

EDUCACIÓN

XX1

2025

Volumen 28 • Número 1

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
MADRID, ESPAÑA



Educación XX1 es una publicación científica internacional editada por la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España), que contribuye a la difusión de los avances en investigación e innovación educativa en todas sus vertientes.

Esta publicación tiene una periodicidad semestral.

Educación XX1 se administra a través del *Open Journal System* (OJS), plataforma de gestión y difusión de revistas en abierto.

Educación XX1 no se hace responsable de las ideas y opiniones expresadas en los trabajos publicados. La responsabilidad plena es de los autores de estos.

VALORACIÓN DEL CONSEJO CIENTÍFICO

Todos los artículos recibidos son revisados, en primer lugar, por el Equipo técnico, que comprobará el ajuste del artículo a los criterios formales exigidos por la revista. En segundo lugar, los artículos son revisados por el Equipo editorial, que garantizará la adecuación a las normas de la revista, la pertinencia, el rigor y la originalidad de las investigaciones. Los artículos que hayan superado las dos revisiones anteriores serán evaluados por el sistema de doble ciego. De acuerdo con el informe de los revisores externos, el artículo podrá ser aceptado, propuesto para incorporar modificaciones o rechazado para su publicación en *Educación XX1*. El resultado de la revisión de aquellos artículos que son evaluados por el sistema de doble ciego se comunica en un plazo aproximado de 3 meses.

INDEXACIÓN DE EDUCACIÓN XX1

Bases de datos: EBSCO Education Source, Educational Research Abstracts, Fuente Académica Plus, Dianet, Scopus y Social Sciences Citation Index.

Herramientas de evaluación de revistas científicas: CARHUS Plus+ 2018, CIRC, DOAJ, ERIHPlus, JCR, Latindex, MIAR, SJR, Sello de calidad FECYT y REDIB.

© UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Madrid, 2025

Reservados todos los derechos y prohibida su reproducción total o parcial.

ISSN: 1139-613X

Depósito legal: M. 31468- 1998

Impreso en España - Printed in Spain

Preimpresión e impresión: Masquelibros, S.L.

VENTA

Librería UNED - Bravo Murillo, 38 - 28015 Madrid

Precio/ejemplar 12.00 €



DIRECTOR DE LA REVISTA

Mario Pena Garrido • UNED, España.

EQUIPO EDITORIAL

EDITOR JEFE

Diego Ardura Martínez • UNED, España.

EDITORES ASOCIADOS

Elvira Carpintero Molina • Universidad Complutense de Madrid, España.

Belén Gutiérrez de Rojas Guijarro • UNED, España.

María Magdalena Isac • Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica.

Ángel de Juanas Oliva • UNED, España.

Ernesto López Gómez • UNED, España.

Fernando Martínez Abad • Universidad de Salamanca, España.

Julio Navío Marco • UNED, España.

Andrés Sandoval • University of Bath, Reino Unido.

Bianca Thoilliez • Universidad Autónoma de Madrid, España.

COMITÉ CIENTÍFICO

Víctor Benito Álvarez Rojo • Universidad de Sevilla, España.

Antonio Bernal Guerrero • Universidad de Sevilla, España.

Rafael Bisquerra Alzina • Universidad de Barcelona, España.

José Joaquín Brunner • Universidad Diego Portales, Chile, Chile.

Leonor Buendía Eisman • Universidad de Granada, España.

María Cristina Cardona-Moltó • Universidad de Alicante, España.

José Antonio Caride Gómez • Universidad de Santiago de Compostela, España.

María Castro Morera . Universidad Complutense de Madrid, España.

Fátima Cunha Ferreira • Fundación Cesgranrio, Brasil.

Tatyana Dronzina • Universidad de Sofía, Bulgaria.

Inmaculada Egido Gálvez • Universidad Complutense de Madrid, España.

Joaquín Gairín Sallán • Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Ana García Valcárcel Muñoz-Repiso • Universidad de Salamanca, España.

Bernardo Gargallo López • Universidad de Valencia, España.

Cecilia Garrido • The Open University, Reino Unido.

José Luis Gaviria Soto • Universidad Complutense de Madrid, España.

Mª Ángeles Gervilla Castillo • Universidad de Málaga, España.

Suzy Harris • University of Roehampton, Reino Unido.

Fuensanta Hernández Pina • Universidad de Murcia, España.

Anna Hirsch Adler • Universidad Autónoma de México, México.

José Antonio Ibáñez-Martín Mellado • Universidad Complutense de Madrid, España.

Carmen Jiménez Fernández • UNED, España.

Dolores Limón Domínguez • Universidad de Sevilla, España.

Miquel Martínez Martín • Universidad de Barcelona, España.
Mª Cristina Martínez Pineda • Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
Francesc Pedró García • UNESCO, Venezuela
Miguel Pérez Ferra • Universidad de Jaén, España.
Ángel Serafín Porto Ucha • Universidad de Santiago de Compostela, España.
Richard Pring • Universidad de Oxford, Reino Unido.
Claudio Rama • IESAL/UNESCO, Venezuela.
Rosario Repáraz Abaitua • Universidad de Navarra, España.
Marta Ruiz Corbella . UNED, España.
Auxiliadora Sales • Universitat Jaume I, España.
Miguel Ángel Santos Rego • Universidad de Santiago de Compostela, España.
Bern Schorb • Universidad de Leipzig, Alemania.
Christine Sleeter • California State University Monterey Bay, Estados Unidos.
Dieter Spanhel • Universidad de Nürnberg, Alemania.
José Manuel Touriñán López • Universidad de Santiago de Compostela, España.
Javier Tourón Figueroa • Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), España.
Gerard Tulodziecki • Universidad de Paderborn, Alemania.
François Vallaeys • Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
Conrad Vilanou Torrano • Universidad de Barcelona, España.

SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Carmen Vélix Olivera • UNED, España.

SOPORTE OJS Y PUBLICACIÓN DIGITAL

Servicio Publicación y Difusión Digital • Biblioteca, UNED, España.

Contenido

EDITORIAL	9
ESTUDIOS	15
1. Efecto del apoyo académico sobre los resultados escolares a través del compromiso: evidencia de la invarianza de género BETTY REYES, SARA MARTÍNEZ-GREGORIO, RAQUEL RUIZ, LAURA GALIANA, SATURNINO DE LOS SANTOS Y JOSÉ M. TOMÁS	17
2. Políticas institucionales para evitar prácticas deshonestas en las universidades españolas M.ª JOSEFA MOSTEIRO GARCÍA, EVA M.ª ESPIÑEIRA BELLÓN, JESÚS MIGUEL MUÑOZ CANTERO Y ANA M.ª PORTO CASTRO	39
3. Propiedades psicométricas del cuestionario abreviado Clima Profesional Educativo (CPE-A) EMILIO ÁLVAREZ ARREGUI, ADRIANA GENOVEVA SAMANIEGO BENAVIDEZ, FRANCISCO JAVIER HERRERO DIEZ, ALEJANDRO RODRÍGUEZ-MARTÍN Y FRANCISCO JAVIER RODRÍGUEZ DÍAZ	59
4. Impacto del ciberostracismo sobre la ansiedad social y uso de Internet en estudiantes universitarios CRISTINA LÓPEZ-RÁEZ, DANIEL FALLA Y EVA M. ROMERA	87
5. Perfiles de estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios en relación con variables personales y académicas DAVID GONZÁLEZ CASAS, ANA ISABEL DORADO BARBE Y JOSÉ LUIS GÁLVEZ NIETO	103
6. Relaciones entre invitaciones docentes y el uso parental de las TIC para participar en educación MILITZA LOURDES URÍAS-MARTÍNEZ, ÁNGEL ALBERTO VALDÉS-CUERVO, MARICELA URÍAS-MURRIETA Y LIZETH GUADALUPE PARRA-PÉREZ	131

7. Cantidad de deberes, tiempo dedicado y gestión del tiempo: un análisis de perfiles latentes en educación secundaria SUSANA RODRÍGUEZ, TANIA VIEITES, CAROLINA RODRÍGUEZ-LLORENTE, ANTONIO VALLE Y JOSÉ CARLOS NÚÑEZ	155
8. El reto del diseño de los resultados de aprendizaje y su evaluación en educación superior GREGORIO RODRÍGUEZ-GÓMEZ, JAIONE CUBERO-IBÁÑEZ, LAURA SÁNCHEZ-CALLEJA, ANDREA GONZÁLEZ-ELORZA Y M.ª SOLEDAD IBARRA-SÁIZ	179
9. Experiencias de aprendizaje fuera del aula universitaria: análisis de salidas a centros escolares innovadores JOSÉ-LUIS PAREJO Y MARÍA DE LA O CORTÓN-HERAS	213
10. Prácticas docentes universitarias y motivación orientada al aprendizaje: efecto mediador de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas MILENKO DEL VALLE, JORGE VALENZUELA, CARLA MUÑOZ, JORGE MIRANDA-OSSANDÓN, JUAN GABRIEL VERGAÑO-SALAZAR Y ANDREA PRECHT	235
11. The Dispositions for Culturally Responsive Pedagogy Scale (DCRPS): validación psicométrica y resultados en el profesorado español ÁNGEL LLORENTE-VILLASANTE Y MARTHA LUCÍA OROZCO GÓMEZ	257
12. Análisis de las condiciones y estrategias didácticas de evaluación de los aprendizajes éticos. Una revisión sistemática ELDA MILLÁN-GHISLERI Y JUAN LUIS FUENTES	283
13. Impacto de las rúbricas gamificadas en la formación docente MANUEL CEBRIÁN DE LA SERNA, MANUELA RAPOSO-RIVAS, VIOLETA CEBRIÁN ROBLES Y JOSÉ ANTONIO SARMIENTO-CAMPOS	313
14. Percepciones de los estudiantes adolescentes sobre la supervisión parental: Perfiles e influencias del género de los estudiantes ITAHISA MULERO-HENRÍQUEZ, JOSÉ ALEXIS ALONSO-SÁNCHEZ Y SAMUEL FALCÓN	337

Editorial

Haciendo estallar la burbuja: el papel de las publicaciones científicas en la divulgación del conocimiento

A pesar de la insistencia de las llamadas a que la investigación educativa cristalice como una herramienta para facilitar los procesos de mejora y renovación de la escuela (Aguado, 2023; Davis, 1999; Owen et al., 2023), en líneas generales, su incorporación a la vida de los centros educativos no se está produciendo de forma efectiva. El problema es complejo y sus causas, por tanto, múltiples. Sería, por ejemplo, necesario continuar con la sensibilización sobre la importancia de la cuestión, ya que, en ocasiones, son los propios docentes quienes no perciben la investigación como algo útil en su trabajo. Parece que tampoco las políticas educativas que se van implementando hacen una apuesta decidida por su incorporación a la práctica. Por otro lado, los resultados que se generan en investigación educativa podrían estar alejados de los intereses o necesidades de las personas que se dedican a la docencia en diferentes niveles. Esto podría derivarse de la desconexión existente entre docentes e investigadores, que seguramente tiene su origen en la supuesta dicotomía entre investigación y práctica docente, que sitúa a ambos colectivos en compartimentos estancos de manera errónea (Aguado, 2023). Ese marco no facilita que se cumplan condiciones tan fundamentales como que las investigaciones que se realizan sean realmente útiles y de interés para quienes se encuentran en la práctica, ya que, desafortunadamente, en la mayoría de las ocasiones actúan como meros espectadores de la investigación.

Por un lado, la formación del futuro profesorado debe, por tanto, insistir en la sensibilización hacia los beneficios de la investigación educativa y dotar a los docentes con la capacidad y herramientas para mirar críticamente al aula y los centros. Sin duda, la posibilidad de que los docentes de todas las etapas educativas investiguen y basen sus prácticas en los resultados de sus investigaciones, así como el planteamiento de proyectos conjuntos entre las escuelas y las universidades, ayudaría a dinamizar los procesos de renovación de la educación (Aguado, 2023).

Por otro lado, es importante tener presente que existe un cuerpo considerable de conocimientos generados por la investigación que podrían ayudar en la práctica docente. Sin embargo, es patente que rara vez llega esta información a las posibles personas interesadas. Ciertamente, la divulgación del conocimiento científico que genera la investigación educativa no es una cuestión sencilla y, de hecho, se trataría de ir más allá de la mera transmisión del conocimiento para llegar a conseguir el

impacto social deseado: que estos resultados se apliquen y mejoren diferentes aspectos claves de la educación (Aliaga et al., 2018).

ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA DIVULGACIÓN CIENTÍFICA

Aunque hay ejemplos anteriores, los inicios de la divulgación científica están ligados al incremento de la complejidad de las teorías desarrolladas en la llamada revolución científica, durante la segunda mitad del siglo XVII (Spurgeon, 1986). La idea de divulgación nace, por tanto, en el contexto de las ciencias naturales y es ahí, como veremos, donde se produce la mayor parte de su desarrollo.

En 1687, Sir Isaac Newton publicó los Principios Matemáticos de la Filosofía Natural, que resultaban incomprensibles para la mayoría de los lectores, especialmente por su dificultad matemática. Desde ese momento fueron surgiendo obras en las que se trataba de divulgar sus teorías en un lenguaje más accesible para el gran público. Por ejemplo, en la publicación «*The elements of Sir Isaac Newton Philosophy*», Voltaire intentó explicar y popularizar las teorías de su amigo Newton (Voltaire, 1738). En otras ramas de las ciencias naturales, como la biología o la geología, la necesidad de la divulgación es más tardía y está ligada a dos factores principalmente: la creciente amplitud del vocabulario técnico y el gran volumen de conocimiento que se comienza a generar a partir del siglo XIX.

A principios del siglo XIX, el astrónomo John Hershel, en una carta enviada al filósofo natural William Whewell, explicita la necesidad de «digerir lo que se conoce en estos momentos, en cada rama de la ciencia... para proporcionar una visión conectada de lo que hay hecho y lo que queda por hacer.» Este testigo lo recogió la matemática escocesa Mary Fairfax Somerville (1780-1872), que se convertiría en una de las pioneras de la divulgación científica, gracias a la publicación de su libro «*On the Connection of the Physical Sciences*» en 1834 (Holmes, 2014). En esta obra, Mary Fairfax aborda una descripción completa de la situación de la ciencia en su época, y lo hace reduciendo al mínimo el aparataje matemático con el objetivo de hacerlo accesible a todas las personas interesadas.

Durante el siglo XX, la tradición de la divulgación científica en el campo de las ciencias naturales se fue incrementando con el avance del conocimiento. Todos tenemos en mente el nombre de extraordinarios divulgadores de la ciencia que desarrollaron su labor en el siglo XX, como la bióloga marina Rachel Carson (1907-1964), el astrónomo Carl Sagan (1934-1996), el paleontólogo Stephen Jay Gould (1941-2002), el escritor y bioquímico Isaac Asimov (1920-1992) o el físico teórico Richard Feynman (1918-1988) y de otras personas que continúan haciéndolo, como el ingeniero mecánico Bill Nye, la primatóloga Jane Goodall, el escritor Bill Bryson, el paleoantropólogo Juan Luis Arsuaga o el físico José Manuel Sánchez Ron, entre muchas otras.

LA DIVULGACIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO HOY

A pesar de la consolidación de la divulgación científica en el siglo XX, en el campo de la educación no ha evolucionado al mismo ritmo, aunque existe una inquietud creciente por esta cuestión. Por ejemplo, la Universidad de Delaware, ha creado el Centro para el Uso de la Investigación en Educación (Center for Research Use in Education, CRUE), cuyo principal objetivo es conectar la investigación educativa con las escuelas de todos los niveles y a los agentes políticos implicados en las decisiones sobre educación.

La cuestión de trasladar los resultados de la investigación educativa al contexto de la práctica no es sencilla (Carrier, 2017). En un modelo teórico relativamente reciente, se ha propuesto que la clave podría estar en el hecho de considerar que el proceso es bidireccional, y que tanto las personas que generan los resultados de investigación, como los que están en la práctica deben ser tenidos en cuenta para una traslación efectiva del conocimiento (Farley-Ripple, 2021). En esta relación bidireccional, se ha fundamentado la relevancia de los agentes intermedios (personas, actividades o motivaciones), que facilitan el intercambio, la transformación y la comunicación de la información generada en las investigaciones y en las escuelas (Shewchuk, & Farley-Ripple, 2022, 2023).

Cada vez existen más iniciativas concretas para la divulgación del conocimiento que resulta de la investigación en educación. La mayoría de ellas adoptan forma de libros en los que se resumen los avances científicos en relación con la educación de manera accesible para las personas interesadas, sean investigadoras o no. En concreto, en los últimos años existe una insistencia en obras relacionadas con la neurociencia aplicada a la educación (ver, por ejemplo, Mora, 2024 o Willingham, 2023), pero también está apareciendo algún manual específico sobre el uso de las evidencias científicas para la toma de decisiones en educación (ver, por ejemplo: Petty, 2023).

Gracias a la evolución de la tecnología, cada vez hay más canales, más allá de los libros, en los que existe presencia de divulgación educativa. Aunque con sus inconvenientes, las redes sociales parecen una buena plataforma para difundir el conocimiento (Gutiérrez-Sánchez, 2023). De hecho, existen iniciativas muy interesantes en estos entornos, en las que personas que se dedican a la investigación educativa buscan, no solo difundir sus propias investigaciones entre sus colegas, sino también divulgarlas a todas aquellas personas que pudieran estar interesadas. Un ejemplo notable de estas acciones lo constituyen las aportaciones de Ismael Sanz, profesor de Economía Aplicada en la Universidad Rey Juan Carlos, que, en su perfil de la red social X (@sanz_ismael), divulga resultados, incluyendo una breve explicación muy asequible de los mismos y enlazando el trabajo científico del que se extraen esas conclusiones (ver Figura 1).

Figura 1

Publicación del profesor Ismael Sanz en X (22/07/2024)

Ismael Sanz @sanz_ismael · 16h
Más libros en casa, mejores resultados en matemáticas, historia, geografía, lengua e inglés.

- 1 Estudiantes con 11-50 libros: +16 puntos
- 2 Estudiantes con 51-100 libros: +24 puntos
- 3 Estudiantes con 101-200 libros: +32 puntos

onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.11...
iniciativaeducacao.org/en/ed-on/artic...

Variables	Composite index	Spanish	English	Mathematics	History and geography
Female student	-0.005*** (-0.009)	12.30** (-0.542)	15.99*** (-0.538)	-22.19** (-0.632)	15.16*** (-0.946)
Academic mathematics	0.92*** (-0.019)	59.43** (-1.062)	70.08*** (-1.056)	-25.70** (-1.248)	56.21*** (-1.177)
Immigrant	0.15** (0.044)	9.81** (-0.494)	2.78** (-0.494)	-0.07** (-0.136)	5.07** (-1.136)
Early childhood education	0.10*** (-0.010)	3.88** (-0.566)	5.06*** (-0.563)	4.65*** (-0.645)	4.00*** (-0.624)
Books 11-50	0.32*** (-0.005)	24.39** (-1.313)	18.56*** (-1.306)	27.66*** (-1.306)	15.81*** (-1.306)
Books 51-100	0.53*** (-0.020)	24.54** (-1.526)	30.11*** (-1.517)	25.24*** (-1.792)	21.55*** (-1.480)
Books 101-200	0.77*** (-0.027)	32.20** (-1.357)	40.81*** (-1.548)	34.86*** (-1.819)	35.13*** (-1.723)
Books >200	0.99*** (-0.027)	39.03*** (-1.546)	46.40*** (-1.547)	44.84*** (-1.823)	47.12*** (-1.718)

Consideramos que prácticas como esta última son adecuadas para una divulgación rigurosa del conocimiento, ya que el «resumen divulgativo» que se proporciona va a acompañado de la referencia al trabajo científico que avala de manera fiel la información que se está transmitiendo. No obstante, es importante tener presente que el conocimiento que se transmite en las redes sociales lleva aparejado el peligro de que se produce en un entorno alejado de los procedimientos de selección rigurosos a los que se someten los manuscritos en las revistas científicas, con lo que es relativamente frecuente la aparición de bulos (García-Carmona, 2023).

¿QUÉ PODEMOS HACER DESDE LAS REVISTAS CIENTÍFICAS?

Los estudios sobre quién lee artículos de investigación son escasos, pero sitúan el interés en el círculo cercano del contexto de la investigación, y no en las personas que se dedican a la docencia en las diferentes etapas educativas (Mohammadi et al., 2015). Sin embargo, como indican Aliaga et al. (2018) en su análisis sobre las revistas de investigación educativa en España: «... quedan pendientes aspectos fundamentales, como la evaluación de sus aspectos más sociales (impactos locales, idioma, cambios propiciados en la comunidad, etc.), los más vinculados al entorno en el que se producen y al que deben servir» (p. 576). Podríamos decir que, en estos momentos, el conocimiento que se genera gracias a la investigación

educativa permanece, en gran medida, encapsulado en la burbuja del ámbito de la comunidad investigadora y su trascendencia hacia docentes de etapas educativas no universitarias es más bien escasa. Sin embargo, aproximadamente la mitad de los trabajos que se publican actualmente en nuestra revista recogen investigaciones que se sitúan en el contexto de la educación infantil, primaria o secundaria, lo que podría hacerlos atractivos y útiles para docentes de esas etapas educativas e incluso para familias y otros agentes implicados en educación.

Desde este número, hemos incorporado en la página de cada artículo publicado en «Educación XX1», un botón llamado «Divulgación» en el que se puede acceder a una infografía donde sus autores y autoras explican, con un vocabulario accesible, los principales resultados de su investigación en relación con la aplicabilidad e impacto que pueden tener en las aulas y/o en las políticas educativas. Esta misma infografía es la que utilizamos en nuestras redes sociales (@EducaciónXX1) para difundir los interesantes artículos que publicamos en cada número. Agradecemos a los autores y autoras el esfuerzo de divulgación de sus trabajos y esperamos que, gracias a ellos, los resultados de sus investigaciones tengan una mayor difusión y alcance en la práctica.

Diego Ardura Martínez
Editor Jefe de Educación XX1

REFERENCIAS

- Aguado, T. (2023). Editorial: Investigación para la renovación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 11–13. <https://doi.org/10.6018/rie.553291>
- Aliaga, F. M., Gutiérrez-Braojos, C., & Fernández-Cano, A. (2018). Las revistas de investigación en educación: Análisis DAFO. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 563-579. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.312461>
- Carrier, N. (2017). How educational ideas catch on: the promotion of popular education innovations and the role of evidence. *Educational Research*, 59(2), 228-240. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1310418>
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00106>
- Farley-Ripple, E. (2021). *Research Brokerage: How Research Enters and Moves through Schools. A Research Brief from the Center for Research Use in Education*. Center for Research Use in Education. Disponible en: <https://crue.cehd.udel.edu/wp-content/uploads/2023/05/Research-Brokerage-Brief.pdf>
- García-Carmona, A. (2023). Investigación basada en pruebas frente a la charlatanería educativa en redes sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 2(32), 43-64. <https://doi.org/10.12795/CP.2023.i32.v2.03>

- Gutiérrez-Sánchez, J. D., Said-Hung, E., & García-Sanjuán, N. (2023). Utilidad de las redes sociales en la divulgación científica de las ciencias sociales en España. *Educar*, 59(2), 387-402.
- Holmes, R. (2014). In retrospect: On the Connexion of the Physical Sciences. *Nature*, 514, 432–433. <https://doi.org/10.1038/514432a>
- Mohammadi, E., Thelwall, M., Haustein, S., & Larivière, V. (2015). Who reads research articles? An altmetrics analysis of Mendeley user categories. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66(9), 1832-1846. <https://doi.org/10.1002/asi.23286>
- Mora, F. (2024). *Un paseo didáctico por la neuroeducación*. Alianza Editorial.
- Owen, K. L., Watkins, R. C., & Hughes, J. C. (2022). From evidence-informed to evidence-based: An evidence building framework for education. *Review of Education*, 10(1), e3342. <https://doi.org/10.1002/rev3.3342>
- Petty, G. (2023). *Educación basada en evidencias: Cómo enseñar aún mejor*. Editorial SM.
- Shewchuk, S., & Farley-Ripple, E. (2022). *Understanding Brokerage in Education: Backward Tracking from Practice to Research*. The Center for Research Use in Education (CRUE), University of Delaware. Disponible en: <https://crue.cehd.udel.edu/wp-content/uploads/2023/05/Research-Brokerage-Brief.pdf>
- Shewchuk, S., & Farley-Ripple, E. (2023). *Understanding Brokerage in Education: Forward Tracking from Research to Practice*. The Center for Research Use in Education (CRUE), University of Delaware. Disponible en: https://crue.cehd.udel.edu/wp-content/uploads/2023/08/Understanding-Brokerage-in-Education_Forward-Tracking-2023.pdf
- Spurgeon, D. (1986). Science popularization: Its history, triumphs and pitfalls. *Impact of Science on Society*, 144, 36.
- Voltaire (1738). *The Elements of Sir Isaac Newton's Philosophy*. Stephen Austen.
- Willingham, D. T. (2023). *¿Por qué a los estudiantes no les gusta la escuela?* Graó.

Estudios

Efecto del apoyo académico sobre los resultados escolares a través del compromiso: evidencia de la invarianza de género

Effect of academic support on school outcomes through school engagement: evidence of gender invariance

Betty Reyes ¹ 

Sara Martínez-Gregorio ^{2*} 

Raquel Ruiz ² 

Laura Galiana ² 

Saturnino de los Santos ¹ 

José M. Tomás ² 

¹ Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana

² Universitat de València, Spain

* Autor/a de correspondencia. E-mail: sara.martinez@uv.es

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Reyes, B., Martínez-Gregorio, S., Ruiz, R., Galiana, L., de los Santos, S., & Tomás, J. M. (2025). Effect of academic support on school outcomes through school engagement: evidence of gender invariance. *Educación XX1*, 28(1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/eduexx1.39931>

Fecha de recepción: 14/02/2024

Fecha de aceptación: 24/05/2024

Publicado online: 07/01/2025

RESUMEN

Para entender el adecuado desarrollo del alumnado deben de tenerse en cuenta medidas directas como sus calificaciones, pero también medidas indirectas como su satisfacción con la escuela. Así mismo, es importante determinar qué variables lo promueven y cómo. El presente estudio tiene como objetivo explorar si el efecto mediador del compromiso escolar entre el apoyo académico (de profesores, padres e iguales) y los resultados escolares (satisfacción con la escuela y notas) es invariante al género. La muestra fueron 1712 estudiantes con una edad media de 14.73 (52.7% mujeres). El modelo fue puesto a prueba mediante un Modelo de Ecuaciones Estructurales y se llevó a cabo una rutina de invarianza para evaluar la moderación del género. El modelo se ajustó satisfactoriamente a los datos, con el compromiso escolar mediando el efecto del apoyo del profesorado, padres e iguales sobre la satisfacción con la escuela y las notas. El apoyo del profesorado fue la dimensión del apoyo académico con un mayor impacto. El modelo explicó un 46% de la varianza de satisfacción y un 7.8% de las notas. La rutina de invarianza reveló la ausencia de efecto de moderación del género. Consecuentemente, el modelo propuesto es invariante a través de los y las estudiantes, siendo el apoyo académico igual de relevante para el correcto desarrollo en la escuela de ambos. Se discuten las implicaciones.

Palabras clave: apoyo académico, compromiso escolar, satisfacción con la escuela, notas, modelo de ecuaciones estructurales

ABSTRACT

In order to understand the adequate development of students, direct measures such as their grades, but also indirect measures such as their satisfaction with school, must be taken into account. It is also important to determine which variables promote it and how. This study aims to explore if the mediating effect of school engagement between academic support (from teachers, parents, and peers) and school outcomes (satisfaction with school, and grades) is gender invariant. The sample was 1712 students with a mean age of 14.73 (52.7% female). The model was tested using Structural Equation Modeling and an invariance routine was carried out to test gender moderation. The model satisfactorily fitted the data, with the school engagement mediating the effect of parents, teachers, and peer support on satisfaction with school and grades. Teacher support was the dimension of academic support with the highest impact. The model explained 46% of the variance of satisfaction and 7.8% of grades. The invariance routine revealed no moderation effects due to gender. The proposed model is invariant across boys and girls, being the academic support equally relevant for both correct involvement and performance in school. Implications are discussed.

Keywords: academic support, school engagement, satisfaction with school, grades, structural equation modeling

INTRODUCCIÓN

El adecuado funcionamiento educativo de los estudiantes puede ser evaluado a través de medidas directas de desempeño (como las calificaciones) o indirectas (como la satisfacción de los estudiantes) (Antičević et al., 2018). La consideración de ambos tipos de resultados académicos es esencial para promover un alto logro académico, motivación y éxito en el futuro profesional de los estudiantes (Gutiérrez y Tomás, 2019). La investigación previa ha evidenciado que los resultados directos, como las calificaciones del instituto, constituyen uno de los mayores predictores del logro académico (Brookhart et al., 2016; Duckworth et al., 2012), relacionado con otras variables como la graduación a tiempo en la universidad (Galla et al., 2019). Adicionalmente, la consideración de resultados indirectos constituye un complemento que enriquece la comprensión del logro académico de los estudiantes. Entre los resultados indirectos, la satisfacción con la escuela es considerado uno de los factores más relevantes que afectan a la calidad de vida durante la infancia y adolescencia (Verkuyten y Thijs, 2002). A pesar de ser así, esta variable ha recibido poca atención en la literatura previa (Gutiérrez et al., 2017).

La satisfacción con la escuela se define como «la evaluación cognitiva subjetiva que el estudiante realiza de la calidad de su vida en la escuela que puede relacionarse con el constructo de calidad de vida» (Löfstedt et al., 2020, p. S60). Otros autores, como Elliot y Healy (2001), definen la satisfacción de los estudiantes como una «actitud a corto plazo resultado de la evaluación de la experiencia educativa del estudiante» (p. 2). Esta apreciación del contexto escolar es crucial para el desarrollo del estudiante, relacionándose con otras variables como el éxito académico y el ajuste psicosocial (p.e. Daily, 2020; Huebner y Gilman, 2006; Persson et al., 2016). Por ello, Gutiérrez et al. (2017) afirmaron que, para una mejor comprensión del éxito en el aprendizaje, la consideración de la satisfacción con la escuela, así como otras medidas directas de logro académico, es crucial.

Si tratamos de entender cómo se produce un ajuste y desarrollo académico exitoso, necesitamos clarificar cuáles son las variables que predicen dichos resultados y cómo se desarrolla el proceso en los estudiantes. Entre los antecedentes de un adecuado logro académico, el compromiso académico ha alcanzado un rol predominante en la literatura previa (Gutiérrez et al., 2017; Reyes et al., 2023; Serrano y Andreu, 2016; Tomás et al., 2020), siendo considerado un aspecto clave tanto desde un punto de vista teórico como práctico. El compromiso académico es definido como la percepción del estudiante de su conexión con su entorno académico (Veiga, 2013). El compromiso ha sido tradicionalmente descompuesto en tres componentes principales: emocional, cognitivo y comportamental. El compromiso comportamental hace referencia a la implicación del alumnado en las actividades escolares (Fredricks et al., 2004). El compromiso emocional refiere a los

sentimientos de pertenencia, disfrute y apreciación del éxito en la escuela (Voelkl, 1997). Finalmente, el compromiso cognitivo alude al aprendizaje autorregulado y estratégico (Pintrich y De Groot, 1990). Más allá de esta conceptualización, algunos autores consideran una cuarta dimensión, el compromiso agéntico (Reeve y Tseng, 2011). El compromiso agéntico se definiría como la capacidad del estudiante de establecer sus propios objetivos académicos, con una actitud activa y constructiva (Tomás et al., 2016). Esta conceptualización, que incluye cuatro dimensiones del compromiso escolar, es utilizada frecuentemente en la literatura actual (p.e. Li et al., 2024).

La literatura apoya que el compromiso escolar es un predictor relevante de la satisfacción con la escuela (p.e. Gutiérrez et al., 2017; Reyes et al., 2022; Tomás et al., 2020) y el logro académico (p.e. Moreira et al., 2018; Virtanen et al., 2018). A pesar de esto, algunos de esos estudios van un paso más allá y proponen modelos teóricos comprensivos que integran el compromiso escolar como un mediador entre algunas variables contextuales y los resultados académicos (p.e. Gutiérrez et al., 2017; Gutiérrez y Tomás, 2019; Skinner et al., 2008). En relación a sus antecedentes, el compromiso escolar se relaciona con factores ambientales como el apoyo social (Fernández-Lasarte et al., 2020). Gutiérrez et al. (2017) muestran cómo el apoyo de la familia, iguales y profesorado tienen un rol importante en el compromiso escolar de acuerdo a la evidencia científica (Bru et al., 2021; Estell y Perdue, 2013; Garcia-Reid et al., 2015; Jia y Cheng, 2024; Ramos-Díaz et al., 2016; Wang y Eccles, 2012). Hay un consenso general en la relevancia del apoyo de profesorado y familia en el compromiso escolar (Cirik, 2015; Fernández-Lasarte et al., 2019; Fernández-Zabala et al., 2016; Oriol-Granado et al., 2017; Quin et al., 2018; Virtanen et al., 2014; Wang y Fredricks, 2014). Ahora bien, el efecto del apoyo de los iguales presenta una mayor controversia. Mientras que algunos estudios no encontraron una relación directa (Fernández-Lasarte et al., 2020; Gutiérrez et al., 2017; Pietarinen et al., 2014; Ramos-Díaz et al., 2016), otros mostraron un efecto negativo (Rodríguez-Fernández et al., 2018), y algunos consideraron incluso el apoyo de los iguales como el predictor social más relevante (Kozan et al., 2014; Wang y Eccles, 2012). Adicionalmente, el apoyo ofrecido por iguales, profesorado y familia se relacionaría también con el logro académico y la satisfacción con la escuela (Elmore y Huebner, 2010; Li et al., 2011; Shao et al., 2024; Sivandini et al., 2013).

Aunque este patrón de relaciones se ha probado previamente, su invarianza por género sigue sin haber sido estudiada. Estudios de género previos se han centrado principalmente en las diferencias entre algunas variables, con poca atención a las diferencias en los procesos y relaciones entre variables. Por ejemplo, se encuentra ampliamente estudiado que los chicos, comparados con las chicas, tienden a obtener peores resultados en la escuela secundaria (Voyer y Voyer, 2014). Adicionalmente, presentan una menor motivación (Butler, 2014) y compromiso (Bru et al., 2021;

Lam et al., 2012; Wilcox et al., 2018). Oga-Baldwin y Fryer (2020) entendieron este fenómeno destacando que la motivación controlada externamente es más frecuente en chicos, lo que podría disminuir su motivación en términos generales y desempeño. Las diferencias en los antecedentes de esas variables son menos claras. Aunque algunos estudios previos mostraron que chicos y chicas experimentan diferentes niveles de apoyo por parte del profesorado e iguales (Bru et al., 2021; Rueger et al., 2010; Tennant et al., 2015; Wilcox et al., 2018), un meta-análisis evidenció que esos resultados eran inconcluyentes (Roorda et al., 2011).

A pesar de las diferencias en la magnitud de estas variables en cada género, ¿qué ocurre con la relevancia de dichas variables contextuales y antecedentes psicosociales en la predicción del logro académico? ¿Son todos ellos igualmente relevantes para ambos? En relación a las diferencias de género en la fortaleza de la asociación entre el apoyo académico, el compromiso académico y los resultados académicos (satisfacción con la escuela y notas), la literatura es escasa. Lietaert et al. (2015) encontraron que la asociación entre el apoyo a la autonomía del profesorado y el compromiso comportamental era más fuerte en chicos que chicas. Recientemente, Bru et al. (2021) llevaron a cabo un estudio del efecto del género en la relación entre el apoyo del profesorado y el compromiso. Su estudio mostró que, aunque el efecto del apoyo sobre el proceso de aprendizaje y el apoyo emocional sobre el compromiso emocional fue más fuerte en las chicas, el efecto de la estructuración de las actividades de aprendizaje sobre el compromiso emocional fue más fuerte en los chicos (Bru et al., 2021). El efecto del apoyo en el compromiso comportamental fue invariante por género (Bru et al., 2021). Wilcox et al. (2018) mostraron resultados similares sobre el efecto del apoyo en el compromiso académico, de forma que esta relación parece ser equivalente entre chicos y chicas. Aun así, estos estudios adolecen de una perspectiva completa, incluyendo la transferencia del compromiso escolar en el resultado o logro académico.

A la hora de analizar las relaciones mencionadas, es importante tener en cuenta la edad de los participantes y cómo esto afecta al resto de variables. Algunos estudios previos han evidenciado que los estudiantes de niveles superiores presentan resultados más bajos de compromiso escolar (Goñi et al., 2018) y satisfacción que los estudiantes más jóvenes (Gutiérrez et al., 2021; Lampropoulou, 2018; Liu et al., 2016). Sin embargo, estas relaciones podrían ser diferentes para chicos y chicas. Wilcox et al. (2018) encontraron que el curso sólo era relevante para el compromiso académico de los varones, presentando un efecto no estadísticamente significativo para las mujeres. Por esta razón, es crucial considerar la edad como variable de control.

A excepción de los estudios mencionados, existe una falta de literatura que analice las diferencias de género en las relaciones entre las variables que preceden y promueven resultados académicos positivos. En consecuencia, el presente estudio

pretende poner a prueba un modelo teórico basado en la literatura previa (Gutiérrez et al., 2017; Gutiérrez y Tomás, 2019; Tomás et al., 2020) donde el compromiso escolar media entre el apoyo académico (de profesores, padres y compañeros) y los resultados escolares (satisfacción con la escuela, y calificaciones). Este objetivo se basa en seis hipótesis: (1) el apoyo percibido de los profesores, familia y compañeros impacta positivamente en el compromiso escolar de los alumnos, (2) el compromiso escolar es un predictor positivo de las calificaciones, (3) el compromiso escolar promueve positivamente la satisfacción escolar, (4) existe una relación positiva entre las calificaciones que obtienen los alumnos y su satisfacción escolar y, finalmente, como consecuencia, (5) el apoyo percibido de los profesores, familia y compañeros incrementa indirectamente las calificaciones y (6) la satisfacción escolar. Adicionalmente, nuestra principal contribución es evaluar si este modelo es invariante por género o, por el contrario, si existen efectos de género relevantes a considerar en la promoción del rendimiento académico.

MÉTODO

Participantes

La muestra estaba formada por 1712 estudiantes de la República Dominicana con una edad media de 14.73 ($DT = 1.18$), comprendida entre los 12 y los 20 años. 902 estudiantes eran mujeres y 809 hombres, 52.7% y 47.3%, respectivamente. Un estudiante no proporcionó información sobre su género. La mayoría de los participantes estudiaban en centros públicos ($n = 1278$, 74.65%). El resto asistía a instituciones privadas ($n = 268$, 15.65%) o semioficiales ($n = 166$, 9.70%).

Instrumentos

La encuesta incluía algunas preguntas sociodemográficas (p.e. edad y género) e indicadores educativos. Todos los indicadores y cuestionarios se administraron en español, la lengua materna de los participantes. Para el objetivo de este estudio, los cuestionarios utilizados fueron:

1. *Cuestionario de Apoyo Académico Percibido* (PASQ; Reyes et al., 2022). En esta escala se evalúan tres fuentes de apoyo académico: el apoyo del profesorado, dimensión compuesta por tres ítems (por ejemplo, «En mi colegio hay un profesor que es amable conmigo»); el apoyo de los compañeros, también con tres ítems (por ejemplo, «En mi colegio tengo un amigo que se preocupa mucho por mí» o «En mi colegio tengo un amigo que me ayuda cuando tengo dificultades (problemas)»); y el apoyo familiar, dimensión compuesta

por seis ítems (por ejemplo, «Mis padres se preocupan por mi educación»). Todos los ítems oscilaban entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). Las tres dimensiones mostraron una fiabilidad adecuada con valores de alfa de Cronbach de .90, .79 y .76, respectivamente.

2. *Escala de Compromiso Estudiantil - 4 dimensiones* (Veiga, 2013). Esta escala de 20 ítems mide el compromiso escolar a través de cuatro dimensiones: afectiva (por ejemplo, «Mi escuela es un lugar donde me siento integrado»), agéntica (por ejemplo, «Hago sugerencias a los profesores sobre cómo mejorar las cosas»), comportamental (por ejemplo, «Falto a clase mientras estoy en la escuela») y cognitiva (por ejemplo, «Cuando leo un texto, trato de entender el significado de lo que el autor quiere transmitir»). Siguiendo la recomendación de Tomás et al. (2016), se eliminaron los ítems 2 y 18. En el modelo propuesto, las dimensiones de la escala se consideraron indicadores del constructo latente de compromiso escolar. La consistencia interna de las dimensiones fue razonable. La consistencia interna estimada para la dimensión de compromiso afectivo fue de .71, .69 para el compromiso agéntico, .83 para el compromiso comportamental y .68 para el compromiso cognitivo.
3. *Satisfacción con la escuela* (Nie y Lau, 2009). Esta escala es unidimensional y se compone de cuatro ítems (por ejemplo, «Estoy contento de estar en este colegio»). Su consistencia interna estimada fue de .75.
4. *Notas/Calificaciones*. El rendimiento académico se midió externamente, no fue autoinformado por los estudiantes. Se modeló como un factor latente considerando como indicadores las notas de los alumnos en Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Inglés, Educación Artística y Educación Física. Se han considerado las notas en todas estas asignaturas para todos los participantes. Las notas en la República Dominicana oscilan entre 0 y 100, siendo 70 el mínimo para aprobar la asignatura.

La información psicométrica de todas las escalas empleadas en el modelo y para esta muestra se presentan en Reyes (2019).

Procedimiento

Tras recibir la aprobación del Ministerio de Educación de la República Dominicana, el equipo de investigación se puso en contacto con todas las regiones. El estudio se llevó a cabo, dentro de las regiones que mostraron interés en participar, en dos distritos que fueron elegidos teniendo en cuenta sus indicadores de éxito académico (bajo y alto). Los distritos elegidos fueron el 04-03 y el 11-01. Se muestrearon 1712 participantes de los 3387 alumnos de los distritos mencionados, teniendo en

cuenta un margen de error del 3% (con $p = q = 0.5$) y un nivel de confianza del 99%. Por lo tanto, el procedimiento de muestreo fue en parte intencional (los dos distritos elegidos) y luego en estos dos distritos la muestra se seleccionó al azar (probabilístico).

El procedimiento cumplió las normas éticas de la Asociación Americana de Psicología (APA). En primer lugar, se contactó con las autoridades educativas (dirección) de los centros, que aprobaron las características de la encuesta. A continuación, se informó a al profesorado y a las familias sobre el objetivo y el procedimiento de la encuesta. La participación fue voluntaria, confidencial y no recompensada. Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes y las familias. La encuesta se realizó durante la primera hora lectiva, y duró 45 minutos. La encuesta fue administrada por el profesorado que había recibido formación a tal efecto por parte del equipo de investigación. El número de cuestionarios incompletos fue insignificante.

Análisis de datos

Los análisis estadísticos se realizaron con IBM SPSS Statistics para Windows, versión 26.0 (IBM, 2019) y Mplus 8.7 (Muthén y Muthén, 1998-2017). Los estadísticos descriptivos y alfas de Cronbach se calcularon con IBM SPSS Statistics. Un valor del alfa de Cronbach superior a .70 se consideró adecuado (Kline, 2015). Se empleó Mplus para estimar los modelos de ecuaciones estructurales. El método de estimación en estos modelos de ecuaciones estructurales fue WLSMV, adecuado para variables no normales y ordinales como las de esta investigación. Se probó el modelo teórico que propone el papel mediador del compromiso escolar entre el apoyo académico y la satisfacción con la escuela y las calificaciones. Una vez que se consideró que el modelo se ajustaba a los datos para el total de la muestra, se probó el modelo por separado para cada grupo: chicos y chicas. Y, por último, se llevó a cabo una rutina de invarianza por género.

Esta rutina de invarianza consta de una secuencia de modelos cada vez más restringidos para probar la invarianza configural, métrica y la igualdad de los efectos del modelo (van de Schoot et al., 2012). En primer lugar, la invarianza configural comprueba la equivalencia estructural: si el patrón de relaciones entre las variables en ambos grupos es común. En el modelo configural, los parámetros se estiman libremente en cada grupo. El ajuste del modelo configural se consideró un ajuste de referencia. En segundo lugar, se probó la invarianza métrica. La invarianza métrica fija las cargas factoriales de los indicadores entre los grupos, forzándolas a ser iguales. La invarianza métrica debe establecerse antes de poder comparar las relaciones entre los constructos para los distintos grupos. En tercer lugar, se

probó la igualdad de los efectos, forzando a que los coeficientes estructurales de las relaciones entre las variables latentes fueran los mismos en ambos grupos.

El ajuste de los modelos se evaluó mediante varios índices: (a) el estadístico chi-cuadrado; (b) el Índice de Ajuste Comparativo (CFI); (c) el Error Medio Cuadrático de Aproximación (RMSEA); y (d) la Raíz Media Residual Estandarizada (SRMR). Normalmente, se considera que el ajuste es adecuado cuando el CFI es superior a .90 y el RMSEA y el SRMR inferiores a .08 (Marsh et al., 2004). Para comparar los modelos anidados en la rutina de invarianza, se utilizaron las diferencias de CFI (ΔCFI). Una alternativa es utilizar las diferencias de χ^2 ($\Delta\chi^2$) para comparar los modelos anidados, pero esta comparación estadística presenta el conocido problema de ser demasiado sensible a las diferencias triviales (Cheung y Rensvold, 2002). En cuanto a la interpretación de las diferencias de CFI, se suelen utilizar diferencias inferiores a .01 o .05 como criterios de corte para la equivalencia entre grupos (Cheung y Rensvold, 2002; Little, 1997). Esta evaluación se complementó con la consideración de los cambios en RMSEA y SRMR. Para una invarianza métrica adecuada, los cambios en RMSEA y SRMR deben ser < .010 y < .025, respectivamente (Chen, 2007).

RESULTADOS

La Tabla 1 incluye los estadísticos descriptivos de las variables estudiadas en la muestra general, chicos y chicas. La Tabla 2 presenta las correlaciones bivariadas de los constructos que se modelaron como variables latentes en el modelo. En primer lugar, se puso a prueba el modelo teórico mostrado en la Figura 1. Los coeficientes estructurales presentados en la Figura 1 están estandarizados. El modelo ajustó adecuadamente a los datos: $\chi^2(338) = 1926.207, p < .001$, RMSEA = .052, intervalo de confianza [IC] del 90% = [.050, .055], CFI = .933, SRMR = .048. En aras de la claridad, las cargas factoriales estandarizadas de los indicadores de los factores latentes no se incluyen en la Figura 1, pero pueden verse en la Tabla 3. Todos los indicadores mostraron saturaciones altas, entre .48 y .84 ($p < .001$), excepto dos de ellos. En el compromiso escolar, el compromiso comportamental mostró un coeficiente negativo bajo (-.18, $p < .001$). Además, el tercer indicador de satisfacción escolar tuvo una carga baja (.22, $p < .001$), tratándose de un ítem invertido.

Tabla 1
Estadísticos Descriptivos

	Muestra total			Chicos			Chicas		
	M(DT)	Curt	Asim	M(DT)	Curt	Asim	M(DT)	Curt	Asim
Apoyo parental	4.27 (0.78)	2.92	-1.64	4.19 (0.84)	1.85	-1.44	4.34 (0.71)	4.31	-1.85
Apoyo del profesorado	3.88 (0.91)	0.44	-0.83	3.84 (0.93)	0.22	-0.76	3.92 (0.89)	0.66	-0.90
Apoyo de los iguales	3.82 (0.99)	0.12	-0.79	3.67 (0.99)	-0.21	-0.57	3.96 (0.96)	0.69	-1.02
Compromiso escolar	3.16 (0.55)	0.70	0.23	3.19 (0.60)	0.59	0.30	3.14 (0.51)	0.59	0.08
Satisfacción con la escuela	3.61 (0.71)	1.16	-0.73	3.58 (0.76)	0.75	-0.65	3.63 (0.66)	1.60	-0.80
Notas	83.75 (5.44)	-0.13	-0.00	82.72 (5.40)	-0.27	0.09	84.67 (5.31)	0.11	-0.07

Nota. M=Media; DT=Desviación Típica; Curt=Curtosis; Asim=Asimetría.

Tabla 2
Correlaciones bivariadas

	1	2	3	4	5	6
Edad (1)	-					
Apoyo parental (2)		-.164**	-			
Apoyo del profesorado (3)			-.047ns	.368**	-	
Apoyo de los iguales (4)				.498**	-	
Compromiso escolar (5)					.334**	-
Satisfacción con la escuela (6)						.398**
Notas (7)						

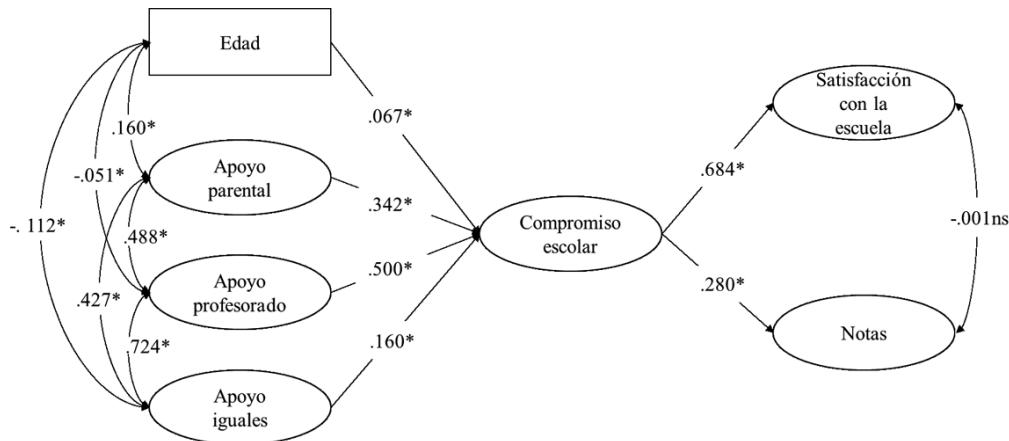
Nota. ** $p < .01$.

Tabla 3
Saturaciones Factoriales Estandarizadas

Indicador	Apoyo parental	Apoyo profesorado	Apoyo iguales	Comprimiso escolar	Satisfacción con la escuela	Notas
I1	.740	.676	.780	.586	.835	.742
I2	.812	.773	.716	.512	.768	.614
I3	.803	.711	.716	.619	.219	.739
I4	.805	--	--	-.175	.630	.630
I5	.788	--	--	--	--	.655
I6	.753	--	--	--	--	.600
I7	--	--	--	--	--	.483

Nota. I1-I7: Nomenclatura general para los indicadores de cada factor, más información puede encontrarse en la sección de Instrumentos. Todas las saturaciones factoriales fueron estadísticamente significativas $p < .001$.

Figura 1
Modelo de Ecuaciones Estructurales



Nota. La figura muestra los coeficientes estandarizados. Por claridad, los indicadores no han sido incluidos en la Figura 1, las correspondientes saturaciones factoriales se presentan en la Tabla 3. * $p < .001$.

El modelo mostró un efecto directo del apoyo de los padres, profesorado e iguales en el compromiso escolar, con coeficientes estructurales de $\beta = .34$, $p < .001$; $\beta = .50$, $p < .001$ y $\beta = .16$, $p < .001$, respectivamente. Estos coeficientes, conjuntamente,

explicaron el 74% de la varianza del compromiso escolar. En relación a la predicción de la satisfacción con la escuela, el efecto directo del compromiso escolar explicó el 46% de su varianza ($\beta = .68$, $p = .001$). Sin embargo, el efecto del compromiso escolar solamente explicó el 7.8% de la varianza de las calificaciones ($\beta = .28$, $p < .001$). Adicionalmente, no hubo una correlación estadísticamente significativa entre la satisfacción con la escuela y las calificaciones ($\beta = -.00$, $p = .975$).

En relación a la variable de control, la edad mostró un efecto negativo bajo sobre el compromiso escolar ($\beta = -.07$, $p < .001$). Adicionalmente, la edad mostró correlaciones estadísticamente significativas con el apoyo parental ($\beta = -.18$, $p < .001$) y el apoyo de los iguales ($\beta = -.11$, $p < .001$). Sus efectos indirectos en la satisfacción con la escuela y las calificaciones fueron estadísticamente significativos y negativos ($-.05$, $p = .018$, y $-.02$, $p = .035$, respectivamente).

Los efectos indirectos del apoyo de padres, profesorado e iguales en la satisfacción con la escuela fueron todos positivos y estadísticamente significativos ($p < .05$). El apoyo del profesorado fue el predictor más importante de la satisfacción con la escuela ($\beta = .34$, $p < .001$), seguido del apoyo de los padres ($\beta = .23$, $p < .001$) e iguales ($\beta = .11$, $p = .012$). De manera similar, las tres fuentes de apoyo académico presentaron un impacto indirecto en las calificaciones ($p < .05$). Sin embargo, su impacto fue menor comparado con su efecto sobre la satisfacción con la escuela. El apoyo del profesorado tuvo el efecto indirecto más fuerte sobre las calificaciones ($\beta = .14$, $p < .001$). El apoyo de los padres mostró un impacto indirecto igual a .10 ($p < .001$) y el impacto indirecto de los iguales fue de .05 ($p = .013$).

Invariancia de género

La rutina de invariancia comenzó probando el ajuste del modelo en ambas muestras: chicas y chicos. La Tabla 4 muestra los índices de bondad de ajuste para ambos grupos, que muestran un ajuste adecuado. Cuando el ajuste global en cada grupo por separado está garantizado, se puede probar la invariancia configural para establecer un ajuste de referencia. Como puede verse en la Tabla 4, el modelo configural ajustó bien a los datos, y lo mismo ocurrió con el modelo de invariancia métrica. Ambos modelos, configural y métrico, mostraron diferencias estadísticamente significativas porque el modelo de invariancia métrica redujo el valor de chi-cuadrado, mejorando el ajuste. Además, el CFI mejoró con el aumento de los grados de libertad. En cuanto al modelo de igualdad de efectos, se esperaba que el ajuste del modelo disminuyera al introducir restricciones de igualdad, pero, de hecho, mostró una mejoría. Por lo tanto, se alcanzaron los tres niveles de invariancia. Esto significa que chicos y chicas mostraron el mismo patrón de relaciones en la predicción de la satisfacción con la escuela y las calificaciones en base al efecto del apoyo académico a través del compromiso escolar.

Tabla 4
índices de bondad del ajuste para cada grupo estudiado y para el conjunto de modelos anidados evaluados para probar la invarianza de género del modelo.

Model	χ^2	gl	p	$\Delta\chi^2$	Δgl	p	CFI	ΔCFI	SRMR	$\Delta SRMR$	RMSEA	$\Delta RMSEA$	90% IC
Chicos	1092.596	338	< .001	--	--	.932	--	.054	--	.053	--	--	.049-.056
Chicas	1086.179	338	< .001	--	--	.935	--	.050	--	.050	--	--	.046-.053
Configural	2305.396	735	< .001	--	--	.930	--	.053	--	.050	--	--	.048-.052
Métrico	2293.719	749	< .001	-48.308	14	< .001	.931	-.001	.054	.001	.049	-.001	.047-.051
Efectos iguales	2135.201	755	< .001	-4.800	6	.5697	.939	-.008	.054	.000	.046	-.003	.044-.049

Nota. gl = grados de libertad; Δ = diferencias.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Investigaciones previas evidencian la importancia del compromiso académico en la promoción del rendimiento académico, ya sea medido a través de las calificaciones o incluyendo la satisfacción con la escuela. Aunque el apoyo de los profesores y el apoyo de los padres son factores ambientales clave para el desarrollo del compromiso académico, el apoyo de los compañeros presenta resultados más dispares a lo largo de la investigación (Fernández-Lasarte et al., 2019, 2020; Gutiérrez et al., 2017). En cuanto al efecto del género en estas relaciones, aunque las diferencias de género en cada una de las variables mencionadas han sido estudiadas previamente (p.e. Fernández-Zabala et al., 2016; Oga-Baldwin y Fryer, 2020; Ramos-Díaz et al., 2017), el efecto moderador del género ha sido poco estudiado. En consecuencia, el presente trabajo intenta aportar pruebas a favor del efecto mediador del compromiso académico en la relación entre el apoyo académico y el rendimiento académico, tanto en chicos como chicas.

Como se esperaba en base a la literatura previa (Elmore y Huebner, 2010; Li et al., 2011; Sivandini et al., 2013), nuestros resultados muestran que el apoyo académico promueve la satisfacción con la escuela y las calificaciones de los estudiantes. Asimismo, las diferentes fuentes de apoyo académico mostraron un impacto positivo en el compromiso académico y, a través de él, en el rendimiento académico. Estos resultados apoyan las hipótesis 1, 2 y 3. Al considerar el apoyo académico recibido por padres, profesorado y compañeros, encontramos que el profesorado es el grupo cuyo apoyo presenta un mayor impacto en el compromiso académico. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Fernández-Lasarte et al. (2019, 2020) y Gutiérrez et al. (2017) en muestras de estudiantes de secundaria. Respecto al apoyo de los compañeros, en nuestro estudio tiene un impacto positivo y estadísticamente significativo, aunque este resultado no es unánime en la literatura previa (Fernández-Lasarte et al., 2020; Gutiérrez et al., 2017; Lam et al., 2012).

En cuanto a la hipótesis 4, no fue apoyada por nuestros resultados. La hipótesis 4 afirmaba que las calificaciones y el compromiso escolar estarían positivamente correlacionados, pero el modelo de ecuaciones estructurales presentó una relación estadísticamente no significativa entre ambos constructos. Estos resultados destacan la importancia de considerar tanto las medidas directas como las indirectas del adecuado funcionamiento educativo de los estudiantes (Antičević et al., 2018).

El modelo evidenció que las tres dimensiones de apoyo académico presentaron un impacto indirecto sobre la satisfacción con la escuela y las calificaciones, apoyando las hipótesis 5 y 6. Entre ellas, la fuente de apoyo académico con mayor impacto fue el profesorado, seguido de los padres y los compañeros. Nuestros resultados coinciden con los hallazgos de Gutiérrez et al. (2017) al mostrar el apoyo de los profesores como el predictor indirecto más fuerte de la satisfacción con la

escuela. Sin embargo, el efecto indirecto del apoyo de los compañeros en su estudio no fue estadísticamente significativo (Gutiérrez et al., 2017).

En cuanto al papel del género en el modelo, nuestro estudio proporciona evidencia de la robustez del modelo a través del género. Las diferentes relaciones incluidas en el modelo son invariantes en los dos grupos considerados, chicas y chicos. Esto nos indica que, aunque algunos estudios muestran diferencias de medias en variables como el compromiso académico o el apoyo académico en función del género (Fernández-Zabala et al., 2016; Ramos-Díaz et al., 2017), la importancia de dichas variables en la predicción del rendimiento académico es idéntica para ambos. Aunque algunos estudios previos argumentaban que chicos y chicas tienen diferentes criterios para elegir a sus amigos durante la etapa escolar (Ciarrochi et al., 2016; Shadra et al., 2015), el apoyo académico recibido de ellos es igualmente importante para el desarrollo del compromiso académico y, en consecuencia, del rendimiento académico. Estos resultados amplían investigaciones anteriores al considerar el apoyo de grupos distintos al profesorado e incluir en el estudio las repercusiones del compromiso académico sobre el rendimiento (Bru et al., 2021; Lietaert et al., 2015).

Nuestra investigación presenta algunas limitaciones que apuntan a futuras líneas de investigación. En primer lugar, el presente estudio se basa en datos transversales, lo que limita las conclusiones sobre la causalidad entre las variables. Asimismo, al igual que la mayoría de las investigaciones anteriores, el género se ha tratado como una variable dicotómica. Las investigaciones futuras deberían profundizar en el efecto de la identidad y los roles de género más allá de la concepción tradicionalmente binaria. Utilizando el análisis de perfiles latentes, Yu et al. (2020) descubrieron que surgían diferentes clases según la conformidad con los roles de género entre los chicos y las chicas. Cada uno de estos perfiles mostraba un rendimiento escolar diferente. Estos resultados muestran la necesidad de probar la invarianza de género de los modelos con clasificaciones más detalladas y plurales.

Además, nuestro estudio se centra en el efecto del apoyo académico, sin diferenciar el apoyo emocional del instrumental, y en el compromiso académico, sin considerar el efecto de sus diferentes dimensiones. Nuestros resultados ponen de manifiesto la importancia de considerar los diferentes tipos de compromiso, ya que no todos ellos están correlacionados positivamente. El compromiso comportamental presentó una carga factorial negativa sobre el compromiso escolar general. Aunque estos resultados podrían parecer sorprendentes, se han encontrado en la literatura anterior en la República Dominicana y Angola (Tomás et al., 2016). Bru et al. (2021) mostraron que el efecto moderador del género podría variar según los tipos de apoyo y las dimensiones del compromiso. Se necesita más investigación para comprender en detalle la complejidad del fenómeno considerando diferentes fuentes de apoyo académico y diferentes tipos de compromiso.

El presente estudio destaca la importancia del compromiso académico como precursor de la satisfacción con la escuela y el rendimiento académico. Además, evidencia la importancia del apoyo académico, especialmente el recibido del profesorado, como antecedente del compromiso académico. Estas relaciones son robustas entre chicos y chicas, siendo el apoyo académico igualmente relevante para una correcta implicación y rendimiento escolar. Estos resultados ayudan a comprender los elementos a tener en cuenta a la hora de desarrollar intervenciones psicoeducativas que busquen mejorar el ajuste escolar tanto de chicos como de chicas. Estas intervenciones pueden dar lugar a futuros estudios longitudinales para comprobar las relaciones causales a las que apunta la presente investigación.

AGRADECIMIENTOS

Betty Reyes fue beneficiaria de la ayuda: Beca para Jóvenes Investigadores 2019 de Países en Vías de Desarrollo del Programa de Cooperación O'7 para el año 2018, convocada por el Vicerrectorado de Internalización y Cooperación de la Universitat de València. Sara Martínez-Gregorio era beneficiaria del programa FPU del Ministerio de Universidades (FPU18/03710) en el momento de realización del estudio.

REFERENCIAS

- Antičević, V., Kardum, G., Klarin, M., Sindik, J., & Barać, I. (2018). Academic achievement and study satisfaction: the contribution of high school success and personality. *Društvena Istraživanja*, 27(2), 243-260. <https://doi.org/10.5559/di.27.2.03>
- Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H., Smith, J. K., Smith, L. F., Stevens, M. T., & Welsh, M. E. (2016). A century of grading research: Meaning and value in the most common educational measure. *Review of Educational Research*, 86, 803-848. <http://doi.org/10.3102/0034654316672069>
- Bru, E., Virtanen, T., Kjetilstad, V., & Niemiec, C. P. (2021). Gender differences in the strength of association between perceived support from teachers and student engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 153-168. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659404>
- Butler, R. (2014). Motivation in educational contexts: Does gender matter? In L.S. Liben and R.S. Bigler (Eds.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 47, pp. 1–41). Academic Press.

- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255. https://doi.org/10.1207/s15328007sem0902_5
- Ciarrochi, J., Parker, P. D., Sahdra, B. K., Kashdan, T. B., Kiuru, N., & Conigrave, J. (2017). When empathy matters: The role of sex and empathy in close friendships. *Journal of Personality*, 85(4), 494-504. <https://doi.org/10.1111/jopy.12255>
- Cirik, I. (2015). Relationships between social support, motivation, and science achievement: Structural equation modeling. *Anthropologist*, 20(1-2), 232-242.
- Daily, S. M., Smith, M. L., Lilly, C. L., Davidov, D. M., Mann, M. J., & Kristjansson, A. L. (2020). Using School Climate to Improve Attendance and Grades: Understanding the Importance of School Satisfaction Among Middle and High School Students. *Journal of School Health*, 90(9), 683-693. <https://doi.org/10.1111/josh.12929>
- Duckworth, A. L., Weir, D., Tsukayama, E., & Kwok, D. (2012). Who does well in life? Conscientious adults excel in both objective and subjective success. *Frontiers in Personality Science and Individual Differences*, 3, article 356. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00356>
- Elliott, K., & Healy, M. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1-11. https://doi.org/10.1300/j050v10n04_01
- Elmore, G. M., & Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537. <https://doi.org/10.1002/pits.20488>
- Estell, D. B., & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325-339. <https://doi.org/10.1002/pits.21681>
- Fernández-Lasarte, O., Díaz, E. R., Palacios, E. G., & Fernández, A. R. (2020). The role of social support in school adjustment during Secondary Education. *Psicothema*, 32(1), 100-107. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.125>
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., & Ramos-Díaz, E. (2019). Perceived social support and school engagement in secondary students. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 123-141. <https://doi.org/10.22550/rep77-1-2019-06>
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., & Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47-55. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.001>

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Galla, B. M., Shulman, E. P., Plummer, B. D., Gardner, M., Hutt, S. J., Goyer, J. P., D'Mello, S. K., Finn, A. S., & Duckworth, A. L. (2019). Why high school grades are better predictors of on-time college graduation than are admissiontest scores: The roles of self-regulation and cognitive ability. *American Educational Research Journal*, 56(6), 2077-2115. <https://doi.org/10.3102/0002831219843292>
- Garcia-Reid, P., Peterson, C. H., & Reid, R. J. (2015). Parent and teacher support among Latino immigrant youth: Effects on school engagement and school trouble avoidance. *Education and Urban Society*, 47(3), 328-343. <https://doi.org/10.3102/0002831219843292>
- Goñi, E., Ros, I., & Fernández-Lasarte, O. (2018). Academic performance and school engagement among secondary school students in accordance with place of birth, gender and age. *European Journal of Education and Psychology*, 11(2), 93-105. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i2.224>
- Gutiérrez, M., & Tomás, J. M. (2019). The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement. *Educational Psychology*, 39(6), 729-748. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1566519>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., & Pastor, A. M. (2021). Social support from family, teachers and friends, school adjustment and subjective well-being of Peruvian adolescents. *Suma Psicológica*, 28(1), 17-24. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2021.v28.n13>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I., & Barrica, J. M. (2017). Perceived social support, school engagement and satisfaction with school. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(2), 111-117. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.01.001>
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 139–150. <https://doi.org/10.1007/s11482-006-9001-3>
- IBM Corp. (2019). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0*. IBM Corp.
- Jia, M., & Cheng, J. (2024). Effect of teacher social support on students' emotions and learning engagement: a US-Chinese classroom investigation. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02634-0>
- Kline, P. (2015). *A handbook of test construction (psychology revivals): introduction to psychometric design*. Routledge.
- Kozan, S., Di Fabio, A. D., Blustein, D. L., & Kenny, M. E. (2014). The role of social support and work-related factors on the school engagement of Italian high

- school students. *Journal of Career Assessment*, 22(2), 345-354. <https://doi.org/10.1177/1069072713493988>
- Lam, S. F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B. P. H., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50(1), 77-94. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.004>
- Li, T., He, P., & Peng, L. (2024). Measuring high school student engagement in science learning: an adaptation and validation study. *International Journal of Science Education*, 46(6), 524-547. <https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2248668>
- Li, Y., Lynch, A. D., Kalvin, C., Liu, J., & Lerner, R. M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329-342. <https://doi.org/10.1177/0165025411402578>
- Lietaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Verschueren, K., & De Fraine, B. (2015). The gender gap in student engagement: The role of teachers' autonomy support, structure, and involvement. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 498-518. <https://doi.org/10.1111/bjep.12095>
- Little, T. D. (1997). Mean and covariance structures (MACS) analyses of cross-cultural data: Practical and theoretical issues, *Multivariate Behavioral Research*, 32(1), 53-76. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3201_3
- Löfstedt, P., García-Moya, I., Corell, M., Paniagua, C., Samdal, O., Välimaa, R., Lyyra, N., Currie, D., & Rasmussen, M. (2020). School satisfaction and school pressure in the WHO European region and North America: An analysis of time trends (2002–2018) and patterns of co-occurrence in 32 countries. *Journal of Adolescent Health*, 66(6), S59-S69. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.03.007>
- Marsh, H. W., Hau, K. T., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11(3), 320-341, https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2
- Moreira, P. A., Dias, A., Matias, C., Castro, J., Gaspar, T., & Oliveira, J. (2018). School effects on students' engagement with school: Academic performance moderates the effect of school support for learning on students' engagement. *Learning and Individual Differences*, 67, 67-77. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.07.007>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus User's Guide*. (8th ed.) Muthén & Muthén.
- Nie, Y., & Lau, S. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 185-194. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.03.001>

- Oga-Baldwin, W. Q., & Fryer, L. K. (2020). Girls show better quality motivation to learn languages than boys: latent profiles and their gender differences. *Heliyon*, 6(5), e04054. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04054>
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., & Molina-López, V. M. (2017). Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: The mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(1), 45-53. <https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.14280>
- Persson, L., Haraldsson, K., & Hagquist, C. (2016). School satisfaction and social relations: Swedish schoolchildren's improvement suggestions. *International Journal of Public Health*, 61(1), 83–90. <http://dx.doi.org/10.1007/s00038-015-0696-5>
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Quin, D., Heerde, J. A., & Toumbourou, J. W. (2018). Teachers support within an ecological model of adolescent development: Predictors of school engagement. *Journal of School Psychology*, 69, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.04.003>
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., & Zuazagoitia, A. (2016). Adolescent students perceived social support, self-concept and school engagement. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339-356. <https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.14848>
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Personal agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Reyes, B. (2019). *Predicción del éxito y el rendimiento académico en estudiantes dominicanos de tercero de secundaria un modelo procesual de variables contextuales y personales*. [Doctoral Dissertation, University of Valencia]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=255849>
- Reyes, B., Jiménez-Hernández, D., Martínez-Gregorio, S., De los Santos, S., Galiana, L., & Tomás, J. M. (2023). Prediction of academic achievement in Dominican students: Mediational role of learning strategies and study habits and attitudes toward study. *Psychology in the Schools*, 60(3), 606-625. <https://doi.org/10.1002/pits.22780>
- Reyes, B., Martínez-Gregorio, S., Galiana, L., Tomás, J. M., & De los Santos, S. (2022). Validation of Perceived Academic Support Questionnaire (PASQ): a study using a

- simple of Dominican Republic high-school students. *Journal of Child and Family Studies*, 31, 3425-3434. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02473-0>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., de Lahidalga, I. R. M., & Rey-Baltar, A. Z. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: La influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XXI*, 21(1), 87-108. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20177>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rueger, S., Malecki, C., & Demaray, M. (2010). Relationship Between Multiple Sources of Perceived Social Support and Psychological and Academic Adjustment in Early Adolescence: Comparisons Across Gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 47-61. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9368-6>.
- Serrano, C., & Andreu, Y. (2016). Perceived Emotional Intelligence, Subjective Well-Being, Perceived Stress, Engagement and Academic Achievement of Adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374. <https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.14887>
- Shao, Y., Kang, S., Lu, Q., Zhang, C., & Li, R. (2024). How peer relationships affect academic achievement among junior high school students: The chain mediating roles of learning motivation and learning engagement. *BMC Psychology*, 12(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01780-z>
- Sivandini, A., Koohbanani, S. E., & Vahidi, T. (2013). The relation between social support and self-efficacy with academic achievement and school satisfaction among female junior high school students in Birjand. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 668-673. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.623>
- Skinner, E.A., Furrer, C.J., Marchand, G., & Kindermann, T.A. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Tennant, J. E., Demaray, M. K., Malecki, C. K., Terry, M. N., Clary, M., & Elzinga, N. (2015). Students' Ratings of Teacher Support and Academic and Social-Emotional Well-Being. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 494–512. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000106>
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Georgieva, S., & Hernández, M. (2020). The effects of self-efficacy, hope, and engagement on the academic achievement of secondary education in the Dominican Republic. *Psychology in the Schools*, 57(2), 191-203. <https://doi.org/10.1002/pits.22321>
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S., & Romero, I. (2016). El compromiso escolar (school engagement) de los adolescentes: medida de sus

- dimensiones. *Enseñanza & Teaching*, 34, 119-135. <https://doi.org/10.14201/et2016341119135>
- van de Schoot, R., Lugtig, P. & Hox, J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(4), 486-492. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.686740>
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 441-450.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity, and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228. <https://doi.org/10.1023/A:1016279602893>
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Kuorelahti, M. (2014). Student behavioral engagement as a mediator between teacher, family, and peer support and school truancy. *Learning and Individual Differences*, 36, 201-206. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.09.001>
- Virtanen, T. E., Moreira, P., Ulvseth, H., Andersson, H., Tetler, S., & Kuorelahti, M. (2018). Analyzing measurement invariance of the students' engagement instrument brief version: The cases of Denmark, Finland, and Portugal. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(4), 297-313. <https://doi.org/10.1177/0829573517699333>
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 204–319. <https://doi.org/10.1086/444158>
- Voyer, D., & Voyer, S. (2014). Gender differences in scholastic achievement: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174-1204. <https://doi.org/10.1037/a0036620>
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83, 877–895. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wilcox, G., McQuay, J., Blackstaffe, A., Perry, R., & Hawe, P. (2018). Supporting academic engagement in boys and girls. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(3), 179-192. <https://doi.org/10.1177/0829573517703239>
- Yu, J., McLellan, R. & Winter, L. (2020). Which Boys and Which Girls Are Falling Behind? Linking Adolescents' Gender Role Profiles to Motivation, Engagement, and Achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 336–352. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01293-z>

Políticas institucionales para evitar prácticas deshonestas en las universidades españolas

Institutional policies to avoid dishonest practices in Spanish universities

M.^a Josefa Mosteiro García ¹ 

Eva M.^a Espiñeira Bellón ² 

Jesús Miguel Muñoz Cantero ^{2*} 

Ana M.^a Porto Castro ¹ 

¹ Universidad de Santiago de Compostela, Spain

² Universidade da Coruña, Spain

* Autor/a de correspondencia. E-mail: jesus.miguel.munoz@udc.es

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Mosteiro García, M. J., Espiñeira Bellón, E. M., Muñoz Cantero, J. M., & Porto Castro, A. M. (2025). Políticas institucionales para evitar prácticas deshonestas en las universidades españolas [Institutional policies to avoid dishonest practices in Spanish universities]. *Educación XX1*, 28(1), 39-57. <https://doi.org/10.5944/educxx1.39849>

Fecha de recepción: 09/02/2024

Fecha de aceptación: 29/04/2024

Publicado online: 07/01/2025

RESUMEN

Las conductas o prácticas deshonestas preocupan en todas las universidades del mundo y se abordan de modo diferente en las instituciones universitarias de los diferentes países. Centrándose en la integridad académica, se persiguen dos objetivos: por un lado, revisar las políticas de integridad académica dirigidas a evitar el plagio existente en las universidades españolas, a través de los documentos en ellas disponibles y, por otro, describir esos documentos en cuanto a sus características y a su contenido. Para lograr dichos objetivos

se analizan 275 documentos localizados en los sitios web de 47 universidades públicas españolas. Para la recogida de información se diseñó una Ficha de Registro Informatizada y se analizó la información obtenida tanto de modo cualitativo como cuantitativo. Los principales hallazgos subrayan que la mayoría de los documentos localizados se encuentran en los vicerrectorados de política científica, innovación y transferencia, en las Facultades de Educación y de Humanidades y en titulaciones que corresponden a la rama de conocimiento de Ciencias Sociales. Por su carácter normativo, la mayoría de estos documentos son textuales, o tienen un formato HTML, están vinculados a medidas informativas dirigidas a la comunidad universitaria en general y hacen referencia a normas aplicables y enfocadas a informar, detallar formas de proceder e incluso controlar o sancionar determinadas conductas, especialmente aquellas dirigidas al alumnado. Como principal conclusión del estudio destaca la coincidencia, en todas las universidades objeto de estudio, de la necesidad de llevar a cabo actuaciones preventivas, informativas y sancionadoras que deben formar parte de un marco institucional regulatorio.

Palabras clave: deshonestidad académica, ética, integridad, plagio, políticas institucionales, universidad

ABSTRACT

Dishonest behavior or practices are a concern in all universities around the world and are addressed differently in university institutions in different countries. This study focuses on the topic of academic integrity and pursues two objectives: on the one hand, to review the academic integrity policies aimed at avoiding plagiarism in Spanish universities, through the documents available there and, on the other hand, describe those documents in terms of their characteristics and their content. An analysis of the content of the 275 documents in the websites of 47 public universities Spanish is carried out. For the collection of information, a Computerized Registration Form was designed, and the information obtained was analyzed both qualitatively and quantitatively. The main findings underline that most of the documents located are in the vice-rectorates for scientific policy, innovation and transfer, in the Faculties of Education and Humanities and in degrees corresponding to the branch of knowledge of Social Sciences. Due to their regulatory nature, most of these documents are textual, or have an HTML format, and are linked to informative measures aimed at the university community in general and refer to applicable rules focused on informing, detailing ways of proceeding and even controlling or sanctioning certain behaviors, especially those aimed at the student body. The main conclusion of the study is the coincidence, in all the universities studied, of the need to carry out preventive, informative and sanctioning actions that should form part of a regulatory institutional framework.

Keywords: academic dishonesty, ethics, integrity, plagiarism, institutional policies, university

INTRODUCCIÓN

En las instituciones de educación superior, la falta de integridad académica es un problema cada vez mayor entre los miembros de la comunidad universitaria, tanto en el proceso de aprendizaje como en la docencia, la investigación y la gestión académica (Ahmed, 2020).

Para entender el alcance de esta amplia problemática conviene acercarnos, en primer lugar, al estudio y delimitación del concepto de integridad académica, así como al de las distintas conductas que se engloban bajo este constructo multidimensional (Hensley et al., 2013), entre ellas el plagio académico en el estudiantado, en el que se va a centrar este trabajo más concretamente. La deshonestidad académica «constituye una violación a reglas o normas prescritas por las instituciones educativas» (Vaamonde & Omar, 2008 p. 11) y se puede clasificar en cuatro tipos: la copia de exámenes; el plagio; las excusas falsas y el ciberplagio. El International Center for Academic Integrity (2021) la define como «el compromiso de las instituciones en seis valores fundamentales: honestidad, confianza, justicia, respeto, responsabilidad y valentía» (p. 4).

Entre las conductas deshonestas más habituales cabe señalar el plagio, mediante el cual se emplean «las ideas y/o palabras de otras personas como propias o sin la atribución de su autoría» (Vargas-Franco, 2019, p. 159). Se trata, por tanto, de una conducta deshonesta que puede ser intencional o no, dependiendo de si se cita o no se cita la autoría de referencia (Dumitrina et al., 2019).

La honestidad implica, por una parte, que desde las universidades se adopten políticas dirigidas a concienciar a la comunidad universitaria para que no se acepten comportamientos deshonestos relacionados con «la falsificación de datos, la mentira, el fraude, el robo y otros comportamientos» (Morales-Montes & Lujano-Vilchis, 2021, p. 4). Por otra parte, es también fundamental conocer cómo las universidades hacen frente a este tipo de prácticas que atentan contra la integridad académica, identificar la estructura general que rige el gobierno de las universidades y la normativa disponible sobre este particular, elementos vitales para que en la organización disminuya de manera significativa el comportamiento poco ético (Stoesz & Eaton, 2020). Como señalan Wijaya y Gruber (2018) si no existen reglas o leyes que regulen esta cuestión, las prácticas de plagio se incrementarán.

La literatura existente sobre el tema pone de relieve que esta cuestión preocupa en todas las universidades del mundo y se aborda de modo diferente en las instituciones universitarias de diferentes países. Así, por ejemplo, según Mohd et al. (2021) en Malasia no existen políticas comunes para hacer frente al plagio en las universidades. En esta misma línea, Akter (2021) constata que existe un número escaso de instituciones de educación superior en Bangladesh que adoptan políticas para evitar el plagio, que tienen acceso a programas de detección de plagio, y que

cuentan con una ínfima oferta de cursos de formación para evitar este tipo de prácticas.

Como se puede apreciar, se constata que las políticas antiplagio son insuficientes. Así, de acuerdo con Morales-Montes y Lujano-Vilchis (2021), en las universidades públicas mexicanas existe regulación para prevenir y combatir el plagio académico, pero no existe una política de prevención de este tipo de prácticas, ni tampoco se cuenta con recursos especializados. En el mismo sentido, Stoesz et al. (2019) consideran que en las universidades canadienses es necesario incidir en la revisión de las políticas sancionadoras y concienciar al alumnado sobre la importancia de la integridad académica.

En el contexto europeo, los estudios que analizan las políticas de plagio en las instituciones universitarias llegan a resultados similares. La investigación realizada por Foltýnek y Glendinning (2015) en 27 estados miembros de la Unión Europea sobre las políticas existentes de integridad académica en las instituciones de educación superior, muestra la existencia de diferencias entre países en las políticas antiplagio y en las sanciones aplicadas a este tipo de prácticas. Concretamente, en el caso de Alemania se han incorporado cambios en la normativa dirigidos a incrementar las sanciones en función de la tipología, creando la figura del Defensor de la Ciencia (Ombudsmann für die Wissenschaft) y haciendo un uso generalizado de software antiplagio (Ruipérez & García-Cabrero, 2016). En otros países europeos, como España no existen estudios específicos sobre cómo se están desarrollando las políticas de plagio en las universidades, si bien hay que citar el trabajo de Sureda-Negre et al. (2016) sobre la regulación normativa en los exámenes, quienes señalan que, si bien en las normativas, reglamentos y códigos éticos se aborda este tema, su tratamiento es muy limitado.

A la vista de lo indicado, cabe señalar la relevancia de las iniciativas legales y políticas que deberían hacer hincapié en poner en valor lo que significa la integridad académica. En este sentido, indican Morales-Montes y Lujano-Vilchis (2021) que las iniciativas legales para combatir el plagio no pueden ser la única estrategia para enfrentarse a las conductas deshonestas; sin embargo, parecen ser la base para el diseño de acciones y recursos para erradicarlo; por ello es necesario conocer y evaluar los recursos que las instituciones universitarias ponen a disposición de la comunidad universitaria para combatir los actos deshonestos (Ramos-Quispe et al., 2019).

Bajo esta línea argumental, para comprender cómo se abordan las políticas de integridad académica en el contexto universitario, conviene repasar previamente la estructura general y formal que rige el gobierno de las universidades, así como la normativa disponible que sobre este particular desarrollan. En el caso concreto del Sistema Universitario español que aquí nos ocupa, hay que señalar, en primer lugar, que está formado por 85 universidades (50 de carácter público y 35 de carácter

privado). Estas universidades imparten títulos oficiales, que se distribuyen en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado, se estructuran en órganos colegiados (Consejo Social, Consejo de Gobierno, Claustro Universitario, Juntas de Escuela y Facultad y Consejos de Departamento) y en órganos unipersonales (Rector/a, Vicerrectores/as, Secretario/a General, Gerente/a, Decanos/as de Facultades, Directores/as de Escuelas, Departamentos e Institutos Universitarios de Investigación) y están organizadas en facultades y escuelas, departamentos e institutos universitarios de investigación, siendo las facultades y escuelas las encargadas de la organización de las enseñanzas y de los procesos académicos, administrativos y de gestión conducentes a la obtención de los títulos universitarios (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades).

El Espacio Europeo de Educación Superior ha obligado a que se produzca un proceso de adaptación de los estudios universitarios españoles. En este proceso, en palabras de Casado et al. (2018), se ha descuidado «la formación del ciudadano responsable» (p. 66). Así, en numerosos estudios se reclama la necesidad de incorporar, tanto en los planes de estudios como en las diferentes normativas universitarias, los valores que conforman la integridad académica (honestidad, confianza, responsabilidad, justicia, respeto y coraje), con el fin de que el alumnado se forme de una manera integral y que el profesorado se centre en las prácticas de enseñanza y evaluación que realiza (Stoesz & Eaton, 2020). Como señalan Morales-Montes y Lujano-Vilchis (2021), «una cultura de integridad académica mantiene vigente la legitimidad social de la universidad» (p. 4).

La comprensión de las políticas de integridad académica requiere conocer no solo la estructura general y formal que rige el gobierno de las universidades, sino también la normativa disponible que sobre este particular desarrollan, elemento vital para que en la organización disminuya de manera significativa el comportamiento poco ético (Stoesz & Eaton, 2020). Al respecto, en el caso de la universidad española destaca, en primer lugar, el Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, que establece en el Artículo 32 que:

Es lícita la inclusión en una obra propia fragmentos de otras ajenas de naturaleza escrita, sonora o audiovisual, así como la de obras aisladas de carácter plástico o fotográfico figurativo, siempre que se trate de obras ya divulgadas y su inclusión se realice a título de cita o para su análisis comentario o juicio crítico. Tal empleo solo se podrá realizar con fines docentes o de investigación, en la medida justificada por el fin de esa incorporación e indicando la fuente y el nombre del autor de la obra empleada.

Asimismo, en el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, que aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, se reconoce que la actuación en la universidad deberá estar presidida por la honradez, la veracidad, el rigor, la justicia, la eficiencia,

el respeto y la responsabilidad (artículo 63. 1) y establece, como uno de los deberes del alumnado universitario, abstenerse de la utilización o cooperación en procedimientos fraudulentos en las pruebas de evaluación, en los trabajos que se realicen o en documentos oficiales de la universidad (art. 13).

Es también necesario aludir a la recientemente aprobada Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria, en cuyo artículo 11.g se establece como una falta muy grave:

Plagiar total o parcialmente una obra, o cometer fraude académico en la elaboración del Trabajo de Fin de Grado, el Trabajo de Fin de Máster o la Tesis Doctoral. Se entenderá como fraude académico cualquier comportamiento premeditado tendente a falsear los resultados de un examen o trabajo, propio o ajeno, realizado como requisito para superar una asignatura o acreditar el rendimiento académico.

Teniendo en cuenta lo hasta aquí expuesto, en este artículo se presenta una revisión de las políticas de integridad académica de las universidades españolas. Además, dado que una de las principales manifestaciones universitarias en contra de la integridad académica se centra en la comisión de plagio, también se examina si este tipo específico de mala conducta académica se aborda en la política universitaria de integridad académica y cómo se hace. Ha de tenerse en cuenta que el plagio, atendiendo al fenómeno poliédrico que comporta, depende del marco regulatorio de las propias instituciones universitarias.

