que fue creada y, aportaciones al desarrollo, entendido este en su sentido amplio. Para observar cómo las instituciones contribuyen a estos resultados utilizan un

grupo de factores a modo de dimensiones internas y externas: 1) el reclutamiento y promoción meritocrática de los trabajadores; 2) la inmunidad a la corrupción; 3) la ausencia de islas de poder internas que puedan distorsionar el cumplimiento de los objetivos generales; 4) la capacidad para conectar eficientemente con sus clientes o usuarios; 5) la apertura a innovaciones y la flexibilidad tecnológica; 6) la existencia de alianzas externas que ayuden a la pervivencia y prevengan que las instituciones sean dominadas por intereses ajenos.

Las instituciones seleccionadas tienen un carácter sistémico en la situación que han logrado los países de acuerdo con la historia de sus procesos de desarrollo: la bolsa, las agencias de recaudación tributaria, el sistema postal, la aviación civil, y proveedores de servicios sociales como hospitales y universidades. Estas instituciones se estudian en profundidad siguiendo una metodología triangular que incluye observaciones cualitativas y cuantitativas. Una característica relevante de la metodología empleada, frente a los trabajos que se basan en análisis históricos y apreciaciones narrativas de evidencias complejas, es que se opta por una comparación sistemática que facilita el análisis causal. Para ello emplea el análisis cualitativo comparado (QCA en inglés) (Ragin, 2008) basado en una lógica configuracional que, a través de la combinación de dimensiones, permite explorar las diferentes vías a través de las cuales las instituciones son beneficiosas socioeconómicamente.

Los resultados muestran cómo en algunas instituciones intervienen influencias provenientes de la globalización que no solo tienen consecuencias negativas, sino también aspectos positivos, como la adopción de criterios técnicos y meritocráticos en el funcionamiento cotidiano. Las influencias externas suponen un avance respecto a la dependencia de intereses políticos o particularistas de las clases que en cada país han dominado históricamente algunas instituciones. También se muestra la existencia de factores estructurales que coartan los efectos de las instituciones e impiden el cambio, así como los riesgos de que algunas instituciones se conviertan en islas de excelencia o eficiencia desconectadas de su entorno.

Los análisis comparativos mediante QCA hacen posible observar aquellas combinaciones de factores que ofrecen un mejor rendimiento. Un hallazgo importante es que las causas que contribuyen a que una institución cumpla sus fines son distintas a las causas que contribuyen a que una institución ayude al desarrollo. Por otra parte, el estudio más reciente de Portes y Navas (2017) apunta a que la combinación de los factores «inmunidad a la corrupción» y «proactividad» suele ser la más efectiva para que las instituciones observadas tengan buenos resultados. Esto también significa que la ausencia de algunas características, que en principio se consideran fundamentales (por ejemplo, la meritocracia en la selección de los trabajadores públicos), puede ser compensada por la presencia de otras que, más allá de su adaptación al modelo burocrático formal, facilitan superar barreras. Esto muestra que la existencia de instituciones desarrolladas no tiene por qué responder a una combinación única de características, sino que distintas configuraciones que son contextuales de cada país pueden generar igualmente resultados beneficiosos.

## 4. Los rasgos de la cultura de las organizaciones y su conexión con la calidad institucional

En la década de los ochenta las teorías de las organizaciones comienzan a incluir la dimensión cultural en sus análisis. Los estudios empíricos tratan de operativizar el concepto de cultura. Las principales influencias provienen de la fenomenología y el constructivismo social, representada por el conocido trabajo de Berger y Luckmann (1967), y sus posteriores aplicaciones al mundo de las organizaciones. Posteriormente ha sido complementado por investigaciones provenientes de la gestión, la antropología y la psicología de las organizaciones (Barney, 1986). En la actualidad, la cultura organizacional se ha convertido en uno de los temas fundamentales en este campo interdisciplinar, y ha dado lugar a una gran cantidad de publicaciones de tipo conceptual y empírico. Algunas obras de referencia son los trabajos sobre la construcción de sentido en las organizaciones protagonizados por Schein (1985), el estudio cuantificado de los valores expuesto por Hosftede *et al.* (1990), los trabajos sobre la cultura organizacional como ventaja comparativa (Barney, 1986). Otros trabajos más recientes que resumen el estado de conocimiento en este campo son los de Alvesson (2002), Giorgi, Lockwood y Glynn (2015) y Haveman (2022). A partir de ellos se realiza una selección que ayuda a ilustrar las aportaciones al estudio empírico de la calidad institucional.

### 4.1. Rasgos generales

Aunque no suelen encuadrarse en las teorías de corte institucionalista mencionadas anteriormente, en las concepciones habituales de cultura organizacional se encuentran bases epistemológicas similares (Nebojša, 2015). La cultura organizacional se define como aquellos esquemas cognitivos, valores, normas y símbolos, que pueden tener una representación explícita o no, que son compartidos y adoptados por los miembros de una organización (Schein, 1996; Haveman, 2022).

Algunos estudian los componentes de la cultura organizacional y su influencia en el desempeño de las organizaciones. Barney (1985), por ejemplo, define la cultura como «un conjunto complejo de valores, creencias, suposiciones y símbolos que definen la forma en que una empresa lleva a cabo sus actividades» (1985, p. 656). Desde este punto de vista los aspectos que interesan resaltar en conexión con la calidad de las instituciones indicada antes son los efectos en los resultados de las empresas u otras organizaciones. La gran mayoría de estudios que analizan el desempeño lo hacen en términos económicos de eficacia y eficiencia (se resalta sobre todo el término *effectiveness* como la capacidad para lograr los resultados perseguidos).

Este enfoque recibió profundas críticas debido a las resistencias de algunos autores constructivistas para considerar que la cultura se puede concebir como un medio instrumental para conseguir objetivos deseables, de una manera medible y comparable (Denison y Mishra, 1995), e incluso clasificarse como «buena» o «mala» para el cumplimiento de tales fines (Alvesson, 2002). Sin embargo, debido a las evidencias acumuladas que muestran la influencia de los aspectos de la cultura en múltiples procesos y resultados de las organizaciones, y a las posibilidades de moldear algunos aspectos culturales, cada vez son más aceptadas como una herramienta que se puede utilizar para múltiples propósitos de gestión.

Las explicaciones empleadas suelen centrarse en mecanismos de tipo cognitivo y simbólico específicos de cada cultura organizacional. Los componentes de la cultura que se suelen analizar se sintetizan en un conjunto limitado de valores y otros rasgos subyacentes relacionados con el grado de integración de los empleados con los valores de la organización (Denison y Mishra, 1995). Por ejemplo, se asume que una empresa con una «cultura organizacional sólida y ampliamente compartida promueve la coherencia conductual y, por tanto, pueden mejorar el rendimiento organizativo» (Haveman, 2022, p. 137). Sin embargo, también puede obstaculizar la introducción de innovaciones o modificaciones en entornos cambiantes, lo que también puede ser perjudicial para sus resultados organizativos (Sørensen, 2002).

Una de las diferencias entre los estudios en torno a la cultura organizacional y el nuevo institucionalismo sociológico radica en el nivel de análisis. Los primeros se interesan por aspectos más micro (valores, referencias de significado, narrativas que se institucionalizan, etc.), interacciones entre sus miembros mediadas por estos aspectos, y por la interrelación con grupos de interés y relaciones de influencia. Tienden a ver a la organización como sistema social más cerrado y no tanto a observar los vínculos con el entorno. El interés se dirige a identificar el conjunto de valores y rasgos culturales subyacentes de los individuos y grupos que componen una organización y observar hasta qué punto influyen en su desempeño económico o de otro tipo. Los lugares de interés son muy variados, aunque destacan los estudios sobre organizaciones dedicadas a sectores concretos de actividad como la sanidad (Scott *et al.*, 2003; Scott y Estabrooks, 2006) o la educación superior (Coman y Bonciu, 2016). En el siguiente apartado se han seleccionado algunos estudios que ilustran esta corriente en confluencia con los aspectos de la calidad institucional.

#### 4.2. Algunas contribuciones de interés

Existen numerosos estudios sobre los efectos de la cultura organizacional en los resultados de las organizaciones. Su importancia se refleja en el crecimiento paulatino de publicaciones (Ocasio y Gai, 2020), tal como muestran algunas revisiones del estado de la cuestión (Giorgi, Lockwood y Glynn, 2015, y Hartnell, Yi Ou y Kinicho, 2011). En este trabajo hemos seleccionado un grupo de contribuciones emblemáticas debido a su influencia en estudios posteriores. Sirven como ejemplo para conocer los rasgos generales de esta corriente. No se tratan en cambio los estudios del nuevo institucionalismo sociológico ya mencionado, para el que existen varios tratados y compilaciones, debido a que en ellas es difícil encontrar trabajos orientados de manera práctica a estudiar rasgos de las organizaciones que intervienen en su rendimiento, equivalentes a lo que se ha definido anteriormente como calidad institucional. Si bien los enfoques que observan la relación entre las organizaciones y sus lógicas comunitarias tienen bastantes similitudes y progresivamente resaltan las implicaciones para los resultados de las organizaciones (véase, por ejemplo, Georgiou y Arenas, 2023).

Comenzamos por los trabajos de Denison y Mishra (1995). Se encuentran entre los precursores de los modelos para analizar el impacto de los rasgos de la cultura organizacional en el desempeño organizacional. Una de sus influencias se observa en el modelo de medición Denison Organizational Culture Survey (DOCS), ampliamente utilizado en

este campo (Denison, Nieminen y Kotrba, 2011). Se basa en la percepción de los altos ejecutivos sobre aspectos como la rentabilidad, la calidad, el crecimiento de las ventas, la satisfacción y el rendimiento en general. Los rasgos de la calidad institucional se miden a través del contraste o dicotomía entre dos dimensiones, lo que da lugar a varios tipos de cultura organizacional. Por una parte, el contraste entre «la integración interna en la organización» y «la adaptación externa». Es decir, entre las organizaciones con dinámicas hacia el interior que buscan reforzar los vínculos y la participación de sus miembros frente a organizaciones abiertas con dinámicas dirigidas hacia el exterior. Por otra parte, el contraste entre «el cambio» y «la estabilidad». Esto es, organizaciones flexibles con capacidad para incluir cambios, frente a organizaciones rígidas y estables. Estos dos contrastes se cruzan formando cuatro rasgos de la cultura organizacional: implicación, coherencia, adaptabilidad y misión.

La metodología se basa en dos procedimientos de observación: estudios de caso en profundidad de varias empresas para identificar los cuatro rasgos de la cultura organizacional mencionados, y encuestas a altos ejecutivos donde se les pregunta por su percepción sobre estos cuatro rasgos culturales y sobre las medidas objetivas y subjetivas del desempeño.

A estos estudios se les reconocen importantes contribuciones. Por una parte, capturan empíricamente cómo la cultura organizacional influye en el desempeño de las organizaciones. En particular, cómo determinados rasgos de la cultura son más proclives a favorecer un tipo de desempeño frente a otro. Por otra parte, se muestra cómo las instituciones implicadas y adaptables son flexibles y abiertas al exterior, lo que les permite tener capacidad de respuesta ante cambios del entorno. Estos rasgos influyen en su desempeño. Por ejemplo, son fuertes predictores del crecimiento de las ventas en las empresas. Por el contrario, la coherencia y la implicación son indicadores de integración de los trabajadores y la dirección de la organización, lo que favorece la rentabilidad. En la actualidad estos rasgos se han convertido en aspectos habituales en el estudio del desempeño de las organizaciones, lo que proporciona un referente empírico para conectar los trabajos sobre calidad institucional de nivel más general con las corrientes del *management*.

## 5. Conclusiones

Este trabajo ha expuesto algunas aportaciones conceptuales que, desde la perspectiva sociológica, pueden ser fructíferas para el estudio multidisciplinar de la calidad institucional. Para esto se ha realizado un ejercicio de síntesis sobre las definiciones del concepto de institución. Se ha mostrado cómo este concepto ha sido objeto de diversas formulaciones que, desde dentro y fuera de la disciplina, y debido a su complejidad, han supuesto una barrera para su entendimiento y vinculación con otras aproximaciones. Para la sociología, las instituciones van más allá de las normas formales o informales que rigen el comportamiento tanto en el ámbito de las organizaciones formales como en otros agregados sociales. Frente a otras disciplinas, interpreta que son ensamblajes de elementos de la estructura social y la cultura socialmente validados que adquieren representación en los individuos, posibilitan la acción individual y organizan la vida colectiva. Los actores individuales o colectivos producen y reproducen a las instituciones mediante sus acciones e interacciones.

Los estudios sobre calidad institucional que atienden a esta concepción llevan a mostrar algunos aspectos fundamentales que pueden pasar desapercibidos si no se emplean bases conceptuales y metodologías que los hagan emerger. Aunque algún problema al que se enfrenta este campo, además de la heterogeneidad para definir y capturar qué es la calidad de las instituciones, es que en la disciplina sociológica no existen muchos estudios con orientación práctica y, además, el término calidad institucional está poco generalizado.

Para ilustrar esta perspectiva se han seleccionado dos grupos de estudios que atienden a los componentes de la calidad institucional desde dos niveles de análisis: un grupo interesado por cuestiones más estructurales y macrosociológicas, próximo a la sociología del desarrollo; otro de orientación más constructivista, de nivel más micro, vinculado a los estudios culturales sobre las organizaciones. Para cada grupo se han empleado algunas contribuciones que ilustran la influencia de aspectos de las instituciones que se pueden considerar como rasgos de su calidad, en tanto que contribuyen al cumplimiento de sus objetivos.

En la revisión realizada se pueden resaltar algunas fortalezas o contribuciones de interés. Las organizaciones son lugares estratégicos de observación que reflejan aspectos institucionales. Esto supone una ventaja para el análisis empírico, ya que las hace accesibles y delimitadas en un espacio concreto. También focalizan en dimensiones que son útiles para operacionalizar elementos de la vida social relacionados con la estructura social y la cultura. Algunas dimensiones externas e internas de la organización que se pueden resaltar son: las características típicas de las burocracias weberianas (meritocracia e independencia de intereses ajenos), la apertura hacia el exterior (flexibilidad, proactividad y formación de alianzas con actores externos), y los valores y rasgos subyacentes del personal relacionados con el grado de integración o adaptación y el cambio o estabilidad.

También se pueden resaltar algunas debilidades. Están poco conectados en la literatura y presentan una división importante entre niveles de análisis. Los estudios sobre la cultura de las organizaciones atienden más a los rasgos subyacentes de las personas. Es menos frecuente observar dimensiones relacionadas con la distribución del poder y las jerarquías que pueden mediar la interacción entre trabajadores o con sus directivos. En los estudios que se ocupan de elementos estructurales ocurre la situación opuesta: apenas se presta atención a los significados compartidos. Tampoco prestan mucha atención a dimensiones de la calidad institucional relacionadas con aspectos regulativos que moldean la interacción, como los que se recogen en otros artículos de esta sección Debate.

Otra debilidad se encuentra en la división entre niveles de análisis. Es sabido que las organizaciones no son unidades cerradas, sino que forman parte de agregados como campos organizativos o sectores de actividad. Al mismo tiempo, internamente existen conjuntos de valores y significados de los individuos que tienen una lógica propia. En definitiva, las dificultades para indagar empíricamente la calidad institucional se deben más a las posibilidades prácticas para integrar ambos grupos de trabajos que a los avances realizados en el estado del conocimiento.

En resumen, la síntesis realizada en este artículo muestra cómo las instituciones son entes complejos a los que hay que mirar más allá de sus aspectos formales y económicos, o de sus diseños. Al contrario, están pobladas de personas con valores, normas

y vínculos sociales que acaban determinando lo que producen, en términos positivos o negativos. El mapa de los estudios que analizan su calidad identifica algunos aspectos que hay que tener en cuenta en los estudios empíricos y en la actuación sobre las instituciones. También señala la necesidad de una mayor colaboración entre corrientes de la sociología y entre la sociología y otras disciplinas.