En concreto, en el artículo se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿qué tipo de documentos están disponibles en las universidades españolas para abordar el plagio y la integridad académica?, ¿cuáles son las principales características de esos documentos?, ¿cuál es el contenido específico de esos documentos?

En cuanto a los objetivos que se persiguen se formulan dos: revisar, por un lado, las políticas de integridad académica dirigidas a evitar el plagio existente en las universidades españolas, a través de los documentos en ellas disponibles y, por otro lado, describir esos documentos tanto en cuanto a sus características como a su contenido.

MÉTODO

Para alcanzar el propósito de la investigación se optó por realizar un estudio descriptivo, de revisión documental, basado en el análisis de los documentos disponibles en las universidades públicas españolas, con el fin de identificar sus iniciativas en torno a la integridad y el plagio académico universitario, en línea con otros estudios como el efectuado por Morales-Montes y Lujano-Vilchis (2021). El trabajo implica un enfoque cuantitativo, basado en la cuantificación de los

documentos analizados y su tipología, y en un enfoque cualitativo, centrado en el análisis de contenido a partir de la creación de categorías y subcategorías.

Selección de las instituciones participantes

Para determinar las instituciones participantes a estudiar se realizó, en primer lugar, una búsqueda accediendo al Registro de Universidades, Centros y Títulos del Ministerio de Universidades y se verificaron en el sitio web las universidades existentes. De las 50 universidades públicas del estado español, se trabajó con un total de 47, al ser las que cumplían los criterios de selección fijados previamente en el estudio y que se concretan en los tres siguientes:

- Ser una universidad española financiada con fondos públicos, legalmente reconocida como universidad y regulada por la legislación vigente en el estado español en relación con los estudios universitarios. Como institución de investigación, se asume que las universidades son conscientes de la importancia de la ética en el trabajo académico. También que, como instituciones públicas que son, la información que es objeto de análisis es accesible.
- Impartir, al menos, una titulación en cada una de las cinco ramas de conocimiento (Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias y de Ingeniería y Arquitectura).
- Impartir, por lo menos, una titulación de doble grado en cada una de las cinco ramas de conocimiento (Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias y de Ingeniería y Arquitectura).

De las 47 universidades identificadas que cumplían los requisitos previamente establecidos, se obtuvo una muestra de 275 documentos disponibles en sus sitios web, relativos a normas, reglamentos, códigos, etc., en los que se incluyen referencias a la integridad académica, así como, más en concreto, al plagio académico. En esos documentos se incluyen tanto los que se refieren o afectan a las universidades en general, como aquellos más directamente relacionados con órganos o servicios universitarios concretos, con institutos de investigación, facultades y centros y con los títulos que imparten, sean de grado o postgrado.

Instrumento

Para la recogida de datos se diseñó una Ficha de Registro Informatizada mediante la cual poder obtener la información localizada en las páginas web de las universidades objeto de estudio. En la web del proyecto (integridadacademica.com), se creó una herramienta digital EVALREDPLAXIO para el acceso interno

del equipo de trabajo, en la que se introdujeron tres formularios para buscar información sobre servicios universitarios, facultades y titulaciones. Los campos a los que atiende dicha ficha son los siguientes:

- a) Información sobre la universidad, servicio universitario, facultad o centro universitario, título universitario, órgano de quien depende y rama de conocimiento.
- b) Tipo de documento.
- c) Formato del documento.
- d) Denominación del documento.
- e) Localización del documento (enlace web incluyendo http o https).
- f) Tipo de medida a la que alude el documento (coercitiva/sancionadora, de detección de plagio, formativa o informativa).
- g) Destinatarios/as del documento.

Procedimiento de recogida de información

La información fue recogida por el equipo de investigación, distribuyendo entre sus miembros la búsqueda y análisis de la información de las 47 universidades objeto de estudio.

Para la búsqueda de información se utilizaron las siguientes palabras clave: plagio, plagio académico, ética, honestidad académica, deshonestidad académica, integridad académica, propiedad intelectual, prácticas deshonestas, citación y autoría.

Una vez identificadas y distribuidas las universidades entre los miembros del equipo de investigación, se estableció un protocolo común de trabajo a desarrollar en diferentes fases:

- Una primera fase de acceso a la página web de cada universidad para la identificación de su estructura, a realizar entre el 1 de abril y el 30 de mayo de 2021.
- La segunda fase supuso el acceso a los diferentes órganos de gobierno (Vicerrectorados, Órganos colegiados y estatutarios, Órganos de representación...) de cada universidad y a la localización de los distintos documentos disponibles. Se realizó entre el 1 de junio y el 31 de julio de 2021.
- Una tercera fase que implicó, inicialmente, la descarga, lectura y análisis de todos los documentos localizados, un total de 275, sobre normativa, legislación, guías, cursos informativos, cursos formativos, PowerPoint, vídeos, pautas, seminarios, tutoriales, herramientas antiplagio, conferencias, congresos, manuales, etc. y, en un segundo momento, la lectura y el análisis

- detenido de la información contenida en cada documento. Se llevó a cabo durante el mes de septiembre de 2021.
- Finalmente, es preciso señalar que, para el posterior análisis de la información contenida en la totalidad de los documentos localizados, se procedió a su agrupamiento en tres categorías básicas: normativa o legislación sobre plagio; códigos éticos; códigos de buenas prácticas.

Análisis de la información

Los datos recopilados a través de la Ficha de Registro Informatizada empleada fueron sometidos a tratamiento cuantitativo y cualitativo para su análisis. El análisis cuantitativo se centró en la descripción, en términos de frecuencias y porcentajes, de los datos referidos a la localización (universidad, facultad, rama de conocimiento y órgano), tipo y formato de los documentos, tipo de medidas de evitación del plagio a las que aluden y personas destinatarias. Para este análisis se utilizó el programa estadístico IBM SPSS Statistics versión 27.0.

El análisis cualitativo se centró en el contenido de los documentos localizados, teniendo en cuenta varias categorías de análisis que fueron emergiendo en función del tipo de documento: normativa y código ético y código de buenas prácticas. A su vez, se establecieron las siguientes subcategorías: normativas de propiedad intelectual, normas de evaluación, reglamentos para la elaboración, tutorización y evaluación de los TFG/TFM, reglamentos de doctorado, normativas de prácticas externas, reglamentos de régimen disciplinario, planes de dedicación académica, normativa de publicaciones, estatutos universitarios, planes estratégicos y normativa específica de fraude académico. El análisis de corte cualitativo se llevó a cabo mediante el programa MAXQDA.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos y organizados en función del tipo de análisis realizado; en primer lugar, los resultados referidos al análisis cuantitativo y, en segundo lugar, al análisis cualitativo.

Resultados cuantitativos

Se ha recogido información tanto referida a la universidad donde se localizaron los documentos, como a la facultad o centro, rama de conocimiento del título y órgano y/o servicio. En este sentido, hay que destacar que la mayoría de los

documentos localizados corresponden a la Universidad de Huelva (7.64%) seguida de la Universidad de Sevilla y A Coruña (5.82%), Universidad de Santiago de Compostela y Murcia (4.73%), Universidad Rovira i Virgili (4.36%), y de la Universidad Rey Juan Carlos y de Málaga (3.64%). En las restantes universidades estudiadas, la totalidad de documentos localizados se sitúa por debajo de diez.

Los documentos se localizaron en 91 centros diferentes, sobre todo en las Facultades de Educación (17.58%) y de Humanidades (10.99%). En los demás centros (71.43%), el número de documentos se sitúa por debajo de diez.

La mayor parte de los documentos corresponden a títulos universitarios pertenecientes a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas (34.07%), seguida de la rama de Artes y Humanidades (21.98%), Ingeniería y Arquitectura (20.88%), Ciencias (18.68%) y, por último, la rama de Ciencias de la Salud (4.39%).

En su mayoría, los documentos se localizan en vicerrectorados de Política Científica, Innovación y Transferencia (30.00%), seguidos de las Secretarías Generales (22.94%), vicerrectorados de Organización Académica, Docencia y Profesorado (20.59%), Consejo de Gobierno (11.18%), vicerrectorado de Estudiantes (8.82%), vicerrectorado de Estrategia, Educación Digital y Tecnologías (2.94%), vicerrectorado de Infraestructuras (1.18%), vicerrectorado de Comunicación y Relaciones Institucionales (1.18%), Claustro Universitario (0.59%) y vicerrectorado de Cultura, Deporte y Extensión Universitaria (0.59%). Es necesario destacar que fueron numerosos los documentos que no se pudieron asignar a un órgano específico, concretamente un 61.82% de los localizados.

A continuación, en la tabla 1, se establecen las principales características de los documentos analizados.

Como se refleja en la tabla, del total de documentos, 219 (79.64%) se codificaron como normativa o legislación sobre plagio (la mayoría de ellos son de tipo texto; los restantes tienen formato HTML, de vídeo o son presentaciones PowerPoint o prezi); 55 (20%) se categorizaron como códigos éticos y un único (0.36%) como código de buenas prácticas; en el caso específico de los códigos éticos, el formato de los documentos es, en su mayoría, de tipo texto; en lo que respecta al único código de buenas prácticas localizado, se presenta también en formato texto.

En cuanto al tipo de medida que aborda cada documento, la mayoría de los codificados como normativa hacen referencia a medidas coercitivas o sancionadoras; en segundo lugar, a medidas de carácter formativo y el menor número alude a la detección del plagio. Por su parte, los documentos codificados como códigos éticos tienen un carácter informativo y formativo; el código de buenas prácticas es de tipo informativo.

Por último, en cuanto a las personas destinatarias, de modo mayoritario, los documentos van dirigidos o afectan a todos los miembros de la comunidad universitaria en el siguiente orden: al alumnado de grado, al de máster, al de

doctorado, al personal investigador y al personal docente. Los documentos codificados como códigos éticos se destinan principalmente, al igual que la normativa, a toda la comunidad universitaria y al alumnado de grado. En el caso del código de buenas prácticas localizado, su receptor principal es el personal investigador.

Tabla 1*Registros relativos a políticas institucionales*

Tipos de documentos	Porcentajes	Tipos de medidas	Porcentajes	Personas destinatarias	Porcentajes
Normativa o legislación	79.64%	Informativas	71.63%	Comunidad universitaria	52%
Códigos éticos	20%	Coercitivas o sancionadoras	16.73%	Alumnado de Grado	25.45%
Códigos de buenas prácticas	0.36%	Formativas	10.91%	Alumnado de Máster	9.45%
		De detección de plagio	0.73%	Alumnado de Doctorado	8.36%
				Personal investigador	3.64%
				Personal docente	1.10%

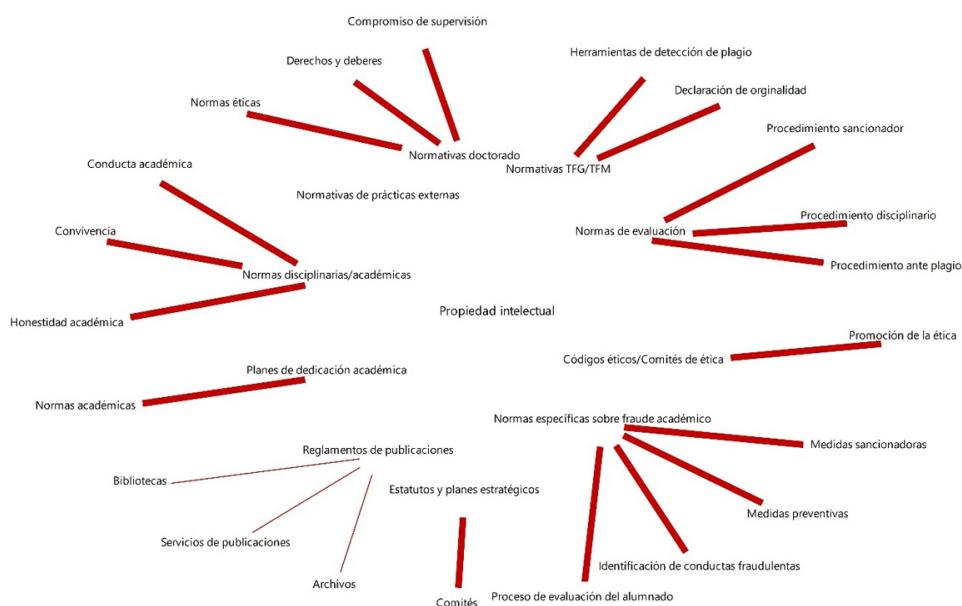
Resultados del análisis de contenido de los documentos

Por lo general, el contenido de los documentos encontrados está vinculado a la Ley de Propiedad Intelectual (Real Decreto Legislativo 1/1996) y, como se refleja en la figura 1, tiene como finalidad principal ampliar o especificar la información contenida en la normativa propia de cada universidad.

Así, aquellas universidades que elaboran su propia normativa en materia de propiedad intelectual establecen que la autoría de las invenciones en actividades académicas y de investigación corresponde al alumnado y a su profesorado, aunque hay universidades más restrictivas que se atribuyen esta propiedad.

También hay documentos que profundizan en las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, determinando quiénes son los responsables de la autoría y explotación de los resultados derivados de las actividades académicas evaluables, como es el caso de los trabajos académicos, los trabajos fin de grado y de máster y la tesis doctoral.

Figura 1
Categorías y subcategorías de información



Aquellos documentos que hacen referencia a las normas de evaluación establecen la forma de proceder cuando se detecta plagio académico. En la mayoría de las universidades, cuando se produce esta conducta, se opta por asignar una nota numérica de cero, ya sea en la prueba de evaluación específica o en la nota final de la asignatura, además de aplicar el correspondiente procedimiento disciplinario o sancionador, de acuerdo con la legislación vigente en cada universidad. En los trabajos fin de grado y máster, en algunos casos, además de la calificación de suspenso, se prevé un cambio en el propio trabajo y/o de director/a.

Otros documentos hacen referencia a la normativa para la elaboración, tutoría y evaluación de los trabajos fin de grado/máster. Al respecto, una vez más la normativa establece que estos proyectos están protegidos por la Ley de Propiedad Intelectual (Real Decreto Legislativo 1/1996) y se centra, sobre todo, en cómo proceder cuando se detecta plagio académico, de acuerdo con los criterios y normas de evaluación. Respecto al plagio, muchas instituciones universitarias exigen una declaración de originalidad de los trabajos que se presentan, entendida como el hecho de que no se utilizaron fuentes sin citarlas adecuadamente y, además, si se detecta plagio antes de la defensa pública, el/la estudiante perderá el derecho a ella. A la hora de la defensa, la normativa universitaria se centra, en general, en garantizar que se han cumplido las

obligaciones legales en materia de propiedad intelectual e industrial y de originalidad exigidas al trabajo fin de grado o de máster y, para ello, en la mayoría de los casos, se utilizan herramientas de detección de plagio, tanto durante el periodo de solicitud de defensa como durante la actuación del tribunal evaluador del trabajo.

En la mayoría de los documentos localizados y analizados relativos al doctorado se siguen las mismas o similares pautas de actuación sobre propiedad intelectual y evaluación que en el resto de las normativas ya comentadas, estableciendo compromisos de supervisión que garanticen una buena relación académica entre los/las directores, los/las estudiantes y la universidad, así como los principales derechos y deberes de las personas involucradas, incluidos los posibles derechos de propiedad intelectual. Al mismo tiempo, en varios de estos documentos se hace hincapié en el deber de evitar cualquier tipo de plagio y en el cumplimiento de las normas éticas, poniendo a disposición herramientas electrónicas antiplagio que, en caso de detectarse un número elevado de coincidencias, dará lugar a no autorizar la presentación y defensa de la tesis.

Otros documentos localizados se refieren a la normativa que regula las prácticas externas y su referencia a la propiedad intelectual e industrial como un derecho del trabajo de los/las estudiantes en prácticas. En este caso, son escasas las universidades que abordan esta cuestión en la normativa de prácticas externas y, cuando lo hacen, aluden a la propiedad intelectual e industrial del trabajo de los estudiantes como uno de sus derechos. Algunos se ocupan de las normas disciplinarias, de conducta académica o de convivencia, que hacen referencia directa a la honestidad académica basada en el respeto mutuo, la cortesía y el reconocimiento de la dignidad de las personas, insistiendo en no realizar actuaciones fraudulentas como por ejemplo, firmar la asistencia a clase de compañeros/as que no han acudido, cometer plagio en el desarrollo de trabajos, o difundir materiales didácticos que tengan propiedad intelectual proporcionados por el profesorado.

En los documentos de carácter académico, las universidades incluyen aspectos relacionados con la propiedad intelectual, el fraude académico, los derechos y deberes de los/las estudiantes y el plagio en las pruebas de evaluación. Con carácter general, estas normas se corresponden con los planes de dedicación académica del personal docente e investigador, con las normas académicas generales, las normas académicas correspondientes a las propias titulaciones o con normativa que recoge indicaciones especiales para estudiantes.

También se localizaron documentos referidos al reglamento en las publicaciones; en este caso, y aunque pocas universidades lo contemplan, en algunas bibliotecas y servicios de publicaciones o archivos universitarios, a través de su normativa, se hace referencia a cuestiones relacionadas con la integridad académica centrada, sobre todo, en la propiedad intelectual de los libros, revistas, productos editoriales, etc., con los que trabajan.

Algunos estatutos y planes estratégicos de determinadas universidades también hacen referencia a cuestiones relacionadas con garantizar la propiedad intelectual de los trabajos originales de los estudiantes, así como a los comités encargados de velar por la originalidad y el respeto a la propiedad intelectual de las investigaciones realizadas en el contexto universitario. En determinados casos se alude a cómo evitar el uso de procedimientos fraudulentos en las pruebas de evaluación, así como en trabajos y documentos oficiales universitarios, fomentando conductas éticamente correctas en toda la actividad académica.

Se detecta que las universidades también elaboran normas específicas sobre fraude académico para desalentar conductas deshonestas. Más concretamente, los documentos analizados en las universidades objeto de estudio se refieren, sobre todo, al proceso de evaluación del alumnado, estableciendo los tipos de conductas que serán identificadas como fraude académico. En este sentido, básicamente se consideran los siguientes: utilizar medios de seguimiento de información no autorizados, utilizar medios electrónicos no autorizados o autorizados con fines no autorizados, suplantar identidades en la realización de pruebas, copiar o dejarse copiar, manipular certificados o actas, etc.

Asimismo, se hace referencia a lo que se considera plagio en el trabajo académico presentado por los y las estudiantes, es decir: incluir fragmentos de texto como si fueran propios, sin citar la autoría original, copiar de Internet, componer un trabajo a partir de fragmentos copiados sin hacer referencia a su autoría, entregar un trabajo de otros cursos o de otros/as compañeros/as o encargar un trabajo a otra/s persona/s. Paralelamente, se introducen medidas preventivas por fraude o plagio y medidas sancionadoras en el caso de que se detecte el plagio, con consecuencias en la calificación, o bien, con la posible apertura de un procedimiento disciplinario.

Finalmente, se observa también que las universidades estudiadas cuentan con códigos éticos proporcionados por los Comités de Ética, lo que refleja su preocupación por las cuestiones éticas y la honestidad de la conducta. En general, en los códigos éticos y de buenas prácticas localizados se observan claras referencias a la promoción de la ética en las instituciones, identificando qué conductas se consideran fraudulentas, las herramientas para detectarlas y las medidas encaminadas a prevenir el fraude académico, así como los lineamientos de acción, tanto preventiva como sancionadora, a través de la normativa que se aplicará en todos los casos de fraude académico.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio se centra en mostrar cómo se contempla la integridad académica en los documentos disponibles en diferentes universidades públicas de España. Entre los principales resultados obtenidos destaca, por un lado,

que la cantidad de documentos encontrados referentes a políticas institucionales sobre prácticas deshonestas muestra que las universidades objeto de estudio están preocupadas por este tema, especialmente en aquellas con mayor número de documentos referentes a la integridad académica y, más concretamente, al plagio. Cabe también subrayar que esos documentos se encuentran principalmente en vicerrectorados relacionados con política científica, innovación y transferencia. De igual modo, destaca que la mayoría de ellos están localizables en las Facultades de Educación y de Humanidades y en titulaciones que corresponden a la rama de conocimiento de Ciencias Sociales.

Por su carácter normativo, la mayoría de estos documentos son textuales o tienen un formato HTML y están vinculados a medidas informativas dirigidas a la comunidad universitaria en conjunto. En términos generales, cabe señalar que la mayoría de los documentos localizados hacen referencia a normas aplicables y enfocadas a informar, detallar formas de proceder e incluso controlar o sancionar determinadas conductas, especialmente aquellas dirigidas al alumnado, en línea con trabajos como los de Stoesz y Eaton (2020).

Si se analiza más de cerca la información de los documentos que las universidades recogen en sus sitios web, se observa que la mayoría de los localizados hacen hincapié en la responsabilidad de quienes preparan su trabajo académico respecto del uso de buenas prácticas, para no tener que asumir consecuencias negativas, pero también se subraya la corresponsabilidad de los órganos de dirección y gobierno de las universidades, que deben facilitar un cambio en la cultura de la organización que enfatice los valores y el comportamiento ético en la vida universitaria.

En general, se ha constatado que las universidades españolas trabajan para trasladar los principios y exigencias de las políticas generales, tanto nacionales como europeas, a su propio marco normativo institucional. Los datos obtenidos confirman que las universidades analizadas, con base en la Ley de Propiedad Intelectual (Real Decreto Legislativo 1/1996), hacen un mayor uso de citas, reseñas e ilustraciones con fines educativos o de investigación científica, destacando el uso que el personal docente e investigador universitario puede hacer de determinados fragmentos de obras de otros/as autores/as como parte de su función investigadora.

También cabe señalar el importante papel de los Comités de Ética de las universidades que son esenciales para asegurar la integridad científica y académica de la misma manera que también lo es la figura del Defensor de la Comunidad Universitaria a la hora de velar por el respeto a los derechos y libertades individuales y la calidad universitaria.

Asimismo, es necesario señalar la importancia que se le da a este tema en relación con los estudios de grado, máster y doctorado y los trabajos académicos evaluables (trabajos realizados durante los estudios, trabajos de investigación, informes de prácticas externas, trabajos fin de grado y máster, Tesis Doctorales),

en los que se hace referencia expresa a la normativa de propiedad intelectual y a la autoría de los fragmentos que se reproducen total o parcialmente en dichos trabajos.

Al respecto, son varias las investigaciones que señalan la necesidad de estandarizar criterios sobre lo que constituye plagio en libros de texto y seminarios, estableciendo medidas disuasorias como la prevención (Porto et al., 2019), enseñando a los estudiantes a explotar la información de manera adecuada (Chankova, 2017), o ayudándoles a «adquirir la conciencia de que en este campo también existen normas morales específicas que deben seguirse» (Miranda, 2013, p. 723). También la prevención es apuntada por algunos/as autores/as (Caldevilla, 2010). De acuerdo con ello, parece que faltan acciones que establezcan gradaciones del plagio y sanciones diferenciadas en función del número de textos plagiados, como señala Glendinning (2013) o Ruipérez y García-Cabrero (2016). Al mismo tiempo, se considera necesario que las organizaciones educativas establezcan políticas efectivas para la prevención de este problema, de ahí la necesidad de adoptar medidas al respecto en el contexto del sistema universitario español, en línea con lo señalado por autores como Casado et al. (2018), Díaz-Arce (2016) y Egaña (2012).

En definitiva, la principal conclusión que se puede extraer de este estudio es que, a la vista de los hallazgos, las medidas a adoptar por parte del profesorado, estudiantes y responsables de la gestión académica de los centros, facultades, servicios, vicerrectorados y universidad en general, coinciden en la necesidad de llevar a cabo acciones preventivas, informativas y sancionadoras para lograr que las conductas académicas deshonestas y la falta de ética dejen de ser prácticas habituales en el contexto universitario. Estas acciones deben formar parte de un marco institucional que las regule.

Finalmente, cabe señalar entre las principales limitaciones del estudio que no se han considerado las posibles diferencias entre las distintas universidades estudiadas en cuanto a su tamaño, especialización, titulaciones que ofertan y también sus años de funcionamiento, aspectos que pueden estar configurando una visión y aproximación al problema de la integridad académica en la institución diferente desde el punto de vista de las políticas desarrolladas. En línea con esta limitación, también se considera interesante realizar en un futuro inmediato un estudio para extender, desde el punto de vista geográfico, la investigación a países de nuestro entorno o en aquellos con los que tradicionalmente las universidades españolas han mantenido estrechos contactos. También sería de interés estudiar el papel de las universidades en la formación integral del alumnado y su compromiso en la transmisión de valores éticos.

AGRADECIMIENTOS

Se expresa el agradecimiento a la Secretaría Xeral de Universidades de la Xunta de Galicia por la financiación aportada para la realización del estudio: CMENOR (servizos) 01/2021. Análisis de las políticas institucionales ante las prácticas deshonestas en la realización de trabajos académicos en el Sistema Universitario de Galicia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, K. (2020). Academic integrity: Challenges and strategies for Asia and the Middle East. *Accountability in Research*, 27(5), 256-270. <https://doi.org/10.1080/08989621.2019.1646646>
- Akter, F. (2021). Impact of Plagiarism in the Higher Education Research of Bangladesh. *Journal of ELT and Education*, 4(2), 32-37. <https://jee-bd.com/wp-content/uploads/2021/11/JEE-4-2-6.pdf>
- Caldevilla, D. (2010). Internet como fuente de información para el alumnado universitario. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 21, 141-157. <http://revistas.ucm.es/index.php/CDMU/article/view/21655>
- Casado, M., Martínez, M., & Patrão Neves, M. C. (2018). *Declaración sobre ética e integridad en la docencia universitaria*. Universidad de Barcelona. http://www.bioeticayderecho.ub.edu/sites/default/files/documents/doc_integridad-docencia.pdf
- Chankova, M. (2017). Dealing with Students' Plagiarism Pre-Emptively Through Teaching Proper Information Exploitation. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), 1-10. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2017.110204>
- Díaz-Arce, D. (2016). Plagio académico en estudiantes de bachillerato: ¿qué detecta Turnitin? *Revista de Unidades de Información* (RUIDERAe), 9, 1-31. <http://revista.uclm.es/index.php/ruiderae/article/view/1146>
- Dumitrina, N., Casanovas, M., & Capdevila, Y. (2019). Academic writing and the internet: cyber-plagiarism amongst University students. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(2), 112-125. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.7.407>
- Egaña, T. (2012). Uso de bibliografía y plagio académico entre los estudiantes universitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 9(2), 18-30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78023425003>
- Foltýnek, T., & Glendinning, I. (2015). Impact of Policies for Plagiarism in Higher Education Across Europe: Results of the Project. *Acta Universitatis Agriculturae et*

- Silviculturae Mendelianae Brunensis*, 63(1), 207–216. <https://doi.org/10.11118/actaun201563010207>
- Glendinning, I. (2013). *Comparison of Policies for Academic Integrity in Higher Education Across the European Union*. IPPHEAE Project Consortium.
- Hensley, L.C., Kirkpatrick, K.M., & Burgoon, J.M. (2013). Relation of gender, course enrollment, and grades to distinct forms of academic dishonesty. *Teaching in Higher Education*, 18, 895–907. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.827641>
- International Center for Academic Integrity (2021). *The fundamental values of academic integrity* (3nd ed.). Clemson University. <http://www.academicintegrity.org/the-fundamental-values-of-academic-integrity/>
- Ley 3/2020, de 24 de febrero, de convivencia universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, 48, de 25 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/02/24/3/con>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2001/12/21/6/con>
- Miranda, A. (2013). Plagio y ética de la investigación científica. *Revista Chilena de Derecho*, 40(2), 711-726. <https://doi.org/10.4067/S0718-34372013000200016>
- Mohd Zain, M.I., Rahmat, N.E., Zulkarnain, M.N., & Awasthi, S. (2021). Plagiarism of Academic Writing in Malaysian Universities: A legal analysis. *Environment-Behaviour Proceedings Journal*, 6(16), 197-202. <https://doi.org/10.21834/ebpj.v6i16.2709>
- Morales-Montes, M.D., & Lujano-Vilchis, I. (2021). Entre la integridad académica y el plagio estudiantil ¿qué dicen las universidades públicas mexicanas en su normatividad? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(166), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5635>
- Porto, A. M.ª, Espiñeira, E.M.ª, Losada, L., & Gerpe, E. M.ª (2019). El alumnado universitario ante políticas institucionales y de aula sobre plagio. *Bordón*, 71(2), 139-153. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.69104>
- Ramos-Quispe, T., Damián-Núñez, E.F., Inga-Arias, M.G., Arias-Chávez, D., & Caurcel-Cara, M.J. (2019). Actitudes hacia el plagio en estudiantes de Administración de Empresas de dos universidades privadas de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 33-58. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.264>
- Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia. *Boletín Oficial del Estado*, 97, de 22 de abril de 1996. <https://www.boe.es/eli/es/rdlg/1996/04/12/1/con>

- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 318, de 31 de diciembre de 2010. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/12/30/1791/con>
- Ruipérez, G., & García-Cabrero, J.C. (2016). Plagiarism and academic integrity in Germany. *Comunicar*, 48, 9-17. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-01>
- Stoesz, B.M., & Eaton, S. (2020). Academic integrity policies of publicly funded universities in Western Canada. *Educational Policy*, 36(6), 1529-1548. <https://doi.org/10.1177/0895904820983032>
- Stoesz, B.M., Eaton, S.E., Miron, J., & Thacker, E. J. (2019). Academic integrity and contract cheating policy analysis of colleges in Ontario, Canada. *International Journal for Educational Integrity*, 15(4). <https://doi.org/10.1007/s40979-019-0042-4>
- Sureda-Negre, J., Reynes-Vives, J., & Comas-Forgas, R. (2016). Reglamentación contra el fraude académico en las universidades españolas. *Revista de la Educación Superior*, 45(178), 31-44. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.03.002>
- Vaamonde J.D., & Omar, A. (2008). La deshonestidad académica como constructo multidimensional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38(3-4), 7-27. <https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/434>
- Vargas-Franco, A. (2019). Apropiación y plagio académico: un estudio de caso sobre una alumna debutante en la escritura en la Educación Superior. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 155-179. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a08>
- Wijaya, H., & Gruber, K. E. (2018). Ethics perspective and regulation of plagiarism in Higher Education. *International Journal of Humanities and Innovation*, 1(1), 17–25. <https://doi.org/10.33750/ijhi.v1i1.4>

Propiedades psicométricas del cuestionario abreviado Clima Profesional Educativo (CPE-A)

Psychometric properties of the abbreviated Professional Educational Climate questionnaire (CPE-A)

Emilio Álvarez Arregui ^{1*} 

Adriana Genoveva Samaniego Benavidez ¹ 

Francisco Javier Herrero Diez ¹ 

Alejandro Rodríguez-Martín ¹ 

Francisco Javier Rodríguez Díaz ¹ 

¹ Universidad de Oviedo, Spain

* Autor/a de correspondencia. E-mail: alvarezemilio@uniovi.es

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Álvarez Arregui, E., Samaniego Benavidez, A. G., Herrero Diez, F. J., Rodríguez-Martín, A., & Rodríguez Díaz, F. J. (2025). Propiedades psicométricas del cuestionario abreviado Clima Profesional Educativo (CPE-A) [Psychometric properties of the abbreviated Professional Educational Climate questionnaire (CPE-A)]. *Educación XX1*, 28(1), 59-85. <https://doi.org/10.5944/educxx1.39796>

Fecha de recepción: 04/02/2024

Fecha de aceptación: 28/06/2024

Publicado online: 07/01/2025

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo analizar el clima laboral docente en los centros públicos que imparten educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias con la intención de establecer relaciones con la satisfacción laboral y la eficacia docente. El objetivo de este estudio fue evaluar el clima profesional docente en los institutos de educación secundaria de Asturias. A este respecto se diseñó un cuestionario con 55 ítems

para evaluar las dimensiones del clima laboral y 25 ítems para evaluar la satisfacción y eficacia laboral del profesorado. La población objeto de estudio fueron los 4581 docentes de IES y CPEB de Asturias. Se seleccionó una muestra de 2000 docentes mediante un procedimiento aleatorio estratificado sin reposición de elementos, con una tasa de error muestral del 1.7% al 95% de confianza y un nivel de confianza de 0.95. En su construcción participó un panel de expertos compuesto por investigadores de diferentes universidades y profesorado de secundaria. Además, se utilizó el procedimiento del «coeficiente de competencia experta» o «coeficiente K» para establecer seis escalas: relación profesor-alumno, relación profesor-compañeros, relación profesor-superiores, nuevas propuestas en educación, grado de eficacia y grado de satisfacción. Los resultados obtenidos indican que el cuestionario es válido y confiable para medir las dimensiones del profesorado en el ámbito educativo; concede valor al grado de satisfacción docente cuando se quiere desarrollar una gestión académica eficaz. Se discuten los resultados en cuanto a su contribución a la generación de ambientes laborales sostenibles, positivos y de apoyo para mejorar el clima del profesorado lo que se espera tenga un impacto positivo en la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje. Este artículo ratifica la relevancia del clima laboral en las organizaciones educativas y se presenta como una herramienta eficaz su evaluación en los ámbitos autonómico, nacional e internacional.

Palabras clave: clima organizativo, satisfacción en el trabajo, eficacia docente, cuestionario de evaluación, dimensiones del clima laboral

ABSTRACT

The aim of this study was to assess the professional teaching climate in secondary schools in Asturias by designing a questionnaire with 55 items to assess the dimensions of the work climate and 25 items to assess job satisfaction and teacher effectiveness. The target population was 4,581 teachers from secondary schools and CPEBs in Asturias. 2,000 teachers were selected using a stratified random procedure without item replacement, with a sampling error rate of 1.7% at 95% confidence and a confidence level of 0.95. A panel of experts comprising researchers from different universities and secondary school teachers participated in its construction. In addition, the «expert competence coefficient» or «K coefficient» procedure was used to establish six scales: teacher-student relationship, teacher-peer relationship, teacher-superior relationship, new proposals in education, degree of effectiveness and degree of satisfaction. The results obtained indicate that the questionnaire is valid and reliable for measuring teacher dimensions in the field of education; it gives value to the degree of teacher satisfaction in developing effective academic management. The results are discussed in terms of their contribution to the generation of sustainable, positive and supportive work environments to improve the teaching climate, which is expected to have a positive impact on the quality of teaching and learning processes. This article confirms the relevance of work climate in educational organisations and presents an effective tool for its assessment at regional, national and international levels.

Keywords: organizational climate, job satisfaction, teaching effectiveness, evaluation questionnaire, work climate dimensions

INTRODUCCIÓN

El entorno laboral cabe valorarlo como un ecosistema complejo dado que en él concurren e interactúan múltiples elementos y factores que influyen en la satisfacción laboral y el desempeño de los empleados por los actores que intervienen, por el carácter dinámico de las interacciones, por las interdependencias que se generan y por los mecánicos de adaptabilidad que se ponen en marcha (Bravo et al., 2023; García-Herrero, Rodríguez-Conde, & Martínez-Abad, 2024; Robbins, & Judge, 2019).

En este escenario se puede crear un ambiente de trabajo positivo que aumente el compromiso de los implicados con sus roles y organizaciones. En el caso del profesorado, el clima profesional es fundamental para su bienestar emocional y para el desarrollo de su actividad docente (Eva et al., 2019; García-Montalvo, Rodríguez-Cohard, & Sánchez-Mendiola, 2021; Newman et al., 2017; Quinteros-Durand et al. 2023). Estos tres componentes están estrechamente interconectados y se influyen mutuamente, de ahí que cuando el profesorado está altamente cualificado y motivado, su repercusión sobre el clima profesional puede ser muy positiva, además el entorno laboral favorable se traduce en una mejora de la satisfacción laboral y el desempeño del profesorado (Halbesleben, & Buckley, 2004). A su vez, un profesorado comprometido que despliega sus funciones en un clima profesional positivo tiene una mayor predisposición al desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras, colaborativas y centradas en el estudiante. Por lo tanto, es importante que las instituciones educativas fomenten y promuevan el desarrollo integral del profesorado, el establecimiento de un clima profesional positivo y la mejora continua de la actividad docente para garantizar una educación de calidad (García-Herrero et al., 2024; Oliveira et al., 2023).

Por tanto, comprender los factores que influyen en el clima profesional docente es esencial para mejorar la calidad de la educación y la satisfacción laboral de los profesores. En este ámbito, la calidad del ambiente laboral puede tener un impacto significativo en la motivación y satisfacción laboral del profesorado, lo que a su vez puede afectar la calidad de los procesos educativos que se despliegan con el alumnado (Hakanen et al., 2006; Quinteros-Durand et al. 2023; Sara-Agrati, 2021).

El Modelo de Características del Trabajo (JCM) es un marco teórico utilizado en psicología ocupacional y gestión de recursos humanos para describir y analizar las características inherentes a un puesto de trabajo (Coelho, & Augusto, 2010; Quinteros-Durand et al. 2023). Estas características influyen en la motivación, la satisfacción laboral y el desempeño de los empleados, es decir, sugiere que los trabajos enriquecidos o complejos conducen a una mayor satisfacción, motivación y desempeño laboral. El modelo postula cinco características centrales: variedad de habilidades, identidad y significado de la tarea, autonomía y retroalimentación, que

influirán en tres estados psicológicos críticos: la significación experimentada del trabajo, la responsabilidad asociada a los resultados del trabajo y el conocimiento de los impactos reales de las actividades laborales, educativas para nosotros.

Estos estados psicológicos tienen efectos en los resultados laborales caso de la motivación laboral interna, la satisfacción con el crecimiento, la satisfacción laboral general, la eficacia profesional y el ausentismo, proponiéndose tres moderadores de las relaciones entre las características de la tarea, los estados psicológicos y los resultados del trabajo: la necesidad de crecimiento, la fuerza, el conocimiento, las habilidades, y la satisfacción en el contexto (García-Montalvo et al., 2021; Mori et al., 2021; Quinteros-Durand et al., 2023). También se enfatizará la importancia de la identidad de la tarea, la autonomía y la retroalimentación para fomentar la motivación, el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de los docentes (Molina-Vicuña, 2023; Mori et al., 2021). Por lo tanto, el JCM proporciona un marco útil para comprender cómo el diseño del puesto puede influir en la motivación y el desempeño de los docentes, sosteniendo que el clima profesional de las organizaciones educativas está relacionado con la satisfacción laboral del profesorado (Cortina et al., 2018; Fernández-Ballesteros et al., 2019), su motivación y compromiso (Sánchez, Paul, & Thronto, 2020), la calidad de su enseñanza (García-Santos et al., 2017; García-Herrero, Rodríguez-Conde, & Martínez-Abad, 2024) y su bienestar emocional (Chughtai, 2018; García-Montalvo et al., 2021; Oliveira et al., 2023).

Existen diversas herramientas para evaluar el clima laboral del profesorado en institutos de educación secundaria y colegios públicos de educación básica. Entre ellas, destacan el Cuestionario de Clima Laboral de la Universidad de Valencia (Gil-Monte, 2002), el Cuestionario de Evaluación del Clima Organizacional (González-Romá et al., 2002), el Cuestionario de Clima Social en el Aula (Mérida-López, Extremera-Morales, & Rey-López, 2017), la Escala de Clima Laboral en Centros Educativos (García-Santos et al., 2019), la escala para desarrollar e identificar actitudes, como un elemento clave para impulsar la dimensión social de Educación Superior (Rodríguez-Martín, & Álvarez-Arregui, 2013). Estas herramientas han sido diseñadas para evaluar la satisfacción laboral, la motivación, el compromiso y el bienestar emocional del profesorado en diferentes contextos educativos. Sin embargo, es importante tener en cuenta que muchas de estas herramientas fueron desarrolladas en prepandemia, por lo que se hace necesario adaptarlas a las nuevas realidades postpandemia (Basualdo, 2022; Consejo de Transparencia y Buen Gobierno, 2023) y evaluar el clima laboral atendiendo a los condicionantes situacionales que están emergiendo (Vidal Acosta, 2021) para tener presentes todas aquellas dimensiones y variables que deban ser objeto de consideración en cuanto a perfiles motivacionales y latentes (Del Valle et al., 2020) asociados a la autosatisfacción y eficacia académica en las organizaciones.

Se asume en la actualidad que la satisfacción con los recursos laborales abarca los niveles individuales, de liderazgo, grupal y organizacional, lo que va a permitir mejorar en: (1) recursos relacionados con las tareas (retroalimentación del desempeño), (2) implementación de nuevos recursos laborales (apoyo entre pares) y (3) mejora de los recursos sociales en el lugar de trabajo (coaching de supervisión) (Molina-Vicuña, 2023; Spontón et al., 2019). Por lo tanto, los recursos laborales incluirán los aspectos físicos, psicológicos, sociales y organizativos del trabajo, como el apoyo social y el control del trabajo. A este respecto cabe identificar tres objetivos principales: (1) ayudar a alcanzar las metas laborales, es decir, satisfacción; (2) reducir las demandas y costos, es decir, eficacia; y (3) estimular el desarrollo, el aprendizaje y el crecimiento personal dentro de un clima laboral docente competente (Quinteros-Durand et al., 2023; Schaufeli, & Bakker, 2004).

Atendiendo a estas argumentaciones, cabe indicar que el análisis del clima laboral docente es relevante cuando se quiere comprender la satisfacción laboral y cuál es su impacto en la calidad de la educación (Quinteros-Durand et al., 2023). Es preciso, pues, abordar dimensiones como la cultura organizacional, la carga de trabajo y la compensación, con el objetivo de identificar los factores que contribuyen a un ambiente laboral positivo o negativo. La satisfacción con los recursos laborales, como el apoyo administrativo, la formación y el desarrollo profesional, se considera que desempeñan un papel importante en la satisfacción con la vida de los docentes (García-Herrero et al., 2024; Nanjundeswaraswamy, 2021). El objetivo es obtener una mejor comprensión de la satisfacción con los recursos laborales, ya que desde esta relación se pretende posibilitar una mejor comprensión de la dinámica de los determinantes del bienestar subjetivo en la población docente de enseñanza obligatoria. Estos factores se esperan proporcionen conocimientos que puedan ayudar a las instituciones educativas a crear un ambiente laboral más positivo y de apoyo para su profesorado. Es decir, se crea un ecosistema laboral más saludable y productivo para los profesionales, lo que a su vez se espera tenga una repercusión positiva en la mejora de la calidad de la educación ofrecida al alumnado y, por tanto, a la comunidad educativa. Ello lleva a plantear los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las dimensiones del clima profesional docente a través de comportamientos institucionales.
- Determinar las diferencias significativas en los indicadores del clima profesional docente según variables de la institución.

La identificación de los indicadores del clima laboral del profesorado y las diferencias significativas, según variables de la institución priorizadas, pueden permitir orientar estrategias efectivas para mejorar el clima laboral y la satisfacción laboral de los profesores, lo que se pretende logre mejorar la calidad de la educación ofrecida a los estudiantes.

MÉTODO

Esta investigación utilizó un diseño no experimental, descriptivo-transversal-cuantitativo con muestreo aleatorio estratificado, en población comunitaria, implementando el enfoque correlacional, utilizándose para alcanzar los objetivos propuestos el método de ecuaciones estructurales (MEE) y el análisis de invarianza.

Participantes

La población objetivo fueron los 4581 docentes de IES y CPEB de Asturias. Se seleccionó una muestra de 2000 docentes mediante un muestreo aleatorio estratificado, sin reposición de elementos, con una tasa de error muestral del 1.7% al 95% de confianza. De los 2000 docentes seleccionados, se obtuvieron datos válidos de 1906 docentes que trabajaron en Asturias durante el año académico 2017-2018. Esta muestra ofrece un perfil socio laboral tipo que se caracteriza por ser mujer (64%), de la zona del Occidente del Principado de Asturias (20%), trabaja en un centro de línea 4 o superior (38%), tiene una experiencia de entre 24 y 30 años (28%), lleva menos de 7 años en el mismo centro (61%), pertenece al Departamento de Ciencias Naturales (17%) e imparte hasta 4º ESO (43%). No son jefas de departamento ni pertenecen a los equipos directivos (59%), tienen titulación universitaria de licenciatura en general (83%) y son funcionarias de carrera con destino definitivo (71%).

Instrumento

Con el objeto de evaluar el clima profesional docente en los institutos de educación secundaria de Asturias, se utilizó el «Cuestionario Abreviado de Clima Profesional Educativo (CPE-A)» diseñado por Álvarez-Arregui et al. (2023), con el objeto de evaluar el clima profesional docente en los centros educativos que imparten educación infantil, primaria, secundaria y formación profesional. En su construcción se tuvieron en cuenta, de un lado, las aportaciones de Cano-García, Padilla-Muñoz, & Carrasco-Ortiz (2005), Collell, & Escudé (2006) Esteve (2009), Jennings, & Greenberg (2009), Kuperminc, Leadbeater, & Blatt (2001), Mantilla, & Fernández-Díaz (2015) y Westling (2002). Se conforma, de otro lado, a través de un panel de expertos compuesto por cuatro investigadores de diferentes universidades y cuatro profesores de secundaria, profesionales especializados que evaluaron de manera independiente los ítems del instrumento; ello permitió depurar su formulación y decidir su inclusión o exclusión en el cuestionario final. A partir del procedimiento del «coeficiente de competencia experta» o «coeficiente K» se estableció el grado de conocimiento de los expertos ($Kn: 0.8$) y su grado de seguridad ($Sn: 0.88$) en sus evaluaciones y opiniones, dando paso a establecer

seis escalas: relación profesor-alumno, relación profesor-compañeros, relación profesor-superiores, nuevas propuestas en educación, grado de eficacia y grado de satisfacción. Asimismo, se aseguró la coherencia y consistencia interna de la herramienta a través de preguntas directas, para conformar un cuestionario válido y confiable para evaluar el clima profesional docente en los centros educativos.

El cuestionario quedó finalmente estructurado en 48 ítems para evaluar el clima profesional, 25 ítems para evaluar la satisfacción y 25 ítems para evaluar la eficacia, que responde al objeto de proporcionar una imagen del clima profesional docente en los centros educativos (véase anexo I). Este instrumento fue aplicado a una muestra de docentes clasificados por características sociodemográficas, identificadas por género, ubicación geográfica, tamaño de la institución educativa, años de experiencia como docente, años de experiencia en el mismo centro educativo, departamento o área de especialización, niveles educativos en los que imparten clases, cargo actual dentro de la institución educativa, nivel de titulación y situación administrativa. La utilización del cuestionario y la conformación de la muestra pretendía recopilar datos precisos y relevantes para contribuir a mejorar las condiciones laborales y la calidad educativa en los centros de esta comunidad autónoma.

Análisis de datos

El estudio se ha realizado con los programas estadísticos IBM SPSS Statistics para Windows, versión 27 (IBM Corp., 2019) y JASP, versión 0.18.1.0 (JASP Team, 2023), mediante los cuales se han analizado los datos obtenidos por CPE-A. La respuesta al primer objetivo lleva a la realización de análisis descriptivos de los datos sociodemográficos y los ítems del cuestionario, así como análisis preliminares para verificar los supuestos de normalidad de los datos, para lo que se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk, la cual indicará si los datos siguen una distribución normal ($p < 0.001$). Además, se ha utilizado el análisis factorial confirmatorio con el método de estimación DWLS para confirmar la estructura original de la prueba, mientras que para evaluar la bondad de ajuste general del modelo se utilizaron varios índices, como el estadísticamente no significativo χ^2 (sensible al tamaño de la muestra), los valores normalizados de chi-cuadrado ($\chi^2/gI < 5$) (Tabachnick, & Fidell, 2007), el índice de ajuste comparativo (CFI) > 0.90 (Schumacker, & Lomax, 2010), el residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR) ≤ 0.05 y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) ≤ 0.08 (Diamantopoulos, & Siguaw, 2000). La solución factorial alcanzada se estableció por indicadores de ajuste locales posteriores y los puntos de corte, con la significación estadística y ponderaciones de regresión estandarizadas ($\lambda \geq .40$) (Tabachnick, & Fidell, 2007). No obstante, se consideraron los valores superiores a .70 como indicativos de una solución aceptable (Fornell, & Larcker, 1981), mientras la validez convergente se estableció por la estimación

de la varianza promedio extraída (AVE), la cual se propone igual o superior a 0.50 (Hair et al., 1998). Además, se calculó la relación de correlaciones heterotrait-monotrait para probar la validez discriminante entre las subescalas, aceptando una buena discriminación para valores <0.85, aunque valores <0.90 han sido también aceptados (Henseler, Ringle, & Sarstedt, 2015). La fiabilidad de cada escala se evaluó utilizando el coeficiente α de Cronbach y el coeficiente ω de McDonald.

Con el objeto de responder al segundo objetivo del estudio de establecer la presencia de diferencias significativas en los indicadores del clima profesional docente, según variables de la institución, se determinó la invariancia de la prueba para las variables como el sexo, zona, tamaño del centro, antigüedad docente, antigüedad del centro y situación administrativa (Ver anexo 2).

RESULTADOS

Identificar las dimensiones del clima profesional docente a través de comportamientos institucionales

Análisis descriptivo

Los resultados del CPE-A en las diversas dimensiones del clima y la satisfacción laboral, realizado a 1882 profesores, informan de que el promedio refiere que los profesores ofrecen un nivel moderado de satisfacción y eficacia laboral. Las escalas de clima laboral en general y los factores específicos, en particular, obtuvieron valores moderados, siendo la desviación estándar relativamente alta; ello sugiere una variabilidad significativa en las respuestas de los profesores. La desviación estándar, el mínimo y el máximo como rango, sugieren que los ítems del instrumento tienen una alta variabilidad. Los valores del test de Shapiro-Wilk indican una distribución no normal (ver tabla 1).

Análisis Factorial Confirmatorio

Los resultados (ver tabla 2) ofrecen el modelo de ajuste. El Chi-cuadrado (χ^2) = 1984.957, $p<.001$, indica que existe una diferencia significativa entre el modelo teórico y los datos observados; es decir, el modelo no se ajusta bien a los datos y se asume está afectado por el tamaño muestral. Este problema lleva a sustituirlo por el Chi cuadrado estandarizado, $X^2/gl = 2.98$. Se obtuvieron otros índices de ajuste del modelo, entre ellos el índice $CFI=.991$ y el índice $TLI= 0.990$; además, se obtuvieron índices complementarios de ajuste del modelo, como el $RMSEA=.034$ IC 90% [.032.036], que ofrece un buen ajuste del modelo, y el $SRMR=.044$, lo que indica también un ajuste adecuado del modelo.

Tabla 1
Estadísticas descriptivas de la escala CPE-A

Estadísticos Descriptivos						
	Escala Sat	Escala Eficac	Escala Cli1	Escala Cli2	Escala Clima	Escala Eficac2
Válidos	1882	1882	1882	1882	1882	1882
Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media	55.800	48.932	26.090	55.823	56.408	138.321
Desviación Típica	9.425	9.811	4.364	9.389	9.716	19.423
Shapiro-Wilk	0.996	0.979	0.988	0.992	0.953	0.996
Valor-P de Shapiro-Wilk	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
Mínimo	20.000	20.000	12.000	28.000	15.000	70.000
Máximo	85.000	85.000	35.000	80.000	70.000	185.000
					P eficacF1	P eficacF2
					1882	1882
					0	0
					12.579	10.178
					3.429	2.214

Tabla 2
Índice comparativo, chi cuadrado y RMSEA

Ajuste del modelo			
Modelo	X²	Gl	p
Modelo Línea Base	148307.961	666	<.001
Modelo	1984.957	626	<.001
Índice			
Comparative Índice (CFI)			0.991
Tucker-Lewis Índice (TLI)			0.990
Otras Medidas de Ajuste			
Root mean square error of approximation (RMSEA)			0.034
Standardized root mean square residual (SRMR)			0.044
Expected cross validation index (ECVI)			1.137

La Tabla 3 muestra el Modelo de Pronóstico de Clima Social en el ámbito profesional educativo, $F(2, 1879) = 1015.511$, $p < .001$, $R^2 = .519$. Los Coeficientes de Regresión resultan significativos para la Escala de Satisfacción, $\beta = .644$, $t = 28.618$, $p < .001$, y para la escala de Eficacia, $\beta = .103$, $t = 4.588$, $p < .001$; ello permite constatar un mayor peso en el pronóstico para la escala de Satisfacción.

La Tabla 4 refiere, de un lado, los resultados de la validez convergente, con niveles aceptables en un rango entre .454 a. 596; por otro lado, la validez discriminante obtenida por el índice HTMT es menor al umbral 0.85, lo que sugiere que los factores tienen buena validez.

La fiabilidad del CPE-A se ha establecido mediante los coeficientes de fiabilidad omega y alfa de Cronbach (ver Tabla 5). Los resultados mostraron que los coeficientes de fiabilidad para cada factor son elevados, con valores de .855/.865 para el Factor 1, .925/.930 para el Factor 2 y .946/.954 para el Factor 3. Además, el coeficiente de fiabilidad total del cuestionario fue de .962 para omega y .954 para alfa de Cronbach, lo que indica una alta consistencia interna en las respuestas del cuestionario.

Tabla 3*Modelo de regresión obtenido para la Escala de Clima Social*

Resumen Modelo – Escala Clima						
Modelo	R	R ²	R ² Ajustado		RMSE	
H ₁	0.721	0.519	0.519		13.472	
ANOVA						
Modelo		Suma de Cuadrados	gl	Media Cuadrática	F	p
H ₁	Regression	55.010	2	184308.805	1015.511	<.001
	Residual	1.328	1879	181.494		
	Total	0.906	1881			
Modelo		No Estandarizado	Error Estándar	Estandarizado	t	p
H ₁	(Intercept)	55.010	1.875		29.346	<.001
	EscalaSat	1.328	0.046	0.644	28.618	<.001
	PreficaF2	0.906	0.198	0.103	4.588	<.001

Tabla 4*Tabla de coeficientes de determinación, Average Variance Extracted (AVE) y Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT)*

Promedio de Varianza Extraída	
Factor	AVE
Factor 1	0.475
Factor 2	0.454
Factor 3	0.596
HTMT	
Factor 1	Factor 2
---	---
0.442	---
0.452	0.633

Tabla 5*Tabla de coeficientes de fiabilidad*

Fiabilidad		
	Coefficiente ω	Coefficiente α
Factor 1	0.855	0.865
Factor 2	0.925	0.930
Factor 3	0.946	0.954
Total	0.962	0.954

Determinar las diferencias significativas en los indicadores del clima profesional docente según variables de la institución

Los resultados de invarianza permiten comprobar que la escala es invariante ante las agrupaciones por sexo, zona, tamaño del centro, antigüedad docente, antigüedad del centro y situación administrativa, es decir, es estable ante las diferentes variables de agrupación con incidencia en el clima profesional educativo (incremento absoluto del CFI <.01).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del CPE-A en las diversas dimensiones del clima y la satisfacción laborales, realizado a 1882 profesores, informan que el cuestionario es un instrumento válido para evaluar los diferentes ámbitos del clima laboral docente, ofreciendo interés en su relación con la satisfacción laboral en el ámbito educativo. Se asume en los resultados que la calidad del ambiente en las instituciones sea relevante por el impacto significativo que lleva asociado con el bienestar, la motivación y el desempeño docente, lo que a su vez se espera tenga relación con los resultados educativos del alumnado (Alvarado-Calderón, 2022). Por tanto, el despliegue de análisis periódicos sobre el clima laboral docente pasa a ser una demanda intrínseca de los modelos educativos que se desplieguen, dado que deben de identificarse y evaluarse los elementos e interacciones emergentes en los procesos de comunicación organizacional, liderazgo, trabajo en equipo, equilibrio laboral y personal, oportunidades de desarrollo profesional y reconocimiento del desempeño.

Los resultados a obtener nos aportan información valiosa sobre las fortalezas y áreas de mejora en el ambiente laboral, permitiendo a las instituciones educativas implementar estrategias y políticas dirigidas a mejorar el clima laboral

y promover la satisfacción y el bienestar de los docentes (García-Montalvo et al., 2024; Nanjundeswaraswamy, 2021). Es importante que esta identificación y contextualización periódica de los indicadores se realice de manera regular para garantizar que las intervenciones sean pertinentes y efectivas en la mejora del ambiente laboral docente (Bravo-Sanzana et al., 2023). Por tanto, los comportamientos institucionales asociados a la docencia deben ser objeto de análisis para determinar cuáles son las diferencias significativas en los indicadores del clima docente según variables situacionales singulares, ya que desde ellas será posible orientar estrategias efectivas para la mejora del clima laboral dada su incidencia en la satisfacción laboral de los profesionales concurrentes, que a su vez deriva en una mejora en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se promueven (García-Herrero et al., 2024).

Atendiendo a estas argumentaciones, se realizó un análisis factorial confirmatorio (CFA) utilizando los datos de 1882 docentes, distribuidos según su género, tipo de escuela, antigüedad profesional y nivel educativo para presentar los resultados del estudio. La respuesta a nuestro objetivo principal del estudio constata que los comportamientos institucionales relacionados con la colaboración, la comunicación, el apoyo y el reconocimiento, se asociaron positivamente con el clima profesional docente (Quinteros-Durand et al., 2023; Sara-Agrati, 2021). Además, aun sosteniendo la misma estructura el cuestionario con su invarianza, es posible identificar diferencias significativas en los indicadores del clima profesional docente según el género, tipo de escuela, antigüedad profesional y nivel educativo, como ya han constatado García-Herrero et al. (2024) y Rodríguez-Marulanda, & Lechuga-Cardozo, (2019).

En general, el análisis de los objetivos del estudio ofrece información valiosa sobre los indicadores del clima profesional docente y las variables institucionales que pueden influir en ellos. Los resultados obtenidos sugieren que la satisfacción y la eficacia están relacionadas entre sí, y que el clima organizacional puede tener un impacto significativo en la eficacia y el bienestar de los docentes (Quinteros-Durand et al., 2023). Estos hallazgos pueden ser útiles para los gerentes y líderes organizacionales que buscan mejorar el rendimiento y la satisfacción de los profesores, en tanto constatan cómo el clima organizacional puede afectar al profesorado y a su rendimiento (García-Montalvo et al., 2021). También son útiles al proporcionar información relevante sobre el clima organizacional y otras variables independientes, que pueden afectar al profesorado y su rendimiento (García-Herrero et al., 2024; Molina-Vicuña, 2023).

Los resultados del estudio igualmente posibilitan el explicar cómo las variables relacionadas con el bienestar y la satisfacción del profesorado pueden afectar a su rendimiento y productividad, lo que puede ayudarles a diseñar intervenciones y políticas para mejorar el bienestar y la eficacia de sus empleados y profesorado en el ámbito educativo, como Quinteros-Durand et al. (2023) ha señalado. Los

resultados, en esta línea, indican que la Escala de Satisfacción tiene un efecto directo en la Escala de Clima, y sugiere que a medida que aumenta la Escala de Satisfacción, también aumenta la Escala de Clima, lo que implica mejorar el bienestar y la eficacia de profesores a través de intervenciones específicas en estas variables (García-Montalvo et al., 2021; Sara-Agrati, 2021).

En conclusión, este estudio proporciona información valiosa sobre los indicadores del clima profesional docente y las variables institucionales que pueden influir en ellos. De un lado, los resultados del análisis factorial exploratorio y confirmatorio indican que los comportamientos institucionales relacionados con la colaboración, la comunicación, el apoyo y el reconocimiento se asocian positivamente con el clima profesional docente, lo que está en la línea de los obtenidos por Rodríguez-Marulanda, & Lechuga-Cardozo (2019). Además, manteniendo la invarianza en la estructura del cuestionario, será posible establecer y respaldar la investigación previa de Rodríguez-Marulanda, & Lechuga-Cardozo, (2019) que ha demostrado que la antigüedad profesional y el nivel educativo de los docentes influyen en el clima laboral. En definitiva, estos resultados ofrecen implicaciones relevantes para la intervención en la mejora del clima laboral profesional en la escuela, con el objeto no solo de lograr una mayor satisfacción (mejora a nivel de salud mental), sino también una mayor eficacia en el desarrollo de la actividad profesional docente para promover el rendimiento y adaptación de este colectivo profesional. Al mismo tiempo, proporciona una mejor comprensión de cómo el clima organizacional puede afectar al profesorado y su adaptación, lo que puede ayudar a diseñar intervenciones y políticas para mejorar su bienestar y eficacia (Dimitrova et al., 2016; García-Montalvo et al., 2021; Sara-Agrati, 2021).

El estudio, además de ofrecer resultados de interés, es importante ser consciente de sus limitaciones. Se resalta en ello que se trata de un cuestionario autoinformado, donde además no se han considerado otros factores que podrían influir en el clima profesional docente, como las políticas educativas o la cultura organizacional, como ya ha señalado Bravo-Sanzana et al. (2023). Sin embargo, los resultados posibilitan respaldar la idea de que el clima laboral es un factor importante en el bienestar y desempeño de los docentes (Smith et al., 2020) y lleva a plantear, más allá de este estudio, la necesidad de buscar una mayor comprensión del clima profesional docente y la implementación de políticas y prácticas efectivas para mejorar el ambiente laboral de los docentes (Molina-Vicuña; 2023).

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido apoyado por Fondos Europeos de Desarrollo Regional (Unión Europea y Principado de Asturias) a través del Plan de Ciencia, Tecnología e Innovación (AYUD/ 2021/ 51411) al grupo de investigación Comunitaria, Jurídica y Salud (CJS).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado-Calderón, K. (2022). Exploración de las relaciones entre clima escolar, satisfacción con la vida y empatía en adolescentes costarricenses. *Revista Educación*, 46(1), 216- 232. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45127>
- Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Martín, A., Belver Domínguez, J. L., & Rodríguez Díaz, J. (2023). Clima profesional docente en los institutos de educación secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(1), 15–33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94628>
- Bravo-Sanzana, M.V., Varela, J., Terán-Mendoza, O., & Rodríguez-Rivas, M.E. (2023). Measuring school social climate in Latin America: the need for multidimensional and multi-informant tests. A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14:1190432. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1190432>
- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929-940. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.06.018>
- Chughtai, A. A. (2018). Examining the effects of servant leadership on life satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 13, 873–889. <https://doi.org/10.1007/s11482-017-9564-1>
- Coelho, F., & Augusto, M. (2010). Job characteristics and the creativity of frontline service employees. *Journal of Service Research*, 13, 426–438. <https://doi.org/10.1177/1094670510369379>
- Collell, J., & Escudé, C. (2006). Maltrato entre alumnos (I). Presentación de un cuestionario para evaluar las relaciones entre iguales. *CESC Conducta y Experiencias Sociales a Clase. Ámbitos de Psicopedagogía*, 12, 812-825.
- Consejo de Transparencia y Buen Gobierno (2023). *Estudio de Clima Laboral CTBG: Informe de Resultados*.
- Cortina, J. M., Martínez-González, R. A., & García-Sancho, E. (2018). Clima laboral y satisfacción laboral en profesores de educación secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 34(2), 129-136. <https://doi.org/10.5093/jwop2018a13>
- Del Valle, M., Vergara, J., Bernardo, A., Díaz, A., & Gahona, I. (2020). Estudio de los perfiles motivacionales latentes asociados con la satisfacción y autoeficacia académica de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 4(41), 137-147. <https://doi.org/10.21865/RIDEP57.4.10>
- Diamantopoulos, A., & Siguaw, J. (2000). *Introducing LISREL*. SAGE Publications.
- Dimitrova, R., Ferrer-Wreder, L., & Rosaria Galanti, M. (2016). Pedagogical and Social Climate in School Questionnaire: Factorial Validity and Reliability of the Teacher Version. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(3) 282– 88. <https://doi.org/10.1177/0734282915595332>

- Esteve, J. M. (2009). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- Eva, N., Robin, M., Sendjaya, S., van Dierendonck, D., & Liden, R. C. (2019). Servant leadership: a systematic review and call for future research. *The leadership Quarterly*, 30(1), 111–132. <https://doi.org/10.1016/j.lequa.2018.07.004>
- Fearnley, M., Malay, C., & Fabia, J. (2022). Factors Affecting Student Satisfaction, Perceived Learning and Academic Performance in an Emergency Online Science Course. *International Journal of Information and Education Technology*, 12(12), 1354-1362. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2022.12.12.1759>
- Fernández-Ballesteros, R., Santacreu, M., Bustillos, A., Schettini, R., & Santacreu, J. (2019). Clima laboral y satisfacción laboral en el profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 35(2), 109-116. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a11>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error: Algebra and Statistics. *Journal of Marketing Research*, 18, 382-388. <https://doi.org/10.2307/3150980>
- García-Herrero, M., Rodríguez-Conde, M.ª. J., & Martínez-Abad, F. (2024). Factores de calidad docente asociados a la equidad educativa: formación del profesorado y estrategias docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 75-88. <https://doi.org/10.2307/315098010.6018/reifop.595181>
- García-Montalvo, J., Rodríguez-Cohard, J. C., & Sánchez-Mendiola, M. (2021). Clima organizacional y bienestar psicológico en profesores universitarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 37(2), 109-116. <https://doi.org/10.2307/315098010.5093/jwop2021a12>
- García-Santos, F., García-Santos, Y., & Romero-Rodríguez, J. M. (2017). Clima escolar y calidad de la enseñanza en educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 376, 129-155. <https://doi.org/10.2307/315098010.4438/1988-592X-RE-2016-376-341>
- García-Santos, F., García-Santos, Y., & Romero-Rodríguez, J. M. (2019). Escala de Clima Laboral en Centros Educativos (ECACE). *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 35(1), 27-34. <https://doi.org/10.2307/315098010.5093/jwop2019a3>
- Gil-Monte, P. R. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud Pública en México*, 44, 1, 33-40.
- González-Romá, V., Zurriaga-Llorens, R., & Peiró Silla, J.M. (2002). Análisis y diagnóstico de las situaciones y experiencias de estrés colectivo en las unidades de trabajo y en las organizaciones de servicios sociales. *Prevención, trabajo y*

- salud: *Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo*, 20, 11-21.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1998). *Multivariate Data Analysis* (5th ed.). Prentice-Hall.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Halbesleben, J. R., & Buckley, M. R. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of Management*, 30(6), 859-879. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.jm.2004.06.004>
- Henseler, J., Ringle, C.M. & Sarstedt, M. A. (2015). New criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43, 115–135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- JASP Team (2023). JASP (Version 0.18.3) [Computer software].
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39, 141-159. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00059-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00059-0)
- Li, L. (2022). Reskilling and Upskilling the Future-Ready Workforce for Industry 4.0 and Beyond. *Information Systems Frontiers*. <https://doi.org/10.1007/s10796-022-10308-y>
- Mantilla, J.M. & Fernández Días, M.J. (2015). Diseño y validación de un instrumento de medida del clima en centros de educación secundaria. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 18, 1, 71-98. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00059-0 10.5944/educxx1.18.1.12312](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00059-0 10.5944/educxx1.18.1.12312)
- Melisa Basualdo (2022). El clima laboral en tiempos de post-pandemia. *Revista Psiconetwork*. 17 de agosto. <https://www.psiconetwork.com/el-clima-laboral-en-tiempos-de-post-pandemia/>
- Mérida-López, S., Extremera-Morales, M., & Rey-López, M. (2017). Cuestionario de Clima Social en el Aula (CESA): una herramienta para evaluar el clima social en el aula desde la perspectiva del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 163-178. <https://doi.org/doi.org/10.6018/rie.35.1.233391>

- Molina-Vicuña, G.P. (2023). Liderazgo transformacional como modelo para mejorar el clima laboral docente. *Telos. Revista Científica Arbitrada*, 25 (3), 783-801. <https://doi.org/10.36390/telos253.14>
- Mori, Y., Tiiri, E., Khanal, P., Khakurel, J., Mishina, K., & Sourander, A. (2021). Feeling Unsafe at School and Associated Mental Health Difficulties among Children and Adolescents: A Systematic Review. *Children*, 8, 232. <https://doi.org/10.3390/children8030232>
- Nanjundeswaraswamy, T. S. (2021). The mediating role of job satisfaction in the relationship between leadership styles and employee commitment. *Journal of Economic and Administrative Sciences*, 39(2), 286-304. <https://doi.org/10.1108/JEAS-02-2021-0029>
- Newman, A., Schwarz, G., Cooper, B., & Sendjaya, S. (2017). How servant leadership influences organizational citizenship behavior: the roles of LMX, empowerment, and proactive personality. *Journal of Business Ethics*, 145, 49–62. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2827-6>
- Oliveira, S., Sofia Roberto, S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simao, A.M. (2023). Elementary school climate through teachers' eyes: Portuguese adaptation of the Organizational Climate Description Questionnaire Revised for Elementary schools. *Current Psychology*, 42, 24312-24325. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03542-9>
- Quinteros-Durand, R., Almanza-Cabe, R.B., Morales-García, W.C., Mamani-Benito, O., Sairitupa-Sánchez, L.Z., Puño-Quispe, L., Saintila, J., Saavedra-Sandoval, R., Paredes, A.F., & Ramírez-Coronel. A.A. (2023) Influence of servant leadership on the life satisfaction of basic education teachers: the mediating role of satisfaction with job resources. *Frontiers in Psychology* 14:1167074. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1167074>
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). *Comportamiento organizacional* (18th ed.). Pearson Educación España.
- Rodríguez-Martín, A., & Álvarez-Arregui, E. (2013). Development and validation of a scale to identify attitudes towards disability in Higher Education. *Psicothema*, 25(3), 370-376. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.41>
- Rodríguez-Marulanda, K. P., & Lechuga-Cardozo, J. I. (2019). Desempeño laboral de los docentes de la Institución Universitaria ITSA. *Revista EAN* (87), 79-101. <https://doi.org/10.21158/01208160.n87.2019.2452>
- Sánchez, J. E., Paul, J. M., & Thornton, B. W. (2020). Relationships among teachers' perceptions of principal leadership and teachers' perceptions of school climate in the high school setting. *International Journal of Leadership in Education*, 25(6), 855–875. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1708471>

- Sara-Agrati, L. (2021). Systematic Reviews on In-Service Training Effectiveness. A Prior Comparative Analysis of the Used Terms. *Education and Self Development*, 16 (3), 167-178.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Spontón, C. L., Trógolo, M. A., Castellano, E., Morera, L. P., & Medrano, L. (2019). Desarrollo y validación de una escala para medir satisfacción con los recursos laborales. *Suma Psicología*, 26, 64–74. <https://doi.org/10.14349/SUMAPSI.2019.V26.N1.8>
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Vidal Acosta, V. (2021). La fatiga pandémica: un antes y un después en Salud Laboral. *Revista Medicina y Seguridad del Trabajo*, 67, 265. <https://dx.doi.org/10.4321/s0465-546x2021000400001>
- Westling, M. (2002). A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning Environment Research*, 5, 253-274.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario. Análisis del clima profesional

Sección 1: Datos Personales y profesionales

Sexo:

- Hombre Mujer

Región donde se ubica la organización:

- Asturias Cantabria León Burgos

Sostenimiento del centro:

- Público Concertado Privado

Edad

- 25 años 25 - 35 36 – 45 46 - 55 más de 55

Años de antigüedad profesional

- 0-3 4-7 8-15 16-23 24 a 30 más de 31

Años de antigüedad en esta organización/institución

- 0-7 8-23 más de 24

Puesto de trabajo que desempeña actualmente (señale los que procedan)

- Dirección Coordinación Docente

Tamaño del centro

- Pequeño (< 12 unidades) Mediano (13 – 20 unidades) Grande
(+ de 20 unidades)

Titulación máxima que posee

- Grado Licenciatura Doctorado Formación Profesional Básica
 Formación Profesional Media Formación Profesional Superior

Situación Administrativa

- Definitivo Interino Otros _____

Para la segunda parte, exponemos una serie de preguntas sobre el clima laboral en su institución educativa.

Conteste los diferentes ítems con sinceridad ajustando su grado de acuerdo (de 1 a 5) con las afirmaciones que se realizan.

No existen respuestas buenas o malas, sino diferentes formas de percepción de lo que sucede en las instituciones, ya que todos los contextos y comunidades son singulares.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

En general, respecto a las siguientes cuestiones relacionadas con el clima de mi institución educativa, considero que ...

1. Los estudiantes me permiten dar mis clases 1 2 3 4 5
2. Los estudiantes participan en mis clases 1 2 3 4 5
3. Mantengo buenas relaciones con los estudiantes 1 2 3 4 5
4. Los estudiantes acuden a mí cuando tienen dificultades académicas 1 2 3 4 5
5. Existe en el aula un ambiente socio-afectivo favorable para el aprendizaje 1 2 3 4 5
6. Los estudiantes me confían sus asuntos personales 1 2 3 4 5
7. Los estudiantes respetan la autoridad del docente 1 2 3 4 5
8. En mi clase se respetan las normas de comportamiento 1 2 3 4 5
9. Mi relación con los estudiantes es próxima 1 2 3 4 5
10. Cuando existen conflictos entre los estudiantes me piden que actúe de mediador 1 2 3 4 5
11. Hay actitud positiva del docente para trabajar en equipo 1 2 3 4 5
12. Me siento valorado por mis compañeros 1 2 3 4 5
13. Los docentes tienen buenas relaciones entre sí 1 2 3 4 5
14. Los docentes se implican en la mejora de la institución 1 2 3 4 5
15. El docente es individualista (cada uno va por su lado) 1 2 3 4 5
16. La comunicación entre los docentes es fluida 1 2 3 4 5
17. Los docentes colaboran en los eventos de la institución 1 2 3 4 5
18. Se percibe un ambiente competitivo entre los docentes 1 2 3 4 5
19. Mantengo buenas relaciones con todos mis compañeros/as 1 2 3 4 5
20. La actitud de algunos/as compañeros/as dificulta expresar mis opiniones 1 2 3 4 5

- 21.** Los docentes se ayudan cuando tienen dificultades 1 2 3 4 5
- 22.** Me siento criticado/a negativamente por otros docentes 1 2 3 4 5
- 23.** Los docentes manifiestan entusiasmo en las tareas que realizan . 1 2 3 4 5
- 24.** Mis compañeros/as tienen en cuenta mis propuestas profesionales..... 1 2 3 4 5
- 25.** Tengo conflictos profesionales con otros docentes 1 2 3 4 5
- 26.** Me siento satisfecho/a con la forma de trabajar de mis compañeros/as..... 1 2 3 4 5
- 27.** Los/as compañeros/as cumplen con los horarios asignados 1 2 3 4 5
- 28.** Mis compañeros/as tienen buena opinión de mí. 1 2 3 4 5
- 29.** Los docentes trabajan con profesionalidad 1 2 3 4 5
- 30.** Los docentes tienen sentido de pertenencia a la institución 1 2 3 4 5
- 31.** Los docentes comparten materiales y recursos con otros/as compañeros/as 1 2 3 4 5
- 32.** El equipo directivo atiende las necesidades de los docentes 1 2 3 4 5
- 33.** El equipo directivo es eficaz en la resolución de problemas de los docentes 1 2 3 4 5
- 34.** El equipo directivo tiene en cuenta diferentes opiniones en la toma de decisiones..... 1 2 3 4 5
- 35.** El equipo directivo respalda la formación continua de los docentes 1 2 3 4 5
- 36.** Los equipos de trabajo desarrollan acciones pertinentes a la tarea de formación 1 2 3 4 5
- 37.** La gestión de acciones institucionales es eficaz..... 1 2 3 4 5
- 38.** El equipo directivo improvisa más que planifica 1 2 3 4 5
- 39.** El equipo directivo distribuye eficazmente la información 1 2 3 4 5
- 40.** El equipo directivo reconoce públicamente los méritos docentes. 1 2 3 4 5
- 41.** El equipo directivo se relaciona cordialmente con sus docentes .. 1 2 3 4 5
- 42.** Las decisiones relevantes se toman entre equipo directivo y docentes 1 2 3 4 5
- 43.** El equipo directivo tiene en cuenta las decisiones mayoritarias .. 1 2 3 4 5
- 44.** Hay buenas relaciones entre los docentes y el equipo directivo .. 1 2 3 4 5
- 45.** La gestión pedagógica docente de la institución es eficaz 1 2 3 4 5
- 46.** La formación inicial actual de los docentes no es adecuada..... 1 2 3 4 5
- 47.** Un sistema de formación continua mejoraría el desempeño profesional docente 1 2 3 4 5
- 48.** El sueldo del docente debe ser complementado con evaluaciones profesionales 1 2 3 4 5

1.	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Para la tercera parte, indique su GRADO DE SATISFACCIÓN				
1. La infraestructura de la institución				1 2 3 4 5
2. El modelo educativo desarrollado en el centro				1 2 3 4 5
3. Los proyectos interdisciplinarios entre diferentes asignaturas				1 2 3 4 5
4. El nivel de burocracia				1 2 3 4 5
5. Los recursos educativos disponibles para desarrollar mi trabajo				1 2 3 4 5
6. La tecnología disponible para desarrollar mi trabajo				1 2 3 4 5
7. Las oportunidades de formación profesional en el centro				1 2 3 4 5
8. El equipo directivo				1 2 3 4 5
9. La coordinación académica / curricular				1 2 3 4 5
10. La coordinación con mis compañeros/as docentes				1 2 3 4 5
11. El área de conocimiento en el que trabajo				1 2 3 4 5
12. Las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa				1 2 3 4 5
13. Las dependencias disponibles para desarrollar las tareas docentes				1 2 3 4 5
14. Las medidas de atención a la diversidad				1 2 3 4 5
15. La participación de las familias				1 2 3 4 5
16. La supervisión externa (inspección)				1 2 3 4 5
17. El departamento de orientación				1 2 3 4 5
18. La libertad para organizar mi trabajo				1 2 3 4 5
19. La carga horaria				1 2 3 4 5
20. El número de horas complementarias				1 2 3 4 5
21. La relación salario-trabajo				1 2 3 4 5
22. El prestigio social de mi profesión				1 2 3 4 5
23. Las oportunidades de desarrollo profesional				1 2 3 4 5
24. Los resultados académicos del alumnado				1 2 3 4 5
25. El reconocimiento social de la institución				1 2 3 4 5
Para la cuarta parte, indique el GRADO DE EFICACIA DEL SISTEMA EDUCATIVO				
1. La infraestructura de la institución				1 2 3 4 5
2. El modelo educativo desarrollado en el centro				1 2 3 4 5
3. Los proyectos interdisciplinarios entre diferentes asignaturas				1 2 3 4 5

4. El nivel de burocracia	1 2 3 4 5
5. Los recursos educativos disponibles para desarrollar mi trabajo	1 2 3 4 5
6. La tecnología disponible para desarrollar mi trabajo	1 2 3 4 5
7. Las oportunidades de formación profesional docente en el centro	1 2 3 4 5
8. El equipo directivo	1 2 3 4 5
9. La coordinación académica / curricular	1 2 3 4 5
10. La coordinación con mis compañeros/as docentes	1 2 3 4 5
11. El área de conocimiento en el que trabajo	1 2 3 4 5
12. Las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa	1 2 3 4 5
13. Las dependencias disponibles para desarrollar las tareas docentes	1 2 3 4 5
14. Las medidas de atención a la diversidad	1 2 3 4 5
15. La participación de las familias	1 2 3 4 5
16. La supervisión externa (inspección)	1 2 3 4 5
17. El departamento de orientación	1 2 3 4 5
18. La libertad para organizar mi trabajo	1 2 3 4 5
19. La carga horaria	1 2 3 4 5
20. El número de horas complementarias	1 2 3 4 5
21. La relación salario-trabajo	1 2 3 4 5
22. El prestigio social de mi profesión	1 2 3 4 5
23. Las oportunidades de desarrollo profesional	1 2 3 4 5
24. Los resultados académicos del alumnado	1 2 3 4 5
25. El reconocimiento social de la institución	1 2 3 4 5

Indique, al menos, TRES INICIATIVAS que podrían MEJORAR el clima profesional; y proporcione una breve explicación.

1^a.

2^a.

3^a.

Le agradecemos todos los comentarios que considere oportunos sobre el CUESTIONARIO en general y sobre la SATISFACCIÓN, la EFICACIA y la CULTURA EMPRENDEDORA. Sus aportaciones nos ayudarán a mejorar.

Gracias por su colaboración

Anexo 2
Tabla de Invarianza

Modelo	Chi-2	GL	p	CHI/GL	RMSEA	SRMR	CFI	I-CHI2	I-GL	p	I-RMSEA	I-SRMR	I-CFI
All	1984.957	626		3.171	0.034	0.044	0.991	-	-	-	-	-	-
Configural													
Cargas	2372.605	1252	0.000	1.895	0.031	0.048	0.992						
Interceptos	2824.294	1286	0.000	2.196	0.036	0.052	0.990	451.689	34	0.000	0.005	0.004	-0.002
Residuales	2918.043	1320	0.000	2.211	0.036	0.051	0.989	93.749	34	0.000	0.000	-0.001	-0.001
Configural	2965.039	1357	0.000	2.185	0.036	0.052	0.989	46.996	37	0.126	0.000	0.001	0.000
Cargas	2357.880	1252	0.000	1.883	0.031	0.048	0.992						
Interceptos	2712.608	1286	0.000	2.109	0.034	0.051	0.990	354.728	34	0.000	0.003	0.003	-0.002
Residuales	2767.253	1320	0.000	2.096	0.034	0.050	0.990	54.645	34	0.014	0.000	-0.001	0.000
Configural	2815.630	1357	0.000	2.075	0.034	0.051	0.990	48.377	37	0.100	0.000	0.001	0.000
Cargas	3360.329	1946	0.000	1.727	0.034	0.056	0.991	645.002	68	0.000	0.007	0.005	-0.003
Interceptos	3468.611	2014	0.000	1.722	0.034	0.055	0.990	108.282	68	0.001	0.000	-0.001	-0.001
Residuales	3582.122	2088	0.000	1.716	0.034	0.057	0.990	113.511	74	0.002	0.000	0.002	0.000
Configural	3359.719	3130	0.002	1.073	0.014	0.056	0.998						
Cargas	4249.786	3266	0.000	1.301	0.028	0.062	0.994	890.067	136	0.000	0.014	0.006	-0.004
Interceptos	4379.014	3402	0.000	1.287	0.028	0.061	0.994	129.228	136	0.647	0.000	-0.001	0.000
Residuales	4575.649	3550	0.000	1.289	0.028	0.063	0.993	196.635	148	0.005	0.000	0.002	-0.001
Configural	Antigüedad centro	2285.495	1252	0.000	1.825	0.030	0.047	0.993					
Cargas	2557.535	1286	0.000	1.989	0.032	0.050	0.991	272.040	34	0.000	0.002	0.003	-0.002

Modelo	Chi-2	GL	p	CHI/GL	RMSEA	SRMR	CFI	I-CHI2	I-GL	P	I-RMSEA	I-SRMR	I-CFI
Interceptos	2623.389	1320	0.000	1.987	0.032	0.049	0.991	65.854	34	0.001	0.000	-0.001	0.000
Residuales	2678.668	1357	0.000	1.974	0.032	0.049	0.991	55.279	37	0.027	0.000	0.000	0.000
Configural													
Situación Administración	2348.687	1252	0.000	1.876	0.031	0.047	0.993						
Cargas	2550.674	1286	0.000	1.983	0.032	0.049	0.991	201.987	34	0.000	0.001	0.002	-0.002
Interceptos	2618.864	1320	0.000	1.984	0.032	0.048	0.991	68.190	34	0.000	0.000	-0.001	0.000
Residuales	2663.325	1357	0.000	1.963	0.032	0.049	0.991	44.461	37	0.186	0.000	0.001	0.000

Impacto del ciberostracismo sobre la ansiedad social y uso de Internet en estudiantes universitarios

Impact of cyber-ostracism on social anxiety and Internet use in university students

Cristina López-Ráez¹ 

Daniel Falla¹ 

Eva M. Romera¹ 

¹ Universidad de Córdoba, Spain

* Autor/a de correspondencia. E-mail: daniel.falla@uco.es

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

López-Ráez, C., Falla, D., & Romera, E. M. (2025). Impacto del ciberostracismo sobre la ansiedad social y uso de Internet en estudiantes universitarios [Impact of cyber-ostracism on social anxiety and Internet use in university students]. *Educación XXI*, 28(1), 87-102. <https://doi.org/10.5944/educxx1.39706>

Fecha de recepción: 27/01/2024

Fecha de aceptación: 15/06/2024

Publicado online: 07/01/2025

RESUMEN

El uso de las Tecnologías en la Relación, la Información y Comunicación (TRIC) ha cambiado la manera en que los estudiantes universitarios interactúan y se relacionan entre sí, dando lugar a experiencias tanto positivas como negativas, en las que han de enfrentarse a ciberconductas de riesgo. El ciberostracismo es una forma de exclusión social en el espacio virtual que conlleva sentimientos de ansiedad social y que puede darse en estudiantes universitarios, provocando consecuencias perniciosas. Sin embargo, aún no se ha explorado lo suficiente si este sentimiento puede relacionarse con un aumento del uso de Internet al percibir la exclusión online. Tomando este reto como foco, el objetivo de este trabajo es conocer la asociación entre el ciberostracismo y la ansiedad social, así como el posible

efecto indirecto del uso de Internet. En el estudio participaron un total de 1605 estudiantes de diferentes universidades españolas, con edades comprendidas entre los 17 y 25 años ($M = 19.59$, $SD = 1.75$), siendo 66.3% mujeres, el 31.7% hombres y el 2% no indicó su género. Se utilizaron diferentes instrumentos: Cuestionario de Experiencias Relacionadas con Internet (CERI), Escala de Ansiedad Social para Adolescentes (SAS-A) y Escala de Experiencia de Ciberostracismo para Adolescentes. Los análisis estadísticos incluyeron la prueba t Student y el análisis de mediación con la macro PROCESS. Los resultados indicaron que los hombres mostraron mayores niveles de ciberostracismo, mientras que en ansiedad social puntuaron más alto las mujeres. El ciberostracismo se asoció con mayor ansiedad social entre estudiantes universitarios, mediado por el uso de Internet. Se discute cómo esta forma de ostracismo virtual continúa progresando y afectando a estudiantes de educación superior y cómo el uso de Internet puede aumentar el riesgo de ansiedad social en víctimas de ciberostracismo. Estos hallazgos tienen importantes implicaciones prácticas en futuros programas de prevención e intervención.

Palabras clave: ansiedad social, exclusión social, redes sociales, ciberostracismo, educación superior

ABSTRACT

The use of Relationship, Information and Communication Technologies (RICTs) has changed the way in which university students interact and relate to each other, giving rise to both positive and negative experiences, in which they must deal with risky cyber-behavior. Cyber-ostracism is a form of social exclusion in the virtual space that leads to feelings of social anxiety and that can occur in university students, causing harmful consequences. However, it has not been sufficiently explored whether this feeling can be related to an increase of Internet use due to perceived online exclusion. Focusing on this, the aim of this paper is to find out the association between cyber-ostracism and social anxiety, as well as the possible indirect effect of Internet use. A total of 1605 students from different Spanish universities participated in the study, aged between 17 and 25 years old ($M = 19.59$, $SD = 1.75$), where 66.3% were women, 31.7% men and 2% did not indicate their gender. The Internet-Related Experiences Scale (CERI), the Social Anxiety Scale for Adolescents (SAS-A) and the Cyber-ostracism Experience Scale for Adolescents were used. Statistical analyses included Student's t -test and mediation analysis with the macro PROCESS. Results indicated that men showed higher levels of cyber-ostracism, while women scored higher levels of social anxiety. Cyber-ostracism was related with a higher social anxiety among university students, associated to Internet use. We discuss how this form of virtual ostracism continues to increase and how it affects students of higher education. We also discuss how Internet use may increase the risk of social anxiety in victims of cyber-ostracism. These findings have important implications for future prevention and intervention programs.

Keywords: social anxiety, social exclusion, social networking, cyber-ostracism, higher education

INTRODUCCIÓN

La etapa universitaria es un periodo importante y crítico para el desarrollo personal y social de los estudiantes, pero también de cierta vulnerabilidad y fragilidad (Lohner & Aprea, 2021). Específicamente, esta etapa se caracteriza por la búsqueda constante del bienestar y está vinculada a la exploración de nuevas relaciones sociales (Silke et al., 2018). Los vínculos que se crean entre iguales y la percepción de pertenencia al grupo van a ser clave en el estado y funcionamiento psicológico de los individuos (Eisenberger et al., 2003). En este sentido, la fuerte presencia de las Tecnologías en la Relación, la Información y Comunicación (TRIC) ha cambiado la forma de relacionarse. El uso de Internet y las redes sociales se ha convertido en una herramienta fundamental en la vida de los jóvenes universitarios (Valerio & Serna, 2018). Sin embargo, así como el uso de Internet puede ayudar a tener experiencias satisfactorias durante su conexión, también puede generar desafíos y dificultades en las relaciones interpersonales (Pyżalski, 2023). La gestión de las relaciones sociales a través de Internet puede facilitar o generar comportamientos de exclusión, en los que la persona es ignorada por los demás, como es el caso del ciberostracismo u ostracismo en línea (Galbava et al., 2021).

El ciberostracismo es una forma de exclusión social en el espacio virtual (Williams & Nida, 2016). Esta ciberconducta no solo puede manifestarse a partir de una falta de interacción social, sino también cuando las personas no reciben la retroalimentación esperada o deseada durante su conexión a través de redes sociales o de otros entornos en línea (Galbava et al., 2021). Este fenómeno se manifiesta entre usuarios y usuarias de todo el mundo, incluida la población joven que ingresa a la educación superior, particularmente durante su primer año académico (Smith et al., 2017). Algunos estudios realizados sobre el ciberostracismo en jóvenes universitarios no han detectado diferencias significativas de género en dicha población (Abrams et al., 2011; Tang & Duan, 2021), a diferencia de lo observado en la adolescencia, donde se evidencian puntuaciones más elevadas de ciberostracismo en chicos que en chicas (Niu et al., 2018).

Si bien el ciberostracismo se configura como una ciberconducta social desagradable, que afecta de forma negativa a la salud mental de quienes lo padecen (Williams & Nida, 2016), los trabajos previos han señalado que cualquier forma de ciberostracismo, incluso las más esporádicas, son dolorosas y tienen consecuencias en las víctimas, pudiendo afectar a su conexión social, así como a su estado anímico (Galbava et al., 2021). Ser excluido o ignorado puede producir sentimientos de ansiedad, asociados con la sensibilidad de la pérdida de estatus (Azoulay & Gilboa-Schechtman, 2022), y con el bienestar social del individuo (Silke et al., 2018). Dados los resultados de estas investigaciones, es esperable que la exclusión y la soledad que provoca el ciberostracismo puedan impulsar la búsqueda de apoyo social

en las redes sociales para compensar el impacto de este tipo de ciberconducta, incrementando por ello las horas de conexión a Internet (O'Day & Gross, 2021) y a su vez generar una mayor ansiedad social. En definitiva, explorar los efectos de este tipo de ciberconducta que merma el bienestar de quienes son excluidos es objetivo de esta investigación, dirigida a examinar si el abuso del tiempo dedicado a Internet por motivos de ciberostracismo puede estar asociado con episodios de ansiedad social en una etapa educativa en la que se construyen nuevas redes y vínculos sociales.

CIBEROSTRACISMO Y ANSIEDAD SOCIAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Las personas, y en mayor medida los jóvenes, sienten la necesidad de estar conectados en diferentes redes sociales (Giraldo-Luque & Fernández-Rovira, 2020). Esta necesidad de conexión con otras personas se ve dañada cuando se ven excluidas o ignoradas socialmente (Smith et al., 2021). Un estudio llevado a cabo con medidas de neuroimagen mostró que el ser excluido activaba las mismas áreas del cerebro que las del dolor físico, y no como consecuencia del rechazo en sí, sino por verse afectado el sentido de pertenencia (Eisenberger et al., 2003). Según la teoría de la identidad de Hogg (2007), esta necesidad de pertenencia hace sentir al ser humano como una parte útil y activa del grupo, además, consigue crear lazos afectivos que generan actitudes positivas hacia el grupo y calma los sentimientos de ansiedad social y de incertidumbre (Videla et al., 2023). Por tanto, las personas que son excluidas del grupo sufren, tanto física como psicológicamente, cuando se ven privadas de esas conexiones (Wesselmann et al., 2022). El dolor social causado por ser excluido o ignorado aumenta el afecto negativo, provocando sentimientos de ansiedad en los individuos que lo sufren (Wolf et al., 2015).

La ansiedad social es considerada como el temor intenso o persistente a ser observado y juzgado negativamente por los demás (National Institute of Mental Health, 2022). Este trastorno está asociado con la sensibilidad a la pérdida de estatus (Azoulay & Gilboa-Schechtman, 2022). Según la teoría tridimensional de Lang (1968), la ansiedad social surge a través de un sistema de respuesta tridimensional (cognitiva, fisiológica y conductual), extensible o válido al resto de emociones. La primera dimensión de este sistema se relaciona con el miedo a ser evaluado o juzgado por los demás. La segunda dimensión, la fisiológica, puede provocar momentos de inquietud y angustia que pueden ir acompañados de síntomas corporales. Mientras la tercera dimensión, la conductual, hace referencia a los movimientos o acciones que realiza el individuo cuando sufre ansiedad social, tanto de forma involuntaria (tics o tartamudeo) como de forma voluntaria (por ejemplo: abuso de alcohol o drogadicción, etc.) (Cano-Vindel et al., 2020). Varios estudios confirmaron que dicho trastorno ocurre con más frecuencia en mujeres

que en hombres, obteniendo puntuaciones más altas en adolescentes y en jóvenes emergentes (Hawes et al., 2020).

En el ámbito universitario, etapa en la que se configuran nuevas redes sociales y en las que la conexión con un amplio número de grupos se convierte en un elemento importante en sus relaciones interpersonales, el ciberostracismo es uno de los riesgos que genera mayores niveles de ansiedad social (Lin et al., 2017). El efecto de la exclusión social en la salud mental de los jóvenes universitarios se ve incrementado por las propias características del contexto online, que permiten que el daño sea asincrónico, anónimo y con falta de pistas sociales, promoviendo que la agresión pueda ser ilusoria o irreal y pueda continuarse en la imaginación, aumentando los sentimientos de ansiedad social (Wolf et al., 2015). Sin embargo, la mayoría de los trabajos con población universitaria se han centrado en otras formas de maltrato online como es el cyberbullying, que alude a diferentes formas de violencia a través de la pantalla, además de la exclusión (Souza et al., 2022). En cambio, son escasas las investigaciones en el ámbito universitario que se focalizan en este tipo de ciberconducta específica y, además, los pocos trabajos realizados sobre ciberostracismo utilizaron muestras muy concretas, como en el estudio de Akçay y Kayis (2023), que se realizó con futuros docentes y en una única universidad. Por tanto, es necesario continuar explorando los efectos del ciberostracismo en el comportamiento y bienestar de los jóvenes universitarios que lo padecen, utilizando para ello un amplio número de participantes de diferentes regiones y de diferentes titulaciones, lo que permitiría comprender con mayor profundidad un fenómeno poco explorado.

El efecto mediador del uso de Internet entre las personas jóvenes

Se ha demostrado cómo el uso de Internet impacta en el bienestar de las personas (Páez et al., 2019). Cada vez son más los jóvenes que hacen uso de Internet y de las redes sociales, utilizándolo como principal medio de comunicación (Stockdale & Coyne, 2020). Estudios nacionales señalan que los jóvenes de entre 16 y 24 años, con un 99.7% en hombres y un 99.8% en mujeres hacen uso de Internet (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2022). Si bien el uso de Internet ha facilitado las interacciones interpersonales, también ha generado la necesidad de estar conectado continuamente para no quedarse al margen de lo que ocurre en el mundo online (Milán, 2018).

El alto nivel de competencia con las tecnologías digitales ha ocasionado un aumento en las horas de conexión de los jóvenes, en ocasiones, con el objetivo de impulsar la búsqueda de apoyo social (O'Day & Gross, 2021). Esto parece aumentar durante el primer año académico universitario, en el que los jóvenes pueden encontrarse en un periodo inestable y de transición (Smith et al., 2017).

Según Poon (2018), las personas que sufren exclusión social tienen una capacidad limitada para controlar sus impulsos, pudiendo llegar a emplear una gran cantidad de su tiempo navegando por Internet. A ello se une que la exclusión social altera la manera en que una persona procesa la información, motivándole a cambiar su conducta con el fin de buscar aceptación entre sus iguales (Kawamoto et al., 2015). Los problemas de exclusión y aislamiento sufridos pueden inducir a la búsqueda activa de respaldo social a través de redes sociales, con el objetivo de compensar su carencia, lo que a su vez se traduce en un aumento de horas de conexión a Internet (O'Day & Gross, 2021) y de los problemas asociados, como la ansiedad social. En esta línea, algunos autores hallaron que el uso abusivo de Internet influye en determinadas características relacionadas con el bienestar de los estudiantes como la ansiedad social (Romero-Rodríguez et al., 2021). Las personas con ansiedad social encuentran en Internet un refugio donde poder encontrar apoyo social, por lo que explorar el efecto mediador del uso problemático de Internet es uno de los objetivos de estudio de este trabajo. Conocer el impacto del ciberostracismo en el uso de Internet en los jóvenes universitarios aportará claves importantes para reducir los efectos en los niveles de ansiedad de quienes son víctimas de este tipo de ciberconductas.

Objetivos e hipótesis del estudio

Los objetivos de este estudio son: (1) analizar la relación entre el ciberostracismo y la ansiedad social, y (2) explorar el efecto de mediación que tiene el uso de Internet en la relación entre el ciberostracismo y la ansiedad social en estudiantes universitarios.

Para ello, se propusieron las siguientes hipótesis:

- (H1) Existirá relación entre el ciberostracismo y la ansiedad social. Esta hipótesis está basada en resultados previos que señalan que aquellas personas que son excluidas socialmente durante sus interacciones pueden experimentar una combinación de emociones negativas, generando sentimientos de ansiedad social (Akçay & Kayış, 2023).
- (H2) El uso de Internet tendrá un efecto indirecto entre ciberostracismo y ansiedad social, de acuerdo con estudios previos que subrayan que el uso de Internet puede generar un posible aumento de estrés, ansiedad y falta de comunicación e interacción social (Romero-Rodríguez et al., 2021).

MÉTODO

Participantes

El presente trabajo utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia (Singleton & Straits, 2004). Durante el estudio participaron un total de 1605 estudiantes de diferentes universidades españolas. Hubo una mayor presencia de mujeres, con una representatividad del 66.3%, frente al 31.7% que fueron hombres y el 2% que prefirió no indicar su género. El rango de edad del alumnado estuvo comprendido entre 17 y 25 años, siendo la media 19.59 años ($DT = 1.75$). Respecto a la rama formativa de la titulación, el 57.8% del alumnado era de ciencias sociales y jurídicas, el 12.2% de artes y humanidades, el 12.2% de ciencias de la salud, el 6.7% de ciencias y el 11.1% de ingeniería y arquitectura.

Instrumentos

Se realizaron una serie de preguntas sociodemográficas sobre género, edad y rama formativa. Además, se utilizaron las siguientes escalas:

Cuestionario de Experiencias Relacionadas con Internet (CERI), desarrollado por Beranuy et al. (2009). Este instrumento consta de 10 ítems con respuestas tipo Likert organizadas en cuatro niveles, que van desde *nunca* (1) a *bastante* (4). El cuestionario cubre dos factores: conflictos intrapersonales (ej.; «cuando no estás conectado/a a Internet, ¿te sientes agitado/a o preocupado/a?») y conflictos interpersonales (ej.; «¿te resulta más fácil o cómodo relacionarte con la gente a través de Internet que en persona?»). Dicho cuestionario obtuvo buenos índices de fiabilidad con la muestra de este estudio ($\alpha = .74$).

Social Anxiety Scale for Adolescents (SAS-A), adaptada por Jiménez et al. (2013) de la versión original (La Greca & López, 1988). La escala contiene 18 ítems y está organizada en cinco niveles, comprendidos entre el valor *nunca* (1) y *siempre* (5). SAS-A mide los tres mismos factores que la original: miedo a la evaluación negativa (ej.: «me preocupa lo que los demás piensen de mí»), ansiedad y evitación social en situaciones nuevas (ej.: «me pone nervioso/a hablar con gente de mi edad que no conozco bien»), y ansiedad y evitación social en general (ej.: «me cuesta trabajo pedir a los demás que hagan cosas conmigo»). Este cuestionario presentó buena fiabilidad con la muestra de este estudio ($\alpha = .95$).

Cyber-ostracism Experience Scale for Adolescents (Niu et al., 2018). La escala está formada por 14 ítems, cuyas opciones de respuesta oscilan entre *nunca* (1) y *siempre* (5). La escala tiene tres dimensiones: ciberostracismo en chat personal (ej.: «no obtengo respuesta cuando intento chatear con alguien online»),

ciberostracismo en chat grupal (ej.: «pocos miembros o ninguno responde cuando comienzo una pequeña conversación en un grupo online») y ciberostracismo en espacio web personal (ej.: «no obtengo respuesta después de enviar comentarios a otros en el espacio web personal»). La fiabilidad de la escala para la muestra del estudio fue óptima ($\alpha = .92$).

Diseño y procedimiento

Se trata de un diseño *ex post facto* retrospectivo a través de un estudio transversal. En primer lugar, se contactó con diferentes docentes de varias universidades españolas, a quienes se les proporcionó información sobre el objetivo del estudio y se les pidió una posible colaboración. Posteriormente, se envió el cuestionario, junto al protocolo para su administración, al alumnado. El cuestionario en línea se realizó a través de Google Forms. En la primera página, se solicitó el consentimiento del alumnado universitario para poder realizar la encuesta. En ella se indicaba que el cuestionario cumplía con los principios éticos de la Declaración de Helsinki, sobre el anonimato, confidencialidad y voluntariedad. La duración aproximada de su realización fue de 10 a 15 minutos.

Análisis de datos

Tras la recogida de los datos, la información se procesó a través del programa estadístico IBM SPSS Stadistics, en su versión 24 para Windows. Se realizaron análisis descriptivos, la prueba *t* de Student para las diferencias de género y correlaciones bivariadas para comprobar la asociación entre las variables. Posteriormente, se utilizó la macro o extensión PROCESS V.4.2 para SPSS, con la que se estandarizaron todas las variables con la finalidad de poder realizar comparaciones entre ellas, tanto de efectos directos como indirectos.

Para las hipótesis 1 y 2, se utilizó el modelo 4 de Hayes (2013), con el cual se evaluó el efecto mediador del uso de Internet en la relación entre el ciberostracismo (variable predictora) y la ansiedad social (variable dependiente). Tanto el género como la edad se utilizaron como covariables. Los efectos indirectos estuvieron interferidos por el método Bootstrapping, ya que dicho método tiene en cuenta la distribución y el tamaño de la muestra de los propios datos empíricos, considerando un intervalo como significativo si no incluye el cero. Por último, se calculó el efecto de mediación a través de la relación entre el efecto indirecto y el total (Wen & Fan, 2015).

RESULTADOS

Resultados descriptivos

La Tabla 1 muestra las medias, las desviaciones típicas, la prueba *t* de Student y el tamaño del efecto en las tres variables del estudio. Los datos indicaron que existían diferencias entre hombres y mujeres en ciberostracismo, con una media más alta en hombres, y en ansiedad social, con puntuaciones más altas en mujeres. No hubo diferencias significativas en uso de Internet (ver Tabla 1).

Tabla 1

Medias, desviaciones típicas, diferencias por género y tamaño del efecto de todas las variables de estudio

	Total		Hombres		Mujeres		<i>t</i>	d
	M	DT	M	DT	M	DT		
Ciberostracismo	1.70	.60	1.78	.60	1.67	.59	-3.41***	.19
Ansiedad social	2.34	.86	2.16	.76	2.41	.88	5.51***	.30
Uso de Internet	2.32	.48	2.34	.47	2.30	.49	-1.34	.08

Nota. M = media; DT = desviación típica; *t* = valor de la *t* de Student; d = *d* de Cohen; *** *p* < .001.

Los resultados correlacionales mostraron una asociación significativa y positiva en todas las variables a través de la correlación de Pearson. Los valores fueron: *r* = .35 en la relación entre ciberostracismo y uso de Internet; *r* = .40 entre ansiedad social y uso de Internet; y *r* = .44 entre ciberostracismo y ansiedad social.

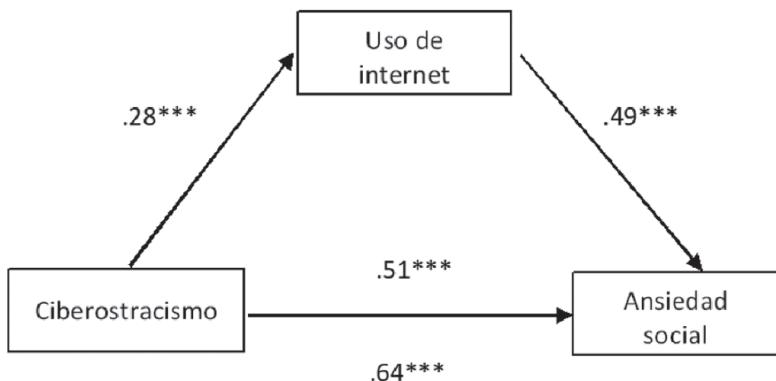
Análisis de mediación

Los análisis de mediación se llevaron a cabo utilizando el modelo 4 de Hayes (2013). Se demostró que fue significativo el efecto del ciberostracismo (variable predictora) sobre la ansiedad social (variable dependiente), mediado por el uso de Internet ($F_{(4, 1600)} = 153.734$; $R^2 = .28$; $p < .001$). En el primer paso, se identificó que existía una relación directa del ciberostracismo sobre la ansiedad social, la cual fue significativa ($\beta = .51$, $t = 15.54$, $p < .001$). En el segundo paso, se halló una relación directa y positiva del ciberostracismo sobre el uso de Internet ($\beta = .28$, $t = 14.82$, $p < .001$). En tercer lugar, se observó una relación directa del uso de Internet sobre la ansiedad social ($\beta = .49$, $t = 12.22$, $p < .001$). En último lugar se halló el efecto total de ciberostracismo sobre ansiedad social ($\beta = .64$, $t = 20.19$, $p < .001$).

Para evaluar el efecto indirecto y los Intervalos de Confianza (IC) se utilizó el procedimiento de bootstrap. Se mostró una relación positiva de efecto indirecto del ciberostracismo sobre la ansiedad social, a través del uso de Internet, siendo este efecto significativo ($\beta = 0.14$, IC 95% = [0.11, 0.17]). La mediación del uso de Internet representó el 21.45% del efecto total. La Figura 1 muestra la significación en cada una de las vías del modelo.

Figura 1

Efecto de mediación del uso de Internet sobre la relación entre ciberostracismo y ansiedad social



Nota. *** $p < .001$.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como propósito conocer el impacto del ciberostracismo en jóvenes universitarios. En primer lugar, se analizó si la exclusión social a través del espacio virtual podía relacionarse con la ansiedad social en los estudiantes de educación superior. Posteriormente, se examinó si el mayor uso de Internet podía tener un efecto mediador en esta relación. En este sentido, este tipo de conductas online, que promueven la exclusión de determinadas personas que forman el grupo, aluden a un fenómeno social desagradable que afecta negativamente al sentimiento de pertenencia durante las relaciones sociales y cuyo impacto repercute en el bienestar y la salud mental de las personas (Galbava et al., 2021). Los estudios previos habían confirmado la relación de este comportamiento online con problemas de ansiedad social en universitarios en formación, específicamente en futuros docentes (Akçay & Kayış, 2023). Pero era necesario explorar esta asociación con una población de estudiantes más amplia y de diferentes grados

universitarios, así como conocer las posibles variables mediadoras que pueden ayudar a comprender esta conexión entre exclusión en línea y ansiedad social.

Los análisis descriptivos señalaron diferencias significativas en ansiedad social, siendo más alta en mujeres que en hombres, en consonancia con los resultados obtenidos en trabajos previos (Hawes et al., 2020). De hecho, el National Institute of Mental Health (2022) indica que la diferencia de género es más pronunciada en adolescentes y adultos jóvenes, coincidiendo con las edades de la muestra de este trabajo. Los análisis del estudio hallaron igualmente diferencias de género en ciberostracismo, siendo mayor en hombres que en mujeres, en contraste con los resultados obtenidos en otras investigaciones, en las que no se encontraron diferencias significativas de género (Tang & Duan, 2021). Estas discrepancias pueden ser debidas a que los estudios previos fueron realizados con participantes de otros países diferentes, de forma que el componente cultural pudo ejercer influencia en las diferencias de género para este tipo de exclusión online. Si bien en el presente estudio los tamaños del efecto fueron débiles, por lo que parece que el género no es una variable diferenciadora importante en ciberostracismo, al menos con estudiantes de educación superior. Tampoco se hallaron diferencias significativas de género en el uso de Internet. A pesar de su uso masivo, especialmente entre estudiantes universitarios, este trabajo coincide con los anteriores en no hallar diferencias de género en esta etapa educativa (Ramírez et al., 2020).

La hipótesis 1 fue confirmada. Los resultados obtenidos señalaron la relación positiva y significativa entre ciberostracismo y ansiedad social. Estos datos demostraron que la ansiedad social del alumnado universitario puede estar relacionada con el ciberostracismo que perciben, provocando sentimientos negativos de malestar y temor a ser juzgados o evaluados, tal y como se encontró en un estudio reciente (Akçay & Kayış, 2023). Esto puede deberse a que, cuando estas relaciones se ven afectadas por conductas de rechazo como el ciberostracismo, puede provocar en el alumnado una sensación de pérdida de conexión social (Azoulay & Gilboa-Schechtman, 2022) y generar sentimientos de ansiedad social que daña su salud mental e interfiere en los diferentes ámbitos de su vida.

La hipótesis 2 también fue confirmada. Los resultados obtenidos demostraron una relación positiva del uso de Internet como mediador entre el ciberostracismo y la ansiedad social. Investigaciones previas habían evidenciado que una experiencia interpersonal de exclusión podía ocasionar un incremento de las horas de conexión a Internet (Poon, 2018), posiblemente para buscar nuevas relaciones o evitar sentir malestar. Los trabajos anteriores señalaban que existía una relación positiva entre el uso de Internet y la ansiedad social (Romero-Rodríguez et al., 2021). Así bien, los datos de este trabajo añaden una información valiosa sobre cómo la experiencia de exclusión social experimentada por los jóvenes universitarios que sufren ciberostracismo puede impulsarlos a buscar nuevas relaciones de amistad o a

realizar un esfuerzo por desviar su atención de dicha situación aversiva, conllevando un aumento en el uso de Internet, lo cual puede generarle una mayor ansiedad social. Por tanto, el uso de Internet acaba aumentando la relación entre ostracismo online y ansiedad social en los estudiantes universitarios.

Un aspecto interesante que se desprende de esta hipótesis es la paradoja del uso de Internet en la búsqueda de apoyo social y su impacto en el bienestar emocional. Si bien Internet proporciona una plataforma para la interacción social y la construcción de lazos afectivos, también se ha demostrado que puede contribuir a la exclusión social y al aumento de la ansiedad. Esto ilustra cómo la tecnología digital puede tener efectos tanto positivos como negativos en la vida de las personas, y destaca la importancia de abordar de manera equilibrada y consciente el uso de Internet en la sociedad moderna.

El presente estudio cuenta con algunas limitaciones que sería importante destacar para estudios futuros. Un estudio longitudinal, en lugar de transversal, permitiría conocer los efectos causales de las variables. Por ejemplo, se podría recoger información durante diferentes intervalos de tiempo, desde el primer año universitario hasta el cuarto curso, poniendo especial atención durante el primer año académico, debido a la vulnerabilidad social que sufren los jóvenes durante ese año (Smith et al., 2017) y de esta forma explorar la evolución durante los diferentes cursos universitarios. También, se propone ampliar la muestra a otros países y poder realizar estudios transculturales que permitan comparar la influencia de las variables culturales. Igualmente, sería interesante poder utilizar otros instrumentos de tipo cualitativo (entrevistas, observación, grupos focales, etc.) que permita comprender el proceso de toma de decisiones ante el sufrimiento de este tipo de ciberconducta.

En definitiva, los resultados de este estudio ofrecen una valiosa contribución al conocimiento sobre el impacto del ciberostracismo en la ansiedad social de los jóvenes universitarios, teniendo como efecto mediador el uso de Internet. Los resultados obtenidos revelan una correlación positiva y significativa entre dichas variables. El ciberostracismo conduce a una mayor ansiedad social entre los estudiantes universitarios, mediado a través del uso de Internet. Es por eso por lo que el presente estudio destaca la necesidad de ampliar la investigación sobre el ciberostracismo más allá de la etapa de la adolescencia. Es importante comprender cómo esta forma de ostracismo virtual continúa progresando durante su transición a la educación superior y el papel que juega el uso de Internet, que paradójicamente puede ser utilizado como una forma de intentar resolver la exclusión online que sienten a través del ciberespacio y en cambio, convertirse en una forma de aumentar su ansiedad social (Pyżalski, 2023).

A raíz de estos resultados, se sugiere que las universidades y otras instituciones educativas puedan tomar medidas para abordar esta problemática emergente.

La implementación de programas de concienciación y sensibilización puede desempeñar un papel fundamental en la prevención y mitigación del ciberostracismo y la ansiedad social entre los estudiantes. Estos programas podrían incluir actividades educativas de formación del profesorado y recursos de apoyo para estudiantes que experimenten situaciones de ciberostracismo y de ansiedad social. También sería importante trabajar en los programas de intervención o a través de las unidades de atención psicológica, de las propias universidades, el uso de Internet en estudiantes que están siendo excluidos por sus compañeros y compañeras, ya que un mal uso puede generarles unos mayores niveles de ansiedad social. Pero más allá de trabajar y velar por disminuir la exclusión social online en el entorno universitario, las universidades deben de favorecer y promover, a través de sus políticas y planes, la buena convivencia de los estudiantes, fomentando una educación inclusiva, sostenible y de paz. El apoyo social y el desarrollo de relaciones sociales fuertes y consolidadas tiene importantes beneficios en los estudiantes universitarios, no solo en el ámbito académico sino también en el bienestar y la salud mental.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido financiada por la Agencia Española de Investigación, Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2020-113911RB-I00, IP: Eva M. Romera) (www.mineco.gob.es).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrams, D., Weick, M., Thomas, D., Colbe, H., & Franklin, K. B. (2011). On-line ostracism affects children differently from adolescents and adults. *British Journal of Development Psychology*, 29(1), 110-123. <https://doi.org/10.1348/026151010x494089>
- Akçay, A., & Kayış, A. R. (2023). Cyberostracism and knowledge sharing: The mediating role of social anxiety in e-learning environments. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 6(1), 33-47. <https://doi.org/10.31681/jetol.1097719>
- Azoulay, R., & Gilboa-Schechtman, E. (2022). The scarring impact of status loss in social anxiety: An evolutionary perspective. *Journal of Anxiety Disorders*, 90, 102600. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2022.102600>
- Beranuy, M., Chamarro, A., Graner, C., & Carbonell-Sánchez, X. (2009). Validación de dos escalas breves para evaluar la adicción a Internet y el abuso del móvil. *Psicothema*, 21, 480-485. <http://hdl.handle.net/2072/205481>

- Eisenberger, N. I., Lieberman, M. D., & Williams, K. D. (2003). Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science*, 302(5643), 290-292. <https://doi.org/10.1126/science.1089134>
- Galbava, S., Machackova, H., & Dedkova, L. (2021). Cyberostracism: Emotional and behavioral consequences in social media interactions. *Comunicar*, 29(67), 9-19. <https://doi.org/10.3916/c67-2021-01>
- Giraldo-Luque, S., & Fernández-Rovira, C. (2020). Redes sociales y consumo digital en jóvenes universitarios: economía de la atención y oligopolios de la comunicación en el siglo XXI. *Profesional de la Información*, 29(5). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.sep.28>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis*. Guilford.
- Hawes, T., Zimmer-Gembeck, M. J., & Campbell, S. M. (2020). Unique associations of social media use and online appearance preoccupation with depression, anxiety, and appearance rejection sensitivity. *Body Image*, 33, 66-76. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2020.02.010>
- Hogg, M. A. (2007). Uncertainty – Identity theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 39, 69-126. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(06\)39002-8](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(06)39002-8)
- Instituto Nacional de Estadística [INE] (2022). *Población que usa Internet (en los últimos tres meses). Tipo de actividades realizadas por Internet*.
- Jiménez, L. M., Valencia, A., & Sánchez, R. (2013). Escala de Ansiedad Social para Adolescentes: confiabilidad y validez en una muestra mexicana. *Psicología Iberoamericana*, 21(2), 72-84. <https://doi.org/10.48102/pi.v21i2.156>
- Kawamoto, T., Mitsuhiro, U., & Hiroshi, N. (2015). Intrapersonal and interpersonal processes of social exclusion. *Frontiers in Neuroscience*, 9, 62. <https://doi.org/10.3389/fnins.2015.00062>
- La Greca, A. M., & López, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83–94. <https://doi.org/10.1023/A:1022684520514>
- Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. In J. M. Shlien (Ed.), *Research in psychotherapy* (pp. 90–102). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10546-004>
- Lin, X., Li, S., & Qu, C. (2017). Social network sites influence recovery from social exclusion: Individual differences in social anxiety. *Computers in Human Behavior*, 75, 538-546. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.044>
- Lohner, M. S., & Aprea, C. (2021). The Resilience Journal: Exploring the potential of journal interventions to promote resilience in university students. *Frontiers in Psychology*, 12, 702683 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.702683>

- Milán, A. (2018). *Adolescentes hiperconectados y felices: Redes sociales y violencia escolar: la revolución digital en la educación de la persona*. Epalsa-Teconté.
- National Institute of Mental Health. (2022). *Social anxiety disorder: More than just shyness*. NIH.
- Niu, G. F., Zhou, Z. K., Sun, X. J., Yu, F., Xie, X. C., Liu, Q. Q., & Lian, S. L. (2018). Cyber-ostracism and its relation to depression among Chinese adolescents: The moderating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 123, 105-109. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.10.032>
- O'Day, E. B., & Gross, J. J. (2021). Social media use, social anxiety, and loneliness: A systematic review. *Computers in Human Behavior Reports*, 3, 100070. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100070>
- Paez, D., Delfino, G., Vargas-Salfate, S., Liu, J. H., Gil De Zúñiga, H., Khan, S., & Garaigordobil, M. (2019). A longitudinal study of the effects of Internet use on subjective well-being. *Media Psychology*, 23(5), 676-710. <https://doi.org/10.1080/15213269.2019.1624177>
- Poon, K. T. (2018). Unpacking the mechanisms underlying the relation between ostracism and Internet addiction. *Psychiatry Research*, 270, 724-730. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.10.056>
- Pyżalski, J. (2023). Positive Internet use and online civic engagement versus active involvement in selected online risks – how are both connected in adolescents from six European countries? *Psychology, Society & Education*, 15(3), 10–18. <https://doi.org/10.21071/pse.v15i3.16093>
- Ramírez, A. S., Cruz, J. S., Luna, M. F., Lozano, R. Z. G., & Cortés, C. H. (2020). Acceso y actitud del uso de Internet entre jóvenes de educación universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), e1174. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1174>
- Romero-Rodríguez, J. M., Martínez-Heredia, N., Campos, M. N., & Ramos, M. (2021). Influencia de la adicción a Internet en el bienestar personal de los estudiantes universitarios. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 21(1), 171-185. <https://doi.org/10.21134/haaj.v21i1.559>
- Silke, C., Brady, B., Boylan, C., & Dolan, P. (2018). Factors influencing the development of empathy and pro-social behaviour among adolescents: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 94, 421-436. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.07.027>
- Smith, D., Leonis, T., & Anandavalli, S. (2021). Belonging and loneliness in cyberspace: Impacts of social media on adolescents' well-being. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 12-23. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1898914>

- Smith, R. K., Morgan, J. I. W., & Monks, C. P. (2017). Students' perceptions of the effect of social media ostracism on wellbeing. *Computers in Human Behavior*, 68, 276-285. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.041>
- Singleton, R., & Straits, B. (2004). *Approaches to Social Research*. Oxford University Press.
- Souza, S. B., Ferreira, P. C., Veiga Simão, A.M., & Falla, D. (2022). The dynamic of cyberbullying in university students: moderating effects of gender and culture. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(3), 322-347. <http://dx.doi.org/10.447/remie.8999>
- Stockdale, L. A., & Coyne, S. M. (2020). Bored and online: Reasons for using social media, problematic social networking site use, and behavioral outcomes across the transition from adolescence to emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 79, 173-183. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.01.010>
- Tang, X., & Duan, W. (2021). Cyber-ostracism mediates the relationship between perceived stress and emotional well-being among college students. *Journal of American College Health*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1891914>
- Valerio, G., & Serna, R. (2018). Redes sociales y bienestar psicológico del estudiante universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 19-28. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1796>
- Videla, A. M., Daruich, J., & Marinone, G. F. (2023). Construyendo el sentido de pertenencia a la Universidad en tiempos de pandemia. *Contextos de Educación*, 1(33), 28-37. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7362088>
- Vindel, A. C., Muñoz-Navarro, R., Moretti, L. S., & Medrano, L. A. (2020). Propiedades psicométricas del Inventory de Situaciones y Respuestas de Ansiedad Breve (ISRA-B). *Ansiedad y Estrés*, 26(2–3), 155–166. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2020.07.004>
- Wen, Z., & Fan, X. (2015). Monotonicity of effect sizes: questioning kappa-squared as mediation effect size measure. *Psychological Methods*, 20(2), 193–203. <https://doi.org/10.1037/met0000029>
- Wesselmann, E. D., Bradley, E., Taggart, R. S., & Williams, K. D. (2022). Exploring social exclusion: Where we are and where We're going. *Social and Personality Psychology Compass*, 17(1), e12714. <https://doi.org/10.1111/spc3.12714>
- Williams, K. D., & Nida, S. A. (2016). *Ostracism, exclusion, and rejection*. Routledge eBooks. <https://doi.org/10.4324/9781315308470>
- Wolf, W., Levordashka, A., Ruff, J. R., Kraaijeveld, S., Lueckmann, J. M., & Williams, K. D. (2015). Ostracism online: A social media ostracism paradigm. *Behavior Research Methods*, 47(2), 361-373. <https://doi.org/10.3758/s13428-014-0475-x>

Perfiles de estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios en relación con variables personales y académicas

Profiles of coping strategies in university students in relation to personal and academic variables

David González Casas¹ 

Ana Isabel Dorado Barbe^{1*} 

José Luis Gálvez Nieto² 

¹ Universidad Complutense de Madrid, Spain

² Universidad de la Frontera, Chile

* Autor/a de correspondencia. E-mail: adorado01@ucm.es

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

González Casas, D., Dorado Barbe, A. I., & Gálvez Nieto, J. L. (2025). Perfiles de estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios en relación con variables personales y académicas [Profiles of coping strategies in university students in relation to personal and academic variables] *Educación XX1*, 28(1), 103-130. <https://doi.org/10.5944/educxx1.39618>

Fecha de recepción: 21/01/2024

Fecha de aceptación: 06/06/2024

Publicado online: 07/01/2025

RESUMEN

Los espacios universitarios se caracterizan por elevados niveles de estrés académico derivado de variables personales y académicas. El afrontamiento, por tanto, emerge como cuestión medular en las experiencias universitarias del alumnado por sus consecuencias tanto en su satisfacción académica, como en su bienestar psicosocial. Por ello, el objetivo del estudio fue

identificar perfiles de estrategias de afrontamiento del alumnado universitario complutense en relación con variables personales y académicas. La muestra está conformada por 2835 estudiantes (71.1% mujeres, 28.9 % hombres), con edad media de 21.8 años ($DT= 2.97$), pertenecientes a los tres ciclos de las diferentes titulaciones impartidas en la UCM. Los resultados obtenidos a partir de una modelización de clases latentes multinivel evidencian que el modelo de tres clústeres de estudiantes resulta ser el más parsimonioso y con mejor ajuste. Los perfiles de afrontamiento son construidos sobre cuatro indicadores que corresponden a las puntuaciones estandarizadas de estrategias de afrontamiento: manejo adecuado centrado en el problema ($Wald=27.083$, $p < .001$), manejo adecuado centrado en la emoción ($Wald =25.823$, $p < .001$), manejo inadecuado centrado en la emoción ($Wald= 133.691$, $p < .001$) y manejo inadecuado centrado en el problema ($Wald= 134.628$, $p < .001$). Las covariables que asocian significativamente con los perfiles identificados son: a nivel personal, género y conflictos que generan mayor malestar en el ámbito universitario, y a nivel académico, curso, área de conocimiento y satisfacción académica. Los resultados muestran elevados porcentajes de alumnado que utiliza estrategias inadecuadas para afrontar situaciones de estrés y cómo las covariables asocian con dichas estrategias. Ello, evidencia, por sus consecuencias en el bienestar psicosocial del alumnado, la necesidad de incidir desde políticas universitarias en actuaciones encaminadas tanto a aprendizajes y experiencias de estrategias adecuadas de afrontamiento ante situaciones estresantes, como en la identificación de variables que interseccionalmente podrían promover su desarrollo.

Palabras clave: alumnado universitario, análisis de clases latentes multinivel, estrategias de afrontamiento, estrés, género, satisfacción académica

ABSTRACT

University spaces are characterized by high levels of academic stress derived from various personal and academic variables. Coping, therefore, emerges as a central issue in the university experiences of students due to its consequences both on academic satisfaction and psychosocial well-being. Thus, the aim of the study was to identify profiles of coping strategies among Complutense University students in relation to personal and academic variables. The sample consisted of 2835 students (71.1% women, 28.9% men), with an average age of 21.8 years ($SD = 2.97$), belonging to the three cycles of different degrees offered at UCM. Results obtained from a multilevel latent class modeling show that the three-cluster model of students is the most parsimonious and best-fitting. Coping profiles are constructed based on four indicators corresponding to standardized scores of coping strategies: adequate problem-focused coping ($Wald = 27.083$, $p < .001$), adequate emotion-focused coping ($Wald = 25.823$, $p < .001$), inadequate emotion-focused coping ($Wald = 133.691$, $p < .001$), and inadequate problem-focused coping ($Wald = 134.628$, $p < .001$). Covariates significantly associated with the identified profiles include, at a personal level, gender, sex, and conflicts that generate greater distress in the university environment, and at an academic level, course, area of knowledge, and academic satisfaction. The results reveal high percentages of students using inadequate strategies to cope with stressful

situations and how covariates are associated with these strategies. This underscores, due to its consequences on psychosocial well-being, the need for university policies to focus on actions aimed at both learning and experiences of appropriate coping strategies in stressful situations, as well as the identification of variables that could intersectionally promote their development.

Keywords: university students, multilevel latent class analysis, coping strategies, stress, gender, academic satisfaction

INTRODUCCIÓN

Los espacios de Educación Superior se configuran como la cúspide del estrés académico derivado de diferentes variables que fluctúan entre una mayor carga de trabajo respecto a otras etapas educativas, mayor asunción de compromisos y responsabilidades, nuevas redes personales y académicas, cambios psicosociales asociados al propio desarrollo vital el alumnado (Beck et al., 2003) y el aumento de los conflictos asociados a variables académicas y sociales (Harrison, 2007). A todo ello hay que añadir que tras la pandemia COVID-19, un notable número de investigaciones evidenciaron el incremento de los niveles de estrés en el alumnado universitario (González et al., 2022).

El estrés, en su sentido más amplio, hace referencia al posible desequilibrio percibido por una persona entre las demandas sobrevenidas por una situación y sus recursos disponibles para afrontarla (Ongarato et al., 2009). Lazarus y Folkman (1986) definen el estrés como la interacción entre la valoración personal de una situación determinada y la capacidad para afrontarla. En este sentido, el estrés se concibe como un proceso relacional entre la persona y su entorno, a partir de las características individuales y las demandas ambientales. Dicha relación puede desencadenar tensiones y respuestas emocionales, cognitivas y conductuales que inciden en el bienestar de las personas como respuesta a valoraciones personales de situaciones reales o percibidas como amenazantes (Selye, 1993). Conviene señalar que el estrés es considerado como un problema de salud pública por la Organización Mundial de la Salud (OMS), ya que mantiene un impacto generalizado en toda la población mundial, y su prevalencia va en aumento en las últimas décadas.

Cuando las respuestas o reacciones a las exigencias del contexto tienen lugar en el ámbito académico, resulta habitual referirse a los mecanismos de adaptación que realizan las personas en términos de estrés académico (Rull et al., 2011). Así, el estrés académico es definido como un proceso sistémico, de carácter adaptativo, que aparece cuando el alumnado detecta una serie de demandas percibidas como estresoras (Valdivieso-León, 2020), además, Zárate et al. (2018) estiman que el estrés académico se produce cuando un/a estudiante percibe demandas de su entorno

causándole angustia al no tener recursos para afrontarlas. Ello puede generar sintomatología tanto física como emocional y tener consecuencias académicas asociadas a bajo rendimiento (Fernandez de Calvo & Luevano, 2018), desinterés, absentismo o incluso deserción (Clavabaug & Fields, 2021). Barraza (2009) considera que la persistencia de dichos estresores produce desequilibrios sistémicos que se traducen en las consecuencias citadas, y que requieren al alumnado afrontar las situaciones académicas estresantes para poder recuperar de nuevo el equilibrio. Por todo ello, son numerosos los estudios que han evidenciado la relevancia de las estrategias de afrontamiento como procesos complejos y multidimensionales con destacadas consecuencias en el bienestar psicosocial (Bello-Castillo et al., 2021 y Piergovanni & Depaula, 2018). En esta línea, resulta necesario considerar el creciente número de investigaciones que han relacionado el afrontamiento y el estrés con variables como el bienestar socioemocional y la resiliencia (Morales, 2021).

Frente a las situaciones percibidas como estresantes, las personas utilizan diferentes estrategias de afrontamiento, que son definidas como aquellas habilidades y conductas utilizadas por las personas para enfrentar las demandas internas y/o externas que perciben como estresantes (Folkman, 1984). El afrontamiento se encuentra ligado a esfuerzos de carácter cognitivo y comportamental dirigidos a la búsqueda de recursos individuales y ambientales que permitan la gestión de las situaciones percibidas como amenazantes y/o alarmantes (Lazarus y Folkman, 1984). Estos recursos pueden suponer la búsqueda de la modificación del entorno o también la utilización de procesos internos que permitan reconstruir o reasignar el significado asociado a dichas situaciones estresantes. Así, el afrontamiento conlleva procesos de autoregulación al detectar la persona la discrepancia entre las demandas de la situación y sus recursos para afrontarla (González-Cabanech, 2018). Además de lo señalado, el afrontamiento debe ser considerado como un proceso de carácter dinámico y complejo que tiene como finalidad la adaptación de los sujetos a contextos de inseguridad, conflicto y/o amenaza (González et al., 2007).

Al respecto, los conflictos derivados del desarrollo personal y académico se configuran como las principales situaciones estresantes que afronta el alumnado en su experiencia universitaria (Mendoza et al., 2010). Asimismo, los conflictos en las relaciones con sus iguales o con el profesorado representan un claro elemento desestabilizador en el bienestar emocional (Llanes et al., 2021) y, por ello, Gutiérrez et al., (2021) consideran el notable protagonismo de las estrategias de afrontamiento utilizadas por el alumnado para la gestión de los conflictos en sus experiencias universitarias. En base a dicho protagonismo en el bienestar psicosocial de las personas, son muchas las clasificaciones existentes y los instrumentos de medición aplicables a las estrategias de afrontamiento en la investigación psicosocial. Así,

existen clasificaciones en base al apoyo que se requiere para afrontar el problema de manera autosuficiente (Litman, 2006); según al acercamiento o evitación del problema (Gol & Cook, 2004), o en base a la orientación a solucionar el problema o regular la respuesta emocional (Folkman & Lazarus, 1980). Conviene destacar, al respecto, dos cuestiones relevantes:

- a. Que las dimensiones mencionadas no son mutuamente excluyentes, ya que las estrategias de afrontamiento pueden suponer distintas categorizaciones de manera simultánea, según sea su función y el contexto en el que se generen (Stanisławski, 2019).
- b. Que los procesos adaptativos son mutables, y, por tanto,cobra especial relevancia la flexibilidad de afrontamiento, es decir, la capacidad de las personas para modificar, interrumpir y/o extinguir estrategias de afrontamiento percibidas como inadecuadas para dar respuesta a la situación estresante, e implementar nuevas estrategias que ofrezcan respuestas adecuadas a dichas situaciones y, por tanto, disminuyan su percepción de estrés (Kato, 2012). En base a ello, se debe entender que las estrategias de afrontamiento no son variables monolíticas e inamovibles, sino respuestas que pueden variar en una misma persona en función de su capacidad adaptativa para el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar (Ziemmer-Gembeck, 2021).

Cabe añadir, tal y como señalan Tobin et al., (1989) que se pueden diferenciar entre estrategias de afrontamiento adecuadas (su utilización provoca un impacto positivo en el bienestar psicosocial) y estrategias de afrontamiento inadecuadas (con un impacto negativo en el bienestar psicosocial). A partir de estas dos dimensiones, estrategias adecuadas e inadecuadas, a menudo se ha realizado una clasificación en cuatro categorías amplias: estrategias adecuadas centradas en el problema (resolución de problemas y reestructuración cognitiva), estrategias adecuadas centradas en la emoción (expresión emocional y apoyo social), estrategias inadecuadas centradas en el problema (evitación de problemas y pensamiento desiderativo) y estrategias inadecuadas centradas en la emoción (retirada social y autocrítica). Conviene destacar que pese a la dificultad histórica para adoptar una postura común sobre la posible agrupación de estrategias adecuadas e inadecuadas, es factible evaluar las estrategias de afrontamiento para discernir cuáles son beneficiosas y perjudiciales, considerando varios criterios como: a) el estado emocional del individuo en el momento en que las utilice, b) las características sociopersonales de cada sujeto, c) las características propias de cada estrategia y d) sus posibles efectos a largo plazo (Skinner et al., 2016). Así, El uso de estrategias adecuadas centradas en el problema se ha asociado con una mejor salud y una reducción del estrés (Sasaki & Yamasaki, 2007). Por su parte, el uso de

estrategias inadecuadas centradas en la emoción, como es el caso de la evitación y la retirada social, se ha relacionado con mayores niveles de estrés y peores niveles de salud (Pritchard et al., 2007). Por último, el uso de estrategias adecuadas centradas en la emoción se ha asociado con un mayor bienestar emocional (Scheier et al. 1994).

Por otra parte, el estrés académico tiene una incidencia directa en la satisfacción académica del alumnado (Castillo et al., 2020) debido a la alteración que provoca en las personas a nivel cognitivo, motor y fisiológico (Reddy et al., 2018). En este sentido, parece evidente señalar que, si existe una relación constatada entre satisfacción académica y estrés en estudiantes universitarios, el primer constructo puede suponer una variable determinante en el análisis y comprensión de la implementación de algunas estrategias de afrontamiento ante situaciones estresantes vinculadas al entorno universitario (González et al., 2023). Así, tanto en estudios previos a la pandemia (Chraif, 2015) como en estudios en pandemia (Shehadeh, 2020), se destacaba la asociación negativa entre estrés académico y satisfacción del alumnado, en el sentido de que cuanto mayor es el estrés experimentado por el alumnado, menor es su satisfacción.

En base a las consideraciones realizadas, por ende, a la evidencia empírica disponible en torno a la relevancia de las estrategias de afrontamiento como cuestión clave en el manejo de los procesos de estrés y, por tanto, en el bienestar personal, social, emocional y académico del alumnado ante situaciones estresantes (Hatunoglu, 2020), y también al concepto de flexibilidad anteriormente descrito, se ubica la idoneidad de estudios centrados en la persona. En este sentido, la posibilidad de coexistencia en una misma persona de las cuatro categorías de afrontamiento señaladas, resta relevancia al estudio de la variable en sí, otorgando el protagonismo a la funcionalidad percibida por las personas para implementar aquellas estrategias que les sirvan de forma óptima ante los desafíos que tengan que afrontar ante situaciones específicas (Cheng et al., 2014 ; Siltanen et al., 2019). Pese a observarse una plausible escasez de estudios que analizan las estrategias de afrontamiento desde esta perspectiva centrada en la persona, Freire et al. (2020) evidencian la existencia de perfiles de afrontamiento en estudiantes universitarios españoles que difieren en el nivel de flexibilidad y el uso simultáneo de diferentes estrategias.

Asimismo, bajo el enfoque centrado en la persona, cobra especial relevancia el contexto donde se implementan las estrategias de afrontamiento. En este sentido, en la educación universitaria el estrés académico tiene una incidencia directa en la satisfacción académica del alumnado (Castillo et al., 2020) debido a la alteración que provoca en las personas a nivel cognitivo, motor y fisiológico (Reddy et al., 2018). Además, estudios previos señalan que el alumnado novel tiende a tener un mayor nivel de estrés académico y una menor satisfacción

académica (Verger et al., 2009; Cheung et al., 2020), lo que se podría asociar al nivel de madurez y la capacidad de adaptación ante situaciones de índole estresante, encontrándose como los estudiantes con mayor edad (que pueden corresponder con estudiantes de segundo o tercer ciclo) muestran menores niveles de ansiedad, depresión y estrés (Bayram & Bilgel, 2008). En relación con el género, las mujeres universitarias tienden a utilizar en mayor medida estrategias adecuadas centradas en la emoción que los hombres (Graves et al., 2021). Finalmente, pese a la escasez de estudios que evalúen las estrategias de afrontamiento por área de conocimiento, el alumnado de Ciencias Sociales y Humanidades tiende a vivenciar de forma más «naturalizada» el conflicto (Arias & Arias, 2017), lo que puede suponer una mayor flexibilidad para poder utilizar, en mayor medida, estrategias de afrontamiento adecuadas en relación con alumnado de otras áreas de conocimiento.

Por todo lo expuesto anteriormente en referencia, en primer lugar, a la asociación entre estrategias de afrontamiento y bienestar emocional y a la relevancia de la satisfacción académica como predictor del bienestar emocional y, en segundo lugar, a la escasez de estudios que aborden el análisis de las estrategias de afrontamiento y su posible relación con la satisfacción académica en población universitaria desde un enfoque centrado en la persona, el objetivo del presente estudio es identificar perfiles de estrategias de afrontamiento en una muestra de alumnado universitario en España y su posible relación con la satisfacción académica y variables personales y académicos.

Para alcanzar el objetivo propuesto se formularon 4 hipótesis: hipótesis 1(h1), el alumnado utiliza, en menor medida, estrategias adecuadas de afrontamiento, tanto centradas en el problema como en la emoción; hipótesis 2 (h2), el alumnado que utiliza en menor medida estrategias de afrontamiento adecuadas centradas en el problema y en la emoción presentan menores niveles de satisfacción académica y se encuentran matriculados en el primer curso del nivel de Grado; hipótesis 3 (h3), el alumnado que utiliza en mayor medida estrategias de afrontamiento adecuadas centradas en el problema y en la emoción presenta mayores niveles de satisfacción académica, cursan niveles de posgrado (Máster, Doctorado o Título propio), pertenecen al área de conocimiento de Arte y Humanidades y/o Ciencias Sociales y Jurídicas, y se identifican, mayoritariamente como mujeres, y, finalmente, hipótesis 4 (h4), el alumnado que utiliza en mayor medida estrategias de afrontamiento inadecuadas centradas en el problema y la emoción presenta menores niveles de satisfacción académica, se identifican mayoritariamente como hombres, y los conflictos universitarios que les generan mayor malestar son consecuencia de las relaciones con el profesorado.

MÉTODO

Participantes

Los participantes fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico y el criterio de inclusión fue «estar matriculado en la UCM en el curso académico 2021-2022» y otorgar el consentimiento informado para la participación en el estudio. En dicho curso, había un total de 64952 personas matriculadas en la UCM. La muestra final estuvo compuesta por 2803 estudiantes (71.1% mujeres y 28.9 % hombres), con una edad media igual a 21.8 ($DT= 2.97$), obteniéndose una tasa de aceptación del 4.31%. Los instrumentos fueron respondidos completamente y no fueron registrados casos perdidos, ya que todas los ítems eran de respuesta obligatoria. Respecto al nivel de estudios en el que se encontraban matriculados en el momento de la respuesta, el 19.3% eran alumnos de primero de Grado o doble Grado, el 16.8% de segundo de Grado o doble Grado, el 15.7% de tercero de Grado o doble Grado, el 18.2% de cuarto de Grado o doble Grado, el 4.7% de quinto de Grado o doble Grado, el 12% alumnos de Máster, el 10.5% alumnos de Doctorado y el 1.7% de Títulos Propios. Respecto a la distribución por áreas, 1106 personas pertenecían al área de Ciencias Sociales y Jurídicas (39.4%), 597 al área de Ciencias de la Salud (21.3%), 599 al área de Arte y Humanidades (21.4%), 398 al área de Ciencias (14%) y 103 al área de Ingeniería y Arquitectura (3.7%).

Instrumentos

Se aplicó un cuestionario sociodemográfico de preguntas cerradas: género, discapacidad, nivel de estudios, curso donde se encuentra matriculado y área de conocimiento. Para conocer el tipo de conflicto que generaba mayor malestar en su experiencia universitaria, se realizó una pregunta en la que existían cuatro opciones de respuesta: 1) conflictos con el profesorado, 2) conflictos con el resto del alumnado, 3) conflictos con el personal administrativo y 4) conflictos con las normas/reglamentos de la propia Universidad.

Además, se aplicó la adaptación al español de la Escala de Satisfacción Académica (ESA) desarrollada por Medrano & Pérez (2010), validada en el contexto universitario español (González et al., 2023). La ESA es una medida que evalúa la percepción subjetiva del estudiantado respecto a su satisfacción académica y está compuesta por 8 ítems que se responden a través de una escala ordinal (1 = nunca, 4 = siempre). La ESA posee una estructura de una única dimensión denominada satisfacción académica (8 ítems: «Las clases me interesan»; «me siento motivado con el curso»; «me gustan mis profesores»; «me gustan las clases»; «el curso

responde a mis expectativas»; «me siento a gusto con el curso»; «los profesores son abiertos al diálogo» y «siento que los contenidos de las clases se corresponden con los de mi profesión». Las puntuaciones oscilan entre 8 (menor nivel de satisfacción académica) y 32 (mayor nivel de satisfacción académica).

En relación con las estrategias de afrontamiento, se aplicó la adaptación al español del Inventory of Strategies of Coping (CSI) desarrollado por Cano et al. (2007) basada en el estudio original realizado por Tobin et al. (1989) y validado en el contexto universitario español (Dorado et al., 2023). El CSI es una medida de autorreporte que evalúa la percepción subjetiva de las personas respecto a la utilización de estrategias de afrontamiento ante situaciones de índole estresante. Está compuesto por 40 ítems que se responden a través de una escala tipo Likert (0=en absoluto, 4=totalmente). El CSI posee una estructura de 8 dimensiones denominadas: resolución de problema (5 ítems, ej. «Luché para resolver el problema); autocrítica (5 ítems, ej. «Me di cuenta de que era personalmente responsable de mis dificultades y me lo reproché»); expresión emocional (5 ítems, ej. «Dejé salir mis sentimientos para reducir el estrés»); pensamiento desiderativo (5 ítems, ej. «Deseé que la situación nunca hubiera empezado»), apoyo social (5 ítems, ej. «Encontré a alguien que escuchó mi problema»); reestructuración cognitiva (5 ítems, ej. «Repasé el problema una y otra vez en mi mente y al final vi las cosas de una forma diferente»); evitación de problemas (5 ítems, ej. «No dejé que me afectara, evité pensar en ello demasiado» y retirada social (5 ítems, ej. «Pasé algún tiempo solo»). Estas 8 dimensiones, a su vez, se organizan en torno a una estructura de segundo orden compuesta por 4 dimensiones denominadas: manejo adecuado centrado en el problema (incluye las dimensiones resolución de problemas y reestructuración cognitiva), manejo adecuado centrado en la emoción (incluye las dimensiones expresión emocional y apoyo social), manejo inadecuado centrado en la emoción (incluye las dimensiones retirada social y autocrítica) y manejo inadecuado centrado en el problema (incluye las dimensiones evitación de problemas y pensamiento desiderativo). Dichas dimensiones, a su vez, se pueden reagrupar en una estructura de tercer orden, manejo adecuado y manejo inadecuado de estrategias de afrontamiento.

Para finalizar, indicar que se evaluaron las estructuras factoriales de las escalas utilizadas en el análisis. Como se observa en la tabla 1, ambas escalas presentaron índices de bondad de ajuste satisfactorios, tanto para las estructuras factoriales, como para los coeficientes de fiabilidad.

Tabla 1*Índices de bondad de ajuste para el análisis factorial confirmatorio y coeficiente de fiabilidad*

Escala	RMSEA	SRMR	CFI	TLI	λ Min.	λ Max.	ω
ESA	.078	.045	.968	.955	.646	.907	.905
CSI	.072	.078	.928	.912	.612	.921	.918

Nota. ESA: Escala de Satisfacción académica; CSI: Inventario de Estrategias de Afrontamiento; RMSEA: root mean square error of approximation; SRMR: Standardized Root Mean Square Residual; CFI: comparative fit index; TLI: Tucker–Lewis index; λ = Factor loadings. ω = Omega de McDonald.

Procedimiento

Para la realización del estudio y la administración de los instrumentos, se contó con la financiación y colaboración del Observatorio del Estudiante de la UCM. La investigación dispuso de la aprobación del Comité de Ética de la Investigación y Bioseguridad de la UCM (ref. CE_20211118-11 SOC). Se aplicaron consentimientos informados a los estudiantes participantes del estudio. El cuestionario fue administrado en formato online, siendo enviado desde el Vicerrectorado de Estudiantes de la UCM a través del correo institucional a la totalidad del alumnado matriculado en el curso académico 2021-2022.

Análisis de datos

En primer lugar, se realizó un análisis preliminar y se evaluaron las propiedades psicométricas de las escalas, para ello se implementó un análisis factorial confirmatorio (AFC), mediante MPLUS v.8.1 (Muthén & Muthén, 2017), utilizando una matriz de correlaciones policóricas y el método de estimación de Mínimos Cuadrados Ponderados con media y varianza ajustada (WLSMV). Para evaluar la calidad del modelo, se utilizaron tres índices de bondad de ajuste: índice de ajuste comparativo ($CFI \geq 0.90$), índice de Tucker-Lewis ($TLI \geq 0.90$) y el error cuadrático medio de aproximación de los índices y Residuo cuadrático medio estandarizado (RMSEA, SRMR ≤ 0.08) (Schumacker & Lomax, 2016). Posteriormente, se utilizó un análisis de clústeres de perfiles latentes (LPA), estimado a través del software Latent Gold 5.1 (Vermunt & Magidson, 2016). El LPA presenta varias ventajas en comparación con otras técnicas de análisis de clústeres (Oppewal et al., 2010). Se eligió el LPA en esta investigación por tres razones principales: (1) la selección del número óptimo de clústeres se basa en criterios estadísticos como el criterio bayesiano de información (Bayesian information criterion - BIC) o el criterio de información consistente de Akaike (consistent Akaike information criterion - CAIC);

(2) el LPA es particularmente útil cuando no se conoce de antemano el número de clústeres, como sucedió en este estudio, y (3) el LPA permite incluir simultáneamente variables medidas en diferentes tipos de escala (continuas, ordinales o nominales), lo que permite caracterizar de manera flexible los grupos obtenidos.

El modelo propuesto incluye: (1) cuatro indicadores que corresponden a las puntuaciones estandarizadas de las estrategias de afrontamiento: manejo adecuado centrado en el problema, manejo adecuado centrado en la emoción, manejo inadecuado centrado en la emoción y manejo inadecuado centrado en el problema; (2) y una serie de covariables (utilizadas para caracterizar los grupos obtenidos: género, curso, área de conocimiento, conflictos universitarios generadores de los mayores niveles de malestar y satisfacción académica).

La selección del número óptimo de clústeres se basó en los siguientes criterios de bondad de ajuste: el criterio de información bayesiano (Bayesian Information Criterion-BIC, Schwars, 1978), el criterio de información de Akaike (Akaike Information Criterion - AIC, Akaike, 1987) y el criterio de información bayesiano ajustado al tamaño de la muestra (sample-size adjusted Bayesian information criterion, SABIC). Dichos criterios son más conservadores que el criterio de información de Akaike (CAIC) y tienden a favorecer la elección de modelos más simples (parsimoniosos) en el caso de los modelos LPA (Tein et al., 2013; Wedel & Kamakura, 2000). Ambos criterios son más conservadores que el criterio de información de Akaike (AIC) y tienden a favorecer la elección de modelos más simples (parsimoniosos) (Wedel & Kamakura, 2000). Los detalles completos sobre el método de estimación de los parámetros con Latent Gold 5.1 se encuentran disponibles en el trabajo de Vermunt y Magidson (2016).

RESULTADOS

Análisis preliminares

En primer lugar, se analizaron las correlaciones bivariadas entre los indicadores del modelo. Como se observa en la Tabla 2, los indicadores presentaron correlaciones positivas y significativas, demostrando su asociación y pertinencia para ser incluidos en los análisis posteriores. Además, se presentan los resultados del análisis descriptivo para cada uno de los indicadores.

Tabla 2
Matriz de correlaciones r de Pearson y estadísticos descriptivos

	Manejo adecuado centrado problema	Manejo adecuado centrado en la emoción	Manejo inadecuado centrado en la emoción	Manejo inadecuado centrado en el problema
Manejo adecuado centrado problema	1	.607**	.248**	.376**
Manejo adecuado centrado en la emoción		1	.156**	.324**
Manejo inadecuado centrado en la emoción			1	.89**
Manejo inadecuado centrado en el problema				1
Media				
Manejo adecuado centrado problema	18.4085	8.26573	-0.066	-0.226
Manejo adecuado centrado en la emoción	18.183	8.77767	0.016	-0.425
Manejo inadecuado centrado en la emoción	10.1891	8.8284	0.857	0.157
Manejo inadecuado centrado en el problema	28.2483	14.65403	0.361	-0.123

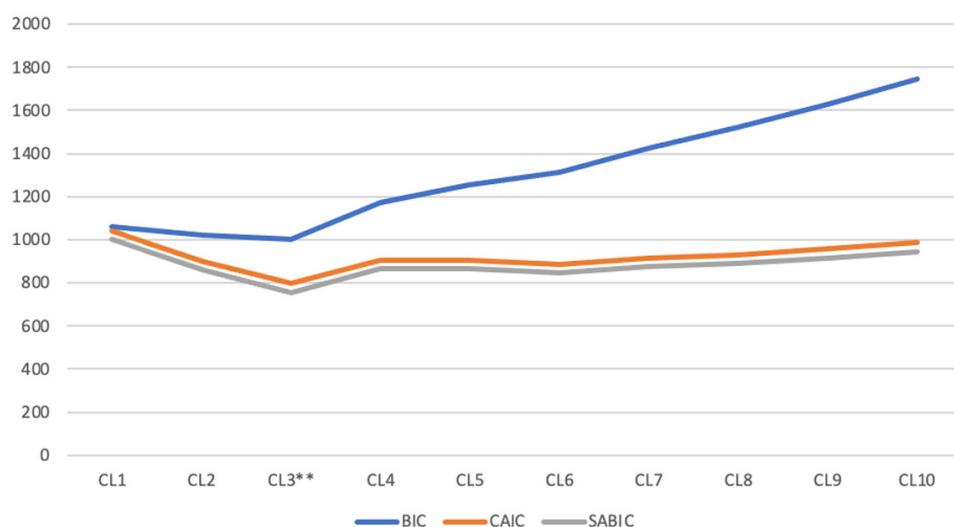
Nota. ** = $p < .001$, la correlación es estadísticamente significativa (bilateral).

Identificación del número de clúster de estilos de afrontamiento, utilidad de los indicadores y covariables

Para determinar el número óptimo de perfiles latentes, se emplearon los criterios BIC, CAIC y SABIC. Se evaluaron diez modelos diferentes que abarcaban desde 1 clúster (representando una homogeneidad completa en la muestra) hasta 10 clústeres o grupos. El modelo de tres clústeres obtuvo los valores más bajos de los tres criterios, lo que indica que fue el más parsimonioso y ajustado a los datos, tal y como se recoge en la siguiente figura.

Figura 1

Criterio de selección del número de clúster de estrategias de afrontamiento



Nota. BIC: Criterio Bayesiano de información; CAIC: criterio de información consistente de Akaike; SABIC: criterio de información bayesiano ajustado al tamaño de la muestra. **Mejor modelo de acuerdo a BIC, CAIC, SABIC.

Una vez determinado el número de clústeres (3 perfiles latentes), se procedió a evaluar la significación de los indicadores utilizados para clasificar los grupos y de las covariables que contribuyeron a su caracterización. Respecto a los cuatro indicadores, se encontró que el estadístico de Wald mostró niveles de significación inferiores a .001, lo que indica que los cuatro indicadores utilizados fueron estadísticamente significativos para la segmentación de la muestra en tres grupos distintos, basados en la percepción de manejo adecuado centrado en el

problema, manejo adecuado centrado en la emoción, manejo inadecuado centrado en la emoción y manejo inadecuado centrado en el problema. El porcentaje de varianza explicada por estos cuatro indicadores osciló entre el 16.88% para manejo adecuado centrado en el problema y el 65.15% para manejo inadecuado centrado en el problema. En cuanto a las covariables, se observaron efectos significativos de género, curso, nivel de estudios, área de conocimiento, conflictos que generan mayor estrés en el contexto universitario y satisfacción académica que se utilizaron para caracterizar los grupos obtenidos (Tabla 3).

Tabla 3

Valores de significación y proporción de varianza explicada de los indicadores del modelo

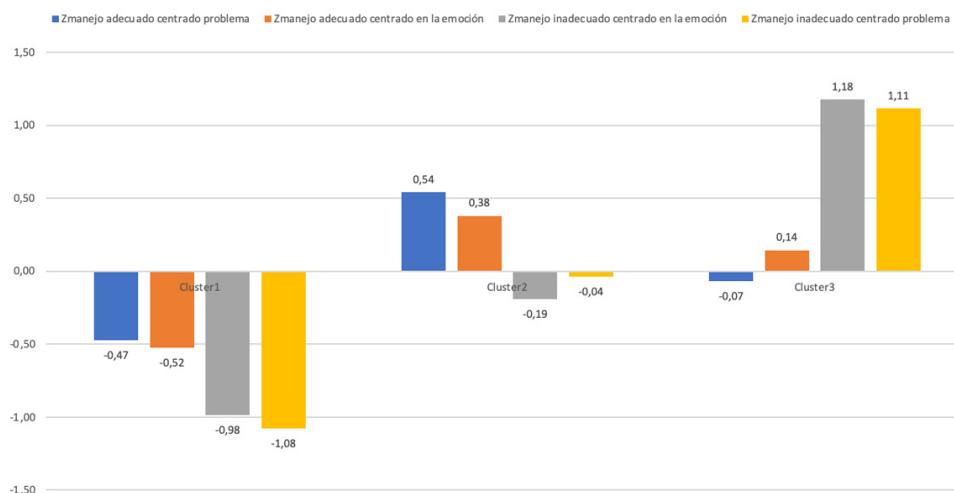
Indicadores	Estadístico de Wald Robusto	p	R ²
Zmanejo adecuado centrado problema	27.083	<.001	.1791
Zmanejo adecuado centrado en la emoción	25.823	<.001	.1688
Zmanejo inadecuado centrado en la emoción	133.691	<.001	.6303
Zmanejo inadecuado centrado en el problema	134.628	<.001	.6515
Covariables			
Género	106.1356	<.001	
Curso	109.4901	<.001	
Área de conocimiento	99.8727	<.001	
Conflictos que generan mayor malestar en el ámbito universitario	115.8677	<.001	
Satisfacción académica	8.1916	.017	

Nota. las variables que incorporan una «Z» delante de los indicadores se introdujeron en el modelo de perfiles latentes como variables tipificadas ($M = 0$ y $DT = 1$).

Descripción de los perfiles de estilos de afrontamiento académico

La figura 2 muestra los tres perfiles correspondientes a los tres clústeres. Cada clúster representa un patrón subyacente de estilos de afrontamiento de las y los estudiantes, y se muestra el promedio estandarizado de cada indicador. A continuación, se presenta un análisis del comportamiento de cada perfil, así como las asociaciones con las covariables del modelo:

Figura 2
Puntuaciones medias en los indicadores para los tres clusters



Nota. los indicadores incorporan una «Z» delante de su acrónimo porque se introdujeron en el modelo de perfiles latentes como variables tipificadas ($M = 0$ y $DT = 1$).

Clúster 1 (BNMA): «Estudiantes con bajos niveles de manejo adecuado de estrategias de afrontamiento». Este grupo de estudiantes constituye el más numeroso de los tres clústeres, representando el 48.6% de la muestra. Los estudiantes en este clúster manifiestan los niveles más bajos de afrontamiento adecuado, tanto centrado en el problema como en la emoción. Además, este clúster se caracteriza por presentar los niveles más bajos de satisfacción académica, con una media de 14.72. La mayoría del alumnado en este clúster se encuentra cursando el primer año de Grado o Doble Grado, representando el 30.2% de ellos.

Clúster 2 (ANMA): «Estudiantes con altos niveles de manejo adecuado de estrategias de afrontamiento centradas en el problema y en la emoción». Este grupo representa al 29.65% del alumnado y obtiene las puntuaciones más altas de las dimensiones «manejo adecuado centrado en el problema» y «manejo adecuado centrado en la emoción». Se caracterizan por pertenecer mayoritariamente al nivel de Máster y Doctorado (5.4%), al área de conocimiento de Ciencias de la Salud (34.8%) y definirse como mujeres (53.78%).

Clúster 3 (ANMI): «Estudiantes con altos niveles de manejo inadecuado de estrategias de afrontamiento». Este grupo es el más reducido, representando al 21.76% del alumnado. Este alumnado presenta los niveles más altos de «manejo inadecuado centrado en la emoción» y «manejo inadecuado centrado en el

problema». Asimismo, este clúster se caracteriza por presentar bajos niveles de satisfacción académica ($M = 15.46$), el alumnado percibe que los conflictos que les generan mayor malestar son los derivados de las normas y disposiciones de la universidad y, además, mayoritariamente se definen como hombres (52.57%).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como objetivo analizar las estrategias de afrontamiento utilizadas por el alumnado universitario español en función del género, curso, área de conocimiento, tipología de conflictos universitarios que les generan mayor malestar en el ámbito universitario y satisfacción académica.

Los resultados obtenidos confirman la primera hipótesis (h1) que señala que el alumnado utiliza en menor medida estrategias adecuadas de afrontamiento, tanto centradas en el problema como en la emoción. En este sentido, el ANMA se muestra como el único clúster en el que el alumnado utiliza en mayor medida estrategias de afrontamiento adecuadas centradas en el problema y en la emoción, suponiendo el 29.65% del total de la población universitaria analizada (por lo tanto, el 70.35% del alumnado utiliza en mayor medida estrategias inadecuadas). En este sentido, estudios poscovid indican cómo la población universitaria es considerada, cada vez más, una población vulnerable debido a los altos niveles de ansiedad y estrés (Browning et al., 2021). Al respecto, debemos tener en cuenta que la generación Z (personas nacidas entre el año 1995 y 2012 y que actualmente son la población mayoritaria en la universidad) es una generación que se ha desarrollado en una cultura de padres más sobreprotectores y una menor interacción social cara a cara, lo que puede suponer un menor desarrollo de ciertas habilidades de gestión y afrontamiento de situaciones estresantes (Gabrielova & Buchko, 2021). Así, se coincide con Luna (2020) en la necesidad de generar mayor conocimiento sobre las estrategias de afrontamiento del alumnado, en este caso, universitario, e incidir en el diseño de políticas universitarias encaminadas a la adquisición de competencias de afrontamiento adecuado a las situaciones estresantes por parte de las y los estudiantes.

En relación con la (h2) los resultados confirman, en base al BNMA que el alumnado que utilizaba en menor medida estrategias de afrontamiento adecuadas (tanto centradas en el problema como en la emoción) presentarían menores niveles de satisfacción académica y se encontrarían cursando niveles iniciales de Grado. El estrés en el ámbito universitario se encuentra vinculado al éxito académico (Ocaña et al., 2021) y, también, a la satisfacción académica (Naeem et al., 2020); por lo que la utilización de estrategias de afrontamiento adecuadas supone un factor determinante para asegurar un correcto desarrollo, tanto personal como curricular, en los espacios superiores de enseñanza (Cabras & Mondo, 2018). Además de lo

citado, la transición a la vida adulta aumenta la vulnerabilidad ante el estrés del estudiantado universitario (Towbes & Cohen, 1996). Este hecho se vuelve aún más latente en el alumnado de primer año, ya que la transición de la educación secundaria a la universidad puede suponer un desafío relacionado con el inicio de una vida independiente, la modificación de roles asignados previamente, la adecuación a las nuevas exigencias académicas (Brougham et al., 2009), nuevas relaciones personales e interpersonales, la modificación de las técnicas de estudio y la instauración de unas nuevas creencias y valores para adaptarse al contexto sociocultural universitario (Páramo Fernández et al., 2017). Todas estas cuestiones requieren la utilización de recursos adaptativos para enfrentar dichos procesos de cambio (Cabras & Mondo, 2018), siendo el primer curso universitario el momento donde se han de adaptar a todas las nuevas circunstancias mencionadas. En este sentido, dichas cuestiones favorecen que el alumnado de primer año presente una mayor vulnerabilidad respecto al desarrollo de patologías relacionadas con la depresión (Brandy et al., 2015) y, por tanto, se observen niveles inferiores de satisfacción académica respecto al estudiantado de cursos superiores. Estudios análogos identifican cómo la edad es un factor fundamental en la configuración y puesta en marcha de estrategias de afrontamiento adecuadas, observándose cómo los alumnos de primer año tienen mayores dificultades para adaptarse (a través de dichas estrategias) a situaciones estresantes (Alarcón et al., 2013; Cabras & Mondo, 2018).

En relación a la tercera hipótesis (h3), los resultados obtenidos en el ANMA confirman parcialmente sus predicciones, en el sentido de que el alumnado que utiliza en mayor medida estrategias de afrontamiento adecuadas presenta mayores niveles de satisfacción académica, se encuentra cursando Máster y/o Doctorado e identificándose, mayoritariamente, como mujeres. Sin embargo, no se confirma la predicción en relación a que ello se asociaría, mayoritariamente, con el área de conocimiento Arte y Humanidades y/o Ciencias Sociales, en vez de, tal y como se ha evidenciado, con Ciencias de la Salud. En este sentido, existen estudios que informan que, mayoritariamente, el alumnado de ciencias de la salud adopta actitudes positivas ante eventos estresantes, utilizando estrategias de afrontamiento adecuadas (Awoke et al., 2021), principalmente centradas en el problema (Henderson et al., 2021).

Cabe señalar evidencias empíricas sobre cómo el uso de estrategias de afrontamiento adecuadas se relaciona con una mayor inteligencia emocional para hacer frente a situaciones estresantes (Majumdar & Ray, 2010), así como con las habilidades socioemocionales personales (Freire et al., 2020). Asimismo, la manera en que una persona afronta las situaciones estresantes determina el impacto que estas situaciones tendrán en su bienestar, salud y calidad de vida (Gustems-Carnicers & Calderón, 2013), y, finalmente, con el número de ocasiones que una persona se ha

enfrentado a una situación estresante y/o conflictiva determinada y, por lo tanto, con el grado de experiencia para hacer frente a dichas situaciones. Teniendo en cuenta que las y los estudiantes de Máster y/o Doctorado son personas que ya han cursado un Grado en la Universidad y, por ende, poseen un bagaje respecto al afrontamiento de situaciones estresantes vinculadas al ámbito de la Educación Superior, así como una mayor red de apoyo que el alumnado de primer curso, pueden disponer de un mayor número de estrategias adecuadas para hacer frente a dichas situaciones. En este sentido, la utilización de estrategias de afrontamiento adecuadas se relaciona de forma directa con el estrés y el éxito académico (Karaman et al., 2019).

Respecto al género, los resultados se encuentran en consonancia con otras investigaciones que refrendan que las mujeres universitarias utilizan en mayor medida estrategias de afrontamiento adecuadas centradas en la emoción respecto a los hombres (Brougham et al., 2009). Las mujeres universitarias tienden a informar de un mayor uso de estrategias de afrontamiento como la expresión emocional y el apoyo social (Eaton & Bradley 2008). Además de lo señalado, algunos estudios han informado de que el mayor uso de estrategias adecuadas centradas en la emoción podría ser debido al proceso de socialización de las mujeres universitarias y a la asunción de los «roles tradicionales de género» relacionados con el cuidado (Dyson & Renk 2006).

Por último, y en relación con la hipótesis 4 (h4) los resultados obtenidos en el clúster ANMI confirman parcialmente, en el sentido que el alumnado que utiliza en mayor medida estrategias de afrontamiento inadecuadas (tanto las centradas en el problema como en la emoción) presenta bajos niveles de satisfacción académica y se identifican, mayoritariamente, como hombres. Sin embargo, no se confirma la h4, en el sentido de que los conflictos que generan mayor malestar al alumnado son los derivados de las normas de la Universidad, y no los producidos como consecuencia de las relaciones con el profesorado. Al respecto, estudios previos han encontrado una relación directa entre las estrategias de afrontamiento y la satisfacción y desempeño académico (Meneghel et al., 2019). Ello podría ser explicado a partir de la utilización de estrategias de afrontamiento adecuadas, que se asocian de forma directa con la reducción del estrés y, a su vez, ello aparece relacionado con el aumento de la autoeficacia y la satisfacción (Crego et al., 2016).

Como ya se ha citado anteriormente, las estrategias de afrontamiento son implementadas por el estudiantado, mayoritariamente, para hacer frente a situaciones de conflicto que les generan estrés. La gestión de los conflictos en la vida universitaria requiere de la utilización de estrategias de afrontamiento que pueden conllevar: a) consecuencias emocionalmente adversas (relacionadas con el uso de estrategias de afrontamiento inadecuadas o b) procesos constructivos que faciliten el desarrollo social, emocional y personal (Arias & Arias, 2017) y, por lo tanto, un incremento en la satisfacción académica (Palomino, 2018).

Teniendo en cuenta que el conflicto forma parte inevitable de la convivencia y del desarrollo personal y social (Dorado et al., 2015), se debe tener en cuenta que las experiencias que el estudiantado acumule a lo largo de su trayectoria universitaria determinarán, en gran medida, su capacidad para modificar, y adaptar las estrategias de afrontamiento que utilizarán en el futuro para gestionar las situaciones de estrés derivadas de los conflictos (González & Jurado, 2022). En este sentido, investigaciones previas ponen de relevancia las diferencias de género en relación con la utilización de estrategias de afrontamiento, encontrándose cómo los hombres tienden a utilizar estrategias de tipo evitativo de forma más habitual que las mujeres (Eschenbeck et al., 2007), y las mujeres utilizan con mayor frecuencia estrategias relacionadas con la expresión emocional y el apoyo social (Salgado y Leria, 2018) Lo citado podría ser debido a los roles asignados socialmente al género masculino y su relación con una mayor carga de competitividad e individualismo. Así, Gatinno et al., (2015) refieren que existe una relación directa entre la utilización de estrategias de afrontamiento inadecuadas en hombres y la disminución de su calidad de vida.

Cabe añadir que pese a la escasa existencia de estudios centrados en la persona que asocien las estrategias de afrontamiento con las variables analizadas en la presente investigación, parte de los resultados son análogos a los obtenidos en estudios similares. Al respecto, Freire et al., (2016), encontraron como el uso de estrategias de afrontamiento adecuadas se relacionaba con un mayor bienestar psicológico en estudiantes universitarios, lo que puede asociarse con los resultados obtenidos en el presente estudio en la relación entre mayores niveles de satisfacción académica y el uso de estrategias adecuadas centradas en el problema y en la emoción. En la misma línea, estudios realizados durante la pandemia provocada por la Covid-19, demostraron cómo los estudiantes de menor edad utilizaban en mayor medida estrategias de afrontamiento inadecuadas (Babicka-Wirkus et al., 2021). Además de lo señalado, investigaciones recientes realizadas a través de análisis de perfiles latentes han identificado cómo los estudiantes universitarios que utilizan estrategias de afrontamiento adecuadas son más seguros y optimistas, respecto a los estudiantes desanimados que utilizan en menor medida dichas estrategias (Zhao, 2024).

En base a los resultados obtenidos y, en consonancia con las recomendaciones emitidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS), se torna prioritaria la necesidad de implementar actuaciones estratégicas tendentes a incrementar el bienestar emocional y reducir el estrés académico como vehículo para la mejora de la salud mental del estudiantado; para ello, es imprescindible el desarrollo de competencias relacionadas con el uso de estrategias de afrontamiento adecuadas para minimizar el impacto de las situaciones de índole conflictiva generadoras de estrés (De Vicente & Villamarín, 2018). En este escenario, la Educación Superior

debe erigirse como un espacio capaz de favorecer espacios, tanto en modalidad proactiva como reactiva, de aprendizaje y desarrollo de competencias de flexibilidad y adaptación en el afrontamiento de los y las estudiantes, enfocados a reducir los efectos negativos del estrés, tanto en el bienestar físico y emocional como en la satisfacción académica.

En conclusión, los resultados del presente estudio aportan como novedad la plausible relación entre las estrategias de afrontamiento utilizadas por alumnado universitario y variables como el género, el curso, la percepción sobre el malestar de los conflictos en la experiencia universitaria y la satisfacción académica. En este sentido, los resultados obtenidos, en primer lugar, proporcionan evidencias con carácter innovador en torno a cómo la utilización de estrategias de afrontamiento adecuadas se relacionan con una mayor satisfacción académica del alumnado a partir de análisis de perfiles latentes, y, en segundo lugar, cómo ello se encuentra condicionado por el género, curso, nivel de estudios en el que se encuentra matriculado y la percepción del alumnado en relación a los conflictos que les generan mayor malestar durante su experiencia universitaria.

Por lo tanto, las estrategias de afrontamiento se perfilan como un elemento clave en el diseño de los planes de estudios universitarios, ya que deben ser consideradas determinantes, tanto para mejorar las experiencias universitarias del alumnado y, por tanto, su satisfacción académica, como para facilitar espacios de aprendizaje y entrenamiento de gestión adecuada de las situaciones estresantes en sus futuros entornos profesionales y personales. Asimismo, las estrategias de afrontamiento deben ser comprendidas como un elemento consustancial al bienestar emocional del alumnado universitario y, por ende, como un factor clave en relación con el aumento de la preocupación por la salud mental de las personas jóvenes.

Se coincide con Casullo y García (2015) en que analizar los recursos personales del alumnado para afrontar las situaciones de adversidad con éxito (a partir de un enfoque centrado en la persona) debe ser considerado un reto apasionante en los contextos de la Educación Superior. Las universidades son, hoy más que nunca, no sólo productoras, depositarias y transmisoras de conocimientos, sino responsables de la promoción del bienestar de la ciudadanía y con una destacada proyección social encaminada al desarrollo de las relaciones humanas basadas en el respeto y en la dignidad de las personas.