## 6. Referencias

- Alvesson, M. (2002). Organizational Culture and Performance. En *Understanding Organizational Culture* (pp. 42-70). London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446280072.n3>
- Barney, J. B. (1986). Organizational Culture: Can It Be a Source of Sustained Competitive Advantage? *Academy of Management Review*, 11(3), 656-665. <https://doi.org/10.5465/amr.1986.4306261>
- Berger, P. y Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise on the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY: Doubleday.
- Block, F., y Keller, M. R. (2011). *State of Innovation. The U.S. Government's Role in Technology Development*. London: Routledge.
- Campbell J. (2004). *Institutional Change and Globalization*. Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9780691216348>
- Campbell, J. L. y Pedersen, O. K. (2007). The Varieties of Capitalism and Hybrid Success: Denmark in the Global Economy. *Comparative Political Studies*, 40, 307-332. <https://doi.org/10.1177/0010414006286542>
- Cardús, S. et al. (2004). *La mirada del sociólogo*. Barcelona: Editorial UOC.
- Cavaleri, M. (2016). Inside Institutions of Progressive-Era Social Sciences: The Interdisciplinarity of Economics and Sociology. *Journal of Economic Issues*, 50(2), 345-361. <https://doi.org/10.1080/00213624.2016.1176476>
- Chibber, V. (2003). *Locked in Place: State-Building and Late Industrialization in India*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Coman, A. y Bonciu, C. (2016). Organizational Culture in Higher Education: Learning from the Best. *European Journal of Social Science Education and Research*, 3(1), 135-145. <https://doi.org/10.26417/ejser.v6i1.p135-145>
- Denison, D. R. y Mishra, A. K. (1995). Toward a Theory of Organizational Culture and Effectiveness. *Organization Science*, 6(2), 204-223. <https://doi.org/10.1287/orsc.6.2.204>
- Denison, D., Nieminen, L. y Kotrba, L. (2011). Diagnosing organizational cultures: A conceptual and empirical review of culture effectiveness surveys. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(1), 145-161. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2012.713173>

- DiMaggio, P. J. (1988). Interest and agency in institutional theory. En L. Zucker (Ed.), *Institutional patterns and culture* (pp. 3-22). Cambridge, MA: Ballinger.
- DiMaggio, P. J. y Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48, 147-160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- Eisenstadt, S. N. (1980). Cultural orientations, institutional entrepreneurs, and social change: comparative analysis of traditional civilizations. *American Journal of Sociology*, 85, 840-869. <https://doi.org/10.1086/227091>
- Evans, P. B. (1995). *Embedded Autonomy: States and Industrial Transformation*. Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400821723>
- Evans, P. B. (2004). Development and institutional change: the pitfalls of monocropping and the potentials of deliberation. *Studies in Comparative International Development*, 38(4), 30-52. <https://doi.org/10.1007/BF02686327>
- Fernández Esquinas, M. (2023). Editorial: «Buenas y malas instituciones». La cuestión de la calidad institucional en las ciencias sociales. *Revista Centra de Ciencias Sociales*, 2(2), 117-128. <https://doi.org/10.54790/rccs.70>
- Friedland, R. y Alford, R. R. (1991). Bringing society back in: symbols, practice, and institutional contradictions. En W. Powell y P. DiMaggio (Eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (pp. 232-263). Chicago: University of Chicago Press.
- Georgiou, A. y Arenas, D. (2023). Community in organizational research: a review and an institutional logics perspective. *Organization Theory*, 4, 1-22. <https://doi.org/10.1177/26317877231153189>
- Giorgi, S., Lockwood, C. y Glynn, M. A. (2015). The Many Faces of Culture: Making Sense of 30 Years of Research on Culture in Organization Studies. *The Academy of Management Annals*, 9(1), 1-54. <https://doi.org/10.5465/19416520.2015.1007645>
- Hall, P. A. y Gingerich, D. W. (2009). Varieties of Capitalism and Institutional Complementarities in the Political Economy: An Empirical Analysis. *British Journal of Political Science*, 39, 449-482. <https://doi.org/10.1017/S0007123409000672>
- Hall, P. A. y Soskice, D. (2001). An Introduction to Varieties of Capitalism. En P. A. Hall y D. Soskice (Eds.), *Varieties of Capitalism. The Institutional Foundations of Comparative Advantage* (pp. 1-68). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0199247757.001.0001>
- Hartnell, C. A., Yi Ou, A. y Kinichi, A. (2011). Organizational Culture and Organizational Effectiveness: A Meta-Analytic Investigation of the Competing Values Framework's Theoretical Suppositions. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 677-694. <https://doi.org/10.1037/a0021987>
- Haveman, H. A. (2022). *The Power of Organizations: A New Approach to Organizational Theory*. Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://doi.org/10.23943/princeton/9780691241807.001.0001>

- Hosftede, G. et al. (1990). Measuring Organizational Cultures: A Qualitative and Quantitative Study Across Twenty Cases. *Administrative Science Quarterly*, 35, 2, 286-316. <https://doi.org/10.2307/2393392>
- Lapueute, V. y Van de Walle, S. (2020). The effects of new public management on the quality of public services. *Governance*, 33(3), 461-475. <https://doi.org/10.1111/gove.12502>
- Lawrence, T., Suddaby, R. y Leca, B. (2011). Institutional Work: Refocusing Institutional Studies of Organization. *Journal of Management Inquiry*, 20(1), 52-58. <https://doi.org/10.1177/1056492610387222>
- Martínez-Sánchez, W. y Gosálbez Pequeño, H. (2023). La calidad de las instituciones del sector público: una revisión crítica de los estudios sobre el «buen gobierno» y la «debilidad institucional». *Revista Centra de Ciencias Sociales*, 2(2), 167-186. <https://doi.org/10.54790/rccs.3>
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press.
- Meyer, J. W. y Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-363. <https://doi.org/10.1086/226550>
- Nebojša, J. (2015). Interplay of Institutional and Cultural Theories of Organization. *Originalni naučni članak*. <https://doi.org/10.2298/SOC1503438J>
- Nee, V. y Opper S. (2012). *Capitalism from Below*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674065390>
- Ocasio, W., Thornton, P. H. y Lounsbury, M. (2017). The institutional logics perspective. En R. C. Greenwood, C. Oliver, T. B. Lawrence y R. E. Meyer (Eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (pp. 531-599). London: SAGE Publications.
- Ocasio, W. y Gai, S. L. (2020). Institutions: Everywhere But Not Everything. *Journal of Management Inquiry*, 29(3), 262-271. <https://doi.org/10.1177/1056492619899331>
- Parhizgari, A. M. y Ronald Gilbert, G. (2004). Measures of organizational effectiveness: private and public sector performance. *Omega*, 32(3), 221-229. <https://doi.org/10.1016/j.omega.2003.11.002>
- Pedraza Rodríguez, J. A. (2023). La calidad de las instituciones y su relación con la economía: una revisión de las bases conceptuales y estudios empíricos. *Revista Centra de Ciencias Sociales*, 2(2), 129-148. <https://doi.org/10.54790/rccs.38>
- Portes, A. (2010). *Economic Sociology: A Systematic Inquiry*. Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400835171>
- Portes, A. y Marques, M. M. (Dirs.) (2015). *Valores, Qualidade Institucional e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Portes, A. y Navas, J. C. (2017). Instituciones y desarrollo: Un estudio comparativo de casos. *Revista Española de Sociología*, 26(1), 9-31. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2016.1>

- Portes, A. y Smith, L. D. (2012). *Institutions Count: Their Role and Significance in Latin American Development*. Berkeley: University of California Press. <https://doi.org/10.1525/california/9780520273535.001.0001>
- Powell, W. W. y DiMaggio, P. J. (Eds.) (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226185941.001.0001>
- Ragin, C. C. (2008). *Redesigning Social Inquiry: Fuzzy Sets and Beyond*. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226702797.001.0001>
- Saxenian, A. L. (2007). *The New Argonauts: Regional Advantage in a Global Economy*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1dpottd>
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1996). Culture: The missing concept in organization studies. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 229-240. <https://doi.org/10.2307/2393715>
- Scott, S.-F. y Estabrooks, C. A. (2006). Mapping the organizational culture research in nursing: a literature review. *J. Adv. Nurs*, 56(5), 498-513. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.04044.x>
- Scott, T., Mannion, R., Davies, H. y Marshall, M. (2006). The quantitative measurement of organizational culture in health care: A review of the available instruments. *Health Services Research*, 38, 923-945. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.00154>
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Selznick, P. (1957). *Leadership in Administration*. New York: Harper and Row.
- Selznick, P. (1996). Institutionalism «Old» and «New». *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 270-277. <https://doi.org/10.2307/2393719>
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sørensen, J. B. (2002). The strength of corporate culture and the reliability of firm performance. *Administrative Science Quarterly*, 47(1), 70-91. <https://doi.org/10.2307/3094891>
- Thornton, P. y Ocasio, W. (1999). Institutional Logics and the Historical Contingency of Power in Organizations: Executive Succession in the Higher Education Publishing Industry, 1958-1990. *American Journal of Sociology*, 105, 801-843. <https://doi.org/10.1086/210361>
- Van Helden, J. y Reichard, C. (2016). Commonalities and Differences in Public and Private Sector Performance Management Practices: A Literature Review. En M. J. Epstein, F. Verbeeten y S. K. Widener (Eds.), *Performance Measurement and Management Control: Contemporary Issues (Studies in Managerial and Financial Accounting, Vol. 31)* (pp. 309-351). Bingley: Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-351220160000031010>

Viterna, J. y Robertson, C. (2015). New Directions for the Sociology of Development. *Annual Review of Sociology*, 41, 243-269. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043426>

Zucker, L. G. (1977). The Role of Institutionalization in Cultural Persistence. *American Sociological Review*, 45(5), 726-743. <https://doi.org/10.2307/2094862>

## Notas

1 El Departamento de Sociología de la escuela de Columbia surgió en la década de los años cuarenta de la mano de F. H. Giddings y adquirió gran relevancia entre 1950 y 1970 en la comprensión de la realidad social. Robert K. Merton ha sido uno de los autores referentes. Otros autores identificados con esta escuela que se han interesado por las instituciones, focalizando en el estudio de las organizaciones, son P. Blau, A. W. Gouldner, S. M. Lipset, J. Coleman y P. Selznick, entre otros. Véase Cavalieri (2016).

2 Otros trabajos seminales de Selznick son «*TVA and the Grass Roots*» (1949) y «*The Organizational Weapon*» (1952).

3 Conviene aclarar que, dentro de los estudios sobre la calidad institucional, una fuente de diferencia interna es la diversidad en la medición del desempeño en función de la naturaleza pública, privada o mixta de las instituciones. Entre otros motivos, por la dificultad de precisar y cuantificar la calidad en la prestación de servicios públicos. Este trabajo no aborda esta diferencia debido a las limitaciones de espacio, si bien la revisión de la literatura de Van Helden y Reichard (2016) expone importantes diferencias de medición del desempeño entre ellas. Algunas de estas pueden ser aplicables en instituciones públicas y privadas. Sin embargo, otras pueden ser inapropiadas utilizarlas en ambos ámbitos, aunque compartan sector de actividad (Parhizgari y Ronald Gilbert, 2004). Esto plantea un debate tanto académico como profesional, especialmente en el campo de la nueva gestión pública, sobre la idoneidad de trasladar modelos de desempeño afines con las prácticas de gestión privada a organizaciones públicas (Lapuente y Van de Walle, 2020).

4 También sobre la importancia de las movilizaciones sociales, la cultura, la desigualdad y la evaluación de programas (Viterna y Robertson, 2015).

5 El concepto de enraizamiento («*embeddedness*») es una de las claves para explicar la contribución de las instituciones de este sector, aunque es conveniente distinguir la acepción del término *embeddeness* con la empleada por Mark Granovetter para referirse a la inserción de la acción económica en redes de sociabilidad. Más bien, Evans se refiere a la proactividad en varios aspectos referidos a la necesidad de que la institución esté en contacto con los actores de su entorno. Una interpretación adicional del concepto de enraizamiento aplicado a las burocracias públicas y las leyes se incluye en el artículo de Martínez Sánchez y Gosálbez Pequeño (2023) de esta sección de Debate.

6 Algunos estudios relevantes son Campbell (2004), Saxenian (2017) y Block y Keller (2011).

## La autora

Paula Espinosa Soriano es doctora en Ciencias Sociales y Jurídicas por la Universidad de Córdoba y graduada en Sociología por la Universidad Pablo de Olavide. Su línea de investigación está enmarcada en el análisis de la calidad institucional del sistema de ciencia, tecnología e innovación desde los postulados de la sociología del desarrollo, el enfoque de los sistemas de innovación y la sociología de las organizaciones. Es miembro de la Unidad de Asociada «Investigación y Transferencia del Conocimiento» de la Universidad de Córdoba y el Instituto de Estudios Sociales Avanzados (IESA, CISC). En la actualidad desempeña su actividad docente en la Universidad de Córdoba.

**DEBATE/DEBATE:** LA CALIDAD DE LAS INSTITUCIONES. UNA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR/  
THE QUALITY OF INSTITUTIONS. AN INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVE

# La calidad de las instituciones del sector público: una revisión crítica de los estudios sobre el «buen gobierno» y la «debilidad institucional»

The Quality of Public Sector Institutions: A Critical Review of  
Studies on 'Good Governance' and 'Institutional Weakness

**Wilfrid Martínez-Sánchez**

Instituto de Estudios Sociales Avanzados, CSIC, España  
Universidad de Alicante, España  
[wmartinez@iesa.csic.es](mailto:wmartinez@iesa.csic.es)

**Humberto Gosálbez Pequeño**

Universidad de Córdoba, España  
Unidad de Investigación Asociada «Innovación y Transferencia de Conocimiento»,  
Universidad de Córdoba-CSIC, España  
[ad1gopoh@uco.es](mailto:ad1gopoh@uco.es)

**Recibido/Received:** 12/6/2023

**Aceptado/Accepted:** 11/9/2023



## RESUMEN

Este artículo realiza un análisis comparado de varios enfoques que tratan la calidad de las instituciones en el sector público desde aportaciones de la ciencia política y algunas especialidades de las ciencias jurídicas. Después de revisar las asunciones del concepto de institución en este sector, se seleccionan dos grupos de trabajos emblemáticos: uno se centra en el desempeño de las burocracias y la provisión de servicios públicos, lo que se resume en la etiqueta de «calidad del gobierno». El otro se ocupa del cumplimiento de los objetivos enmarcados en las leyes y las burocracias que las implementan, a lo que se refieren como «debilidad vs fortaleza institucional». En último lugar se discuten los puntos convergentes y divergentes junto a los condicionantes del enraizamiento social identificados por algunas investigaciones empíricas.

**PALABRAS CLAVE:** instituciones; sector público; gobierno; leyes; calidad institucional; debilidad institucional.

**CÓMO CITAR:** Martínez-Sánchez, W. y Gosálbez Pequeño, H. (2023). La calidad de las instituciones del sector público: una revisión crítica de los estudios sobre el «buen gobierno» y la «debilidad institucional». *Revista Centra de Ciencias Sociales*, 2(2), 167-186. <https://doi.org/10.54790/rccs.3>

English version can be read on <https://doi.org/10.54790/rccs.3>

**ABSTRACT**

This article undertakes a comparative analysis of different approaches to the quality of institutions in the public sector, drawing on contributions from political science and some specialisations in the legal sciences. After reviewing the assumptions of the concept of institution in this sector, two groups of emblematic works are selected: one focuses on the performance of bureaucracies and the provision of public services, which is summarised under the label «quality of government». The other is concerned with the achievement of objectives set out in laws and the bureaucracies that implement them, referred to as «institutional weakness vs. institutional strength». Finally, convergences and divergences are discussed, along with the determinants of social embeddedness identified by some empirical research.

**KEYWORDS:** institutions; public sector; government; laws; institutional quality; institutional weakness.

## 1. Introducción

Este artículo realiza una revisión de los estudios sobre la calidad institucional aplicada a las burocracias públicas y a las leyes. Nos centramos en las asunciones desde las que se entienden estas instituciones, la manera en que se definen como «instituciones de calidad», sus rasgos más importantes y las contribuciones de interés sobre sus condicionantes.

La discusión se enmarca en la importancia que adquiere el llamado «giro institucional» en estos asuntos. Las disciplinas interesadas en las cuestiones de la organización estatal y sus leyes fundamentales interpretan que las instituciones son importantes en el desarrollo de la burocracia pública. Existe una larga tradición que se centra en las estructuras formales de los Estados y las leyes como determinantes de los resultados del sector público. A esto se suma en los últimos tiempos una mayor atención a las influencias de los comportamientos de los actores, a las condiciones socioculturales y a cómo estas interactúan con las características formales de las instituciones.

Un reflejo de este interés se encuentra en los trabajos relacionados con la «calidad de las instituciones». La calidad en este ámbito se suele referir a algunos elementos esenciales de la buena gobernanza y el buen gobierno, aunque existen aproximaciones complementarias que aún están escasamente conectadas debido a que emplean distintas metodologías. Con el objetivo de ofrecer una visión más integrada, este artículo pretende contribuir al conocimiento del estado de la cuestión a través de un análisis de trabajos emblemáticos que se ocupan del sector público.

En un texto reducido no es posible abordar las distintas escuelas de pensamiento que han tratado estos asuntos. Focalizamos en dos líneas de trabajo que tratan el concepto a través de estudios empíricos. El primero se centra en el desempeño de las burocracias y la provisión de servicios públicos, para lo que se suele emplear la etiqueta de «calidad del gobierno». El segundo se ocupa de la conformidad con las leyes desde el punto de vista de su relación con los actores políticos y las burocracias que las implementan. Los autores de referencia en este grupo emplean la rúbrica de «debilidad institucional». Debido a la confluencia de intereses con ciertas ramas del

derecho, hemos incluido un apartado sobre las características del «buen legislador» en democracias representativas. Este apunte sirve para conectar la discusión con el enfoque que las ciencias jurídicas adoptan sobre la calidad de las leyes.

El artículo consta de las siguientes partes. Primero se describen los problemas terminológicos y las asunciones teóricas sobre las instituciones más habituales en este campo de estudio. En segundo lugar, se exponen los dos enfoques mencionados como estudios estratégicos para evaluar el estado de conocimiento sobre la calidad de las instituciones. El tercer apartado emplea el caso español para ilustrar los condicionantes que afectan a los legisladores. Las conclusiones señalan algunas claves para la colaboración interdisciplinar y una síntesis del problema del enraizamiento en las burocracias y las leyes.

## 2. El problema de definir las «instituciones esenciales»: instituciones del Estado y leyes

Durante gran parte del siglo XX los estudios sobre las cualidades del sector público estuvieron dominados por el «modelo de la burocracia weberiana» (Weber, 1947), que se convierte en el hito de la legitimidad de tipo legal-racional que sustenta los Estados contemporáneos. En correspondencia, en la interpretación de las instituciones públicas se enfatizaba la legalidad, la formalidad y la racionalidad en la organización (Du Gay, 2000) para garantizar la eficiencia y la protección frente a intereses privados. En contraste, las investigaciones que surgen en las Administraciones públicas (Mayntz, 1994), asociadas a las visiones modernas de la filosofía y la sociología del derecho aplicada a las organizaciones (Edelman y Suchman, 1997), introdujeron una forma de pensar las instituciones públicas más compleja, que presta mayor atención a los efectos de los rasgos políticos e informales (March y Olsen, 2006).

Esto no implica dejar en segundo plano las burocracias formales y las leyes (Hood *et al.*, 2001), pero sí introduce una serie de criterios que dibujan un panorama mucho más complejo. Surge una diversidad de enfoques que tienen implicaciones para evaluar qué son las «buenas» instituciones en cada contexto. Antes de revisar las investigaciones empíricas sobre la calidad de las instituciones conviene centrarse en los significados y asunciones habituales en las disciplinas que se ocupan de aspectos fundamentales del Estado y del sector público<sup>1</sup>.

*Definiciones.* La definición más habitual aceptada por la literatura considera que las instituciones son arreglos o conjuntos de reglas formales e informales socialmente organizadas, que dan forma y orientan los comportamientos, roles y expectativas de los actores que las implementan y que algunas veces son moldeadas por ellas (Hall y Taylor, 1996; March y Olsen, 1989). Cuando la definición se lleva al sector público, gran parte de las corrientes de la ciencia política y el derecho confluyen en observar dos vertientes de las instituciones que remiten a la estructura del Estado y a la ley. En resumen, algunos prestan más atención a las burocracias del Estado (organismos, agencias y departamentos gubernamentales) y a sus características como organizaciones administrativas. Otros prestan más atención a las leyes que sustentan y ordenan la actuación del sector público.

Ambas son caras de una misma moneda. No hay burocracias estatales modernas sin leyes, y no hay leyes efectivas sin burocracias que las implementen. La realidad es un ensamblaje de ambas caras de las instituciones, aunque en términos analíticos las distintas corrientes de pensamiento ponen énfasis en una u otra faceta. Esto a veces provoca que estudios que se ocupan de problemas similares utilicen un lenguaje algo diferente o que otorguen distintos significados a los mismos términos. A lo largo de este artículo se hablará de instituciones en sus dos variantes —burocracias públicas y normas legales—, aunque aclarando el uso prevalente de los distintos autores<sup>2</sup>.

*Asunciones sobre el comportamiento.* Más allá de la nomenclatura, un asunto importante se encuentra en las asunciones sobre el comportamiento de los actores. Se puede decir que en la ciencia política y de la Administración han predominado más los llamados enfoques de la «racionalidad limitada» (March, 1978). Frente a las visiones más deterministas o culturales, se asume que los actores políticos utilizan conductas racionales para maximizar sus fines, de acuerdo con la posición que ocupan en la estructura de ejercicio del poder. Aunque se reconoce que las estrategias de los actores se ven condicionadas por problemas de información asimétrica, falta de capacidad para procesar la información y sesgos (Jones, 2003).

También están presentes otras versiones que asumen la importancia en la política de las cuestiones identitarias, la influencia de la cultura y la presencia de comportamientos irracionales, aunque estos asuntos se suelen abstraer cuando se focaliza en la estrategia de los participantes. Se interpreta que el comportamiento utilitario guía la construcción de marcos ideológicos y escenarios favorables a los intereses de los actores, y predomina una vez que se constituye la estructura de posiciones políticas (Hall y Taylor, 1996). En algunas corrientes de la ciencia política existe bastante confluencia con las asunciones de la economía institucional (Caballero-Míguez, 2007). Una descripción más detallada de sus supuestos se puede ver en este Debate en el artículo dedicado a la economía (Pedraza Rodríguez, 2023) y en el Editorial (Fernández Esquinas, 2023).

Igualmente, a nivel macro son frecuentes las explicaciones basadas en la historia, donde el comportamiento se entiende como el resultado de los procesos a largo plazo. Estos basan la explicación en la noción de «dependencia del camino». Entienden que las instituciones están condicionadas por inercias que se acumulan a consecuencia de trayectorias previas (Steinmo, 2008). Más recientemente se han formulado alternativas que incluyen el cambio endógeno (Hall y Soskice, 2010). Este lo conciben como incrementos graduales mediante procesos como la superposición, la conversión y la deriva (Mahoney y Thelen 2010), combinando en la explicación elementos normativos y criterios de elección racional de los actores (Fioretos *et al.*, 2016).

*El papel de las instituciones en la sociedad.* Siguiendo con las asunciones principales de las instituciones, algunas se refieren a cómo se insertan en la vida pública. Se considera que las instituciones trazan los límites de la conducta aceptable mediante las estructuras legales definidas y los ámbitos socialmente organizados (Immergut, 1998). Filtran los marcos de acción, orientan lo que se puede hacer y lo que es razonable (Portes, 2013).

Las instituciones, además, pueden mitigar la complejidad de las operaciones gubernamentales y las burocracias (Rhodes, 2006). Proporcionan marcos simbólicos y valores referenciados en las formas de las estructuras sociales vigentes. Es decir, las instituciones contribuyen a segmentar el poder a través de reglas, roles y rutinas entre niveles intra e intergubernamentales (Goodsell, 2011; Pierson, 2000). También actúan como filtros en las presiones políticas, acentuando algunas y disuadiendo otras (Tsebelis, 2000). En consecuencia, se asume su carácter resistente y relativamente autónomo, al funcionar como condiciones necesarias para la estabilidad de los regímenes políticos (Steinmo, 2008).

*Los mecanismos explicativos que se suelen privilegiar.* De acuerdo con las asunciones mencionadas, son con mayor frecuencia de tipo normativo y regulativo, frente a los cognitivos o culturales<sup>3</sup>. Este conjunto de asunciones juega un papel destacado en el estudio empírico de las instituciones del Estado y las leyes, incluyendo las referidas a la calidad institucional. El concepto de calidad pretende capturar empíricamente algunos de los atributos que condicionan su desempeño y tratan de identificar áreas de mejora de las instituciones, aunque la forma de entender su naturaleza permea los principales estudios.

En el resto del texto nos ocupamos de los trabajos que estudian cualidades de las instituciones. Se exponen la forma de conceptualizar las instituciones, las metodologías de investigación y las contribuciones. Para cada una de ellas se realiza una interpretación a partir de la idea de enraizamiento social, que resalta cómo las instituciones formales están entrelazadas con los valores, normas y expectativas sociales de las personas que las diseñan y que participan en las burocracias.

### 3. Enfoques y elementos de la calidad institucional

#### 3.1. Instituciones y calidad del gobierno

La calidad del gobierno (*Quality of Government*, QoG) es un concepto multidimensional que varios organismos internacionales (Banco Mundial, International Transparency, OCDE, UE, etc.) e institutos de investigación (Institute of Quality of Government, etc.) emplean habitualmente en estudios comparativos. Se refiere al modelo de toma de decisiones, implementación de políticas y prestación de servicios en las burocracias públicas (Rothstein y Teorell, 2008). Para identificar los rasgos y efectos de su desempeño suelen utilizar principalmente tres dimensiones para las que, a su vez, emplean indicadores que funcionan como *proxies* que reflejan las cualidades del sector público: el ejercicio imparcial de la autoridad, la calidad de los servicios públicos y el grado de corrupción (Charron *et al.*, 2012; Dahlström *et al.*, 2012).

Las formas de estudiar esos rasgos y efectos tienen similitudes y algunas diferencias en función de los análisis empíricos. Predominan los métodos comparativos a partir de fuentes cuantitativas. Como unidades de análisis se emplean sobre todo las burocracias de áreas territoriales o sectores específicos que tienen entidad política. Los niveles de análisis también varían: los más habituales son las comparaciones entre

Estados (Kaufman *et al.*, 2011), aunque también se emplean unidades regionales sub-estatales y, en ocasiones, áreas u organismos supranacionales (Charron *et al.*, 2022). En cuanto a las fuentes de información, se obtienen principalmente a partir de datos estructurales de las unidades de análisis, estadísticas oficiales y encuestas de opinión pública. Se combinan con estudios a paneles de expertos que emiten valoraciones de resumen sobre aspectos difíciles de observar a partir de datos estadísticos (Charron *et al.*, 2019).

Las investigaciones combinan estrategias de análisis de tipo descriptivo y correlacional. Los informes de las agencias internacionales y los proyectos de referencia suelen emplear análisis descriptivos, en ocasiones *rankings* u ordenaciones de las unidades de análisis de acuerdo con dimensiones relevantes o indicadores sintéticos. Estos estudios han dado lugar a fuentes de datos adecuadas para análisis correlacionales que son utilizados por numerosos investigadores del sector académico interesados en estos temas, al igual que por *think tanks*, organismos gubernamentales y analistas políticos.

Los estudios correlacionales sugieren que los tres grupos de *proxies* mencionados reflejan un conjunto de factores subyacentes sobre la calidad de las instituciones del sector público (Charron *et al.*, 2019; Kaufmann *et al.*, 2010). A su vez se pueden interpretar como principios normativos específicos desde los que se valoran los análisis. A saber, el ejercicio del poder de los gobiernos se asocia a la asunción de *imparcialidad*, los servicios públicos se conectan con la *calidad*, mientras que la gestión de los recursos públicos se observa desde el punto de vista de la *ausencia de corrupción* y, en general, de la *transparencia*.

Más recientemente estas dimensiones se relacionan con el desempeño y los resultados de las burocracias públicas, junto a otros aspectos relacionados con los estudios de desarrollo y el funcionamiento de las democracias. Una línea de investigación fructífera son los estudios sobre el desarrollo socioeconómico. Estas fuentes proporcionan un fundamento empírico para investigar el crecimiento, el desempeño de las empresas y el buen funcionamiento del mercado, en correspondencia con la creación de valores públicos y bienestar social. Estas contribuciones son tratadas por los artículos de esta sección monográfica dedicados específicamente a las contribuciones desde la economía (Pedraza Rodríguez, 2023) y desde la sociología del desarrollo (Espinosa Soriano, 2023). Por este motivo aquí se focaliza en los análisis que se ocupan del funcionamiento de las burocracias y los efectos en los sistemas democráticos de acuerdo con las dimensiones mencionadas.

*Imparcialidad.* El ejercicio imparcial de la autoridad en el desempeño de las burocracias públicas se asume como una característica que fomenta los resultados socialmente valorados de las instituciones (Rothstein y Teorell, 2008). Este rasgo enfatiza la implementación de las regulaciones, leyes o políticas por parte de cargos públicos (Ackerman, 1999; Uslaner, 2008; Rothstein y Teorell, 2008) de acuerdo con este principio normativo. Las acciones de las burocracias se conceptualizan como imparciales cuanto más se ajustan a lo dispuesto en las regulaciones y las políticas establecidas. Los problemas que se destacan se refieren a la actuación de los principales agentes políticos en los procesos de formulación de leyes y su puesta en práctica a

través del aparato estatal. Se señalan los siguientes: la interferencia política —o intervención de actores con intereses políticos en las cuestiones de interés general— y la existencia de prejuicios o intereses personales en el funcionamiento diario y la toma de decisiones. Gran parte de los análisis sugieren que estos aspectos afectan a la legitimidad y al desempeño en la prestación de servicios públicos (Bågenholm *et al.*, 2021).

*Calidad de los servicios públicos.* Se refiere a la eficiencia y equidad de las burocracias al prestar bienes o servicios a sectores relevantes de la ciudadanía (Rothstein, 2011). Se utilizan varias medidas que dan cuenta de aspectos como accesibilidad, participación ciudadana, capacidad de respuesta, fiabilidad y transparencia en los servicios, entre otros (Agnafors, 2013). También se ha identificado que los aspectos incluidos en esta dimensión son buenos indicadores de legitimidad de las instituciones del sector público por parte de los ciudadanos (Holmberg *et al.*, 2009; Rothstein *et al.*, 2011) y, por el contrario, que la confianza en el gobierno se relaciona negativamente con altos niveles de corrupción, ineficiencia y discriminación (Grindle, 2007).

*Corrupción.* La dimensión referida a la corrupción aborda la capacidad de las burocracias para controlar y sancionar las actividades ilegales. Incluyen las prácticas no éticas, el clientelismo, el nepotismo, la falta de respeto al Estado de derecho y la captura de agencias administrativas por grupos de interés (Rothstein y Teorell, 2008), junto a otros aspectos relacionados con la violación de las leyes. Uno de los problemas de interés en esta dimensión es el equilibrio de fuerzas entre las élites dentro y fuera de las burocracias públicas y las relaciones con otros sectores sociales, lo que algunos estudios han llamado «autonomía enraizada» (o *embedded autonomy*) (Evans, 1995). Existe evidencia de que las burocracias requieren una autonomía suficiente para llevar a cabo su trabajo con cierta independencia del poder político y capacidad de decisión autónoma. Al mismo tiempo, estas deben resistir el uso arbitrario de los recursos administrativos que puede llegar a convertirse en corrupción y captura institucional en beneficio de unos pocos. Los análisis comparados muestran que no existe una solución única, sino varias formas de llegar a equilibrios que combinan elementos de autonomía, responsabilidad, legalidad y gestión (Dahlström y Lapuente, 2022). Los enfoques sociológicos tratados en otro artículo de esta sección (Espinosa Soriano, 2023) ofrecen un complemento útil al señalar que el enraizamiento social explica buena parte de estos equilibrios más allá de los diseños legales y administrativos.

En definitiva, estos estudios sugieren que para establecer buenos gobiernos y, más aún, prácticas democráticas, es necesario considerar la capacidad estatal en la implementación de los servicios públicos y observar cómo los rasgos de calidad de las instituciones se instalan en los Estados (Bågenholm *et al.*, 2021). Algunos rasgos que favorecen la calidad son: 1) la imparcialidad en el ejercicio del poder público; 2) la profesionalidad en la prestación de servicios públicos; 3) medidas efectivas contra la corrupción; y 4) el establecimiento de criterios de mérito para el trabajo en el ámbito público, frente al clientelismo y el nepotismo. En particular, los trabajos de The GoQ Institute han mostrado que los constructos para medir la calidad ayudan a comprender cómo afectan a las cualidades de las instituciones en dos aspectos fundamentales de las sociedades democráticas: el funcionamiento de las burocracias y sus contri-

buciones al bienestar ambiental, social, económico y democrático. Estos rasgos enfatizan que uno de los problemas fundamentales se encuentra en el «filtrado social» de las instituciones, o cómo las instituciones son moldeadas por actores que participan o se relacionan con ellas, aunque los métodos empleados tienen más dificultades para captar procesos y dinámicas sociales de las instituciones, como veremos en las conclusiones.

### 3.2. Fortaleza versus debilidad de las instituciones

Un enfoque complementario es el de los estudios sobre la fortaleza y debilidad institucional, que se ocupan sobre todo de los resultados y desempeño de las leyes fundamentales de los Estados. Los referentes empíricos provienen en buena medida de países en desarrollo y Estados que han experimentado procesos desiguales en la consolidación de los regímenes democráticos, especialmente en América Latina, aunque los supuestos pueden ser aplicados a otros entornos (Levitsky y Ziblatt, 2018).

Estos trabajos examinan los procesos por los cuales se incumplen los fines establecidos en las leyes fundamentales, a lo que se suele llamar «debilidad institucional». Separan de manera explícita las normas formales e informales (Brinks *et al.*, 2019). Las normas formales se refieren a los conjuntos de leyes fundamentales y procedimientos legales que definen los roles, derechos y deberes de los actores que intervienen en la política. Las informales las definen de forma amplia, como valores, ideas y reglas socialmente valoradas y aceptadas que no se han codificado formalmente, aunque puedan estar incorporadas en las leyes.

Realizan una distinción analítica entre las instituciones, concepto que reservan para los conjuntos de normas y reglas formales (aunque por motivos estratégicos se centran en ciertas leyes) y las organizaciones formales. Estas últimas se concretan en los aparatos administrativos de los Estados (de tipo legislativo, ejecutivo y judicial). Por lo que respecta a las leyes, en ocasiones tienen como objeto de acción estas organizaciones, al mismo tiempo que requieren de estas estructuras administrativas especializadas para hacer posible su implementación. De esta manera, tratan de diferenciar a efectos del análisis dos realidades constitutivamente ensambladas.

La investigación en esta línea observa cómo estos elementos constituyen tipos de fortaleza o debilidad institucional. Se operacionaliza comparando los cambios que producen las leyes de acuerdo con los objetivos formales. Para ello, se fijan en el momento en que se promulgan las leyes y en momentos posteriores cuando es posible apreciar cambios que son resultado de dichos objetivos (Levitsky y Murillo, 2009; Brinks *et al.*, 2019).

Sus estudios empíricos observan principalmente casos comparados de sistemas políticos o sectores de actividad. Para ello identifican grupos de leyes, normas informales, organizaciones y actores colectivos participantes (partidos políticos, grupos de interés, agentes económicos, etc.), junto a los departamentos de las burocracias públicas implicadas. Buscan comprender cómo las características y capacidad de las burocracias públicas y otras dinámicas sociales impactan en la debilidad o fortaleza institucional.