Por último, el presente estudio no está exento de limitaciones que conviene tener en cuenta para el abordaje de futuras investigaciones. En este sentido, a pesar del tamaño significativo de la muestra, todo el alumnado participante en el estudio pertenece a la misma universidad pública (UCM), por lo que resultaría interesante en futuras investigaciones replicar este estudio en otras universidades, tanto nacionales e internacionales, como del ámbito privado. Asimismo, sería interesante incluir variables asociadas tanto a salud mental como a percepción

de estrés, con el objetivo de analizar las posibles relaciones con las estrategias de afrontamiento del alumnado universitario. También existen limitaciones derivadas de la propia metodología de estudio, ya que su diseño transversal ha proporcionado datos de una única encuesta en un momento determinado, cuestión que no facilita la comprensión y el análisis de la flexibilidad y continua adaptación del alumnado a situaciones estresantes, ya que se requeriría de un diseño longitudinal que permitiera profundizar y analizar los posibles cambios a lo largo del tiempo. Finalmente, el output del software utilizado en el presente estudio no permite registrar estadísticos de ajuste y clasificación, por lo que en futuras investigaciones sería recomendable utilizar softwares que permitan realizar dichos parámetros para determinar con mayor robustez la idoneidad de la solución de perfiles escogida.

AGRADECIMIENTOS

La investigación que ha permitido presentar los resultados del presente manuscrito ha sido financiada por el Observatorio del Estudiante de la Universidad Complutense de Madrid, en su convocatoria competitiva 2021-2022 (POE-UCM 2021) y por DIE-0005. El equipo investigador agradece al Observatorio del Estudiante su colaboración e implicación en el desarrollo de la investigación, así como a todo el alumnado participante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcon, G. M., Edwards, J. M., & Clark, P. C. (2013). Coping strategies and first year performance in postsecondary education. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(8), 1676-1685. <https://doi.org/10.1111/jasp.12120>
- Arias-Cardona, A. & Arias-Gómez, M. (2017). Conflicto y Educación Superior: narrativas y vivencias de jóvenes universitarios estudiantes de Ciencias Sociales y Humanas. *Revista CES Psico*, 11(1), 56-78. <https://doi.org/10.21615/cesp.11.1.5>
- Awoke, M., Mamo, G., Abdu, S. & Telefe, B. (2021). Perceived stress and coping strategies among undergraduate health science students of Jimma University Amid the COCID-19 outbreak: online cross-sectional survey. *Frontiers in Psychology*, 12, 639955, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.639955>
- Babicka-Wirkus, A., Wirkus, L., Stasiak, K., & Kozłowski, P. (2021). University students' strategies of coping with stress during the coronavirus pandemic: Data from Poland. *PloS One*, 16(7), e0255041. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255041>

- Barraza, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), 272-283. <https://doi.org/10.17081/psico.12.22.1163>
- Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43, 667-672. <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0345-x>
- Beck, R., Taylor, C. & Robbins, M. (2003). Missing home: Sociotropy and autonomy and their relationship to psychological distress and homesickness in college freshmen. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16(2), 155-166. <https://doi.org/10.1080/10615806.2003.10382970>
- Bello-Castillo, I., Martínez Camilo, A., Peterson Elías, P. M., & Sánchez-Vincitore, L. (2021). Estrategias de Afrontamiento: efectos en el bienestar psicológico de universitarios durante la pandemia del COVID-19. *Ciencia y Sociedad*, 46(4), 31-48. <https://doi.org/10.22206/cys.2021.v46i4>
- Brandy, J., Penckofer, S., Solari-Twadell, P., & Velsor-Friedrich, B. (2015). Factors predictive of depression in first-year college students. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health services*, 53(2), 38-44. <https://doi.org/10.3928/02793695-20150126-03>
- Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, C. M., & Miller, J. R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology*, 28, 85-97. <https://doi.org/10.1007/s12144-009-9047-0>
- Browning, M., Larson, L. R., Sharaievska, I., Rigolon, A., McAnirlin, O., Mullenbach, L., Cloutier, S., Vu, T.M., Thomsen, J., Reigner, N., Covelli-Metcalf, E., D'Antonio, A., Helbich, M., Bratman, G. N., & Olvera-Álvarez, H. (2021). Psychological impacts from COVID-19 among university students: risk factors across seven states in the United States. *PLoS One*, 16 (1), 0245327. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245327>
- Cabras, C., & Mondo, M. (2018). Coping strategies, optimism, and life satisfaction among first-year university students in Italy: Gender and age differences. *Higher Education*, 75, 643-654. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0161-x>
- Cano García, F. J., Rodríguez Franco, L., & García Martínez, J. (2007). Adaptación española del Inventory de Estrategias de Afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 35 (1), 29-39.
- Castillo-Navarrete, J. L., Guzmán-Castillo, A., Bustos, C., Zavala, W., & Vicente, B. (2020). Propiedades psicométricas del inventario SISCO-II de estrés académico. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 3(56), 101-116. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082022000200197>
- Casullo, G. L., & García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista*

- Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213–228.
<https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>
- Cheng, C., Lau, H., & Chan, M. (2014). Coping flexibility and psychological adjustment to stressful life changes: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 140(6), 1582. <https://doi.org/10.1037/a0037913>
- Cheung, K., Tam, K. Y., Tsang, M. H., Zhang, L. W., & Lit, S. W. (2020). Depression, anxiety and stress in different subgroups of first-year university students from 4-year cohort data. *Journal of Affective Disorders*, 274, 305-314. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.05.041>
- Clabaugh, A., Duque, J. F., & Fields, L. J. (2021). Academic stress and emotional well-being in United States college students following onset of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 628787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.628787>
- Chrifaï, M. (2015). Correlative study between academic satisfaction, workload and level of academic stress at 3rd grade students at Psychology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 203, 419–424. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.317>
- Crego, A., Carrillo-Díaz, M., Armfield, J. M., & Romero, M. (2016). Stress and academic performance in dental students: the role of coping strategies and examination-related self-efficacy. *Journal of dental education*, 80(2), 165-172. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2016.80.2.tb06072.x>
- De Vicente, A. & Villamarín, S. (2018). La importancia de cuidar la salud mental de los jóvenes, Informe de la Federación Mundial de la Salud Mental. *INFOCOP*, 83(4), 22.
- Dorado, A., Hernández-Martín, G., Lorente, J. & García-Longoria, M. P. (2015). La formación en gestión constructiva de conflictos en el Grado en Trabajo Social. *Prisma Social*, 15, 609-642.
- Dorado, A., González, D. & Gálvez, J. L. (2023). How to evaluate coping strategies for stressful situations? Validation of the CSI in a Spanish university population. *Ansiedad y Estrés*, 29(2), 94-100. <https://doi.org/10.5093/anyes2023a11>
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231–1244. <https://doi.org/10.1002/jclp.20295>
- Eaton, R. J., & Bradley, G. (2008). The role of gender and negative affectivity in stressor appraisal and coping selection. *International Journal of Stress Management*, 15(1), 94–115. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.15.1.94>
- Eschenbeck, H., Kohlmann, C. W., & Lohaus, A. (2007). Gender differences in coping strategies in children and adolescents. *Journal of Individual Differences*, 28(1), 18-26. <https://doi.org/10.1027/1614-0001.28.1.18>

- Fernández de Castro, J., & Luevano, E. (2018). Influencia del Estrés Académico sobre el Rendimiento Escolar en Educación Media Superior. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 26, 97-117.
- Freire, C., Ferradás, M. D. M., Regueiro, B., Rodríguez, S., Valle, A., & Núñez, J. C. (2020). Coping strategies and self-efficacy in university students: A person-centered approach. *Frontiers in Psychology*, 11, 841. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00841>
- Freire, C., Ferradás, M. D. M., Valle, A., Núñez, J. C. & Vallejo, G. (2016). Profiles of psychological well-being and coping strategies among university students. *Frontiers in Psychology*, 7, 1554. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01554>
- Folkman, S. (1984). Control personal y estrés y procesos de afrontamiento: Un análisis teórico. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 46(4), 839-852. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.839>
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219. <https://doi.org/10.2307/2136617>
- Gattino, S., Rollero, C., & De Piccoli, N. (2015). The influence of coping strategies on quality of life from a gender perspective. *Applied Research in Quality of Life*, 10, 689-701. <https://doi.org/10.1007/s11482-014-9348-9>
- González-Cabanach, R., Souto-Gestal, A., González-Doniz, L., & Franco-Taboada,V.(2018).Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 421-433. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.290901>
- González, A., & Jurado, M. (2022). Estrategias de afrontamiento en los conflictos entre adolescentes: Revisión sistemática. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(2), 146-170. <http://dx.doi.org/10.447/remie.8383>
- Gonzalez, Y., Ortega, E., Castillo de Lemos, R., Whetsell, M., & Clehorn, D. (2007). Validación de la Escala Inventario de Estrategias de Afrontamiento, Versión Española de Cano, Rodríguez, García (2007), en el contexto de Panamá. *Enfoque, Revista Científica de Enfermería*, 13 (17), 109-133. <https://doi.org/10.48204/j.enfoque.v21n17a7>
- González, D., Dorado, A., Mercado, E. Calleja., & Gálvez-Nieto, J.L. (2022). Psychometric Examination of the Freshman Stress Questionnaire Using a Sample of Social Work Students in Spain during the Covid-19 Pandemic. *The British Journal of Social Work*, 52 (8), 4703-4720. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcac074>
- González, D., Dorado, A., Gálvez, J. L., & Pérez, J. M. (2023). Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción Académica en una Muestra de Estudiantes Universitarios Españoles. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico*

- y *Evaluación-e Avaliação Psicológica*, (69), 89-101. <https://doi.org/10.21865/RIDEP69.3.08>
- Gol, A. R., & Cook, S. W. (2004). Exploring the underlying dimensions of coping: A concept mapping approach. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(2), 155–171. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.2.155.31021>
- Graves, B. S., Hall, M. E., Dias-Karch, C., Haischer, M. H., & Apter, C. (2021). Gender differences in perceived stress and coping among college students. *Plos One*, 16(8), e0255634. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255634>
- Gabrielova, K., & Buchko, A. A. (2021). Here comes Generation Z: Millennials as managers. *Business Horizons*, 64(4), 489-499. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2021.02.013>
- Gustems-Carnicer, J.G. & Calderón, C. (2013). Estrategias de afrontamiento y bienestar adicional importante. *Revista Europea de Psicología de la Educación*, 28 (4), 1127-1140. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.11.003>
- Gutiérrez, R., Amador, N., Sánchez, A., & Fernández, P. (2021). Psychological distress, sanitary measures and health status in student's university. *Nova scientia*, 13. <https://doi.org/10.21640/ns.v13ie.2602>
- Hatunoglu, B. Y. (2020). Stress Coping Strategies of University Students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(5), 1320-1336.
- Harrison, T. R. (2007). My professor is so unfair: Student attitudes and experiences of conflict with faculty. *Conflict Resolution Quarterly*, 24(3), 349-368. <https://doi.org/10.1002/crq.178>
- Henderson, R. M., Chetty, O. & Gurayah, T. (2021). Coping styles and sources of stress of undergraduate health science students: an integrative review. *South African Journal of Occupational Therapy*, 51 (2), 29-38. <https://dx.doi.org/10.17159/2310-3833/2021/vol51n2a5>
- Karaman, M., Lerma, E., Vela, J. C. & Watson, J. C. (2019). Predictors of academic stress among college students. *Journal of College Counseling*, 22(1), 41-55. <https://doi.org/10.1002/jocc.12113>
- Kato, T. (2012). Development of the Coping Flexibility Scale: evidence for the coping flexibility hypothesis. *Journal of counseling psychology*, 59(2), 262-273. <https://doi.org/10.1037/a0027770>
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986) *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca.
- Litman, J. A. (2006). The COPE inventory: Dimensionality and relationships with approach- and avoidance-motives and positive and negative traits. *Personality and Individual Differences*, 41(2), 273–284. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.032>

- Llanes Ordóñez, J.; Méndez-Ulrich, J.L., & Montañé López, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional. *Educación XXI*, 24(1), 45- 68. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26491>
- Luna, A. (2020). Propuesta de un instrumento para evaluar estilos agresivos y assertivos de manejo de conflictos interpersonales. *Sincronía*, 78, 1-28. <https://doi.org/10.32870/sincronia.axxiv.n78.1b20>
- Majumdar, B., & Ray, A. (2010). Stress and coping strategies among university students: A phenomenological study. *Indian Journal Social Science Researches*, 7(2), 100-111.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99.
- Medrano, L. & Pérez, E. (2010). Adaptación de la escala de satisfacción académica a la población universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica UST*, 7(2), 5-14. <https://doi.org/10.18774/448x.2010.7.117>
- Meneghel, I., Martínez, I. M., Salanova, M., & De Witte, H. (2019). Promoting academic satisfaction and performance: Building academic resilience through coping strategies. *Psychology in the Schools*, 56(6), 875-890. <https://doi.org/10.1002/pits.22253>
- Morales-Rodríguez, F. M. (2021). Fear, stress, resilience and coping strategies during COVID-19 in Spanish university students. *Sustainability*, 13(11), 5824. <https://doi.org/10.3390/su13115824>
- Muthén, L., & Muthén, B. (2017). *Mplus User's Guide* (8th ed.). Muthén & Muthén.
- Naeem, I., Aparicio-Ting, F. E., & Dyjur, P. (2020). Student stress and academic satisfaction: A mixed methods exploratory study. *International Journal of Innovative Business Strategies*, 6(1), 388-95.
- Ocaña-Moral, M. T., Gavín-Chocano, Ó., Pérez-Navío, E., & Martínez-Serrano, M. D. C. (2021). Relationship among perceived stress, life satisfaction and academic performance of education sciences students of the University of Jaén after the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 11(12), 802. <https://doi.org/10.3390/educsci11120802>
- Ongarato, P., de la Iglesia, G., Stover, J. B., & Fernández Liporace, M. (2009). Adaptación de un inventario de estrategias de afrontamiento para adolescentes y adultos. *Anuario de investigaciones*, 16, 383-391.
- Oppewal, H., Paas, L. J., Crouch, G. I., & Huybers, T. (2010). Segmenting consumers based on how they spend a tax rebate: An analysis of the Australian stimulus payment. *Journal of Economic Psychology*, 31(4), 510-519. <https://doi.org/10.1016/j.jeop.2010.03.013>
- Palomino, M. (2018). Análisis del estilo de gestión del conflicto interpersonal en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(2), 9-30. <https://doi.org/10.35362/rie7723178>

- Páramo Fernández, M. F., Araújo, A. M., Tinajero Vacas, C., Almeida, L. S., & Rodríguez González, M. S. (2017). Predictores del ajuste de los estudiantes durante la transición a la universidad en España. *Psicotema*, 29(1). <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.40>
- Piergiovanni, L. F. & Depaula, P. D. (2018). Descriptive Study of Self-efficacy y Stress Management among Argentinean University Students. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 413-432.
- Pritchard, M. E., Wilson, G. S., & Yamnitz, B. (2007). What predicts adjustment among college students?: A longitudinal panel study. *Journal of American College Health*, 56(1), 15–21. <https://doi.org/10.3200/JACH.56.1.15-22>
- Reddy, K. J., Menon, K. R. & Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among university students. *Biomedical and pharmacology journal*, 11(1), 531-537. <https://doi.org/10.13005/bpj/1404>
- Rull, M. A. P., Sánchez, M. L. S., Cano, E. V., Méndez, M. T. C., Montiel, P. H., & García, F. V. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y salud*, 21(1), 31-37. <https://doi.org/10.25009/pys.v21i1.584>
- Sasaki, M., & Yamasaki, K. (2007). Stress coping and the adjustment process among university freshmen. *Counseling Psychology Quarterly*, 20(1), 51–67. <https://doi.org/10.1080/09515070701219943>
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1063–1078. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.6.1063>
- Selye, H. (1993). History of the Stress Concept. En L. Goldberger y S. Breznitz (Eds.), *Handbook of Stress. Theoretical and Clinical Aspects*, 7-17. The Free Press.
- Shehadeh, J., Hamdan-Mansour, A.M., Halasa, S.N., Bani Hani, M.H., Nabolsi, M.M., Thultheen, I., & Nassar, O.S. (2020). Academic Stress and Self-Efficacy as Predictors of Academic Satisfaction among Nursing Students. *The Open Nursing Journal*, 13, 92-99. <https://doi.org/10.2174/1874434602014010092>
- Siltanen, S., Rantanen, T., Portegijs, E., Tourunen, A., Poranen-Clark, T., Eronen, J., & Saajanaho, M. (2019). Association of tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment with out-of-home mobility among community-dwelling older people. *Aging clinical and experimental research*, 31, 1249-1256. <https://doi.org/10.1007/s40520-018-1074-y>
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2016). Ways and families of coping as adaptive processes. *The Development of Coping: Stress, Neurophysiology, Social Relationships, and Resilience during Childhood and Adolescence*, 27-49. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085705>

- Stanisławski, K. (2019). The Coping Circumplex Model: An Integrative Model of the Structure of Coping With Stress. *Frontiers in Psychology*, 10, 694. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00694>
- Schumacker, R. & Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modelling* (4th ed.). Routledge.
- Tein, J. Y., Coxe, S., & Cham, H. (2013). Statistical power to detect the correct number of classes in latent profile analysis. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 20(4), 640-657. <https://doi.org/10.1080/10705511.2013.824781>
- Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V., & Wigal, J. K. (1989). The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive therapy and research*, 13(4), 343-361. <https://doi.org/10.1007/BF01173478>
- Towbes, L. C., & Cohen, L. H. (1996). Chronic stress in the lives of college students: Scale development and prospective prediction of distress. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 199–217. <https://doi.org/10.1007/BF01537344>
- Valdivieso-León, L., Lucas Mangas, S., Tous-Pallarés, J., & Espinoza-Díaz, I. M. (2020). Coping strategies for academic stress in undergraduate students: Early Childhood and Primary Education. *Educación XXI*, 23(2), 165-186, <https://doi.org/10.5944/educXXI.25651>
- Verger, P., Combes, J. B., Kovess-Masfety, V., Choquet, M., Guagliardo, V., Rouillon, F., & Peretti-Wattel, P. (2009). Psychological distress in first year university students: socioeconomic and academic stressors, mastery and social support in young men and women. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 44, 643-650. <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0486-y>
- Vermunt, J. K., & Magidson, J. (2016). *Technical guide for Latent GOLD 5.1: Basic, Advanced, and Syntax*. Statistical Innovations.
- Wedel, M., y Kamakura, W. A. (2000). *Market segmentation: Conceptual and methodological foundations* (2nd ed.). Kluwer Academic.
- Zhao, Y. (2024). The Impact of College Students' Academic Stress on Student Satisfaction from a Typological Perspective: A Latent Profile Analysis Based on Academic Self-Efficacy and Positive Coping Strategies for Stress. *Behavioral Sciences*, 14(4), 311. <https://doi.org/10.3390/bs14040311>
- Zárate, N., Soto, M., Castro, M., & Quintero , J. (2017). Estrés académico en estudiantes universitarios: Medidas preventivas. *Revista de Alta Tecnología y la Sociedad*, 9(4), 92-98.
- Zimmer-Gembeck, M. J. (2021). Coping flexibility: Variability, fit and associations with efficacy, emotion regulation, decentering and responses to stress. *Stress and Health*, 37(5), 848-861. <https://doi.org/10.1002/smj.3043>

Relaciones entre invitaciones docentes y el uso parental de las TIC para participar en educación

Relationship between teachers' invitations and the parental use of technology for involvement in children's education

Militza Lourdes Urías-Martínez¹ 

Ángel Alberto Valdés-Cuervo^{1*} 

Maricela Urías-Murrieta¹ 

Lizeth Guadalupe Parra-Pérez¹ 

¹ Instituto Tecnológico de Sonora, México

* Autor/a de correspondencia. E-mail: angel.valdes@itson.edu.mx

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Urías-Martínez, M. L., Valdés-Cuervo, Á. A., Urías-Murrieta, M., & Parra-Pérez, L. G. (2025). Relaciones entre invitaciones docentes y el uso parental de las TIC para participar en educación [Relationship between teachers' invitations and the parental use of technology for involvement in children's education]. *Educación XXI*, 28(1), 131-153. <https://doi.org/10.5944/educxx1.39400>

Fecha de recepción: 04/01/2024

Fecha de aceptación: 24/05/2024

Publicado online: 07/01/2025

RESUMEN

El presente estudio examinó las relaciones directas e indirectas entre las invitaciones docentes, la autoeficacia tecnológica, el valor atribuido a las TIC y el uso parental de estos recursos para participar en la educación de los hijos. Participaron 639 madres y 447 padres de estudiantes de primarias públicas. Se calculó un modelo estructural con dos mediadores. Se encontró que las invitaciones docentes se relacionan positivamente con la utilización parental de las TIC para comunicarse con la escuela y apoyar el aprendizaje en casa de

los hijos. Adicionalmente, se halló que la autoeficacia tecnológica y el valor atribuido a las TIC median las relaciones estudiadas. Se concluyó que las invitaciones de los docentes promueven el uso de las TIC por parte de los padres para involucrarse en la educación de los hijos.

Palabras clave: docentes, educación pública, escuelas primarias, participación parental, uso de la tecnología en educación

ABSTRACT

The present study examined the direct and indirect relationships between teacher invitations, technological self-efficacy, the value attributed to ICT, and the parental use of these resources by parents to participate in their children's education. Six hundred thirty-nine mothers and 447 fathers of public primary school students participated. A structural model with two mediators was calculated. It was found that teacher invitations positively relate to parental use of ICT to communicate with the school and support their children's learning at home. Additionally, it was found that technological self-efficacy and the value attributed to ICT mediate the relationships studied. It was concluded that teacher invitations promote the use of ICT by parents to get involved in their children's education.

Keywords: teachers, public education, elementary school, parent involvement, technology uses in education

INTRODUCCIÓN

Los tomadores de decisión en política educativa tienen la presión de generar condiciones para ofrecer una educación pública de calidad para todos. En México, este es un propósito que no se alcanza plenamente, ya que el 10 % de los estudiantes con edad de ingresar a la educación secundaria no han terminado la educación primaria, porcentaje aún mayor en los estudiantes en condición de discapacidad y de pobreza (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2022). Adicionalmente, un número importante de estudiantes de educación básica, especialmente los provenientes de familias de escasos recursos, no alcanzan los niveles de aprendizaje deseados (Graña & Murillo, 2023; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2018). Las dificultades en la adquisición de los aprendizajes del currículo escolar tienen considerables consecuencias en las trayectorias académicas de los estudiantes, además afectan negativamente el desenvolvimiento económico y social del país (Adelman & Szekely, 2016).

PARTICIPACIÓN PARENTAL EN EDUCACIÓN

Si bien son diversos los factores que inciden en la calidad educativa, en la literatura se reconoce la importancia del contexto familiar de los estudiantes. La evidencia empírica muestra que la participación familiar en educación, que comprende los esfuerzos y recursos dedicados por los padres y las madres para apoyar la educación (Epstein & Sheldon, 2022; Wilder, 2014), se relacionan con el éxito escolar de los hijos (Boonk et al., 2018; Castro et al., 2015; Tan et al., 2020). Si bien existen múltiples expresiones de la participación parental en educación, en general se agrupan en la centrada en el hogar y la centrada en la escuela (Boonk et al., 2018; Fantuzzo et al., 2000). Un indicador importante de la participación centrada en la escuela, lo constituye la comunicación de los padres con los docentes y otros padres acerca de asuntos relativos al desempeño del hijo y las actividades de la escuela. Por otra parte, el apoyo parental al aprendizaje de los hijos en casa es un elemento central de la participación parental centrada en la casa (Epstein & Sheldon, 2022; Wong et al., 2018).

La participación parental centrada en el hogar comprende elementos tales como la comunicación de los padres (padre y madre) con los hijos acerca de asuntos de la escuela, la ayuda con las tareas, el establecimiento de reglas y un ambiente adecuado para el estudio y la organización de actividades extracurriculares de apoyo al currículo. Por su parte, la participación parental centrada en la escuela implica tanto la comunicación con docentes como la participación en las actividades que se realizan en las escuelas (ej., atender las reuniones escolares, participar en actividades extracurriculares, involucrarse en la asociación de padres de familia) (Benner et al., 2016; Boonk et al., 2018; Epstein & Sheldon, 2022; Gubbins & Otero, 2020).

La evidencia empírica confirma que ambos tipos de participación parental en la educación se asocian positivamente con el sentido de pertenencia a la escuela, la autoeficacia académica, el compromiso con el aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes (Gubbins & Otero, 2020; Lara & Saracosti, 2019; Murillo & Hernández-Castilla, 2020; Solís Castillo & Aguiar Sierra, 2017; Xiong et al., 2021). Además, la participación parental crea oportunidades para el intercambio de información, incrementa la confianza y el sentimiento de corresponsabilidad entre padres y docentes con el desempeño de los estudiantes (Acevedo et al., 2017; Li et al., 2019; Thompson et al., 2017; Urías et al., 2017).

En México, en la política educativa se reconoce la importancia de la participación familiar para lograr el derecho a una educación con equidad para todos los estudiantes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013; Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019), por ello en las reformas educativas se considera la aplicación de estrategias enfocadas en fortalecer el involucramiento de las familias en la educación de sus hijos. Pese a ello, diversos estudios constatan

que la participación parental en la educación es limitada, tanto en el hogar como en la escuela (Márquez et al., 2015; Martín & Guzmán Flores, 2016; Meza-Rodríguez & Trimño-Quiala, 2020).

En la actualidad, el crecimiento del uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), en particular del Internet, dentro de la población (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2022; We Are Social, 2022) ofrece la oportunidad de incrementar la participación parental en educación, ya que tiene la capacidad de facilitar la comunicación a distancia de padres con docentes, así como con otros padres. Además, las TIC permiten a los padres el acceso a recursos educativos abiertos y a información para apoyar el aprendizaje de los hijos (Blau & Hameiri, 2017; Bonanati & Buhl, 2022; Head, 2020; Macià, 2016; Ramos et al., 2015).

Los docentes y la participación parental en educación

Sin embargo, la participación parental no depende únicamente del acceso a los medios tecnológicos que permiten la comunicación y el acceso a la información, por el contrario, es un fenómeno social afectado por múltiples factores (Gubbins & Otero, 2020; Oswald et al., 2018). Diversos autores señalan que las prácticas docentes pueden favorecer o inhibir la comunicación de los padres con la escuela y el apoyo que brindan al aprendizaje en casa (Gubbins & Otero, 2020; Valdés-Cuervo et al., 2022). Al respecto, diversos autores consideran que las invitaciones de los docentes a la participación parental son esenciales para entender las diferencias en la misma (Smith & Sheridan, 2019; Yulianti et al., 2022).

Las invitaciones docentes comprenden las solicitudes, oportunidades y apoyos que generan para estimular y compartir responsabilidades con los padres en la promoción del desarrollo social, emocional y académico de los estudiantes (Bazán-Ramírez et al., 2020; Castro et al., 2015; Yulianti et al., 2023). Es abundante la evidencia empírica que muestra que las invitaciones docentes afectan positivamente la participación parental en la escuela y en la casa para apoyar el aprendizaje de los hijos (Reynolds et al., 2015; Sandoval et al., 2017; Valdés-Cuervo et al., 2022; Yulianti et al., 2022). Aunque en la literatura se destaca que las acciones de los docentes contribuyen a explicar las diferencias en el involucramiento parental en educación, la investigación acerca de cómo las prácticas de los docentes se relacionan con el uso de las TIC por parte de los padres para participar en la educación de los hijos es limitada, particularmente en México. Para atender esta limitación, el presente estudio examina cómo las invitaciones docentes se relacionan directa e indirectamente con la utilización parental de las TIC para participar comunicándose con la escuela y apoyando el aprendizaje en casa.

El papel mediador de la autoeficacia tecnológica y el valor atribuido a las TIC

Dentro del marco de referencia de la teoría cognitivo social se afirma que las creencias de las personas se relacionan con su conducta, en este sentido señala que la percepción de autoeficacia y el valor atribuido a la tarea (Bandura, 1982, 1995; Eccles & Wigfield, 2002) se consideran dos variables esenciales para explicar la elección, la persistencia y el desempeño de los individuos en ciertas actividades. Ambos constructos actúan como mediadores de las influencias sociales, ya que afectan cómo las personas perciben, interpretan, establecen metas y responden a diversas situaciones de sus contextos (Eccles & Wigfield, 2020; Plante et al., 2013).

La autoeficacia comprende la percepción del individuo acerca de su habilidad para organizarse y desempeñarse efectivamente en ciertas actividades y contextos sociales (Bandura, 1982, 1995). Se ha constatado que la percepción de autoeficacia de los padres para involucrarse en la educación de los hijos se relaciona con una mejor comunicación con los docentes, la participación en las actividades de la escuela y el apoyo efectivo del aprendizaje en casa (Gruchel et al., 2022; Gubbins & Otero, 2020; Liu & Leighton, 2021; Sandoval et al., 2017; Tazouti & Jargélan, 2019). Además, la evidencia empírica disponible constata que la percepción de autoeficacia tecnológica se vincula con mayor uso de las TIC por parte de los padres para apoyar el aprendizaje de los hijos (Han et al., 2022; Osorio-Saez et al., 2021).

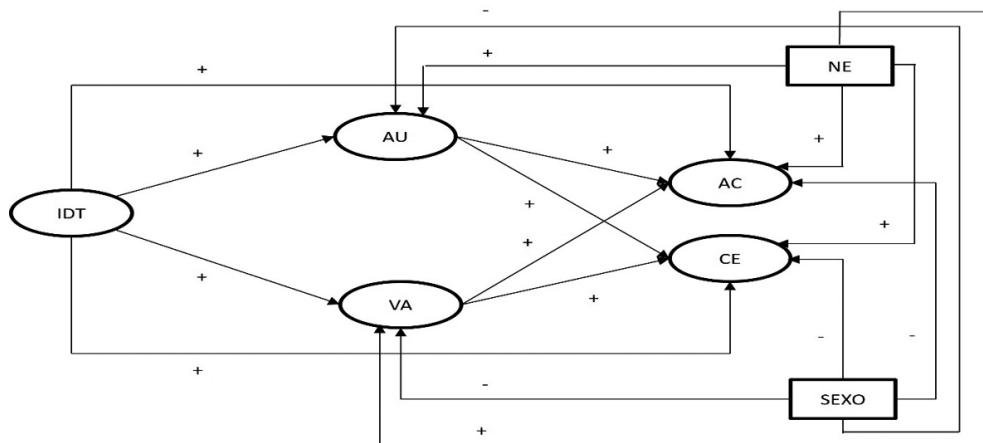
El valor de la tarea se relaciona con la percepción del individuo acerca de la importancia de la misma para su identidad, el disfrute personal que ocasiona su realización, la utilidad que posee para el logro de metas a corto y largo plazo y su costo en términos de esfuerzo cognitivo y desgaste emocional (Eccles & Wigfield, 2020; Wigfield & Eccles, 2020). Algunos estudios reportan que los padres tienen creencias positivas acerca del valor de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje (Angulo-Armenta et al., 2019; Ramírez-Rueda et al., 2021; Segura et al., 2022). Aunque limitada, la evidencia empírica sugiere que las creencias de los padres acerca del valor de las TIC se relacionan con la frecuencia con que las utilizan en la educación de los hijos (Bradley, 2020; Hammer et al., 2021).

El presente estudio

En este contexto, el presente estudio se propone examinar, en una muestra conformada por padres de estudiantes de educación primaria, las relaciones entre las invitaciones docentes, la autoeficacia tecnológica y el valor atribuido por los padres a las TIC con el empleo que hacen de las mismas para comunicarse con la escuela y apoyar en casa el aprendizaje de los hijos. Los análisis se realizan controlando estadísticamente el sexo y el nivel educativo de los padres (ver Figura 1).

Para guiar el estudio se proponen las siguientes hipótesis: (a) Las invitaciones docentes se asocian positivamente con la percepción de autoeficacia tecnológica y el valor que los padres atribuyen a las TIC; (b) Las invitaciones docentes se relacionan positivamente con el uso de las TIC por parte de los padres para comunicarse con la escuela y apoyar el aprendizaje en casa de los hijos; (c) la percepción de autoeficacia tecnológica y el valor que atribuyen los padres a las TIC en la educación de los hijos se vinculan positivamente con el uso de las TIC para comunicarse con la escuela y apoyar el aprendizaje en casa, y (d) la percepción parental de autoeficacia tecnológica y el valor que atribuyen a las TIC median parcialmente la relación entre las invitaciones docentes y la participación parental en la casa y la escuela.

Figura 1
Modelo teórico de relaciones entre las variables involucradas en el estudio



Nota. IDT = Invitaciones docentes para utilizar las TIC; AU = Autoeficacia tecnológica; VA = Valor atribuido a las TIC; CE = Uso de las TIC para comunicarse con la escuela; AC = Uso de las TIC para apoyar el aprendizaje en casa; NE = Nivel educativo.

MÉTODO

Participantes

Participaron en el estudio 639 madres (M edad = 37.1 años, DE = 6.1) y 447 padres (M edad = 39.7 años, DE = 6.6) de 679 estudiantes de 4to (29.9 %), 5to (37.7%) y 6to (32.3 %) grado de 25 primarias públicas distribuidas en las distintas zonas escolares de un municipio del sur de Sonora, las cuales contaban con algún tipo de acceso a Internet. Dado que el objetivo del estudio fue indagar en la participación parental,

se excluyeron de la muestra los cuestionarios contestados por cuidadores distintos a los padres. Del total de participantes, 0.6 % no concluyó la educación primaria, 4.1 % poseía educación primaria, 28.7 % educación secundaria, 36.1 % estudios de nivel medio superior y 30.5 % de educación superior. El 75 % de los participantes reportaron tener acceso a Internet en casa, mientras que el 25 % accede mediante datos móviles.

Instrumentos

Invitaciones de docentes para utilizar las TIC

Se utilizó una adaptación de la escala Prácticas Docentes para Involucrar a las familias (Valdés-Cuervo et al., 2016) para medir la percepción de los padres acerca de la frecuencia con que los docentes los invitan a utilizar las TIC para involucrarse en la educación de los hijos. Los ítems se agrupan en dos dimensiones: (a) Comunicación con la escuela (4 ítems, ej., El maestro (a) de mi hijo (a) me invita a participar en grupos sociales de Internet (ej., WhatsApp) para informarse acerca de las actividades de la escuela) y (b) Apoyo al aprendizaje en casa (3 ítems, ej., El maestro (a) de mi hijo (a) me sugiere páginas de Internet para reforzar el aprendizaje de mi hijo (a) del currículo escolar). Se usó un formato de respuesta tipo Likert con opciones desde 0 (Nunca) hasta 4 (Siempre).

Valor percibido de las TIC

Se adaptaron ítems de escalas previamente reportadas en la literatura para medir la percepción parental del valor de las TIC para involucrarse en la educación de los hijos (Eccles & Wigfield, 1995; Muenks et al., 2023). El formato de respuesta fue tipo Likert con opciones desde 0 (Totalmente en desacuerdo) hasta 4 (Totalmente de acuerdo). Los ítems miden la percepción de los padres acerca del valor intrínseco (2 ítems, ej., Me gusta utilizar las TIC para comunicarme con el profesor (a) de mi hijo (a)), de la importancia (2 ítems, ej., Creo que hago bien en utilizar las TIC para ayudar a mi hijo (a) con las tareas escolares) y la utilidad de las TIC en la educación (3 ítems, ej., Considero que las TIC facilitan mi comunicación con el docente acerca de inquietudes manifestadas por mi hijo(a)).

Autoeficacia tecnológica

Para medir el constructo se diseñó una escala con base en estudios previos (Grijalva-Quiñonez, 2023; Gruchel et al., 2022; Huang et al., 2018). Se cuestionó a

los padres acerca de su percepción de eficacia para emplear las TIC en actividades vinculadas con la educación de los hijos (ej., Utilizar las TIC para informarse de las actividades de la escuela). El formato de respuesta fue tipo Likert con cinco opciones 0 (Nada hábil), 1 (Poco hábil), 2 (Medianamente hábil), 3 (Hábil) y 4 (Muy hábil).

Participación parental en educación con apoyo de las TIC

Se diseñó exprofeso para el estudio con base en escalas previamente reportadas en la literatura (Dueñas et al., 2022; Valdés Cuervo et al., 2009) para medir la utilización de las TIC por parte de los padres para involucrarse en la educación de los hijos. La escala se conforma de 13 ítems que miden el uso de las TIC por parte de los padres para: Apoyar el aprendizaje en casa (8 ítems, ej., Ayudo a mi hijo (a) a buscar información en Internet para realizar las tareas) y (b) Comunicarse con la escuela (5 ítems, (ej., Utilizo el celular, correo electrónico o redes sociales para platicar con el maestro(a) de mi hijo(a) acerca de cómo realiza las tareas y participa en clase). El formato de respuesta fue tipo Likert con opciones desde 1 (Nunca) hasta 5 (Siempre).

Variables de control

En la literatura empírica se muestra que la madre se involucra con mayor frecuencia que el padre en la educación de los hijos (Ortiz-Zavaleta & Moreno-Almazán, 2016). También que el involucramiento parental en educación se asocia positivamente con el nivel educativo de los padres (Chaparro Caso et al., 2016; Harris et al., 2017; Jang et al., 2017). Por ende, en el estudio se controló el sexo (0 = femenino, 1 = masculino) y el nivel educativo (1 = ninguno, 2 = primaria, 3 = secundaria, 4 = bachillerato y 5 = educación superior) de los padres para verificar que el uso de las TIC para participar en la educación no se explique mejor por estas variables que por las variables estudiadas.

Procedimiento

Se obtuvo la aprobación del Comité de Ética de la Universidad. Posteriormente, se gestionó la autorización de las autoridades de las escuelas para acceder a los estudiantes y sus padres. Dado que los instrumentos fueron adaptados o desarrollados exprofeso para el estudio, en todos los casos los ítems se evaluaron por jueces expertos (3 investigadores, 3 docentes y 3 padres de familia) que evaluaron los ítems como 1 = no relevante, 2 = necesita cambios mayores para ser relevante,

3 = relevante y 4 = muy relevante. Se incluyeron en las escalas los ítems con un índice de validez de contenido igual o superior a .78 (Almanasreh et al., 2019). Para obtener la información, se envió con los estudiantes una invitación a los padres donde se les informó del propósito del estudio y se les solicitó su participación voluntaria en el mismo. Los padres que accedieron a participar firmaron una carta de consentimiento informado. Los cuestionarios fueron devueltos directamente por los padres o mediante sus hijos a los investigadores.

Análisis estadísticos

Los datos perdidos que fueron menores al 5 % en todas las variables involucradas en el estudio se trataron con el método de imputación múltiple disponible en el SPSS 27. Mediante el análisis factorial confirmatorio (AFC) se examinó la validez de la estructura interna de las escalas utilizadas en el estudio. Los AFC se realizaron con método de estimación de mínimos cuadrados ponderados diagonalizados (DWLS) robusto (Chen et al., 2023; Finney & DiStefano, 2013). La fiabilidad de los puntajes se analizó con el coeficiente Omega de McDonald (ω), valores iguales o mayores a .70 se consideran como indicadores de adecuada fiabilidad de los puntajes (Green & Yang, 2015).

Se calculó la media, desviación estándar y la correlación entre las variables estudiadas mediante el coeficiente de correlación de Spearman. Si bien no existe un acuerdo pleno acerca de la interpretación de los tamaños de los efectos, varios autores (Bakker et al., 2019; Funder & Ozer, 2019; Lovakov & Agadullina, 2021) sostienen que tamaños de efecto no significativos o pequeños, atendiendo a los criterios propuestos por Cohen (1988), tienen implicaciones prácticas y teóricas importantes en las ciencias sociales. En este contexto, en el presente estudio se consideraron valores menores o iguales a .10 como indicadores de un tamaño de efecto pequeño, menores o iguales a .20 de tamaño de efecto mediano e iguales o mayores a .30 de un tamaño de efecto grande (Funder & Ozer, 2019; Gignac & Szodorai, 2016).

Se calculó un modelo estructural con variables latentes y dos mediadores paralelos. Dado que las variables fueron medidas en nivel ordinal, se empleó el método de estimación de mínimos cuadrados ponderados diagonalizados (DWLS) robusto (Chen et al., 2023; Finney & DiStefano, 2013) con apoyo del JASP 18. Se consideraron indicadores de ajuste aceptable del modelo estructural a los datos, valores Satorra-Bentler Chi-cuadrada (SBX²) con p asociada $> .05$, Índice de ajuste comparativo (CFI $\geq .95$), Índice de Tucker-Lewis (TLI $\geq .95$), Media de la raíz cuadrada del error de aproximación (RMSEA $\leq .08$) y Raíz cuadrada estandarizada de la media residual (SRMR $\leq .08$) (Byrne, 2016; Kline, 2023).

RESULTADOS

Propiedades psicométricas

Invitaciones de los docentes para utilizar las TIC. Los resultados del análisis factorial confirmatorio (AFC) muestran un buen ajuste del modelo de medición a los datos ($SBX^2 = 30.7$, $gl = 13$, $p = .004$; SRMR = .01; CFI = .99; TLI = .99; RMSEA = .03, IC 90 % [.02, .05]). Dado que las correlaciones entre los factores fueron elevadas ($r = .76$) se conformó un puntaje global de invitaciones docentes. Los valores de fiabilidad para ambas dimensiones fueron aceptables: Comunicación con la escuela ($\omega = .73$) y Apoyo al aprendizaje en casa ($\omega = .70$).

Valor percibido de las TIC. Los resultados del AFC sugieren un buen ajuste del modelo unidimensional de medida a los datos ($SBX^2 = 46.74$, $gl = 12$, $p < .001$; SRMR = .03; TLI = .99; CFI = .99; RMSEA= .05 IC 90% [.03, .06]). La fiabilidad de los puntajes fue aceptable ($\omega = .92$).

Autoeficacia tecnológica. De los resultados del AFC se infiere un buen ajuste del modelo de medición a los datos ($SBX^2 = 25.2$, $gl = 13$, $p = .02$; SRMR = .04; CFI = .99; TLI = .97; RMSEA = .04, IC 90% [.01, .06]). La fiabilidad de los puntajes fue aceptable ($\omega = .90$).

Participación parental en educación con apoyo de las TIC. El AFC evidencia un buen ajuste del modelo de medición a los datos ($SBX^2 = 231.63$, $gl = 62$, $p < .001$; SRMR = .03; TLI = .99; CFI = .99; RMSEA = .05, IC 90 % [.04, .06]). El valor del coeficiente Omega de McDonald indica que la fiabilidad de los puntajes de las dimensiones que miden el uso de las TIC por parte de los padres para apoyar el aprendizaje en casa ($\omega = .92$) y comunicarse con la escuela ($\omega = .89$) son aceptables.

Análisis preliminares

En la Tabla 1 se mostró que las respuestas de los padres relativas a las invitaciones de los docentes se centran en la categoría ‘casi nunca’, lo que implica que perciben que en escasas ocasiones reciben invitaciones por parte de los docentes para utilizar las TIC para comunicarse con la escuela o apoyar el aprendizaje de los hijos en casa. Adicionalmente, las medias de las respuestas indican que los padres y las madres valoran las TIC como importantes para involucrarse en la educación de los hijos y se perciben eficaces para emplear dichas herramientas con este fin. Finalmente, los padres refieren que rara vez utilizan las TIC para comunicarse con la escuela y que sólo en ocasiones las utilizan para apoyar el aprendizaje de los hijos en casa.

Se encontraron correlaciones positivas estadísticamente significativas entre todas las variables estudiadas. Los tamaños de efecto de las correlaciones sugieren

la existencia de implicaciones prácticas y teóricas de las mismas. En lo relativo a las variables control, los resultados mostraron correlaciones estadísticamente significativas y positivas del nivel educativo con las variables incluidas en el estudio. Por su parte, el sexo de los padres no se correlacionó con las invitaciones docentes y el valor atribuido a las TIC, sin embargo, se correlacionó negativamente (0 = femenino, 1 = masculino) con la autoeficacia tecnológica y ambos tipos de involucramiento parental. Los tamaños de los efectos de las correlaciones sugieren implicaciones teóricas y prácticas de las mismas.

Tabla 1

Media, desviación estándar y correlación entre las variables estudiadas

Variable	M	DE	1	2	3	4	5	6	7
1. IDT	2.01	1.12	-	.29***	.33***	.47***	.32***	.01	-.03
2. AU	3.51	1.14		-	.54***	.33***	.52***	.28***	-.11***
3. VA	2.80	0.74			-	.30***	.43***	.13***	-.01
4. CE	1.83	0.95				-	.46***	.14***	-.14***
5. AC	2.35	1.05					-	.26***	-.12***
6. NE								-	-.01
7. Sexo									-

Nota. IDT = Invitaciones de los docentes; AU = Autoeficacia tecnológica; VA = Valor atribuido a las TIC; CE = Uso parental de las TIC para comunicarse con la escuela; AC = Uso parental de las TIC para apoyar el aprendizaje en casa; NE = Nivel educativo parental.

*** $p < .001$.

Modelo estructural

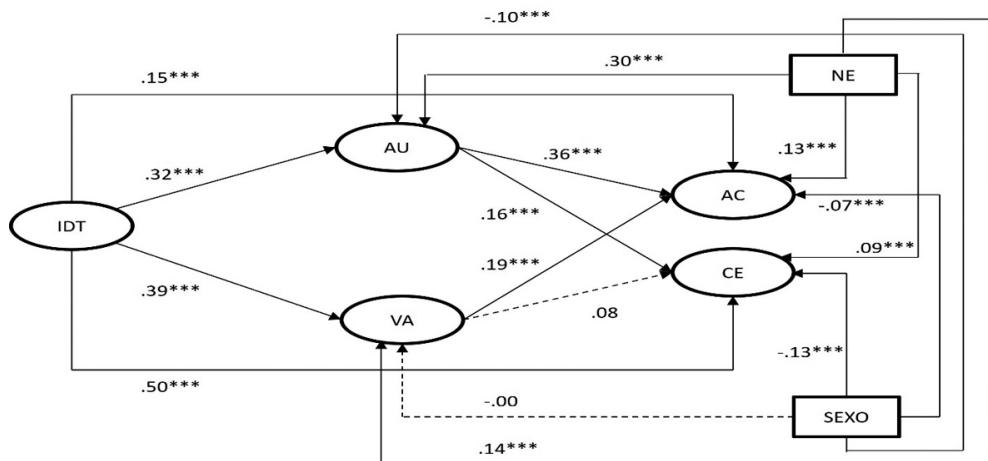
Los resultados indicaron un buen ajuste del modelo de ecuaciones estructurales a los datos ($SBX^2 = 2471.97$, $gl = 529$, $p < .001$; SRMR = .03; CFI = .99; TLI = .99, RMSEA = .03 IC 90 % [.02, .04]). El modelo explicó el 40% de la varianza del uso parental de las TIC para comunicarse con la escuela y el 42 % del uso de estos recursos para apoyar el aprendizaje en casa (ver Figura 2). Las relaciones directas indicaron que las invitaciones docentes se relacionan de manera positiva con la valoración parental de las TIC ($\beta = .39$, $p < .001$, IC 95% [.06, .15]), la percepción parental de autoeficacia tecnológica ($\beta = .32$, $p < .001$, IC 95 % [.25, .35]), el uso de las TIC para apoyar el aprendizaje en casa ($\beta = .15$, $p < .001$, IC 95 % [.07, .15]) y comunicarse con la escuela ($\beta = .50$, $p < .001$, IC 95% [.29, .43]). Por su parte, la autoeficacia tecnológica se asoció de manera positiva con la participación en el uso parental de

las TIC para apoyar el aprendizaje ($\beta = .36, p < .001$, IC 95% [.20, .35]) y comunicarse con la escuela ($\beta = .16, p < .001$, IC 95 % [.06, .18]). Finalmente, la valoración de las TIC se relacionó de manera positiva con el apoyo al aprendizaje en casa ($\beta = .19, p < .001$, IC 95% [.13, .35]), mientras que su relación con la comunicación con la escuela fue no significativa ($\beta = .08, p = .062$, IC 95% [-.01, .20]).

Respecto a las relaciones indirectas, los resultados mostraron que el valor atribuido por los padres a las TIC media parcialmente la relación entre las invitaciones docentes con el uso parental de las TIC para apoyar el aprendizaje en casa ($\beta = .07, p < .001$, IC 95% [.02, .07]), pero no media la relación de las invitaciones con el empleo de las TIC para comunicarse con la escuela ($\beta = .03, p = .058$, IC 95% [-.01, .05]). Por su parte, la autoeficacia parental en el uso de las TIC media parcialmente la relación de las invitaciones docentes con el uso de las TIC para apoyar el aprendizaje en casa ($\beta = .12, p < .001$, IC 95% [.06, .11]) y comunicarse con la escuela ($\beta = .05, p < .001$, IC 95% [.02, .11]).

Figura 2

Resultados del modelo estructural entre las variables involucradas en el estudio



Nota. IDT = Invitaciones docentes; AU = Autoeficacia tecnológica; VA = Valor atribuido a las TIC; CE = Uso parental de las TIC para comunicarse con la escuela; AC = Uso parental de las TIC para apoyar el aprendizaje en casa; NE = Nivel educativo.

*** $p \leq .001$.

DISCUSIÓN

La literatura reconoce que la participación parental en la educación es un elemento esencial para una educación con equidad e inclusión. Diversos autores afirman que existen diversas variables que pueden constituirse en barreras para la participación parental en la educación (Hornby & Blackwell, 2018; Meza-Rodríguez & Trimiño-Quiala, 2020), por ende, examinar recursos tales como las TIC, que pueden facilitar el involucramiento parental en la educación, resulta esencial para la investigación educativa. En este sentido, el presente estudio contribuye a elucidar cómo las prácticas docentes se relacionan con el uso parental de las TIC para participar en la educación de sus hijos. En términos generales, nuestros resultados sugieren que las invitaciones docentes se asocian directamente con el uso de las TIC por parte de los padres para comunicarse con la escuela y apoyar el aprendizaje de los hijos en la casa; además se encuentra que estas relaciones son mediadas por variables cognitivas sociales de los padres, como la autoeficacia tecnológica y el valor que atribuyen a las TIC en la educación.

Relaciones directas de las invitaciones de los docentes

El estudio confirma que las invitaciones docentes se relacionan positivamente con el uso parental de las TIC para apoyar el aprendizaje de los hijos en el hogar y comunicarse con la escuela. Estos hallazgos se encuentran alineados con estudios previos que reportan una influencia positiva de las invitaciones docentes en el involucramiento parental en la educación de los hijos (Sandoval et al., 2017; Valdés-Cuervo et al., 2022; Yulianti et al., 2022).

Un hallazgo importante es que las invitaciones docentes se relacionan con mayor fuerza con el uso parental de las TIC para comunicarse con la escuela, en comparación con su empleo para apoyar el aprendizaje en casa de los hijos. Si bien son necesarios nuevos estudios para aclarar este hallazgo, es posible considerar que la falta de familiaridad de los docentes con la utilización de las TIC como recurso de apoyo en la enseñanza (Gallegos-Fernandez et al., 2021; Gómez et al., 2019) provoque que no posean las habilidades para orientar de forma efectiva el empleo de estos recursos por parte de los padres como apoyo al aprendizaje de los hijos en el hogar. Adicionalmente, puede asociarse a las limitadas habilidades parentales para usar las TIC como recursos de apoyo a la adquisición de las competencias que demanda el currículo (Castellanos et al., 2022; Misirli & Ergulec, 2021).

De acuerdo con la literatura previa, en el estudio se muestra que las invitaciones docentes se asocian positivamente de forma directa con la autoeficacia tecnológica y el valor que los padres atribuyen a las TIC en la educación de los hijos (Liu

& Leighton, 2021; Smith & Sheridan, 2019). Estos resultados sugieren que cuando los docentes invitan a los padres a utilizar las TIC, modelan conductas tecnológicamente competentes, brindan orientación y apoyo, y crean espacios de colaboración se obtienen resultados positivos que favorecen tanto la percepción de eficacia de los padres para utilizar las TIC como del valor de las mismas en la educación.

Relaciones directas de la autoeficacia tecnológica y el valor atribuido por los padres a las TIC

Adicionalmente, en línea con lo esperado, se presenta una asociación directa positiva entre la autoeficacia tecnológica y la frecuencia con que los padres utilizan las TIC para comunicarse con la escuela y apoyar el aprendizaje de los hijos en casa. Este hallazgo concuerda con la teoría y la evidencia empírica que señala la autoeficacia como un importante regulador de la conducta (Han et al., 2022; Osorio-Saez et al., 2021).

En lo relativo al valor de las TIC, los hallazgos validan de forma parcial las hipótesis propuestas en el estudio. De acuerdo a lo considerado, el valor que los padres atribuyen a las TIC se asocia positivamente con el uso que hacen de las mismas para apoyar el aprendizaje en casa (Bradley, 2020; Hammer et al., 2021). Sin embargo, contrario a lo hipotetizado, no se observa una relación significativa del valor atribuido a las TIC con su empleo por parte de los padres para comunicarse con la escuela. Aunque son necesarios nuevos estudios para aclarar este resultado, es posible hipotetizar que el valor atribuido a las TIC se asocia más con el empleo de las TIC en la casa, porque este requiere de un importante esfuerzo formativo y motivación autónoma por parte de los padres; mientras que el uso de las TIC para participar en la escuela ocurre en muchos casos como respuesta a invitaciones directas del docente; además, por lo general se produce mediante redes sociales (ej., WhatsApp) que muchos padres manejan con anterioridad.

Mediación de la autoeficacia tecnológica y el valor que los padres atribuyen a las TIC a la relación entre las invitaciones docentes y el uso parental de las TIC

El análisis de las relaciones indirectas muestra que la percepción de autoeficacia tecnológica media parcialmente la relación de las invitaciones docentes con ambos tipos de participación parental (comunicación con la escuela y apoyo al aprendizaje en casa). Sin embargo, el valor atribuido por los padres a las TIC únicamente media parcialmente el vínculo entre las invitaciones docentes y el uso de las tecnologías para apoyar el aprendizaje en casa. Este hallazgo confirma que las invitaciones del docente poseen una influencia que se extiende más allá de la situación presente,

puesto que favorecen el desarrollo de recursos psicológicos que pueden impactar el bienestar, la resiliencia y la motivación autónoma de los padres para utilizar TIC en la educación de los hijos (Hammer et al., 2021; Han et al., 2022).

Limitaciones

Aunque el estudio aporta conocimiento a la comprensión de la influencia de las invitaciones docentes en el involucramiento parental en educación, tiene limitaciones que deben ser consideradas si se pretenden utilizar sus hallazgos. En primer lugar, se emplea un diseño transversal, lo cual no permite especificar relaciones causa-efecto entre las variables estudiadas. Se sugiere realizar estudios que usen diseños experimentales o longitudinales para ahondar en las relaciones entre las variables. En segundo lugar, la información fue obtenida por instrumentos de autorreporte administrados a los padres. En futuros estudios se recomienda involucrar otros informantes (ej., docentes, directivos y estudiantes) y métodos de medición (ej., entrevistas y observaciones). En tercer lugar, en el estudio se examinan únicamente dos tipos de participación parental en educación. Al respecto, es conveniente analizar la influencia del docente en distintas formas de participación parental, por ejemplo, la toma de decisiones y el voluntariado. Finalmente, si bien la muestra fue adecuada para el estudio, se propone involucrar muestras más diversas de padres del país, por ejemplo, provenientes de escuelas rurales e indígenas, y hacer estudios transculturales.

CONCLUSIONES

El estudio sugiere que el papel del docente en la implementación de reformas y estrategias para favorecer la participación de los padres debe ser revalorizado. De manera general, los resultados del estudio indican que los docentes pueden favorecer el uso de las TIC por parte de los padres para participar en la educación de los hijos. Adicionalmente, se constata que los docentes favorecen en los padres el desarrollo de recursos psicológicos que favorecen el uso autónomo de las TIC en la educación de los hijos.

Desde el punto de vista práctico del estudio se infiere que es necesario concientizar a los docentes sobre la importancia de que inviten a los padres a utilizar las TIC, tanto para comunicarse con la escuela como para apoyar el aprendizaje en casa de los hijos. Además, se confirma que es necesario capacitar a los docentes mexicanos para que orienten efectivamente el empleo de las TIC por parte de los padres. Lo anterior, demanda la corresponsabilidad de autoridades educativas, docentes y padres de familia, quienes deben colaborar para alcanzar este fin.

AGRADECIMIENTOS

Este proyecto fue financiado por el Programa de Fortalecimiento a la Investigación del Instituto Tecnológico de Sonora (PROFAPI_2023).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, C., Valenti, G., & Aguiñaga, E. (2017). Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuelas públicas de México. *Calidad en la Educación*, (46), 53–95.
- Adelman, M. A., & Szekely, M. (2016). *School dropout in Central America: An overview of trends, causes, consequences, and promising interventions*. World Bank Policies Research Working Paper No. 7561.
- Almanasreh, E., Moles, R., & Chen, T. F. (2019). Evaluation of methods used for estimating content validity. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 15(2), 214–221. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2018.03.066>
- Angulo-Armenta, J., Tánori-Quintana, J., Mortis-Lozoya, S. V., & Angulo-Arellanes, L. A. (2019). Uso de las tecnologías en el aprendizaje por adolescentes desde la perspectiva de los padres de familia. El caso de educación secundaria del sur de Sonora, México. *Información Tecnológica*, 30(6), 269–276. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000600269>
- Bakker, A., Cai, J., English, L., Kaiser, G., Mesa, V., & Van Dooren, W. (2019). Beyond small, medium, or large: points of consideration when interpreting effect sizes. *Educational Studies in Mathematics*, 102, 1–8. <https://doi.org/10.1007/s10649-019-09908-4>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1–45). Cambridge University Press.
- Bazán-Ramírez, A., Castellanos, D., & Fajardo, V. C. (2020). Variables de familia, aptitudes intelectuales y logro en lectura en estudiantes mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(52), 375–398. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i52.2906>
- Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 1053–1064. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4>

- Blau, I., & Hameiri, M. (2017). Ubiquitous mobile educational data management by teachers, students and parents: Does technology change school-family communication and parental involvement? *Education and Information Technologies*, 22, 1231–1247. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9487-8>
- Bonanati, S., & Buhl, H. M (2022). The digital home learning environment and its relation to children's ICT self-efficacy. *Learning Environments Research*, 25, 485–505. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09377-8>
- Boonk, L., Gijselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Bradley, V. M. (2020). *Middle school parents' beliefs regarding learning management system use in mathematics*. International Society for Technology, Education and Science.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modelling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (3rd ed.). Routledge.
- Castellanos, L. I., Portillo, S. A., Reynoso, U., & Gavotto, O. I. (2022). La continuidad educativa en México en tiempos de pandemia: principales desafíos y aprendizajes de docentes y padres de familia. *Revista de Estudios y Experiencia en Educación*, 21(45), 30–50. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.002>
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Chaparro Caso, A. A., González, C., & Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1) 1–16.
- Chen, Y., Moustaki, I., & Zhang, S. (2023). On the estimation of structural equation modeling with latent variables. In H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 145–162). The Guilford Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Indicadores nacionales de la mejora continua en la educación en México*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2022.pdf>
- Dueñas, J. M., Morales-Vives, F., Camarero-Figuerola M., & Tierno-García, J. M. (2022). Spanish adaptation of the Family Involvement Questionnaire -High School: Version for parents. *Psicología Educativa*, 28(1), 31–38. <https://doi.org/10.5093/psed2020a21>

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215–225. <https://doi.org/10.1177/0146167295213003>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article e101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2022). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (3rd ed.). Routledge.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367–376. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.367>
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2013). Nonnormal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (2nd ed., pp. 439–492). Information Age Publishing.
- Funder, D. C., & Ozer, D. J. (2019). Evaluating effect size in psychological research: Sense and nonsense. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2(2), 156–168. <https://doi.org/10.1177/2515245919847202>
- Gallegos-Fernandez, D. V., Gamas, M. G., & Álvarez, M. (2021). Dificultades tecnológicas enfrentadas por los docentes de educación básica en Tabasco al inicio de la pandemia por COVID-19. *Emerging Trends in Education*, 3(6), 70–93. <https://doi.org/10.19136/etie.a3n6.4104>
- Gignac, G. E., & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researches. *Personality and Individual Differences*, 102, 74–78. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069>
- Gómez, C. E., Ramírez, J. L., Martínez-González, O., & Chuc, I. (2019). El uso de las TIC en la enseñanza del inglés en las primarias públicas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 75–94. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836gomez4>
- Graña, R., & Murillo, F. J. (2023). Una mirada a la segregación escolar por nivel socioeconómico en México y sus entidades federativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 391–423.
- Green, S. B., & Yang, Y. (2015). Evaluation of dimensionality in the assessment of internal consistency reliability: Coefficient alpha and omega coefficients.

- Educational Measures: Issues and Practice*, 34(4), 14–20. <https://doi.org/10.1111/emip.12100>
- Grijalva-Quiñonez, C. S. (2023). *Prácticas de crianza positivas y uso de las TIC para las tareas escolares. El rol mediador de la autoeficacia tecnológica* [Tesis de Doctorado, Instituto Tecnológico de Sonora]. Biblioteca Digital del Instituto Tecnológico de Sonora.
- Gruchel, N., Kurock, R., Bonanati, S., & Buhl, H. M. (2022). Parental involvement and children's internet uses—Relationship with parental role construction, self-efficacy, internet skills, and parental instruction. *Computers & Education*, 182, Article e104481. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104481>
- Gubbins, V., & Otero, G. (2020). Parental involvement and low-SES children's academic achievement in early elementary school: new evidence from Chile. *Educational Studies*, 46(5), 548–569. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620691>
- Hammer, M., Scheiter, K., & Stürmer, K. (2021). New technology, new role of parents: How parents' beliefs and behavior affect students' digital media self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 116, Article e106642. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106642>
- Han, C., Liu, L., & Chen, S. (2022). Factors influencing parents' intention on primary school students' choices of online learning during and after the COVID-19 pandemic in China. *Sustainability*, 14(14), Article e8269. <https://doi.org/10.3390/su14148269>
- Harris, C., Straker, L., & Pollock, C. (2017). A socioeconomic related 'digital divide' exists in how, not if, young people use computers. *PLoS ONE*, 12(3), Article e0175011. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0175011>
- Head, E. (2020). Digital technologies and parental involvement in education: the experiences of mothers of primary school-aged children. *British Journal of Sociology of Education*, 41(5), 593–607. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1776594>
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review*, 70(1), 109–119. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>
- Huang, G., Li, X., Chen, W., & Straubhaar, J. D. (2018). Fall-behind parents? The influential factors on digital parenting self-efficacy in disadvantaged communities. *American Behavioral Scientist*, 62(9), 1186–1206. <https://doi.org/10.1177/0002764218773820>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022). *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de las tecnologías en los hogares (ENDUTIH) 2022*.

- Jang, J., Hessel, H., & Dworkin, J. (2017). Parent ICT use, social capital, and parenting efficacy. *Computers in Human Behavior*, 71, 395–401. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.025>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5th ed.). The Guilford Press.
- Lara, L., & Saracostti, M. (2019). Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Frontiers in Psychology*, 10, Article e1464. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01464>
- Li, G., Lin, M., Liu, C., Johnson, A., Li, Y., & Loyalka, P. (2019). The prevalence of parent-teacher interaction in developing countries and its effect on student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 86, Article e102878. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102878>
- Liu, Y., & Leighton, J. P (2021). Parental self-efficacy in helping children succeed in school favors math achievement. *Frontiers in Education*, 6, Article e657722. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.657722>
- Lovakov, A., & Agadullina, E. R. (2021). Empirically derived guides for effect size interpretation in social psychology. *European Journal of Social Psychology*, 51(3), 485–504. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2752>
- Macià, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73–83.
- Márquez, L., Madueño, M. L., & Manig, A. (2015). La participación parental en secundaria pública. Perspectivas de padres, madres y estudiantes. En M. L. Madueño, R. I. García, L. Márquez, L. A. Galván, & G. M. Rojas (Eds.), *Prácticas y procesos en contextos psicoeducativos* (pp. 11–23). Tabook.
- Martín, C. J., & Guzmán Flores, E. (2016). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinéctica*, (46), 1–23.
- Meza-Rodríguez, L. A., & Trimiño-Quiala, B. (2020). Participación de la familia en la educación escolar: resultados de un estudio exploratorio. *EduSol*, 20(73), 13–28.
- Misirli, O., & Ergulec, F. (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Education and Information Technologies*, 26, 6699–6718. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10520-4>
- Muenks, K., Miller, J. E., Schuetze, B. A., & Whittaker, T. A. (2023). Is cost separate from or part of subjective task value? An empirical examination of expectancy-value versus expectancy-value-cost perspectives. *Contemporary Educational Psychology*, 72, Article e102149. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102149>

- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2020). ¿La implicación de las familias influye en el rendimiento? Un estudio en educación primaria en América Latina. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 13–22. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.10.002>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. PISA–2018 Resultados*.
- Ortiz-Zavaleta, M. L., & Moreno-Almazán, O. (2016). Estilos parentales: Implicaciones sobre el rendimiento escolar en alumnos de educación media. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 2(1), 1–19. <https://doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.2.1.2016.61.76-88>
- Osorio-Saez, E., Eryilmaz, N., & Sandoval-Hernandez, A. (2021). Parents' acceptance of educational technology: Lessons from around the world. *Frontiers in Psychology*, 12, Article e719430. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.719430>
- Oswald, D. P., Zaidi, H. B., Cheatham, D. S., & Brody, K. G. D. (2018). Correlates of parent involvement in students' learning: Examination of a national data set. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 316–323. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0876-4>
- Plante, I., O'Keefe, P. A., & Théoret, M. (2013). The relation between achievement goal and expectancy-value theories in predicting achievement-related outcomes: A test of four theoretical conceptions. *Motivation and Emotion*, 37, 65–78. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9282-9>
- Ramírez-Rueda, M. C., Cózar-Gutiérrez, R., Roblizo, M. J., & González-Calero, J. A. (2021). Towards a coordinated vision of ICT in education: A comparative analysis of preschool and primary education teachers' and parents' perceptions. *Teacher and Teacher Education*, 100, Article e103300. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103300>
- Ramos, L., Gómez, M., & García, N. (2015). Construcción de una plataforma tecnológica para mejorar la comunicación entre actores educativos. *Educación*, 24(47), 69–89. <https://doi.org/10.18800/educacion.201502.004>
- Reynolds, A. D., Crea, T. M., Medina, J., Degnan, E., & McRoy, R. (2015). A mixed-methods case study of parent involvement in an urban high school serving minority students. *Urban Education*, 50(6), 750–775. <https://doi.org/10.1177/0042085914534272>
- Sandoval, R., Echeverría, S. B., & Valdés Cuervo, A. A. (2017). Participación parental en la educación: una prueba del modelo de Hoover-Dempsey y Sandler. *Perspectiva Educacional*, 56(2), 139–153. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.495>
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa sectorial de educación 2013–2018*.

- Segura, G., Miranda, S., Duarte, J. M., & Saldívar, A. (2022). Percepciones de madres de familia y docentes sobre el uso prolongado de las TICs y el Internet en estudiantes de escuelas primarias. *Revista de Educación*, 12(25), 418–440.
- Smith, T. E., & Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 128–157. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725>
- Solís Castillo, F., & Aguiar Sierra, R. (2017). Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico. *Sinéctica*, (49), 1–22.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2019). *La nueva escuela mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública.
- Tan, C. Y., Lyu, M., & Peng, B. (2020). Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: A meta-analysis. *Parenting*, 20(4), 241–287. <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>
- Tazouti, Y., & Jargélan, A. (2019). The mediating effects of parental self-efficacy and parental involvement on the link between family socioeconomic status and children's academic achievement. *Journal of Family Studies*, 25(3), 250–266. <https://doi.org/10.1080/13229400.2016.1241185>
- Thompson, A. M., Herman, K. C., Stormont, M. A., Reinke, W. M., & Webster-Stratton, C. (2017). Impact of incredible years® on teacher perceptions of parental involvement: A latent transition analysis. *Journal of School Psychology*, 62, 51–65. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.003>
- Urías, M. L., Urías, M., & Valdés Cuervo, A. A. (2017). Creencias docentes del uso de las tecnologías por familias para involucrarse en educación. *Apertura*, 9(2), 148–159. <https://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n2.1100>
- Valdés-Cuervo, A. A., Aquino-Zúñiga, S. P., Parra-Pérez, L. G., & Grijalva-Quiñonez, C. S. (2022). The role of teachers' practices in low-SES mothers' motivation and involvement in education. *Children and Youth Services Review*, 133, Article e106332. <https://doi.org/10.1016/j.chillyouth.2021.106332>
- Valdés-Cuervo, A. A., Carlos-Martínez, E. A., Urías-Murrieta, M., & Wendlandt-Amezaga, T. R. (2016). Desarrollo de una escala para medir Prácticas Docentes para Involucrar a las Familias en la Educación en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, Article e101. <https://doi.org/10.14507/EPAA.24.2452>
- Valdés Cuervo, A. A., Martín, M. J., & Sánchez, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de los hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1–17.
- Xiong, Y., Qin, X., Wang, Q., & Ren, P. (2021). Parental involvement in adolescents' learning and academic achievement: Cross-lagged effect and mediation of

- academic engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 1811–1823. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01460-w>
- We Are Social. (2022). *Digital 2023: Mexico*. <https://datareportal.com/reports/digital-2023-mexico>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2020). 35 years of research on students' subjective task values and motivation: A look back and look forward. In A. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science*: (Vol. 7, pp. 162–193). Elsevier.
- Wilder, S (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Wong, R. S. M., Ho, F. K. W., Wong, W. H. S., Tung, K. T. S., Chow, C. B., Rao, N., Chan, K. L., & Ip, P. (2018). Parental involvement in primary school education: Its relationship with children's academic performance and psychosocial competence through engaging children with school. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1544–1555. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-1011-2>
- Yulianti, K., Denessen, E., & Droop, M. (2023). The effects of parental involvement on children's education: a study in elementary school in Indonesia. *International Journal about Parents in Education*, 10, 14–32. <https://doi.org/10.54195/ijpe.14123>
- Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M., & Veerman, G.-J. (2022). School efforts to promote parental involvement: the contributions of school leaders and teachers. *Educational Studies*, 48(1), 98 –113. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1740978>

Cantidad de deberes, tiempo dedicado y gestión del tiempo: un análisis de perfiles latentes en educación secundaria

Homework amount, time spent and time management: a latent profile analysis in secondary education

Susana Rodríguez¹ 

Tania Vieites¹ 

Carolina Rodríguez-Llorente^{1*} 

Antonio Valle¹ 

José Carlos Núñez² 

¹ Universidade da Coruña, Spain

² Universidad de Oviedo, Spain

* Autor/a de correspondencia. E-mail: carolina.rodriguez.llorente@udc.es

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Rodríguez, S., Vieites, T., Rodríguez-Llorente, C., Valle, A., & Núñez, J. C. (2025). Cantidad de deberes, tiempo dedicado y gestión del tiempo: un análisis de perfiles latentes en educación secundaria [Homework amount, time spent and time management: a latent profile analysis in secondary education]. *Educación XX1*, 28(1), 155-177. <https://doi.org/10.5944/educxx1.39364>

Fecha de recepción: 02/01/2024

Fecha de aceptación: 04/06/2024

Publicado online: 07/01/2025

RESUMEN

La investigación pasada sugiere que la cantidad de deberes realizados, el tiempo dedicado a los mismos o, incluso, la gestión del tiempo, no se relacionan positivamente con un mayor rendimiento cuando se toman individualmente. Por ello, el principal propósito de este estudio es identificar perfiles de estudiantes, definidos en base a la cantidad de

deberes escolares que realizan, el tiempo que dedican a realizarlos y la gestión de ese tiempo. Se trata de comprobar las diversas combinaciones que se dan dentro de las y los participantes con respecto a la implicación conductual en las tareas académicas realizadas en el hogar, integrando una perspectiva centrada en la persona y no tomando las variables de forma independiente. Una vez identificados, definidos y caracterizados potenciales perfiles, se pretende averiguar cuáles son sus diferencias a nivel afectivo-motivacional y cognitivo y también con respecto al rendimiento académico. La muestra está integrada por 1935 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) pertenecientes a 22 centros educativos de Galicia y de Asturias. Se han identificado tres perfiles de implicación conductual según su nivel de implicación: media-alta, media y baja. A su vez, estos tres perfiles se relacionan de manera diferente con la motivación, la ansiedad, el enfoque de trabajo y el rendimiento académico. En concreto, y en general, cuanto mayor es el nivel de implicación conductual mayor es la motivación intrínseca, menor la ansiedad ante los deberes, más profundo el enfoque de trabajo sobre los mismos y mayor el rendimiento académico. Como conclusión, se discute la necesidad de tomar en cuenta, al menos, estas tres variables de implicación conductual –cantidad de deberes realizados, tiempo dedicado y gestión del tiempo– según los perfiles encontrados para ser capaces de asegurar condiciones óptimas personales de trabajo en los deberes y un buen rendimiento académico.

Palabras clave: deberes, enseñanza secundaria, perfil del alumno, conducta del alumno, motivación, estilo cognitivo

ABSTRACT

Previous research suggests that the amount of homework done, the time spent on it, or even how that time is managed, are not positively related to higher academic performance when taken individually. Therefore, the main purpose of this study is to identify student profiles, defined on the basis of the amount of homework they complete, the time they spend doing it, and the management of that time. The aim is to verify the various combinations that occur within the participants with respect to behavioral involvement in academic tasks performed at home, integrating a person-centered perspective and not taking the variables independently. Once potential profiles have been identified, defined and characterized, the aim is to find out what their differences are at an affective-motivational and cognitive level and also with respect to academic performance. The sample is composed of 1935 students of Compulsory Secondary Education (ESO) from 22 schools in Galicia and Asturias. Three behavioral involvement profiles have been identified according to their level of involvement: medium-high, medium, and low. In turn, these three profiles are differently related to intrinsic motivation, anxiety, approach to learning, and academic performance. Specifically, the higher the level of behavioral involvement, the higher the intrinsic motivation, the lower the homework anxiety, the deeper the homework approach, and the higher the academic performance. In conclusion, we discuss the need to take into account, at least, these three behavioral involvement variables –amount of homework completed by the student, time spent, and time management– according to the

profiles found to be able to ensure optimal personal homework work conditions and good academic achievement.

Keywords: homework, secondary education, profiles, student behavior, student motivation, cognitive style

INTRODUCCIÓN

La calidad del compromiso conductual del alumnado con los deberes es fundamental para la explicación del logro escolar. Sin embargo, cuando se estudia la relación de cada uno de los elementos que lo componen con el rendimiento académico, con frecuencia se han hallado resultados contradictorios. Por ejemplo, en lo que respecta al tiempo dedicado a los deberes, diversos estudios han apreciado que se trata de un aspecto poco relevante para el rendimiento académico (Valle, Pan, Núñez, et al., 2015), mientras otros han observado que sería una variable relevante, a veces de forma negativa y otras positiva (Kalenkoski & Pabilonia, 2017).

La mayor parte de estas investigaciones han empleado un enfoque basado en la variable, por lo que, ante la disparidad de resultados encontrados, estudios más recientes han adoptado un enfoque centrado en la persona (Estévez et al., 2023; Valle et al., 2019). El enfoque centrado en la persona permite evaluar la complejidad de las asociaciones entre diversas variables y proporciona una explicación más amplia de la posible interacción entre ellas (Lanza & Cooper, 2016). Además, al hacer hincapié en el individuo, este enfoque facilita la identificación de perfiles homogéneos de alumnos y alumnas que presentan patrones similares de características en diversas variables (Hickendorff et al., 2018). En este sentido, la adopción de este enfoque ha experimentado un aumento en la investigación en psicología educativa (véase, p. ej., Estévez et al., 2023; Xu, 2022).

El interés de esta investigación radica en, mediante un enfoque centrado en la persona, comprobar qué tipo de perfiles se pueden encontrar a través de la combinación de la cantidad de deberes que hacen los y las estudiantes de los prescritos por el profesorado, del tiempo que emplean en su realización y de la gestión que hacen de ese tiempo, que se refiere al esfuerzo y a la calidad de la dedicación del estudiante en términos cualitativos (Valle et al., 2019). Una vez identificados esos perfiles, se trata de establecer cuáles son los más y menos eficientes, tanto en el plano afectivo-motivacional y cognitivo, relacionados con el proceso de realización de los deberes, como también con el rendimiento académico.

Esto permitirá conocer cómo debe llevarse a cabo una prescripción de deberes por parte del personal docente que se ajuste lo más posible a esos diferentes perfiles y así lograr una mejor atención a la diversidad y unos deberes de calidad

que consigan adaptarse a las diferencias individuales de las y los estudiantes, tanto a nivel afectivo-motivacional, como cognitivo y conductual.

Implicación conductual en los deberes

La realización de deberes escolares, entendidos como aquellas tareas que el profesorado prescribe al alumnado para que las realicen fuera del horario lectivo (Cooper, 1989), lleva asociados una serie de beneficios, como el impacto positivo en el rendimiento académico (Özyildirim, 2022) o en el compromiso con la escuela (Vieites et al., 2023). Sin embargo, esta incidencia depende en gran medida de las conductas que manifiesta el alumnado en el momento de completar las tareas propuestas por el profesorado para realizar en el hogar (Rodríguez et al., 2020).

La implicación o compromiso conductual con los deberes hace referencia al esfuerzo y la persistencia invertidos por el alumnado en su realización (Regueiro, 2018). Así, cuando las y los estudiantes se implican en la ejecución de los deberes, por ejemplo, completarían una mayor cantidad de tareas de las asignadas en clase por el personal docente (Estévez et al., 2018). Estos alumnos y alumnas también gestionarían el tiempo que invierten en su realización de manera eficaz, evitando posibles distracciones y manteniéndose concentrados hasta terminarlos (Valle et al., 2019). Además, el alumnado que se muestra altamente implicado en la realización de los deberes destinaría una cantidad de tiempo determinada a esta labor (Özyildirim, 2022). Aunque no existe un consenso acerca del número de horas invertidas en los deberes que mejor explicarían sus efectos positivos en el aprendizaje (véase, p. ej., Kalenkoski & Pabilonia, 2017; Valle, Pan, Núñez, et al., 2015) , el Informe PISA de 2012 mostró que los y las adolescentes españoles dedican más de seis horas a la semana a estas tareas, 2.9 puntos por encima de la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, pero no necesariamente logran un mejor rendimiento en estas pruebas (OCDE, 2013).

Por ello, diversos estudios han apuntado a la relevancia de estudiar de manera conjunta las variables de la implicación conductual con los deberes para determinar qué combinación, concretamente de tiempo dedicado y gestión del tiempo, resulta más ventajosa (Valle et al., 2019; Xu, 2022). Por ejemplo, en un estudio de Estévez et al. (2023) con estudiantes de educación secundaria se identificaron cuatro perfiles resultantes de la combinación de estas dos variables de la implicación conductual con los deberes, dos definidos como más adaptativos por la gestión eficaz del tiempo con diferencias en la cantidad de tiempo dedicado. Resultados similares fueron encontrados por Valle et al. (2019) para una muestra de estudiantes de educación primaria.

Por otro lado, el tiempo dedicado a los deberes y su gestión están relacionados positivamente con la cantidad de tareas que el alumnado completa de las prescritas

por el profesorado (Núñez et al., 2015; Rodríguez et al., 2020). Sin embargo, hasta donde sabemos, ningún estudio ha explorado perfiles que aúnen estas tres variables.

Implicación afectivo-motivacional e implicación cognitiva en los deberes

Cuando el alumnado decide implicarse en la realización de los deberes, además de dirigir su conducta a la ejecución de estas tareas, también manifiesta unos estados afectivos y emocionales concretos y les atribuye un valor determinado (Regueiro, 2018). En este sentido, los alumnos y alumnas que se implican a nivel motivacional y emocional con los deberes muestran, por ejemplo, interés y una actitud positiva hacia las tareas (Xu, 2018), perciben su utilidad y están intrínsecamente motivados hacia su realización (Suárez et al., 2019).

De estas, la motivación intrínseca hacia estas tareas presenta una relación positiva especialmente fuerte con la gestión del tiempo, la cantidad de deberes finalizados de los prescritos y el tiempo dedicado en este orden (Estévez et al., 2018; Rodríguez et al., 2020). Investigaciones recientes que han explorado las diferencias en la adopción de motivos de tipo intrínseco por parte de los y las adolescentes para realizar los deberes, han encontrado que aquellos con un perfil de implicación conductual eficiente –mejor gestión y dedicación media de tiempo– presentan valores más altos de esta variable (Estévez et al., 2023; Flunger et al., 2017).

La ansiedad, como componente afectivo presente en la ejecución de los deberes, también está relacionada con la implicación conductual del alumnado en las tareas (Flunger et al., 2017). Específicamente, cuando los y las estudiantes de educación secundaria hacen más deberes, les dedican más tiempo y lo gestionan mejor, presentan menor ansiedad asociada a su realización (Regueiro et al., 2016). En la misma investigación de Estévez et al. (2023) mencionada anteriormente, se apreciaron diferencias entre aquellos adolescentes que, dedicando aproximadamente la misma cantidad de tiempo a hacer los deberes, gestionan mejor el tiempo, siendo estos los que presentan menores niveles de ansiedad. Con todo, esta variable todavía no ha sido lo suficientemente explorada en relación a las otras aquí descritas en la etapa de educación secundaria.

Por otro lado, los y las estudiantes también se implican cognitivamente con los deberes, gestionando sus recursos personales y los del contexto de los que disponen para completarlos, por ejemplo, adoptando cierto enfoque de trabajo (Valle et al., 2016). En este sentido, las alumnas y alumnos que adoptan un enfoque profundo en el momento de hacer los deberes –p. ej., hacerlos con el propósito de aprender– son aquellos que manejan mejor el tiempo que les dedican, pero no necesariamente los que invierten una mayor cantidad de tiempo (Valle, Pan, Regueiro, et al., 2015).

Deberes escolares y rendimiento académico

En la actualidad, hay suficiente evidencia empírica que demuestra que la realización de tareas para casa tiene, en general, repercusiones positivas significativas en el rendimiento académico de los y las estudiantes de educación secundaria, con tamaños del efecto mayores que en el caso del alumnado de educación primaria (véase, p. ej., Magalhães et al., 2020; Özyildirim, 2022). Esta relación, sin embargo, está influenciada por una gran cantidad de variables personales y contextuales de distinta índole (Xu, 2018). Entre ellas, la implicación conductual de los alumnos y alumnas con los deberes se ha identificado como un elemento clave en la explicación del rendimiento (véase, p. ej., Rodríguez et al., 2019), entendido como los conocimientos y habilidades que demuestran un estudiante en las materias escolares y que son operacionalizados en una calificación final (González-Pienda, 2003).

Cuando se observa conjuntamente el efecto de las variables de la implicación conductual en el rendimiento escolar, se puede apreciar que los alumnos y alumnas de educación secundaria con perfiles de alto aprovechamiento del tiempo de deberes, con independencia del tiempo que dedican a su realización, denominados grupos eficientes, obtienen mejores calificaciones académicas que aquellos que desaprovechan ese tiempo (Valle et al., 2019; Xu, 2022). Dado que la cantidad de deberes completados de los asignados por el personal docente también incide positivamente en el rendimiento (Rodríguez et al., 2019), sería interesante explorar el efecto de perfiles de implicación conductual con los deberes que contemplan las tres variables de manera conjunta.

EL PRESENTE ESTUDIO

Con el propósito de precisar las diferencias interindividuales en los efectos de los deberes, la investigación reciente está adoptando un enfoque centrado en la persona tomando las variables que intervienen en el proceso de realización de deberes de manera conjunta, en lugar de independiente (Flunger et al., 2017; Xu, 2022). En este sentido, la presente investigación tiene dos objetivos fundamentales: (a) identificar diferentes posibles perfiles de alumnado según su *implicación conductual* en los deberes escolares –cantidad de deberes completados de los prescritos por el profesorado, cantidad de tiempo dedicado y gestión del tiempo– en una muestra de alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO); y (b) analizar las diferencias en la *implicación afectivo-motivacional* –motivación intrínseca y ansiedad–, *cognitiva* –enfoque de trabajo profundo– y *rendimiento académico* para cada uno de los perfiles de implicación conductual identificados.

El fin último de este estudio no es otro que contribuir al diseño de propuestas de prescripción de deberes adaptadas a las características del o la estudiante de ESO. La pertinencia de estudiar esta población radica en que los alumnos y alumnas de educación secundaria, en comparación con los de primaria, suelen tener más libertad y autonomía para decidir dónde y cómo enfocar sus deberes, asumiendo una mayor capacidad para autogestionarse (Xu, 2012).

MÉTODO

Diseño de investigación

Se trata de una investigación empírica, llevada a cabo mediante una estrategia asociativa (Ato et al., 2013), dado que se persigue estudiar la relación funcional entre un conjunto de variables. Se utiliza un diseño de investigación no experimental con el objetivo de clasificar en grupos (estudio predictivo) y comparar los grupos en distintas variables externas (estudio comparativo).

Participantes

La muestra está integrada por 1935 estudiantes (51.2% mujeres) de ESO pertenecientes a 22 centros educativos (15 públicos y 7 privados-concertados) de Galicia y de Asturias (dos regiones del Norte de España). En cuanto a la distribución por cursos, en el momento de la realización del estudio, 550 participantes estaban en el 1º año (28.4%), 488 en el 2º (25.2%), 429 en el 3º (22.2%) y 468 en el 4º (24.2%).

El procedimiento para la selección de los participantes fue del siguiente modo. En primer lugar, se cursó una invitación para participar en este estudio a todos los centros educativos de ESO de cada una de las dos comunidades autónomas. Seguidamente, desde los centros educativos se envió un correo a las familias de todos los alumnos y alumnas implicados para conseguir su consentimiento. En consecuencia, los y las estudiantes participantes en el estudio fueron aquellos de los que se obtuvo tanto el permiso paterno como el suyo propio. Finalmente, los alumnos y alumnas productores de datos fueron todos aquellos con permiso de la familia y propio y que en el momento de la evaluación se encontraban en clase.