En cuanto a las dimensiones, igualmente se pueden distinguir *proxies* empíricos que permiten capturar realidades complejas. Las principales dimensiones son: *incumplimiento*, *inestabilidad* e *insignificancia* (Brinks *et al.*, 2019). Se interpretan como tipos ideales de «debilidad de las instituciones» (o su contrario, «fortaleza institucional», aunque suelen enfatizar los problemas de gobernanza «en negativo»). Los *proxies* se refieren a las fuentes de debilidad: la capacidad de los Estados, los diseños legales y las dinámicas sociales que influyen en los resultados. A continuación, al igual que en la sección anterior, se exponen las claves para entender cada dimensión o tipos de debilidad y los procesos que se interpretan como fuentes de la debilidad.

*Incumplimiento.* Es el proceso por el que se ignoran las reglas formales. Es decir, leyes que se promulgan, pero no se cumplen. El principal motivo de este incumplimiento es la voluntad de los actores políticos de que la ley no se aplique, lo que daría lugar a formulaciones «ceremonialistas». Ejemplos destacados son las leyes ambientales y la regulación de servicios públicos en América Latina (Brinks *et al.*, 2020) o las bajas sanciones, que hacen poco factible la implementación, como la Ley de Paridad en Francia (Murray, 2007). Otros posibles motivos son la resistencia social, incluso en situaciones en que existen buenos diseños legales, coexistiendo con la falta de incentivos o sanciones adecuadas. Bastantes ejemplos empíricos que estudian el incumplimiento debido a resistencia social señalan la falta de voluntad de los directivos y trabajadores de las burocracias (Soifer, 2015) o la resistencia de sectores sociales opuestos a algunas políticas (Amengual y Dargent, 2018).

*Inestabilidad.* Se define como la frecuencia en que se sustituyen leyes y regulaciones (Levitsky y Murillo, 2014). Un problema de la alta rotación es la dificultad para establecer expectativas y fines, y su puesta en práctica a través de los planes y programas que lleven adelante las medidas legislativas (Brinks *et al.*, 2019). Otra consecuencia de la inestabilidad se encuentra en las barreras para obtener legitimidad. Estos procesos afectan negativamente a la gobernanza, la confianza en los Gobiernos y, en definitiva, la estabilidad de las democracias. Se suelen relacionar con desigualdades en derechos, corrupción y crisis de regímenes políticos (Brinks *et al.*, 2019; Levitsky y Murillo, 2005). Los principales ejemplos provienen de América Latina, debido a la inestabilidad de las constituciones y las leyes electorales (Remmer, 2008).

*Insignificancia.* Se define como la existencia de leyes sin ambición, diseñadas para no tener impacto sobre el comportamiento. Un ejemplo son las llamadas «Potemkin Courts»<sup>4</sup> (Brinks y Blass, 2013), o diseños realizados para satisfacer al público, pero con bajo trasfondo de medidas o infraestructuras que tengan consecuencias efectivas en los sectores de la población específicamente objetivados. En esta categoría se incluyen la escasa dotación de recursos a las burocracias públicas o configuraciones legales y organizativas que impiden llevar a cabo las leyes y políticas que se han establecido. Otros ejemplos se encuentran en los acuerdos internacionales para mitigar el cambio climático o prevenir la conservación de la naturaleza debido a la débil capacidad de implementación de los países (Brinks *et al.*, 2019).

A partir de este esquema se han identificado fuentes de debilidad institucional. Aunque no podemos detallar todas, se señalan las cuatro más relevantes. La primera se encuentra en el estamento judicial. En particular, las interpretaciones judiciales pue-

den ser un mecanismo de inestabilidad e incumplimiento a través de interferencias políticas (el llamado *lawfare*) (Elkinks *et al.*, 2009). Una segunda fuente es la existencia de diseños débiles en las burocracias y grupos de funcionarios; se observa especialmente en la capacidad de transferencia de políticas públicas desde los organismos internacionales a los Estados o autoridades públicas que tienen las capacidades administrativas para actuar en un territorio (Brinks *et al.*, 2019).

Una tercera fuente es la interferencia política que afecta a la capacidad de los Estados (Soifer, 2015). Por ejemplo, abstenciones estratégicas o aplicaciones selectivas que impiden actuar a un Gobierno y que pueden contribuir tanto al incumplimiento como a la insignificancia (Holland, 2017). Otra fuente de debilidad puede ser la falta de cooperación de ciertos grupos o sectores sociales debido a la resistencia de estos grupos a adoptar o conformarse con los valores o normas que las instituciones intentan establecer (Falleti, 2021).

En resumen, este enfoque se centra en las relaciones entre la cara formal e informal de las instituciones —focalizando en las leyes— y estudia cómo las relaciones de poder, los intereses y las capacidades de los actores participantes juegan papeles relevantes que dan lugar a resultados reales más allá de los diseños. Los desafíos se encuentran en sistematizar indicadores que den cuenta de la debilidad institucional y que permitan comparaciones sistemáticas. Aunque esto tiene el reto de cualificar con datos la relación entre las intenciones de los diseños y las dinámicas sociales que influyen en el desajuste, entre lo real y lo esperado, de los resultados de la aplicación de normativa y leyes.

#### 4. Un apunte sobre la calidad de la democracia y los requisitos del «buen legislador»

En este apartado nos centramos en un aspecto importante de la democracia representativa en el que confluyen las altas burocracias del Estado y las leyes: las características del «buen legislador». Sirve como ejemplo estratégico para observar cómo se interpreta la calidad de las instituciones desde algunas perspectivas del derecho que se preocupan por los aspectos técnicos y los principios de representatividad en las instancias encargadas de elaborar las leyes.

Toda democracia representativa requiere una cuidada selección de los representantes. Cuanto más representativo sea el régimen democrático, más ha de preservarse la elección del legislador<sup>5</sup>. Cuanta menos relevancia tengan los instrumentos de la democracia directa, más necesario será exigir cualidades y virtudes acertadas en quienes ejercen el poder legislativo. Esto lleva a preguntar por los requisitos generales que han de reunir los legisladores y, al contrario, por las condiciones que deben evitarse.

Un elemento esencial de la democracia es que el cuerpo de representantes políticos sea «sabio y justo», y que, además, estos no sean «falsos representantes» (Manin, 1998) o políticos/as demagogos/as y populistas cuya cualidad principal es embaucar al electorado para alcanzar el poder. En otras palabras, la misma democracia no funciona si «no permite identificar a los mejores, a los más virtuosos» (Ovejero, 2008).

Legislar es la función primaria más importante del Estado de derecho al ser la ley la expresión de la voluntad popular. Resulta necesario, pues, seleccionar un cuerpo de «buenos legisladores», que cumplan debidamente la misión constitucional que tienen asignada, excluyendo también a «malos legisladores».

El primer requisito para quien legisla es disponer de la formación adecuada. Ciertamente, una de las críticas a la democracia directa ha sido la falta de conocimientos de la ciudadanía que, consecuentemente, decide directamente los asuntos públicos (Sartori, 2005). *Mutatis mutandis*, con ese mismo fundamento ha de aceptarse que el cuerpo de representantes electos posea la capacidad y el conocimiento suficiente para deliberar los asuntos de su competencia; y así se ha demandado una «idoneidad» a diputados/as y ministros/as, calificándoles incluso de «inconcebibles sin una idoneidad real y presente» (Rubio, 2008).

Trasladando esta discusión a la situación en España, la Constitución española de 1978 (CE) instaura un régimen de democracia representativa o indirecta en el ejercicio de la función legislativa del Estado. El Poder Legislativo del Estado —poder público que emana del pueblo español (artículo 1.2 CE)— está confiado a un órgano representante de la voluntad popular y elegido mediante sufragio universal: el Parlamento llamado «Cortes Generales» (artículo 66.1 CE)<sup>6</sup>.

En el marco constitucional, al Poder Legislativo se le exige una cierta capacidad para poder desempeñar fielmente su principal misión: presentar propuestas legislativas (la llamada «iniciativa legislativa» que también tiene el Gobierno en virtud del artículo 87.1 de la Constitución), deliberar sobre ellas (y sobre los proyectos de ley que presente el Gobierno), introduciendo, en su caso, las enmiendas adecuadas y aprobarlas como leyes. Quienes asumen la función legislativa —diputados/as y senadores/as estatales, parlamentarios/as de las comunidades autónomas— aprueban así las leyes, aparte de ejercer otras funciones típicas del Parlamento (autorizaciones o aprobaciones de ciertos actos o normas, control del Poder Ejecutivo, etc.).

Al ser las leyes una obra profesional que requiere conocimientos jurídicos, la formación jurídica solo la proporciona la titulación universitaria específica. Baste recordar que todas las leyes que se aprueben: a) no pueden contradecir la Constitución; y por tanto, la obra legislativa requiere saber nociones suficientes de derecho constitucional; b) no pueden ser incongruentes con el resto de las leyes relativas (o incidentes) sobre la misma materia o materias conexas (leyes tributarias, leyes laborales, leyes penales...); por ello, la propuesta legislativa demanda conocer básicamente el sector del ordenamiento jurídico al que se refiere el proyecto o proposición de ley.

Los servicios jurídicos de los respectivos parlamentos no pueden (ni deben) suplir la mínima formación jurídica que ha de poseer cada representante en las cámaras legislativas. La función del cuerpo letrado de las cámaras debe centrarse en proporcionar la mejor técnica legislativa, en prestar el asesoramiento especializado en asuntos jurídicos *complejos*. Dicho cuerpo funcional no se ha creado para elaborar y redactar las proposiciones legislativas que presenten los distintos grupos parlamentarios. Tampoco ha de suplir unos mínimos conocimientos jurídicos de los miembros del Parlamento.

Aun en el supuesto de que estos especialistas asumieran la «función legislativa real» elaborando las propuestas de leyes, los miembros de las cámaras legislativas deben conocer la materia de acuerdo con su función constitucional. Deben entender mínimamente el objeto de cada proposición para poder deliberar con fundamento y juicio, proponer enmiendas y votar a favor o en contra. Estos conocimientos inherentes a la función legisladora son los propios de la ciencia jurídica. No obstante, en no pocas leyes la materia regulada requiere conocimientos propios de otras ciencias, desplazando en algunos casos a la ciencia jurídica a una función complementaria. Por ejemplo, la economía ocupa un lugar esencial en la legislación del siglo XXI y, por tanto, los economistas deberían también integrar los parlamentos en proporción a las leyes económicas que se aprueban. Al igual que otras formaciones científicas o técnicas que proporcionalmente habrían de exigirse a los miembros de las cámaras (medicina, pedagogía, trabajo social...), en tanto que son necesarias para el conocimiento y la deliberación de leyes en esos temas. Todos los grupos de las cámaras legislativas deben contar por tanto con un número suficiente de parlamentarios con aptitudes indispensables para ejercer la potestad legisladora del Estado, predominando la formación jurídica en los términos explicitados.

Sin embargo, la organización interna de cada Parlamento en el Pleno y en las comisiones específicas da lugar con frecuencia a que representantes de los grupos parlamentarios no conozcan el derecho ni la materia a debatir. Para votar asumen los «dictados» de su representante en una comisión (siempre que esté avalado por la dirección del partido). Esta práctica convierte al Parlamento *de facto* en un Parlamento «de portavoces» de grupos (que transmiten las decisiones tomadas por la dirección del partido). El Parlamento deja de estar integrado por toda la representación electa por el pueblo, desnaturalizando la función legislativa y la esencia misma de la representación política de la democracia.

En la realidad legisladora existe el riesgo de que los parlamentarios asuman acríticamente los dictados de su grupo. No son, pues, auténticos representantes de la voluntad popular, sino *representantes de su grupo parlamentario* o su partido político. La formación de cada representante electo/a —con la excepción de quienes integran las comisiones parlamentarias y la Junta de Portavoces— carece de relevancia efectiva en la elaboración de las leyes. Es este un anómalo funcionamiento democrático del Parlamento que restringe la expresión de la voluntad individual de sus miembros, una facultad que, por cierto, es exigida normativamente por la condición de representante electo por sufragio universal y directo.

La reducción del Parlamento a una mera cámara integrada por una minoría elegida por los grupos parlamentarios, con los votos adheridos de los demás integrantes de sus grupos, no justifica la misma estructura y composición del Parlamento actual. Bastaría una «docena» de representantes electos en el Parlamento, con un número de votos delegados en función de los escaños obtenidos en las elecciones, para deliberar y votar legislativamente. Por todo ello, desde un punto de vista normativo de acuerdo con los principios constitucionales, se requiere que el Parlamento recupere su identidad democrática y funcionalidad legislativa que justifica su existencia misma. Lo cual solo es posible si se incrementan las posibilidades de participación y se fomenta la inclusión de personas cualificadas en los procesos electivos —por

ejemplo, a través de listas abiertas y con incentivos adecuados para profesionales de diversa índole—. De persistir el actual *fraudulento* funcionamiento de la democracia parlamentaria, incluso se podría argumentar la conveniencia de reformas constitucionales para reducir sustancialmente el número de representantes electos.

Este ejemplo pone de manifiesto la importancia del enraizamiento de las instituciones del Estado con grupos y redes sociales con distintos intereses, de manera que condicionan sus cualidades e incluso determinan la calidad de la democracia. A pesar de que las leyes fundamentales (en particular la Constitución) y la burocracia parlamentaria tienen como objetivo formal facilitar la participación democrática atendiendo a principios de mérito y capacidad, la construcción del sistema político español se ha realizado a través de un «ensamblaje» de prácticas protagonizadas por políticos profesionales que da lugar a desvíos de lo que se puede considerar calidad de las instituciones en este ámbito.

Esto se debe a que las burocracias siempre están pobladas de personas, que son las que diseñan las leyes. Estos diseños están mezclados e interactúan con la manera de pensar y con las relaciones sociales de los actores que participan en la política, que en la actualidad está monopolizada en gran medida por las élites de los partidos. La organización real de partidos, procesos electorales y parlamentos provoca que se realice un filtrado social de las burocracias parlamentarias, y por ende de las leyes, que las convierte en otras cosas distintas a las previstas en su diseño. En consecuencia, hay que prestar atención constante a cómo se desenvuelven estos procesos de manera que las reformas necesarias se puedan fundamentar en la evidencia.

## 5. Conclusiones

La calidad de las instituciones en el sector público es fundamental para el desempeño de los Estados. En este trabajo se ha ofrecido una discusión sobre la calidad de las instituciones a través de las investigaciones empíricas del sector público. Para ello se han tratado las principales asunciones sobre las instituciones y se han revisado dos enfoques emblemáticos, etiquetados como calidad del gobierno y debilidad institucional. Se ha abordado cómo definen las instituciones, cómo tratan de implementar diseños operativos y cuáles son sus fortalezas y debilidades.

A pesar de sus diferencias, los enfoques convergen en varios aspectos. Primero, reconocen la importancia de las instituciones en la implementación y el desempeño de políticas públicas. Segundo, aunque emplean métodos divergentes, destaca la preocupación por capturar empíricamente aspectos que pueden ser comparables y que ofrecen implicaciones prácticas para el rendimiento. Tercero, reconocen que la imparcialidad y los bajos niveles de corrupción son esenciales para la legitimidad y eficiencia de las instituciones. También subrayan el papel condicionante de los actores y la combinación de elementos sociales formal e informalmente organizados en las burocracias públicas.

También existen divergencias. Los que se ocupan de la calidad del gobierno enfatizan la experiencia de los ciudadanos y los resultados de las instituciones, mientras

que los que se preocupan por la debilidad institucional ponen mayor énfasis en el nivel de cumplimiento y en la estabilidad. Además, difieren en la escala y ámbito de observación. La calidad del gobierno tiene un alcance más general, a través de estudios de encuesta o paneles de expertos que recaban datos sobre Estados o regiones al completo. Por su parte, la debilidad institucional se interesa más por el contexto, los sistemas políticos y algunos sectores de actividad de las burocracias públicas.

Igualmente, difieren en los conceptos, las asunciones sobre el comportamiento y la interacción entre lo formal e informal. El enfoque de la calidad del gobierno propone que las instituciones se pueden medir según tres dimensiones: la imparcialidad en la ejecución de políticas, la calidad de los servicios y el grado de corrupción en los sectores de las burocracias públicas. Los trabajos sobre debilidad institucional estudian cómo las instituciones formales, entendidas como conjuntos de leyes, logran o no los resultados formales esperados. Estos desajustes de lo esperado y lo real se explican según la capacidad del Estado y las fuentes de poder organizadas socialmente. Así, identifican elementos que afectan a la debilidad a partir de tipos ideales según tres dimensiones: el nivel de insignificancia, de incumplimiento y de inestabilidad.

Como recurso explicativo es útil acudir al concepto de «enraizamiento» o *embeddedness* (Granovetter, 1985). Llevado a las burocracias públicas, el concepto puede ayudar a comprender cómo las leyes y las estructuras formales están siempre pobladas de personas y mezcladas con «vínculos de sociabilidad» (Zucker, 1987). Es decir, el concepto puede ayudar a comprender la forma en que los aspectos formales interactúan con los rasgos relacionales, cognitivos y normativos de las personas y grupos que participan en las burocracias e implementan las leyes.

Al ir más allá de las dimensiones y *proxies* identificados en los enfoques de la debilidad institucional y la calidad del gobierno puede complementar la comprensión de las instituciones. Los estudios sobre calidad institucional en el sector público podrían beneficiarse de una colaboración multidisciplinar que preste más atención al enraizamiento de los aspectos informales socialmente organizados que afectan a las estructuras y normas formales. Es decir, atender a las personas y grupos que adquieren posiciones de influencia en las organizaciones de los Estados, los sistemas de valores, así como las expectativas y normas informales que guían los comportamientos, los intereses que les motivan y el grado de apertura a la participación e influencia de actores externos.

El ejemplo del buen legislador aplicado al caso español muestra las posibilidades de encontrar puntos de intersección para integrar y hacer operativas la variedad de factores que conforman las instituciones. Esta observación atiende a la importancia de comprender la forma en que en las instituciones del sistema legislativo están filtradas socialmente por los grupos políticos y las redes sociales de los legisladores. A pesar de la estructura impersonal y formal, el enraizamiento de los aspectos informales condiciona las cualidades de la calidad de las instituciones. Incluso pueden desviarlas de sus principios fundamentales.

En definitiva, la política resulta fundamental en las estructuras formales y organizativas de los Estados. Aunque una y otra no funcionan de manera aislada, sino que se

retroalimentan con valores y vínculos sociales dentro y fuera de las burocracias, generando un complejo entramado que filtra y modula el desempeño de las instituciones. Los desafíos de este campo de investigación se encuentran en la colaboración entre perspectivas de tipo teórico y empírico que permitan entender las dinámicas reales de las instituciones y su impacto en la sociedad, y, al mismo tiempo, que ofrezcan conocimiento riguroso basado en la evidencia para actuar en ellas.

## 6. Referencias

- Agnafors, M. (2013). Quality of government: Toward a more complex definition. *American Political Science Review*, 107(3), 433-445. <https://doi.org/10.1017/S0003055413000191>
- Bågenholm, A., Bauhr, M., Grimes, M. y Rothstein, B. (2021). Introduction: Quality of Government: Why-What-How. En A. Bågenholm, M. Bauhr, M. Grimes y B. Rothstein (Eds.), *The Oxford Handbook of the Quality of Government*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198858218.001.0001>
- Brinks, D. y Blass, A. (2013). *Beyond the Façade: Institutional Engineering and Potemkin Courts in Latin America, 1975-2009*. University of Texas at Austin.
- Brinks, D. M., Levitsky, S. y Murillo, M. V. (2019). *Understanding institutional weakness: power and design in Latin American Institutions*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108772211>
- Brinks, D., Levitsky, S. y Murillo, M. (2020). *The Political Origins of Institutional Weakness*. En D. Brinks, S. Levitsky y M. Murillo (Eds.), *The Politics of Institutional Weakness in Latin America* (pp. 1-40). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108776608.001>
- Charron, N., Lapuente, V. y Annoni, P. (2019). Measuring quality of government in EU regions across space and time. *Papers in Regional Science*, 98(5), 1925-1953. <https://doi.org/10.1111/pirs.12437>
- Charron, N., Lapuente, V., Bauhr, M. y Annoni, P. (2022). Change and Continuity in Quality of Government: Trends in subnational quality of government in EU member states. *Investigaciones Regionales-Journal of Regional Research*, 2022(53), 5-23. <https://doi.org/10.38191/iirr-jorr.22.008>
- Charron, N., Lapuente, V. y Dijkstra, L. (2012). Regional governance matters: A study on regional variation in quality of government within the EU. *Regional Studies*, 48(1), 68-90. <https://doi.org/10.1080/00343404.2013.770141>
- Dahlström, C., Lapuente, V. y Teorell, J. (2012). The merit of meritocratization: Politics, bureaucracy, and the institutional deterrents of corruption. *Political Research Quarterly*, 65(3), 656-668. <https://doi.org/10.1177/1065912911408109>
- Dahlström, C. y Lapuente, V. (2022). Comparative bureaucratic politics. *Annual Review of Political Science*, 25, 43-63. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-051120-102543>

- Du Gay, P. (2000). *In praise of bureaucracy: Weber-organization-ethics*. Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446217580>
- Edelman, L. B. y Suchman, M. C. (1997). The legal environments of organizations. *Annual Review of Sociology*, 23(1), 479-515. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.23.1.479>
- Elkins, Z., Ginsburg, T. y Melton, J. (2009). *The endurance of national constitutions*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511817595>
- Espinosa Soriano, P. (2023). La calidad institucional desde la perspectiva sociológica: contribuciones y retos al estado de la cuestión. *Revista Centra de Ciencias Sociales*, 2(2), 149-166. <https://doi.org/10.54790/rccs.74>
- Evans, P. B. (1995). *Embedded autonomy: States and industrial transformation*. Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400821723>
- Falleti, T. G. (2020). Social Origins of Institutional Strength. En D. Brinks, S. Levitsky y M. Murillo (Eds.), *The Political Origins of Institutional Weakness* (pp. 253-276). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108776608.011>
- Fernández Esquinas, M. (2023). Editorial: «Buenas y malas instituciones». La cuestión de la calidad institucional en las ciencias sociales. *Revista Centra de Ciencias Sociales*, 2(2), 117-128. <https://doi.org/10.54790/rccs.70>
- Fioretos, O., Falleti, T. G. y Sheingate, A. (2016). Historical institutionalism in political science. En O. Fioretos, T. G. Falleti y A. Sheingate (Eds.), *The Oxford Handbook of Historical Institutionalism* (pp. 3-28). Oxford: Oxford University Press <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199662814.013.1>
- Goodsell, C. T. (2011). Mission mystique: Strength at the institutional center. *The American Review of Public Administration*, 41(5), 475-494. <https://doi.org/10.1177/0275074011409566>
- Gosálbez Pequeño, H. (2021). En busca del «buen gobierno». La capacidad y la honorabilidad del gobernante. *Revista "Cuadernos Manuel Giménez Abad"*, 22, 205-228. <https://doi.org/10.47919/FMGA.CM21.0205>
- Granovetter, M. (1985). Economic action and social structure: The problem of embeddedness. *American Journal of Sociology*, 91(3), 481-510. <https://doi.org/10.1086/228311>
- Grindle, M. S. (2007). Good enough governance revisited. *Development Policy Review*, 25(5), 533-574. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7679.2007.00385.x>
- Hall, P. A. y Taylor, R. C. (1996). Political science and the three new institutionalisms. *Political studies*, 44(5), 936-957. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb00343.x>
- Holland, A. C. (2017). *Forbearance as redistribution: The politics of informal welfare in Latin America*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316795613>

- Holmberg, S., Rothstein, B. y Nasiritousi, N. (2009). Quality of government: What you get. *Annual Review of Political Science*, 12, 135-161. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-100608-104510>
- Immergut, E. M. (1998). The theoretical core of the new institutionalism. *Politics & Society*, 26(1), 5-34. <https://doi.org/10.1177/0032329298026001002>
- Jones, B. D. (2003). Bounded rationality and political science: Lessons from public administration and public policy. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 13(4), 395-412. <https://doi.org/10.1093/jopart/mug028>
- Kaufmann, D., Kraay, A. y Mastruzzi, M. (2010). Response to «What do the worldwide governance indicators measure?». *The European Journal of Development Research*, 22, 55-58. <https://doi.org/10.1057/ejdr.2009.49>
- Levitsky, S. y Murillo, M. V. (2009). Variation in institutional strength. *Annual Review of Political Science*, 12, 115-133. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.11.091106.121756>
- Levitsky, S. y Ziblatt, D. (2018). *Cómo mueren las democracias*. Barcelona: Ariel.
- Mahoney, J. y Thelen, K. (2010). A theory of gradual institutional change. En J. Mahoney y K. Thelen (Eds.), *Explaining institutional change: Ambiguity, agency, and power*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511806414>
- Manin, B. (1998). *Los principios del gobierno representativo, versión de Fernando Vallespín*. Madrid: Alianza Editorial.
- March, J. G. (1978). Bounded rationality, ambiguity, and the engineering of choice. *The Bell Journal of Economics*, 587-608. <https://doi.org/10.2307/3003600>
- March, J. G. y Olsen, J. P. (2006). *Elaborating the «New Institutionalism»*. En R. A. W. Rhodes, S. A. Binder y B. A. Rockman (Eds.), *The Oxford Handbook of Political Institutions* (pp. 3-20). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199548460.001.0001>
- Mayntz, R. (1994). *Sociología de la administración pública*. Madrid: Alianza Editorial.
- Míguez, G. C. (2007). Nuevo institucionalismo en ciencia política, institucionalismo de elección racional y análisis político de costes de transacción: una primera aproximación. *RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 6(2), 9-27.
- Ovejero Lucas, F. (2008). ¿Idiotas o ciudadanos? *Claves de razón práctica*, 184, 22-32.
- Pedraza Rodríguez, J. A. (2023). La calidad de las instituciones y su relación con la economía: una revisión de las bases conceptuales y estudios empíricos. *Revista Centra de Ciencias Sociales*, 2(2), 129-148. <https://doi.org/10.54790/rccs.38>
- Peters, B. G. (2011). *Institutional theory in political science: The new institutionalism*. London: Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781501397813>
- Pierson, P. (2000). The limits of design: Explaining institutional origins and change. *Governance*, 13(4), 475-499. <https://doi.org/10.1111/0952-1895.00142>

- Portes, A. (2006). Institutions and development: A conceptual reanalysis. *Population and development review*, 32(2), 233-262. <https://doi.org/10.1111/j.1728-4457.2006.00117.x>
- Remmer, K. L. (2008). The politics of institutional change: Electoral reform in Latin America, 1978-2002. *Party Politics*, 14(1), 5-30. <https://doi.org/10.1177/1354068807083821>
- Rhodes, S. A. (2006). Old institutionalisms. En R. A. W. Rhodes, S. A. Binder y B. A. Rockman (Eds.), *The Oxford Handbook of Political Institutions* (pp. 3-20). Oxford: Oxford University Press.
- Rose-Ackerman, S. (1999). Political corruption and democracy. *Journal of Political Law*, 14(2), 363-378.
- Rothstein, B. O. y Teorell, J. A. (2008). What is quality of government? A theory of impartial government institutions. *Governance*, 21(2), 165-190. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0491.2008.00391.x>
- Rothstein, B. (2011). *The quality of government: Corruption, social trust, and inequality in international perspective*. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226729589.001.0001>
- Rubio Carracedo, J. (2008). La fuente de la corrupción política: la teoría de Rousseau sobre las tres voluntades del ciudadano. *Revista de Estudios Políticos (nueva época)*, 141, 105-132.
- Sartori, G. (2005). En defensa de la representación política. En M. Carbonell (Comp.), *Democracia y representación: un debate contemporáneo* (pp. 21-35). Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.
- Steinmo, S. (2008). Historical institutionalism. En D. Della Porta y M. Keating (Eds.), *Approaches and methodologies in the social sciences: A pluralist perspective* (pp. 118-138). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511801938.008>
- Tsebelis, G. (2000). Veto players and institutional analysis. *Governance*, 13(4), 441-474. <https://doi.org/10.1111/0952-1895.00141>
- Uslaner, E. M. (2008). *Corruption, inequality, and the rule of law*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511510410>
- Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organization* (A. M. Henderson y Talcott Parsons, trad.; Talcott Parsons, ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Zucker, L. G. (1987). Institutional theories of organization. *Annual Review of Sociology*, 13(1), 443-464. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.13.080187.002303>

## Notas

1 En el Editorial de esta sección Debate se exponen las asunciones teóricas generales del pensamiento institucional sobre el comportamiento y la naturaleza de los hechos sociales (Fernández Esquinas, 2023).

2 Para los juristas, las instituciones son más bien las burocracias debido a que emplean un lenguaje más preciso para referirse a las leyes, mientras que algunos politólogos a veces hablan de instituciones para referirse a leyes y regulaciones, y las distinguen analíticamente de las burocracias públicas y otras organizaciones. Se trata de una barrera terminológica habitual en las ciencias sociales debida a las definiciones especializadas de las disciplinas y las convenciones del uso común de los términos.

3 Los mecanismos de tipo cognitivo y cultural se tratan en este mismo debate en el artículo referido al enfoque sociológico de las instituciones (Espinosa Soriano, 2023).

4 La expresión «Potemkin village» proviene de la cultura popular rusa. En política y economía, se refiere a una construcción de reglas y normas formales diseñada para dar una apariencia externa más favorable a una situación real, haciendo que parezca mejor de lo que realmente es.

5 Y más aún debe preservarse la elección del gobernante, que, por cierto, recae en el Poder Legislativo, siendo así un Poder Ejecutivo de origen *indirectamente* democrático, al ser electo parlamentariamente (art. 99 CE) y no electo por sufragio universal.

6 El Estado democrático establecido por la Constitución es, pues, una democracia representativa, con unas instituciones excepcionales y residuales de democracia directa (la «iniciativa legislativa popular» y el «referéndum»). Además, no solo es el Parlamento el órgano representativo de la voluntad popular, sino que la Constitución (art. 140) también exige que ciertos órganos de los poderes ejecutivos estén integrados por representantes del pueblo: las Administraciones locales (ayuntamientos, diputaciones provinciales).

## Los autores

Wilfrid Martínez Sánchez es investigador predoctoral (FPU) en el Instituto de Estudios Sociales Avanzados (IESA) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Se especializa en el estudio de los condicionantes sociales que configuran las carreras académicas y científicas, con un interés particular en cómo están moduladas por las relaciones multinivel dentro de las instituciones del conocimiento. Su enfoque se basa en la sociología de las organizaciones, las profesiones científicas y los estudios de innovación. Participa en proyectos sobre la calidad de las instituciones y la organización del mercado laboral científico de las instituciones del sector del conocimiento.

Humberto Gosálvez Pequeño es catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de Córdoba, posee una extensa experiencia en docencia e investigación en el ámbito del derecho administrativo. Ha dedicado más de treinta años a impartir clases en las Facultades de Derecho, Administración de Empresas, Ciencias del Trabajo y Turismo, así como en diversos programas y cursos de doctorado, máster y cursos de experto universitario. Las investigaciones, respaldadas por tres sexenios de investigación, se enfocan en la teoría y práctica jurídica del derecho administrativo. La producción científica resultante ha sido plasmada en siete obras colectivas y más de treinta artículos en revistas científicas. Asimismo, se suma la extensa producción de libros, monografías, manuales universitarios y legislación administrativa comentada.



**RESEÑAS/**  

---

**REVIEWS**



**RESEÑA/REVIEW**

## C. Tobío Soler, M. Alcañiz Moscardó y M. T. Martín Palomo. *La mirada de género en Sociología*. Madrid: Editorial Síntesis, 2021

**Raquel Latorre Martínez**  
Universidad de Almería, España  
[rlm044@ual.es](mailto:rlm044@ual.es)

Diciembre de 2022 será recordado como uno de los meses más cruentos en los registros de asesinatos por violencia de género. En 2023, no parece que estas cifras vayan a ser muy distintas si observamos su progreso en lo que va de año, lo que evidencia la vigencia de este fenómeno.

Comenzar con este párrafo, casi a modo de titular, parece dar a entender que vamos a encontrarnos ante un libro en el que la violencia de género va a ser el eje principal o el sujeto del texto. Un libro para tratar únicamente este tema, definido recurrentemente como «una de las lacras más persistentes de la sociedad».

Sin embargo, en esta obra la violencia no es el eje vertebrador, ni tan siquiera la protagonista de un par de capítulos. Ahora bien, en este manual vamos a encontrar una radiografía bastante completa de lo que supone ser mujer (y también ser hombre), de la dominación de los hombres sobre las mujeres, de las estructuras que mantienen este sistema de desigualdad... y de todas las cuestiones que se ven atravesadas por el género.

Y es que, para entender de dónde proviene la violencia contra las mujeres, primero tenemos que ahondar en sus causas. Para poder comprender cómo y hacia dónde se extienden las ramas del árbol, hay que fijarse primero en las raíces y el tronco. Y para ello, se produce aquí una búsqueda de las raíces que se extiende incluso a la propia disciplina (la Sociología). Encontraremos causas sistémicas y senderos abiertos para que se sigan caminando, tomando en consideración que, como las propias autoras del libro que nos ocupa resaltan, «la desigualdad de los géneros está enraizada en los rasgos más profundos de la organización social, presentes desde tiempos remotos y, en mayor o menor grado, en casi todas las culturas y sociedades» (p. 17).

A través de trece capítulos divididos en tres partes, Constanza Tobío Soler, Mercedes Alcañiz Moscardó y María Teresa Martín Palomo recorren temas que han ocupado y

preocupado a la sociología tradicionalmente, pero lo hacen desde otra de las aristas del prisma, otorgando una visión de la que el título ya hace *spoiler*, la mirada de género. Y podríamos preguntarnos, ¿por qué esa necesidad de hacerlo explícito desde el principio? ¿Por qué no titularlo *Manual de Sociología* o *Sociología* a secas, como ocurre en otros tantos manuales? Porque, a veces, es necesario evidenciar que se va a tratar lo que no ha sido ampliamente tratado, dejar constancia de la importancia de aplicar este enfoque, alejarse de ser otro manual más, lo que no le permite pasar desapercibido.

Y el resultado, el que ahora es aquí reseñado, mantiene un enfoque muy pertinente en esta disciplina si tenemos en cuenta que la sociología, a pesar de ser una ciencia crítica que pone en entredicho los procesos y estructuras sociales, cuenta con unos inicios androcéntricos y patriarcales y, por lo tanto, no está exenta de formar parte y de conformar esa realidad desigual.