Variables e instrumentos

Las variables de la implicación conductual y afectivo-motivacional del alumnado con los deberes fueron medidas a través de la Encuesta sobre los Deberes Escolares

(EDE), un cuestionario ampliamente utilizado en diferentes estudios sobre los deberes escolares (véase, p. ej., Valle et al., 2019). Esta escala sigue un formato tipo Likert con cinco opciones de respuesta. En concreto, se tomaron las siguientes medidas:

- *Implicación conductual con los deberes*: para conocer el grado de implicación conductual del alumnado en los deberes escolares, se recogió información sobre la cantidad de deberes realizados por el alumnado de los prescritos por el profesorado, el tiempo que dedican a su realización y la gestión eficaz de ese tiempo:
 - *Cantidad de deberes completados de los asignados por el personal docente*: se evaluó mediante la respuesta a un ítem: «De los deberes que ponen los profesores ¿cuántos haces normalmente?». La escala de respuesta presentaba cinco opciones, donde 1 = ninguno, 2 = algunos, 3 = la mitad, 4 = casi todos, 5 = todos.
 - *Tiempo dedicado a los deberes*: se evaluó a través de un ítem con la siguiente formulación: «¿Cuánto tiempo sueles dedicar cada día a hacer los deberes?». Las opciones de respuesta eran 1 = menos de 30 minutos, 2 = de 30 minutos a una hora, 3 = de una hora a una hora y media, 4 = de hora y media a dos horas, 5 = más de dos horas.
 - *Gestión del tiempo dedicado a los deberes*: se evaluó a través de la respuesta a un ítem: «Cuando empiezo a hacer los deberes, me concentro y no pienso en otra cosa hasta que termino». Las opciones de respuesta iban desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre).
- *Implicación afectivo-motivacional con los deberes*: para conocer el compromiso motivacional y emocional del alumnado con los deberes escolares, se recogió información acerca de la motivación intrínseca y la ansiedad asociada a la realización de estas tareas utilizando las subescalas de la EDE para cada variable, que siguen un formato Likert con cinco opciones de respuesta, de 1 (totalmente falso) a 5 (totalmente cierto):
 - *Motivación intrínseca*: para saber si los estudiantes adoptan las razones y motivos vinculados con el disfrute, satisfacción y aprendizaje cuando realizan los deberes escolares, se midió su motivación intrínseca a través de ocho ítems: p. ej., «Hacer los deberes me ayuda a comprender lo que se está dando en clase». La fiabilidad de la escala es adecuada ($\alpha = .86$; $\omega = .88$; AVE = .52). La validez estructural también es adecuada ($\chi^2 = 179.998$, $p < .001$; CFI = .988; TLI = .981; SRMR = .028).
 - *Ansiedad*: se midió el grado de ansiedad asociado a la realización de los deberes por parte del alumnado mediante cuatro ítems: p. ej., «Solo pensar en hacer los deberes me pone nervioso». A pesar del número reducido de ítems de esta escala, los datos obtenidos indican una adecuada

fiabilidad ($\alpha = .79$; $\omega = .82$; AVE = .63) y una adecuada validez estructural ($\chi^2 = 69.014$, $p <.001$; CFI = .987; TLI = .960; SRMR = .031).

Por otro lado, para medir el grado de implicación cognitiva del alumnado con los deberes escolares, se aplicó el *Inventario de Procesos de Estudio* (IPE) (Rosário et al., 2006). En concreto, como variable se ha tomado la adopción de un enfoque de trabajo profundo por parte de los estudiantes durante la ejecución de los deberes:

- *Enfoque de trabajo profundo con los deberes*: la forma en la que los estudiantes se aproximan a los deberes y las estrategias que adoptan para completarlos se evaluó mediante seis ítems: p. ej., «Antes de ponerme a hacer los deberes suelo pensar si tengo claro lo que se ha dado en clase y, si no es así, repaso la lección antes de comenzar». Se utilizó una escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta desde 1 (totalmente falso) hasta 5 (totalmente cierto). Tanto la fiabilidad de la escala como la validez estructural son apropiadas: fiabilidad ($\alpha = .83$; $\omega = .83$; AVE = .55) y validez estructural ($\chi^2 = 32.579$, $p <.001$; CFI = .982; TLI = .966; SRMR = .027).

En cuanto al *rendimiento académico*, este se obtuvo calculando el promedio de las calificaciones obtenidas por los participantes en Lengua y Matemáticas. El formato de respuesta va desde 1 hasta 5 (1 = suspenso; 2 = aprobado; 3 = bien, 4 = notable; 5 = sobresaliente). Se han elegido estas dos materias porque son comunes a los cuatro cursos estudiados y tienen un mayor peso dentro del currículo académico de ESO.

Procedimiento

Los datos fueron recogidos durante el horario escolar, previo consentimiento del equipo directivo y del personal docente tutor, de las familias y de los y las estudiantes. Los cuestionarios se aplicaron en un único momento temporal y los participantes contestaron de forma individual y sin límite de tiempo a las escalas aplicadas. De acuerdo con las recomendaciones del Comité de Ética de la Universidade da Coruña y de los principios éticos recogidos en la Declaración de Helsinki, los datos obtenidos fueron utilizados únicamente con fines estadísticos, respetando la confidencialidad de la información recogida y el anonimato del alumnado participante.

Análisis de datos

Los datos fueron tratados mediante técnicas analíticas distintas según el objetivo del estudio. En primer lugar, se analizaron diversas propiedades de las medidas tomadas (estadísticos descriptivos, correlaciones, medidas de normalidad). En

segundo lugar, para abordar el primer objetivo, se llevaron a cabo Análisis de Perfiles Latentes (*Latent Profile Analysis* –LPA–) con el programa MPlus, versión 7.11 (Muthén & Muthén, 1998-2012). Siguiendo las recomendaciones comúnmente establecidas en LPA (Lanza et al., 2003), el mejor modelo se seleccionó en base a los datos aportados por la prueba formal de la razón de máxima verosimilitud ajustada de Lo et al. (2001) (LMRT), los criterios de información de Akaike (AIC), bayesiano de Schwarz (BIC) y el BIC ajustado por el tamaño de muestra (SSA-BIC), además del valor de la entropía y el tamaño de cada subgrupo. El valor p asociado con la prueba LMRT indica si la solución con más ($p < .05$) o menos clases ($p > .05$) es la que se ajusta mejor a los datos. Los criterios AIC, BIC y SBIC son índices de ajuste descriptivos, donde los valores más bajos indican un mejor ajuste del modelo. Las clases pequeñas (las que contienen menos de 5% de la muestra), con frecuencia se consideran clases espurias, condición que indicaría la extracción de un número excesivo de perfiles (Hipp & Bauer, 2006). Con el fin de comprobar la precisión clasificatoria del modelo seleccionado, se tomaron en consideración el cálculo de las probabilidades a posteriori y el valor de entropía. Este estadístico oscila entre cero y uno, siendo los valores más próximos a uno un indicador de una mejor precisión clasificatoria.

Para el abordaje del segundo objetivo, siguiendo las indicaciones de Vermunt y Magidson (2021), en el mismo modelo de Análisis de Perfiles Latentes, se utilizó la opción AUXILIAR, con «e-setting», para analizar la relación entre los perfiles identificados y las variables dependientes (motivación intrínseca, ansiedad, enfoque profundo, rendimiento académico). Cuando la prueba χ^2 indicó diferencias estadísticamente significativas entre clases o perfiles, se realizaron las comparaciones de medias por pares. Para la interpretación de los tamaños del efecto se utilizará el criterio establecido por Cohen (1988), según el cual, un efecto es pequeño cuando $d = 0.20$, medio cuando $d = 0.50$ y grande cuando $d = 0.80$.

RESULTADOS

Análisis descriptivos y correlacionales

En la Tabla 1 se pueden ver los descriptivos, asimetría y curtosis de las variables objeto de estudio, así como las correlaciones entre estas variables. Tal y como se puede apreciar, los valores de asimetría y curtosis reflejan una distribución normal de las variables (Finney & DiStefano, 2013).

Como se aprecia en la matriz (Tabla 1), en primer lugar, las correlaciones entre las variables incluidas en el estudio son estadísticamente significativas –excepto la relación entre el tiempo dedicado a realizar los deberes y la ansiedad–. En segundo

lugar, se observan relaciones positivas entre las tres variables utilizadas para el análisis de perfiles latentes –cantidad de deberes realizados de los prescritos, tiempo dedicado a la realización de los deberes y gestión del tiempo dedicado–. Asimismo, estas tres variables mantienen relaciones positivas con tres de las variables externas –motivación intrínseca, enfoque profundo y rendimiento académico– y negativa con la ansiedad.

Tabla 1

Medias, desviaciones típicas, asimetría, curtosis y matriz de correlaciones

	1	2	3	4	5	6	7
1. Cantidad	–						
2. Tiempo dedicado	.41*	–					
3. Gestión del tiempo	.38*	.17*	–				
4. Motivación intrínseca	.41*	.25*	.37*	–			
5. Ansiedad	-.14*	-.01	-.18*	-.07*	–		
6. Enfoque profundo	.30*	.18*	.26*	.42*	-.07*	–	
7. Rendimiento académico	.35*	.12*	.21*	.19*	-.21*	.10*	–
<i>M</i>	4.08	3.14	3.22	3.44	1.64	3.04	2.65
<i>DT</i>	1.03	1.15	1.07	0.82	0.79	0.52	1.29
Asimetría	-1.12	-0.08	-0.25	-0.51	1.55	-0.38	0.24
Curtosis	0.47	-0.80	-0.50	-0.04	2.47	4.84	-1.25

Nota. Escala de medida de las variables: 1 mínimo, 5 máximo. * $p < .01$.

Identificación de los perfiles de implicación conductual con los deberes escolares

Las clases latentes fueron ajustadas en base a tres variables: cantidad de deberes realizados de los prescritos, tiempo dedicado a la realización de estos deberes y gestión del tiempo empleado. El proceso de ajuste se realizó sucesivamente con los modelos con mayor número de clases latentes, deteniendo el proceso en aquel modelo que no implicaba mejoras sustanciales respecto al modelo anterior –según la información aportada por los criterios de evaluación del ajuste–. En este caso se detuvo el proceso con el ajuste de un modelo de cuatro clases latentes. Los resultados del ajuste de los modelos se pueden ver en la Tabla 2.

Se detuvo el ajuste de modelos en el de cuatro clases en base a varias razones. En primer lugar, aunque los estadísticos AIC, BIC y SSA-BIC son menores que el de tres clases, el estadístico LMRT, al no ser estadísticamente significativo

(LMRT = 2531.627; $p = .119$), indica que el modelo de cuatro clases no añade una clasificación mejor que el de tres clases. En segundo lugar, el modelo de tres clases es más parsimonioso que el de cuatro clases –el cuarto grupo no es más que un subgrupo de una de las tres clases del modelo anterior–. En tercer lugar, la entropía del modelo seleccionado es excelente, lo que indica que la precisión clasificatoria –de los sujetos dentro de las clases– de este modelo de tres clases es muy buena. De hecho, la probabilidad de asignación de los sujetos a las clases es óptima: clase 1 = 1.000, clase 2 = 1.000, clase 3 = .997.

Tabla 2*Resultados del ajuste de modelos de clases latentes*

	Modelos de clases latentes		
	M2	M3	M4
AIC	15669.396	15010.700	12403.442
BIC	15725.074	15088.650	12503.664
SSA-BIC	15693.304	15044.171	12446.477
LMRT	1117.291	645.377	2531.627
(p de LMRT)	(.000)	(.000)	(.1192)
Entropía	.941	.991	1.000
NG $n < 5\%$	0	0	0

Nota. M2 = Modelo de dos clases latentes, ... M4 = Modelo de cuatro clases latentes; AIC = Criterio de Información de Akaike; BIC = Criterio de Información Bayesiana de Schwarz; SSA-BIC = BIC ajustado por el tamaño de la muestra; LMRT = Prueba formal de la razón de máxima verosimilitud ajustada de Lo et al. (2001).

Descripción de los perfiles de implicación conductual con los deberes escolares

En la Tabla 3 se incluyen las puntuaciones medias (directas y estandarizadas), errores estándar e intervalos de confianza de los tres perfiles de implicación conductual en los deberes escolares. Asimismo, en la Figura 1 se aporta la representación gráfica de los tres perfiles en base a las puntuaciones estandarizadas en las tres variables (puntuaciones Z: $M = 0$, $DE = 1$).

Para la descripción de los perfiles se tienen en cuenta tanto las puntuaciones directas (1: mínimo; 5: máximo) como las estandarizadas (entre 0.5 y -0.5: media; entre 0.5 y 1.0 alta; entre -0.5 y -1.0: baja; mayor de 1.0: muy alta; mayor de -1.0: muy baja). Teniendo en cuenta lo anterior, el perfil 1 se caracteriza por puntuaciones moderadamente altas en las tres variables de compromiso conductual en los deberes

escolares (especialmente en la cantidad de deberes realizados de los prescritos). Este grupo se puede considerar como el perfil eficiente en su compromiso conductual en los deberes, y que denominaremos como estudiantes con un *compromiso medio-alto* (Grupo CM-A). De acuerdo con el promedio de puntuaciones directas obtenidas en cada variable y de su posición en la escala de respuesta tipo Likert, los estudiantes que conforman este perfil se caracterizan por realizar todos los deberes que prescriben sus profesores, por dedicar un promedio de una hora y media diaria a hacer los deberes y, además, por concentrarse casi siempre en su realización. Este grupo está constituido por el 42.07% de estudiantes de la muestra total (41.36% son mujeres), distribuidos por curso de la siguiente manera: 38.70% (1º), 30.46% (2º), 16.71% (3º), 14.13% (4º).

Tabla 3

Descripción de los perfiles de implicación conductual en los deberes

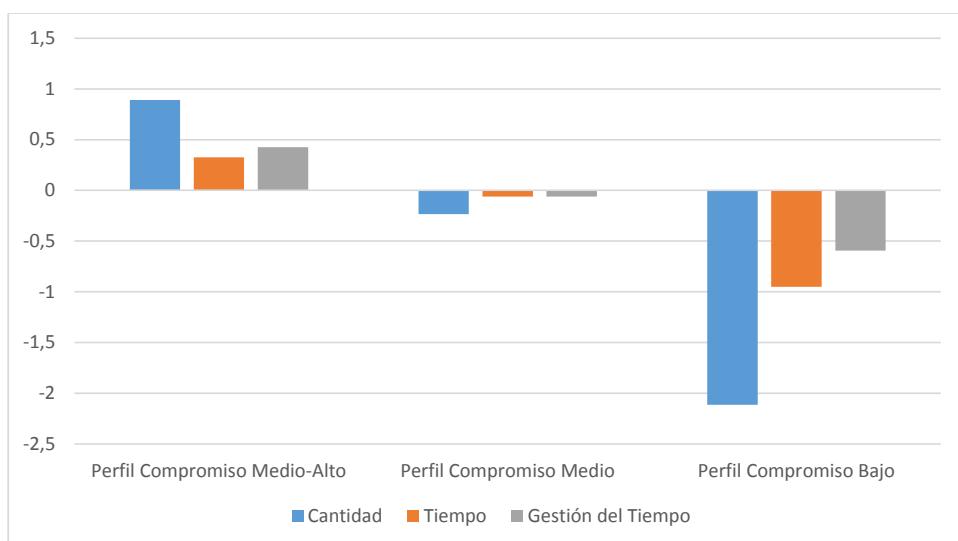
	Media puntuaciones directas (puntuaciones Z)	Errores estándar	Intervalos de confianza	
			LO 5%	UP 5%
Perfil 1 (clase 1: n = 814; 42.07%)				
Cantidad de deberes	5.00 (0.89)	0.00 (0.00)	4.99(0.89)	5.00(0.89)
Tiempo dedicado	3.53 (0.33)	0.04 (0.03)	3.44(0.28)	3.62(0.38)
Gestión del tiempo	3.63 (0.43)	0.03 (0.04)	3.54(0.37)	3.72(0.49)
Perfil 2 (clase 2: n = 229; 11.83%)				
Cantidad de deberes	1.88 (-2.11)	0.02 (0.02)	1.82(-2.15)	1.94(-2.08)
Tiempo dedicado	2.09 (-0.95)	0.07 (0.07)	1.90(-1.06)	2.27(-0.84)
Gestión del tiempo	2.43 (-0.59)	0.07 (0.08)	2.26(-0.72)	2.60(-0.46)
Perfil 3 (clase 3: n = 892; 46.10%)				
Cantidad de deberes	3.85 (-0.23)	0.01 (0.01)	3.82(-0.25)	3.88(-0.22)
Tiempo dedicado	3.08 (-0.06)	0.04 (0.03)	2.98(-0.11)	3.17(-0.01)
Gestión del tiempo	3.05 (-0.06)	0.03 (0.04)	2.97(-0.12)	3.13(-0.00)

El perfil 2 se caracteriza por puntuaciones muy bajas en la cantidad de deberes realizados y moderadamente bajas en el tiempo dedicado a los deberes y en la gestión del tiempo. Este grupo puede considerarse como el perfil poco eficiente en el compromiso conductual en los deberes, y que denominaremos estudiantes con un *compromiso bajo* (Grupo CB). Los estudiantes que integran este perfil se caracterizan por realizar muy pocos de los deberes que prescriben sus profesores,

por dedicar un promedio de media hora diaria a hacer los deberes y por concentrarse casi nunca o pocas veces en su realización. Del total de la muestra, el perfil CB está constituido por el 11.83% de estudiantes (46.4% son mujeres), distribuidos por curso de la siguiente manera: 15.72% (1º), 18.34% (2º), 27.07% (3º), 38.87% (4º).

Figura 1

Representación gráfica de los perfiles de compromiso conductual en los deberes escolares (puntuaciones Z)



El perfil 3 se caracteriza por puntuaciones medias en las tres variables de compromiso conductual en los deberes escolares. Este grupo puede considerarse como el perfil moderadamente eficiente, y que denominaremos estudiantes con un *compromiso medio* (Grupo CM). En otras palabras, los estudiantes que conforman este perfil se caracterizan por realizar casi todos los deberes que les prescriben sus profesores, por dedicar un promedio de entre una hora y una hora y media diaria a hacer los deberes y por concentrarse solo a veces en su realización. Este perfil está constituido por el 46.10% de estudiantes de la muestra total (51.33% son mujeres), distribuidos por curso de la siguiente manera: 23.88% (1º), 23.32% (2º), 27.02% (3º), 25.78% (4º).

Relación entre los perfiles conductuales y las variables externas –variables afectivo-motivacionales, enfoque de trabajo profundo y rendimiento académico–

En la Tabla 4 se aportan los estadísticos descriptivos (medias y errores de estimación) correspondientes a las cuatro variables dependientes dentro de cada perfil conductual.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos en motivación intrínseca, ansiedad, enfoque profundo y rendimiento académico para cada uno de los tres perfiles

	Motivación Intrínseca		Ansiedad		Enfoque Profundo		Rendimiento Académico	
	M	E.S.	M	E.S.	M	E.S.	M	E.S.
Grupo CM-A	3.722	0.026	1.513	0.025	3.163	0.018	3.203	0.043
Grupo CM	3.294	0.026	1.770	0.029	3.006	0.017	2.293	0.039
Grupo CB	2.802	0.055	1.816	0.057	2.773	0.037	1.935	0.071

Nota. M (Media), E.S. (Error estándar), CM-A (Compromiso Medio-Alto), CM (Compromiso Medio), CB (Compromiso Bajo).

Las pruebas de igualdad de medias entre clases (perfiles conductuales), utilizando imputaciones múltiples basadas en la probabilidad posterior (con 2 grados de libertad para la prueba total y 1 grado de libertad para las pruebas por pares) mostraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos en las cuatro variables externas. En concreto, a nivel global, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para la motivación intrínseca ($\chi^2 = 277.228, p < .001, d = 0.818$), para la ansiedad ($\chi^2 = 54.941, p < .001, d = 0.342$), para el enfoque profundo de estudio ($\chi^2 = 103.521, p < .001, d = 0.476$) y para el rendimiento académico ($\chi^2 = 337.783, p < .001, d = 0.919$). En el caso de la motivación intrínseca y del rendimiento académico el tamaño de las diferencias es grande, medio para el enfoque profundo de estudio y pequeño para la ansiedad. Finalmente, según se puede observar en la Tabla 5, dentro de cada variable dependiente las tres comparaciones por pares resultaron estadísticamente significativas, excepto en el caso de la ansiedad en la que la comparación entre los grupos bajo y medio en compromiso conductual no resultó estadísticamente significativa ($\chi^2 = 0.520, p > .05$).

Tabla 5
Comparaciones múltiples

	χ^2	<i>p</i> <	<i>d</i>
Motivación Intrínseca			
CM-A vs CB	225.261	< .001	1.049
CM-A vs CM	132.989	< .001	0.582
CB vs CM	64.529	< .001	0.494
Ansiedad			
CM-A vs CB	23.579	< .001	0.304
CM-A vs CM	45.352	< .001	0.331
CB vs CM	0.520	.471	-----
Enfoque Profundo			
CM-A vs CB	89.147	< .001	0.611
CM-A vs CM	42.287	< .001	0.319
CB vs CM	32.266	< .001	0.344
Rendimiento Académico			
CM-A vs CB	229.882	< .001	1.063
CM-A vs CM	241.074	< .001	0.811
CB vs CM	19.168	< .001	0.264

Nota. CM-A (Compromiso Medio-Alto), CM (Compromiso Medio), CB (Compromiso Bajo).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten identificar tres grupos de estudiantes que muestran perfiles diferentes de implicación conductual en los deberes escolares—compromiso medio-alto, compromiso medio y compromiso bajo—producto de las distintas combinaciones que hacen de la cantidad de tareas completadas —de las prescritas por el profesorado—, el tiempo que dedican a su realización y la gestión de ese tiempo. Estos resultados no coinciden del todo con los aportados por otras investigaciones (p. ej., Estévez et al., 2023; Valle et al., 2019; Xu, 2022), aunque en estos casos no se había tenido en cuenta la cantidad de deberes realizados. Por tanto, parece que al introducir la cantidad de deberes realizados de los prescritos por el profesorado, se aprecia una diferenciación más clara entre los perfiles que cuando se atiende únicamente a la cantidad y gestión del tiempo (Estévez et al., 2023).

Los datos aportados por el presente estudio sugieren que hacer *todos los deberes* que prescribe el profesorado, dedicar un promedio de *una hora y media* a hacerlos y *gestionar bien ese tiempo* (Grupo CM-A), podría ser la combinación que se evidencia más adaptativa y eficiente. Efectivamente, este Grupo de Compromiso Medio-Alto parece ser el más motivado intrínsecamente para hacer los deberes, el que adopta un enfoque de trabajo más profundo y el que alcanza un mayor rendimiento académico, sosteniendo niveles más bajos de ansiedad ante los deberes.

Por el contrario, hacer *solo algunos deberes* de los prescritos, dedicar un promedio de *media hora* a hacerlos y *gestionar ineфicazmente ese tiempo* podría ser la opción menos adaptativa y menos eficiente (Grupo CB). Este Grupo de Compromiso Bajo reuniría a los participantes con más baja motivación intrínseca y menos enfoque profundo a la hora de abordar los deberes, con el rendimiento más bajo y con las mayores tasas de ansiedad ante los deberes.

Se obtiene también un perfil de Compromiso Medio (Grupo CM), que se caracteriza por hacer *casi todos* los deberes de los prescritos, por dedicar *entre una hora y una hora y media* de tiempo a hacerlos y por *gestionar ese tiempo solo parcialmente*. Este perfil obtiene puntuaciones inferiores al Grupo de Compromiso Medio-Alto y superiores al Grupo de Compromiso Bajo en motivación intrínseca, en rendimiento y a la hora de enfrentarse a las tareas desde un enfoque profundo, excepto en ansiedad que puntúa más alto que el Grupo de CM-A y más bajo que el Grupo de CB.

Atendiendo a los resultados de este trabajo, el nivel de compromiso conductual del alumnado podría vincularse a un patrón afectivo-motivacional, cognitivo y de rendimiento específico. En este sentido, la motivación intrínseca hacia los deberes, la adopción de un enfoque de trabajo durante su ejecución y el rendimiento podrían asociarse con un compromiso conductual medio-alto con los deberes. En estudios anteriores ya se evidenció un perfil de estudiantes que completaban más deberes y obtenían las puntuaciones más altas en matemáticas (Xu & Núñez, 2023). Así, la adopción de un enfoque profundo a la hora de hacer los deberes (Valle, Pan, Regueiro, et al., 2015) incrementaría la percepción de valor de estas tareas y contribuiría a una mejor gestión del proceso de realización de las mismas en el hogar, asociándose, en general, a mejores resultados (Magalhães et al., 2020). Por otra parte, se observa que solo entre los estudiantes más comprometidos conductualmente (Grupo CM-A), que sostienen los niveles más elevados de motivación intrínseca y adoptan los enfoques más profundos de trabajo con los deberes, mantienen bajas tasas de ansiedad, mientras que los otros dos perfiles caracterizados por niveles medios y bajos en motivación intrínseca y enfoque profundo no evidenciarían diferencias.

Por último, cabe destacar que la combinación de una adecuada implicación conductual, el uso de un enfoque profundo y estar motivado a la hora de realizar

los deberes se asocia a un mayor rendimiento académico y menor ansiedad hacia las tareas escolares. Esto se traduce en que dedicar poco tiempo a los deberes no es garantía de eficiencia, sobre todo si se gestiona mal el tiempo. En definitiva, cuando el estudiante se encuentra interesado en trabajar sobre los deberes con el propósito de aprender y, además, confía en que podría serle de utilidad para tal fin, ello redundaría en una implicación mayor y, fundamentalmente, de calidad (Rodríguez et al., 2020).

Parece, además, que los adolescentes con distintos perfiles motivacionales hacia los deberes, pero caracterizados por una orientación motivacional hacia el dominio o por la combinación de metas, presentan una implicación conductual mayor hacia estos que aquellos con un perfil con niveles bajos de orientación a metas u orientado a la evitación del aprendizaje y del rendimiento (Regueiro et al., 2016). Por otro lado, cuando la motivación de los estudiantes hacia los deberes es baja, se implican menos conductualmente con ellos y se muestran más ansiosos hacia su realización (Regueiro et al., 2016). En línea con estudios previos, aquí se reitera la relevancia para el alumnado de ESO entre un compromiso conductual alto, una motivación moderada, niveles de ansiedad bajos y un mayor rendimiento académico para garantizar una implicación de calidad.

Parece evidente que una orientación motivacional intrínseca ayudará al estudiante a mantener su sentido de eficacia personal frente a las experiencias de fracaso, le protegerá ante factores negativos como la ansiedad y le facilitará un mayor nivel de compromiso cognitivo y, en consecuencia, un mejor rendimiento.

De los resultados de este estudio podrían extraerse implicaciones educativas tanto para el profesorado como para las familias. En relación con las implicaciones educativas para el profesorado, el presente estudio se consolida en la necesidad de adecuar las tareas prescritas por los y las docentes a la diversidad del alumnado, partiendo particularmente de las características de los tres perfiles identificados. En concreto, se podría comenzar por acompañar a las alumnas y alumnos en la planificación del tiempo que destinan a realizar los deberes, especialmente para el alumnado en el Grupo de Compromiso Bajo, pero también para el de Compromiso Medio. Por otro lado, se debería incidir en el valor de las tareas para motivar al alumnado hacia su realización (Valle & Rodríguez, 2020), de nuevo y sobre todo en estos dos grupos de compromiso. En cuanto a las alumnas y alumnos del Grupo de Compromiso Medio-Alto, la asistencia debería orientarse al mantenimiento de esta implicación conductual con los deberes, por ejemplo, ofreciéndoles feedback de carácter motivador positivo (Fong et al., 2019) o variando la tipología de tareas propuestas (Valle & Rodríguez, 2020).

En cuanto a las implicaciones para las familias, sabemos que de las diferentes formas de implicación parental –p. ej., apoyo a la autonomía, apoyo al contenido, control, la frecuencia de la implicación o la combinación de los diferentes tipos–,

únicamente el apoyo a la autonomía tiene un efecto significativo y positivo en el rendimiento académico de los hijos (Xu et al., 2018). En concreto, las familias deberían ser capaces de promover autonomía en sus hijos, en cuanto a la gestión de la cantidad de tiempo que necesitan para realizar adecuadamente las tareas y cómo disminuir ese tiempo producto de una más eficaz gestión del mismo. En términos generales, dado que el control parental no suele ser una estrategia adecuada (p. ej., Núñez et al., 2015), las familias podrían ayudar a sus hijos a desarrollar habilidades para la autonomía, por ejemplo, pasando progresivamente de una regulación externa –de los padres y madres– a una autorregulación plena por parte de los hijos e hijas. Por ello, parece urgente ayudar a las familias a implicarse de manera óptima en el apoyo a la autonomía de las hijas e hijos a la hora de la realización de las tareas escolares, por ejemplo, mediante seminarios de formación de padres y madres que podrían ser impartidos por los propios centros educativos (Suárez et al., 2022).

LIMITACIONES

Aunque los resultados de la presente investigación muestran claras implicaciones teóricas y prácticas, existen algunas limitaciones que aconsejan tomar estos resultados con cierta cautela, así como la recomendación de futuras líneas de investigación que permitan profundizar en el análisis del fenómeno de estudio y, a la vez, eliminar potenciales sesgos actuales. Una limitación evidente es la medida de algunas de las variables mediante un único ítem. Igualmente, también constituye un evidente sesgo la toma de medidas únicamente mediante autoinforme. En futuras investigaciones podría minimizarse esta limitación utilizando otros procedimientos de medida. Asimismo, se considera de interés analizar dichas variables desde una perspectiva cualitativa, incluyendo, además, la visión de otros agentes implicados en el proceso de realización de los deberes, como son la familia y el personal docente. De esta manera se contribuiría al perfeccionamiento de los resultados obtenidos en el presente estudio y, consecuentemente, de las propuestas de prescripción de deberes.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se ha desarrollado en el marco de dos proyectos de investigación (Ref.: EDU2017-82984-P y Ref.: PID2021-125898NB-100) financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación. También gracias a la financiación recibida por dos de las autoras en el programa FPI (PRE2018-084938) y en el programa FPU (FPU18/02191).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. Longman. <https://doi.org/10.1037/11578-000>
- Estévez, I., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Souto, A., & González-Sanmamed, M. (2018). Why students of Secondary Education complete more homework? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 15-21. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v8i1.222>
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2013). Nonnormal and categorical data in structural equation modeling. En G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: a second course* (pp. 439-492). Information Age Publishing Inc.
- Flunger, B., Trautwein, U., Nagengast, B., Lüdtke, O., Niggli, A., & Schnyder, I. (2017). A person-centered approach to homework behavior: students' characteristics predict their homework learning type. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.07.002>
- Fong, C. J., Patall, E. A., Vasquez, A. C., & Stautberg, S. (2019). A Meta-Analysis of Negative Feedback on Intrinsic Motivation. *Educational Psychology Review*, 31(1), 121-162. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9446-6>
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(7), 247-258. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/6952>
- Hickendorff, M., Edelsbrunner, P. A., McMullen, J., Schneider, M., & Trezise, K. (2018). Informative tools for characterizing individual differences in learning: Latent class, latent profile, and latent transition analysis. *Learning and Individual Differences*, 66, 4-15. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.001>
- Hipp, J. R., & Bauer, D. J. (2006). Local solutions in the estimation of growth mixture models. *Psychological Methods*, 11(1), 36-53. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.11.1.36>
- Kalenkoski, C. M., & Pabilonia, S. W. (2017). Does high school homework increase academic achievement? *Education Economics*, 25(1), 45-59. <https://doi.org/10.1080/09645292.2016.1178213>
- Lanza, S. T., & Cooper, B. R. (2016). Latent Class Analysis for Developmental Research. *Child Development Perspectives*, 10(1), 59-64. <https://doi.org/10.1111/cdep.12163>

- Lanza, S. T., Flaherty, B. P., & Collins, L. M. (2003). Latent class and latent transition analysis. En J. A. Schinka & W. F. Velicer (Eds.), *Handbook of psychology: research methods in psychology* (pp. 663-685). John Wiley & Sons, Inc.
- Lo, Y., Mendell, N. R., & Rubin, D. B. (2001). Testing the number of components in a normal mixture. *Biometrika*, 88(3), 767-778. <https://doi.org/10.1093/biomet/88.3.767>
- Magalhães, P., Ferreira, D., Cunha, J., & Rosário, P. (2020). Online vs traditional homework: a systematic review on the benefits to students' performance. *Computers & Education*, 152, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103869>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (s. f.). *Mplus user's guide* (6th ed.). Muthén & Muthén.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning*, 10(3), 375-406. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>
- OCDE. (2013). *PISA 2012 Results: what makes schools successful* (v. 4). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264201156-en>
- Özyildirim, G. (2022). Time spent on homework and academic achievement: a meta-analysis study related to results of TIMSS. *Psicología Educativa*, 28(1), 13-21. <https://doi.org/10.5093/psed2021a30>
- Regueiro, B. (2018). *Metas académicas, deberes escolares y aprendizaje en estudiantes de secundaria* [Tesis Doctoral, Universidade da Coruña]. Repositorio Institucional de la Universidade da Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/21560>
- Regueiro, B., Núñez, J. C., Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S., & Rosário, P. (2016). Motivational profiles in high school students: differences in behavioural and emotional homework engagement and academic achievement. *International Journal of Psychology*, 53(6), 449-457. <https://doi.org/10.1002/ijop.12399>
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Freire, C., Ferradás, M. del M., & Rodríguez-Llorente, C. (2019). Relationship between students' prior academic achievement and homework behavioral engagement: the mediating/moderating role of learning motivation. *Frontiers in Psychology*, 10, 1047. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01047>
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., & Estévez, I. (2020). Intrinsic motivation and perceived utility as predictors of student homework engagement. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 25(2), 93-99. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.11.001>

- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., & Solano, P. (2006). Escuela-familia: ¿Es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 171-179. <http://hdl.handle.net/1822/11908>
- Suárez, N., Fernández, E., Regueiro, B., Rosário, P., Xu, J., & Núñez, J. C. (2022). Parental Involvement in Homework During Covid-19 Confinement. *Psicothema*, 34(3), 421-428. <https://doi.org/https://doi.org/10.7334/psicothema2021.532>
- Suárez, N., Regueiro, B., Estévez, I., Ferradás, M. del M., Guisande, M. A., & Rodríguez, S. (2019). Individual precursors of student homework behavioral engagement: the role of intrinsic motivation, perceived homework utility and homework attitude. *Frontiers in Psychology*, 10, 941. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00941>
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S., & Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 31(2), 562-569. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131>
- Valle, A., Pan, I., Regueiro, B., Suárez, N., Tuero, E., & Nunes, A. R. (2015). Predicting approach to homework in Primary school students. *Psicothema*, 27(4), 334-340. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.118>
- Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S., Regueiro, B., Freire, C., & Rosário, P. (2019). Time spent and time management in homework in elementary school students: a person-centered approach. *Psicothema*, 31(4), 422-428. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.191>
- Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Rosário, P. (2016). Academic goals, student homework engagement, and academic achievement in elementary school. *Frontiers in Psychology*, 7, 463. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00463>
- Valle, A., & Rodríguez, S. (2020). *MITCA: homework implementation method*. Servicio de Publicaciones. Universidad de A Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497496360>
- Vermunt, J. K. & Magidson, J. (2021). How to perform three-step Latent Class Analysis in the presence of measurement non-invariance or differential item functioning. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 28(3), 356-364. <https://doi.org/10.1080/10705511.2020.1818084>
- Vieites, T., Díaz-Freire, F. M., Rodríguez, S., Rodríguez-Llorente, C., & Valle, A. (2023). Effects of a homework implementation method (MITCA) on school engagement. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00743-z>
- Vieites, T., Regueiro, B., Rodríguez-Llorente, C., & Morado, T. (2023). Cantidad y calidad del tiempo dedicado a los deberes escolares en alumnado de Educación Secundaria. Un análisis de perfiles latentes. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 439-454. <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/rie.544491>

- Xu, J. (2012). Predicting students' homework environment management at the secondary school level. *Educational Psychology*, 32(2), 183-200. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.635639>
- Xu, J. (2018). Reciprocal effects of homework self-concept, interest, effort, and math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 42-52. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.002>
- Xu, J. (2022). More than minutes: A person-centered approach to homework time, homework time management, and homework procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 70, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102087>
- Xu, J., Du, J., Wu, S., Ripple, H., & Cosgriff, A. (2018). Reciprocal effects among parental homework support, effort, and achievement? An empirical investigation. *Frontiers in Psychology*, 9(2334), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02334>
- Xu, J., & Núñez, J. C. (2023). Homework purposes in eighth grade students: Identifying student profiles and their relationship with homework effort, completion, and achievement. *Psicothema*, 35(2), 111-118. <https://hdl.handle.net/11162/247570>

El reto del diseño de los resultados de aprendizaje y su evaluación en educación superior

The challenge to design and assess learning outcomes in higher education

Gregorio Rodríguez-Gómez¹ 

Jaione Cubero-Ibáñez¹ 

Laura Sánchez-Calleja¹ 

Andrea González-Elorza¹ 

M.^a Soledad Ibarra-Sáiz^{1*} 

¹ Universidad de Cádiz, Spain

* Autor/a de correspondencia. E-mail: marisol.ibarra@uca.es

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Rodríguez-Gómez, G., Cubero-Ibáñez, J., Sánchez-Calleja, L., González-Elorza, A., & Ibarra-Sáiz, M. S. (2025). El reto del diseño de los resultados de aprendizaje y su evaluación en educación superior [The challenge to design and assess learning outcomes in higher education]. *Educación XX1*, 28(1), 179-211. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38233>

Fecha de recepción: 04/09/2023

Fecha de aceptación: 08/04/2024

Publicado online: 07/01/2025

RESUMEN

Determinar los resultados de aprendizaje y el sistema para el seguimiento y evaluación de la consecución de estos constituye uno de los aspectos fundamentales de la planificación y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo igualmente una de las funciones esenciales que desempeña el profesorado universitario. Así mismo, se trata de una actividad básica para dar coherencia en la educación superior a un diseño curricular basado en el alineamiento constructivo. En este estudio se presenta un análisis y valoración de las descripciones realizadas en las memorias de verificación de títulos universitarios

de máster de los siguientes elementos curriculares: resultados de aprendizaje y medios e instrumentos de evaluación. Mediante un análisis textual y de contenido se han analizado 9419 descripciones de resultados de aprendizaje y 6729 de medios e instrumentos de evaluación, que se corresponden con las memorias de 89 títulos de máster de la rama de ciencias sociales y jurídicas impartidos en seis universidades españolas de diferentes regiones autónomas. El análisis textual se ha realizado con el software *Xplortext*. Para el análisis de contenido se ha diseñado, en primer lugar, un instrumento de evaluación *ad hoc* (ANVALDOC) y, en segundo lugar, se ha desarrollado una herramienta informática (CORAMEval) para la implementación y uso de la citada escala. Los resultados muestran la asociación existente entre el lenguaje utilizado y la universidad de procedencia o el ámbito de conocimiento en el que se contextualiza el título. Así mismo, se evidencia una clara diferencia según las universidades y ámbitos en cuanto a la calidad de las descripciones de los resultados de aprendizaje, valorada en términos de corrección, verificabilidad, autenticidad o proceso cognitivo subyacente. Igualmente, estas diferencias se mantienen en la corrección y autenticidad de los medios e instrumentos de evaluación.

Palabras clave: educación superior, resultados de aprendizaje, evaluación formativa, evaluación sumativa

ABSTRACT

Establishing learning outcomes and the system for monitoring and assessing their achievement is one of the essential aspects of the planning and organisation of the teaching-learning process, and is also one of the crucial functions of university teaching staff. In addition, it is also a key activity in order to give coherence in higher education to a curriculum design based on constructive alignment. This study presents an analysis and assessment of the descriptions of the following curricular elements in the university Master's degree programmes: learning outcomes and assessment means and instruments. Employing a textual and content analysis, 9419 descriptions of learning outcomes and 6729 descriptions of assessment means and instruments have been analysed, which correspond to the programmes of 89 Master's degrees in the branch of Social Sciences and Law taught in six Spanish universities in different autonomous regions. Textual analysis was carried out with the *Xplortext* software. For the content analysis, firstly, an *ad hoc* evaluation instrument (ANVALDOC) was designed and, secondly, a computer tool (CORAMEval) was developed for the implementation and use of the scale. The results show the association between the language used and the university of origin or the field of knowledge in which the degree is contextualised. Likewise, there is a clear difference between universities and fields in terms of the quality of the descriptions of the learning outcomes, assessed in terms of correctness, verifiability, authenticity, or underlying cognitive process. Moreover, these differences are maintained in the correctness and authenticity of the assessment means and instruments.

Keywords: higher education, learning outcomes. educational assessment, performance assessment

INTRODUCCIÓN

Una de las actividades críticas y esenciales de las universidades es el diseño de los títulos y, en consecuencia, de las materias/asignaturas que los conforman. Entre los diversos enfoques posibles para abordar este diseño curricular, Biggs et al. (2022) proponen el alineamiento constructivo, desde el que se enfatiza la necesidad de establecer una coherencia entre los resultados de aprendizaje previstos (RA), las actividades de enseñanza y aprendizaje y las tareas de evaluación. Este enfoque supone un cambio de paradigma al centrar la atención en el aprendizaje del estudiante, aspecto que viene destacándose desde el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (Barboyon Combey & Gargallo López, 2022).

El alineamiento constructivo propone un diseño curricular basado en cuatro actividades fundamentales (Biggs, 2014): 1) establecer los RA que se pretende que alcancen los estudiantes especificando la acción a realizar; 2) crear un ambiente de aprendizaje utilizando actividades de enseñanza y aprendizaje que hagan partícipe al estudiantado para lograr los resultados pretendidos; 3) diseñar y utilizar tareas de evaluación que permitan valorar la consecución de los RA; y 4) transformar esos juicios en calificaciones finales.

A pesar de la relevancia dada por este enfoque a los RA, los títulos diseñados en el contexto español han centrado la atención en las competencias como un elemento esencial de las memorias. Sin embargo, con la entrada en vigor del Real Decreto 822/2021, sobre organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, se han puesto en el centro de atención los RA, convirtiéndose éstos «en el elemento clave para definir los planes de estudio y facilitar la armonización de los sistemas de educación superior» (ANECA, 2022, p. 5), lo que genera cierta confusión desde el punto de vista curricular y supone un nuevo reto para el profesorado universitario.

Este cambio de rumbo, junto con la evidencia limitada de la que disponemos sobre el uso de los RA por los académicos (Dobbins et al., 2016) avalan la necesidad de abordar el análisis de las memorias de los títulos para comprender cómo se están diseñando los RA y qué medios e instrumentos de evaluación se están proponiendo para valorar su consecución, lo que permitirá ofrecer pautas de mejora para abordar eficazmente el rediseño de los títulos de una forma coherente con las actuales tendencias internacionales.

LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN EL DISEÑO CURRICULAR

Diferentes autores han defendido la importancia de reenfocar el diseño de las materias o asignaturas y planificarlas desde la perspectiva del estudiante, es decir, tomar como punto de partida la evaluación, ya que es el centro de interés desde el

que enfoca su actividad el estudiante (Biggs et al., 2022; Ibarra-Sáiz & Rodríguez-Gómez, 2022a) y determina cómo aprende (Ajjawi et al., 2022; Boud, 2020). Esto exige una coherencia entre los RA que se esperan y las tareas de evaluación a través de las cuales se evidenciará el grado de consecución de los RA (Ibarra-Sáiz & Rodríguez-Gómez, 2022a). En definitiva, que las tareas de evaluación se alineen explícitamente con los RA (Coates, 2016) y se disponga de los medios e instrumentos de evaluación adecuados.

Concebimos los RA como «declaraciones que informan de lo que se espera que un aprendiz conozca, comprenda, utilice, ejecute, demuestre o aplique y evidencie mediante realizaciones o desempeños en un contexto concreto con determinados niveles de logro al finalizar un proceso de aprendizaje» (Rodríguez-Gómez & Ibarra-Sáiz, 2022, 0m37s). Los RA ofrecen mayor transparencia y claridad al hacer más comprensible y evidente lo que se pretende que alcancen los estudiantes a lo largo de su formación universitaria. Se convierten así, en una herramienta de gran utilidad para el diseño de un título. En la Figura 1 se representa esta relación entre estos elementos curriculares, iniciándose en los RA como impulsores de las tareas de evaluación y las actividades de enseñanza y aprendizaje (Boud, 2020). En definitiva, establecer una coherencia entre los RA, las tareas de evaluación y el aprendizaje de los estudiantes al realizar las diferentes actividades (Ajjawi et al., 2022).

Figura 1

Resultados de aprendizaje como impulsores del diseño curricular



CONCRECIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN EL DISEÑO CURRICULAR

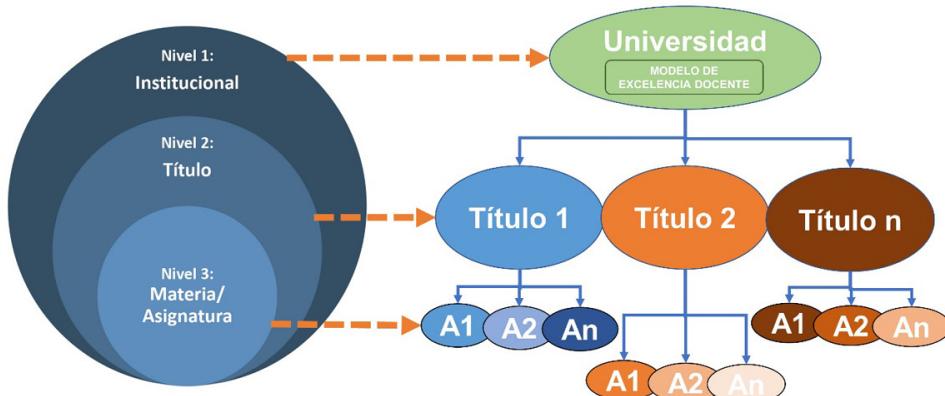
Al especificar los RA es preciso tener presente dos aspectos fundamentales: el nivel de concreción y sus componentes constitutivos.

Enfocar el diseño curricular desde el alineamiento constructivo es considerado un principio fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario (Ajjawi et al., 2023; Barboyon Combey & Gargallo López, 2022) no sólo en las materias/asignaturas, sino también a nivel institucional. Así, Biggs et al. (2022) consideran que es preciso establecer tres niveles en los RA (institucional,

título y materia/asignatura), y que sean coherentes entre sí en su despliegue. Además, es preciso considerar que el RD 882/2021 establece que los RA deberán estar alineados con el nivel MECES de cualificación del título en el Espacio Europeo de Educación Superior y ser coherentes con la denominación de este, su ámbito de conocimiento y el perfil de egreso lo que, inexorablemente, exige considerar diferentes niveles o estándares y un modelo de excelencia docente de referencia a partir del cual realizar el despliegue (Figura 2).

Figura 2

Niveles de concreción y despliegue de los RA



A nivel operativo, la formulación de los RA debe contemplar una serie de componentes para considerarlos formulados adecuadamente. Así, en el enunciado de un RA, es conveniente especificar un verbo de acción que informe al aprendiz de lo que se espera que sea capaz de realizar, y esta acción ha de aparecer también en la/s tarea/s de evaluación y, a su vez, constituirán el eje vertebrador de las actividades de enseñanza-aprendizaje (Biggs et al., 2022).

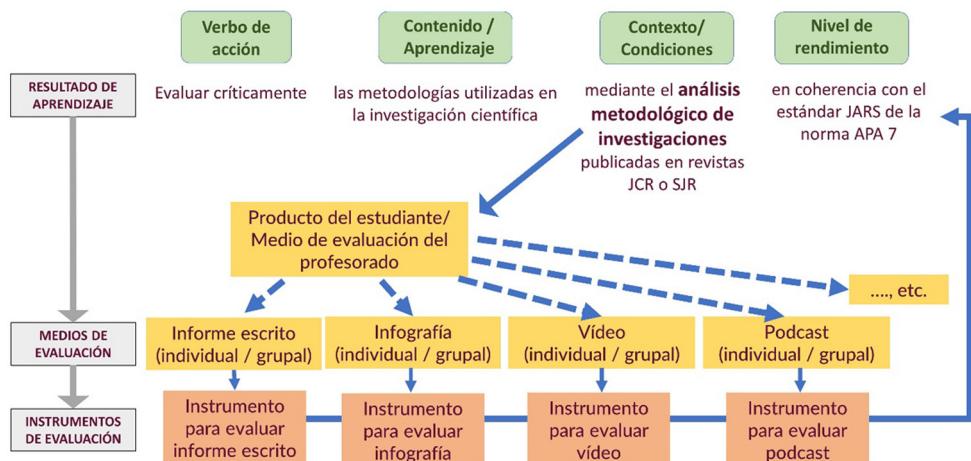
En la Tabla 1 se presentan los componentes que diferentes autores e instituciones consideran que deben constituir la declaración de un RA.

Se observa una gran similitud entre todos, destacando como específico el nivel de rendimiento deseado que contemplan Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz (2022), aspecto este relacionado con los niveles o estándares, aunque estos autores destacan el carácter complementario de los dos últimos componentes.

Tabla 1
Componentes para la redacción de RA

Biggs et al. (2022)	Verbo que especifique la aplicación de lo esperado o nivel de comprensión	Contenido del tema entendido como el objeto del verbo	Contexto de la disciplina en que ha de ser utilizado	
Soares et al. (2020)	Verbo que indique lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer al finalizar su aprendizaje	Palabra/s que indique/n con qué o sobre qué está actuando el estudiante	Palabra/s que indique/n la naturaleza del desempeño	
AQU (2022)	Verbo que indique lo que se espera	Palabra/s que indique/n sobre qué o con qué actuar	Palabra/s que indique/n contexto o estándar	
Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz (2022)	Verbo de acción	Contenido u objeto de aprendizaje sobre el que se va a actuar	Condiciones o contexto para su realización	Nivel de rendimiento deseado

Figura 3
Concreción de los componentes de un resultado de aprendizaje



Nota. Rodríguez-Gómez & Ibarra-Sáiz (2022).

Como se representa en la Figura 3, la concreción de estos componentes facilita la especificación de otros elementos curriculares como los medios de evaluación y, por ende, el tipo de instrumento de evaluación susceptible de ser utilizado en coherencia con el nivel de rendimiento deseado.

SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Los programas de reforma en educación superior orientados a resultados han introducido cambios a largo plazo en la evaluación, particularmente en los países miembros de la OCDE (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2016). Sin embargo, a pesar de las aportaciones de diferentes iniciativas internacionales y locales para evaluar los RA, hoy en día sigue vigente la evaluación como se hacía hace un siglo (Coates, 2020), siendo necesario abordar la actualización y diseño de sistemas de registro, evaluación y certificación innovadores (Ibarra-Sáiz & Rodríguez-Gómez, 2022b).

Siguiendo a Coates et al. (2021) en su propuesta de evaluación de nueva generación, y en coherencia con el planteamiento del alineamiento constructivo, abogamos por un diseño de la evaluación basado en la evidencia. Esto quiere decir que las tareas de evaluación deben alinearse explícitamente con los RA y garantizar que se disponga de evidencias válidas y suficientes para valorar de forma consistente el grado de consecución de los RA.

En este sentido, para el seguimiento y la evaluación de los RA, se necesitan medios de evaluación (producciones y actuaciones del estudiantado) mediante los cuales recabar información sobre el objeto a evaluar, e instrumentos de evaluación que permitan emitir un juicio sobre la base de unos criterios claros y conocidos para valorar el nivel de logro alcanzado (Ibarra-Sáiz et al., 2023).

Respecto al enfoque de RA en el currículo universitario, encontramos algunas experiencias de redefinición curricular, metodológica y evaluativa (Astigarraga Echeverría et al., 2020) y otras de análisis de contenido y textual de memorias y guías docentes (Schoepp, 2019; Soares et al., 2020) que evidencian debilidades en el diseño y planificación de las materias, pero falta mayor tratamiento del tema a nivel de concreción curricular (Gamboa Solano et al., 2021).

Desde estas consideraciones previas, el objetivo que ha orientado este estudio ha sido el de analizar el diseño de los resultados de aprendizaje y los medios e instrumentos de evaluación declarados en las memorias de los títulos universitarios de máster, para responder a las siguientes cuestiones de investigación:

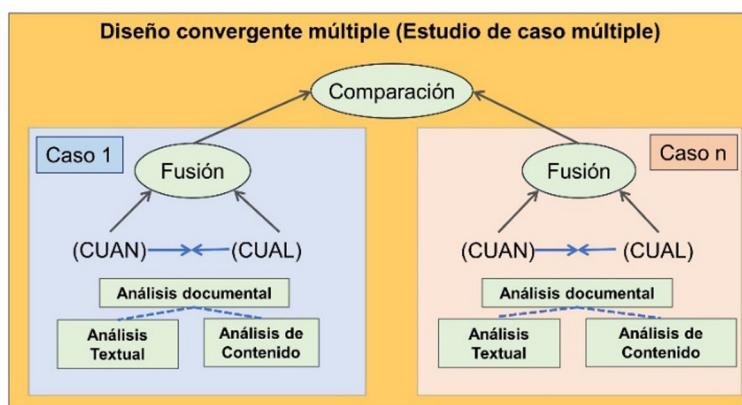
- 1) ¿Qué tipología de resultados de aprendizaje se especifica en las memorias de los títulos de máster?
- 2) ¿Cuáles son los medios e instrumentos de evaluación que se especifican para el seguimiento y evaluación de los resultados de aprendizaje?

- 3) ¿Existen diferencias en la caracterización de los resultados de aprendizaje y en los medios e instrumentos de evaluación utilizados en función de la universidad o el ámbito de conocimiento?

MÉTODO

Este estudio se realizó en el contexto global del Proyecto FLOASS (<http://floass.uca.es>) desde un enfoque de metodología mixta (Creswell & Creswell, 2022). En concreto, en este estudio se ha seguido un diseño convergente múltiple (Figura 4).

Figura 4
Diseño del estudio



Muestra

Para facilitar la descripción de la muestra, así como la posterior presentación de resultados y conclusiones, en la Tabla 2 se glosan los acrónimos utilizados y en la Tabla 3 se presentan los acrónimos de las universidades participantes.

El proyecto se centraba en el análisis de los títulos impartidos en las universidades clasificados en el nivel 3 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (máster) por la especialización y variabilidad de estos títulos entre las diferentes universidades. Por otra parte, se procedió a una selección dentro de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, ya que el proyecto contaba con recursos personales y temporales limitados, razón por la cual se circunscribió al análisis de títulos impartidos en cada universidad correspondientes sólo a Ciencias Sociales (ver Anexo I). Se analizaron un total de 89 títulos de máster (Tabla 3), de los cuales

el 38.20% eran del ámbito de Educación, el 51.69% de Economía y Empresa y el 10.11% de Comunicación, entendiéndose el concepto de ámbito de conocimiento de forma específica para este estudio.

Tabla 2

Glosario de Acrónimos

Acrónimo	Significado
COM	Comunicación
ECO	Economía y Empresa
EDU	Educación
MIE	Medios e Instrumentos de Evaluación
RA	Resultados de Aprendizaje

Tabla 3

Distribución de másteres según la universidad y los ámbitos de conocimiento

Universidad	Ámbito de conocimiento			Total
	COM	ECO	EDU	
UCA	2	8	5	15
UNIOVI	-	6	4	10
UDC	1	5	6	12
UPV/EHU	3	9	6	18
UV	2	14	8	24
URV	1	4	5	10
Total	9	46	34	89

Nota.

Universidad de Cádiz-UCA

Universidade da Coruña-UDC

Universidad de Oviedo-UNIOVI

Universidad del País Vasco-UPV/EHU

Universitat Rovira i Virgili-URV

Universitat de València-UV

De las memorias de estos 89 títulos se extrajeron las descripciones de los RA y los medios e instrumentos de evaluación (MIE) especificados en cada una de ellas, lo que supuso abordar el análisis de 9419 RA y 6729 MIE (Tabla 4).

Tabla 4*Distribución de RA y MIE por universidad y ámbitos de conocimiento*

Universidad	Ámbitos de conocimiento						Total	
	COM		ECO		EDU			
	RA	MIE	RA	MIE	RA	MIE	RA	MIE
UCA	80	88	335	466	925	566	1340	1120
UNIOVI	0	0	1408	528	746	405	2154	933
UDC	34	47	185	209	488	934	707	1190
UPV/EHU	0	133	38	552	0	513	38	1198
UV	60	59	387	135	2778	908	3225	1102
URV	62	57	765	589	1128	540	1955	1186
Total	236	384	3118	2479	6065	3866	9419	6729

Instrumentación

Para recabar, organizar y simplificar la información a extraer de las memorias de los títulos se construyó una base de datos en formato Excel (Registro de Másteres de Ciencias Sociales) en la que se volcaron los datos correspondientes a: universidad, ámbito de conocimiento, título, asignatura, competencias, resultados de aprendizaje y medios e instrumentos de evaluación.

Para el análisis de contenido de las definiciones de los RA y de las descripciones de los MIE se diseñó la escala ANVALDOC (Ibarra-Sáiz et al., 2022), mediante la cual los investigadores valoraron las definiciones de los RA atendiendo a los criterios de corrección, verificabilidad, autenticidad y nivel cognitivo. En el caso de los MIE, se valoraron su corrección y autenticidad. Como soporte para facilitar el proceso de valoración se desarrolló la herramienta informática CORAMEval (Balderas et al., 2021) que permite realizar las valoraciones de una forma más fácil y rápida.

Análisis de datos

Las descripciones de los RA y los MIE propuestos en las memorias de los títulos constituyen dos corpus textuales susceptibles de ser analizados mediante métodos estadísticos multidimensionales que permiten explorar tanto la forma o estructura como su contenido lexical. Este análisis textual se ha realizado utilizando diferentes funciones del paquete *Xplortext* (Bécue-Bertaut et al., 2022) bajo el entorno RStudio (RStudio Team, 2022). Concretamente se ha utilizado la función TexData para la

construcción de tablas textuales y contextuales, la función LexCa para realizar el análisis de correspondencias de las tablas lexicales, y la función LexChar para determinar las palabras características de los documentos.

El posterior análisis de contenido expresado en las valoraciones de los jueces se ha realizado mediante técnicas estadísticas descriptivas y pruebas de contraste no paramétricas, ya que se trataban de mediciones ordinales que no se ajustaban a la normalidad (Prueba de K-S, $p < .001$). Para la ejecución de estos análisis se utilizaron IBM SPSS (IBM Corp., 2017) y R (R Core Team, 2022).

RESULTADOS

Análisis textual de los resultados de aprendizaje y los medios e instrumentos de evaluación

Análisis textual exploratorio

En el caso de los RA se han analizado un total de 9419 definiciones, utilizando 5642 palabras diferentes. En la Tabla 5 se presenta el diccionario de las 30 palabras que presentan una frecuencia de uso igual o por encima de 400 ocasiones, así como el número de universidades y ámbitos de conocimiento en los que aparece. Así, la palabra más frecuente «conocer» es utilizada en 1625 definiciones, encontrándose en las seis universidades y en los tres ámbitos de conocimiento. En el caso de la palabra «analizar» es utilizada en 674 ocasiones y está presente en cinco universidades y los tres ámbitos de conocimiento.

Tabla 5

Diccionario de palabras más frecuentes en las descripciones de los RA

	Palabras	Frecuencia	Universidades	Ámbitos
1	conocer	1625	6	3
2	aprendizaje	1352	5	3
3	enseñanza	1049	5	2
4	procesos	976	6	3
5	investigación	852	6	3
6	conocimientos	847	6	3
7	saber	808	5	3
8	aplicar	741	6	3

Palabras	Frecuencia	Universidades	Ámbitos
9 desarrollar	691	6	3
10 analizar	674	5	3
11 social	659	6	3
12 estrategias	655	5	3
13 diferentes	649	6	3
14 evaluación	633	6	3
15 información	626	6	3
16 ser	530	5	3
17 diseñar	522	5	3
18 identificar	513	6	3
19 problemas	492	5	3
20 sociales	491	5	3
21 análisis	487	6	3
22 técnicas	485	6	3
23 educación	476	5	3
24 desarrollo	467	6	3
25 alumnado	463	5	3
26 proceso	448	6	3
27 profesional	441	6	3
28 formación	437	5	3
29 conocimiento	433	6	3
30 lengua	428	5	2

Por otra parte, se han analizado un total de 6729 definiciones referidas a MIE (Tabla 6) en las que se han utilizado 1224 palabras diferentes. Se puede ver cómo tan sólo diez palabras superan el umbral de ser empleada en 400 o más ocasiones, siendo las más usadas «trabajos» y «pruebas».

Tabla 6*Diccionario de palabras más frecuentes en las descripciones de los MIE*

Palabras	Frecuencia	Universidades	Ámbitos
1 trabajos	1738	6	3
2 pruebas	1490	5	3
3 participación	869	6	3
4 actividades	827	5	3
5 grupo	629	5	3
6 prácticas	614	6	3
7 aula	601	6	3
8 examen	570	5	3
9 prácticos	488	6	3
10 evaluación	465	6	3

Asociación contextual con la universidad y los ámbitos de conocimiento

El objetivo fundamental del análisis de correspondencias de la tabla lexical (documentos por palabras) es estudiar y visualizar las proximidades entre documentos, las proximidades entre palabras, así como la asociación entre documentos y palabras (Bécue-Bertaut, 2018). Para el análisis de correspondencias se han tomado los sustantivos o verbos utilizados al menos en 400 ocasiones.

Mediante la comparación de los perfiles fila/columna podemos comprobar el modelo de independencia entre el conjunto de los documentos y el vocabulario. Tanto en el caso de las universidades como los ámbitos de conocimiento se alcanzan valores de Chi-cuadrado significativos (Tabla 7) que permiten rechazar la hipótesis de independencia, por lo que se comprueba que hay una asociación entre documentos y vocabulario, entre las diferentes universidades y el vocabulario que utilizan en cada caso, así como entre los diferentes ámbitos de conocimiento y el lenguaje utilizado en cada uno de ellos.

A partir de los valores de la V de Cramer podemos observar que los valores son iguales o superiores a 0.2, lo que puede interpretarse como una asociación moderada, de acuerdo con la regla que establece como moderados los valores comprendidos entre 0.2 y 0.6, y en el caso de los RA y universidad se presenta una asociación de 0.18. Los porcentajes de la inercia total que conservan los dos primeros ejes de cada uno de estos ejes factoriales muestran valores superiores al 80% en todos los casos.

Tabla 7

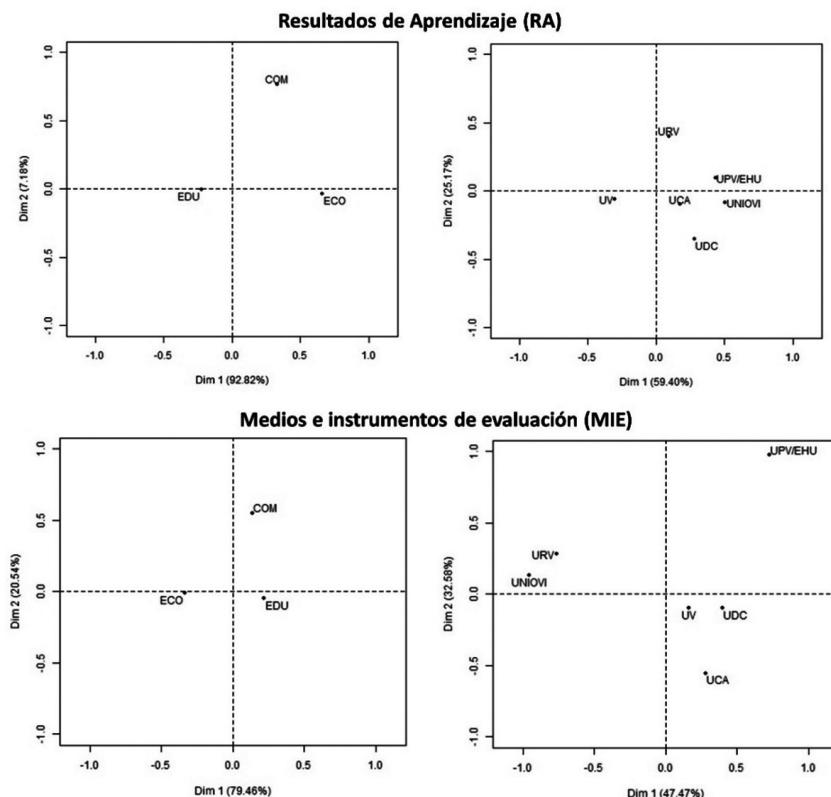
Valores de Chi-Cuadrado, V de Cramer y porcentaje de inercia total por ámbitos de conocimiento (A) y universidad (U)

	Chi-Cuadrado				V de Cramer			
	RA		MIE		RA		MIE	
	X ²	p	X ²	p	V	% Inercia	V	% Inercia
A	3192.4	<.001	737.59	<.001	0.278	100	0.211	100
U	3337.3	<.001	5862.4	<.001	0.180	84.6	0.376	80

De forma gráfica esta relación de asociación se presenta a través de los planos factoriales mostrados en la Figura 5.

Figura 5

Planos factoriales del análisis de correspondencias sobre RA y MIE de las categorías ámbitos de conocimiento y universidad



Caracterización textual en función de la universidad y los ámbitos de conocimiento

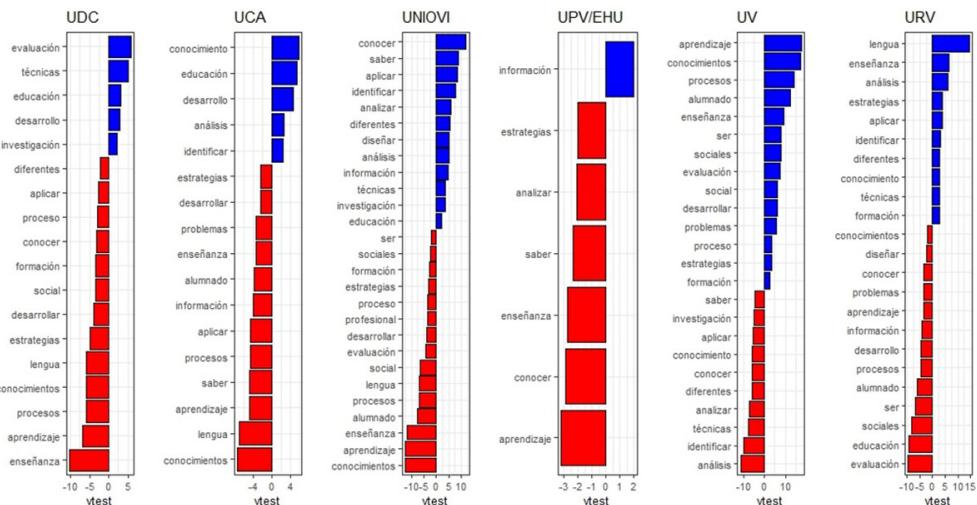
Para evidenciar con mayor claridad las asociaciones expuestas anteriormente, a continuación se presentan los resultados, tras identificar las palabras características.

Caracterización en función de la universidad

En la Figura 6 se presentan las palabras sobrerepresentadas (azul) e infrarrepresentadas (rojo) en las descripciones de los RA en función de la universidad. Por ejemplo, en la UCA se encuentra sobrerepresentada «conocimiento» ya que es utilizada en 102 ocasiones, y ello supone un 0.36% de uso frente al 0.21% de uso en la globalidad de todas las universidades.

Figura 6

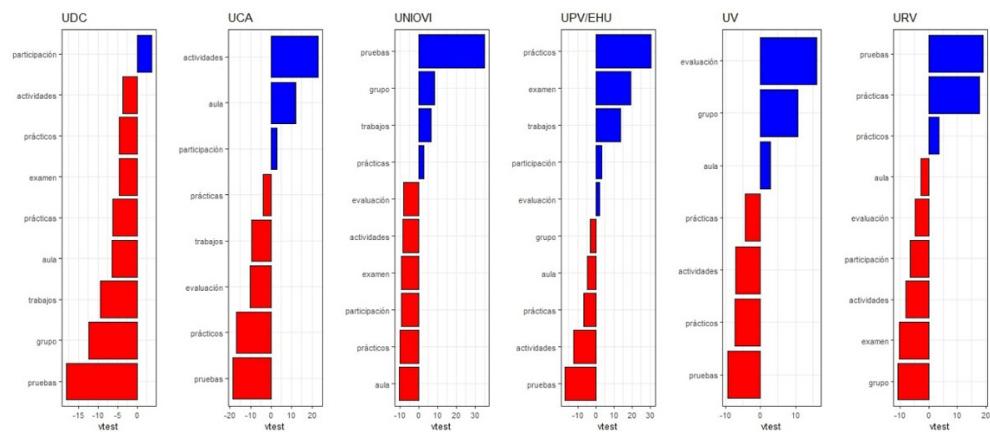
Palabras características en las descripciones de los RA por universidades



En esta misma línea, en la Figura 7 podemos observar las palabras características referidas a los MIE. Las palabras «actividades», «aula» y «participación» son características de la UCA. La participación aparece sobrerepresentada en tres universidades, ya que globalmente es utilizada en un 1.57% de las descripciones, y el uso en estas universidades supone un 2% (UDC), 1.8% (UCA) y 2.1% (UPV/EHU).

Figura 7

Palabras características en las descripciones de los MIE por universidades



Los segmentos textuales más característicos de cada universidad se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8

Matriz textual MIE por universidades

UDC	<ul style="list-style-type: none"> Asistencia y participación en clases, seminarios, tutorías y grupos de discusión
	<ul style="list-style-type: none"> Participación activa en las clases, debates, etc.
	<ul style="list-style-type: none"> Asistencia y participación en sesiones presenciales y tutorías
	<ul style="list-style-type: none"> Participación en la discusión dirigida, clases, seminarios y tutorías
UCA	<ul style="list-style-type: none"> Actividades en línea. Resultados de la resolución de tareas en línea de diferente carácter
	<ul style="list-style-type: none"> Aportaciones del alumno en sesiones de discusión y actitud del alumno en las diferentes actividades
	<ul style="list-style-type: none"> Resolución de las actividades on-line
	<ul style="list-style-type: none"> Realización de las actividades a distancia que en cada caso se asignen como obligatorias
UV	<ul style="list-style-type: none"> Actividades en aula virtual
	<ul style="list-style-type: none"> Actividades prácticas de aula
URV	<ul style="list-style-type: none"> evaluación
	<ul style="list-style-type: none"> prácticas
	<ul style="list-style-type: none"> aula
	<ul style="list-style-type: none"> evaluación

	<ul style="list-style-type: none">• Pruebas escritas de diversa naturaleza• Pruebas escritas acerca del trabajo realizado
UNIOVI	<ul style="list-style-type: none">• Pruebas escritas (pruebas objetivas, pruebas de respuesta corta y/o pruebas de desarrollo)• Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas
	<ul style="list-style-type: none">• Resolución casos prácticos
UPV/EHU	<ul style="list-style-type: none">• Trabajos prácticos• Exámenes teórico-prácticos
	<ul style="list-style-type: none">• Evaluación por pares• Evaluación de la memoria• Evaluación continua• Evaluación final
UV	<ul style="list-style-type: none">• La realización de las tareas propuestas, individuales y/o de grupo• Trabajo en grupo• Evaluación de trabajos de curso• Seguimiento periódico del progreso de los/as estudiantes, tanto en el aula como en tutorías individuales
	<ul style="list-style-type: none">• Pruebas objetivas de preguntas cortas realizadas a lo largo del curso• Pruebas escritas y orales• Pruebas objetivas
URV	<ul style="list-style-type: none">• Pruebas de desarrollo• Pruebas orales• Pruebas mixtas• Pruebas de desarrollo y Pruebas objetivas (preguntas cortas o tipo test)

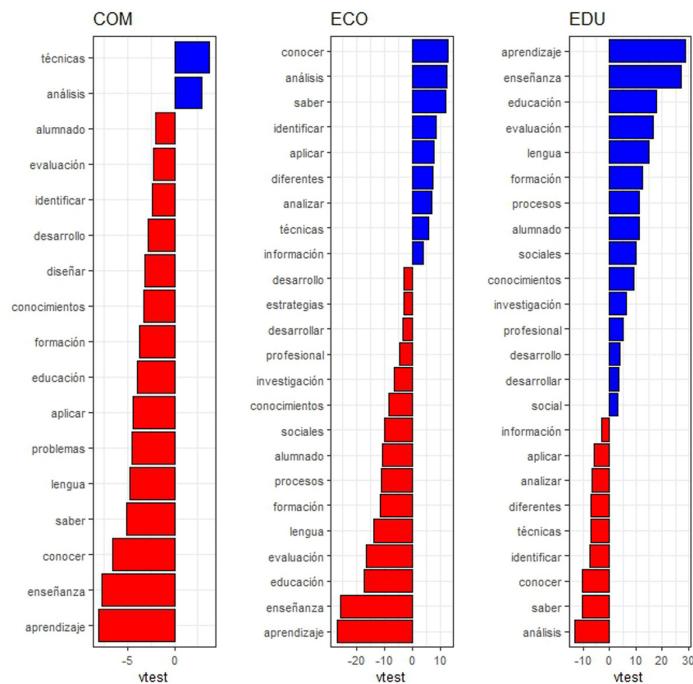
Caracterización en función de los ámbitos de conocimiento

En la descripción de los RA las palabras «técnicas» y «análisis» se presentan como características del ámbito COM (Figura 8). El ámbito ECO se caracteriza por el uso de términos como «conocer», «análisis», «saber», «identificar», «aplicar», «analizar», «técnicas» e «información». El ámbito EDU presenta una mayor cantidad de palabras características, sobresaliendo el uso de términos como «aprendizaje», «enseñanza», «educación», «evaluación», «lengua», «formación», «procesos» o «alumnado».

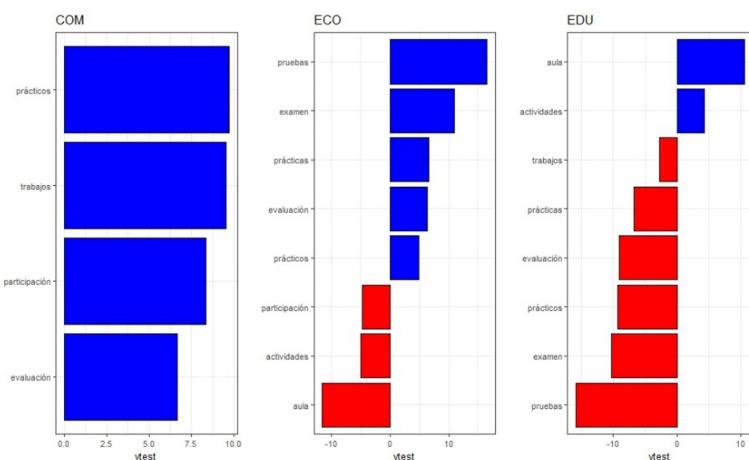
Por último, en la Figura 9 podemos ver que las palabras «prácticos», «trabajos», «participación» y «evaluación» son características del ámbito COM al describir los medios e instrumentos de evaluación. «Pruebas», «examen», «prácticas», «evaluación» y «prácticos» caracteriza al ámbito ECO y «aula» y «actividades» a EDU.

Figura 8

Palabras características en las descripciones de los RA en cada ámbito de conocimiento

**Figura 9**

Representación gráfica de palabras características utilizadas en la descripción de los MIE en cada ámbito de conocimiento



En la Tabla 9 se presentan los segmentos textuales característicos en función del ámbito de conocimiento.

Tabla 9

Matriz textual de MIE por ámbito de conocimiento

	<ul style="list-style-type: none">• Trabajos• Trabajos prácticos• Exposiciones trabajos prácticos
COM	<ul style="list-style-type: none">• Trabajos individuales• Trabajos prácticos individual• Diseño y ejecución de trabajos• Presentación y defensa de trabajos
ECO	<ul style="list-style-type: none">• Pruebas orales y escritas• Realización de pruebas escritas de conocimientos, presenciales o virtuales• Pruebas escritas (pruebas objetivas, pruebas de respuesta corta y/o pruebas de desarrollo)• Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas
EDU	<ul style="list-style-type: none">• Debate crítico en el aula• Resolución de problemas, ejercicios en el aula ordinaria• Participación en el aula• Seguimiento periódico del progreso de los/as estudiantes, tanto en el aula como en tutorías individuales

Análisis de contenido de los resultados de aprendizaje y los medios e instrumentos de evaluación

Caracterización de los resultados de aprendizaje

De las 9419 definiciones de RA analizadas, han sido valoradas como correctamente definidas (puntuación máxima de 2) el 20.2% (1898), con limitaciones en su definición (puntuación=1) el 42.4% (3995) y no definidas de forma correcta (puntuación=0) el 37.4% (3526). Así, podemos observar en la Tabla 10 que la media en corrección es de 0.83 (sobre una puntuación máxima de 2), oscilando para el caso de las universidades entre el 0.22 de la UDC y el 1.28 de la UV; y respecto al ámbito de conocimiento oscila entre el 0.40 de comunicación y el 0.95 de educación.

Centrando la atención en los 5893 RA definidos con limitaciones o correctamente definidos, el 22.7% (1337) es considerado como totalmente observable, medible o evaluable. Nos encontramos con una media de verificabilidad de 3.41 (sobre una puntuación mínima de 1 y máxima de 5), con una oscilación entre el 2.62 de la URV y el 3.88 de la UCA, y 3.39 de educación frente al 4.15 de comunicación.

Tabla 10
Descriptivos de corrección, verificabilidad, autenticidad y nivel cognitivo de los RA, según universidad y ámbito de conocimiento

Contexto	Corrección (n=9419)				Verificabilidad (n=5893)				Autenticidad (n=5893)				Nivel cognitivo (n=5893)			
	Md	M	SD	Md	M	SD	Md	M	SD	Md	M	SD	Md	M	SD	
Universidad																
UCA	0.00	0.47	0.698	4.00	3.88	0.963	4.00	4.14	0.819	4.00	4.29	1.555				
UDC	0.00	0.22	0.463	3.00	3.76	0.920	5.00	4.77	0.470	6.00	4.73	1.661				
UNIOVI	1.00	0.75	0.527	3.00	3.35	1.183	4.00	3.81	1.124	3.00	3.84	1.422				
UPV/EHU	1.00	1.26	0.644	4.00	3.76	0.987	4.00	4.35	0.734	4.00	3.91	1.264				
URV	1.00	0.61	0.619	2.00	2.62	1.365	4.00	3.82	1.015	3.00	3.72	1.338				
UV	1.00	1.28	0.742	4.00	3.65	0.966	4.00	4.01	0.917	4.00	3.86	1.449				
Ámbito																
COM	0.00	0.40	0.572	4.00	4.15	0.932	5.00	4.26	0.928	4.00	4.39	1.551				
ECO	1.00	0.62	0.601	3.00	3.43	1.364	4.00	4.09	1.019	3.00	3.82	1.417				
EDU	1.00	0.95	0.777	3.00	3.39	1.083	4.00	3.97	0.867	4.00	3.86	1.459				
Total	1.00	0.83	0.739	3.00	3.41	1.174	4.00	4.01	0.917	4.00	3.86	1.449				

El 33.6% (1981) de los RA son valorados como auténticos, en la medida en que sus definiciones están orientadas a la acción y al contexto profesional. Se alcanza una media de autenticidad de 4.01 (sobre una puntuación mínima de 1 y máxima de 5), oscilando entre la media de 3.81 de la UNIOVI y 4.77 de la UDC, y la de 3.97 de educación frente a 4.26 de comunicación.

Por último, en referencia a los procesos cognitivos establecidos por Anderson et al. (2001), se observa que el 20.3% (1194) alcanza el nivel máximo (creación), obteniéndose una puntuación media de 3.86 (sobre una mínima de 1 y máxima de 6). La mayoría de los RA (50.6%) se encuentran valorados entre los niveles 3 y 4 (aplicar y analizar), un 15.1% en los niveles 1 y 2 (recordar y comprender) y el 34.4% entre los niveles 5 y 6 (evaluar y crear). Se observa en la Tabla 10 en este caso que las medias en las universidades se sitúan entre el 3.86 de la UV y el 4.73 de la UDC y en los ámbitos de conocimiento el 3.86 de educación y el 4.39 de comunicación.

Caracterización de los medios e instrumentos de evaluación

De los 6729 MIE analizados, han sido valorados correctamente el 47.3% (3182), con limitaciones en su definición al no explicitarse el producto o actuación el 39,1% (2629) y sin información de producto o actuación el 13.6% (918). La media de la corrección de los MIE (Tabla 11) se encuentra en 1.34 (sobre una puntuación máxima de 2), con una oscilación entre el 0.88 de la URV y el 1.91 de la UNIOVI, y 0.98 del ámbito de la comunicación frente al 1.40 del ámbito educativo.

De los 5811 medios e instrumentos de evaluación definidos correctamente o con limitaciones, el 22.4% (1301) son valorados como auténticos, al estar orientados a la acción y al contexto profesional. El 39.9% (2318) de los MIE se encuentran en el nivel intermedio, con una media de autenticidad del 3.57. La oscilación de las medias está entre el 3.14 de la URV y el 3.87 de la UV; respecto al ámbito de conocimiento, estas oscilan entre el 3.25 del comunicativo y el 3.60 del educativo.

Tabla 11

Estadísticos descriptivos de corrección y autenticidad de los MIE según universidad y ámbito de conocimiento

Contexto	Corrección (n=6729)			Autenticidad (n=5811)		
	Md	M	SD	Md	M	SD
Universidad						
UCA	2.00	1.64	0.587	4.00	3.65	1.004
UDC	2.00	1.31	0.886	3.00	3.80	1.047
UNIOVI	2.00	1.91	0.322	3.00	3.75	1.068

Contexto	Corrección (n=6729)			Autenticidad (n=5811)		
	Md	M	SD	Md	M	SD
Universidad						
UPV/EHU	1.00	0.99	0.395	3.00	3.18	0.740
URV	1.00	0.88	0.725	3.00	3.14	1.283
UV	1.00	1.44	0.515	4.00	3.87	0.694
Ámbito						
COM	1.00	0.98	0.737	3.00	3.25	1.341
ECO	1.00	1.30	0.729	3.00	3.57	1.102
EDU	2.00	1.40	0.672	4.00	3.60	0.918
Total	1.00	1.34	0.704	3.00	3.57	1.013

La universidad y el ámbito de conocimiento como elementos de diferenciación

Para comprobar la significación de las diferencias descritas anteriormente se procedió a realizar la prueba H de Kruskal Wallis, cuyos resultados se presentan en la Tabla 12, junto con los tamaños del efecto (η_H^2) y los intervalos de confianza (IC). Se puede constatar que las diferencias entre las valoraciones realizadas en función de universidad y ámbitos de conocimiento son estadísticamente significativas ($p<.05$). En el caso de las universidades, el tamaño del efecto varía, siendo el mayor el de la corrección tanto en los RA (0.23) como en los MIE (0.27), que pueden ser considerados como grandes. En lo relativo a la verificabilidad, es moderado (0.10), y en cuanto a la autenticidad y los procesos cognitivos el tamaño del efecto es pequeño en los RA (0.04 y 0.02 respectivamente); así como en la autenticidad de los MIE (0.08). En referencia a los ámbitos de conocimiento, se destaca que los tamaños del efecto son pequeño o muy pequeño.

Tabla 12
Resultados de la prueba H de Kruskal Wallis en función de la universidad y ámbito de conocimiento

RA	Universidad					Ámbito		
	H	Sig.	η^2_H	IC	H	Sig.	η^2_H	IC
Corrección	2150.2	.000	0.23***	[0.21, 0.24]	459.5	.000	0.05*	[0.04, 0.06]
Verificabilidad	578.13	.000	0.10**	[0.08, 0.11]	41.74	.000	0.006+	[0.00, 0.01]
Autenticidad	216.16	.000	0.04*	[0.03, 0.05]	53.53	.000	0.009+	[0.00, 0.01]
Proceso cognitivo	110.57	.000	0.02*	[0.01, 0.03]	12.31	.000	0.002+	[0.00, 0.00]
MIE								
Corrección	1835.8	.000	0.27***	[0.26, 0.29]	123.68	.000	0.02*	[0.01, 0.02]
Autenticidad	477.81	.000	0.08**	[0.07, 0.09]	16.03	.000	0.002+	[0.00, 0.01]

+<0.01 (muy pequeño) *0.01-0.05 (pequeño) **0.06-0.13 (moderado) *** >=0.14 (grande).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio ha sido analizar el diseño de los resultados de aprendizaje y los medios e instrumentos de evaluación declarados en las memorias de los títulos universitarios de máster en Ciencias Sociales.

Dando respuesta al primer interrogante planteado sobre qué tipología de RA se especifica en las memorias de los títulos de máster, el análisis textual ha permitido constatar que la palabra más frecuente es «conocer», encontrándose en las seis universidades y en los tres ámbitos de conocimiento. Igualmente, a través del análisis de contenido se ha podido confirmar que el 49.3% de los RA se sitúa en los niveles más bajos (recordar, comprender o aplicar) de la taxonomía de Anderson et al. (2001). Estos resultados coinciden con las aportaciones de Boud (2020) sobre el énfasis que se pone en los conocimientos de bajo nivel a la hora de evaluar, así como con otros estudios en los que la mayoría de los RA fueron clasificados en el nivel más bajo (Bone & Ross, 2021). Esta situación puede ser consecuencia de la propia normativa española que alude a que el estudiante «conozca» cuándo se refiere a los RA (RD 1027/20119) y también porque, como señalan Jiménez Hernández et al. (2020), el modelo de enseñanza centrado en el docente sigue presente. Además, del análisis de las definiciones de los RA valoradas como formuladas correctamente o con limitaciones se concluye que en su mayoría no son verificables (observables, medibles o evaluables) ni auténticos (orientados a la acción y al contexto profesional).

No obstante, en cuanto al nivel cognitivo, algo más de un tercio de los RA (34.4%) se valoran en los niveles altos (evaluar y crear) de la taxonomía de Anderson et al. (2001), dato que aporta una visión más alentadora en comparación con los estudios reseñados de Boud (2020) y Bone & Ross (2021), aunque insuficiente al tratarse de estudios de máster correspondientes al nivel 3 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación.