La sociología ha ido con el paso de los años posando su interés en diferentes cuestiones en función del contexto económico, político, histórico... pero no será hasta muy recientemente cuando se acerque a los feminismos y a las problemáticas de género. En esta obra nos encontramos con un manual de sociología que pretende ser al mismo tiempo un manual de sociología del género y que va abriendo camino, pues continúa sembrando líneas de investigación, planteamientos y genealogías en las que el género ocupa un lugar central. Y lo hace con una mirada que se evidencia en todos los capítulos y que puede observarse rápidamente ojeando tan solo el índice.

Ocurre, por ejemplo, cuando analizan la familia y se detienen en las implicaciones que el patriarcado tiene desde sus orígenes o en la persistencia de los roles tradicionales de género (capítulo 1). Parece aún más claro cuando se pone de relevancia la importancia para nuestras sociedades del trabajo no remunerado, que ha recaído mayoritariamente en manos femeninas (capítulo 2). Se torna entonces inevitable hablar de los cuidados, ese gran olvidado en las ecuaciones económicas, considerado inherente a las mujeres solo por el hecho de serlo (capítulo 3). Hay un refrán popular que dice: «Lo olvidado, ni agradecido ni pagado», y parece que viene al caso sin posibilidad de duda alguna, dado que sigue vigente en nuestra sociedad, sobre todo cuando el cuidado se ha normalizado dentro de las familias, dentro de redes femeninas, que solo se hace visible cuando no funciona como se espera. Se nos olvida que sin cuidar ni ser cuidados/as no podríamos vivir, por lo que ni se remunera ni se toma en consideración.

Las autoras continúan prestando atención a la maternidad, la salud, la reproducción y la enfermedad sin dejar de lado la perspectiva de género, dando como resultado un capítulo 4 que pone en entredicho cómo estas cuestiones han sido configuradas y dotadas de sentido por y para el hombre blanco occidental dentro de esquemas capacitistas, el mismo que continúa monopolizando el poder, los saberes, la legitimidad, etc. Esta afirmación coloca sobre la mesa algunos interrogantes que tratan de responderse en los capítulos 5 y 6: ¿qué ocurre con la presencia femenina en la medicina? ¿Qué puestos de trabajo y responsabilidad ocupan las mujeres en las profesiones sanitarias? ¿En qué se están formando actualmente las mujeres de Occidente? ¿Tienen capacidad para incidir en la agenda pública? ¿Qué espacios han ocupado y ocupan

en los órganos de gobierno? ¿Qué margen de maniobra tienen en la toma de decisiones? Estas cuestiones se plantean a través de un recorrido por la presencia femenina en el sistema educativo y en los poderes del Estado en el que vamos a encontrar luces y sombras: por un lado, un aumento significativo del número de mujeres en ambos ámbitos; por otro lado, ese aumento cuantitativo no siempre va a ir acompañado de una mayor presencia en los puestos más valorados y mejor remunerados.

Se cierra así la primera parte de este libro, que tiene un carácter más introductorio general para pasar en la segunda parte a centrarse con más detenimiento en problemáticas de género, problemáticas en las que la dominación patriarcal aparece con más virulencia debido a que se torna más visible y explícita. Estos capítulos permiten hacer un recorrido por la conciliación y la corresponsabilidad como temas que han sido pospuestos y que no avanzan en paralelo con la incorporación de las mujeres de manera masiva al mercado laboral remunerado (capítulo 7), o con cuestiones relacionadas con la identidad de género. Tema que, en el prólogo, María Ángeles Durán ya había adelantado, en tanto que «si las mujeres no nacen, sino que se hacen, es porque también los hombres se hacen socialmente y las unas y los otros se hacen entre sí, de manera interactiva e inevitable» (p. 14). Cuando en el capítulo 8 se habla de masculinidad (y masculinidades) se hace precisamente partiendo de que la idea de «hombre» no preexistía, sino que le hemos ido dando forma y contenido. Lo relevante de esa forma y contenido es que va a configurarse siempre en contraposición con la parte subordinada, es decir, ser hombre es no ser mujer, pero también es alejarse lo máximo posible de todo aquello que pueda poner en duda que se es un hombre. Esto supone que el resto de identidades de género, cuanto más alejadas queden de lo que es el hombre blanco heterosexual, más lejos estarán también de gozar de los mismos derechos y libertades y quedarán más cercanas al castigo social. Este capítulo, y, sobre todo, poner sobre la mesa el binarismo de género, va a ser imprescindible para comprender las violencias contra las mujeres.

Y es que, cuando la dominación masculina es puesta en entredicho, la violencia aparece para restituirla. Los anteriores capítulos ya han ido dando cuenta de cómo esta dominación ha ido configurándose, lo que tiene que ver con que las mujeres hayan formado parte de manera tradicional del ámbito privado más que del público, con que se encargasen de los trabajos menos valorados (los domésticos), el hecho de que se considere en los esquemas binaristas de género que son ellas las que son más sensibles y empáticas, más irracionales y emotivas, y ellos, por oposición a estas cualidades y por destacar en las contrarias, más preparados para la ciencia y la tecnología. No es casual sino causal que las profesiones feminizadas sean las más precarias y peor remuneradas. La violencia a la que se ha aludido en el inicio de esta reseña, con el aumento de mujeres asesinadas, forma parte de esta jerarquía de género, y sus diferentes expresiones van a permitir mantener esa dominación, aunque sea a costa de la vida de las mujeres.

Dicha jerarquía va a denotarse en múltiples ámbitos de lo social y las autoras lo reflejan con claridad en el capítulo 10, en el que se aborda la feminización de la pobreza, la precariedad a la que hacen frente las mujeres, las condiciones de vida de las viudas y un largo etcétera que pone el foco sobre aquellas mujeres en las que varias opresiones

interseccionan, se cruzan al mismo tiempo (como es el caso de las mujeres negras, las lesbianas, las mujeres en situación de discapacidad...).

El libro termina con una tercera parte en la que se reflexiona sobre los «referentes sociales en la construcción del género», repasando genealogías de diferentes disciplinas y aludiendo a cómo la presencia femenina en ellas ha sido borrada y expoliada de la historia. Esto dificulta enormemente que niñas y jóvenes tengan un espejo en el que mirarse, un ideal que perseguir que comparta sus vivencias de género. Para ello, Tobío Soler, Alcañiz Moscardó y Martín Palomo reivindican la necesidad de «recuperar y visibilizar a las mujeres que han participado en la construcción del corpus teórico y empírico» (p. 114) de cada una de estas disciplinas. Porque sí que ha habido mujeres en la ciencia, las artes, las letras o la música, como es el caso de María Lejárraga, María Moliner, Carmen Laforet, Rosalind Franklin, Olivia Sabuco de Nantes, Marie de Gourney, entre tantas otras, pero sus estudios y obras difícilmente han sobrevivido a los procesos de borrado a los que han sido sometidas con el paso de los años. Ahora, progresivamente, se están rescatando.

Si hay un capítulo que interpela directamente a sociólogas y sociólogos es el número 12. En este capítulo se revisan los orígenes de la sociología, se recupera el aporte de aquellas mujeres que analizaron el mundo social, que estudiaron fenómenos sociales aplicando metodologías novedosas y que fueron deslegitimadas cuando la disciplina entró en la academia. Como las propias autoras mencionan en la página 235: «[...] la consolidación académica de la sociología es una historia de exclusión de las mujeres, del pensamiento crítico y de la apertura metodológica». En la actualidad, aun cuando la presencia de mujeres es ampliamente notable, las figuras de gran renombre y prestigio, los catedráticos, los decanos y rectores sociólogos siguen siendo mayoritariamente eso, sociólogos.

Esto tiene que ver con que los cambios no siempre son tan rápidos como se querría y que este no está siendo un camino que no genere debate y oposición. A esto se dedica precisamente el último capítulo, a hablar de las resistencias a la igualdad. Pese a que el 13 no suele gozar de buena fama, en este capítulo vamos a encontrar buenas perspectivas.

Si bien quedan sectores de población que se resisten a perder sus privilegios y otros no tan proclives a equilibrar la balanza, se están produciendo cambios que progresivamente van a ir contrarrestando los efectos del patriarcado, aunque el cambio será lento y requerirá de esfuerzo. Hay cada vez un mayor número de mujeres en la política, la economía, en los puestos de poder, en la gerencia de las empresas... pero, sobre todo, contamos con un mayor número de personas que están cuestionando la jerarquía de los géneros, la dominación masculina y, por ende, las violencias contra las mujeres. Si de algo podemos estar seguras y seguros es que esta publicación no es la única que observa la realidad social con una mirada de género.

RESEÑA/REVIEW

Capitolina Díaz Martínez (Ed.). Martineau, Harriet.  
*Cómo observar la moral y las costumbres (1838)*.  
Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).  
Colección Clásicos del Pensamiento Social, 2022

**María José del Pino Espejo**

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España  
[mjpinesp@upo.es](mailto:mjpinesp@upo.es)

El Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) continúa con su línea de incluir en el canon de la sociología a las mujeres fundadoras de nuestra disciplina. En este sentido, el libro *Cómo observar la moral y las costumbres* es su segunda traducción del inglés al español<sup>1</sup> y el primero cuya traducción edita Capitolina Díaz Martínez.

La inglesa Harriet Martineau (1802-1876), considerada la primera socióloga, escribe *Cómo Observar la Moral y las Costumbres* en el año 1838, a la edad de 36 años. Se trata de un libro presentado de forma magistral por su editora, como antesala a esta imprescindible lectura sobre métodos y técnicas de investigación social<sup>2</sup>. Capitolina Díaz describe esta obra como el «primer tratado de metodología sociológica conocido», de ahí la importancia de su traducción al español.

Martineau se había iniciado en la escritura en el *Monthly Repository* (Repositorio Mensual) de su comunidad religiosa, donde afortunadamente se ofrecía un ambiente formativo igual para hombres y mujeres. Aunque al principio no firmaba con su nombre, esta oportunidad le transmitió seguridad, pudiendo observar las reacciones positivas que su experiencia como escritora despertaba, tanto en su familia como en su entorno más cercano.

Pasados los años, ya en su madurez, ¿qué es lo que la llevó a escribir este libro? Probablemente su deseo de entender una sociedad emergente, la norteamericana, donde tanto Inglaterra como ella misma tenían puesto su punto de mira. La independencia de Estados Unidos le daba la opción a esta gran nación de convertirse en un nuevo mundo, sin ataduras familiares ni estructuras feudales. Podría pensarse que su proceso hacia la democracia sería más rápido y fácil que en la vieja Europa. Martineau quería conocer esta sociedad y quería entenderla, por eso necesitaba planificar cómo interpretarla.

El principal objetivo del texto que estamos comentando es observar los hechos sociales y, para ello, su autora desarrolla esta genial obra sobre cómo observar la realidad que nos rodea, pero también —como veremos más adelante— sobre cómo y a quién entrevistar, cómo hacer análisis de contenido y cómo hacer análisis de datos tanto primarios como secundarios.

Su método de análisis se desarrolla a lo largo de seis capítulos, a través de los cuales la persona que viaja —la que observa, la socióloga/o— es guiada por unas pautas que le facilitan la comprensión de esa novedosa sociedad desde una perspectiva no etnocéntrica.

El libro se inicia con los requisitos para hacer observación, que divide en tres: filosóficos, morales y metodológicos, utilizando la expresión «Requisitos filosóficos», ya que Comte aún no había acuñado el término Sociología.

Martineau, como ya hemos iniciado, no solo nos enseña cómo observar, sino también dónde poner y dónde no poner el punto de mira, o cómo llevar un diario de campo. Para poder observar la moral y las costumbres de una nación, nos advierte de la necesidad de estudio y preparación, del riesgo de generalizar, de hacer «afirmaciones perentorias» cuando observamos o de trabajar con la «mente cansada», de los prejuicios, de la pertinencia «de desviarnos de vez en cuando de la carretera principal» (p. 25), considerando imprescindible que la viajera tenga «un espíritu de imparcialidad, respeto mutuo y amor». Además, expone métodos de generalización seguros, aclarando la utilidad de la observación para la sociedad misma que está siendo observada.

Realmente podemos encontrar muchas razones para leer esta obra. Quizás la más importante de ellas sea su utilidad, ya que sirve tanto para la investigación como para la docencia, al mostrarnos cómo nace el método empírico de investigación en ciencias sociales. También es de resaltar la capacidad didáctica de Martineau, al escribir de forma entretenida y a la vez rigurosa, con anécdotas que ejemplifican cómo hacer observación, cómo hacer análisis de contenido de los datos, dónde buscarlos o qué instituciones son de confianza y cuáles no a la hora de recabar estadísticas. Se trata de un manual de metodología para ser fácilmente entendido, al estar lleno de preguntas que la viajera debe responder, y de requisitos que igualmente debe cumplir. Así mismo, la autora presenta los métodos de una forma realista, sin obviar sus dificultades, sus riesgos, sus gozos, tal cual la vida misma.

Verdaderamente a lo largo de toda su vida, Harriet Martineau desarrolló una extraordinaria capacidad didáctica, y esa misma habilidad es la que nos muestra en todas las páginas de este libro y en todos y cada uno de sus apartados: en sus preguntas, en sus ejemplos, en su información sobre las diferentes sociedades que había visitado, o de las que se informó a través de sus estudios e investigaciones. Partiendo de todas estas premisas, no es de extrañar que continuamente se esté haciendo preguntas de investigación que después responderá en cada uno de los apartados.

Llama la atención que no se haga referencia a esta obra maestra sobre métodos en los manuales de sociología general, o en los de introducción a los métodos y técnicas de investigación social. Como a muchas de las mujeres fundadoras de nuestra disciplina, a Martineau le sobró éxito y reconocimiento en su vida profesional, pero le faltó la

autoridad que en el mundo académico se reservaba exclusivamente a los varones, en unos años en que el poder estaba totalmente en sus manos<sup>3</sup>.

El grueso de la segunda parte del texto lo dedica a enseñarnos qué observar, recomendando observar la religión, los valores morales generales, la vida doméstica, la idea de libertad, el progreso y el discurso. Sobre religión analiza las iglesias, el clero, las supersticiones y el suicidio; sobre las nociones generales de la moral señala los epitafios, el amor a los semejantes y el lugar de nacimiento, conversaciones con ancianos y niños, el orgullo, ídolos, hitos de la sociedad, personas condenadas, delincuentes, canciones populares, literatura y filosofía.

La geografía del país, sus mercados, su clase agrícola, manufacturera, comerciante, la salud, el matrimonio y las mujeres y los niños forman parte del análisis de la vida doméstica. La policía, la legislación, las clases sociales, el servicio, la imitación de la metrópoli, los periódicos, las instituciones educativas, los motivos y formas de persecución conforman la idea de libertad. Al estudiar el progreso, parte de las condiciones necesarias para el mismo, para posteriormente detenerse en la caridad, el arte, los inventos y la pluralidad de intereses, sin olvidar la importancia del discurso.

En su libro *Society in America*, Martineau explica dos de sus conceptos clave, «moral y costumbre», entendiendo la moral como los principios por los que una sociedad se rige, mientras que las costumbres serían los modelos de actuación y agrupación de una sociedad. Para su análisis de la sociedad norteamericana, se basó principalmente en la Constitución de los Estados Unidos —ya que esta sería la mejor aproximación teórica a la moral de la sociedad—, llamando con gran benevolencia anomalías a los desajustes que encontró en las costumbres de la población, por ejemplo, el trato desigual entre hombres y mujeres, cuando su Constitución precisaba que ambos eran iguales ante la ley.

Con estas apreciaciones, observamos dos de las más importantes aportaciones de Martineau a la sociología —frente a sus coetáneos sociólogos (Comte, Spencer, Marx)—<sup>4</sup>, las perspectivas feminista e interaccionista<sup>5</sup>. Ciertamente, se preguntó dónde estaban las mujeres y si estas eran libres y qué significado tenían las acciones para los/as actores.

A medida que vamos leyendo los diferentes capítulos de su texto, Martineau se nos revela como una socióloga con perspectiva macrosociológica y no solo microsociológica y centrada en la reforma social.

Al igual que Marx, su sociología nace del trabajo de campo, pero ella da un paso más adelante, recomendando observar lo que años más tarde serían universales de la cultura: los ritos matrimoniales, los funerales, las fiestas populares, las canciones, etc., y cómo estos varían de una cultura a otra, centrándose —con su imaginación sociológica y sin prejuicios— en la vida cotidiana.

Su obra muestra similitudes con las de sus coetáneos sociólogos, como Auguste Comte, pues si bien no habla de la ley de los tres estadios, sí cree en una evolución de las sociedades hacia un mundo mejor. En esta línea, Capitolina Díaz destaca (p. 9) algunas de sus afirmaciones, que «todas las sociedades humanas avanzan hacia un estado democrático más ilustrado y procurador de mayor bienestar para la ma-

yoría de la población...». O más adelante (p. 12): «Y ese progreso<sup>6</sup> se realizará con la profundización de la democracia basada en la meritocracia, el esfuerzo individual, la educación generalizada y el trato igualitario». Con Auguste Comte y Harriet Martineau<sup>7</sup> se produce el gran salto de la filosofía a la sociología, de lo que debería ser la sociedad, al análisis de lo que es y, precisamente, para analizarla, crearon el método sociológico de investigación.

El manual metodológico de Martineau es, además, pionero en usar varias técnicas en paralelo, lo que años después se denominó triangulación. Así ella entrevistó, observó, hizo análisis de contenido y recopiló datos tanto primarios como secundarios. Si bien es cierto que la observación es la piedra angular de la obra, no es menos cierto que introduce cómo llevar a cabo estas otras técnicas de investigación.

Leyendo a Harriet Martineau y este tratado de metodología sociológica, nos damos cuenta de cómo la sociología nace haciendo abstracciones de la realidad y categorizando al realizar los análisis, en definitiva, construyendo tipos ideales con los que poder estudiar los hechos sociales. Efectivamente, nuestra autora es una socióloga que se adelanta a muchos de los padres de la sociología como Émile Durkheim (1858-1917) o Max Weber (1864-1920). Recordamos que Martineau vivió entre 1802-1876, siendo por tanto coetánea de muchos de los sociólogos fundadores de nuestra disciplina —Karl Marx (1818-1883) o August Comte (1798-1857)— que sí figuran en todos los manuales de sociología.

Por otra parte, este libro es una muestra más de que la sociología no solo nace en la Universidad, sino que en su origen aparecen varios escenarios paralelos. Así, los viajes, ya que Harriet Martineau —además de una gran lectora— fue una viajera empedernida, una observadora objetiva y en definitiva, una gran socióloga. Sobre viajes, también publicó *Eastern Life: Past and Present* (1848), en donde relata un viaje de dos años por Oriente Medio, analizando especialmente la religión como una construcción social. En 1852 escribirá otra obra de análisis social sobre viajes: *Letters from Ireland*.

Alexis de Tocqueville (1805-1859), o la socióloga norteamericana Jane Addams (1860-1935), analizan igualmente la importancia de los viajes en el nacimiento de la sociología. El proyecto social de Addams surge precisamente en un viaje a Londres, en el que toma conciencia de que el estudio en sí mismo no la había dotado de la necesaria capacidad de reacción ante las problemáticas sociales. A partir de ahí —además de otros muchos logros— Jane Addams será pionera de la ética aplicada a la investigación en la Escuela de Mujeres de Chicago que cofundó, siendo todas ellas innovadoras y exhaustivas en cuestiones metodológicas.

Otro de los escenarios origen de la sociología será la prensa, de hecho, la propia Harriet Martineau comienza su andadura como escritora usando este medio, al igual que lo hiciera Ida B. Wells, denunciando los linchamientos de la población afroamericana. Al no poder formarse en la Universidad, estas pioneras ansiosas de conocimientos se reunían en asociaciones de mujeres o en los «salones» (Marianne y Max Weber en Alemania, o Harriet Taylor Mill en Inglaterra), otros escenarios más donde nace nuestra disciplina.

Recordando la pregunta inicial que se plantea Harriet Martineau sobre cómo observar y analizar la sociedad que nos rodea, vemos que aspiró «a usar la razón y la ciencia para la mejora de la vida social, de la convivencia de gentes y países» (González de la Fe, en Lengermann y Niebrugge-Brantley, 2019, p. 1).

Este libro es una prueba más de que, desde el inicio de nuestra disciplina, hubo mujeres metodólogas. Por lo tanto, la necesidad de incluirlas en el canon de la metodología sociológica es de justicia social. Pues si bien parece haber un cierto consenso en la aceptación de la teoría sociológica feminista de las mujeres fundadoras de la sociología, ¿lo hay también sobre cuestiones metodológicas? ¿Hemos consensuado suficientemente sobre esto? Y también, ¿dónde ubicamos todos los temas de ética en la investigación?

En este manual sí que se plantea una sociología comprometida con el cambio social, que contemple como objetivo lograr la mayor felicidad, para el mayor número de personas posible. Frente al tipo de ciencia libre de valores que definió nuestra disciplina durante tanto tiempo, Harriet Martineau —como buena feminista— plantea una ciencia comprometida con el bienestar de la sociedad.

Para terminar, nada mejor que resaltar la importancia que actualmente tiene esta autora para personas con diferentes capacidades, ya que ella misma fue perdiendo audición hasta quedar prácticamente sorda al final de sus días. En este sentido, Sara Rodríguez (2020, pp. 28-40) desarrolla un capítulo de «Lectura Fácil» centrado en Harriet Martineau y su obra, diseñado especialmente para ser utilizado por personas con dificultad cognitiva.

## Bibliografía y webgrafía

- Abbott, E. (1906). Harriet Martineau and the Employment of Women in 1836. *Journal of Political Economy*, 14 (10), 614-626. <https://www.jstor.org/stable/1819994>
- Del Pino-Espejo, M. J., Illescas Estévez, E., González de la Fe, T., Ruiz Repullo, C. y Abad, M. J. (ACISO intérprete de Lengua de Signos). Serie Fundadoras de la Sociología. Harriet Martineau y Augusto Comte. *UpoTV. Podcast audio. Septiembre 13, 2021* <https://upotv.upo.es/video/613f336cabe3c6ed658b456a> y <https://www.youtube.com/watch?v=by85HOZv3Vk>
- Lengermann, P. M. y Niebrugge, G. ([1998] 2019). 2. Harriet Martineau (1802-1976). Los inicios de una Ciencia de la Sociedad. En: P. M. Lengermann y G. Niebrugge (Eds.). *Fundadoras de la Sociología y la Teoría Social 1830-1930*. Madrid: CIS.
- Rodríguez, Sara (2020). *Vidas de Mujeres Inspiradoras* Ed. Fundación ONCE Via Libre. Publicación desarrollada por ALTAVOZ Miradas que aportan valor. Colabora en la validación Asociación Salud y Alternativas de Vida. <http://planetafacil.plenainclusion.org/libros/vidas-de-mujeres-inspiradoras/>

## Notas

- 1 La primera traducción fue la de Lengerman y Niebrugge-Brantley (2019).
- 2 Es de justicia mencionar a la traductora Alejandra Méndez-Valdés Pérez, que hace posible una lectura amena desde la primera hasta la última página.
- 3 Lengerman y Niebrugge-Brantley (1995, 2019, pp. 33, 36) reinterpretan la teoría fenomenológica de Alfred Schutz (1967, 1973) y de Schutz y Luckmann (1973) en clave feminista; igualmente, Anzaldúa (1990) y Keller (1985), entre otros autores, trataron de explicar la presencia de las mujeres como *yo-otro*, así como esta política de género que no incluyó a las mujeres fundadoras de nuestra disciplina.
- 4 Lengermann y Niebrugge-Brantley (2019, pp. 77-81) analizan la posición de Martineau con respecto a la primera generación de sociólogos (Comte, Spencer y Marx), haciendo también alusión a Alexis de Tocqueville y su libro *Democracia en América (1835/1840)* y a E. Durkheim, entre otras obras y autores.
- 5 Del Pino-Espejo *et al.* (2021).
- 6 Esta idea de progreso también la desarrolla el necesarismo y la religión unitaria que ella profesó en su juventud.
- 7 Ambos autores son contemporáneos y se admiran académicamente. Harriet Martineau traduce y compila los 7 volúmenes de *Filosofía Positiva* de A. Comte en 2 tomos y él mismo manda traducir esos dos volúmenes de nuevo al francés lleno de admiración y gratitud.

**RESEÑAS/REVIEWS**

**Ramón Flecha. *La Sociedad Dialógica. La sociología que gusta y usa la ciudadanía.* Barcelona: Hipatia Press, 2022**

**Marta Soler Gallart**

Universidad de Barcelona, España  
[marta.soler@ub.edu](mailto:marta.soler@ub.edu)

Katalin Karikó, la principal creadora de las vacunas RN-mensajero, ha puesto me gusta en la cuenta de Instagram de este libro. Hasta ahora, la sociología, incluso sus principales obras y autores, no habían llegado a ser conocidas por parte de las principales personalidades coetáneas de las diferentes ciencias. La obra que aquí revisamos está dedicada a la sociología dialógica que ha desbordado los límites de las ciencias sociales para llegar a interesar e incluso a coliderar transformaciones profundas del conjunto de todas las ciencias.

El libro comienza con una síntesis de las nueve orientaciones de las sociologías dialógicas: diálogo, mejora, verdad, bondad, belleza, género, culturas, universal y visión de futuro. El diálogo y la mejora se refieren a los dos principales criterios actuales de los programas internacionales de investigación en todas las ciencias: cocreación e impacto social. La verdad significa superar la frecuente costumbre de escribir sobre lo que no se ha leído directamente. La bondad supone ponerse al servicio de lo que en toda democracia tiene derecho a decidir la ciudadanía, por ejemplo, que son buenas las relaciones sexuales libres y son malos y condenables los abusos a menores. La belleza desvela que profesionales de la sociología son artistas sociales que crean belleza en las relaciones humanas que promueven, igual que hay belleza en los cuadros que crean artistas de la pintura. Culturas resalta la indudable necesidad de contemplar la diversidad. Universal significa trabajar en comunicación con la comunidad científica internacional. Visión de futuro orienta hacia la solidaridad con las próximas generaciones y el planeta en que vivirán.

Michael Burawoy, expresidente de la International Sociological Association, escribió, entre otras, las siguientes palabras: «Me parece una formulación brillante de tanto de lo que has contribuido a las ciencias sociales y a la humanidad. Tan generoso con tantas personas. Tan amplio y tan "cultural" en el buen sentido de la palabra, aportando a la ciencia social mucho más que ciencia social —literatura, música, arte.

Estoy encantado de que hayas escrito este libro en un estilo de narrativa tan accesible». Las aportaciones del autor están muy enriquecidas por una cultura amplísima y diversa. Se relata una de las razones de esa característica: su participación durante décadas en tertulias dialógicas de muy diferentes ámbitos: sociológicas, intelectuales, literarias, musicales, pictóricas, matemáticas, científicas y otras. El Seminario de Teoría Sociológica de la Asociación Catalana de Sociología que creó en 1995 sigue funcionando periódicamente y en él se han leído y comentado «con el libro en la mano» las principales obras de Durkheim, Weber y Habermas, entre otras muchas de autorías muy diversas.

El Seminario Tertulia Intelectual Dialógica, que creó en 1991, también sigue funcionando regularmente, y en él se han leído y comentado «con el libro en la mano», las principales obras de Adam Smith, Heidegger, Kandel, Marx, entre otras muchas de los más diversos campos del saber. En el libro se relata la impresión que ha producido a autores y autoras que han participado ocasionalmente en él. Cuando una estudiante de diecinueve años corrigió correctamente lo que Ulrich Beck había dicho sobre uno de sus propios libros exclamó muy positivamente: «¿Dónde está el milagro?». El «milagro» era que se denomina «con el libro en la mano» porque solo se puede intervenir si se comienza diciendo en qué página está lo que se va a comentar. De esa forma, se logra que no se hable y luego se escriba sobre lo que no se ha leído y comentado, al mismo tiempo se evitan errores elementales muy comunes en la literatura de ciencias sociales y se logra un nivel intelectual no superado hasta hoy en ningún otro tipo de actividad y formación.

Después de esa síntesis de las nueve orientaciones para las sociologías dialógicas (que alguien ha relacionado con las nueve musas) desarrolla las tres siguientes partes del libro: II) La sociedad es dialógica, III) La belleza de las relaciones humanas, IV) La sociología que gusta y usa la ciudadanía. La segunda parte consta de ocho apartados destinados a presentar evidencias y argumentos de cómo en la actualidad nos encontramos en sociedades dialógicas. Se reconocen y se incluyen en esta teoría aportaciones de teorías anteriores, como la sociedad industrial, la sociedad de la información, la sociedad del conocimiento, pero se demuestra cómo el diálogo es cada vez más la clave principal de las transformaciones de nuestras sociedades y de nuestras vidas colectivas e individuales. Se explica en estos apartados cómo el diálogo es el origen del conocimiento, una dinámica creciente de nuestra vida, de la política y de las organizaciones, así como el principal recurso para lograr la paz cotidiana. Se desarrolla también una argumentación sólida para demostrar que somos, cada vez más, personas dialógicas, pero que ya fue el diálogo el que marcó el paso de la evolución a transformarnos en seres humanos, un diálogo del que se afirma que tiene mil y una dimensiones.

La tercera parte es todavía más sorprendente, está dedicada a demostrar que la sociología se puede hacer con belleza y que, cuanto más bella se haga, más acierta en la comprensión de la sociedad y de los seres humanos y mejor elabora las actuaciones que llevan a su transformación y mejora. En los tres primeros de sus ocho apartados explica el papel del arte, la ciencia y los derechos humanos en las sociedades dialógicas. Luego clarifica errores elementales de autores como Foucault y otros en la

interpretación de obras como *El Quijote* o *Las meninas* o las pinturas negras de Goya, y resalta el papel del Romanticismo iniciado por Beethoven. Emplea tres apartados en diseccionar las razones que llevan a algunas personas y profesionales a elegir la fealdad en la sociedad y en las ciencias sociales incluso provocando que autores importantes se autodestruyan buscando protagonismo o dinero. El último apartado produce un reencanto al situar que profesionales de la sociología podemos ser, si queremos, artistas sociales. Las creaciones sociales que describe se mueven muy bien en los ambientes culturales y han sido destacadas por numerosas y diversas personalidades abriendo continuamente caminos no habituales a la sociología. El Premio Nobel José Saramago escribió sobre las tertulias literarias dialógicas: «Me encanta saber que una Tertulia Literaria interese tanto a las gentes y tenga alcanzado tanto éxito. [...] vuestro plan de trabajo es tan extraordinario y tan necesario para tornar consciente la individualidad de cada uno en una sociedad que intentamos sea más y más solidaria».

La cuarta parte consta de veinte apartados, explicando exhaustivamente cómo hacer la sociología que más gusta y usan tanto las personas de las diferentes ciencias como la ciudadanía. Se inicia con una reivindicación ciudadana de una ciencia llena de bondad y belleza, vinculada a los objetivos de desarrollo sostenible y a la participación ciudadana tanto presencial como *online*, y una nueva metodología para analizarla: «social media analytics». Parte de la clasificación en sociología clásica, contemporánea y democrática, siendo esta última la más actual y la más vinculada a las fundadoras de la sociología; resalta que sociólogas como Jane Addams trataron más y mejor que los «padres fundadores» (como Durkheim y Weber) los temas clave de la sociología actual como género, etnia o paz. La vieja polémica entre sociología descriptiva y normativa es superada por esta propuesta que se ciñe a hacer un análisis científico de la realidad y a identificar dentro de ella las actuaciones que logran el éxito en el avance hacia los objetivos que la propia ciudadanía se plantea y decide. Estas actuaciones de éxito son un fundamento extraordinario para la transformación social y para el desarrollo de políticas que mejoran las vidas de las personas y de las democracias de las que forman parte. Es necesario para realizar esa tarea superar los dogmatismos ideológicos y el individualismo opaco, ya que hoy solo se pueden hacer teorías del máximo nivel de excelencia en redes interdisciplinarias. Se dan sólidos argumentos, como los elementales errores en que han caído, por trabajar individualmente, incluso autores de tanto nivel intelectual como Habermas.

Se presentan como referencias actuales teorías como la sociología pública de Michael Burawoy, las utopías reales de Erik Olin Wright o el feminismo multicultural de Fátima Mernissi, pero también se recuperan con gran rigurosidad las mejores aportaciones de autorías como la de Talcott Parsons y las principales obras de diferentes ciencias, como la de la neurocientífica Rita Levi-Montalcini o del psicoanalista Sigmund Freud. Se clarifica la importancia de la economía o el trabajo asalariado, y la ceguera del materialismo vulgar que ha llevado a las ciencias sociales a límites en la comprensión de las sociedades por no analizar rigurosamente los sentimientos y deseos más profundamente humanos. Estos son diseccionados con valentía al deshacer los equívocos, como los relativos a la marcha nocturna despreciativa que tanto está configurando los sentimientos y deseos de la juventud y, por tanto, de la

sociedad presente y futura. Se finaliza demostrando que somos las personas y grupos humanos quienes movemos el mundo, y podemos, si queremos, transformarlo hasta hacerlo mucho mejor del que hemos recibido.

Todo el libro se ilustra con referencias teóricas y reflexiones clave complementadas con actuaciones prácticas que están configurando la sociedad que al mismo tiempo se analiza. Por ejemplo, de entre sus páginas surgen actuaciones como las del grupo cooperativo Mondragón, resaltando que han logrado el menor índice de Gini del mundo sin matar a nadie, mientras que algunas supuestas revoluciones han matado a millones de personas diciendo que era necesario para lograr una supuesta igualdad desmentida por sus actuales índices de Gini. También analiza de una forma muy original las diferencias entre la Revolución democrática norteamericana y la Revolución francesa, estableciendo posibles vinculaciones bidireccionales entre los sentimientos que unían o desunían a los diferentes políticos, y la continuidad de las democracias conseguidas o su evolución hacia lo contrario, incluso nombrando un emperador.