Por otro lado, hay que destacar que un alto porcentaje de los RA descritos presentan limitaciones en su definición, pues no contienen todos los componentes presentados en la Tabla 1 que tanto agencias como AQU (2022) y autores como Biggs et al. (2022), Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz (2022) o Soares et al. (2020) consideran necesarios para su adecuada formulación. En este sentido, se confirma lo que Astigarraga Echeverría et al. (2020) señalan como una gran dificultad en el diseño y conceptualización para el cambio curricular, al no tener claro el profesorado cómo identificar y describir los RA y confundirlos con las competencias.

Con relación al segundo interrogante de la investigación, referido a cuáles son los MIE que se especifican para el seguimiento y evaluación de los RA, el análisis textual nos indica que los términos más utilizados son: trabajos, pruebas, participación, actividades, grupo, prácticas, aula, examen, prácticos y evaluación. Se evidencia

una mayor diversidad de MIE, lo que concuerda con el estudio de Ibarra-Sáiz et al. (2023) y hace ver una evolución más innovadora respecto a las aportaciones previas de Panadero et al. (2019) que subrayaban una práctica más tradicional.

Se constata a través del análisis de contenido que más de la mitad de los MIE presentan limitaciones en su formulación o no aportan información del producto o actuación concreta que debe realizar o ejecutar el estudiantado. Esto puede deberse a la confusión que existe en torno a su significado, entendiéndose medios e instrumentos como homólogos (Ibarra-Sáiz et al., 2023). Por otro lado, es reducido el número de MIE que se han destacado por su autenticidad. Este hecho contrasta con lo que sucede en otros contextos universitarios en los que existe un aumento en la utilización de tareas, procesos de evaluación y MIE más acordes con la práctica profesional (Boud, 2020), a través de los cuales el profesorado puede involucrar a los estudiantes en un aprendizaje importante para la empleabilidad (Ajjawi et al., 2022).

Por último, con respecto al tercer interrogante sobre las posibles diferencias en la caracterización de los RA y en los MIE en función de la universidad o el ámbito de conocimiento, los resultados muestran divergencias en cuanto a la universidad de procedencia, pero esta es menor en cuanto a los ámbitos de conocimiento. Parte de la diferencia encontrada entre universidades puede deberse a que el análisis de los títulos de cada universidad ha sido realizado por un equipo de investigadores propio de cada universidad, resultando así una discrepancia valorativa que puede considerarse como usual en este tipo de procesos interjueces. No obstante, la variabilidad de los distintos contextos (mayor entre universidades que entre los ámbitos) nos lleva a pensar en la posible influencia que generan tanto la cultura organizativa propia de cada universidad como la especificidad de cada uno de los ámbitos de conocimiento.

Existen una serie de limitaciones a tener en cuenta en este estudio. En primer lugar, la muestra, a pesar de proceder de diferentes universidades, suficientemente diversa y considerable para extraer conclusiones, se centra exclusivamente en tres ámbitos de las Ciencias Sociales (comunicación, educación y economía y empresa), por ello se podría ampliar a otros ámbitos y ramas de conocimiento para conseguir una mayor generalización de los resultados. En segundo lugar, los resultados se obtienen únicamente a través del análisis documental de las memorias. Aunque este método es considerado adecuado para conocer el estado actual de los RA (Schoepp, 2019), se plantea como futuras investigaciones contrastar los resultados obtenidos a través de otras técnicas de recogida y fuentes de información como entrevistas a los coordinadores de los propios másteres analizados, cuestionario al profesorado sobre su práctica en la evaluación de los RA (Ibarra-Sáiz et al., 2023) y grupos focales en los que se recoge información de los estudiantes. Esto permitirá obtener una mejor comprensión y una perspectiva global de los RA y los MIE, al integrar las visiones de todos los protagonistas.

Los hallazgos de este estudio evidencian el reto que supone diseñar los RA para responder a una reforma que pone el foco en los mismos como eje central del diseño curricular (Gamboa Solano et al., 2021; García-Olalla et al., 2022). Solo el análisis, la reflexión, la revisión y evaluación de los RA podrá materializar un cambio real en las prácticas educativas (Bone & Ross, 2021), buscando que la mayoría de los resultados se alineen con las mejores prácticas internacionalmente aceptadas (Schoepp, 2019). Pero, como nos recordaba Biggs (1996), una universidad es un sistema holístico, interactivo, que para su propia gestión cuenta con muchos procedimientos con usos funcionales específicos que determinan los procesos de enseñanza y evaluación y que, a su vez, inciden en las percepciones y vivencias de los estudiantes sobre qué y cómo aprenderán. Por ello, no es suficiente con dejar que individualmente el profesorado haga malabarismos como mejor pueda con la conflictiva demanda burocrática que los sistemas de aseguramiento de la calidad imponen. Cada institución de educación superior debería disponer de una política y unas directrices sobre evaluación que proporcionen un conjunto coherente de principios y conocimientos procedimentales sustentados en el modelo de excelencia docente que haya elegido desde su independencia institucional. Para ello, es necesario una formación y un desarrollo profesional del profesorado que propicie una transformación en sus concepciones y una reflexión que le permita identificar y especificar los RA para que el diseño curricular se centre definitivamente en el aprendizaje del estudiantado (Biggs, 2014). Para conseguirlo, el alineamiento constructivo es un marco idóneo para ello (Astigarraga Echeverría et al., 2020).

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido posible gracias al Proyecto FLOASS – *Resultados y analíticas de aprendizaje en la educación superior: un marco de acción desde la evaluación sostenible*, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en el Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad, la Agencia Estatal de Investigación y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (Ref. RTI2018-093630-B-I00) y el apoyo de la Cátedra UNESCO en *Evaluación, Innovación y Excelencia en Educación* de la Universidad de Cádiz.

Nuestro agradecimiento a Ramón Álvarez Esteban por su comentarios y orientaciones en el uso del paquete *Xplortext*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajjawi, R., Tai, J., Boud, D., & Jorre de St Jorre, T. (2022). *Assessment for Inclusion in Higher Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003293101>

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- ANECA. (2022). *Resultados de aprendizaje y procedimientos de aseguramiento de la calidad para la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas e instituciones, conforme al RD 640/2021 y al RD 822/2021*. ANECA.
- AQU. (2022). *El perfil de las titulaciones. Objetivos de formación, perfil de graduación y resultados de aprendizaje*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitat de Catalunya.
- Astigarraga Echeverría, E., Mongelos García, A., & Carrera Farran, X. (2020). Evaluación basada en los Resultados de Aprendizaje: Una Experiencia en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 27–48. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.002>
- Balderas, A., Ibarra-Saiz, M. S., & Rodríguez-Gómez, G. (2021, September 23-24). CORAMEval: A Software to Evaluate Competencies, Learning Outcomes and Assessment Formats in Higher Education [Paper presentation]. XXIII International Symposium of Computers in Education (SIIE 2021).
- Barboyon Combey, L., & Gargallo López, B. (2022). Métodos centrados en el estudiante. Sus efectos en las estrategias y los enfoques de aprendizaje de los universitarios. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 215–237. <https://doi.org/10.14201/TERI.25600>
- Bécue-Bertaut, M. (2018). *Analyse textuelle avec R*. Presses Universitaires de Rennes.
- Bécue-Bertaut, M., Alvarez-Esteban, R., Sánchez-Espigares, J. A., & Kostov, B. (2022). *Xplortext: Statistical Analysis of Textual Data*. R package version 1.5.1. [Computer Software]. <https://cran.r-project.org/package=Xplortext>
- Biggs, J. (1996). Assessing learning quality: Reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(1), 5–16. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0260293960210101>
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5–22.
- Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university* (5th ed.). McGraw-Hill & Open University Press.
- Bone, E. K., & Ross, P. M. (2021). Rational curriculum processes: revising learning outcomes is essential yet insufficient for a twenty-first century science curriculum. *Studies in Higher Education*, 46(2), 394–405. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1637845>

- Boud, D. (2020). Retos en la reforma de la evaluación en educación superior: una mirada desde la lejanía. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), 1–14. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17088>
- Coates, H. (2016). Assessing student learning outcomes internationally: insights and frontiers. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(5), 662–676. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1160273>
- Coates, H. (2020). *Higher Education Design: Big deal partnerships, technologies and capabilities*. Palgrave Macmillan.
- Coates, H., Liu, L., Zhang, J., Jiang, F., Zhang, D., & Godinho, S. (2021). Next-generation assessment spurs smarter learning. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, 13, 88–103. <https://doi.org/10.15366/jospoe2021.13.004>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (6th ed.). SAGE Publications.
- Dobbins, K., Brooks, S., Scott, J. J. A., Rawlinson, M., & Norman, R. I. (2016). Understanding and enacting learning outcomes: the academic's perspective. *Studies in Higher Education*, 41(7), 1217–1235. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.966668>
- Gamboa Solano, L., Guevara Mora, M. G., Mena, A., & Umaña Mata, A. C. (2021). Aspectos para integrar el enfoque de resultados de aprendizaje en el diseño curricular universitario. *Innovaciones Educativas*, 23(34), 150–165. <https://doi.org/10.22458/IE.V23I34.3474>
- García-Olalla, A., Villa Sánchez, A., Aláez, M., & Romero-Yesa, S. (2022). Aplicación y resultados de un sistema para evaluar la calidad de la docencia universitaria en una década de experimentación. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 51–68. <https://doi.org/10.6018/RIE.401221>
- Ibarra-Sáiz, M.S., & Rodríguez-Gómez, G. (2022a, 18 octubre). *Alineamiento constructivo: Enseñanza-aprendizaje-evaluación* [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/UuFKU4GBxnQ>
- Ibarra-Sáiz, M.S., & Rodríguez-Gómez, G. (2022b, 18 octubre). *Seguimiento y evaluación de los resultados de aprendizaje en educación superior* [Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/xckICg8q_kk
- Ibarra-Sáiz, M. S., Balderas Alberico, A. y Rodríguez-Gómez, G. (2022, junio 14–17). Criterios y herramientas para la evaluación del diseño de competencias y resultados de aprendizaje. En M.S. Ibarra-Sáiz (Coord.), *Análisis crítico comparativo del diseño de competencias y resultados de aprendizaje en másteres de Ciencias Sociales. Resultados del Proyecto FLOASS* [Simposio]. XX Congreso Internacional de Investigación Educativa, Santiago de Compostela, España.
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., Lukas-Mujika, J. F., & Santos-Berrondo, A. (2023). Medios e instrumentos para evaluar los resultados de aprendizaje en másteres universitarios. Análisis de la percepción del profesorado sobre

- su práctica evaluativa. *Educación XXI*, 26(1), 21–45. <https://doi.org/10.5944/EDUCXX1.33443>
- IBM Corp. (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows*. (Version 25.0) [Computer Software]. IBM Corp.
- Jiménez Hernández, D., González Ortiz, J. J., & Tornel Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 24(1), 76–94. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V24I1.8173>
- Panadero, E., Fraile, J., Fernández Ruiz, J., Castilla-Estévez, D., & Ruiz, M. A. (2019). Spanish university assessment practices: examination tradition with diversity by faculty. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(3), 379–397. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1512553>
- R Core Team. (2022). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.r-project.org/>
- Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. *Boletín Oficial del Estado*, 185, de 3 de agosto de 2011. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/07/15/1027>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 233, de 29 de septiembre de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822>
- Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Sáiz, M.S. (2022, 18 octubre). *Diseño de los resultados de aprendizaje en educación superior* [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/JgnrlWFJrRQ>
- RStudio Team. (2022). *RStudio: Integrated Development Environment for R*. (Version 2022.07.2) [Computer Software]. RStudio, PBC. <http://www.rstudio.com>
- Schoepp, K. (2019). The state of course learning outcomes at leading universities. *Studies in Higher Education*, 44(4), 615–627. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1392500>
- Soares, D., Carvalho, P., & Dias, D. (2020). Designing Learning Outcomes in Design Higher Education Curricula. *International Journal of Art and Design Education*, 39(2), 392–404. <https://doi.org/10.1111/jade.12286>
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Pant, H. A., & Coates, H. (2016). Assessing student learning outcomes in higher education: challenges and international perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(5), 655–661. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1169501>

ANEXO I**Relación de las memorias de los títulos de máster analizadas por universidades y ámbitos**

UNIVERSIDAD	ÁMBITO	TÍTULO DE MÁSTER
UCA	COM	Máster Universitario en Dirección Estratégica e Innovación en Comunicación
		Máster Universitario en Dirección de Marketing Digital y Social
	ECO	Máster Universitario en Contabilidad y Auditoría
		Máster Universitario en Creación de Empresas, Nuevos Negocios y Proyectos Innovadores (MasterUp)
		Máster Universitario en Dirección de Empresas
		Máster Universitario en Dirección de los Recursos Humanos
		Máster Universitario en Dirección Turística
		Máster Universitario en Economía y Desarrollo Territorial
		Máster Universitario en Mediación por la Universidad de Cádiz
		Máster Oficial en Gestión y Administración Pública
UNIOVI	EDU	Máster Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos
		Máster Interuniversitario en Educación Ambiental
		Máster Interuniversitario en Evaluación e Investigación en Organizaciones y Contextos de Aprendizaje (MEVINAP)
		Máster Universitario en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente
		Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
		Máster Universitario en Administración y Dirección de Empresas
	ECO	Máster Universitario en Análisis de Datos para la Inteligencia de Negocios
		Máster Universitario en Dirección y Planificación del Turismo
		Máster Universitario en Estudios de Economía Sectorial
		Máster Universitario en Recursos Territoriales y Estrategias de Ordenación
		Máster Universitario en Sistemas de Información y Análisis Contable
	EDU	Máster Universitario en Enseñanza integrada de lengua inglesa y contenidos: Educación Infantil y Primaria

UNIVERSIDAD	ÁMBITO	TÍTULO DE MÁSTER
UNIOVI	EDU	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato Formación Profesional
		Máster Universitario en Intervención e Investigación Socioeducativa
		Máster Universitario en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria
UDC	COM	Máster Universitario en Producción Periodística y Audiovisual
	ECO	Máster Universitario en Banca y Finanzas
		Máster Universitario en Contabilidad Superior y Auditoría de Cuentas
		Máster Universitario en Dirección y Administración de Empresas (MBA)
		Máster Universitario en Gestión y Dirección Laboral
	EDU	Máster Universitario en Planificación y Gestión de Destinos y Productos Turísticos
		Máster Interuniversitario en Actividad Física, Deporte y Salud
UPV/EHU	COM	Máster Universitario en Estudios Avanzados sobre el Lenguaje, la Comunicación y sus Patologías
		Máster Universitario en Políticas Sociales e Intervención Sociocomunitaria
		Máster Universitario en Investigación e Innovación en Didácticas Específicas para Educación Infantil y Primaria
	ECO	Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
		Máster Universitario en Psicopedagogía
		Máster Universitario en Comunicación Multimedia UPV/EHU
		Máster Universitario en Comunicación Social
	ECO	Máster Universitario en Periodismo Multimedia
		Máster Universitario en Auditoría de Cuentas y Contabilidad Superior
		Máster Universitario en Banca y Finanzas Cuantitativas
		Máster Universitario en Ciencias Actuariales y Financieras
		Máster Universitario en Dirección Empresarial desde la Innovación y la Internacionalización
		Máster Universitario en Economía Social y Solidaria
		Máster Universitario en Economía: Aplicaciones Empíricas y Políticas
		Máster Universitario en Economía: Instrumentos del Análisis Económico

UNIVERSIDAD	ÁMBITO	TÍTULO DE MÁSTER
UPV/EHU	ECO	Máster Universitario en Finanzas y Dirección Financiera
		Máster Universitario en Gestión de los Recursos Humanos y del Empleo
	EDU	Máster Universitario en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
		Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
		Máster Universitario en Investigación en Ámbitos Socioeducativos
		Máster Universitario en Multilingüismo y Educación
		Máster Universitario en Participación y Desarrollo Comunitario
		Máster Universitario en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas
UV	COM	Máster Universitario en Contenidos y Formatos Audiovisuales
		Máster Universitario en Nuevos Periodismos, Comunicación Política y Sociedad del Conocimiento
	ECO	Máster Universitario en Ciencias Actuariales y Financieras
		Máster Universitario en Contabilidad, Auditoría y Control de Gestión
		Máster Universitario en Creación y Gestión de Empresas Innovadoras
		Máster Universitario en Dirección de Empresas - MBA
		Máster Universitario en Dirección y Gestión de Recursos Humanos
		Máster Universitario en Dirección y Planificación del Turismo
		Máster Universitario en Economía
		Máster Universitario en Economía Social (Cooperativas y Entidades no Lucrativas)
		Máster Universitario en Estrategia de Empresa
		Máster Universitario en Finanzas Corporativas
		Máster Universitario en Internacionalización Económica: Gestión del Comercio Internacional
		Máster Universitario en Marketing e Investigación de Mercados
		Máster Universitario en Planificación y Gestión de Procesos Empresariales
		Máster Universitario en Política Económica y Economía Pública
	EDU	Máster Universitario en Acción Social y Educativa
		Máster Universitario en Dirección y Gestión de la Actividad Física y el Deporte
		Máster Universitario en Educación Especial

UNIVERSIDAD	ÁMBITO	TÍTULO DE MÁSTER
UV	EDU	Máster Universitario en Investigación e Intervención en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
		Máster Universitario en Investigación en Didácticas Específicas
		Máster Universitario en Política, Gestión y Dirección de Organizaciones Educativas
		Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria
		Máster Universitario en Psicopedagogía
	COM	Máster Universitario en Comunicación Estratégica en la sociedad del riesgo
		Máster Universitario en Dirección de Empresas
		Máster Universitario en Emprendimiento e Innovación
		Máster Universitario en Gestión de Empresas Tecnológicas
	URV	Máster Universitario en Mercados Internacionales
		Máster Universitario en Enseñanza de Lenguas: Español como Lengua Extranjera
		Máster Universitario en Enseñanza y Adquisición de Inglés como Lengua Extranjera/Segunda Lengua (ILE/ISL)
		Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
		Máster Universitario en Innovación en la Intervención Social y Educativa
		Máster Universitario en Tecnología Educativa: e-Learning y Gestión del Conocimiento

Experiencias de aprendizaje fuera del aula universitaria: análisis de salidas a centros escolares innovadores

Learning experiences outside the university classroom: an analysis of field trips to innovative schools

José-Luis Parejo ^{1*} 

María de la O Cortón-Heras ¹ 

¹ Universidad de Valladolid, Spain

* Autor de correspondencia. E-mail: joseluis.parejo@uva.es

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Parejo, J. L., Cortón-Heras, M. O. (2025). Experiencias de aprendizaje fuera del aula universitaria: análisis de salidas de centros escolares innovadores [Learning experiences outside the university classroom: an analysis of field trips to innovative schools]. *Educación XX1*, 28(1), 213-234.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.38276>

Fecha de recepción: 07/09/2023

Fecha de aceptación: 25/06/2024

Publicado online: 07/01/2025

RESUMEN

La educación fuera del aula universitaria, basada en la observación, la experimentación, la investigación y la reflexión, involucra a los estudiantes en su organización, preparándolos críticamente y creativamente para su futura profesión. El objetivo principal de este trabajo es analizar el impacto que tienen las visitas a centros escolares innovadores en la formación inicial del profesorado. En este sentido, nos planteamos investigar cómo esta experiencia puede contribuir a mejorar el desarrollo personal y social de los estudiantes, así como su desarrollo académico y profesional. Los centros escolares innovadores visitados se vinculan con diversos modelos educativos, tales como el modelo de escuela pública, el modelo inclusivo, el modelo que simula la vida cotidiana, el modelo bosquescuela, el modelo de escuela rural, el modelo

de escuela libertaria y el modelo basado en la pedagogía de la confianza. Mediante una metodología cualitativa y a través de un análisis de contenido, se hizo uso del *software* Atlas.ti para revisar 224 cuadernos de viajes de grupos de estudiantes del grado de Educación Infantil que participaron en visitas a lo largo de cuatro cursos académicos. Los hallazgos revelan que estas experiencias permiten a los estudiantes, desde una perspectiva personal y social, romper con la rutina cotidiana, promover el conocimiento mutuo entre ellos y los docentes, y contribuir al fortalecimiento de la cohesión grupal y bienestar emocional. Desde la perspectiva académica, participar en estas experiencias estimula un aprendizaje activo, profundo y significativo. Esto no solo aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes con sus estudios, la universidad y su futura profesión, sino que también les ayuda a superar la tradicional separación entre teoría y práctica, preparándolos para las prácticas curriculares. Además, facilita la aplicación de las competencias adquiridas en el desarrollo de su identidad profesional, mejora sus oportunidades laborales y promueve la implementación de estrategias innovadoras en su futura carrera docente.

Palabras clave: experiencia de aprendizaje, formación inicial del profesorado, aprendizaje activo, reflexión, relación teoría-práctica, innovación educativa

ABSTRACT

Education outside the university classroom, based on observation, experimentation, research and reflection, involves students helping with the organisation of the outings, thus preparing them for their future profession both critically and creatively. The main objective of this study is to analyse the impact that visits to innovative schools have on initial teacher education. The paper seeks to look into how the experience can contribute to improving the personal and social development of students, as well as aiding their academic and professional development. The innovative schools visited are linked to various educational models, such as the state school model, the inclusive model, the model that simulates daily life, the forest school model, the rural school model, the Free School model and the model based on the pedagogy of trust. By means of qualitative methodology and content analysis utilising Atlas.ti software the study reviews 224 travel journals of groups of Early Childhood Education students who took part in visits over four academic years. The findings reveal that these experiences allow students, from both a personal and social perspective, to get away from the daily routine, promote understanding between them and their teachers, and contribute to the strengthening of group cohesion and emotional well-being. From an academic perspective, participating in such experiences stimulates active, deep and meaningful learning. This not only increases students' motivation and commitment to their studies, the university and their future profession, but also helps them move beyond the traditional separation between theory and practice, preparing them for curricular practice. Furthermore, it facilitates the application of acquired competencies in the development of their professional identity, improves their job opportunities and promotes the implementation of innovative strategies in their future teaching careers.

Keywords: learning experience, preservice teacher education, active learning, reflection, theory practice relationship, educational innovation

INTRODUCCIÓN

En España, la Institución Libre de Enseñanza (ILE) impulsó la renovación del sistema de aprendizaje tradicional español del siglo XIX, a través de la observación, la experimentación y la investigación, valorando las experiencias fuera del aula tradicional. Este enfoque facilitó la superación de la clásica dicotomía teoría-práctica. Más tarde, la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas permitió a recién titulados y profesores noveles conocer las corrientes pedagógicas más vanguardistas de la época, especialmente las provenientes de la Escuela Nueva (Ruiz Berrio, 2000). De 1907 hasta 1939, más de 400 profesores realizaron viajes por España y Europa con el objetivo de actualizar los métodos de enseñanza a la vuelta en sus escuelas y difundir su experiencia entre sus colegas (Bernal Martínez & López Martínez, 2007). Iniciativas actuales como «MentorACTÚA» y «Observa_acción» continúan esta tradición. En el caso de «MentorACTÚA» (Comunidad de Madrid, 2022), se llevan a cabo emparejamientos entre docentes de diferentes centros y niveles educativos con el propósito de intercambiar experiencias didácticas a través de seis visitas basadas en la observación activa y guiada. En el caso de «Observa_Acción» (Junta de Castilla y León, 2023), los docentes observan a un mentor que emplea metodologías innovadoras y tecnologías de la información y comunicación en su enseñanza. Posteriormente, aplican lo aprendido en sus aulas, mientras el mentor supervisa su práctica. Este proceso promueve el intercambio de experiencias y la reflexión conjunta, al tiempo que contribuye al desarrollo profesional de los docentes.

La educación fuera del aula es una práctica de reflexión derivada del aprendizaje experiencial (Dewey, 1915). Una práctica que involucra a los estudiantes en su organización y los prepara para el desarrollo de su futura profesión, de modo crítico y creativo (Towers & Lynch, 2017). De hecho, para Dawson y Leytham (2020) podría ser considerada como un potencial agente de «cambio poderoso» en la formación de los futuros maestros, al aumentar la retención, el rendimiento académico y las oportunidades de establecer contactos. Numerosos estudios demuestran los beneficios que este tipo de experiencias reportan a los estudiantes participantes. En primer lugar, mejora las habilidades sociales, no solo entre los estudiantes, sino también entre ellos y sus profesores, al fomentar la conexión, el entendimiento y la confianza mutua, mientras promueve la creación de memorias compartidas (Bølling et al., 2019; Ortega-Torres & Moncholí, 2021; Turke et al., 2017). También, la participación en este tipo de experiencias favorece el desarrollo de la identidad personal, pensamiento crítico y bienestar emocional de los universitarios, posibilitando el aumento de creencias positivas de autoeficacia (Richmond et al., 2018), amén de su implicación académica en los estudios (Kuo et al., 2018). Aunque para que este modelo pedagógico sea realmente eficaz, ha de ser de calidad, es

decir, debe planificarse, implementarse y evaluarse minuciosamente por parte del profesorado responsable (Sjöblom & Eklund, 2021). Es esencial que este modelo facilite períodos dedicados a la reflexión sobre la experiencia, tanto durante su desarrollo como posteriormente, y que incorpore una cierta regularidad en las experiencias fuera del aula universitaria (Leadbetter et al., 2019).

Pese a los beneficios mencionados, todavía predominan las prácticas docentes directivas, unidireccionales y donde el aprendizaje del alumnado es pasivo y poco significativo (Parra & Fuertes, 2019). Además, las experiencias fuera del aula universitaria implican una dificultad añadida a la actual organización de la didáctica docente debido, entre otros motivos, a cuestiones de logística como su elevado coste, la seguridad, el acceso a espacios adecuados, el tiempo y el esfuerzo necesarios para su organización (Shume & Blatt, 2019), así como la falta de confianza del profesorado respecto a su conocimiento sobre este modelo pedagógico (Barrable & Lakin, 2020). Tradicionalmente, la formación inicial del profesorado ha padecido una falta de vinculación entre la teoría y la práctica, entre la enseñanza universitaria y la realidad de la escuela (Aranda & López, 2017; Colomo & Esteban, 2020). El contexto actual demanda repensar y evaluar cómo esta formación inicial puede adaptarse a las necesidades didácticas de los futuros maestros y a las demandas profesionales existentes (Guardino et al., 2019).

Así, las experiencias fuera del aula universitaria son valoradas por los estudiantes como una de las estrategias más eficientes y motivadoras para su aprendizaje (Felices & Chaparro, 2021). Además, suponen una oportunidad para la configuración de su identidad como maestros, al posibilitar la transferencia de las prácticas innovadoras a su futuro desempeño en el aula (Barrable & Lakin, 2020; Dawson & Leytham, 2020). Existen investigaciones en otras titulaciones como las de Ong y Wong (2023) en Economía, la de Samarawickrema y Raponi (2020) en Derecho y la de González-Herrera y Giralt-Escobar (2021) en Turismo, donde se realizan visitas a entornos y lugares que se consideran referentes o que llevan a cabo buenas prácticas en sus disciplinas; de este modo los estudiantes adquieren competencias para su posterior desempeño laboral. No obstante, los estudios científicos publicados en España vinculados con las visitas a centros escolares innovadores siguen siendo inexistentes. De ahí la importancia y necesidad de un estudio de estas características.

El objetivo principal de este trabajo es analizar los resultados de una experiencia de educación fuera del aula universitaria en la formación inicial del profesorado en la asignatura de Didáctica general en Educación Infantil. En este sentido, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo la experiencia fuera del aula universitaria, a través de la visita a centros escolares innovadores, puede contribuir a mejorar el desarrollo personal y social de los estudiantes? Y ¿de qué manera esta experiencia puede mejorar el desarrollo académico y profesional de los estudiantes que se están formando como futuros maestros de Educación Infantil?

MÉTODO

Contexto y participantes

El proyecto «Paseos Pedagógicos» consiste en la realización de visitas a centros escolares innovadores. Estas visitas cuentan con la financiación de la Universidad de Valladolid para cubrir los gastos de transporte. El proyecto está incluido en la asignatura Didáctica general del grado de Educación Infantil. Esta asignatura se imparte en el primer cuatrimestre de 2º curso. La media de estudiantes por grupo es de 25, siendo la mayoría mujeres, y la participación en este proyecto voluntaria y mayoritaria. En la Tabla 1 se muestra la distribución de estudiantes participantes en cada «Paseo Pedagógico» por curso académico. Cada curso se realizaban, de promedio, cuatro viajes: tres cortos de un día de duración (ida y vuelta el mismo día) y uno largo de dos o tres días de duración (con pernoctación y programación sociocultural). Este proyecto registra las experiencias de cuatro cursos académicos, desde 2017-18 hasta 2022-23, excepto los dos cursos intermedios de la pandemia (2019-20 y 2020-21), en los cuales no se pudieron realizar las visitas debido a la naturaleza presencial del proyecto.

Los criterios para la selección de las visitas a centros escolares innovadores fueron los siguientes: a) intereses de las estudiantes; b) titularidad (público/concertado/privado); c) contexto (rural/urbano); d) distancia respecto de la universidad, tiempo (uno, dos o tres días) y coste de viaje (alojamiento, manutención y, en su caso, formación); e) trayectoria y diversidad de principios y corrientes pedagógicas asociadas los centros. Así, los centros escolares innovadores visitados fueron los siguientes: modelo de escuela pública con profesorado vinculado a los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) y al Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP): «Núñez de Arenas» y «Palomeras Bajas» en Madrid; modelo inclusivo: Centro Neuropsicopedagógico «O Pelouro» en Tui, Pontevedra; modelo Amara Berri: CEIP «Ferrerías» en Donostia; modelo Bosquescuela: «Bosquescuela» en Cerceda, Madrid; modelo de escuela rural: CRA «El Pizarral» en Santa María la Real de Nieva, Segovia; modelo de escuela libre – pedagogía libertaria: «Aserrín» en Segovia; y modelo basado en la pedagogía de la confianza: «Zumaïena» en Zumaia, Guipúzcoa.

Las visitas a estos centros contaban con la siguiente organización:

- a) A nivel académico: lectura y debate previo en clase de textos sobre centros, principios y metodologías objeto de las visitas; evaluación compartida al finalizar el proceso de observación; y reflexión posterior individual en un cuaderno de viaje, emulando la producción de aprendizaje que hacían los alumnos de la ILE después de sus visitas. Además, el profesor de la asignatura proporcionaba un *feedback* personalizado a cada estudiante.
- b) A nivel logístico: diseño participado del programa sociocultural, elección del alojamiento, etc.

Tabla 1
Número de estudiantes participantes en cada «Paseo Pedagógico» por curso académico

Curso académico	CEIP Ferrerías	CEIP Ferreñas Y CEIP Zumaiena (viaje conjunto)	Bosquescola	Escuela Aserín	CRA El Pizarral	CEIP Núñez Arenas	CEIP Palomeras Bajas	Centro Neuropsicopedagógico O Peiouro
Curso 17-18				18	16		15	15
Curso 18-19	19		17		19			64
Curso 21-22	16		16		18			55
Curso 22-23	17		20		18			50
Total	16	36	53	18	16	55	15	224

Nota. el número de estudiantes participantes oscila entre de 15 y 18, de un total de 25 matriculados por término medio cada curso académico.

Instrumentos

Esta investigación ha empleado el método cualitativo con fin de alcanzar una comprensión detallada de la complejidad de las experiencias de estudiantes, analizadas desde su propia perspectiva (Flick, 2018). Para ello, se ha llevado a cabo un análisis de contenido (Luke, 1995), mediante la revisión de 224 cuadernos de viajes correspondientes a los años académicos 2017-18, 2018-19, 2021-22 y 2022-23. En los dos primeros cursos, los cuadernos de viajes se realizaban por escrito. Después de la pandemia, se cambiaron a formato vídeo y fueron transcritos para su correcta codificación. La estructura era la siguiente: reflexión sobre la experiencia desde el punto de vista personal (en relación con la vivencia compartida con las compañeras de clase), académico (en relación con los contenidos vinculados a la asignatura) y profesional (en relación con la profesión de maestro). Para ello, las estudiantes firmaron un consentimiento informado de uso académico y científico. De igual modo, se ha asegurado el anonimato y la confidencialidad de los datos, no causando perjuicio a las informantes.

Procedimiento de análisis de información

Los datos han sido procesados con la ayuda del software *Atlas.ti*, en su versión 23. Siguiendo la propuesta de Saldaña (2021), el proceso de análisis de datos se ha realizado de modo inductivo, manteniendo la relación con el contexto donde se desarrollaron las experiencias, teniendo en cuenta el objetivo principal y las preguntas de investigación, así como los antecedentes teóricos presentados. Para ello se llevaron a cabo distintas rondas de iteración que explicamos a continuación. Primero se llevó a cabo un análisis de la narrativa de un caso (un cuaderno de viaje de un «Paseo Pedagógico»). A partir de este análisis, se identificaron códigos y categorías, junto con ejemplos y definiciones para cada una de ellas. Después, se pasó al siguiente caso, empleando los códigos y categorías que emergían, y generando una biblioteca de códigos y categorías. Cuando aparecieron códigos y categorías distintos, se regresó al caso inicial para revisarlo nuevamente, y luego se procedió a analizar secuencialmente los casos restantes aplicando los mismos códigos y categorías previamente establecidos. Este proceso se repitió hasta que ya no surgieron nuevas categorías ni códigos y se llegó a la saturación. En cuanto a la triangulación, cada caso se analizó para identificar qué categorías estaban representadas. Los casos en los que surgían los mismos códigos y categorías se compararon para verificar la consistencia de los mismos, así como los matices. Para la codificación de los datos y asegurar la confidencialidad de datos y fuentes, se ha empleado el sistema que se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2
Ejemplo de codificación de datos

Estudiante	Curso académico*	Cuaderno de Viaje**
E34	21-22	I

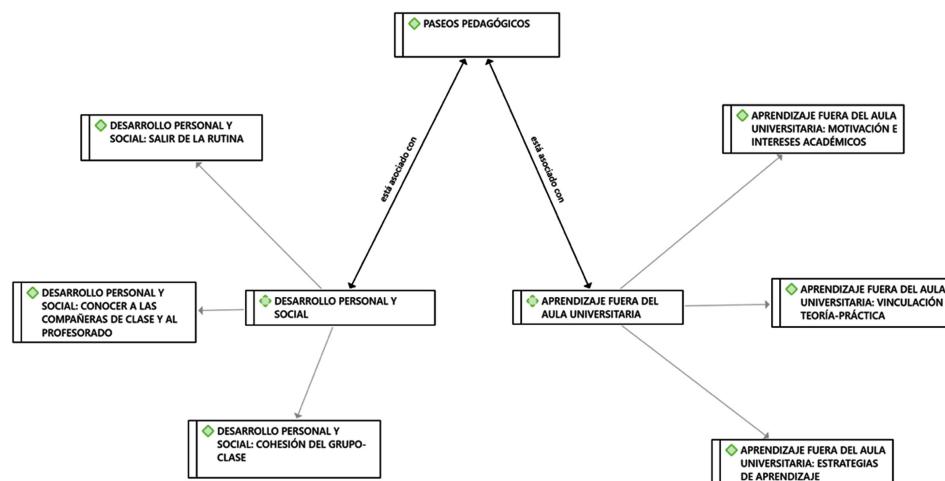
* Curso: 17-18; Curso: 18-19; Curso: 21-22; Curso: 22-23.

**Cuaderno de viaje I.- Sistema Amara Berri: CEIP «Ferrerías»; Cuaderno de viaje II.- Sistema Amara Berri y Pedagogía de la Confianza: CEIP «Ferrerías» y CEIP «Zumaïena»(viaje conjunto); Cuaderno de viaje III.- Pedagogía Bosquescuela – «Bosquescuela»; Cuaderno de viaje IV.- Pedagogía Libertaria-Anarquista: «Escuela Aserrín»; Cuaderno de viaje V.- Escuela Rural: CRA» El Pizarral»; Cuaderno de viaje VI.- Escuela Pública vinculada a los MRP: CEIP «Núñez Arenas»; Cuaderno de viaje VII.- Escuela Pública vinculada al MCEP: CEIP «Palomeras Bajas»; Cuaderno de viaje VIII.- Modelo inclusivo: «O Pelouro».

RESULTADOS

A partir del análisis de los cuadernos de viaje, emergieron dos categorías. La primera aborda el desarrollo personal y social derivado de la experiencia, destacando la salida de la rutina diaria, el conocimiento de las compañeras de clase y del profesorado y la cohesión del grupo-clase. La segunda se centra en el aprendizaje que tiene lugar fuera del aula universitaria, resaltando el aumento de la motivación e interés, la conexión entre la teoría-práctica, y el desarrollo de estrategias de aprendizaje (Figura 1). A continuación, se pasarán a describir los resultados para cada categoría y subcategoría.

Figura 1
Árbol de categorías y subcategorías



Desarrollo personal y social

En esta primera categoría se engloban todos los aspectos vinculados a la experiencia personal derivada de la participación del grupo de estudiantes en los «Paseos Pedagógicos». El relato de estas experiencias incluye la convivencia y salida desde la Universidad, el viaje en autobús, el alojamiento, el almuerzo, el tiempo libre para hacer turismo y descansar, la pernoctación (en el caso de los trasladados que lo requerían, por ejemplo, Donostia y Pontevedra), y el viaje de regreso a la Universidad. Salir de la rutina, conocer a compañeras de clase y al profesorado y la cohesión como grupo son los principales elementos que destacar en los resultados de esta categoría. Los mostramos a continuación.

Salir de la rutina

«A nivel personal, nunca habíamos hecho una excursión así en la Universidad con las compañeras» (E34_21-22_I). Salir de la rutina, desconectar del espacio «aula universitaria», del entorno profesor-estudiante (E53_21-22_I), de las rivalidades en clase, es un gran aliciente para participar en los «Paseos Pedagógicos» (E61_21-22_I). «A nivel personal creo que esta experiencia ha supuesto una gran desconexión en torno a mi vida personal, ya no solo en el tema Universidad, sino en el tema pues trabajo» (E69_22-23_II). «Era un viaje que nos producía bastantes nervios, pero al final acabó siendo un viaje que nos ha encantado», señala una estudiante (E74_22-23_II).

Además, la salida les ha servido para conocer un lugar nuevo que no había ido nunca (E59_22-23_II). Cambiar de aires (E76_22-23_II) es una experiencia que les marca (E62_22-23_I). Se graba en la memoria porque las estudiantes disfrutan de sus compañeras y de los profesores (E56_21-22_III). Es una experiencia que hay que «vivir y sentir» (E61_21-22_I); una experiencia que les resulta reconfortante (E39_21-22_III) y les proporciona tranquilidad, después de estar todos los días en clase, a la vez que aprenden de forma directa y visual (E68_22-23_I). «Los momentos del autobús fueron inolvidables, ya que, entre las canciones, los chistes, las conversaciones con mis compañeras, etcétera, hicieron el viaje mucho más ameno» (E46_21-22_I).

Conocer a las compañeras de clase y al profesorado

A menudo, el contexto «aula universitaria» es frío. La experiencia de salir fuera contribuye al conocimiento mutuo y colaboración entre compañeras en otro ambiente más informal y amable. Además de aprender nuevos conocimientos

sobre la práctica docente y sobre metodologías activas de carácter innovador, las estudiantes sienten emociones que todavía no habían tenido en esta etapa formativa. Emociones como la confianza, la alegría y el compañerismo, entre otras (E44_21-22_I).

Fomentar las relaciones sociales también es necesario. Muchas veces este aspecto está olvidado en la Universidad (E33_22-23_I; E68_22-23_III). «Ha supuesto un espacio y un tiempo para conocernos más entre nosotras» (E33_22-23_I). «Los ratos libres por Donostia también sirvieron; aunque al principio nos fuimos por grupos, acabamos estando todas juntas en un bar, tomando algo y hablando» (E34_21-22_I). También, en estos encuentros informales descubren facetas nuevas de algunas compañeras (E69_22-23_I). Reconocen que les parece una experiencia corta, aunque significativa para su vida personal y académica (E2_21-22_I; E74_22-23_I):

Fue una experiencia muy intensa y profunda. La oportunidad de viajar con mis compañeras de clase a otra ciudad y poder visitar un centro de innovación educativa no la tiene todo el mundo. De este viaje me llevo el haber podido conocer un poco más a las personas con las que comparto muchas horas al día. (E56_21-22_I)

Las estudiantes reconocen haber vivido momentos únicos con todas sus compañeras y, también, con sus profesores (E 44_21-22_I). En palabras de una estudiante: «el viaje (...) ayuda, de alguna manera, a evadirse de la Universidad y tener mayor acercamiento con vosotros, los profesores, en un ámbito totalmente diferente al que solemos estar acostumbradas» (E2_21-22_III). En ese contexto, no perciben a los profesores de manera diferenciada, sino como uno más; no hay distinciones ni clasificaciones académicas o sociales (E20_21-22_III).

Cohesión grupal

Un aspecto destacable es la buena convivencia que se genera en los viajes: «Esta experiencia ha favorecido un clima de respeto y cariño que no se hubiese provocado de manera natural yendo a clase en la Universidad» (E20_21-22_I). En el entorno de clase, las estudiantes suelen permanecer sentadas y tienden a relacionarse con personas afines, lo que dificulta la formación de un «gran grupo» (E28_21-22_I). «Sí es verdad que con unas me llevo mejor que con otras, pero este viaje ha servido para acercarnos más a aquéllas con las que menos relación teníamos» (E34_21-22_I) y «dejar atrás todos los malos rollos o todos los problemas que teníamos (...)» (E44_21-22_I). Esto se ha visto reflejado en las anécdotas compartidas como, por ejemplo, la que relata una estudiante en el viaje a «O Pelouro»:

(...)que el GPS del bus pierda la conexión, se pierda en el bosque y no localice el lugar de hospedaje, me pareció inolvidable, o ir a por leña para encender la hoguera

porque hacía mucho frío en el lugar donde íbamos a dormir todas juntas. (E32_17-18_VI)

O esta otra: «esa tarde la pasamos visitando Zumaia, un pueblo muy bonito, la verdad, aunque había un montón de cuestas, lo bonito fue visitarlo con nuestras amigas de la Universidad» (E68_22-23_I). O a la vuelta de visitar «Bosquescuela», rumbo a Segovia, el momento de parar en el puerto de Cotos, en plena Sierra de Guadarrama: «y empezar a tirarnos bolas de nieve unas a otras, nos hundíamos... Y aunque fue poco tiempo, fue muy chulo y nos echamos unas risas» (E19_21-22_III).

Aprendizaje fuera del aula universitaria

En esta segunda categoría analizamos el aprendizaje disciplinar de las estudiantes adquirido fuera del aula universitaria. Un aspecto que se traduce en las motivaciones e intereses que tuvieron hacia la realización del viaje, la vinculación realizada entre la teoría proporcionada en clase y la práctica de la visita a los centros y, por último, las estrategias de aprendizaje adquiridas durante la observación y experimentación directa vinculadas con su futura profesión de maestros.

Motivación e intereses académicos

En relación con la motivación, las estudiantes manifestaron haber experimentado un alto grado de satisfacción con su participación en los «Paseos Pedagógicos», algo que les permitió descubrir nuevas maneras de enseñar y aprender (E74_22-23_V). Señalan que ojalá pudieran repetir en los otros cursos y asignaturas la experiencia, porque han aprendido mucho y comprueban que lo aprendido es útil y real, además de ser una experiencia bonita y motivadora (E72_22-23_V). Motivadora porque les permitió conocer métodos de aprendizaje alternativos a los tradicionales (E38_17-18_II) para, de este modo, disponer de un abanico más amplio de referentes y buenas prácticas (E46_17-18_II). La participación en los «Paseos Pedagógicos» ha supuesto un antes y un después en su modo de ver y concebir la educación. Han descubierto un modelo de escuela en el que les encantaría trabajar en el futuro, un lugar donde se sentirían felices (...) (E38_17-18_II; E45_17-18_VI). También los «Paseos Pedagógicos» sirven, como reconoce otra estudiante, para abrir la mente y darse cuenta de todo aquello que se puede alcanzar poniendo ánimo, esfuerzo y perseverancia (E50_17-18_V). El interés académico que supuso su participación en la experiencia puede afianzar su vocación docente como docentes renovadores en potencia: desean que el aprendizaje de sus futuros alumnos sea de verdad, activo, no memorístico y ni con libros de texto, no quieren conformarse (E66_17-18_V).

La directora de este centro se pidió un año sabático para viajar por distintas ciudades del país y conocer escuelas y nuevos e innovadores métodos de enseñanza-aprendizaje, igual que hizo Fuencisla Moreno, cuando fue pensionada por la Diputación de Segovia durante la Segunda República española. De ahí surgió su idea de comenzar a trabajar por proyectos, mediante la observación, la asociación, la experimentación, la investigación... (E29_17-18_IV)

La experiencia que supone visitar centros escolares innovadores ha abierto los ojos a las estudiantes hacia una realidad que existe, hacia la que desean orientar su pensamiento y acción: «Hemos de remar hacia un modo de ser, estar y hacer diferentes. Hemos de tener convicciones que se plasmen en acciones, en compromisos personales y éticos» (E3_17-18_VI). Por ejemplo, visitar «O Pelouro» les emocionó sobremanera. Les emocionó la mirada de los maestros, de los niños, la relación de los unos con los otros: «a través de ellos, me abrió el alma y sacó de mí ese sentimiento de trabajar, de seguir y luchar por ser lo que deseo ser, teniéndolos como ejemplo», afirma una estudiante (E26_17-18_VI). También se cuestionan cómo es posible que las experiencias innovadoras visitadas no sean transferibles a otros contextos ni se hayan generalizado (E45_17-18_VI; E47_17-18_VI). Además, han visto y vivido que las escuelas visitadas cuentan con profesorado comprometido, capaz de promover experiencias llenas de sentido, participadas y realmente transformadoras (E44_21-22_V).

De esta excursión me llevo algo más que aprendizajes didácticos. Me llevo sentimiento, ilusión y fuerza. Me llevo una experiencia en la que hemos aplaudido mucho, pero sinceramente, quienes se merecen un aplauso son los fundadores del Pelouro: Teresa Ubeira y Juan Rodríguez de Llauder, por su trabajo y empeño vital y educativo. (E50_17-18-VI)

A nivel personal, ir a ver el colegio ha sido una luz de esperanza. Ver que realmente se puede cambiar el mundo a través de la educación (E20_21-22_V). Mediante los «Paseos Pedagógicos», las estudiantes se han dado cuenta de que lo importante no son solo los recursos, la edad, la diversidad..., las dificultades con la que se puedan encontrar el centro o el entorno, sino las ganas y el compromiso que el docente ponga, lo interesado e involucrado que esté para ofrecer la mejor educación posible a los niños (E27_17-18_IV).

Vinculación teoría-práctica

Las visitas a centros educativos permiten una mejor conexión entre teoría-práctica en la formación inicial de los futuros maestros. Así lo manifiesta uno de ellos: «Dentro del aula pude observar que todo lo que había leído en el proyecto educativo de centro era cierto: que un niño mediante el juego, sin la necesidad de

enseñanzas directivas, puede aprender de un modo más natural y significativo» (E38_17-18_II). Las visitas permiten, además, conocer de primera mano la realidad educativa, desde la misma realidad, a fin de confirmar o refutar los constructos teóricos previos para poderlos reconstruir nuevamente. También ofrecen la oportunidad de tener contacto directo con su futuro laboral antes de la realización del Prácticum (E2_21-22_V). Así, los «Paseos Pedagógicos» pueden ser un modelo pedagógico eficaz para un primer (y decisivo) acercamiento a la realidad de la innovación y renovación pedagógica, así como una ampliación de conocimientos y saberes docentes (lo que hoy en la jerga educativa se denominan «competencias»). Especialmente motivante resulta para las estudiantes el contacto con los niños y niñas: «sus alumnos/as del mañana» (E2_21-22_V). Además, estas experiencias permiten asociar y conectar los contenidos vistos durante la carrera:

Este «Paseo» me ha resultado bastante especial debido a que el año pasado en una asignatura de 1º llamada «Corrientes pedagógicas» realizamos un proyecto de aprendizaje tutorado donde teníamos que investigar sobre una metodología innovadora. Mi grupo y yo elegimos Bosquescuela, debido a que nos parecía una metodología totalmente diferente a la que habíamos vivido durante toda nuestra trayectoria escolar. (...) He podido conocer esta metodología de modo práctico y directo, después de haberla estudiado en clase. Tenía muchas ganas de ir para ver con mis propios ojos cómo era en realidad y no quedarme sólo con la teoría que habíamos buscado. (E74_22-23_III)

A las estudiantes les llama mucho la atención que pudiera llevarse a cabo aquello que leen y estudian a nivel teórico en clase, la realidad no lograban imaginarla hasta que la vieron *in situ*. Les faltaba esa parte o cara del aprendizaje (E24_17-18_II). «En la escuelita pudimos observar lo tratado anteriormente en la tertulia de la asignatura: los niños juegan libremente, no siguen un horario rígido, únicamente unas rutinas básicas» (E45_17-18_II). Asimismo, las estudiantes optan por que, en su formación inicial, la reflexión teórica sea una derivada de los procesos de inducción de la práctica educativa. Critican que el aprendizaje de la teoría educativa se halla en ocasiones desprovisto de una realidad educativa viva y experimentada por ellos mismos.

(...) La mayoría de los profesores en la Facultad llevan a cabo la enseñanza de la teoría de una forma tradicional, donde te la explican, te la aprendes, la sueltas en el examen y la olvidas después. En cambio, con el «Paseo Pedagógico» me he dado cuenta de que viendo la realidad con tus propios ojos puedes adquirir conocimientos de una forma más eficaz, puedes dar respuesta a la teoría con la práctica educativa. (E34_21-22_I)

Sin embargo, las estudiantes alertan del riesgo de la consideración de la mera práctica educativa como único elemento de mejora de la realidad educativa, dado que una práctica educativa desprovista de reflexión teórica, formación permanente

e investigación pedagógica no conduce al cambio, sino al estancamiento, a la rutina, al hacer por hacer. «Con ellas (las maestras) he aprendido que no es importante cuántos años de experiencia tengas en una profesión si has estado haciendo lo mismo siempre. Tus años de experiencia deben implicar la búsqueda de una constante actualización, información y aprendizaje» (E75_17-18_IV).

Estrategias de aprendizaje

El tipo de aprendizaje que se adquiere con los «Paseos Pedagógicos» se vincula con el hecho de salir del aula universitaria, como ya hemos indicado, que ya de por sí es una metodología de enseñanza, así como con el diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto didáctico, antes, durante y después de la visita a los centros escolares innovadores. Para las estudiantes, al igual que para los niños, «es necesario vivir nuevas experiencias, porque de ellas y de su reflexión posterior se aprende mucho y bien» (E2_21-22_I). También de una manera más lúdica y directa (E2021-22_I). En realidad, se trata de un aprendizaje basado en la observación, en la investigación, en el descubrimiento, en la reflexión como resultante de todo lo anterior (E20_21-22_I). Por ello son experiencias que difícilmente podrán olvidar en su vida, debido a su carácter disruptivo. Muy al contrario de lo que sucede en otras experiencias dentro del aula universitaria, donde su papel se reduce a ser un actor pasivo y receptor de información, donde el aprendizaje ni es profundo ni duradero (E11_22-23_IV; E44_21-22_I).

En relación con el diseño de la visita al centro, a las estudiantes les pareció interesante y efectivo que hayan podido estar cada dos o tres personas en un aula interactuando con los niños, porque de esta manera han visto de cerca algo parecido a lo que se van a encontrar el curso siguiente en el Prácticum (E33_21-22_V). También reconocen que les ha sido útil que las maestras hayan estado pendientes de ellas para resolver cualquier duda y les hayan aportado información sobre su modelo de escuela, así como del funcionamiento de las metodologías didácticas. Por su parte, la dirección del centro ha mostrado un modelo de liderazgo distribuido, horizontal y participativo, comentando y compartiendo la filosofía educativa y modelo de organización escolar, así como los diferentes proyectos y actividades que realizan (E38_17-18_IV). En general, las estudiantes agradecieron la cercanía del centro, su transparencia, apertura y, también, el ejercicio de autocrítica que hicieron al indicar los puntos débiles y aspectos de mejora (E26_17-18_IV).

Al principio no encontraba gran utilidad el ir a los colegios solo a «mirar sin hacer nada». Pero esta creencia, igual que la anterior, cambió. Todos los colegios a los que fuimos me sorprendieron por sus ganas de cambiar la metodología tradicional por una innovadora, su forma de trabajar, su iniciativa e imaginación en los proyectos,

la participación de las familias... Todo. Antes de hacer, hay que conocer y formarse un modelo de escuela a partir de ejemplos de buenas prácticas vividos. (E50_17-18_V)

En el proceso de observación directa en el aula, las estudiantes aprendieron y disfrutaron mucho del comportamiento de los niños, de su dinámica de aprendizaje (E24_17-18_II). «En el aula se podían observar los dones de Fröbel o el material Montessori, una biblioteca tutorizada, un teléfono, juegos de letras, colores...» (E38_17-18_II). Ahí es donde se dieron cuenta de la importancia de la etapa, así como de las corrientes pedagógicas de las que se nutren las experiencias observadas (E27_17-18_IV). También les ha agrado ver la comunicación, la sinceridad y complicidad entre los maestros y las familias (E26_17-18_II). En definitiva, observan cómo los centros escolares visitados se salían del modelo tradicional e iban un paso más allá (E1417-18_IV). Así lo señala una estudiante: «poder aprender de una mejor forma la Didáctica infantil mediante estas experiencias te hace ver la vida y la escuela desde otra perspectiva» (E23_22-23_III).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La participación en experiencias fuera del aula universitaria ha contribuido a crear una relación emocional entre las estudiantes participantes, además de favorecer un mayor aprendizaje en el contexto universitario (Leadbetter et al., 2019). Estas experiencias han aumentado las habilidades sociales y comunicativas, tanto entre las propias estudiantes como entre ellas y sus profesores, algo refrendado por Turke et al. (2017), además de contribuir a desarrollar su identidad, motivación y compromiso académico. Mediante las experiencias analizadas en este trabajo se promueve la cohesión grupal, siempre que se realicen en ratios no muy elevadas (Bølling et al., 2019; Ortega-Torres & Moncholí, 2021). En su inicio, las estudiantes reconocieron estar divididas, cuando no enfrentadas. Sin embargo, con esta experiencia han vivido momentos únicos e inolvidables que hacen que haya valido la pena, al aumentar la comunicación y conocimiento mutuo, cuando en clase se relacionaban solo con su grupo de referencia (Dawson & Leytham, 2020). Además, las estudiantes participantes han mejorado su bienestar emocional, especialmente durante los primeros años de estudios (periodo donde se forjan las amistades), porque han ampliado su círculo de relaciones interpersonales (Peñarrubia-Lozano et al., 2021). De ahí la importancia que conceden algunos docentes universitarios a la creación de un buen clima en clase, dado que condiciona un buen aprendizaje, como demuestran Thornton et al. (2019). Kuh (1993) ratifica todo lo anterior, al encontrar resultados que confirman que las actividades fuera del aula pueden mejorar la competencia personal (autoconciencia, autonomía, confianza y

autoestima) y social (interacción horizontal y vertical, respeto, escucha, empatía) de los estudiantes. Además, las experiencias fuera del aula son un elemento clave para lograr un aprendizaje más profundo y duradero, según Barfod (2018), más aún si supone romper con la rutina diaria de ir a clase y si el incentivo es visitar lugares novedosos y atractivos como centros escolares innovadores (Orenes Cáceres et al., 2022).

Las experiencias fuera del aula universitaria incrementan significativamente la motivación de las estudiantes, como hemos mostrado. Proporcionar una retroalimentación constante y constructiva, tanto del profesor al estudiante como viceversa, basada en la observación, la autorreflexión y la evaluación, potencia el proceso de aprendizaje, según corrobora Cure et al. (2018). Así, tras la realización de las visitas, las estudiantes relataban en un diario su experiencia desde el plano personal, académico y profesional. Después, el docente les daba un *feedback* personalizado, de modo que la evaluación tenía como objetivo la mejora del aprendizaje, no la calificación (Santos-Guerra, 2014). Es más, la motivación que proporcionan estas experiencias hacia que se mantuviese la atención e interés de las estudiantes en la asignatura, tal y como muestran también en su estudio Kuo et al. (2018). Si las estudiantes están motivadas, el aprendizaje surgirá de manera natural y espontánea, porque sentirán la necesidad de conocer, esforzarse y perseverar en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos (Mace et al., 2012). Para Barrable y Lakin (2020), las experiencias fuera del aula se correlacionan positivamente con la motivación de las estudiantes para replicar o transferir experiencias similares en un futuro como maestros y alejarse de los modelos de enseñanza-aprendizaje tradicionales.

Por otro lado, estas experiencias son una herramienta educativa capaz de conectar la teoría con la práctica, mediante la observación directa en el aula, al aumentar el interés, el conocimiento y la motivación de las estudiantes hacia su profesión (Liceras, 2021), además de ser fuente de reflexión (Higgins, 2009). Se vinculan de este modo, los contenidos de la asignatura con la realidad educativa (Guardino et al., 2019; Moreno-Vera & Monteagudo Fernández, 2019). Además, mediante el método intuitivo, basado en la observación, experimentación e investigación, las estudiantes han podido obtener una comprensión más profunda y holística de la asignatura, al vivenciar nuevas experiencias con sus compañeras e incluso con el profesorado, así como una mejor vinculación con la carrera y con la profesión para la que se están formando (Anwar, 2019). De igual manera, el aprendizaje fuera del aula es más globalizado, no tan fragmentado, como suele estarlo en los actuales planes de estudios, diseñados por temas, asignaturas, materias y cursos (Henriksson, 2018).

Las experiencias fuera del aula universitaria que incluyen actividades académicas, de desarrollo personal y profesional, mejoran la empleabilidad de

las estudiantes, especialmente en el caso de futuros maestros, porque entran en contacto con profesionales en ejercicio (Dawson & Leytham, 2020). En las visitas, las estudiantes tenían la oportunidad de relacionarse con los maestros de los centros que les explicaban el proyecto educativo, los métodos y el material de enseñanza-aprendizaje, responder a las preguntas y hacer comentarios. A veces, estos maestros se convirtieron en referentes y modelos capaces de forjar su vocación e identidad profesional de las estudiantes como futuras docentes innovadoras y comprometidas.

Para garantizar el éxito de una salida fuera del aula universitaria fue preciso una buena planificación, selección y preparación de las estudiantes antes del desarrollo de la salida fuera del aula, como recomiendan Sjöblom y Eklund (2021), que asegurase un buen desarrollo e impacto personal, académico y profesional (Towers & Lynch, 2017). A raíz de la implantación del Proceso de Bolonia o por motivos personales o laborales, los estudiantes universitarios tienen horarios muy apretados (Ariño et al., 2012), que impiden su participación en actividades de tipo extracurricular, pese a que estas son, como en el caso analizado, voluntarias. Involucrarlos en la organización de visitas a centros escolares innovadores promueve el desarrollo de sus competencias personales, laborales y académicas. También supone un reto para el profesorado, en términos de trabajo adicional y garantía del éxito de la experiencia fuera del aula universitaria (Achen et al., 2019).

En conclusión, las experiencias educativas fuera del aula universitaria, como las presentadas en este artículo, ofrecen nuevas perspectivas epistemológicas en la formación inicial del profesorado, al complementar la formación académica con el desarrollo de competencias personales, sociales y profesionales. De este modo, se prepara a los futuros maestros para ser agentes de cambio, capaces de adaptarse y responder a las necesidades y retos de la sociedad y escuela del siglo XXI.

LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Este estudio presenta aspectos críticos que consideramos pueden ser puntos de mejora de cara a futuros estudios. En primer lugar, habría sido beneficioso complementar el análisis mediante la triangulación de técnicas, incluyendo entrevistas con las estudiantes participantes y el docente responsable, por ejemplo. En segundo lugar, la aplicación de un instrumento de evaluación, tanto antes como después de las experiencias (Parejo et al., 2024), podría evaluar el impacto de las mismas. En tercer lugar, la incorporación de una mayor variedad de centros y corrientes pedagógicas (por ejemplo, Waldorf, Decroly, Malaguzzi, etc.), junto con una ampliación en el número y la duración de las visitas, podría enriquecer la diversidad de datos y beneficiar el desarrollo académico y profesional de las estudiantes. Otra alternativa, que implica la sistematización del proyecto,

contribuiría a la réplica de esta propuesta en otras asignaturas de los grados de Educación, fomentando así el contacto directo y el conocimiento de innovaciones pedagógicas y su aplicación en el Prácticum y en las futuras aulas de los estudiantes. Estas experiencias no solo prometen beneficios académicos y personales, como se muestra en este trabajo, sino que también podrían preceder a la implementación de un modelo de formación dual, fortaleciendo la conexión entre la Universidad y la escuela, entre la teoría y la práctica. Por último, sería relevante investigar cómo estas experiencias se relacionan con el desarrollo profesional y la formación de la identidad docente del profesorado en formación, especialmente en la integración de modelos educativos alternativos y referentes en su práctica educativa.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo se ha realizado durante la estancia de investigación del primer autor en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el verano de 2023. Además, el artículo forma parte del proyecto nacional I+D+i «Redes colaborativas en educación: Docencia crítica para una sociedad inclusiva - ReDoC» (Ref. PID2022-138882OB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, y del proyecto I+D+i «El Laboratorio pedagógico como motor para la inclusión de la comunidad educativa: evaluación e implementación de prácticas emergentes y disruptivas (PedaLAB)» (Ref. B-SEJ-374-UGR18), financiado por el programa operativo FEDER de la Junta de Andalucía.

Los autores desean expresar su gratitud a la Universidad de Valladolid y al Departamento de Pedagogía, que han cofinanciado el proyecto «Paseos Pedagógicos», base fundamental de esta investigación. Muy especialmente, agradecen a las promociones de estudiantes participantes y a los centros escolares objeto de las visitas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anwar, F. (2019). Activity-Based Teaching, Student Motivation and Academic Achievement. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 154-170. <https://doi.org/10.22555/joeed.v6i1.1782>
- Aranda, A.M., & López, E. (2017). Logros, dificultades y retos de la docencia e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 5–23. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.015>

- Ariño Villarroya, A., Llopis Goig, R., y Soler Julve, I. (2012). Asistencia a clase y dedicación a los estudios. Pautas de los estudiantes universitarios españoles. En A. Ariño Villarroya, R. Llopis Goig, y I. Soler Julve (Dirs.), *Desigualdad y Universidad. La encuesta de condiciones de vida y de participación de los estudiantes universitarios en España* (pp. 141-157). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Barfod, K.S. (2018). Maintaining mastery but feeling professionally isolated: experienced teachers' perceptions of teaching outside the classroom. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(3), 201-213. <https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1409643>
- Barrable, A., & Lakin, L. (2020). Nature relatedness in student teachers, perceived competence and willingness to teach outdoors: An empirical study. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(3), 189-201. <http://dx.doi.org/10.1080/14729679.2019.1609999>
- Bernal Martínez, J.M., & López Martínez, J.D. (2007). La Junta para la Ampliación de Estudios (JAE) y la enseñanza de la Ciencia para todos en España. *Revista de Educación*, 215-239.
- Bølling, M., Pfister, G.U., Mygind, E., & Nielsen, G. (2019). Education outside the classroom and pupils' social relations? A one-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 94, 29–41. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.014>
- Colomo Magaña, E., & Esteban Bara, F. (2020). La Universidad Europea: entre Bolonia y la Agenda 2020. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 54–73. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26179>
- Comunidad de Madrid (2022). *Programa Mentor Actúa – Curso 2022-23*. <https://dgbilinguismoycalidad.educa.madrid.org/mentoractua/>
- Cure, S., Hill, A., & Cruickshank, V. (2018). Mistakes, risk, and learning in outdoor education. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21, 153–171. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0012-y>
- Dawson, S.A., & Leytham, P.A. (2020). Don't Forget the Field Trip! The Professional Impact on K-12 Teacher Preparation and Retention. *International Journal of Instruction*, 13(4), 133-144. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1349a>
- Dewey, J. (1915). *The school and society*. University of Chicago Press.
- Felices de la Fuente, M.M., & Chaparro Sainz, A. (2021). Opinions of Future Teachers on Training in Social Sciences Didactics. *Frontiers in Education*, 6, 803289. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.803289>
- Flick, U. (2018). *Designing qualitative research*. SAGE
- González-Herrera, M.R., & Giralt-Escobar, S. (2021). Tourism Experiential Learning Through Academic Field Trips in Higher Education: A Case Study of Copper

- Canyon (Mexico). *Tourism: An International Interdisciplinary Journal*, 69(4), 471-493. <https://doi.org/10.37741/t.69.4.1>
- Guardino, C., Hall, K.W., Largo-Wight, E., & Hubbuch, C. (2019). Teacher and student perceptions of an outdoor classroom. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22(2), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s42322-019-00033-7>
- Henriksson, A. (2018). Primary school teachers' perceptions of out of school learning within science education. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 6(2), 9-26. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.6.2.313>
- Higgins, P. (2009). Into the big wide world: Sustainable experiential education for the 21st century. *Journal of Experiential Education*, 32, 44-60. <https://doi.org/10.1177/105382590903200105>
- Junta de Castilla y León (2023). *Proyecto de Innovación: OBSERVA_ACCIÓN - Curso 2023-2024.* https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/pie-observa_accion-curso_2023-24
- Kuh, G.D. (1993). In their own words: What students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal*, 30(2), 277-304. <https://doi.org/10.3102/00028312030002277>
- Kuo, M., Browning, M.H.E.M., & Penner, M.L. (2018). Do lessons in nature boost subsequent classroom engagement? Refueling students in flight. *Frontiers in Psychology*, 8, 2253. <https://doi.org/10.3102/00028312030002277>
- Leadbetter, P., Bussu, A., & Richards, M. (2019). Emotive outdoor learning experiences in Higher Education: Personal reflections and evidence. *Psychology Teaching Review*, 25(1), 67-71. <https://doi.org/10.53841/bpsptr.2019.25.1.67>
- Liceras, Á. (2021). Aportaciones de Giner de los Ríos y la ILE a la enseñanza del paisaje. Las excursiones. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 10, 59-74. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.59>
- Luke, A. (1995). Text and discourse in education: An introduction to critical discourse analysis. *Review of research in education*, 21, 3-48. <https://doi.org/10.3102/0091732X021001003>
- Mace, B.L., Woody, W.D., & Berg, L.A. (2012). Teaching environmental psychology by doingit: Explorations in the natural world. *Ecopsychology*, 4(2), 81-86. <https://doi.org/10.1089/eco.2012.0018>
- Moreno-Vera, J.R., & Monteagudo, J. (2019). Aprender del arte mediante salidas didácticas. Una experiencia en educación superior. *Historia y Espacio*, 15(53), 249-270. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8660>
- Ong, E., & Wong, T. (2023). Bringing the classroom to the real world: Field trips to marginalized neighborhoods. *The Journal of Economic Education*, 54(3), 267-280, <https://doi.org/10.1080/00220485.2023.2200409>
- Orenes Cáceres, J., Ayuso Fernández, G.E., Fernández-Díaz, M., & Egea Fernández, J.M. (2022). School gardens: Initial training of future primary school teachers and

- analysis of proposals. *Education Sciences*, 12(5), 303. <https://doi.org/10.3390/educsci12050303>
- Ortega-Torres, E., & Moncholí, V. (2021). «Expliquem l' Albufera»: Transformar una salida de campo en un proyecto interdisciplinar. *Enseñanza de las Ciencias*, 39(2), 241–252. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3241>
- Parejo, J. L., Cáceres-Iglesias, J., Manrique-Benito, M., & Cortón-Heras, M. O. (2024). Application of the Delphi technique to a questionnaire on out-of-classroom training in initial teacher education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2310286>
- Parra, D., & Fuertes, C. (2019). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas*. Tirant Lo Blanch.
- Peñarrubia-Lozano, C., Lizalde-Gil, M., Rapún López, M., & Falcón Miguel, D. (2021). Teacher training students' perception of outdoor activities and their applicability in school centers 2021. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(49). <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v16i49.1540>
- Richmond, D., Sibthorp, J., Gookin, J., Annarella, S., & Ferri, S. (2018). Complementing classroom learning through outdoor adventure education: Out-of-school-time experiences that make a difference. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(1), 36–52. <https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1324313>
- Ruiz Berrio, J. (2000). La Junta de Ampliación de Estudios, una agencia de modernización pedagógica en España. *Revista de Educación*, 229-248.
- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (4th ed.). Sage.
- Samarawickrema, G., & Raponi, K. (2020). A field trip in the first week at university: perspectives from our LLB students. *The Law Teacher*, 54(1), 103-115, <https://doi.org/10.1080/03069400.2018.1547030>
- Santos Guerra, M.Á. (2014). La evaluación como aprendizaje: cuando la flecha impacta en la diana (Vol. 200). Narcea.
- Shume, T., & Blatt, E. (2019). A sociocultural investigation of pre-service teachers' outdoor experiences and perceived obstacles to outdoor learning. *Environmental Education Research*, 25(9), 1347–136. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1610862>
- Sjöblom, P., & Eklund, G. (2021). Student teachers' views on outdoor education as a teaching method—two cases from Finland and Norway. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 23(3), 286-300. <https://doi.org/10.1080/14729679.2021.2011338>
- Thornton, C., Miller, P., & Perry, K. (2019). The impact of group cohesion on key success measures in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(4), 542-553. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1594727>
- Towers, D., & Lynch, J. (2017). What kind of outdoor educator do you want to become? Trying something different in outdoor studies in higher education.

- Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 21, 117-121. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2017.09.002>
- Turke, S.R., Caldas, S.V., Kagesten, A., Parsons, J., Ahn, J.Y., & Winch, P. (2017). Connectedness Through Outward Bound Excursion. *Journal of Youth Development*, 12(2), 41-60. <https://doi.org/10.2105/ajph.2014.302246>

Prácticas docentes universitarias y motivación orientada al aprendizaje: efecto mediador de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas

University teaching practices and learning-oriented motivation: the mediating effect of basic psychological needs satisfaction

Milenko Del Valle ¹ 

Jorge Valenzuela ^{2, 5*} 

Carla Muñoz ^{2, 5} 

Jorge Miranda-Ossandón ³ 

Juan Gabriel Vergaño-Salazar ⁴ 

Andrea Precht ² 

¹ Universidad de Antofagasta, Chile

² Universidad Católica del Maule, Chile

³ Universidad Católica de Temuco, Chile

⁴ Universidad Autónoma de Chile, Chile

⁵ Millennium Nucleus for the Science of Learning, Chile

* Autor de correspondencia. E-mail: jvalenzuela@ucm.cl

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Del Valle, M., Valenzuela, J., Muñoz, C., Miranda-Ossandón, J., Vergaño-Salazar, J.G., & Precht, A. (2025). Prácticas docentes universitarias y motivación orientada al aprendizaje: efecto mediador de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas [University teaching practices and learning-oriented motivation: the mediating effect of basic psychological needs satisfaction]. *Educación XX1*, 28(1), 235-256. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38203>

Fecha de recepción: 01/09/2023

Fecha de aceptación: 24/04/2024

Publicado online: 07/01/2025

RESUMEN

Diversos estudios reconocen la importancia de la relación entre la motivación académica y el aprendizaje en el contexto universitario, lo que contrasta con el menor número de trabajos que abordan la influencia de las variables mediadoras. Esta investigación tuvo como objetivo evaluar el rol mediador de las Necesidades Psicológicas Básicas en la relación entre las prácticas realizadas por profesores universitarios percibidas por los estudiantes como motivadoras y la motivación orientada hacia el aprendizaje. En el estudio participaron 763 estudiantes de programas de salud y educación de diferentes universidades chilenas. Para evaluar el efecto mediador se utilizó la macro PROCESS para SPSS. Los resultados indican que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas media parcialmente el efecto de las prácticas docentes sobre el tipo de motivación orientada hacia el aprendizaje, lo que refuerza la idea de realizar una práctica docente situada, explícita y frecuente con acciones formativas motivadoras que fortalezcan la utilidad, la importancia y la autonomía. Estos hallazgos muestran la relevancia de estas prácticas docentes para generar motivación orientada hacia el aprendizaje, así como el papel de la Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en esta relación.

Keywords: aprendizaje, motivación, prácticas docentes, orientación motivacional, necesidades psicológicas básicas

ABSTRACT

Several studies recognize the importance of the relationship between academic motivation and learning in the university context, contrasting with the smaller number of studies addressing mediating variables' influence. This research aimed to evaluate the mediating role of Basic Psychological Needs in the relationship between practices performed by university professors perceived by students as motivating and learning-oriented motivation. The study involved 763 students from health and education programs at different Chilean universities. The PROCESS macro for SPSS was used to evaluate the mediating effect. The results indicate that the satisfaction of basic psychological needs partially mediates the effect of teaching practices on the type of learning-oriented motivation. This reinforces the idea of a situated, explicit, and frequent teaching practice with motivational formative actions that strengthen usefulness, importance, and autonomy. The findings show the relevance of these teaching practices to generating learning-oriented motivation and the role of the Satisfaction of Basic Psychological Needs in this relationship.

Keywords: learning, motivation, teacher practices, motivational orientation, basic psychological needs

INTRODUCCIÓN

La motivación académica se define como el «proceso mediante el cual se impulsa y mantiene la actividad [académica] dirigida a un objetivo» (Schunk et al., 2015, p. 5). En los últimos cincuenta años, la investigación sobre la motivación académica ha florecido, permitiendo una comprensión más profunda de los procesos de aprendizaje. En el contexto universitario, la motivación académica ha sido objeto de estudio desde diferentes teorías. Centramos nuestro análisis en dos de ellas: La Teoría de las Metas y la Teoría de la Autodeterminación. La primera identifica la orientación motivacional hacia el aprendizaje [maestery]. La segunda, como parte de sus subteorías, aporta la noción de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, que estarían en la base de la interiorización de los motivos que nos llevan a la acción.

La Teoría de Metas [en adelante, TM] es una familia de teorías que se centran en caracterizar la orientación motivacional de los sujetos en el ámbito académico (Elliot, 2020; Elliot et al., 2018; Harackiewicz et al., 2002; Urdan & Kaplan, 2020). Estas orientaciones vienen determinadas por los tipos de metas que los individuos se plantean respecto a la tarea académica (Hulleman et al., 2010). Dentro de esta perspectiva, los estudiantes tienden a implicarse en tareas académicas orientadas hacia el dominio del contenido [Metas de Aprendizaje o Dominio] o hacia la ejecución [Metas de Rendimiento o Desempeño] (Urdan & Kaplan, 2020), pudiendo distinguirse dos dinámicas dentro de cada una de estas orientaciones o tipos de metas: aproximación y evitación (Elliot, 2020; Elliot & Friedman, 2017). Este cruce da lugar a cuatro orientaciones básicas [aproximación a la maestría, evitación de la maestría, aproximación al rendimiento y evitación del rendimiento]. Los estudios bajo esta perspectiva teórica muestran que las distintas orientaciones tienen efectos diferenciales sobre los resultados del aprendizaje (Barca et al., 2011; Bircan & Sungur, 2016; Hulleman et al., 2010), la autoeficacia y el pensamiento crítico (Phan, 2009), las estrategias cognitivas y de autorregulación (Valle et al., 2006) y las creencias epistémicas (Zhou et al., 2019). En todos ellos, los objetivos de dominio [Mastery] producen mejores beneficios para el alumno, excepto en los casos en los que solo se va a evaluar el rendimiento, por ejemplo, a través de preguntas de opción múltiple (Senko, 2019).

Adicionalmente, la Teoría de la Autodeterminación [TAD] (Ryan & Deci, 2020) se centra en la calidad de la motivación y en los tipos de regulación que subyacen y guían un determinado tipo de motivación. De hecho, esta teoría ha contribuido a comprender este fenómeno (Deci et al., 2017; Roth, 2019; Vansteenkiste et al., 2006) en diferentes entornos de aprendizaje, incluidos los formatos en línea, tan presentes en la educación actual (Chi, 2022).

La Teoría de la Autodeterminación postula que los seres humanos tienden naturalmente hacia el crecimiento y el bienestar general, impulsados por la

satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. La autonomía se refiere a la capacidad de una persona para sentirse libre de actuar por iniciativa propia y elegir libremente lo que quiere hacer (Chen et al., 2019), la relación se asocia con tener un sentido de pertenencia, vinculación, conexión y cuidado (Liu & Sitone, 2020; Vansteenkiste et al., 2020), y la competencia se refiere a valorar la eficacia y sentirse capaz y eficaz. Sin embargo, también se reconoce que los entornos sociales, familiares, educativos, culturales, entre otros, pueden frustrar la satisfacción de estas tres necesidades, generando una sensación de control externo que afecta a los niveles de motivación autodeterminada (Legault, 2017).

En contraste con la tradición educativa que vinculaba la motivación y el aprendizaje como influidos por factores externos, la teoría de la autodeterminación enfatiza la propensión natural de los individuos a crecer y lograr la integración psicológica, permitiendo el desarrollo de la motivación autónoma o intrínseca. Sin embargo, lograr este tipo de motivación requiere ciertas condiciones que apoyen la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas (Ryan & Deci, 2020).

La Teoría de la Autodeterminación reconoce tipos de motivación ubicados en un continuo que considera la amotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca, cada una compuesta por diferentes factores reguladores que afectan el comportamiento y desempeño de las personas en diferentes situaciones. La amotivación se refiere a la falta de intencionalidad, a no sentirse competente para realizar una actividad o a la falta de energía o interés por realizar una tarea (Howard et al., 2021). La motivación extrínseca se refiere a conductas dirigidas a obtener recompensas, evitar castigos, vergüenza, culpa o miedo al fracaso. Este tipo de motivación está regulada externamente. Por otro lado, la motivación intrínseca se caracteriza por actividades o acciones realizadas por interés, disfrute y satisfacción en las tareas emprendidas (Chen et al., 2019; Ryan & Deci, 2020) y estaría en la base de una orientación motivacional hacia el aprendizaje.

Diferentes estudios bajo el marco de la Teoría de la Autodeterminación (Cheon et al., 2023; Hosseini et al., 2022; Neufeld, 2021) reconocen la importancia de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas como variable mediadora y su influencia sobre el aprendizaje, el compromiso con las actividades académicas, el rendimiento académico, el bienestar psicológico y particularmente, sobre los estilos de regulación que afectan al tipo de motivación (Botnaru et al., 2021).

Investigaciones recientes han demostrado que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas por parte de los profesores genera un tipo de motivación autónoma entre los estudiantes, que repercute significativamente en su rendimiento académico, compromiso y bienestar (Bureau et al., 2022). Además, la evidencia sugiere que la motivación académica cambia cuando se satisfacen las necesidades psicológicas básicas, en particular la autonomía, lo que genera un tipo

de motivación que predice y afecta positivamente el aprendizaje, el compromiso y el esfuerzo (Johansen et al., 2023).

Estudios previos han indicado que la satisfacción de cada una de las necesidades psicológicas básicas se relaciona significativamente con conductas autodeterminadas y la motivación autónoma (Carriedo et al., 2023; Hosseini et al., 2022) mientras que la frustración de estas necesidades tiene efectos sobre cierto tipo de conductas guiadas por factores externos y, por tanto, con altos niveles de motivación controlada (Ryan & Deci, 2020; Wild et al., 2023). Además, la literatura especializada ha demostrado que estas necesidades psicológicas básicas son nutrientes esenciales para el funcionamiento eficaz y la salud psicológica, independientemente de la cultura de las personas (Deci & Ryan, 2008).

En este estudio, las dos perspectivas teóricas (TM y TAD) permiten ampliar y profundizar en la comprensión de la motivación académica de los estudiantes universitarios. La Teoría de Metas enfatiza la orientación motivacional, de aproximación o de evitación a la Maestría o al rendimiento (Elliot, 2020), en función de las metas perseguidas por los estudiantes. Por otro lado, la Teoría de la Autodeterminación ha demostrado que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas está relacionada con un tipo de motivación autónoma que tiene efectos sobre el bienestar psicológico, el compromiso académico y el aprendizaje (Botnaru et al., 2021; Johansen et al., 2023). Así, la orientación motivacional de un estudiante podría cambiar dependiendo de si ha satisfecho o no sus necesidades psicológicas básicas en función de determinadas prácticas docentes.

Aunque son muchos los factores que pueden favorecer el desarrollo de la motivación o la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, un actor relevante son los docentes. A través de ellos y de sus prácticas se pueden favorecer los motivos para aprender (Valenzuela et al., 2021) y las condiciones para satisfacer las necesidades de relación, autonomía y competencia (Ryan & Deci, 2020). En este contexto, la práctica docente se define como un conjunto de acciones visibles que realizan los académicos para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Osorio Pérez & Moreno Martínez, 2023). Constituye un sistema de actividades en el que interactúan simultáneamente diversos factores en un contexto culturalmente definido, como es el espacio de aprendizaje. Entre estas prácticas, algunas están orientadas explícitamente a generar motivación en los estudiantes. Para calificarlas como «motivacionales», debe existir una base teórica para suponer que tienen tal efecto e idealmente, evidencia empírica de este efecto. En este sentido, las teorías de la motivación nos ayudan a identificar las prácticas docentes con potencial motivador.

La literatura coincide en que la motivación puede regularse interna o externamente. En este último caso, a través de recompensas o castigos (Guay, 2021). Del mismo modo, sabemos que la motivación intrínseca surge de un proceso

de interiorización de motivos y autodeterminación, predominantemente mediado por experiencias de autonomía (Ryan & Deci, 2020), y que aunque ambos tipos de motivación afectan al aprendizaje, contribuyen de manera diferente. Así, para entender por qué los estudiantes desarrollan una orientación motivacional interna o externa hacia el aprendizaje (Cf. Bieg et al., 2017), es importante observar la dinámica de recompensas y castigos y la promoción de la autodeterminación (autonomía).

Por su parte, se sabe que el sentimiento de autoeficacia es determinante para la elección de metas, y hay evidencia de que juega un papel crucial en el desarrollo de la orientación a metas (ver meta de dominio en Babenko & Oswald, 2019). Así, la autoeficacia vista desde la perspectiva de las prácticas docentes, puede traducirse en experiencias de reto o desafío cognitivo, donde el profesor expresa implícitamente sus creencias de que el alumno puede resolver con éxito la tarea. A esto se añade el valor de la tarea como variable explicativa. Esta última dimensión incluye la utilidad, importancia, costo e interés percibidos de la tarea.

Adicionalmente, se pueden identificar otros dos factores que actúan como condición necesaria pero difícilmente suficiente para la motivación hacia el aprendizaje: las prácticas de apoyo emocional y el clima del aula. Las primeras, hacen referencia a aquellas prácticas docentes de apoyo emocional y contención al alumno, de forma individual. Las segundas, son aquellas que se realizan colectivamente y se expresan como la creación de un clima de aula adecuado y seguro para el aprendizaje. Informes recientes vinculados a la enseñanza en línea muestran que los estudiantes identifican estos factores de apoyo emocional como cruciales en su deseo de aprender (Frenk et al., 2010; Miranda Ossandón et al., 2023; Schenke et al., 2018).

En esta línea, nuestro equipo examinó el efecto de nueve tipos de prácticas docentes con potencial motivador sobre la orientación motivacional hacia el aprendizaje en un contexto universitario (Valenzuela et al., 2024). Cabe destacar que estas prácticas surgen del análisis de los informes desarrollados por los propios docentes y estudiantes, y los marcos teóricos de referencia sobre motivación sustentan su definición. Estas nueve prácticas (Valenzuela et al., 2022) se centran en las recompensas, los castigos, la autonomía, el desafío, la utilidad, la autoeficacia, la importancia, el apoyo emocional y el ambiente seguro en el aula.

Los análisis realizados mediante regresión múltiple bayesiana mostraron que las prácticas motivacionales que más afectan a la motivación orientada al aprendizaje se centran en la *importancia* de lo que se debe aprender y en la *autonomía* del alumno. En algunos casos, las prácticas motivacionales se centraron en mostrar la *utilidad* de los contenidos abordados. Este último tipo de prácticas se ha observado que es relevante en estudiantes de salud. Aunque es una variable que se sitúa en los márgenes de la significación del modelo explicativo ($BF_{inclusión} = 1,45$; $P(excl|datos) =$

.489), hemos decidido no excluirla porque, en algunos tipos de estudiantes, este tipo de prácticas motivacionales puede ser relevante (Valenzuela et al., 2024).

Algunas investigaciones examinan la satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas como mediador (Babenko & Oswald, 2019). Sin embargo, no encontramos ninguna investigación que la observe explícitamente como mediadora del efecto motivacional de las prácticas docentes sobre la orientación motivacional hacia el aprendizaje (*mastery*). Por lo tanto, en una muestra de estudiantes universitarios, este estudio analiza el efecto mediador de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas sobre la relación entre estas tres prácticas motivacionales (utilidad, importancia y autonomía) y la motivación orientada al aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, se busca probar cuatro hipótesis derivadas de la revisión teórica que dan cuenta de la direccionalidad de las variables: exógena (prácticas docentes motivacionales), exógena mediadora (necesidades psicológicas básicas) y endógena (motivación orientada al aprendizaje), considerando las vías del análisis de mediación simple.

1. Las tres prácticas docentes que los estudiantes perciben como motivadoras (importancia, utilidad y autonomía) afectan directa y significativamente al tipo de motivación orientada al aprendizaje (sendero c).
2. Las tres prácticas docentes que los estudiantes perciben como motivadoras afectan directa y significativamente a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (sendero a).
3. La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas afecta directa y significativamente a la motivación orientada al aprendizaje (sendero b).
4. La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas media el efecto entre las prácticas docentes de utilidad, importancia y autonomía percibidas como motivadoras por los estudiantes sobre la orientación motivacional hacia el aprendizaje (sendero c').