Entre esas actuaciones de éxito descritas hay muchas lideradas por el mismo autor, así como por una diversidad de especialistas en sociología dialógica. Esas actuaciones y las investigaciones en las que se basan han conseguido un enorme impacto político. Algunos de esos estudios han visto sus resultados aprobados por unanimidad por el Parlamento Europeo y por otros parlamentos de diferentes zonas geográficas del mundo. Se diseccionan los problemas de las políticas basadas en evidencias entendidas jerárquicamente como que las políticas tienen que basarse en las evidencias que creamos el personal investigador. Se considera que toda pretensión de profesionales de la universidad de decidir cómo tienen que ser las políticas supone una orientación antidemocrática porque esa decisión corresponde a la ciudadanía y a representantes que ella elige. Se propone la política dialógica que tan buenos resultados está dando en la práctica y en la cual la cocreación supone que la misma elaboración de esas evidencias responde a lo que la ciudadanía ha considerado relevante y se hace en continuo diálogo con las personas de ciencia, representantes que han ganado elecciones, ciudadanía y todo tipo de empresas y organizaciones.

Este importante impacto político se logra porque genera un gran impacto social, unas mejoras claras y medibles cuantitativa y cualitativamente de las vidas de las personas y las sociedades con relación a los objetivos de desarrollo sostenible y otras finalidades democráticamente decididas en cada lugar. Se ponen ejemplos de la «sociología» que empeora la sociedad y desprestigia a la sociología. Uno de ellos se produjo en la conferencia oficial europea denominada Ciencia contra la Pobreza, que se realizó en el año 2010. Como concluyeron diferentes personalidades, casi todos los estudios presentaban diagnósticos, complementados con recomendaciones que no se basaban en un análisis científico de la realidad, sino en unas ideologías o ideas particulares de quienes hacían las recomendaciones. Se concluyó que si se financiaba con un millón de euros una investigación sobre pobreza, quienes las realizaban tenían la obligación de presentar evidencias de que así se disminuía el número de pobres más y mejor que si se daba ese dinero directamente a las personas que sufrían ese problema.

Estos y muchos otros ejemplos sirven al autor para ilustrar, por un lado, su teoría de la sociedad dialógica, que, como destacábamos al inicio de esta reseña, plantea

el creciente diálogo de nuestras sociedades como elemento clave de la mejora social. Por otro lado, propone una teoría social dialógica, diferenciándose de perspectivas teóricas previas. Tomando distancia y a grandes rasgos, vemos que la sociología dialógica aquí propuesta se opone a la sociología estructuralista de autores como Bourdieu, donde el capital cultural está determinado por las condiciones materiales en la estructura social y no contempla la posibilidad de transformación. Además, supera con nuevas aportaciones la sociología crítica de autores como Habermas, que sí contempla el cambio social desde la intersubjetividad, pero no explica ninguna mejora que se haya generado con esa teoría. La sociología dialógica se podría situar en la línea transformadora de Jane Addams, que desarrolló sus aportaciones teóricas para el cambio social mientras mejoraba las vidas de muchas mujeres, niños y hombres, en diálogo con intelectuales de todas las ciencias y personalidades políticas que ella reunía en Hull House junto a esas mismas familias humildes de Chicago. La sociología dialógica, pero, a diferencia de la de Addams, se sitúa en la sociedad dialógica del siglo XXI.

Este libro no solo servirá, sino que ya está sirviendo para dar un gigantesco paso adelante, en la mejora de la sociología hasta ahora disponible. Servirá a representantes institucionales para desarrollar políticas de éxito contrastable y medible. Por otro lado, mejorará muchísimo el prestigio de quienes somos profesionales de la sociología, puesto que trabajaremos en una orientación que nos llevará a posibilitar mejoras hasta ahora no alcanzadas en las vidas de la ciudadanía. Esta obra servirá a todo tipo de personas para colaborar en la construcción de evidencias mejorando al mismo tiempo no solo la sociedad, sino también sus vidas individuales y familiares. Se trata de un libro de un altísimo rigor teórico y al mismo tiempo de lectura muy amena. Se nota que se han repasado todos los detalles hasta hacer sus difíciles contenidos alcanzables por todo tipo de individuos. En resumen, nos encontramos ante una obra de una sociología que abre caminos a diálogos que ya están comenzando a contribuir a la mejora de la humanidad.



**RESEÑAS/REVIEWS**

**Daniel Javier de la Garza Montemayor y José Antonio Peña-Ramos (Eds.). *Transformaciones en la vida social a raíz del aceleramiento de la interacción digital durante la coyuntura del COVID-19*. México: Tirant lo Blanch, 2022**

**Juan Pablo Navarrete Vela**

Universidad de la Ciénega de Michoacán de Ocampo, México  
[jpnavarrete@ucemich.edu.mx](mailto:jpnavarrete@ucemich.edu.mx)

Las condiciones políticas, económicas y sociales durante la pandemia expusieron la capacidad de respuesta de todos los gobiernos alrededor del mundo. Se destacaron algunos por la rápida respuesta, pero, en otros, las restricciones de libertades provocadas por el distanciamiento social profundizaron acciones autoritarias. En ese sentido, categorías como democracias débiles, resilientes e híbridas comenzaron a ser parte del lenguaje especializado para dar respuesta del avance o retroceso democrático.

Con base en lo anterior, encontramos una obra que da cuenta de diferentes procesos y reacciones para afrontar la crisis sanitaria. El libro de los investigadores De la Garza y Peña-Ramos consta de 14 capítulos y un total de 299 páginas. Por medio de diferentes metodologías y documentación empírica ofrecen valiosos hallazgos que permiten observar de forma puntual los efectos en los ciudadanos en diferentes ámbitos de la vida pública y privada.

De forma general encontramos temas como la democracia liberal, por un lado, investigaciones de casos de estudio sobre los efectos de la contingencia, como el auge de las plataformas digitales, la desinformación provocada en las redes sociales, la posición del sector empresarial. Por otro, estudios que versan sobre la experiencia de los centros educativos para afrontar la nueva realidad social, el teletrabajo y la perspectiva de género. Finalmente, investigaciones nacionales en México, España y una revisión del liderazgo de los presidentes Donald Trump, Jair Bolsonaro y John Magufuli.

A continuación, algunos hallazgos que resultan atractivos para los lectores, ya sean investigadores que deseen continuar con las líneas de trabajo, o bien estudiantes de

licenciatura o posgrado, quienes encontraran indicadores pertinentes sobre un tema original, ya que el tratamiento de la pandemia se aborda desde una perspectiva académica basada en evidencia y resultados; en ello estriba la actualidad de esta obra.

En el capítulo 1, el coordinador de la obra, Daniel de la Garza, ofrece un análisis sobre el auge de las plataformas de *streaming*, en donde menciona que la contingencia fue un catalizador de las principales empresas de entretenimiento (p. 11), es decir, hay un antes y un después, porque pasó de colectivo a una comunicación impersonal. En medio de la crisis sanitaria se potenciaron empresas como Netflix, Amazon Prime, Disney Plus, Apple TV y Hulu como los principales proveedores de contenido para ciudadanos que vieron limitadas sus actividades cotidianas (asistir a un cine, reunirse con amigos). Señala el autor que la asistencia al cine en México cayó un 80% (p. 13). En ese sentido, la socialización se presentó de una forma alternativa con la presencia de Tik Tok. En general, se constataron cambios en las preferencias para el acceso a contenido digital y en la confianza en las redes sociales.

En el segundo capítulo, escrito también por De la Garza, aborda ahora el tema de la desinformación y polarización durante la coyuntura de la COVID-19. Señala el investigador que proliferaron noticias falsas, pero también se extendió el uso de plataformas como Facebook Messenger, Zoom, Whatsapp, entre otras (p. 31), en medio de la adaptación de los diferentes centros escolares para continuar con los programas en línea y se implementó el teletrabajo. Entre los rasgos negativos se puede destacar la generación de infodemia y de *fake news*. En el caso mexicano se presentó una polarización digital entre los defensores y los detractores del Gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador. Este tipo de interacciones también se presentaron en las elecciones presidenciales en los Estados Unidos en la contienda entre Joe Biden y Donald Trump.

En el capítulo tres, Peña-Ramos y Pina examinan el estatus de la democracia liberal tras la pandemia desde una perspectiva europea. La crisis sanitaria generó un deterioro del modelo porque recientemente no había enfrentado riesgos como la COVID-19. La base de la democracia es la cantidad de derechos y libertades, los cuales fueron limitados para combatir la enfermedad. El modelo liberal para enfrentar los efectos económicos tuvo que recurrir a un Estado benefactor desde la perspectiva de Keynes y que este asumiera la responsabilidad desde una óptica intervencionista en la creación de infraestructura de salud, incluso el resurgimiento de gobiernos populistas (p. 53).

El cuarto capítulo, escrito por Islas y Arribas, versa sobre las consecuencias en la década por venir, 2020-2030. Se analizan diferentes escenarios, tanto previos como futuros, sobre un mundo sin epidemias, en donde vendrán años difíciles de recuperación económica. La forzada cuarentena hizo necesaria la búsqueda de nuevos hábitos de higiene y la búsqueda de vacunas (p. 71), lo cual implicó un fuerte gasto y negociación a nivel internacional para ser de los primeros en alcanzarla. Para los autores, la pandemia «ofreció una radiografía del deterioro de los servicios de salud fuera de las capitales y de las grandes ciudades latinoamericanas» (p. 73). La mayoría de los países en la región experimentó números negativos de crecimiento económico.

El quinto capítulo, redactado por López-Ruiz, nos presenta un estudio de caso sobre la inversión y la percepción de la higiene de manos. Es un estudio interesante porque uno de los insumos necesarios es el agua potable, ya que «un tercio de la población mundial carece del acceso a servicios de agua» (p. 89). La evidencia que se presenta en este texto se enfoca en la importancia del lavado de manos, la efectividad del uso de jabón y el extendimiento del uso de desinfectantes de manos a base de alcohol, lo cual incluso provocó en algunos países su escasez y el alza de los precios de los insumos necesarios para su elaboración. Aunque limitado el acceso, sí se pudo identificar algunos incrementos, aunque las inversiones públicas fueron desiguales en higiene (p. 103).

En el capítulo sexto encontramos la investigación de López-Rodríguez, que versa sobre la unidad militar durante la pandemia de la COVID-19 en España. Ante la insuficiencia de las estructuras de salud, algunos Gobiernos utilizaron la infraestructura militar como apoyo; este fue el caso del Gobierno español con la Unidad Militar de Emergencias (UME), la cual fue creada en 2005, y que ya tenía experiencia en atender otras circunstancias. En 2021 la UME desplegó «3.583 efectivos distribuidos por el territorio» (p. 118), por lo cual incrementó su presencia, no solo en incendios y fenómenos meteorológicos, sino en la atención al repunte masivo de casos e infecciones de la COVID-19.

El séptimo capítulo, de Dávila Aguirre, estudia los factores que impactaron en el comportamiento intraemprendedor en empresas de servicios durante la pandemia en México. El funcionamiento de las empresas fue uno de los principales problemas de la contingencia, pues algunas cerraron de manera definitiva, mientras otras implementaron algunas estrategias para mantenerse a flote. Este texto aborda el comportamiento de los empleados a la par que el estrés ocupacional debido a la excesiva presión que se tiene en el entorno de trabajo (p. 132). La evidencia empírica que presenta es interesante porque examina si el estrés es determinante para mantener buen ánimo entre los trabajadores.

En el capítulo ocho, escrito por Santana, Gallardo y De la Serna, se examinan las experiencias docentes con las tecnologías para la educación remota de emergencia. Los Gobiernos en más de 166 países cancelaron clases presenciales e implementaron clases en línea (p. 149). Se popularizaron diferentes plataformas como Zoom, Webex, Google Meets, Teams, entre otras, para impartir la docencia, pero también como medio para organizar foros y seminarios. Esto provocó que tanto estudiantes como docentes se adaptaran y capacitaran en nuevos recursos tecnológicos, desde recursos *e-learning*, Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), entre otros. En particular, aumentaron las oportunidades para mejorar las clases, pero también se generaron problemas para captar la atención de los estudiantes, ya que para algunos fue muy sencillo, y no tanto para otros.

En el noveno capítulo, De Curiel y Barredo discuten sobre la COVID-19 y las transformaciones comunicacionales en grupos indígenas en Colombia, el caso de los Wayuu, Manaure, Maicao y Riohacha en el año 2021. Se preguntan cuánto ha influido la tecnología en la comunicación personal y colectiva como grupo. Se trata de indagar los métodos de transmisión de información. Por un lado, «la oralidad es el canal más

utilizado dentro de la cultura Wayuu para la transmisión de información» (p. 173), aunque las redes sociales representaron un medio alternativo de comunicación, no solo entre ellos, sino con familiares o grupos que están en otras ciudades o entornos, aunque también representan un desafío, como mantener vivo el lenguaje nativo frente al idioma español de los dispositivos.

El capítulo diez aporta una investigación de Blázquez y Alarcón, la cual versa sobre las condiciones del teletrabajo y la conciliación en España: un análisis con perspectiva de género del impacto de la COVID-19. «La Ley de Teletrabajo en 2020 obligó a todas las personas que realizaban actividades que no se consideraron trabajo esencial a quedarse en casa» (p. 187). Es relevante mencionar que no todos los Gobiernos implementaron decretos o legislaciones como en España, pero todos implementaron medidas para el distanciamiento social. Este texto da cuenta de algunos efectos. La investigación diferencia entre trabajo a distancia, teletrabajo y trabajo presencial. El teletrabajo tiene el potencial tanto de mejorar la conciliación como de empeorarla (p. 191). También ofrecen evidencia de quiénes fueron los más afectados, si hombres o mujeres.

El onceavo capítulo está a cargo de Hernández y Cárdenas, «Discursos y medidas gubernamentales frente la violencia contra las mujeres en México y España en el contexto de la pandemia de COVID-19». Para los autores, la emergencia sanitaria provocó «impactos sociales negativos, como el aumento de la pobreza y el desempleo» (p. 215), aunados a los problemas de interacción social. También se presentaron desigualdades entre hombres y mujeres, lo que afectó más a las mujeres (p. 216), unido al contexto de violencia doméstica y al mantenimiento de estereotipos. Esto ocurrió en medio de una respuesta no tan favorable del Gobierno de Andrés Manuel López Obrador sobre el movimiento feminista y sus demandas, a quien se le cuestiona «una clara falta de sensibilidad y perspectiva de género» (p. 230).

El capítulo doce, escrito por Recuero, lleva por título «Democracia, digitalización y covid-19: un análisis de la percepción de los ciudadanos de la Unión Europea». En todo el mundo el arribo de la pandemia de la COVID-19 trajo importantes transformaciones, y en Europa no fue la excepción. Una lucha entre derechos y libertades y acciones para combatir la enfermedad. Como alternativa para la realización de elecciones se introdujeron nuevas tecnologías (p. 241). Uno de los elementos que se debe considerar es la satisfacción de los ciudadanos con la democracia, en donde en la parte más alta se encuentran Dinamarca y Finlandia (más de 7), mientras que en la parte más baja están Bulgaria y Polonia (menos de 3). Respecto de la confianza en el gobierno, los indicadores son más o menos similares, igual que la confianza en los sistemas sanitarios. La evidencia empírica del texto arroja que la pandemia y la percepción ciudadana de la democracia y, por consiguiente, su legitimidad se ha deteriorado (p. 259).

En el décimo tercer capítulo Collado y Valencia examinan los argumentos negociacionistas al poder: discursos y acción política en Trump, Bolsonaro y Magufuli ante la crisis de la COVID-19. En esta investigación se destacan elementos como la posverdad y las *fake news*, a lo cual deberíamos incluir el uso de Twitter como un mecanismo de comunicación y de presión política. Estos líderes políticos, distintos entre si, están

al frente de regímenes políticos con diferente grado de consolidación: Estados Unidos, considerado una democracia plena; Brasil, una democracia defectuosa, y Tanzania, un régimen no democrático. Lo que estaba en juego era la capacidad de respuesta ante una amenaza sanitaria, que en su mayoría fue tardía.

En el último capítulo, «¿Es igualitario el teletrabajo? Percepciones de la ciudadanía en tiempos de pandemia en España», escrito por Barros y García, se examinan las «consecuencias en el ámbito laboral [...] especialmente tras la paralización de todas las actividades económicas» (p. 283), lo cual en algunos casos implicó que algunos realizaran trabajo en casa, pero en otros, su despido, y así, el surgimiento de una crisis económica. En ese sentido, el texto discute los alcances del teletrabajo y el *coworking*, lo cual representó una complejidad en sí misma. Los autores discuten sobre los efectos positivos y negativos, en los primeros, la ausencia de desplazamientos, y en los segundos, aislamiento social y estrés personal (p. 285). Aunque el teletrabajo no es nuevo, se extendió durante la pandemia y emerge su uso como alternativa a largo plazo. Finalmente, también analizan los efectos del cuidado de la familia, de los hijos en clases en línea y sobre la organización del tiempo.

La obra de Daniel Javier de la Garza Montemayor y José Antonio Peña-Ramos representa un gran aporte a los estudios sobre el funcionamiento de la democracia, particularmente sobre los efectos de la pandemia. En ese sentido, hay temas fundamentales que se abordan desde una perspectiva actual. La evidencia empírica de este libro es relevante porque permite examinar las capacidades institucionales de los Gobiernos sobre temas específicos y cómo diferentes países enfrentaron a un adversario que no era el comunismo como en el siglo pasado, sino un enemigo invisible que fue capaz de resucitar las recetas de un modelo de intervención económica que parecía derrotado a principios del siglo XXI. La obra es panorámica, exhaustiva, académica y, sin duda, un referente útil para comprender los años por venir.