MÉTODO

Participantes

Aunque todas las profesiones son importantes y contribuyen a la sociedad de una manera determinada, hay algunas cuya práctica tiene un impacto social más significativo. Por ello, nos centramos en los licenciados en programas de salud y educación. Además, el número de profesionales en estas áreas también es un aspecto a considerar. Actualmente, el 28,5% de la matrícula total de estudiantes universitarios en Chile está asociada a las áreas de salud (19,4%) o educación (9,1%) (Mifuturo.cl, 2023).

En el presente estudio participaron 763 estudiantes universitarios chilenos de ambos sexos (79% mujeres) de distintas universidades del país, en las áreas de Salud ($n = 398$) y Educación ($n = 365$). La investigación utilizó una combinación de muestreo de conveniencia y aleatorio simple. El primer caso corresponde a la selección de las áreas de Educación y Salud debido a que las carreras de estas facultades tienen un alto impacto social. Se utilizó el muestreo aleatorio simple para tomar la muestra (dentro de las respectivas carreras).

El área de Salud incluyó las carreras de Medicina, Enfermería, Kinesiología, Terapia Ocupacional, Psicología, Química y Farmacia, Bioingeniería Médica, Nutrición, Odontología, Obstetricia y Logopedia. El área de educación consideró carreras de pedagogía preescolar, primaria y secundaria en diferentes especialidades: Matemáticas, Lengua, Religión/Filosofía, Inglés, Historia, Ciencias y Educación Física. La edad media de los participantes fue de 20.9 años ($DE = 3.39$), concentrándose en el grupo de 18 a 24 años (91.1% de la muestra).

Instrumentos

Las necesidades psicológicas básicas se evaluaron a través de la Escala de Satisfacción y Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas de Chen et al. (2015), adaptada al español por Del Valle et al., (2018). Este instrumento está compuesto por 24 ítems agrupados en las tres dimensiones que miden los niveles de satisfacción y frustración de cada una de las necesidades psicológicas básicas propuestas por la teoría de la autodeterminación; autonomía, competencia y relación. La escala fue validada en una muestra de estudiantes universitarios chilenos presentando adecuadas propiedades psicométricas, $CFI = .92$; $TLI = .90$; $RMSEA = .05$ [.042, .058] y un $SRMR = .05$ (Del Valle et al., 2018). Los ítems se respondieron en una escala Likert de 5 puntos que oscilaba entre (1) «totalmente en desacuerdo» y (5) «totalmente de acuerdo». En este estudio se utilizó la subescala de satisfacción de necesidades psicológicas básicas ($\alpha = .90$), compuesta por 12 ítems que miden autonomía (por ejemplo, «Siento que tengo la libertad y posibilidad de elegir las cosas que asumo»), competencia (por ejemplo, «Siento que puedo hacer las cosas bien») y la dimensión, relación que mide la relación con los demás y el sentido de pertenencia (por ejemplo, «Siento que importo a las personas que me importan»).

Para evaluar la orientación motivacional se utilizó la subescala Mastery Goal de la Achievement Goal Scale (Elliot & Church, 1997). La escala evidenció en este estudio propiedades psicométricas adecuadas $Chi^2(7) = 23$; $p = .001$; $CFI = .987$; $TLI = .973$; $SMRS = .019$; $RMSEA = .057$ [.03, .08] y un alfa de Cronbach de $\alpha = .80$. La subescala aplicada se deriva del modelo 2x2 de metas de logro personal y pretende evaluar el grado de acuerdo con las preguntas, utilizando una escala Likert de 5

grados que va de (1) «totalmente en desacuerdo» a (5) «totalmente de acuerdo», y mide la aproximación-maestría (por ejemplo, «mi meta es aprender tanto como pueda»).

Para evaluar el potencial motivador de las prácticas docentes se utilizó la escala de prácticas docentes motivadoras (Valenzuela et al., 2024). Esta escala evalúa el potencial motivador de nueve prácticas docentes a partir de la frecuencia de la práctica (FP) y el efecto motivador atribuido a la práctica (MEP). La frecuencia se midió a través de la pregunta «Con qué frecuencia realizan sus profesores las siguientes prácticas...» (0=nunca - 5=siempre) y el efecto motivacional percibido a través del ítem: Las siguientes prácticas de los profesores hacen que quiera aprender en mi carrera (0=Muy en desacuerdo 5=Muy de acuerdo). A partir de estas dos variables se construyó la variable potencial motivacional de las prácticas docentes, que corresponde a la raíz cuadrada del producto entre la frecuencia y el efecto motivacional atribuido a cada tipo de práctica ($PM = FP * EMP$).

Las prácticas evaluadas están relacionadas con los aspectos que la literatura reconoce como factores que influyen en la motivación: recompensas, castigos, utilidad, importancia, autoeficacia, apoyo emocional, clima de aula y desarrollo de la autonomía. Cada una de estas dimensiones fue medida utilizando ítems que muestran prácticas prototípicas de cada una de estas dimensiones (Cf. Valenzuela et al., 2022). La escala, así construida, muestra buenos niveles de ajuste Chi2(13) = 52,7, $p < .001$; CFI = .981; TLI = .970; SRMR = .031; RMSEA = .06 [.04, .08] y fiabilidad $\alpha = .80$; $\omega = .86$.

A partir de esta escala, y considerando aquellos aspectos significativos en la explicación de la orientación motivacional al aprendizaje (Valenzuela et al., 2024), en este estudio se utilizará únicamente el potencial motivacional de las prácticas orientadas hacia la utilidad, la importancia y la autonomía.

Procedimientos

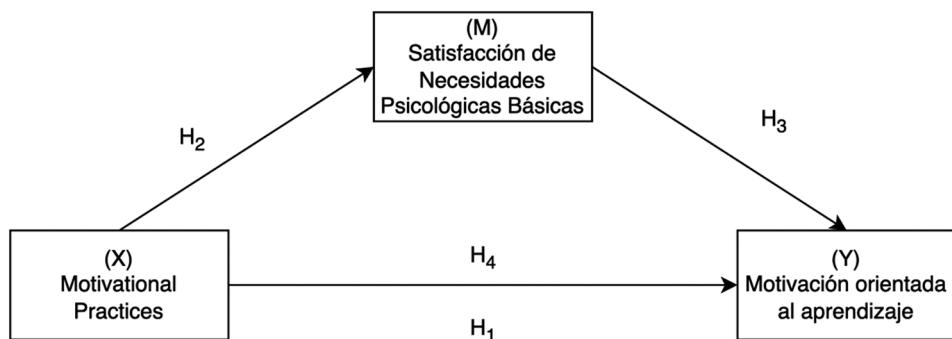
El estudio se realizó de acuerdo con los principios éticos definidos para la investigación con seres humanos, ratificados por el Comité Ético de Investigación Científica de la institución patrocinadora. Todos los instrumentos se administraron en línea, previa autorización de las autoridades universitarias correspondientes. La participación de los estudiantes fue voluntaria y ratificada mediante la firma del formulario de consentimiento informado, en el que se indica que todas las respuestas serán estrictamente confidenciales y se utilizarán únicamente con fines académicos.

Procedimientos analíticos

Se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach para evaluar la consistencia interna de las escalas utilizadas en la investigación, utilizando como criterio un $\alpha = .70$ para considerar una fiabilidad aceptable (Taber, 2018).

El estudio consideró la práctica docente como una variable exógena que los estudiantes perciben como motivadora; en este caso, la práctica se centró en la utilidad, importancia y autonomía. También consideró la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas como una variable mediadora endógena. Por último, la motivación orientada al aprendizaje es una variable endógena.

Figura 1
Modelo hipotético



Tres análisis de mediación simple evaluaron el efecto de la Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas (SNPB) en la relación entre las prácticas docentes que los estudiantes perciben como motivadoras (importancia, utilidad y autonomía) y la motivación orientada al aprendizaje. El procedimiento de análisis de mediación utilizó el procedimiento de *bootstrapping* con 5000 repeticiones.

Para verificar el efecto mediador del SNPB, se estimaron intervalos de confianza del 95%. Se supone que el efecto indirecto es significativo ($p < .05$) si los intervalos de confianza del efecto indirecto no pasan por cero (Shrout & Bolger, 2002). Se utilizó la macro PROCESS para SPSS (Preacher et al., 2007) para realizar los análisis.

RESULTADOS

Análisis correlacional

Análisis previos identificaron que de las nueve prácticas docentes con potencial motivacional, sólo tres fueron identificadas por los estudiantes como poseedoras de un efecto motivacional significativo sobre la orientación motivacional hacia el aprendizaje: utilidad, importancia y autonomía. Los análisis realizados en este estudio muestran que estas prácticas correlacionan significativamente con una orientación motivacional hacia el aprendizaje y una correlación positiva y significativa con la Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas.

Tabla 1

Matriz de correlaciones

	1	2	3	4
1 Motivación orientada al aprendizaje	—			
2 Prácticas de motivación orientadas a la utilidad	.332***	—		
3 Prácticas de motivación orientadas a la importancia		.415***	.679***	—
4 Prácticas de motivación orientadas a la autonomía		.350***	.461***	.495***
5 Satisfacción de Necesidades psicológicas Básicas	.502***	.313***	.371***	.411***

Nota. *** p < .001.

Análisis de mediación

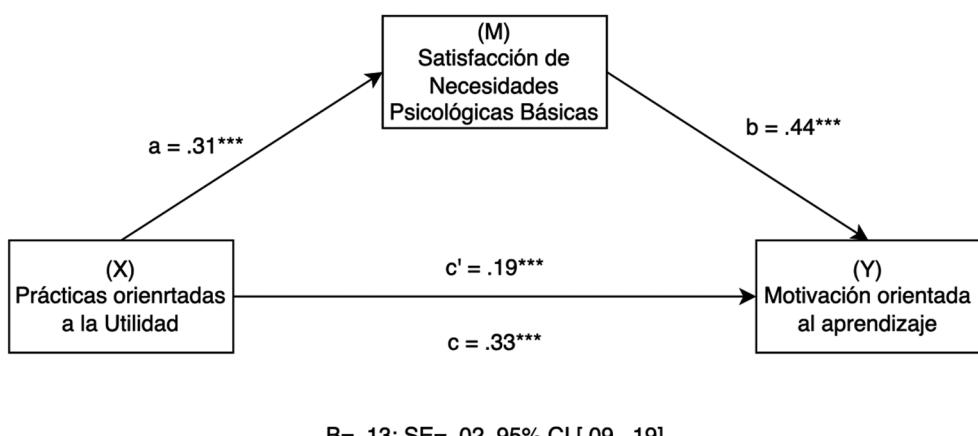
Las figuras 2, 3 y 4 muestran los modelos de mediación simple, incluyendo la Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas, mediando la relación entre las tres prácticas percibidas por los estudiantes como motivadoras y la motivación orientada al aprendizaje.

Análisis de mediación 1 (prácticas orientadas a la utilidad): Según los coeficientes estandarizados, se observó para el caso de las prácticas docentes orientadas a la utilidad que existe un efecto global significativo sobre la motivación orientada al aprendizaje ($r = .33$, $p < .001$; sendero c) y también un efecto significativo sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas ($r = .31$, $p < .001$; sendero a). Además, se observa un efecto significativo de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas sobre la motivación orientada al aprendizaje ($r = .44$, $p < .001$; sendero b).

Este primer modelo de mediación muestra un efecto indirecto significativo (estandarizado) de las prácticas docentes útiles percibidas por los estudiantes como motivadoras sobre la motivación orientada al aprendizaje ($B = .14$), ya que los intervalos de confianza no pasan por cero [.09, .19]. Sin embargo, se mantiene un efecto directo significativo cuando se controlan los efectos de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas ($r = .19$, $p < .001$; sendero c'), lo que indica una mediación parcial. Para esta práctica docente, el modelo de mediación propuesto explica el 29% de la varianza.

Figura 2

Modelo de mediación 1 (Prácticas orientadas a la utilidad)

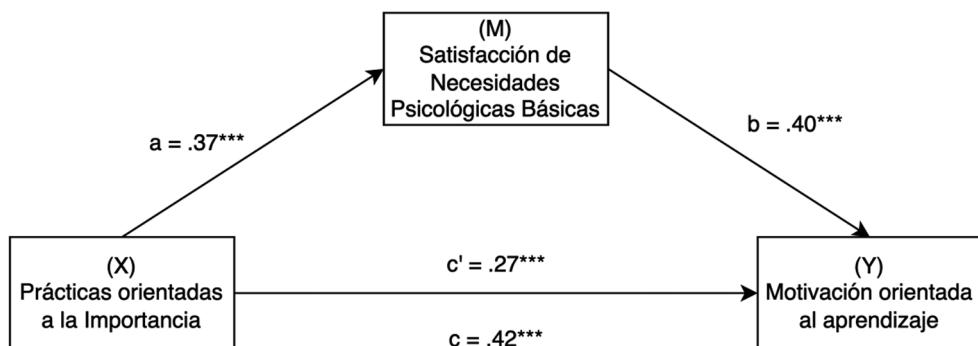


Análisis de mediación 2 (práctica orientada a la importancia): En este caso, se observó que la práctica docente orientada a la importancia tiene un efecto global significativo sobre la motivación orientada al aprendizaje ($r = .42$; $p < .001$; sendero c) y también un efecto significativo sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas ($r = .37$; $p < .001$; sendero a). Además, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas afecta significativamente a la motivación orientada al aprendizaje ($r = .40$, $p < .001$; sendero b).

El segundo modelo de mediación muestra un efecto indirecto significativo de esta práctica sobre la motivación orientada al aprendizaje ($B = 0.15$, $p < .001$), ya que los intervalos de confianza no pasan por cero [.10. 0.20]. Sin embargo, se mantiene un efecto directo significativo al controlar los efectos de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas ($r = .27$, $p < .001$; sendero c'), lo que indica una mediación parcial. El modelo de mediación propuesto explica el 31 % de la varianza de esta práctica docente.

Figura 3

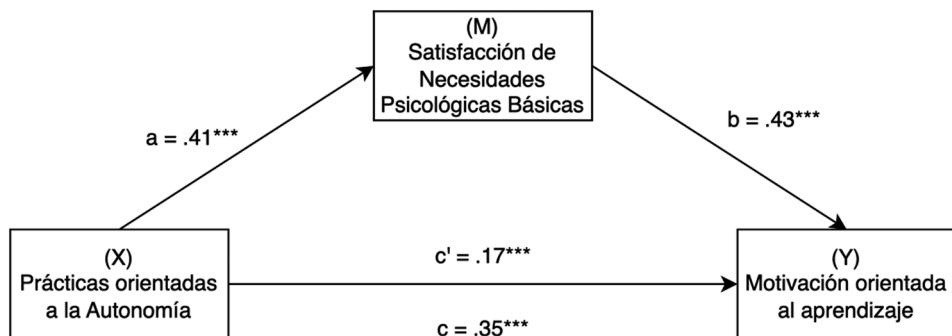
Modelo de mediación 2 (Prácticas orientadas a la importancia)



B= .15; SE= .02, 95% CI [.10, .20]

Figure 4

Modelo de mediación 3 (Prácticas orientadas a la autonomía)



B= .17; SE= .02, 95% CI [.13, .23]

Análisis de mediación 3 (prácticas orientadas a la autonomía): Para el caso de las prácticas de enseñanza orientadas a la autonomía, los coeficientes estandarizados muestran que existe un efecto global significativo sobre la motivación orientada al aprendizaje ($r = .34$; $p < .001$; sendero c) y también un efecto significativo sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas ($r = .41$; $p < .001$; sendero a). La

satisfacción de las necesidades psicológicas básicas también afecta significativamente a la motivación orientada al aprendizaje ($r = .43$, $p < .001$; sendero b).

Este modelo de mediación muestra un efecto indirecto significativo de la práctica docente de fomento de la autonomía sobre la motivación orientada al aprendizaje ($B = 0.18$, $p < .001$), ya que los intervalos de confianza no pasan por cero [.13, .22]. Sin embargo, sigue existiendo un efecto directo significativo cuando se controlan los efectos de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas ($r = .17$; $p < .001$; sendero c'), lo que indica una mediación parcial. El modelo propuesto explica el 28 % de la varianza.

Los análisis muestran el efecto mediador de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (BPNS) en la relación entre las prácticas docentes (orientadas a la utilidad, importancia y autonomía) y la motivación orientada al aprendizaje.

Como muestra la Tabla 2, en todos los modelos de mediación propuestos (1, 2 y 3), la correlación entre las distintas prácticas docentes (utilidad, importancia y autonomía) y la motivación orientada al aprendizaje es mayor que el estimador β (X, Y, M), que cuantifica la proporción de la varianza explicada una vez incluido el efecto de la variable mediadora (en este caso las necesidades psicológicas básicas), que muestra un efecto mediador parcial que explica un porcentaje significativo de la varianza.

Tabla 2

Efectos de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas como mediador en los 3 modelos evaluados

Análisis de medición	PD – SNPB X → M. (a)	SNPB – MOA M → Y. (b)	PD – MOA X → Y (c)	$\beta(X,Y,M)$ (c')	% Mediación
Modelo 1 (Prácticas orientadas a la utilidad)	.31	.44	.33	.13	28.57
Modelo 2 (Prácticas orientadas a la importancia)	.37	.40	.42	.15	31.33
Modelo 3 (Prácticas orientadas a la autonomía)	.41	.43	.35	.18	27.63

Nota. SNPB= Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas; MOA: Motivación orientada al Aprendizaje; PD: Prácticas motivacionales docentes (orientadas a la utilidad, importancia y autonomía).

El efecto indirecto se explica por la presencia de una variable mediadora, en este caso, las necesidades psicológicas básicas, lo que indica que las prácticas implementadas por los profesores pueden aumentar la motivación orientada al aprendizaje a condición de que se satisfagan las tres necesidades psicológicas

básicas de competencia, relación y autonomía, propuestas por la Teoría de la Autodeterminación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación pretendía evaluar el efecto mediador del BPNS en la relación entre tres tipos de prácticas docentes motivadoras y la orientación motivacional hacia el aprendizaje en estudiantes universitarios.

El estudio se propuso contrastar cuatro hipótesis. Respecto a la primera, los resultados muestran una relación directa y significativa entre tres prácticas docentes con potencial motivador sobre la motivación orientada al aprendizaje. Estas prácticas docentes, que enfatizan la importancia y utilidad de los contenidos y promueven la autonomía del alumno, animan a los estudiantes a implicarse auténticamente en el proceso de aprendizaje.

Los resultados también muestran que estas tres prácticas docentes, percibidas por los estudiantes como motivadoras, afectan directa y significativamente a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (hipótesis 2). Desde la Teoría de la Autodeterminación, diversos estudios han demostrado que las necesidades psicológicas básicas se consideran esenciales para el funcionamiento eficaz y la salud psicológica (Deci & Ryan, 2008). Como variable mediadora, influyen tanto en el rendimiento, el aprendizaje, las actividades académicas y los estilos de regulación de los diferentes tipos de motivación (Botnaru et al., 2021; Cheon et al., 2023).

A su vez, al igual que Janke (2022), este estudio corrobora que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas afecta directa y significativamente la orientación motivacional hacia el aprendizaje (hipótesis 3). Así, los estudiantes estarán más motivados para aprender en la medida en que los docentes provean condiciones que promuevan la autonomía y estimulen relaciones significativas y sentido de pertenencia, fortaleciendo su competencia académica.

En el contexto universitario chileno, existe evidencia que muestra que satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes en general, o específicamente apoyar el desarrollo de la autonomía, aumenta la satisfacción académica y el bienestar asociado a las actividades de aprendizaje, así como la intención de permanecer y no desertar de la educación superior (Barrientos et al., 2021; Vergara-Morales & Del Valle, 2021). Por otro lado, existe evidencia de que en este contexto, cuando los profesores universitarios han satisfecho sus necesidades psicológicas básicas, están más interesados en promover la disposición al estudio de sus estudiantes (Abello et al., 2022), lo que impacta directamente en la motivación académica y el aprendizaje.

Estos resultados se alinean con estudios previos (Cf. Johansen et al., 2023), que reconocen que el tipo de prácticas utilizadas por los profesores universitarios afecta

directamente al tipo de motivación, esfuerzo y compromiso que los estudiantes desarrollan en su aprendizaje.

Finalmente, los resultados muestran una mediación parcial del BPNS en la relación entre las prácticas docentes motivadoras (utilidad, importancia y autonomía) y la orientación motivacional hacia el aprendizaje (hipótesis 4). Este hallazgo es relevante porque muestra que la variable mediadora no explica toda la variabilidad en la orientación motivacional hacia el aprendizaje. Este hallazgo enfatiza la importancia de prácticas docentes situadas, explícitas y frecuentes que favorezcan acciones motivacionales formativas orientadas hacia la utilidad, la importancia y la autonomía.

Los resultados de este estudio implican retos importantes. En primer lugar, dado que el potencial motivacional de una práctica requiere un carácter motivacional para el alumno, los profesores necesitan conocer a sus alumnos para ajustar sus esfuerzos motivacionales a la realidad y contexto de los estudiantes.

Un segundo reto para los profesores es tener una comprensión adecuada del constructo de autonomía de la Teoría de la Autodeterminación para evitar prácticas sin sentido (por ejemplo, planificar actividades sin supervisión), creyendo que así se crea un espacio de autonomía. Se trata, más bien, de generar experiencias para que el alumno pueda, de forma autodeterminada, realizar actividades comprometidas con su proceso de aprendizaje.

En resumen, deben fomentarse actividades o prácticas que permitan a los alumnos desarrollar estilos de regulación basados en objetivos personales sin buscar recompensas ni evitar castigos. Las pruebas demuestran que la frustración con las necesidades psicológicas básicas está relacionada con la falta de compromiso académico y con un tipo de motivación controlada (Howard et al., 2021; Johansen et al., 2023).

Una limitación de este estudio reside en cómo se evaluó el potencial motivador de las prácticas docentes. En efecto, para este estudio se optó por evaluar el potencial motivador a partir de la percepción de los alumnos. Aunque se trata de una medida indirecta, es lógico pensar que el potencial motivador de la práctica será más eficaz cuanto más significativa sea para el alumno. Considerando las dificultades de un diseño experimental en aulas ordinarias, este diseño era el más apropiado para contrastar simultáneamente los diferentes tipos de prácticas y su efecto sobre la orientación motivacional hacia el aprendizaje. El diseño de experimentos con cada una de estas prácticas no fue posible. Queda el reto de implementar diseños experimentales para confirmar el efecto individual de las tres prácticas motivacionales identificadas en este estudio como significativas en su efecto sobre este tipo específico de orientación motivacional.

Por otro lado, los resultados nos invitan a planificar futuros estudios que apunten al menos en dos direcciones. La primera es investigar la comprensión del

concepto de autonomía en el proceso de aprendizaje por parte de los diferentes actores (profesores, alumnos, directivos). La segunda es analizar críticamente la posibilidad real que tiene hoy el sistema universitario de fomentar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en un contexto de educación de masas como el actual.

FINANCIACIÓN

Esta investigación contó con el apoyo del Núcleo Milenio para la Ciencia del Aprendizaje [NCS2022_26] y de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID - Chile, a través del proyecto Fondecyt Regular 1210626.

DISPONIBILIDAD DE LOS DATOS

Los datos en los que se basan las conclusiones de este estudio pueden ser solicitados al autor de correspondencia [JV].

CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores declaran no tener conflictos de intereses económicos ni relaciones personales que puedan haber influido en el trabajo presentado en este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abello-Riquelme, R., Del Valle, M., López-Angulo, Y., Sanhueza-Campos, C., & Contreras-Soto, Y. (2022). Lecturers' Basic Psychological Needs Satisfaction and Its Relationship with Students' Disposition towards Studying during Online Teaching in the COVID-19 Pandemic. *Social Sciences*, 11(7), 315. <https://doi.org/10.3390/socsci11070315>
- Babenko, O., & Oswald, A. (2019). The roles of basic psychological needs, self-compassion, and self-efficacy in the development of mastery goals among medical students. *Medical Teacher*, 41(4), 478-481. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1442564>
- Barca, A., Peralbo, M., Almeida, L. S., Brenlla, J. C., Vicente, F., Porto, A., & Morán, H. (2011). *Efectos de metas académicas, autoeficacia y estrategias de aprendizaje en el rendimiento de alumnado de secundaria de Galicia y Norte de Portugal* Libro

- de Actas del XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, La Coruña. <https://core.ac.uk/download/pdf/55615401.pdf>
- Barrientos-Illanes, P., Pérez-Villalobos, M. V., Vergara-Morales, J., & Díaz-Mujica, A. (2021). Influencia de la percepción de apoyo a la autonomía, la autoeficacia y la satisfacción académica en la intención de permanencia de estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.5>
- Bieg, S., Reindl, M., & Dresel, M. (2017). The relation between mastery goals and intrinsic motivation among university students: a longitudinal study. *Educational Psychology*, 37(6), 666-679. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1202403>
- Bircan, H., & Sungur, S. (2016). The Role of Motivation and Cognitive Engagement in Science Achievement. *Science Education International*, 27(4), 509-529. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131144.pdf>
- Botnaru, D., Orvis, J., Langdon, J., Niemiec, C. P., & Landge, S. M. (2021). Predicting final grades in STEM courses: A path analysis of academic motivation and course-related behavior using self-determination theory. *Learning and Motivation*, 74, 101723. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2021.101723>
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2021). Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46-72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- Carriedo, A., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Sanabrias-Moreno, D., & González, C. (2023). Impact of Teachers' Autonomy Support in Students' Basic Psychological Needs, Intrinsic Motivation and Moderate-to-Vigorous Physical Activity. *Children*, 10(3), 489. <https://www.mdpi.com/2227-9067/10/3/489>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R.M., Sheldon, K.M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Chen, C., Elliot, A. J., & Sheldon, K. M. (2019). Psychological need support as a predictor of intrinsic and external motivation: the mediational role of achievement goals. *Educational Psychology*, 39(8), 1090-1113. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1618442>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Marsh, H. W. (2023). Autonomy-Supportive Teaching Enhances Prosocial and Reduces Antisocial Behavior via Classroom Climate and Psychological Needs: A Multilevel Randomized Control Intervention. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 45(1), 26-40. <https://doi.org/10.1123/jsep.2021-0337>

- Chiu, T. K. F. (2022). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(sup1), S14-S30. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14-23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 19-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Del Valle, M., Matos, L., Díaz, A., Pérez, M. V., & Vergara, J. (2018). Propiedades psicométricas escala satisfacción y frustración necesidades psicológicas (ESFNPB) en universitarios chilenos. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 301-350. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.202>
- Elliot, A. J. (2020). Competition and achievement outcomes: A hierarchical motivational analysis. *Motivation Science*, 6(1), 3-11. <https://doi.org/10.1037/mot0000164>
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., & Friedman, R. (2017). Approach—Avoidance: A Central Characteristic of Personal Goals. In *Personal project pursuit* (pp. 3-50). Psychology Press.
- Elliot, A. J., Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2018). *Handbook of competence and motivation* (2nd ed.). Guilford Publications.
- Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z. A., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T., Fineberg, H., García, P., Ke, Y., Kelley, P., Kistnasamy, B., Meleis, A., Naylo, D., Pablos-Mendez, A., Reddy, S., Scrimshaw, S., Sepulveda, J., Serwadda, D., & Zurayk, H. (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *The Lancet*, 376(9756), 1923-1958. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(10\)61854-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(10)61854-5)
- Gal, B., Sánchez, J., González-Soltero, R., Learte, A., & Lesmes, M. (2021). La educación médica como necesidad para la formación de los futuros médicos. *Educación Médica*, 22(2), 111-118. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.20209.008>
- Guay, F. (2021). Applying Self-Determination Theory to Education: Regulations Types, Psychological Needs, and Autonomy Supporting Behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75-92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94>

- Hosseini, L. J., Rafiemanesh, H., & Bahrami, S. (2022). Levels of motivation and basic psychological need satisfaction in nursing students: In perspective of self-determination theory. *Nurse Education Today*, 119, 105538. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105538>
- Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis from Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422.
- Janke, S. (2022). Give me freedom or see my motivation decline: Basic psychological needs and the development of students' learning goal orientation. *Learning and Individual Differences*, 96, 102158. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102158>
- Johansen, M. O., Eliassen, S., & Jeno, L. M. (2023). The bright and dark side of autonomy: How autonomy support and thwarting relate to student motivation and academic functioning. *Frontiers in Education*, 8, 1153647. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1153647>
- Legault, L. (2017). Self-Determination Theory. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 1-9). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1162-1
- Liu, W. C., & Sitoe, C. Y. (2020). Student teachers' psychological needs, subjective experience and perceived competence in teaching during practicum. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(2), 154-166. <https://tinyurl.com/liu2020>
- Mifuturo.cl. (2023). Base Matricula 2023 <https://www.mifuturo.cl/bases-de-datos-de-matriculados/>
- Miranda Ossandón, J., Precht, A., Lobos, C., Valenzuela, J., Muñoz, C., & Del Valle, M. (2023). Enablers and barriers to the construction of motives for learning at the university: the student's perspective. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 12(4), 1903-1913. <https://doi.org/10.11591/ijere.v12i4.25254>
- Neufeld, A. (2021). Autonomy-Supportive Teaching in Medicine: From Motivational Theory to Educational Practice [version 1]. *MedEdPublish*, 10(117). <https://doi.org/10.15694/mep.2021.000117.1>
- Osorio Pérez, O., & Moreno Martínez, V. (2022). Habitus académico y obstáculos en la práctica docente. *Temas actuales en investigación educativa*, 13(24), 00018, <https://doi.org/10.32870/dse.vi24.980>

- Phan, H. P. (2009). Relations between goals, self-efficacy, critical thinking and deep processing strategies: a path analysis. *Educational Psychology*, 29(7), 777-799. <https://doi.org/10.1080/01443410903289423>
- Preacher, K. J., Rucker, D. D., & Hayes, A. F. (2007). Addressing Moderated Mediation Hypotheses: Theory, Methods, and Prescriptions. *Multivariate Behavioral Research*, 42(1), 185-227. <https://doi.org/10.1080/00273170701341316>
- Roth, G. (2019). Beyond the Quantity of Motivation: Quality of Motivation in Self-Determination Theory. En K. Sassenberg & M. L. W. Vliek (Eds.), *Social Psychology in Action: Evidence-Based Interventions from Theory to Practice* (pp. 39-49). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13788-5_3
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schenke, K., Ruzeck, E., Lam, A. C., Karabenick, S. A., & Eccles, J. S. (2018). To the means and beyond: Understanding variation in students' perceptions of teacher emotional support. *Learning and Instruction*, 55, 13-21. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.02.003>
- Schunk, D. H., Judith L. Meece, & Pintrich, P. R. (2015). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Pearson.
- Senko, C. (2019). When do mastery and performance goals facilitate academic achievement? *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101795. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101795>
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422-445. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.4.422>
- Taber, K. S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Urdan, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, 101862. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>
- Valenzuela, J., Miranda Ossandón, J., Muñoz, C., Precht Gandarillas, A., Del Valle, M., & Vergaño-Salazar, J. G. (2024). Learning-oriented motivation: Examining the impact of teaching practices with motivational potential. *PLoS ONE*, 19(2), e0297877. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297877>
- Valenzuela, J., Muñoz, C., & Miranda, J. (2021). Motivos que dan sentido al aprendizaje escolar: la mirada de los profesores. *Educar*, 57(1), 173-187. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1146>

- Valenzuela, J., Muñoz, C., Miranda-Ossandón, J., & Lobos, C. (2022). Prácticas docentes motivadoras en la enseñanza superior: el caso de los programas de salud y pedagogía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesores - REIFOP*, 25(3), 29-42. <https://doi.org/10.6018/reifop.525551>
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170. <http://psicothema.com/pdf/3193.pdf>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Vergara-Morales J. & Del Valle M. (2021) From the Basic Psychological Needs Satisfaction to Intrinsic Motivation: Mediating Effect of Academic Integration. *Frontiers in Psychology*, 12, 612023. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.612023>
- Wild, S., Rahn, S., & Meyer, T. (2023). The relevance of basic psychological needs and subject interest as explanatory variables for student dropout in higher education — a German case study using the example of a cooperative education program. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00671-4>
- Zhou, M., Adesope, O. O., Winne, P. H., & Nesbit, J. C. (2019). Relations of multivariate goal profiles to motivation, epistemic beliefs and achievement. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 13, Article e1. <https://doi.org/10.1017/prp.2018.28>

The Dispositions for Culturally Responsive Pedagogy Scale (DCRPS): validación psicométrica y resultados en el profesorado español

The Dispositions for Culturally Responsive Pedagogy Scale (DCRPS): psychometric validation and results among Spanish teachers

Ángel Llorente-Villasante ^{1*} 
Martha Lucía Orozco Gómez ¹ 

¹ Universidad de Burgos, España

* Autor/a de correspondencia. E-mail: alvillasante@ubu.es

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Llorente-Villasante, A., & Orozco-Gómez, M. L. (2025). The Dispositions for Culturally Responsive Pedagogy Scale (DCRPS): validación psicométrica y resultados en el profesorado español [The Dispositions for Culturally Responsive Pedagogy Scale (DCRPS): psychometric validation and results among Spanish teachers]. *Educación XX1*, 28(1), 257-282. <https://doi.org/10.5944/educxx1.39851>

Fecha de recepción: 09/02/2024

Fecha de aceptación: 30/07/2024

Publicado online: 07/01/2025

RESUMEN

Las aulas educativas son un fiel reflejo de las sociedades cada vez más diversas y desiguales, es por ello que el profesorado precisa de una determinada disposición docente hacia sus estudiantes y su enseñanza que garantice una mayor justicia social. Este artículo describe una investigación instrumental centrada en la adaptación y validación en población española de la Disposition for Culturally Responsive Pedagogy Scale (Whitaker & Valtierra, 2018). El

objetivo principal es analizar las características psicométricas de esta escala, que evalúa la disposición docente hacia la Educación Culturalmente Receptiva (ECR). No se conocen o no hemos hallado instrumentos específicos en castellano que analicen la disposición docente hacia esta pedagogía. Se ha utilizado una metodología de corte cuantitativo por medio de un método de encuestas administradas a profesores de diferentes niveles educativos y regiones de España ($N = 538$). El análisis factorial confirmatorio reveló un ajuste óptimo para una estructura de tres factores: praxis educativa, comunidad y justicia social, tras eliminar dos ítems originales. Los resultados del análisis de fiabilidad indican una consistencia interna adecuada, con índices de Alfa de Cronbach ($\alpha = .942$) y Omega de McDonald ($\omega = .943$) satisfactorios. Además, se encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto a las disposiciones hacia la ECR según el sexo, nivel educativo y especialidad del profesorado, lo que sugiere la relevancia de considerar estas variables al evaluar la disposición docente hacia la ECR en diferentes contextos educativos. En conclusión, el estudio proporciona una primera herramienta válida y fiable para conocer la disposición del profesorado hacia la ECR, contribuyendo así a la mejora de una educación más inclusiva y equitativa.

Palabras clave: educación culturalmente receptiva, evaluación del docente, formación docente, educación multicultural, validación

ABSTRACT

Educational classrooms are a true reflection of increasingly diverse and unequal societies; therefore, teachers require a specific pedagogical disposition towards their students and teaching that ensures greater social justice. This article describes an instrumental study focused on adapting and validating the Disposition for Culturally Responsive Pedagogy Scale (Whitaker and Valtierra, 2018) in the Spanish population. The main goal is to analyze the psychometric characteristics of this scale, which evaluates the disposition towards Culturally Responsive Education (CRE). There are no known or we have not found any specific instruments in Spanish that analyze teachers' disposition towards this pedagogy. A quantitative methodology using surveys was administered to teachers at various educational levels and regions in Spain ($N = 538$). Confirmatory factor analysis revealed an optimal fit for a three-factor structure: educational praxis, community, and social justice, after removing two original items. Reliability analysis showed adequate internal consistency, with Cronbach's Alpha ($\alpha = .942$) and McDonald's Omega ($\omega = .943$). Significant differences in dispositions towards CRE were found based on sex, educational level, and specialty, suggesting the importance of considering these variables when evaluating dispositions towards CRE in different educational contexts. In conclusion, the study provides a first valid and reliable tool to assess teachers' dispositions towards CRE, contributing to more inclusive and equitable education.

Keywords: culturally responsive education, teacher evaluation, teacher training, multicultural education, validation

INTRODUCCIÓN

La literatura científica reciente muestra una incongruencia cultural y lingüística entre el profesorado y la identidad del alumnado que afecta al aprendizaje y estado emocional de los estudiantes (Abacioglu et al., 2022; Adam & Byrne, 2023; Comstock, et al., 2023). En España, implica menor probabilidad de lograr el nivel académico básico y menor sentido de pertenencia de los estudiantes con procedencia cultural diversa hacia los centros educativos en comparación con sus análogos españoles (OECD, 2018; Bayona et al., 2020). En el curso 2022-23 el alumnado extranjero en España matriculado en enseñanza de régimen general representaba el 11.4% del total, siendo este el mayor dato registrado hasta la fecha (MEFP, 2023). La tendencia indica que continuará aumentando en los próximos años, por lo que el papel del profesorado es fundamental para evitar algunas dinámicas educativas de violencia e injusticia social, cognitiva y epistemológica, que imponen unos saberes y aprendizajes únicos y etnocéntricos. Algunos estudios han identificado cómo las capacidades y disposiciones docentes son necesarias para el desarrollo profesional de una educación inter/multicultural (Tualaulelei & Halse, 2021) que favorece el desarrollo y aprendizaje del alumnado por medio de pedagogías culturalmente adaptadas (Abacioglu et al., 2022) que luchan por evitar esas violencias e injusticias.

Aunque existen escalas en español que analizan las creencias y actitudes docentes hacia la diversidad cultural (Llorent y Álamo, 2016; Llorent y Álamo, 2019; Cabrera-Vázquez et al. 2022) u otras sobre la actitud de futuros docentes hacia la multiculturalidad en la escuela o la inmigración (Arques y Navas, 2010), al leal saber de los autores, no existen instrumentos en castellano para identificar la disposición docente hacia pedagogías como la educación culturalmente relevante, receptiva o sostenible (Ladson-Billings, 1995; Gay, 2010; Paris & Alim, 2017), que permiten reducir esa incongruencia cultural y lingüística mencionada entre profesorado y alumnado. Llorente Villasante et al. (2024) observaron cómo este tipo de pedagogías trabajan los recursos culturales del alumnado al considerar fondos de conocimiento e identidad en las aulas, para lo que es necesaria la continua reflexión docente que permita desarrollar una actitud favorable hacia estas pedagogías. En este artículo se expone la traducción y validación lingüística y cultural de la escala de disposiciones docentes hacia la pedagogía culturalmente receptiva (DCRPS por sus siglas en inglés, Whitaker & Valtierra, 2018a) que permite proponer un primer instrumento válido y fiable en castellano para analizar la disposición docente hacia la Educación Culturalmente Receptiva (ECR). Algunos trabajos en la literatura presentan escalas similares a la DCRPS en diferentes disciplinas (Kruger, 2019; Chuang, et al., 2020). Sin embargo, la DCRPS permite analizar la disposición docente del profesorado hacia la ECR desde aspectos políticos y críticos de la educación multicultural y la ECR, recogiendo reflexiones sobre la identidad docente o el racismo institucionalizado

(Chang & Cochran-Smith, 2022). Además, la estructura general de esta escala permite observar las impresiones sobre una adecuada gestión de la diversidad cultural, combinando la teoría cognitiva con la práctica educativa.

La educación culturalmente receptiva y sus variaciones terminológicas

La cultura, al igual que los términos que se derivan de esta, deberían entenderse desde su naturaleza fluida e inacabada. Esto no implica ideas originales erróneas, sino que son necesarias reflexiones y adaptaciones ligadas al transcurso de las sociedades para construir nuevos entendimientos y teorías. Dentro de la ECR existen variaciones terminológicas (Ladson-Billings, 1995; Gay, 2010; Paris & Alim, 2017), pero generalmente se persigue un cambio educativo estructural con perspectiva crítica desde la relación significativa entre profesorado, alumnado y comunidad.

Desde los años 90 existe mayor interés por la ECR en EEUU debido al incremento de la diversidad cultural en las aulas y la preocupación por el escaso rendimiento de los estudiantes culturalmente diversos. Ladson-Billings (1995) señaló que hasta ese momento la responsabilidad de ese bajo rendimiento se centraba exclusivamente en los estudiantes, sin referencia alguna sobre el compromiso de los sistemas educativos. Era necesario entonces un cambio de paradigma que buscara que los entornos educativos y el profesorado se adaptasen a ese alumnado. Por una cuestión de responsabilidad docente al mejorar ese rendimiento de los estudiantes y acompañar sus aprendizajes, pero también por un compromiso social y ético del profesorado hacia esos estudiantes.

Las prácticas en ECR nacen como un método holístico para mejorar los resultados educativos del estudiantado (Ladson-Billings, 1995; Gay, 2010), considerando su procedencia cultural diversa, promoviendo un aprendizaje significativo, mayor competencia en aspectos culturales y una conciencia crítica ante las desigualdades sociales. Se deben trabajar aspectos como la participación, la identidad cultural, las relaciones personales entre profesorado y estudiantes, y considerar todas las características del alumnado para su aprendizaje (Stembridge, 2020).

Disposición y prácticas docentes relacionadas con la educación culturalmente receptiva

Existe un gran recorrido de investigación sobre las disposiciones docentes (Diez, 2007; Sockett, 2009) y podríamos señalar que son aquellas «virtudes profesionales, las cualidades y los hábitos mentales y de comportamiento que poseen y desarrollan los profesores sobre la base de sus conocimientos, comprensión, valores y compromisos» (Socket, 2009. p. 301). La mayoría de los trabajos muestran cómo

esa disposición viene marcada por la relación entre las creencias y las prácticas del profesorado. En este sentido, la actitud caracterizada por las creencias determina en gran medida la disposición docente. La revisión de Stephens (2019) muestra la multitud de trabajos que señalan la disposición como algo vinculado a la actitud docente.

Aunque ciertas acciones del profesorado puedan parecer involuntarias, de alguna manera se rigen por marcos mentales que parten de sus actitudes o creencias y determinan su disposición docente. Esa disposición docente es culturalmente receptiva o adaptada a los y las estudiantes, cuando el profesorado adopta comportamientos en clase para crear ambientes de aprendizaje de apoyo y reflexión que fomenten el aprendizaje autónomo de todo el alumnado (Vavrus, 2008). Trabajos más actuales como los de Warren (2018) o Truscott & Stenhouse (2022) muestran cómo la disposición docente hacia la ECR se ve influenciada por actitudes y conocimientos previos del profesorado, y se ha demostrado cómo varios docentes sienten poca confianza a la hora de implementar una ECR en el aula (Adam & Byrne, 2023), necesitando y demandando mayor formación (Abacioglu et al., 2022; Adam & Byrne, 2023). Sin embargo, antes de esa formación es necesario examinar las creencias y actitudes del profesorado porque «ya sean positivas, negativas o ambivalentes, las creencias y actitudes siempre preceden y conforman los comportamientos» (Gay, 2013, p.4). Esto, además, provoca mayor seguridad al gestionar clases culturalmente diversas, analizando y cuestionando perspectivas inherentes a cada docente que afectan a su autoeficacia (Comstock et al. 2023).

En ocasiones, el profesorado puede que no cuente con demasiada experiencia para interaccionar con culturas diferentes, quizá porque en su contexto cercano no ha podido compartir o tener experiencias educativas donde convergen diferentes culturas (Gay, 2013), lo que puede conllevar que no exista entonces un cuestionamiento de la propia identidad docente o de sus actitudes que permita no solo reconocer los valores de cada estudiante sin importar su condición social o cultural, sino también aprender de ello, algo necesario para ejercer una ECR en las aulas (Villegas & Lucas, 2002, Vavrus, 2008). Es importante analizar las creencias del profesorado sobre la diversidad cultural de su alumnado para que adquieran una mayor autoeficacia y disposición docente para trabajar en espacios culturalmente diversos. Los docentes en ejercicio y en formación deberían tener espacios y oportunidades que desafíen sus actitudes y creencias hacia el alumnado culturalmente diverso, y reflexionar sobre cómo estas influyen en sus prácticas educativas. Así, podrán aprender de esos estudiantes, adoptar una visión constructivista del aprendizaje y convertirse en agentes de cambio utilizando las aulas y el colegio como un lugar de transformación social (Villegas & Lucas, 2002). Todo esto permitirá desarrollar una sensibilidad por parte del profesorado hacia

la diversidad cultural de los estudiantes, valorando sus influencias culturales y aplicándolas en sus enfoques pedagógicos.

Existen numerosos estudios que muestran cómo una pedagogía culturalmente receptiva que valore esos recursos culturales y los integre en los procesos de enseñanza-aprendizaje consigue mejorar los resultados académicos y la participación en el aula de los estudiantes culturalmente diversos (Fallon, et al. 2021; Anyichie, et al. 2023), teniendo un alto impacto también en el aprendizaje autónomo y el comportamiento emocional de los estudiantes (Anyichie, et al. 2023; Power, et al. 2024). Sin embargo, para que existan esos procesos formativos de mejora se deben tener en cuenta, especialmente, los espacios y contextos culturalmente diversos que rodean a los estudiantes, y el profesorado debe asegurar un trabajo conjunto con las familias y la comunidad para conseguir esos resultados óptimos (Fallon, et al. 2021; Anlimachie, et al. 2023).

Instrumento seleccionado y planteamiento del estudio

La DCRPS se postula como un instrumento válido y confiable. La validación y desarrollo de la escala original siguió un proceso de seis fases: elaboración de ítems desde la literatura relacionada con la ECR, revisión de ítems por un comité de expertos, análisis factorial exploratorio (AFE), interpretación factorial, análisis factorial confirmatorio (AFC) y análisis de validez convergente y discriminante. El resultado fue una escala de 19 ítems ($\alpha = 0.92$) y tres dimensiones.

La dimensión de praxis educativa (6 ítems, $\alpha = 0.85$) busca explorar la práctica docente, considerando los pensamientos, experiencias, ideas, identidad u objetivos a la hora de enseñar, reflexionando sobre el mundo que rodea a los contextos educativos para transformarlos (Freire, 1970; Ladson-Billings, 1995). La dimensión de comunidad (9 ítems, $\alpha = 0.87$) valora la opinión docente sobre la colaboración con el alumnado para crear comunidad en el aula y entender el mundo y el entorno a su alrededor (Freire, 1970; Gay, 2010), además de considerar su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La dimensión de justicia social (4 ítems, $\alpha = 0.68$) indaga hasta qué punto se consideran las escuelas como lugares que rompen, o no, con las desigualdades sociales, consiguiendo con ello un mayor pensamiento crítico y conciencia sociopolítica (Freire, 1979; Ladson-Billings, 1995) de las estructuras e instituciones que rodean los ámbitos educativos.

En este estudio planteamos la hipótesis de que la estructura factorial e índices de confiabilidad de la DCRPS original en inglés sean similares en español. Para ello se administra la escala DCRPS a profesorado español, y se indaga sobre los niveles de disposición docente para el trabajo de la ECR en el profesorado español. Los objetivos de investigación fueron:

1. Adaptar y examinar las propiedades psicométricas de la versión en español de la DCRPS para su validación.
2. Explorar la disposición docente hacia la ECR en el profesorado español
3. Determinar si existen diferencias en la disposición docente hacia la ECR del profesorado español según sexo, nivel educativo y especialidad docente.

MÉTODO

Diseño

Se trata de un estudio de tipo instrumental (Ato et al., 2013) donde se incluyen investigaciones que analizan las propiedades psicométricas de escalas de autoinforme, aquellas de nueva creación o traducciones y adaptaciones de instrumentos existentes. Se realizó un muestreo no probabilístico por bola de nieve y discrecional.

Muestra

El tamaño de la muestra apropiado se determinó siguiendo el criterio de corte común de al menos 200 respuestas y una proporción mínima de 10 participantes por ítem, es decir, por cada ítem debe haber al menos 10 respuestas (Kline, 2014; Lloret-Segura et al., 2014). El cuestionario original cuenta con 19 ítems, para cumplir este requisito de 10 respuestas por ítem se necesitaba un mínimo de 190. Un total de 538 docentes de diferentes niveles educativos y distintas provincias de España respondieron voluntariamente y de forma anónima al cuestionario en línea diseñado para validar la escala. El estudio cumplió con las directrices de la Declaración de Helsinki (Declaración de la Asociación Médica Mundial), garantizando el compromiso ético-filosófico y el respeto indeclinable a la dignidad humana, la privacidad y la integridad física y moral, asegurando la protección de los datos personales durante toda la investigación. La investigación contaba también con un informe favorable del comité de bioética de la universidad responsable (RI 1105/2023).

Los datos sociodemográficos (Tabla 1) sexo, edad, nivel de enseñanza donde trabaja o especialidad docente, fueron las variables de clasificación. Respecto al nivel educativo, se diferencia entre Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, ambos dentro de la Educación Secundaria, porque pensamos que podría haber diferencias y agregar así valor al análisis. Aunque en el cuestionario online también se preguntó la provincia, país de nacimiento o procedencia familiar, su análisis no se pudo realizar por limitaciones en el tamaño muestral y una distribución muy

desigual entre cada una de esas variables, algo que limita el poder estadístico para los análisis. Por ejemplo, en el caso de la provincia, 186 participantes señalan ser de Madrid, 69 de Burgos o 25 de Segovia, con respuestas desde 40 provincias diferentes. Con el país de nacimiento, el 96% del profesorado que contestó al cuestionario señalaba haber nacido en España y, finalmente, para procedencia familiar, sucedía lo mismo con el 95% de la muestra señalando una procedencia familiar española. Por tanto, esto no se analizó ni se consideró finalmente al existir grandes diferencias en la muestra de cada una de esas variables.

Tabla 1*Datos sociodemográficos de la muestra*

Muestra del profesorado	n	%
Sexo		
Mujer	402	74.7
Hombre	136	25.3
Edad		
De 22 a 31	83	15.4
De 32 a 41	133	24.7
De 42 a 51	145	27.0
52 o más	177	32.9
Nivel de Enseñanza		
Infantil	96	17.8
Primaria	189	35.1
ESO	183	34.0
Bachillerato	70	13.0
Especialidad		
Educación Especial	52	9.7
Ciencias Experimentales	80	14.9
Ciencias Sociales y Humanidades	176	32.7
Educación Física	39	7.2
Generalista EPO	170	31.6
Otra	21	3.9
TOTAL	538	100

Instrumentos

The Disposition for Culturally Responsive Pedagogy Scale (DCRPS)

Se utilizó la versión inicial de la escala validada por Whitaker & Valtierra (2018a) de tipo autoinforme de 19 ítems. La distribución de los ítems de la escala es:

- a) Praxis Educativa: P1, P2, P3, P4, P5, P6.
- b) Comunidad: C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14, C15.
- c) Justicia Social: J16, J17, J18, J19.

En el análisis AFC de la escala original, las autoras informan de los siguientes niveles de ajuste ($NFI = 0.88$; $IFI = 0.92$; $CFI = 0.92$; $TLI = 0.91$; $SRMR = 0.061$, $RMSEA = .051$, $\alpha = 0.88$).

Escala de actitudes hacia la Educación Multicultural (EAEM)

Asimismo, la encuesta online incluyó la Escala de actitudes hacia la Educación Multicultural (Rodríguez, et al., 1997) para evaluar la validez concurrente de la escala DCRPS. Este instrumento cuenta con un alfa de Cronbach aceptable ($\alpha = .88$). Cabe destacar que en la formulación de ciertas preguntas se produjeron cambios en algunos ítems para adaptarlos al contexto actual, pero manteniendo su sentido original, como ya ha sucedido (Ledezma Vargas y Hernández Vigorena, 2023).

Procedimiento

Se envió la encuesta por email a diferentes centros educativos para su distribución entre el profesorado de diferentes niveles educativos y provincias, además de compartir la entre los contactos más cercanos de los y las investigadoras, lo que puede explicar la sobrerepresentación de determinado tipo de profesorado.

Para la traducción, adaptación cultural y validación (TACV) se siguieron las dos etapas que recomiendan Ramada-Rodilla et al. (2013):

- a) Adaptación cultural, considerando los giros idiomáticos, el contexto cultural y el sistema educativo.
- b) La validación en castellano, para evaluar el grado de preservación de las propiedades psicométricas de la escala en inglés.

Se llevaron a cabo cinco pasos: 1. traducción directa (tres traductores bilingües independientes, cuya lengua materna era castellano, realizaron una traducción conceptual del instrumento). 2. Síntesis de las traducciones en una reunión online con los traductores, discutiendo discrepancias hasta alcanzar un consenso que se reflejó

en un informe. 3. Dos traductores bilingües sin conocimiento previo del tema, cuya lengua materna era el inglés, hicieron la traducción inversa. 4. Consolidación por un comité de expertos en una reunión online. Se recurrió a las autoras del cuestionario original para resolver dudas sobre algunos ítems que daban lugar a distintas interpretaciones. 5. Para evaluar la aplicabilidad y viabilidad del cuestionario, se realizó un pretest con docentes voluntarios ($n=25$) de distintos niveles que hicieron comentarios sobre preguntas de difícil comprensión o instrucciones confusas. Las aportaciones se recogieron en un informe, para considerarlas en el cuestionario final.

Este proceso concluyó con la necesidad de modificar dos ítems de la escala original para adaptarlos al contexto español porque como señala Seisdedos (2000) «hay instrumentos que son más sensibles que otros cuando se los intenta mover de unas culturas a otras» (p. 42). El comité de expertos (un experto en metodología, una experta lingüista concretamente en inglés y español, y una experta en la temática de educación multicultural e intercultural) determinó la modificación de dos de los ítems de la escala original para adaptarlo al contexto español, al tratar cuestiones que pueden resultar más familiares para los docentes estadounidenses, pero que en el contexto español quizás no sean tan comunes y pueden dar lugar a diferentes interpretaciones.

El ítem 6 «*I am willing to be vulnerable*» se modificó quedando como versión final «*Estoy dispuesto a revisar mis prácticas docentes desde la perspectiva de la justicia social*». Tras consultar con las autoras de la escala original, ese ítem lo entienden como un proceso de desaprendizaje que permite ser consciente de las desigualdades que existen en los ámbitos educativos y así ejercer una educación desde la justicia social y el diálogo crítico. Una primera versión de ese ítem en el panel de expertos fue «*Me muestro vulnerable aplicando la justicia social en el aula*», después se planteó la opción de «*Estoy dispuesto a aplicar nociones de justicia social en el aula*» para acabar con la versión final.

El ítem 16 «*I believe it is important to acknowledge how issues of power are enacted through schools*» se modificó a «*Considero importante reconocer cómo se reproducen en la escuela los diferentes sistemas de poder (racismo, sexism, clasismo, etc)*». En este caso, además de la necesidad establecida por el comité de expertos de adaptarlo al contexto español, existió desacuerdo entre los traductores. Consultado con las autoras, señalan que se refieren a reconocer cómo afectan los sistemas de poder desde las instituciones, por ejemplo, a situaciones en el aula donde tienen lugar relaciones marcadas por situaciones de poder, a través de la socialización de los estudiantes o mediante la práctica docente. Se decidió entre los traductores y con la aprobación del comité de expertos por la modificación indicada.

ANÁLISIS DE DATOS

Validez estructural

Para comprobar la homogeneidad de la varianza, primero se comprobó si los datos seguían una distribución normal con prueba de Kolmgorov-Smirnov ($N>50$) para cada una de las dimensiones de la escala. Se observa que el valor de la significación es $p < 0.05$, lo que nos lleva a considerar la distribución de puntuaciones como no normal. Después se comprobaron los niveles de asimetría y curtosis de cada uno de los ítems, mostrando valores que no se encontraban entre ± 2 . Habiendo realizado esas comprobaciones, entendemos que contábamos con evidencias suficientes para rechazar la hipótesis nula. Para el análisis de las variables consideradas se utilizaron técnicas no paramétricas y se empleó la correlación biserial por rangos (r_{rb}) para determinar la magnitud del efecto para observar diferencias entre dos grupos independientes y la épsilon al cuadrado (ϵ^2_R) para analizar diferencias entre más de dos grupos independientes.

Aunque existiera una proposición teórica sobre la hipotética estructura factorial del modelo y las dimensiones subyacentes (Whitaker & Valtierra, 2018a), se examinó la validez de constructo al haber modificado dos ítems de la escala original y se decidió realizar un AFE para replicar el modelo original. El índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) con valores de .88, .92 y .71 en las distintas dimensiones y la prueba de esfericidad de Barlett, siendo estadísticamente significativa ($p < .001$), permitieron realizar este análisis. Se aplicó sobre una muestra aleatoria del 50% ($n=269$) de la muestra de estudio, resultando dos mitades equivalentes para garantizar la representatividad de la muestra. Cada una de ellas se utilizó para los análisis de AFE y AFC.

Para el AFE, se empleó el programa estadístico IBM SPSS Statistics 28, con el método de mínimos cuadrados no ponderados y rotación promax, utilizando el análisis paralelo a través de 500 bootstrap, basado en correlaciones policóricas para determinar el número de factores a retener, siguiendo una de las recomendaciones adecuadas (Lloret-Segura et al., 2014). Se realizó el AFC para probar si el modelo hipotetizado y validado en inglés coincidía con nuestro AFE y se ajustaba adecuadamente. Se utilizó el programa Amos v. 26, aplicando los índices de bondad de ajuste con los valores recomendados por Hu & Bentler (1999) que incluyen: valor de chi-cuadrado (χ^2) y su significancia estadística ($p > .05$); CFI $\geq .90$; TLI $\geq .90$; RMSEA $\leq .08$.

Siguiendo esos índices y tratando de conseguir un instrumento práctico para el constructo que se quiere medir, se eliminaron aquellos ítems con menor carga factorial, considerando una carga factorial mínima entre 0.32 y 0.40 (Tabachnick & Fidell, 2001), sin que existieran cargas cruzadas entre factores menores a 0.32.

Validez convergente y discriminante

Valores superiores a .32 en la matriz de coeficientes estandarizados mostrarían validez convergente entre dimensiones (Kline, 2014), y valores iguales o inferiores a .85 en la matriz de correlaciones entre constructos ofrecerían evidencias de validez discriminante para cada dimensión (Garson, 2002).

Validez concurrente

Se examinó la validez concurrente del modelo factorial con mejor bondad de ajuste con un análisis correlacional siguiendo el modelo para pruebas no paramétricas de Spearman, en tanto que la prueba Kolmogorov-Smirnov sugiere violación de la distribución normal de los datos ($p < 0.05$). Se analizaron respuestas del profesorado a la DCRPS y EAEM esperando una correlación positiva al ser dos constructos relacionados, como se recoge en el apartado teórico. Ambas escalas se dirigen a medir las disposiciones y actitudes por parte del profesorado, hacia una ECR y una educación multicultural.

Fiabilidad

Para determinar la fiabilidad del modelo factorial resultante del AFC se utilizó el Alfa de Cronbach ($\alpha \geq .70$) y el Omega de McDonald ($\omega \geq .70$), considerado un mejor indicador para escalas multidimensionales que emplean ítems de tipo Likert (Watkins, 2017).

RESULTADOS

Validez estructural

Para analizar la validez estructural de la escala, en primer lugar se realizó el AFE, y se observó que el ítem 15 de la escala en español se encontraba en una dimensión diferente respecto al modelo original. Los resultados del AFE (tabla 2) revelan una estructura compuesta por 3 dimensiones. Nótese que la versión española del instrumento no concuerda con la escala original, en tanto que ese ítem 15 aparece en la dimensión de justicia social en lugar de la dimensión de comunidad. En un segundo momento, y siguiendo los resultados del AFE obtenidos que coincidían con el modelo original de las autoras, excepto por ese ítem número 15, se procedió a realizar el AFC para confirmar ese modelo. Una vez hecho el AFC, los niveles de

ajuste obtenidos fueron: $\chi^2 = 624.65$, $p < .01$; CFI = .922; TLI = .910; IFI = 0.922; RMSEA = .077; AIC = 706.653, pero se observaba que los ítems 15 y el 17 saturaban con valores bajos, 0.49 y 0.36, respectivamente. Se tomó la decisión de eliminar esos ítems tras el AFC porque su saturación estaba por debajo de 0.5.

Tabla 2

Resultados AFE de la versión española de DCRPS

ÍTEM	FACTOR		
	1	2	3
P1 (PD)	.651 (.594)		
P2 (OC)	.769 (.600)		
P3 (DP)	.659 (.696)		
P4 (FB)	.689 (.755)		
P5 (PI)	.677 (.711)		
P6 (JS)	.599 (.695)		
C7 (VA)		.669 (.636)	
C8 (CF)		.701 (.686)	
C9 (CC)		.713 (.737)	
C10 (AC)		.748 (.707)	
C11 (AARA)		.730 (.678)	
C12 (DVA)		.740 (.761)	
C13 (DEE)		.595 (.603)	
C14 (MCA)		.581 (.599)	
JS15 (CPEA)			.445
JS16 (EDSP)			.506 (.613)
JS17 (EDS)			.578
JS18 (ATP)			.561 (.722)
JS19 (EI)			.438 (.387)

Nota. Entre paréntesis aparecen las saturaciones de cada uno de los ítems tras eliminar los ítems 15 y 17.

En un tercer paso se volvió a realizar un AFE eliminando los ítems 15 y 17. Esta nueva estructura revela que el instrumento concuerda con la versión original, salvo por el ítem 19, que obtiene una saturación baja (Tabla 2). Por último, se volvió a realizar el AFC sin los ítems 15 y 17, agregándose la correlación a cuatro pares de variables medidas (C8 y C9; C9 y C10; C10 y C11; C10 y C13) con base en estadísticas y efectos

de método, debido a que los ítems contenían una redacción similar (Brown, 2015). Cabe destacar, que se decidió no eliminar el ítem 19 debido a que se requieren, por motivos de validez, al menos 3 ítems por cada dimensión del cuestionario (Lambert y Newman, 2023). Esta decisión se vio respaldada por los índices de ajustes obtenidos, $\chi^2 = 422.61$, $p < .01$; CFI = .947; TLI = .935; IFI = .947; RMSEA = .072; AIC = 504.617. Además, la figura 1, revela que en el último AFC todos los ítems, inclusive el 19, tienen una saturación por encima del índice mínimo de 0.5 recomendado en la literatura. En definitiva, se concluye que la eliminación de los ítems 15 y 17 no comprometió la integridad de la escala conceptualmente y mejoró el ajuste del modelo.

Con este análisis se confirmó una estructura de tres dimensiones, replicando el modelo original, pero eliminando los dos ítems mencionados para conseguir una mayor bondad de ajuste y una validez convergente y discriminante entre las tres dimensiones. Estos resultados proporcionan evidencias de validez estructural para la adaptación al castellano de la DCRPS, y sugieren que la praxis educativa, la comunidad y la justicia social son tres constructos unidimensionales distintos necesarios al considerar las disposiciones docentes hacia la ECR.

Validez convergente y discriminante

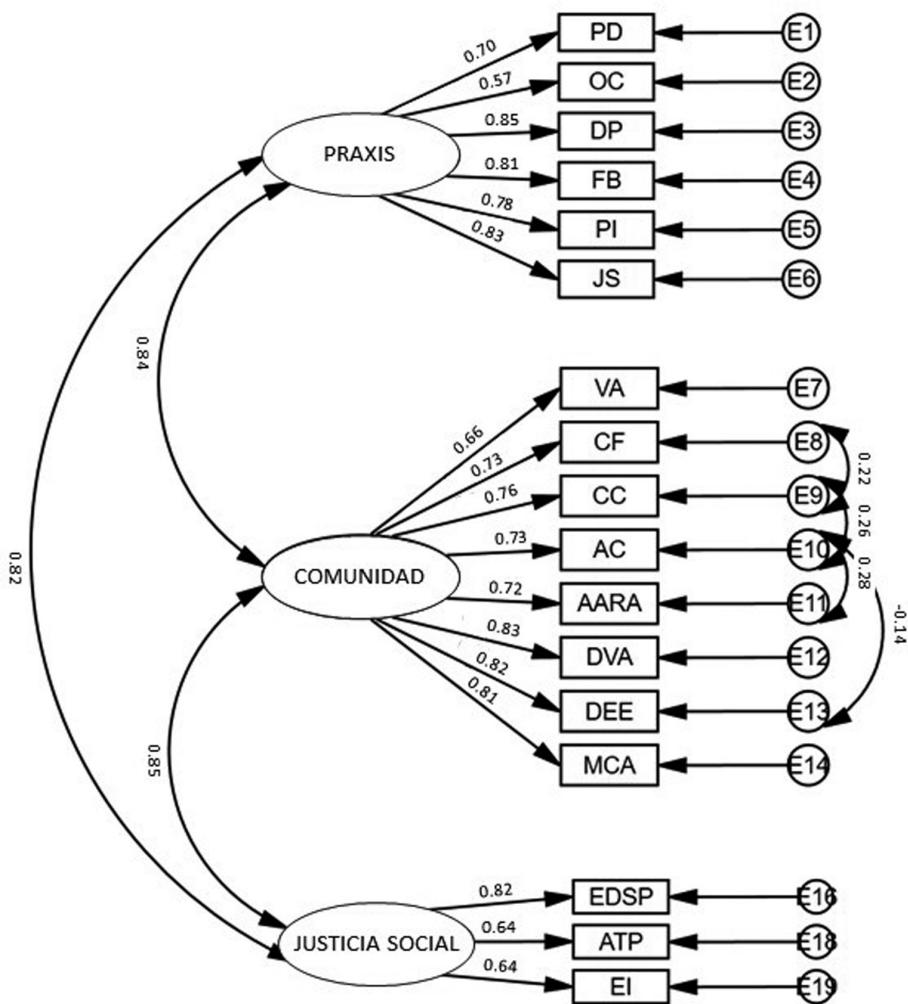
Los valores de los coeficientes estandarizados resultantes del modelo de 17 ítems obtenido en el AFC varían entre .57 y .85 ($M = .74$) proporcionando evidencias de validez convergente para cada dimensión. Los factores de correlación entre las tres dimensiones son: Praxis educativa – Comunidad .84; Praxis educativa – Justicia Social .82; Comunidad – Justicia Social .85; Por lo tanto, las dimensiones poseen validez discriminante y son acordes con los supuestos teóricos que sustentan el modelo.

Validez concurrente

La correlación obtenida en el análisis entre las escalas EAEM y DCRPS, mostró que la escala y sus tres dimensiones están positivamente correlacionados en un nivel moderado. DCRPS ($\rho = .479$; $p < .001$); Praxis educativa ($\rho = .410$; $p < .001$); Comunidad ($\rho = .412$; $p < .001$); Justicia Social ($\rho = .394$; $p < .001$).

La correlación entre la DCRPS y las subdimensiones de la escala EAEM también resulta positiva en un nivel moderado en casi todas las dimensiones. Existe una correlación moderada y positiva entre las subdimensiones de efectos que se producen en los niños / as ($\rho = .398$; $p < .001$), efectos que se producen en el trabajo del aula ($\rho = .392$; $p < .001$) y papel de la escuela ($\rho = .545$; $p < .001$). Sin embargo, la correlación es baja en la subdimensión efectos que se producen en el profesor / a ($\rho = .291$; $p < .001$).

Figura 1
Coeficientes estandarizados del modelo final DCRPS en castellano



Nota. Los valores representan coeficientes estandarizados (β).

Resultados de confiabilidad

La variable DCRPS obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de .942. Los coeficientes obtenidos por las variables latentes fueron $\alpha = .891$ (Praxis educativa); $\alpha = .915$ (Comunidad); $\alpha = .736$ (Justicia Social). Los coeficientes Omega de McDonald

fueron .943 para la DCRPS; $\omega = .895$ (Praxis educativa); $\omega = .916$ (Comunidad); $\omega = .738$ (Justicia Social). Estos valores permiten considerar una fiabilidad adecuada según las recomendaciones de la literatura psicométrica, y confirmar la consistencia interna de la escala y las dimensiones que la componen.

DISPOSICIONES DOCENTES HACIA LA EDUCACIÓN CULTURALMENTE RECEPТИVA RESPECTO A SEXO, NIVEL EDUCATIVO IMPARTIDO Y ESPECIALIDAD IMPARTIDA

Antes de analizar cada variable, se presenta información acerca de los valores de los ítems de la escala y sus dimensiones para obtener una visión más general de los resultados. Considerando una puntuación mínima de 1 y máxima de 6, los ítems que presentaron valores mayores según su media fueron: considero importante colaborar con los compañeros de trabajo (5.75); considero importante utilizar el diálogo como forma de comprender la vida del alumnado fuera del aula (5.61). Los ítems con valores menores fueron: considero importante tener en cuenta las aportaciones del alumnado a la hora de establecer las reglas del aula (5.25); estoy dispuesto/a a analizar mis propias identidades (cultural, profesional, religiosa, género, etc.) (5.30). Dentro de las dimensiones, la que obtiene mayor puntuación es Comunidad (5.50) y la menor Justicia Social (5.37). Respecto a las variables consideradas, la Tabla 3 muestra cada una de ellas relacionadas con las dimensiones junto a su media, mediana y desviación estándar.

La prueba U de Mann-Whitney mostró diferencias estadísticamente significativas para la variable DCRPS y cada una de sus dimensiones según sexo, $U=34170.0$, $z=4.36$, $p = <.001$, reflejando un tamaño del efecto bajo, $r_{rb} = .18$. Según la mediana (Tabla 3), en la disposición hacia la ECR respecto al factor sexo, las mujeres estarían por encima de los hombres a la hora de ejercer esta pedagogía.

Respecto a las diferencias entre el nivel educativo, la prueba H de Kruskal-Wallis $H (3) = 25.19$, $p < .001$, demostró diferencias estadísticamente significativas para la variable DCRPS, mostrando un tamaño del efecto bajo, $\epsilon_R^2 = 0.04$. La prueba post hoc con corrección de Bonferroni demostró que esas diferencias serían entre Educación Primaria-Bachillerato, Educación Primaria-ESO y Educación Infantil-Bachillerato. En este caso, la mediana de la Educación Primaria e Infantil es mayor que la de ESO y Bachillerato (Tabla 3), por lo que existiría una mayor disposición hacia la ECR en esos niveles. Respecto a las dimensiones, utilizando esta última prueba, no existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de praxis educativa, pero sí en la de comunidad y justicia social. En la dimensión de comunidad $H (3) = 53.237$, $p < .001$, con un tamaño del efecto moderado, $\epsilon_R^2 = 0.09$, existirían diferencias entre Educación Primaria-Bachillerato, Educación Primaria-ESO, Educación Infantil-Bachillerato y Educación Infantil-ESO. En la dimensión de

Tabla 3
Datos descriptivos para las variables estudiadas y subdimensiones de la escala

Variables sociodemográficas	DCRPS		Praxis Educativa		Comunidad		Justicia Social	
	M (DT)	Mdna	M (DT)	Mdna	M (DT)	Mdna	M (DT)	Mdna
Sexo								
Mujer	5.5 (.60)	5.6	5.5 (.71)	5.6	5.5 (.61)	5.7	5.4 (.73)	5.6
Hombre	5.2 (.75)	5.4	5.2 (.85)	5.5	5.3 (.76)	5.4	5.1 (.99)	5.3
Nivel educativo impartido								
Infantil	5.5 (.56)	5.7	5.4 (.71)	5.6	5.6 (.55)	5.7	5.4 (.75)	5.6
Primaria	5.5 (.56)	5.7	5.5 (.64)	5.6	5.6 (.56)	5.7	5.4 (.75)	5.6
ESO	5.3 (.68)	5.5	5.43 (.85)	5.6	5.4 (.67)	5.6	5.3 (.84)	5.6
Bachillerato	5.2 (.80)	5.3	5.2 (.84)	5.5	5.1 (.83)	5.3	5.1 (.92)	5.3
Especialidad								
Educación Especial	5.5 (.69)	5.7	5.3 (.84)	5.8	5.6 (.66)	5.7	5.4 (.91)	5.6
Ciencias Experimentales	5.1 (.84)	5.3	5.1 (.99)	5.5	5.1 (.82)	5.3	5.1 (.82)	5.5
Ciencias Sociales y Humanidades	5.4 (.56)	5.5	5.4 (.69)	5.5	5.4 (.56)	5.6	5.4 (.56)	5.6
Educación Física	5.4 (1.0)	5.5	5.3 (.99)	5.6	5.3 (1.0)	5.6	5.2 (1.1)	5.6
Generalista EPO	5.6 (.46)	5.7	5.5 (.60)	5.8	5.6 (.45)	5.7	5.4 (.61)	5.6
Otra	5.4 (.53)	5.5	5.5 (.48)	5.6	5.4 (.59)	5.7	5.2 (.67)	5.3

Nota. M=media, DT=desviación típica, Mdna=mediana.

justicia social H (3) = 8.527, p = .036, con un tamaño del efecto bajo, $\epsilon_R^2 = 0,01$, existirían diferencias estadísticamente significativas entre Educación Primaria-Bachillerato. En esas diferencias los datos de la mediana en Educación Primaria e Infantil (Tabla 3) muestran que estos serían los niveles educativos con mayor disposición hacia la ECR.

Para analizar la especialidad se reagruparon las respuestas para conformar grupos que obtuvieran mayor poder estadístico. Las especialidades de educación musical, lengua castellana y literatura, filosofía, lengua extranjera, artes, geografía e historia, economía y empresa se agruparon en Ciencias sociales, Artes y Humanidades (n= 176). Matemáticas, física y química, tecnología, biología y geología, se agruparon en Ciencias experimentales (n = 80). Audición y lenguaje, pedagogía terapéutica, orientación educativa e intervención sociocomunitaria en educación especial (52). Educación Física contó con una muestra de (n= 39) y la categoría generalista de educación primaria (n=170) conformaba otro grupo, así como la opción Otra (21).

La prueba H de Kruskall-Wallis con prueba post hoc de Bonferroni H (5) = 37.321, p < .001, reveló diferencias estadísticamente significativas entre las especialidades CSH-EPO; CE-EPO y CE-EE en la variable DCRPS, con un tamaño del efecto moderado, $\epsilon_R^2 = 0,06$, siendo mayor la mediana en EPO (5,76). Respecto a las dimensiones, Praxis educativa H (5) = 15.694, p = .008 y Comunidad H (5) = 61.683, p = <.001, muestran diferencias estadísticamente significativas, con tamaño del efecto bajo $\epsilon_R^2 = 0,02$ y alto $\epsilon_R^2 = 0,1$, respectivamente. La prueba *post hoc* con corrección de Bonferroni reveló esas diferencias entre las especialidades de CE, EE y EPO en la dimensión de Praxis educativa y entre las especialidades CE, CSH, EE y EPO en la dimensión de comunidad. Estos resultados muestran como en las disciplinas de la rama de EE y EPO, en la dimensión de praxis educativa y comunidad, se podría observar una mayor disposición docente hacia la ECR como se puede ver en los datos de mediana, rango y media (Tabla 4).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este artículo ofrece un primer instrumento fiable para la evaluación de las disposiciones del profesorado de habla hispana hacia la ECR mediante un minucioso proceso metodológico. Respecto al primer objetivo de investigación, los resultados del AFC muestran un modelo en español de tres factores similar al modelo teórico en el que se sustenta (Whitaker & Valtierra, 2018a) con adecuadas evidencias de validez estructural, convergente y discriminante, lo que confirma la hipótesis de investigación planteada. De todos los índices de bondad de ajuste evaluados, tan solo uno de ellos, el valor de chi-cuadrado (χ^2), no presentó valores recomendados en la literatura, alcanzando significancia estadística. No obstante, este análisis es extremadamente sensible al tamaño de la muestra (Gatignon, 2013) y el indicador

Tabla 4
Estadísticos descriptivos según especialidad docente y subdimensiones de la escala

	Praxis Educativa				Comunidad				Justicia Social			
	M (DT)	Rango	Mdna	p	M (DT)	Rango	Mdna	P	M (DT)	Rango	Mdna	p
Educación Especial	5.53 (.84)	4.67	5.83	*CE	5.66 (.66)	4.75	5.75	*CE, CSH	5.46 (.91)	5.00	5.66	-
Ciencias Experimentales	5.17 (.99)	4.67	5.00	*EE, EPO	5.18 (.82)	4.88	5.37	*EE, EPO	5.12 (1.13)	5.50	5.50	-
Ciencias Sociales, Artes y Humanidades	5.43 (.69)	5.00	5.00	-	5.45 (.56)	4.75	5.62	*EE, EPO	5.40 (.68)	5.00	5.66	-
Educación Física	5.35 (.99)	5.00	5.66	-	5.37 (1.06)	5.00	5.62	-	5.23 (1.12)	5.00	5.66	-
Generalista EPO	5.54 (.60)	5.00	5.83	*CE	5.69 (.45)	5.00	5.75	*CE, CSH	5.48 (.61)	3.67	5.66	-
Otra	5.57 (.48)	1.67	5.66	-	5.41 (.59)	1.88	5.75	*CSH	5.25 (.67)	2.00	5.33	-

Nota. M=media, DT=desviación típica, Mdna=mediana, p = significación, * = nivel significación $\leq .05$

χ^2 por sí solo no supone un indicador de un modelo de ajuste de datos deficiente, cuando los índices de ajuste restantes alcanzaron niveles adecuados. Los resultados también indican que cada dimensión correlaciona a un nivel alto y medio con la EAEM, demostrando validez concurrente del instrumento. Igualmente, los resultados de fiabilidad implican el uso adecuado del instrumento entre el profesorado y sugieren su validez. Respecto a la estructura de los ítems y las subdimensiones de la escala, los valores de los coeficientes estandarizados de cada uno de los ítems y la relación de cada constructo con los fundamentos teóricos de la ECR midiendo aspectos diferenciados, aportan indicios de una adecuada validez convergente y discriminante.

Respecto al segundo y tercer objetivo, los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre sexo, nivel educativo impartido y algunas disciplinas. Sin embargo, el tamaño del efecto de cada una de esas variables indica que se deberían considerar esas diferencias como relevantes entre el nivel educativo y la dimensión de comunidad, entre la especialidad docente y la variable DCRPS, con diferencias claras entre la especialidad docente y la dimensión de comunidad. Respecto a la especialidad E.P.O., los resultados coinciden con las diferencias respecto a nivel educativo, siendo la Educación Primaria donde más se trabajaría esta ECR. Desde la E.E. una posible explicación puede venir porque existe una mayor sensibilidad hacia la diversidad. Sin embargo, habría que indagar si esa sensibilidad también se centra en la diversidad cultural, siendo conscientes de la sobrerepresentación que existe de alumnado de minorías culturales y étnicas en las aulas de educación especial, algo que provoca una mayor segregación escolar en los centros educativos, y que por medio de políticas de inclusión monoculturales perpetúa un racismo paternalista que fragmenta las aulas y la sociedad (Delbury, 2020).

Los resultados coinciden con otros estudios donde la dimensión de comunidad de la DCRPS es predominante, y cuando se aborda desde métodos mixtos, las referencias cualitativas a esta dimensión resultan ser destacadas (Whitacker & Valtierra, 2018b; Valtierra & Whitacker, 2021). En conjunto, esta investigación representa uno de los primeros esfuerzos dirigidos a desarrollar un instrumento fundamentado en el modelo DCRPS para su uso en cualquier país de habla hispana. En particular, este estudio amplía la investigación actual (Warren, 2018; Whitacker & Valtierra, 2018a; Valtierra y Whitacker, 2021; Comstock. et al, 2023) sobre la disposición y creencias docentes a la hora de implementar una ECR en el aula. El instrumento DCRPS permite analizar esas creencias y actitudes del profesorado de habla hispana hacia la ECR, lo que determinará sus disposiciones futuras para ejercer este tipo de pedagogía, evitando así folclorizar las diferentes culturas del aula. La adaptación lingüística y cultural del instrumento DCRPS permite entender los nuevos escenarios educativos para lograr una mayor equidad educativa y social.

Por tanto, este estudio tiene implicaciones tanto a nivel teórico de la ECR como en relación con su operativización metodológica. La dimensión praxis educativa combina la teoría cognitiva con la práctica educativa y modificando su ítem 6 en la versión en español, consideramos que esta escala podría ser utilizada con docentes en servicio y docentes en formación, lo que supone un avance a la investigación actual relacionada; más teniendo en cuenta que las autoras ya han utilizado esta escala para analizar las disposiciones del profesorado en servicio en el contexto urbano y compararlo con el rural (Valtierra & Whitaker, 2021). Los resultados respecto a la praxis educativa ilustran la necesidad de reflexión docente para transformar las prácticas educativas (Freire, 1970) y al igual que en el trabajo de Whitaker & Valtierra (2018b) la praxis educativa junto con la comunidad tiene un papel destacado para el profesorado a la hora de ejercer una ECR.

Este instrumento breve y sencillo, cuenta con un alto valor para realizar investigaciones educativas relacionadas con la diversidad cultural en las escuelas. Los resultados contribuyen a la literatura emergente de la ECR y con apenas 17 ítems se reduce la carga para la recogida de datos. Aunque la dimensión de justicia social cuenta con el menor número de ítems, según señalan Lambert & Newman (2023) cuenta con el número mínimo de ítems para reflejar una dimensión a la hora de validar una escala y se encuentra en concordancia con otros trabajos en la literatura (Casebeer, 2016; Wronowski, et al., 2023). Los resultados concuerdan con los de Wronowski, et al., (2023) que señalan cómo las mujeres participantes en su estudio serían más proclives que los hombres a ejercer mayor justicia social en las aulas, necesaria para el trabajo de una ECR.

Limitaciones del estudio y líneas futuras

Algunas limitaciones de este estudio deben ser señaladas. Primero, como apuntan Whitaker & Valtierra (2018a), es difícil pretender que con esta escala queden recogidos todos los aspectos necesarios para conocer la disposición docente hacia la ECR. De hecho, en el proceso de validación original en inglés, aunque inicialmente hubiera ítems relacionados con la dimensión de co-construcción de conocimiento entre profesorado y alumnado a partir de las influencias culturales diversas del aula, no se pudieron añadir finalmente por no demostrar suficiente fiabilidad. Futuras investigaciones podrían analizar el currículo escolar, mientras se administra la DCRPS o complementar datos cuantitativos con otros cualitativos que si contemplen esa co-construcción del conocimiento en las aulas.

Aunque algunos autores como Herrero (2010) señalan que la correlación de ciertos errores puede incrementar la capacidad del modelo para reflejar datos reales, una posible limitación del estudio pudiera ser la correlación de errores en la escala dentro de una misma dimensión. Una explicación teórica posible sugiere

que, o bien los ítems tienen una redacción similar, o los encuestados los interpretan de forma parecida. Futuros trabajos podrían revisar alguno de los ítems redactados de manera similar (ítems 8 y 9) o los que midan aspectos muy parecidos (ítems 10 y 11) para así reducir el número de ítems de esta escala o modificar alguno de ellos para medir de forma más directa.

Otra de las limitaciones del estudio radica en las características de la muestra. Existe mayor número de respuestas de mujeres que de hombres, donde además las experiencias del profesorado no se caracterizan por ser culturalmente diversas, ya que la mayoría señala una procedencia familiar española y haber nacido en España. Existe también cierta desigualdad en las diferentes provincias, predominando la provincia de Madrid, y Burgos y Segovia en Castilla y León. Si bien, cabe destacar que el propósito de este estudio fue analizar las propiedades psicométricas del instrumento DCRPS y ofrecer datos iniciales sobre la disposición docente hacia la ECR en relación con las variables sexo, nivel educativo impartido o especialidad, ello sienta las bases para futuras investigaciones sobre esta temática de gran relevancia actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abacioglu, C. S., Fischer, A. H., & Volman, M. (2022). Professional development in multicultural education: What can we learn from the Australian context?. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103701. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103701>
- Adam, H & Byrne, M (2024). 'I'm not from a country, I'm from Australia.' Costumes, scarves, and fruit on their heads: The urgent need for Culturally Responsive Pedagogy when sharing diverse books with children. *Australian Educational Researcher*. 51, 1121-1140. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00631-x>
- Anlimachie, M. A., Abreh, M. K., Acheampong, D. Y., Samuel, B., Alluake, S., & Newman, D. (2023). Enacting culturally responsive pedagogy for rural schooling in Ghana: A school-community-based enquiry. *Pedagogy, Culture & Society*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2205861>
- Anyichie, A. C., Butler, D. L., Perry, N. E., & Nashon, S. M. (2023). Examining classroom contexts in support of culturally diverse learners' engagement: An integration of self-regulated learning and culturally responsive pedagogical practices. *Frontline Learning Research*, 11(1), 1–39. <https://doi.org/10.14786/flr.v11i1.1115>
- Arques, E. M., & Navas, L. (2010). Unos instrumentos para evaluar las actitudes hacia la inmigración de los estudiantes de Magisterio: cualidades psicométricas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 515-524. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326056>

- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bayona-i-Carrasco, J., Domingo, A., & Menacho, T. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1), e150. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>
- Cabrera-Vázquez, A., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Gil, C., & Falla, D. (2022). Desconexión moral cívica, empatía y actitudes de futuros docentes hacia la diversidad cultural. *Aula abierta*, 51(3), 285-292. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.285-292>
- Casebeer, D. (2016). Mapping dispositions for social justice: towards a cartography of reflection. *Reflective Practice*, 17(3), 357–368. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1164685>
- Comstock, M., Litke, E., Hill, K. L., & Desimone, L. M. (2023). A Culturally Responsive Disposition: How Professional Learning and Teachers' Beliefs About and Self-Efficacy for Culturally Responsive Teaching Relate to Instruction. *AERA Open*, 9. <https://doi.org/10.1177/23328584221140092>
- Chang, W.-C., & Cochran-Smith, M. (2022). Learning to teach for equity, social justice, and/or diversity: Do the measures measure up? *Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1177/00224871221075284>
- Chuang, H.-H., Shih, C.-L., & Cheng, M.-M. (2020). Teachers' perceptions of culturally responsive teaching in technology-supported learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2442–2460. <https://doi.org/10.1111/bjet.12921>
- Delbury, P. (2020). ¿Racial Discrimination in Inclusive Education? A perspective from critical interculturality. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.22>
- Diez, M. (2007). Looking back and moving forward: Three tensions in the teacher dispositions discourse. *Journal of Teacher Education*, 58, 388–396. <https://doi.org/10.1177/0022487107308418>
- Fallon, L. M., DeFouw, E. R., Cathcart, S. C., Berkman, T. S., O'Keeffe, B. V., & Sugai, G. (2021). Supports to improve academic outcomes with racially and ethnically minoritized youth: A review of research. *Remedial and Special Education*, 43(4), 237–254. <https://doi.org/10.1177/07419325211046760>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Garson, G. D. (2002). *Guide to writing empirical papers, theses, and dissertations*. CRC Press.
- Gatignon, H. (2013). *Statistical analysis of management data* (3rd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8594-0>

- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, practice and Research* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48–70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Herrero, J. (2010). El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la Estructura y Estabilidad de los Instrumentos de Evaluación: Un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 289-300.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kline, P. (2014). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Kruger, M. (2019). The development and validation of a self-report instrument to assess attitudes and self-efficacy of preservice teachers toward teaching linguistically and culturally diverse PE classes. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 23(1), 28–38. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2018.1483375>
- Ladson-Billings, G (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Lambert, L. S., & Newman, D. A. (2023). Construct Development and Validation in Three Practical Steps: Recommendations for Reviewers, Editors, and Authors. *Organizational Research Methods*, 26(4), 574-607. <https://doi.org/10.1177/10944281221115374>
- Ledezma Vargas, D., & Hernández Vigorena, K. (2023). ¿Existen relaciones entre las actitudes de los profesores hacia la multiculturalidad y sus prácticas pedagógicas en el aula? *Revista INTEREDU*, 1(8), 124-153. <https://doi.org/10.32735/S2735-6523202300083062>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analeps.30.3.199361>
- Llorent, V. & Álamo, M. (2016). Escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural (ADC) para los futuros docentes. *Opción*, 32(11), 832-841. <http://hdl.handle.net/10396/14962>
- Llorent, V. J., & Álamo, M. (2019). La formación inicial del profesorado en las actitudes hacia la diversidad cultural. Validación de una escala. *Papeles de Población*, 25(99), 187-208. <https://bit.ly/3x94Pey>
- Llorente Villasante, A., Orozco Gómez, M. L., & Sanz Leal, M. (2024). La educación culturalmente receptiva: análisis educativo del tercer espacio. *Teoría De La*

- Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 73–93. <https://doi.org/10.14201/teri.31408>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *Datos y cifras. Curso escolar 2023-24*. Secretaría general técnica. <https://www.educacionpydeportes.gob.es/dam/jcr:27162db1-c2b3-4f9c-a8fa-a17731a561f8/datos-y-cifras-2023-2024-espanol.pdf>
- OECD. (2018). *The Resilience of Students with Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*. OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- Paris, D., & Alim, H. S. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Power, M. E., Kelley, M. H., Selders, K. J., & Green, A. L. (2024). Culturally Responsive Evidence-Based Practices for Black Males With Emotional Behavioral Disorders. *Intervention in School and Clinic*, 59(5), 331-338. <https://doi.org/10.1177/10534512231182381>
- Ramada-Rodilla, J. M., Serra-Pujadas, C., & Delclós-Clanchet, G. L. (2013). Adaptación cultural y validación de cuestionarios de salud: Revisión y recomendaciones metodológicas. *Salud Pública de México*, 55(1), 57-66. <https://doi.org/10.1590/S0036-36342013000100009>
- Rodríguez, M., Cabrera, F., Espín, J. V., & Marín, M. A. (1997). Elaboración de una escala de actitudes hacia la educación multicultural. *Revista de investigación educativa*, 15(1), 103-124. <http://hdl.handle.net/10201/93384>
- Seisdedos, N. (2000). Adaptación y tipificación: unos lujos indispensables (Estudio transcultural de los rasgos de personalidad). *RIDEP*, 10(2), 37-50.
- Sockett, H. (2009). Dispositions as virtues: The complexity of the construct. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 291–303. <https://doi.org/10.1177/0022487109335189>
- Stembridge, A. (2020). *Culturally responsive education in the classroom: An equity framework for pedagogy*. Routledge.
- Stephens, K. R. (2019). Teacher Dispositions and Their Impact on Implementation Practices for the Gifted. *Gifted Child Today*, 42(4), 187-195. <https://doi.org/10.1177/1076217519862330>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Allyn and Bacon.
- Truscott, D., & Stenhouse, V.L. (2022). A Mixed-Methods Study of Teacher Dispositions and Culturally Relevant Teaching. *Urban Education*, 57(6), 943-974. <https://doi.org/10.1177/0042085918801438>
- Tualaulelei, E., & Halse, C. (2021). A scoping study of in-service teacher professional development for inter/multicultural education and teaching culturally and linguistically diverse students. *Professional Development in Education*, 50(5), 847-861. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1973074>

- Valtierra, K. M., & Whitaker, M. C. (2021). Beliefs or classroom context: What matters most to novice urban teachers' enactment of culturally responsive pedagogy?. *The Urban Review*, 53(5), 857-880. <https://doi.org/10.1007/s11256-021-00599-x>
- Vavrus, M. (2008). Culturally responsive teaching. In Good, T.L. (Ed.), *21st century education: A reference handbook*, 2, 49-57. Sage Publishing.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>
- Warren, C. A. (2018). Empathy, Teacher Dispositions, and Preparation for Culturally Responsive Pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 169-183. <https://doi.org/10.1177/0022487117712487>
- Watkins, M. W. (2017). The reliability of multidimensional neuropsychological measures: from alpha to omega. *Clinical Neuropsychologist*, 31(6-7), 1113-1126. <https://doi.org/10.1080/13854046.2017.1317364>
- Whitaker, M.C. & Valtierra, K.M. (2018a). The dispositions for culturally responsive pedagogy scale. *Journal for Multicultural Education*, 12(1), 10-24. <https://doi.org/10.1108/JME-11-2016-0060>
- Whitacker, M.C., & Valtierra, K.M. (2018b). Enhancing preservice teachers' motivation to teach diverse learners. *Teaching and teacher education*, 73, 171-182 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.004>
- Wronowski, M. L., Aronson, B., Reyes, G., Radina, R., Batchelor, K. E., Banda, R. M., & Rind, G. (2022). Moving toward a Comprehensive Program of Critical Social Justice Teacher Education: A QuantCrit Analysis of Preservice Teachers' Perceptions of Social Justice Education. *The Teacher Educator*, 58(2), 217–243. <https://doi.org/10.1080/08878730.2022.2122094>

Análisis de las condiciones y estrategias didácticas de evaluación de los aprendizajes éticos. Una revisión sistemática

*Analysis of the conditions and didactic strategies for evaluating ethical learning.
A systematic review*

Elda Millán-Ghisleri¹ 

Juan Luis Fuentes² 

¹ Universidad Villanueva, España

² Universidad Complutense de Madrid, España

* Autor/a de correspondencia. E-mail: emillan@villanueva.edu

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Millán-Ghisleri, E., & Fuentes, J.L. (2025). Análisis de las condiciones y estrategias didácticas de evaluación de los aprendizajes éticos. Una revisión sistemática [Analysis of the conditions and didactic strategies for evaluating ethical learning. A systematic review]. *Educación XX1*, 28(1), 283-311. <https://doi.org/10.5944/educxx1.39987>

Fecha de recepción: 15/02/2024

Fecha de aceptación: 13/08/2024

Publicado online: 07/01/2025

RESUMEN

El valor de los aprendizajes éticos para el desarrollo humano se reconoce como un derecho fundamental, que ha experimentado un interés renovado en modelos, enfoques y centros de investigación en los últimos años. Sin embargo, se observa también una preocupación por las posibilidades y estrategias necesarias para su evaluación, no encontrándose investigaciones que proporcionen evidencias científicas sobre las prácticas más extendidas en publicaciones de calidad. El objetivo de este estudio es analizar las condiciones y estrategias didácticas utilizadas para la evaluación de los aprendizajes éticos en la literatura científica internacional. El método utilizado es la revisión sistemática según el protocolo PRISMA, mediante el cual se han revisado los artículos científicos publicados en Scopus de 2018 a 2022, obteniendo una muestra de 69 estudios. Las variables analizadas abarcan aspectos relacionados con

la metodología de evaluación, el diseño del estudio, características sociodemográficas de la muestra y elementos relativos al contenido. Los resultados más significativos ponen de manifiesto que la modalidad de evaluación mayoritaria es individual (91%), se opta preferiblemente por la autoevaluación (65%), el tipo de herramienta más empleado es el cuestionario (51%) y se combinan métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos, con un uso extendido de varios instrumentos de evaluación en cada estudio (62%). La mayoría de las investigaciones (66%) no aplica pretest/posttest, ni grupo de control (85%) y evalúa programas de duración inferior a un año (81%). Las muestras son generalmente inferiores a 500 individuos (67%), con primacía de personas adultas (59%). Por último, gran parte de los estudios evalúan aspectos cognitivos (65%), sobre una diversidad de temáticas asociadas al aprendizaje ético, entre las que destaca la educación del carácter. Así pues, la complejidad de la evaluación del aprendizaje ético implica importantes exigencias que no se encuentran aún satisfechas y que requieren avances significativos para responder a un reto educativo esencial.

Palabras clave: estrategias educativas, evaluación de la educación, educación moral, ética, revisión sistemática

ABSTRACT

The value of ethical learning for human development is recognized as a fundamental right, which has experienced renewed interest in models, approaches and research centers in recent years. However, there is also a concern about the possibilities and strategies necessary for its evaluation, and no research has been found that provides scientific evidence on the most widespread practices in quality publications. The aim of this study is to analyze the conditions and didactic strategies used for the evaluation of ethical learning in the international scientific literature. The method used is the systematic review according to the PRISMA protocol, through which scientific articles published in Scopus from 2018 to 2022 have been reviewed, obtaining a final sample of 69 studies. The variables analyzed cover aspects related to the evaluation methodology, study design, sociodemographic characteristics of the sample and elements related to the content. The most significant results show that the most common evaluation modality is individual (91%), self-evaluation is preferred (65%), the type of tool most used is the questionnaire (51%) and quantitative, qualitative and mixed methods are combined, with a widespread use of several evaluation instruments in each study (62%). Most studies (66%) do not use pretest/posttest or control group (85%) and evaluate programs lasting less than one year (81%). The samples are generally smaller than 500 individuals (67%), with a predominance of adults (59%). Finally, most of the studies evaluate cognitive aspects (65%), on a variety of topics associated with ethical learning, among which character education stands out. Thus, the complexity of the assessment of ethical learning implies important demands that are not yet satisfied and that require significant progress in order to respond to an essential educational challenge.

Keywords: educational strategies, educational evaluation, moral education, ethics, systematic review

INTRODUCCIÓN

Tendencias actuales de la educación moral

En el 75º aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948, resulta pertinente releer un texto que constituye una referencia ineludible para las sociedades occidentales y un faro para el presente y futuro de nuestras culturas. Más concretamente, en su artículo 26.2 define el objeto de la educación como:

el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

No cabe duda de que en el seno de estas grandes palabras se encuentra un profundo componente ético, que mana tanto de la idea del desarrollo pleno de la personalidad, que abarca todas las dimensiones de la persona (Ibáñez-Martín, 2017), como de la responsabilidad educativa de promover valores de gran carga moral en personas y grupos humanos diferentes para el mantenimiento de un bien de alto nivel, tan anhelado en nuestros días, como la convivencia pacífica (Alderdice, 2021).

En los últimos años se observa un renovado interés pedagógico por la dimensión ética de la educación, lo que se manifiesta tanto en un incremento de las publicaciones en torno a esta temática, como en la aparición de distintos modelos interdisciplinares, enfoques o metodologías que proporcionan nuevas claves de interpretación y desarrollo de los aprendizajes éticos (Conroy, 2021; Ruiz-Corbella & García-Gutiérrez, 2023). Las tendencias actuales incluyen la perspectiva de género y de inclusión educativa (Lee, 2022), nuevas formas y propuestas sobre la formación del profesorado (Higgins, 2011), interrogantes en relación a la situación de polarización política de comienzos del siglo XXI y la amenaza que supone para la calidad de las democracias y el ejercicio de la ciudadanía (Cortina, 2022), el papel que las tecnologías digitales desempeñan en la formación cívica (D'Olimpio, 2017), las contribuciones de la neurología a la educación (Narvaez, 2019) y acuciantes preocupaciones sobre la justicia social y la sostenibilidad (Schinkel, 2023), entre otras cuestiones.

Más concretamente, la emergencia de diversos enfoques que abogan por entender que «educar a la persona en su totalidad es más que un crecimiento retórico» (Higgins, 2022, p. 87), parece imbuirse en el corazón mismo de la palabra educación. Esta concepción abarca las primeras etapas del sistema educativo con enfoques como el *Whole Child Development* (WCD), definido como:

a holistic development approach with the goal to educate the whole child, physically, socially, emotionally, and academically, with the active engagement and support of the community. The WCD approach recognises that all children, particularly those facing extreme adversity, require a range of knowledge, skills, experiences, and core values that will enable them to engage as productive and ethical citizens (Tarricone et al., 2020, p. 7).

Así mismo, ha adquirido una notable relevancia en determinadas concepciones de la educación superior, que ubican a la ética entre los ejes centrales de lo que significa *ser universitario* (Esteban Bara & Caro Samada, 2023), impulsadas por agudas críticas como las realizadas por el antiguo decano del Harvard College, Harry R. Lewis, en su libro sobre la formación universitaria titulado *Excellence without a soul* (2007). Según el catedrático de ciencias de la computación, la universidad debe entenderse como una distintiva oportunidad de crecimiento para los estudiantes, que permita compatibilizar el desarrollo intelectual y el moral con el objetivo de atisbar horizontes vitales de sentido para sí mismos, con una mirada cívica y comprometida hacia la sociedad que habitan (Lewis, 2007).

Cabe mencionar también la emergencia de una concepción de la educación del carácter de orientación aristotélica (Walker et al., 2015), motivada por un interés renovado en torno a la ética de la virtud, iniciada a mediados del siglo XX y cuya repercusión ha llegado hasta nuestros días (Curren, 2010). Su desarrollo se evidencia en el reciente trabajo realizado por centros y proyectos de investigación de gran alcance internacional, como el *Human Flourishing Program* del Harvard's Institute for Quantitative Social Science (EEUU), el *Oxford Character Project* de la University of Oxford (Reino Unido), el *Center for Character and Citizenship* de la University of Missouri-St. Louis (EEUU), el *Aretai Center on Virtues* de la Università degli Studi di Genoa (Italia) o el *Jubilee Centre for Character and Virtues* de la University of Birmingham (Reino Unido). Este último ha alcanzado una relevancia notable en la última década, que ha resultado en la elaboración colaborativa entre profesorado, equipos directivos de centros educativos, responsables de sindicatos de la enseñanza –concretamente, la *National Association of Head Teachers* (NAHT) y la *Association of School and College Leaders* (ASCL), con alrededor de 50.000 y 21.000 miembros, respectivamente–, familias, organizaciones sociales, jóvenes, etc., de un *Character Education Framework Guidance* (2019), promovido por el *Department of Education* del gobierno británico. Su objetivo consistió en orientar y proporcionar recomendaciones a las escuelas inglesas para la autoevaluación de su actual y futuro desarrollo de acciones para la formación del carácter, entendiendo esta como la acción educativa encaminada al «spiritual, moral, social, and cultural (SMSC) development of pupils and prepare them for the opportunities, responsibilities and experiences of later life» (Department of Education, 2019, p. 4).

Entre los factores que explican la extensa acogida de estas propuestas pedagógicas con un relevante contenido ético se encuentra, por un lado, su dimensión integral que considera, coherentemente con el artículo 26.2 de la citada Declaración de la ONU, un desarrollo pleno de la personalidad humana que contemple las distintas dimensiones de la persona, donde se ubican, aunque no en exclusiva ni de manera aislada del resto, los aprendizajes éticos. En este sentido, el *Jubilee Centre* (2022) en terminología aristotélica, identifica cuatro grandes ámbitos o tipos de virtudes en el desarrollo del carácter, que abarcan las intelectuales –centradas en el discernimiento de la acción correcta, el conocimiento y la comprensión de la realidad–, las específicamente morales –que nos posibilitan actuar conforme a una idea del bien en aquellas situaciones que demandan una respuesta ética–, las cívicas –necesarias para el ejercicio de una ciudadanía responsable y comprometida con el bien común–, y las instrumentales o performativas –que si bien carecen de valor ético en sí mismas, resultan imprescindibles para la adquisición del resto de virtudes. Junto a ello, siguiendo al filósofo griego, el carácter no se concibe de manera monolítica, ni exclusiva o principalmente cognitiva o intelectual, como en no pocas ocasiones ocurrió con las propuestas kohlbergianas de finales del siglo XX, sino que incorporan el componente afectivo o emocional como un pilar fundamental del desarrollo, vinculado al comportamental y al racional, cuyo peso ético en el desarrollo humano debe ser justificado (Kristjánsson, 2018). Por otro lado, el segundo factor que cabe destacar en la emergencia de la educación del carácter es su origen y desarrollo interdisciplinar, que mana de la filosofía, pero no se limita a ella, sino que se encuentra abierta a las contribuciones de la psicología contemporánea, especialmente la psicología positiva y humanista (Kristjánsson, 2015). Con el fin de superar una dicotomía que las separaba y las confrontaba, estas disciplinas han encontrado en propuestas actuales como la educación del carácter neoralistotélica o en concepciones afines como la teoría de la autodeterminación –*Self Determination Theory*– (Ryan et al., 2013), un espacio común de confluencia y colaboración, en el que obtienen un beneficio mutuo que repercute directamente en la educación.

La evaluación de los aprendizajes éticos

Paralelamente a este desarrollo, ha emergido uno de los retos más importantes y, al mismo tiempo más complejos, que comparten las distintas propuestas y modelos educativos que consideran los aprendizajes éticos un elemento imprescindible: su evaluación. En efecto, la valoración del cumplimiento de los objetivos de toda actividad o proyecto educativo, con el fin de identificar los factores de éxito o de aplicar las medidas correctoras oportunas, constituye uno de los pilares básicos de la didáctica. Así mismo, el enfoque tradicionalmente más empírico de la psicología

(Kristjánsson, 2015) demanda a la pedagogía una forma de proceder que posibilite validar sus metodologías, en buena medida, aunque no exclusivamente, en función de los resultados obtenidos, de tal forma que se obtengan evidencias lo más objetivas posible de su eficacia. Ahora bien, la aspiración a una evaluación objetiva en educación implica diversos problemas que es necesario considerar. El primero de ellos reside en que, como afirma López-Gómez (2016), evaluar no es solo medir o calificar, pues no todo lo evaluable puede considerarse medible o, en otras palabras, no todo aquello que debe ser evaluado puede medirse de manera estrictamente objetiva, cuantificada a través de una cifra: «la riqueza de enseñar y aprender es difícilmente mensurable y sintetizable en un número» (López-Gómez, 2016, p. 199). Si bien este primer problema resulta extensible al aprendizaje, en general, la literatura científica y la práctica educativa encuentra problemas específicos de especial significancia en una de sus dimensiones, a saber, la de carácter ético.

Distintos autores apuntan a que la complejidad de los aprendizajes éticos requiere coherentemente complejos métodos e instrumentos de evaluación, que no se limiten a un único enfoque cuantitativo o cualitativo, sino que para un acercamiento múltiple a un fenómeno multidimensional –cognitivo, comportamental, emocional, etc.–, son necesarios métodos mixtos e incluso diversos agentes evaluadores que permitan incorporar una triangulación de distintas perspectivas desde contextos variados (García-Gutiérrez et al., 2018; Harrison et al., 2016; Reyero, 2014). Sin embargo, resulta significativo observar en la práctica una predominancia de cuestionarios de autoevaluación, consistentes en la autoobservación, lo que lleva asociado además otro tipo de problemas. Por un lado, el hecho de que el individuo se convierte en juez y en parte de la evaluación, con intereses propios en la obtención de determinados resultados; por otro lado, incluso aceptando una supuesta neutralidad y objetividad del sujeto en la evaluación sobre sí mismo, no existen garantías de la precisión de su evaluación, pudiendo producirse tanto subestimaciones como sobreestimaciones de sus capacidades éticas, vinculadas a una baja autoestima o a un sesgo personal de autoconfirmación (Kristjánsson, 2015).

Otro aspecto a destacar tiene que ver con la dificultad para aislar el objeto de la evaluación, que no aparece en la persona de manera independiente del resto de rasgos, comportamientos, emociones, etc., sino que se encuentran integrados y en continua interacción, siendo difícil señalar con precisión las causas internas o externas que lo motivan (Alexander, 2016; Wright et al., 2020). Por ejemplo, para determinar la deseabilidad ética de un comportamiento no sería suficiente con observarlo en un estudiante, sino que es también necesario conocer que se encuentra motivado por razones también éticamente justificables y no por mero azar o, lo que sería peor, por intereses espurios (Miller, 2018). En este sentido, la influencia del contexto constituye también otro de los factores clave en la realización

de aprendizajes éticos, hasta tal punto que algunos autores afirman la completa dependencia de las condiciones ambientales en la determinación del carácter, en lo que se ha venido a denominar *situationalism* (Merrit et al., 2010).

Es por ello que la evaluación de los aprendizajes éticos se ha convertido en uno de los principales retos sobre el que no existe un consenso en la literatura científica (Arthur et al., 2017). Demanda una alta rigurosidad y exigentes niveles de sistematicidad y experimentalidad, mediante evaluaciones pretest-postest y grupos de control (Kristjánsson, 2015), lo que ha llevado incluso a plantearse a algunos autores como Curren y Kotzee (2014) si es posible una medición de este tipo. Así, puede decirse que el desarrollo de los objetivos del desarrollo pleno de la personalidad, establecidos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, puede verse mermado en cuanto a que no disponemos aún de un conocimiento fundamentado en evidencias de los métodos de evaluación más eficaces de los aprendizajes éticos. A pesar de ello, son aún inexistentes las investigaciones que analicen de manera extensiva los métodos utilizados en la evaluación de los aprendizajes éticos, de tal manera que se proporcione una perspectiva amplia de la situación actual y se adquiera un conocimiento fiable de las condiciones en que se están realizando las evaluaciones de este tipo (los métodos e instrumentos utilizados, los procedimientos aplicados, el grado de experimentalidad alcanzado, los destinatarios más habituales y sus características sociodemográficas, los contextos y lugares en los que se están realizando, etc.).

En consecuencia, el objetivo general de este artículo es analizar las condiciones y estrategias didácticas utilizadas para la evaluación de los aprendizajes éticos a través de las evidencias científicas proporcionadas por la bibliografía internacional de los últimos años. Los objetivos específicos son los siguientes:

- Identificar los métodos y agentes de evaluación más utilizados en las investigaciones actuales sobre aprendizajes de tipo ético.
- Detectar los principales enfoques de evaluación de aprendizajes éticos empleados en la investigación científica actual.
- Categorizar los instrumentos de evaluación preferidos según su número y tipo de herramienta.
- Examinar el grado de experimentalidad de las investigaciones realizadas sobre aprendizajes éticos.
- Recoger los principales países donde se desarrollan estudios sobre la evaluación de los aprendizajes éticos en la actualidad.
- Describir las características sociodemográficas de los sujetos que conforman las muestras participantes en las investigaciones sobre evaluaciones de tipo ético.
- Determinar los elementos fundamentales de carácter ético que son evaluados en las investigaciones actuales desarrolladas sobre esta temática.

MÉTODO

Para dar respuesta a los objetivos planteados, el método utilizado fue la revisión sistemática, de acuerdo con las directrices de la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), con el fin de asegurar el rigor y la calidad propias de una investigación de estas características en el ámbito educativo (Sánchez-Serrano et al., 2022).

Definición de criterios

Los criterios de selección seguidos integran los artículos científicos publicados entre 2018 y 2022 en la base de datos Scopus. Al obtener una muestra suficiente, no se amplía la investigación a otras bases de datos ni se contempla otro periodo temporal.

A continuación, en la Tabla 1, se recogen los criterios adoptados de forma detallada:

Tabla 1

Criterios de búsqueda determinados para la selección de artículos

Criterio de selección	Definición del criterio de búsqueda
Tipología	Artículo científico publicado (no en prensa) indexado en la base de datos SCOPUS
Rango de fecha	2018 y 2022
Objeto de estudio	Los descriptores de búsqueda que se han utilizado son los siguientes: « <i>character education</i> » o « <i>educación del carácter</i> » y « <i>evaluación</i> » o « <i>evaluation</i> ».
Idiomas	Español e inglés

Proceso de extracción de datos

La selección de los artículos se realizó en cuatro etapas tomando como punto de partida los criterios definidos previamente. En la primera de ellas se estableció la ecuación de búsqueda de artículos en la base de datos SCOPUS publicados entre 2018 y 2022 que contuvieran los descriptores «*character education*» o «*educación del carácter*» y «*evaluación*» o «*evaluation*».

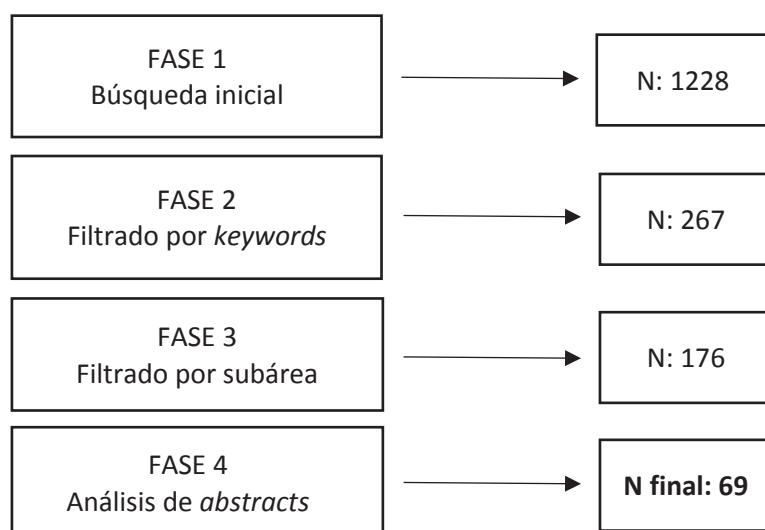
En una segunda fase, de los resultados obtenidos en la primera se filtraron aquellos que incluyeran las siguientes keywords: «*morality*»; «*moral education*»; «*ethics*»; «*virtue*»; «*morals*»; «*evaluation*»; «*character building*»; «*values*»; «*moral development*»; «*values education*»; «*civic education*»; «*program evaluation*»; «*virtues*»; «*character strengths*»; «*moral character*»; «*citizenship education*»; «*meta-analysis*» y «*student character*».

En la tercera etapa se seleccionan únicamente aquellos artículos que pertenecen a la subárea de «*Social Sciences*».

La cuarta y última fase del proceso de extracción de datos consistió en un análisis del contenido de los *abstract* de los artículos. Se seleccionaron aquellos que incluían procedimientos, programas y sistemas de evaluación de comportamientos éticos, evaluación de la educación del carácter y/o evaluación moral.

A continuación, en la Figura 1 presentamos el diagrama que recoge el proceso seguido para la obtención de la muestra final:

Figura 1
Fases para la selección de artículos



Tras obtener la muestra definitiva ($n=69$), se elaboró una base de datos tomando como instrumento de análisis el software *Microsoft Excel*. En dicha base de datos, se realizó un análisis de contenido de los artículos atendiendo a las variables previamente determinadas. En el Anexo 1 se recogen las referencias bibliográficas de la muestra.

Variables de análisis

Con el objeto de realizar el análisis de contenido de los artículos de la muestra final, se determinaron las siguientes variables recogidas en la Tabla 2:

Tabla 2

Clasificación de variables utilizadas en la extracción de datos

Metodológicas	Modalidad de la evaluación (individual/grupal)
	Agente de evaluación (autoevaluación/heteroevaluación/coevaluación)
	Tipo de evaluación (cuantitativa/cualitativa/mixta)
	Número de instrumentos utilizados
Diseño de estudio	Instrumentos de evaluación
	Tipos de herramienta (cuestionario/ entrevista/otros)
	Grado de experimentalidad
	Pretest y Postest (si/no)
Variables sociodemográficas de la muestra	Grupo de control (si/no)
	Número de evaluaciones
	Duración del programa de intervención
	País de la investigación
	Categoría de participantes (estudiantes/profesorado/otros)
	Número total de participantes
	Número de participantes por grupos muestrales
	Edad
Relativas al contenido	Nivel educativo
	Elementos evaluados
	Áreas temáticas

RESULTADOS

Se recogen a continuación los resultados obtenidos en cada una de las variables analizadas.

Sobre la metodología de las investigaciones

En primer lugar, respecto a la modalidad de evaluación, se observa que el 91% de las investigaciones analizadas sigue un método individual, el 6% lo hace de modo grupal y el 3% aplica un método mixto, tanto individual como grupal. Si atendemos a los agentes de evaluación, el 65% utiliza la autoevaluación, mientras que el 25% hace uso de la heteroevaluación y el 19% utiliza la coevaluación. En cuanto al tipo de evaluación, se encuentran 63 estudios que lo especifican, siendo los resultados los siguientes: el 35% utiliza una metodología cuantitativa, el 30% trabaja con metodología cualitativa y el 35% opta por una metodología mixta. Hay seis estudios que no especifican el tipo de metodología utilizada.

Para analizar los instrumentos de evaluación utilizados, se diferenció el número y tipo de herramientas. Así, encontramos que 25 investigaciones (37%) utilizan un único instrumento, otras 25 (37%) aplican dos instrumentos y 17 (25%) recurren a tres o más instrumentos. La herramienta más utilizada es el cuestionario, que representa el 51% del total de instrumentos, frente al 17% que suponen las entrevistas y el 12% al que se reduce la observación. El 20% restante utiliza otros instrumentos entre los que se encuentran los grupos focales, estudios de caso, análisis descriptivo, dilemas morales, imágenes, juegos tradicionales, etc. De las investigaciones que utilizan la entrevista, 14 especifican el tipo: siete optan por entrevistas semiestructuradas, cinco por entrevistas en profundidad, una entrevista abierta y otra investigación utiliza dos tipos de entrevista: semiestructurada y en profundidad.

Sobre el diseño del estudio

Los resultados relativos al diseño del estudio se concretan en el grado de experimentalidad, el número de evaluaciones llevadas a cabo en cada investigación y la duración de los programas de intervención.

Sobre el grado de experimentalidad, se encontró que 23 (34%) de las investigaciones analizadas aplican pruebas pretest y postest, mientras que 44 (66%) no lo hacen. Por otro lado, únicamente 10 (15%) utilizan grupo control frente a 57 (85%).

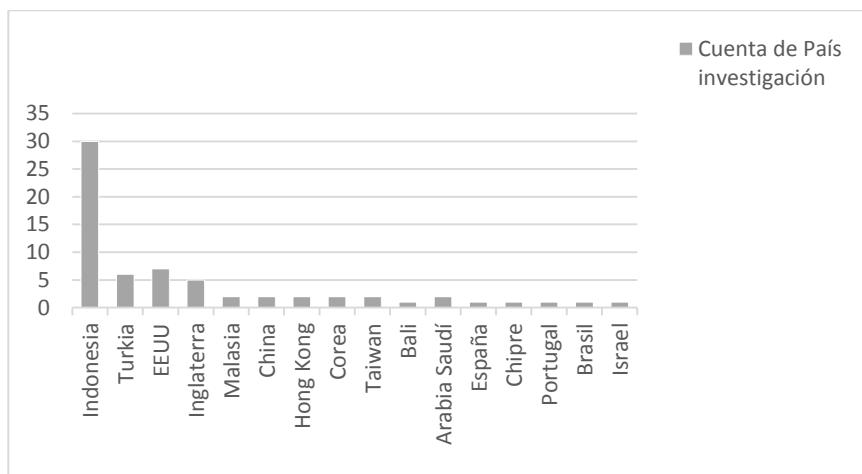
Respecto al número de evaluaciones que se lleva a cabo en la investigación, 25 (36%) estudios realizan dos evaluaciones, 17 (25%) aplican una única evaluación, 12 (17%) estudios refieren tres evaluaciones, dos (3%) estudios llevan a cabo cinco evaluaciones, dos (3%) estudios desarrollaron cuatro evaluaciones y un (1%) estudio aplica seis evaluaciones.

Los datos relativos a la duración de los programas de intervención son los siguientes: de las 69 investigaciones, 27 (39%) llevan a cabo programas de

intervención con una duración determinada. Concretamente, tres (11%) presentan una duración inferior a un mes, seis intervenciones (22%) tuvieron una duración de entre uno y tres meses, ocho (30%) de las investigaciones se realizaron sobre programas con una duración de entre tres y seis meses, ocho (30%) cuya duración oscila entre seis y 12 meses y una investigación (4%) cuyo programa de intervención tiene una duración de entre los 12 meses y los seis años. Por el contrario, 42 (61%) investigaciones no especifican la duración de los programas de intervención o no evalúan los efectos un programa determinado.

Por último, la Figura 2 recoge los países donde se han realizado las investigaciones de la muestra, en aquellas que lo especifican:

Figura 2
Países en los que se desarrollan las investigaciones



Resultados muestrales

En cuanto a las categorías de los participantes de las investigaciones, los resultados encontrados son los siguientes: una amplia mayoría de los estudios analizados, 49 (74%) evalúan a un único tipo de participante. Del total de participantes, el 53% son estudiantes, el 23% profesorado, y el 24% pertenecían a otros grupos de población (equipos directivos, personas empleadas en instituciones de educación superior, antiguo alumnado, personas expertas en educación, gerentes de educación, personal de inspección, mujeres, profesionales de departamentos de orientación y familias).

En lo relativo al número de participantes, la media en el total de muestras es de 215 sujetos. De las 83 muestras, se encuentra que 51 (61%) son inferiores a 100 individuos, 22 (27%) tienen entre 100 y 500 individuos, seis (7%) muestras cuentan con 500-1000 individuos y cuatro (5%) accedieron a una muestra entre 1000 y 3023. Las edades de las muestras oscilan entre los tres y los 66 años y respecto al nivel educativo, abarcan fundamentalmente a personas adultas (39%) –sin indicar su grado formativo–, estudiantes de posgrado (20%), estudiantes de educación primaria (19%), estudiantes de educación secundaria (16%), estudiantes de educación infantil (4%), y estudiantes de educación primaria y secundaria conjuntamente (1%).

De las 69 investigaciones, hay 11 que utilizan dos muestras, cuatro cuentan con tres muestras y una con cuatro muestras distintas.

Sobre el contenido de las evaluaciones

En relación con los elementos que pretenden evaluar los estudios, se encuentran 66 investigaciones (97%) que lo especifican con claridad, frente a dos (3%) estudios que evitan hacerlo. Los elementos más evaluados son las percepciones, que aparecen en 27 ocasiones por distintos estudios y representan el 25% de los elementos evaluados por el total de las investigaciones, las habilidades aparecen 25 veces (24%), las cogniciones figuran en 24 ocasiones (23%), las creencias se evalúan 18 veces (17%), las actitudes aparecen en nueve ocasiones (8%), las disposiciones en dos momentos (2%) y las motivaciones una única vez (1%). Así mismo, encontramos 30 (45%) estudios que evalúan un único elemento de los señalados, 32 investigaciones que abarcan dos dimensiones (48%) y cuatro trabajos (6%) que consideran tres elementos.

Por último, en las 69 investigaciones se encuentra un total de 136 áreas temáticas de evaluación. Entre ellas, hay 30 (14%) que evalúan la educación del carácter, mientras que el resto están relacionadas con el aprendizaje ético en una gran variedad de áreas temáticas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La evidencia científica encontrada en las publicaciones recientes sobre aprendizajes de tipo ético de los últimos años proporciona conclusiones relevantes en cuanto a las condiciones y estrategias didácticas que caracterizan el proceso evaluador. Así, resulta significativo el hecho de que casi en la totalidad de los casos estudiados se opte por un método individual de evaluación, siendo la estimación grupal de los aprendizajes éticos una opción muy limitada, prácticamente

excepcional. Es decir, las evaluaciones se centran fundamentalmente en los estudiantes más que en las instituciones o grupos en los que se encuentran. Esto resulta coherente con la propia naturaleza personalizada de la educación, que halla en el centro de su actuación a la persona, sin descuidar su dimensión social ni despreciar la vinculación entre el aprendizaje individual y el ethos escolar en clave ética (García-Gutiérrez, 2020; Ibáñez-Martín, 2017; Montero-Carretero & Cervelló-Gimeno, 2019), que requiere conocer fundamentalmente el grado de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes. En este sentido, se fundamenta mediante la práctica las advertencias planteadas por Fuentes y Sánchez-Pérez (2023) en torno a las limitaciones que presentan en el ámbito educativo algunas medidas utilizadas en otras ciencias sociales para paliar los efectos del sesgo producido por la deseabilidad social, como el anonimato. Si bien esto es posible en otro tipo de estudios sociales, la educación debe ser personalizada, lo que requiere del conocimiento del alumnado y la individualización de la evaluación.

Junto a ello, puede decirse que el análisis de las investigaciones empíricas recientes confirma las especulaciones de los estudios teóricos que advierten de la extendida utilización de medidas de autoevaluación o autoinformes (Arthur et al., 2017; Kristjánsson, 2015), aspecto que debe ser tenido en cuenta dados los errores y sesgos a los que se ve comprometida la evaluación de este tipo. No obstante, resulta también relevante observar el no despreciable número de trabajos que incluyen formas complementarias de evaluación de los aprendizajes éticos –superior al 40%– con estrategias de coevaluación –evaluación por pares– y heteroevaluación –evaluación por otros agentes: profesorado, familias y otras personas– que incorporan nuevas perspectivas, generan una visión más holística del aprendizaje (López-Gómez, 2016) y hacen posible desarrollar enriquecedores procesos de triangulación (Jubilee Centre, 2022; Pike et al., 2015).

Se observa también un notable equilibrio en lo que respecta a la utilización de métodos cuantitativos y cualitativos de evaluación de los aprendizajes éticos, siendo muy similar el empleo de unos y otros, sin un papel preponderante de ninguno de ellos. Así, en un porcentaje superior al tercio de los estudios, se encuentran metodologías mixtas que combinan ambos enfoques de evaluación, mientras que en más de seis de cada 10 de las investigaciones analizadas se emplea más de un instrumento de evaluación. A pesar de ello, estos resultados contrastan con los encontrados por otros estudios realizados sobre metodologías específicas con una relevante dimensión ética, como el Aprendizaje-Servicio (Redondo-Corcobado & Fuentes, 2020). En ellos, dada la naturaleza deliberativa de los aprendizajes éticos y la centralidad de los procesos junto a los resultados (Alexander, 2016), las evaluaciones de tipo cualitativo –que utilizan observaciones, diarios de campo o entrevistas individuales y grupales– constituyen la nota predominante por su potencial para promover reflexiones vinculadas a la acción y su carácter dialógico,

que incorpora elementos intelectuales y emocionales, y «facilita los procesos de creación de conciencia, de confrontación de diversas tomas de posición y de construcción de una narrativa que dé sentido a la experiencia» (García-Romero et al., 2019, p. 167). Sin embargo, aunque representan aún un porcentaje no mayoritario, las investigaciones analizadas atienden en cierta medida la incorporación de métodos mixtos y la multiplicidad de instrumentos de evaluación, en la línea de trabajos recientes como los de Harrison et al. (2016) y Wright et al. (2020), que superan las limitaciones de los instrumentos cuantitativos de evaluación, aplicados tanto a estudiantes como al profesorado (Reyero, 2014).

Menos halagüeños son los resultados encontrados en lo que se refiere al grado de experimentalidad, con solo un tercio de las investigaciones sobre evaluación de aprendizajes éticos que aplican evaluaciones de pretest-postest, y menor porcentaje aún representan las que utilizan un grupo de control (14%). Si es posible interpretar positivamente los resultados encontrados relativos a la duración de los programas, que oscilan en el 81% de los casos entre un mes y un año. Asimismo, casi seis de cada 10 programas cuyos efectos en el aprendizaje ético de los estudiantes se evalúa, tienen una duración de entre tres y 12 meses, lo que otorga cierto grado de consistencia a las evaluaciones realizadas. Ahora bien, a pesar de la necesidad de avanzar en la articulación de métodos de evaluación con mayor rigor y científicidad (Kristjánsson, 2015; Curren & Kotzee, 2014), cabe realizar dos precisiones a la aplicación de estas medidas en la evaluación de los aprendizajes éticos, una de carácter realista y otra de tipo propiamente ético. La primera implica reconocer que la sofisticación de medidas de evaluación con aspiraciones experimentales supone una alta exigencia tanto para las ciencias sociales como para la educación, que no siempre es posible aplicar en centros educativos donde los recursos son generalmente escasos, y especialmente, en etapas anteriores a la universitaria, donde los profesionales de la educación no siempre disponen de las capacidades investigadoras necesarias o del apoyo de investigadores externos. Sin embargo, ello pone la atención sobre la necesidad de una colaboración interinstitucional más estrecha que posibilite intercambios mutuamente enriquecedores, vinculados a la investigación y a la evaluación. La segunda precisión hace referencia a que, si bien medidas como los grupos de control facilitan el acceso a evidencias sobre la atribución de la responsabilidad de los aprendizajes a los programas o intervenciones realizados con el grupo experimental y no al proceso natural de maduración ética de los estudiantes, surgen cuestiones específicamente éticas vinculadas a la decisión de excluir del aprendizaje al grupo de control cuyos estudiantes, por razones moralmente cuestionables, no se beneficiarían de las potenciales aportaciones de la intervención (Hirsch & Navia, 2018). Ello podría contravenir el principio de *Beneficiencia* que, junto con el de *Autonomía* y el de *Justicia*, tal y como los define la *National Commission for the Protection of Human Subjects*

of Biomedical and Behavioral Research (1979) implica no solo no perjudicar a los sujetos participantes en la investigación, sino velar por su máximo beneficio. Por ello, resultaría difícilmente justificable que un grupo de estudiantes seleccionados al azar y con características equivalentes a otro grupo, no reciba por decisión de los investigadores el mismo trato del que pudieran beneficiarse en una cuestión tan relevante para su desarrollo como son los aprendizajes de tipo ético.

Cabe también destacar algunas cuestiones relevantes en relación con las características de las muestras participantes en las investigaciones analizadas. Como podría esperarse, casi la totalidad cuentan con un único tipo de participantes, que en su mayoría son estudiantes. No obstante, un porcentaje significativo (23%) se encuentra centrado en la evaluación del profesorado, lo cual implica el reconocimiento de la figura del docente en el aprendizaje ético de sus estudiantes y, más específicamente, en la interiorización de dichos aprendizajes en su propia persona. Ello nos sitúa en una de las estrategias de educación moral clásicas, al mismo tiempo que controvertidas, en cuanto que se reconoce en el docente –de manera similar que a los personajes de las narrativas literarias y audiovisuales– un modelo que, en palabras de Carr (2006), no puede enseñar lo que no comprende, y no es posible comprender bien aquello que no se vive y se practica, lo que ha dado lugar a diversas teorías y enfoques como la actual *Exemplarist Moral Theory* (Zagzebski, 2017).

Por otro lado, el tamaño de las muestras no es en términos generales alto, encontrándose mayoritariamente (67%) muestras de menos de 500 individuos participantes en los estudios analizados. Ello apunta a estudios de extensión moderada que, solo de manera excepcional, presentan un amplio alcance, lo que parece coherente con la propia naturaleza de las investigaciones analizadas, en buena medida centradas en evaluar resultados obtenidos en programas de intervención, en los que el grado de vinculación con las necesidades específicas un contexto particular es elevado (Berkowitz, 2011). Sin embargo, pone en evidencia importantes diferencias con otras evaluaciones de aprendizajes de carácter internacional sobre otros contenidos que sí son considerados esenciales para evaluar la calidad de los sistemas educativos, como las ciencias, las matemáticas o la lengua, pero ante los cuales una interpretación reduccionista puede suponer un empobrecimiento de la idea de educación (Jover et al. 2024).

Relacionado con ello, se observa un rango amplio de edades en los sujetos participantes, desde los tres a los 66 años, que están segmentados en distintas franjas, lo que señala dos cuestiones interrelacionadas: por un lado, la concepción del aprendizaje de tipo ético como un aspecto inherente a la condición humana, que no cabe restringir a una única etapa vital ni a los primeros años de vida, sino que se trata de una posibilidad que se mantiene abierta durante toda nuestra existencia; por otro lado y, sin que sea contradictorio con lo anterior, la segmentación apunta a

distintos ciclos vitales en los que los aprendizajes éticos ocurren de manera distinta y, por tanto, deben ser evaluados mediante estrategias diferentes. Asimismo, puede parecer significativo que más de la mitad de los participantes de las investigaciones analizadas sean personas adultas, lo que cabe interpretar no tanto como una preferencia teórica sobre el estudio del aprendizaje de tipo ético en esta etapa vital, lo que podría representar sin duda algunos de los casos, sino más bien como una cuestión más pragmática consistente en el acceso más directo a muestras para la investigación, dado que la práctica totalidad de estudios de esta naturaleza se realizan en el ámbito universitario con la presencia en su contexto de grupos de jóvenes adultos, como concluyen también otras investigaciones similares (Redondo-Corcobado & Fuentes, 2020).

Finalmente, en relación con los contenidos de la evaluación, destaca un importante desequilibrio en las dimensiones del aprendizaje ético, encontrando en primera instancia presentes en menor medida aquellas de tipo volitivo o emocional (10%) –actitudes y disposiciones–, frente a las de carácter comportamental (24%) –habilidades– y muy alejadas de las de tipo cognitivo (65%) –percepciones, cogniciones y creencias–. Si observamos los resultados de los estudios que analizan un segundo elemento, encontramos que la diferencia entre estos porcentajes no solo no disminuye, sino que se polariza aún más. La interpretación de estos datos puede ser doble, pues si bien desde un punto de vista operativo resulta más accesible la evaluación de la dimensión cognitiva referida a los saberes, conceptos o ideas de tipo ético, que aquellas de tipo emocional o conductual, resulta difícilmente aceptable la idea de obtener evidencias sobre el aprendizaje ético únicamente desde una de sus dimensiones, como señalan la gran mayoría de los autores citados (Jubilee Centre, 2022; Miller, 2018). La segunda interpretación puede realizarse en clave histórica, atendiendo a un modelo eminentemente cognitivo y racionalista representado en los trabajos de Kohlberg, que predominó durante décadas en la educación moral del siglo XX y que en cierta medida, aún parece permanecer. Si bien no puede decirse que perdure en los planteamientos teóricos ni en propuestas adaptadas denominadas neokholbergianas (Arthur et al, 2017), sí se atisba en la práctica de la evaluación de los aprendizajes éticos de las investigaciones recientes (Gozález & Jover, 2016).

La otra cuestión analizada en esta última categoría de variables pone de relieve tres fenómenos a tener en cuenta. Por un lado, existe una amplia variedad de temas vinculados al aprendizaje ético sobre los que se ocupan las investigaciones recientes, lo que evidencia un campo de conocimiento con gran riqueza de perspectivas que permiten diversas aproximaciones a un fenómeno complejo como la dimensión ética del ser humano, y abren un abanico muy amplio de posibilidades para futuras investigaciones. Por otro lado, a pesar de lo anterior, la riqueza de aproximaciones se confunde en ocasiones con una excesiva heterogeneidad lingüística, que utiliza

distintos términos para referirse a los mismos conceptos, llegando a suponer un potencial obstáculo para el avance del conocimiento, por lo que podría ser recomendable aspirar a un vocabulario común, tan amplio como para que exprese los matices de cada concepto, pero lo suficientemente reconocible para que pueda desarrollarse un diálogo académico y científico válido. Y, por último, dentro de la diversidad de temáticas vinculadas al aprendizaje ético, cabe destacar entre las demás la noción de la educación del carácter, lo que supone una consecuencia esperable del impulso que este enfoque ha generado en los últimos años en diversas partes del mundo, así como una evidencia científica del impacto en las investigaciones sobre el aprendizaje ético, en general, y sobre una de las dimensiones que se ha revelado más compleja al mismo tiempo que necesaria, su evaluación.

En definitiva, este artículo contribuye a la investigación sobre la dimensión moral de la acción educativa mediante un análisis de las estrategias didácticas de evaluación de los aprendizajes éticos utilizadas en la actualidad. No obstante, cabe señalar algunas limitaciones metodológicas que es necesario considerar tanto para la valoración de los resultados obtenidos como para el desarrollo de nuevas líneas de trabajo. En primer lugar, en lo que respecta al procedimiento, el estudio se ha limitado a la franja temporal de 2018 a 2022 por restricciones de espacio. Sin embargo, sería interesante complementar los hallazgos de este artículo con los resultados en franjas temporales inmediatamente anteriores y posteriores al periodo escogido. Ello permitiría realizar contrastes que posibilitaran valorar la evolución y los avances realizados en este ámbito de conocimiento, así como precisar el impacto que en la práctica educativa tienen los métodos de evaluación que la investigación pedagógica identifica como más eficaces y adecuados para el objeto de estudio. Así mismo, cabe destacar que la investigación se centra en los resultados obtenidos en la base de datos Scopus, con las garantías de calidad y alcance que ello implica, pero también con las limitaciones propias de una única base de datos, por lo que sería positivo desarrollar análisis complementarios que comprendan otras fuentes como *Web Of Science* o *Education Resources Information Center*, entre otras. Por último, puede incluirse entre las limitaciones la disparidad terminológica que existe en el vocabulario sobre los aprendizajes éticos y la educación moral. A pesar de que la creciente atención por la educación del carácter ha contribuido de manera significativa al uso de un lenguaje común, se trata de un ámbito donde los conceptos no son unívocos, sino que se encuentran llenos de matices, de influencias culturales y condiciones sociohistóricas de los sistemas educativos que deben tenerse en cuenta, especialmente cuando se realizan comparaciones entre ellos. Ahora bien, su compartida centralidad en la educación de diversas sociedades y culturas introduce un elemento común que demanda inquebrantablemente la atención rigurosa de investigadores y educadores.

Entre las futuras líneas de investigación que se abren a partir de los resultados de este estudio, pueden señalarse aquellas que indaguen sobre las condiciones que hacen posible una mayor experimentalidad en la evaluación de los aprendizajes de índole ética. En otras palabras, qué aspectos pueden favorecer que la investigación realizada posea mayores cotas de calidad, rigor, sistematicidad y control, lo que implica también una narración detallada de las características de las investigaciones en los medios de comunicación científica, para facilitar de esta forma su replicación o refutación por parte de la comunidad científica. Junto a ello, parece razonable prestar una mayor atención a la franja de edad que abarca la adolescencia, en cuanto a que es en este periodo temporal cuando tienen lugar algunos de los procesos madurativos más relevantes, incluido el desarrollo moral. En tercer lugar, cabe preguntarse las razones de cierta zonificación de la investigación educativa en los últimos años sobre aprendizajes de tipo ético, con una predominancia de algunos países asiáticos que plantea interrogantes de distinta naturaleza especialmente por su distancia con otros países occidentales con una tradición significativa en este ámbito. Y, finalmente, una investigación educativa responsable no puede continuar focalizando sus métodos de evaluación de los aprendizajes éticos en los limitados autoinformes, por lo que se hace necesario un mayor desarrollo de herramientas y enfoques de carácter holístico, que abarquen toda la complejidad que reconocemos hoy en los aprendizajes de tipo ético.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderdice, J. (2021). Morality, complexity and relationships. *Journal of Moral Education*, 50(1), 13-20. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1781603>
- Alexander, H. A. (2016). Assessing virtue: measurement in moral education at home and abroad. *Ethics and Education*, 11(3), 310-325. <https://doi.org/10.1080/17449642.2016.1240385>
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrisson, T., Sanderse, W., & Wright, D. (2017). *Teaching Character and Virtue in Schools*. Routledge.
- Berkowitz, M. W. (2011). What Works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50, 153-158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003>
- Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching, *Oxford Review of Education*, 32(2), 171-183. <https://doi.org/10.1080/03054980600645354>
- Conroy, J. C. (2021). Chaos or coherence? Future directions for moral education. *Journal of Moral Education*, 50(1), 1-12, <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1830578>

- Curren, R. (2010). Aristotle's educational politics and the Aristotelian renaissance in philosophy of education. *Oxford Review of Education*, 36(5), 543-559 <https://doi.org/10.1080/03054985.2010.514434>
- Curren, R., & Kotzee, B. (2014). Can virtue be measured? *Theory and Research in Education*, 12(3), 266-282. <https://doi.org/10.1177/1477878514545205>
- Cortina, A. (2022). Educar para una ciudadanía democrática en el siglo XXI. En J. L. Fuentes, C. Fernández-Salinero, & J. Ahedo (Coords.), *Democracia y tradición en la teoría y práctica educativa del siglo XXI* (pp. 13-21). Narcea.
- Department of Education (2019). *Character Education Framework Guidance*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5f20087fe90e07456b18abfc/Character_Education_Framework_Guidance.pdf
- D'Olimpio, L. (2017). *Media and moral education: A philosophy of critical engagement*. Routledge.
- Esteban Bara, F., & Caro Samada, C. (2023). El cultivo del pensamiento crítico a través de la tutoría universitaria: una nueva oportunidad tras la Covid-19. *Revista Española de Pedagogía*, 81(284), 73-90. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-04>
- Fuentes, J. L., & Sánchez-Pérez, Y. (2023). The complexity of ethical assessment: Interdisciplinary challenge for character education. *Nursing Ethics*, 31(1), 65-78 <https://doi.org/10.1177/09697330231197710>
- García-Gutiérrez, J., Fuentes, J. L., & del Pozo, A. (2018). La promoción de la competencia ética y el compromiso cívico y su evaluación en los proyectos universitarios de aprendizaje-servicio. En M. Ruiz Corbella & J. García-Gutiérrez (Eds.), *Aprendizaje-Servicio: los retos de la evaluación* (pp. 118-133). Narcea.
- García-Gutiérrez, J. (2020). Instituciones docentes comprometidas ¿cómo promover un «ethos» educativo orientado a la excelencia desde los proyectos de aprendizaje-servicio? En J. Ahedo, J. L. Fuentes & C. Caro Samada (Eds.), *Educar el carácter de nuestros estudiantes: reflexiones y propuestas para la escuela actual* (pp. 125-138). Narcea.
- García-Romero, D., Martínez-Lozano, V., & Laluez, J. L. (2019). Los diarios de campo en la evaluación del Aprendizaje-Servicio. En M. Ruiz Corbella & J. García-Gutiérrez (Eds.), *Aprendizaje-Servicio: los retos de la evaluación* (pp. 153-168). Narcea.
- Gozálvez, V., & Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: Del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación XX1*, 19(1), 311-330. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15588>
- Harrison, T., Arthur, J., & Burn, E. (2016). (Eds.), *Character Education. Evaluation Handbook for Schools*. Jubilee Centre for Character and Virtues. [http://www.Educación XX1, 28\(1\), 283-311](http://www.Educación XX1, 28(1), 283-311)

- jubileecentre.ac.uk/1721/character-education/teacher-resources/evaluation-handbook-for-schools
- Higgins, C. (2011). *The good life of teaching: an ethics of professional practice*. Wiley-Blackwell.
- Higgins, C. (2022). Renovando la imaginación educativa en el Black Mountain College. En J. A. Ibáñez-Martín & C. Naval (Eds.), *Retos actuales de la acción educativa. Carácter y personalidad* (pp. 85-104). Narcea.
- Hirsch, A., & Navia, C. (2018). Ética de la investigación y formadores de docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1776>
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Dykinson.
- Jover, G., Gijón, M., & Vitón, M. J. (2024). Las transformaciones educativas en perspectiva política y social. *XLII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Hacia una teoría de la educación transformadora*. <https://redsite.es/site2024/docu/ponencia2.pdf>
- Jubilee Centre (2022). *The Jubilee Centre Framework for Character Education in Schools*. <https://www.jubileecentre.ac.uk/wp-content/uploads/2023/07/Framework-for-Character-Education-2.pdf>
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian Character Education*. Routledge.
- Kristjánsson, K. (2018). *Virtuous Emotions*. Oxford University Press.
- Lee, A. (2022). The JME's 50-year contribution to moral education: A content analysis 1971-2021. *Journal of Moral Education*, 51(2), 117-138, <https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2055533>
- Lewis, H. R. (2007). *Excellence without a soul. Does liberal education have a future?* PublicAffairs.
- López-Gómez, E. (2016). *Didáctica general y formación del profesorado*. UNIR Editorial.
- Merrit, M., Doris, J., & Harman, G. (2010). Character. En M. Doris (Ed.), *The moral psychology handbook* (pp. 355-401). Oxford University Press.
- Miller, C. (2018). *The character gap: how good are we?* Oxford University Press.
- Montero-Carretero, C., & Cervelló-Gimeno, E.-M. (2019). Estudio de un modelo predictivo del clima escolar sobre el desarrollo del carácter y las conductas de «bullying». *ESE: Estudios Sobre Educación*, 37, 135-157. <https://doi.org/10.15581/004.37.135-157>
- National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research (1979). *The Belmont Report. Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research*. <https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/read-the-belmont-report/index.html>

- Narvaez, D. (2019). Moral development and moral values: Evolutionary and neurobiological influences. En D. P. McAdams, R. L. Shiner & J. L. Tackett (Eds.), *Handbook of personality* (pp. 345-363). Guilford.
- Pike, M., Lickona, T., & Nesfield, V. (2015). Narnian Virtues. C. S. Lewis as Character Educator. *Journal of Character Education*, 11(2), 71-86.
- Redondo-Corcobado, P., & Fuentes, J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-82. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XXI*, 17(2), 125-143. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11482>
- Ruiz-Corbella, M., & García-Gutiérrez, J. (Eds.). (2023). *Aprendizaje-servicio. Escenarios de aprendizajes éticos y cívicos*. Narcea.
- Ryan, R., Curren, R., & Deci, E. (2013). What humans need: flourishing in Aristotelian philosophy and self-determination theory. En A. S. Waterman (Ed.), *The best whitin us: positive psychology perspectives on Eudaimonia* (pp. 57-75). APA.
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I., & Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 74(3), 51-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Schinkel, A. (2023). Climate change and democratic education. En J. Culp, J. Drerup & D. W. Yacek. *The Cambridge Handbook of Democratic Education* (pp. 574-593). Cambridge University Press.
- Tarricone, P., Nietschke, Y., & Hillman, K. (2020). *Measuring what matters: Insights on the value of Whole Child Development*. Porticus & Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.au/monitoring_learning/46
- Walker, D. I., Roberts, M. P. & Kristjánsson, K. (2015). Towards a new era of character education in theory and in practice. *Educational Review*, 67(1), 79-96. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.827631>
- Wright, J. C., Warren, M. T., & Snow, N. (2020). *Understanding virtue: theory and measure*. Oxford University Press.
- Zagzebski, L. T. (2017). *Exemplarist moral theory*. Oxford University Press.

ANEXO 1.
RELACIÓN DE ARTÍCULOS QUE CONFORMAN LA REVISIÓN SISTEMÁTICA

- Agrawal, R., Williams, K., & Miller, B. J. (2020). An Assessment of Student Moral Development at the National Defense University: Implications for Ethics Education and Moral Development for Senior Government and Military Leaders. *Journal of Military Ethics*, 19(4), 312-330. <https://doi.org/10.1080/15027570.2021.1881217>
- Alazmi, M. S., & Alazmi, A. A. (2020). The role of administration and faculty in developing character education within public and private universities in Kuwait. *International Journal of Educational Management*, 34(4), 664-676. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2019-0231>
- Amri, F., Djatmika, E. T., Wahyono, H., & Widjaja, S. U. M. (2020). The effect of using simulation on developing students' character education in learning economics. *International Journal of Instruction*, 13(4), 375-392. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13424a>
- Arda Tuncdemir, T. B., Burroughs, M. D., & Moore, G. (2022). Effects of philosophical ethics in early childhood on preschool children's social-emotional competence and theory of mind. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 16(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40723-022-00098-w>
- Asif, T., Guangming, O., Haider, M. A., Colomer, J., Kayani, S., & Amin, N.U. (2020). Moral education for sustainable development: Comparison of university teachers' perceptions in China and Pakistan. *Sustainability*, 12(7), 3014. <https://doi.org/10.3390/su12073014>
- Badeni, B., & Saparayuningsih, S. (2021). Towards a model of attitude and character learning through training needed by teachers. *International Journal of Education and Practice*, 9(3), 487-496. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.93.487.496>
- Bamber, P., Bullivant, A., Clark, A., & Lundie, D. (2018). Educating Global Britain: Perils and Possibilities Promoting 'National' Values through Critical Global Citizenship Education. *British Journal of Educational Studies*, 66(4), 433-453. <https://doi.org/10.1080/00071005.2018.1533097>
- Banyard, V., Hamby, S., de St. Aubin, E., & Grych, J. (2019). Values Narratives for Personal Growth: Formative Evaluation of the Laws of Life Essay Program. *Journal of Humanistic Psychology*, 59(2), 269-293. <https://doi.org/10.1177/0022167815618494>
- Beaumont, S. L., & Pernsteiner, C. (2021). Assessing the efficacy of a character development program in non-traditional undergraduate students. *International*

- Journal of Education and Practice*, 9(3), 588-601. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.93.588.601>
- Chairunnisa, C., & Istaryatiningtias. (2022). Character Education and Teacher's Attitudes in Preventing Radicalization in Junior High School Students in Indonesia. *Eurasian Journal of Educational Research*, 97, 252-269. <https://doi.org/10.14689/ejer.2022.97.14>
- Clancy, R. F. (2020). The Ethical Education and Perspectives of Chinese Engineering Students: A Preliminary Investigation and Recommendations. *Science and Engineering Ethics*, 26(4), 1935-1965. <https://doi.org/10.1007/s11948-019-00108-0>
- Deveci, H., & Ture, H. (2022). The butterfly effect of the distance learning ma program on character and value education at Anadolu University. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 23, 76-96. <https://doi.org/10.17718/tojde.1096245>
- Diana, R. R., Chirzin, M., Bashori, K., Suud, F. M., & Khairunnisa, N. Z. (2021). Parental Engagement on Children Character Education: the Influences of Positive Parenting and Agreeableness Mediated by Religiosity. *Cakrawala Pendidikan*, 40(2), 428-444. <https://doi.org/10.21831/cp.v40i2.39477>
- Dobson, J., & Dobson, T. (2021). Empowering student voice in a secondary school: Character Education through project-based learning with students as teachers. *Teacher Development*, 25(2), 103-119. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1865442>
- Eren, A., & Rakıcıoğlu-Söylemez, A. (2021). Pre-service teachers' professional commitment, sense of efficacy, and perceptions of unethical teacher behaviours. *Australian Educational Researcher*, 48(2), 337-357. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00396-7>
- Francis, L. J., Pike, M. A., Lickona, T., Lankshear, D. W., & Nesfield, V. (2018). Evaluating the pilot Narnian Virtues Character Education English Curriculum Project: a study among 11- to 13-year-old students. *Journal of Beliefs and Values*, 39(2), 233-249. <https://doi.org/10.1080/13617672.2018.1434604>
- Gindi, S., & Paul-Binyamin, I. (2021). Dialogue over discipline: what predicts students' identification with their high school's values? *Research Papers in Education*, 36(2), 216-232. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1646792>
- Goh, L. H., Soon, S. T., Tan, J. P. S., Priyadarshini, M., Revati, R., & Rosalind, A. (2022). A Study on Children's Perceptions of Their Moral Values Using an Online Picture-Based Values Survey. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal*, 23(4), 240-262. https://www.researchgate.net/publication/364026982_A_Study_on_Children's_Perceptions_of_Their_Moral_Values_Using_an_Online_Picture-Based_Values_Survey#fullTextFileContent
- Granjo, M., Castro Silva, J., & Peixoto, F. (2021). Teacher identity: can ethical orientation be related to perceived competence, psychological needs

- satisfaction, commitment and global self-esteem? *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 158-179. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748004>
- Hafina, A., Nur, L., & Malik, A. A. (2022). The development and validation of a character education model through traditional games based on the Socratic method in an elementary school. *Cakrawala Pendidikan*, 41(2), 404-415. <https://doi.org/10.21831/cp.v41i2.46125>
- Hanin, H. S., Mohd Anuar, N. M., Mohamad, R. R., & Mohamad., A. D. (2019). Psychology and morals education by fathers in the family. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 8(12), 3238-3243. <https://www.ijstr.org/paper-references.php?ref=IJSTR-1219-26986>
- Harrison, T., Burn, E., & Moller, F. (2020). Teaching character; cultivating virtue perception and virtue reasoning through the curriculum. *Educational Review*, 72(5), 617-634. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1538937>
- Hart, P., Oliveira, G., & Pike, M. (2020). Teaching virtues through literature: learning from the 'Narnian Virtues' character education research. *Journal of Beliefs and Values*, 41(4), 474-488. <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1689544>
- Hart, S., & Wandeler, C. (2018). The impact of action civics service-learning on eighth-grade students' civic outcomes. *International Journal for Research on Service-Learning and Community Engagement*, 6(1), 1-17 <https://doi.org/10.37333/001c.6878>
- Heriyanto, Satori, D., Komariah, A., & Suryana, A. (2019). Character education in the era of industrial revolution 4.0 and its relevance to the high school learning transformation process. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 24(5), 327-340.
- Hilyana, F. S., & Hakim, M. M. (2018). Integrating character education on physics courses with schoology-based e-learning. *Journal of Information Technology Education: Research*, 17, 577-593. <https://doi.org/10.28945/4164>
- Hisri, T. B. (2019). The evaluation of character education in promoting students at Sd Negeri 78 Palembang. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 8(4), 313-318.
- Indreswari, H., Yafie, E., & Ramalingam, K. (2022). The Effectiveness of Parental Self-Efficacy Program to Improve Children's Moral Development with Single-Parent Status. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 30(1), 381-405. <https://doi.org/10.47836/pjssh.30.1.18>
- Isdaryanti, B., Rachman, M., Sukestiyarno, Y. L., Florentinus, T. S., & Widodo, W. (2018). Teachers' performance in science learning management integrated with character education. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 7(1), 9-15. <https://doi.org/10.15294/jpii.v7i1.12887>
- Kadek Suartama, I., Usman, M., Tri wahyuni, E., Subiyantoro, S., Abbas, S., Umar, Hastuti, W. D., & Salehudin, M. (2020). Development of E-learning oriented inquiry learning based on character education in multimedia course. *European*

- Journal of Educational Research*, 9(4), 1591-1603. <https://doi.org/10.12973/EU-JER.9.4.1591>
- Khadijah, K., Suciati, I., Khaerani, K., Manaf, A., & Sutamrin, S. (2021). Schools' character education values and students' mathematics learning achievement: A meta-analysis. *Cakrawala Pendidikan*, 40(3), 670-683. <https://doi.org/10.21831/cp.v40i3.39924>
- Kim, D.-J., Bae, S.-C., Choi, S.-H., Kim, H.-J., & Lim, W. (2019). Creative character education in mathematics for prospective teachers. *Sustainability*, 11(6), 1730. <https://doi.org/10.3390/su11061730>
- Kim, S., Choe, I., & Kaufman, J. C. (2019). The development and evaluation of the effect of creative problem-solving program on young children's creativity and character. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100590. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100590>
- Lestari, F. P., Ahmadi, F., & Rochmad, R. (2021). The implementation of mathematics comic through contextual teaching and learning to improve critical thinking ability and character. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 497-508. <https://doi.org/10.12973/EU-JER.10.1.497>
- Manaf, A., Kartowagiran, B., & Harun. (2020). Character and values of junior high school students in the Coastal Area, Indonesia. *New Educational Review*, 60, 39-48. <https://doi.org/10.15804/tner.2020.60.2.03>
- Marini, A., Maksum, A., Satibi, O., Edwita, Yarmi, G., & Muda, I. (2019). Model of student character based on character building in teaching learning process. *Universal Journal of Educational Research*, 7(10), 2089-2097. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071006>
- Marini, A., Safitri, D., & Muda, I. (2018). Managing school based on character building in the context of religious school culture (Case in Indonesia). *Journal of Social Studies Education Research*, 9(4), 274-294. <https://doi.org/10.17499/jsser.11668>
- Merino, A., Valor, C., & Redondo, R. (2020). Connectedness is in my character: the relationship between nature relatedness and character strengths. *Environmental Education Research*, 26(12), 1707-1728. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1825630>
- Minaz, M. B., & Taş, H. (2020). Effect of biography-based values education on the attitudes of 4th grade primary school students towards the value of patriotism. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi*, 10(2), 555-592. <https://doi.org/10.14527/PEGEGOG.2020.019>
- Miranda, B. R. C., & Lins, M. J. S. D. C. (2021). Evaluation of the process of character building of children in Early Childhood Education. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(112), 828-848. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362021002902548>.

- Montero-Carretero, C., & Cervelló-Gimeno, E.-M. (2019). Estudio de un modelo predictivo del clima escolar sobre el desarrollo del carácter y las conductas de «bullying». *ESE: Estudios Sobre Educación*, 37, 135-157. <https://doi.org/10.15581/004.37.135-157>
- Muassomah, Abdullah, I., Istiadah, Mujahidin, A., Masnawi, N., & Sohrah. (2020). Believe in Literature: Character Education for Indonesia's Youth. *Universal Journal of Educational Research*, 8(6), 2223-2231. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080605>
- Muhtar, T., Supriyadi, T., & Lengkana, A. S. (2020). Character development-based physical education learning model in primary school. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 8(6), 337-354. <https://doi.org/10.13189/saj.2020.080605>
- Muhtar, T., Supriyadi, T., Lengkana, A. S., & Hanifah, S. (2019). Religious characters-based physical education learning in elementary school. *International Journal of Learning. Teaching and Educational Research*, 18(12), 211-239. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.12.13>
- Ng, W. S. (2020). A self-assessment approach to adolescents' cyberethics education. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 555-570. <https://doi.org/10.28945/4623>
- Ningsih, T., Yuwono, D. M., Sholehuddin, M. S., & Suharto, A. W. B. (2021). The Significant of E-assessment for Indonesian Literacy with Character Education in Pandemic Era. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(4), 231-256. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/3503>
- Orona, G. A. (2021). Gotta know why! Preliminary evidence supporting a theory of virtue learning as applied to intellectual curiosity. *Theory and Research in Education*, 19(3), 279-295. <https://doi.org/10.1177/14778785211061310>
- Özdilekler, M. A., Altınay, F., Altınay, Z., & Dağlı, G. (2018). An evaluation of class-teachers' roles in transferring values. *Quality and Quantity*, 52, 1043-1058. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0556-x>
- Pai, H.-C., Hwu, L.-J., Lu, Y.-C., & Yen, W.-J. (2022). Effects of an ethical decision-making reasoning scheme in nursing students: A randomized, open-label, controlled trial. *Nurse Education Today*, 108. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105189>
- Purwanto, A. K., Kurniady, D. A., & Sunaengsih, C. (2019). Participative leadership in the implementation of character education. *Opcion*, 35(88), 736-758. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/24224>
- Sahertian, P., & Effend, Y. R. (2022). Investigating the Principal Transformational Leadership Strategy in Implementing Character Education at the Senior High School Level (SMA) in Indonesia. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(3), 59-68. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.03.08>

- Sanjaya, D. B., Suartama, I. K., Suastika, I. N., Sukadi, & Mas Dewantara, I. P. (2021). The implementation of balinese follore-based civic education for strengthening character education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(1), 303-316. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i1.5529>
- Sarkadi, & Fadhillah, D. N. (2020). The engagement of learning management on civic education for civic disposition building in senior high school. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(3), 134-155. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/2213/0>
- Sokip, Akhyak, & Sulistyorini. (2019). Incurring Islamic values in character education for the secondary schools in Indonesia. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 7(3), 58-72.
- Subiyantoro. (2022). Effectiveness of Countering Radicalism Through Character Education. *Educational Administration: Theory and Practice*, 28(3), 97-108. <https://doi.org/10.17762/kuey.v28i03.397>
- Suherman, A., Supriyadi, T., & Cukarso, S. H. I. (2019). Strengthening national character education through physical education: An action research in Indonesia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(11), 125-153. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.11.8>
- Sukadari, Prihono, E. W., Singh, C. K. S., Syahruzah, J. K., & Wu, M. (2020). The implementation of character education through local wisdom-based learning. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 4, 389-403.
- Susilawati, E., Lubis, H., Kesuma, S., & Pratama, I. (2022). Antecedents of Student Character in Higher Education: The role of the Automated Short Essay Scoring (ASES) digital technology-based assessment model. *Eurasian Journal of Educational Research*, 98, 203-220. <https://doi.org/10.14689/ejer.2022.98.013>
- Suwija, I. N., Ekasriadi, I. A. A., Yarsama, K., & Geria, A. A. G. A. (2022). The Impact of Positive Character Building Ability in Balinese Songs and Teachers' Ability and Character on the Moral Education in Indonesia: Moderating Role of Institutional Support. *Eurasian Journal of Educational Research*, 99, 327-341. <https://doi.org/10.14689/ejer.2022.99.020>
- Suyatno, S., Wantini, W., Baidi, B., & Amurdawati, G. (2019). The influence of values and achievement motivation on teacher professionalism at Muhammadiyah 2 high school Yogyakarta, Indonesia. *Pedagogika*, 133(1), 105-127. <https://doi.org/10.15823/p.2019.133.6>
- Taja, N., Nurdin, E. S., Kosasih, A., Suresman, E., & Supriyadi, T. (2021). Character education in the pandemic era: A religious ethical learning model through Islamic education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(11), 132-153. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.11.8>
- Thomas, K. J., da Cunha, J., & Santo, J. B. (2022). Changes in Character Virtues are Driven by Classroom Relationships: A Longitudinal Study of Elementary School

- Children. *School Mental Health*, 14(2), 266-277. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09511-8>
- Umar, Setyosari, P., Kamdi, W., & Sulton. (2021). Exploration of moral integrity education and superior cadre leadership at Madrasah Boarding School Indonesia. *International Journal of Instruction*, 14(4), 753-774. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14443a>
- Ünal, F., & Kaygin, H. (2020). Citizenship education for adults for sustainable democratic societies. *Sustainability*, 12(1), 1-19. <https://doi.org/10.3390/SU12010056>
- Yaman, H., & Anilan, B. (2021). Values Education in Science Lessons with Activities: Responsibility Value. *Science Education International*, 32(3), 237-247. <https://doi.org/10.33828/sei.v32.i3.7>
- Yu, Y.-M. (2018). Comparing Moral Education Models at a Military Academy in Taiwan. *Journal of Academic Ethics*, 16(2), 173-193. <https://doi.org/10.1007/s10805-018-9301-x>
- Zhou, Z., Shek, D. T. L., Zhu, X., & Lin, L. (2021). The Influence of Moral Character Attributes on Adolescent Life Satisfaction: the Mediating Role of Responsible Behavior. *Child Indicators Research*, 14(3), 1293-1313. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09797-7>
- Zurqoni, Retnawati, H., Apino, E., & Anazifa, R. D. (2018). Impact of character education implementation: A goal-free evaluation. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(6), 881-899. <https://doi.org/10.33225/pec/18.76.881>
- Zurqoni, Retnawati, H., Arlinwibowo, J., & Apino, E. (2018). Strategy and implementation of character education in senior high schools and vocational high schools. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(3), 370-397. <https://doi.org/10.17499/jsser.01008>

Impacto de las rúbricas gamificadas en la formación docente

Impact of gamified rubrics in teacher training

Manuel Cebrián de la Serna¹ 

Manuela Raposo-Rivas² 

Violeta Cebrián Robles^{1*} 

José Antonio Sarmiento-Campos² 

¹ Universidad de Málaga, España

² Universidad de Vigo, España

* Autora de correspondencia. E-mail: vcebrian@uma.es

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Cebrián de la Serna, M., Raposo-Rivas, M., Cebrián-Robles, V., & Sarmiento-Campos, J.A., (2025). Impacto de las rúbricas gamificadas en la formación docente [Impact of gamified rubrics in teacher training]. *Educación XXI*, 28(1), 313-336.
<https://doi.org/10.5944/educxxi.39457>

Fecha de recepción: 10/01/2024

Fecha de aceptación: 09/09/2024

Publicado online: 07/01/2025

RESUMEN

La evaluación formativa de los aprendizajes necesita plantear estrategias metodológicas que favorezcan la motivación intrínseca del estudiante. La gamificación consigue una participación más activa en la evaluación de los aprendizajes; sin embargo, existe una controversia sobre la pertinencia del uso competitivo, o no, de la gamificación en el aula; por lo que, nada mejor que formar a los docentes en servicio con aquellas metodologías que deseamos introducir en clase, especialmente con herramientas como las rúbricas gamificadas. La investigación desarrollada tiene un diseño cuasiexperimental y analiza el impacto en los aprendizajes cuando se utilizan rúbricas digitales gamificadas con «insignias competitivas» (compite con el grupo) vs. «insignias no competitivas» (compite con uno mismo). La muestra está constituida por 70 docentes en formación permanente de una

titulación de postgrado. Para evaluar el efecto de incluir elementos de juego en la evaluación, el estudio compara las tareas realizadas, las recompensas obtenidas y las notas finales entre dos grupos. Se utilizó una encuesta validada para medir la satisfacción de los participantes con el método de enseñanza y evaluación. Los resultados indican que los docentes están muy satisfechos y que las calificaciones finales dependen principalmente del número de recompensas recibidas durante el curso. Hay un impacto de las rúbricas gamificadas en la nota final, estando condicionadas por el número de insignias. Se concluye que estamos ante una estrategia metodológica que requiere analizar más allá de los resultados obtenidos para mejorar el cambio de percepción en los docentes sobre la gamificación y otras innovaciones docentes.

Palabras clave: evaluación formativa, formación de docentes en activo, tecnología educativa, innovación pedagógica, competencias del docente

ABSTRACT

Formative assessment of learning requires methodological strategies that favor intrinsic student motivation. Gamification achieves a more active participation in the assessment of learning; however, there is controversy about the relevance of the competitive use, or not, of gamification in the classroom; therefore, nothing better than to train teachers in service with those methodologies that we want to introduce in class, especially with tools such as gamified rubrics. The research developed has a quasi-experimental design and analyzes the impact on learning when using gamified digital rubrics with «competitive badges» (competing with the group) vs. «non-competitive badges» (competing with oneself). The sample consists of 70 in-service teachers from a postgraduate degree programme. To assess the effect of including gaming elements in assessment, the study compares tasks performed, rewards obtained and final grades between two groups. A validated survey was used to measure participants satisfaction with the teaching and assessment method. The results indicate that teachers are very satisfied and that final grades depend mainly on the number of rewards received during the course. There is an impact of the gamified rubrics on the final grade, being conditioned by the number of badges. It is concluded that we are facing a methodological strategy that needs to be analyzed beyond the results obtained in order to improve the change in teachers' perception of gamification and other teaching innovations.

Keywords: formative evaluation, training of active teachers, educational technology, pedagogical innovation, teacher competencies

INTRODUCCIÓN

La evaluación centrada en competencias es un campo que aún requiere un enfoque considerable en la formación continua de los docentes, no solo en España, sino también en otros países. Las rúbricas digitales, en este sentido, presentan

beneficios significativos al servir como instrumentos para respaldar a los docentes en este proceso de evaluación de los aprendizajes basados en competencias (Raposo-Rivas & Cebrián-de-la-Serna, 2019); si bien pueden significar también un proceso metodológico al precisar y analizar los indicadores y evidencias de evaluación con mayor objetividad en un análisis compartido entre docentes. De este modo, las rúbricas digitales, ampliamente utilizadas en la actualidad, pueden ser también una parte relevante en la metodología de formación de docentes, guardando su carácter polisémico al ser una técnica, un instrumento y una tecnología para la evaluación formativa (Pérez-Torregrosa et al., 2022a; Cebrián de la Serna & Bergman, 2014); no estando exentas de tecnologías emergentes, como el análisis de Big Data y el uso de la inteligencia artificial, entre otras, que prometen tanto nuevas oportunidades como riesgos en su utilización en el futuro. Por lo tanto, se requiere una formación continua para dominar eficazmente el uso de estas tecnologías, técnicas e instrumentos por parte del profesorado.

La formación permanente en competencias digitales es una necesidad y un acuerdo generalizado teniendo en cuenta las mudanzas y transformaciones que estamos viviendo en todas las profesiones, más aún con los docentes, principales agentes de cambio y responsables de la formación en competencias digitales de los ciudadanos del futuro. En esta formación debemos tener como objetivo el desarrollo de las competencias digitales junto con la creación de redes para la colaboración del conocimiento profesional (Ruiz-Rey et al., 2021).

Dentro de una amplia literatura existente en formación y desarrollo profesional docente cabe distinguir los intentos por introducir innovaciones en el uso de las tecnologías en general (Hennessy et al., 2022) y de metodologías en particular como la gamificación (Zainuddin et al., 2020; Franco-Mariscal et al., 2021), al mismo tiempo que otras tecnologías más específicas como el uso del vídeo digital (Basgall et al., 2023), la Foto-licitación (García-Vera et al., 2020), así como las redes sociales actuales para el intercambio de experiencias docentes en un modelo de formación no formal (Marcelo & Marcelo, 2021). Este uso es como fin o como un medio, analizando sus imponderables ventajas, entre las que se encuentra el cambio de rol de los docentes (Chacón et al., 2015), para una formación y utilización de las nuevas funcionalidades que las tecnologías nos posibilitan, entre otras, para almacenar, compartir y analizar las experiencias y buenas prácticas.

Para comprobar la adquisición de competencias por parte del estudiante y que, a su vez, estos estén comprometidos, las metodologías de gamificación han sido muy efectivas (Barna & Fodor, 2017; Bouchrika et al., 2019). Resultados que animan a utilizar dicha metodología en la formación permanente de docentes, de modo que ellos vivan las experiencias satisfactoriamente, y en su compromiso por el aprendizaje competencial adquieran con mayor facilidad modelos innovadores para introducirlos en sus aulas, siendo la formación de profesionales de la educación para

la utilización de las tecnologías mediante procesos de gamificación, una interesante iniciativa para poner en juego modelos y metodologías activas.

Además, se ha constatado que la gamificación tiene efectos positivos en el rendimiento académico, en el compromiso y la motivación de los estudiantes (Manzano-León et al., 2021; Nair & Mathew, 2021; Murillo-Zamorano et al., 2021); así como, y lo más interesante para nuestro estudio, en la formación inicial y permanente del profesorado. La gamificación facilita la confianza en los docentes en cuanto a compartir y debatir en profundidad sobre el uso de diferentes estrategias pedagógicas (Greaves & Vlachopoulos, 2023). La colaboración en el proceso de gamificación también reporta interesantes beneficios por la propia interactividad entre los participantes, y por la misma interacción entre pares que permite una evaluación formativa (Marín & Pérez Garcias, 2016).

Será interesante, por tanto, comprobar el impacto de dicha metodología para compartir los problemas y las posibles soluciones a temas específicos de la enseñanza, como es la evaluación de los aprendizaje y el papel de las tecnologías en dicho proceso. En la formación inicial de docentes se ha implementado con éxito para el diseño de ejercicios de gamificación, dependiendo estos resultados del propósito de los objetivos de aprendizaje (Pozo-Sánchez et al., 2022). Otro ejemplo de creación de rúbricas en la formación inicial de docentes es el trabajo de Franco-Mariscal et al. (2021) para evaluar recursos didácticos gamificados, donde se analizó el impacto de las reflexiones mediante el análisis de las categorías, encontrándose cambios notables durante el diseño y la preparación del recurso gamificado, y cambios muy pequeños después de la implementación. No siendo menor el aprendizaje producido en las sesiones de consenso de los criterios, en el gran grupo favorece una reflexión más profunda, siendo interesantes estos estudios en la formación inicial de docente, queda conocer qué posibilidades ofrecen también en su formación permanente.

Por otro lado, se ha comprobado que los sistemas basados en puntuaciones e insignias atraen el compromiso de los participantes y la atención a las habilidades puestas en juego, generando motivación intrínseca (Xu et al., 2021), aunque igualmente pueden generar desmotivación en aquellos que no puedan seguir los programas, por lo que su éxito dependerá mucho de los propósitos y de los objetivos de aprendizaje, así como del diseño de las tareas por parte del docente (Pozo-Sánchez et al., 2022), de lo que se deduce que debemos diseñar programas donde la gamificación sea más atenuada con un trabajo más en colaboración, como el trabajo en equipo, o con insignias no competitivas como el competir con uno mismo y no con el grupo; lo que nos llevaría a tareas con metodologías de gamificación diferenciadas, y a considerar una variable poco estudiada, como sería, si es una evaluación de la competencia contra uno mismo (evaluación ipsativa) o contra los indicadores de evaluación y resultados del grupo, según donde ponga el foco de atención la competencia.

Buscar una retroalimentación de mayor calidad y eficacia asegura el camino hacia un aprendizaje significativo, al tiempo que es la esencia de la evaluación formativa. Si comprendemos cómo promueven las herramientas digitales la gamificación en esta retroalimentación, podremos tener un mayor impacto en el rendimiento académico. Así lo ha demostrado el estudio de Maraza-Quispe (2024), al concluir que la gamificación influye en la retroalimentación, mejorando el aprendizaje y la motivación de los estudiantes gracias al apoyo de las tecnologías. Si bien no se adentra en aspectos de la gamificación, que son percibidos negativamente como es la competitividad entre iguales, circunstancias que deben ser consideradas y expuestas al análisis de los participantes en una metodología de evaluación formativa.

En resumen, la gamificación es una metodología prometedora para la formación del profesorado, para el desarrollo de competencias en los docentes de forma colegiada, y para el trabajo en colaboración bajo actividades lúdicas. Puede potenciar la colaboración entre docentes y fomentar su desarrollo profesional, dado que promueve la retroalimentación colaborativa y el intercambio de ideas entre colegas. Asimismo, las metodologías basadas en rúbricas digitales, que son un procedimiento más objetivo para la evaluación de competencias (Fernández Medina et al., 2021), se erigen como una metodología óptima para el intercambio de buenas prácticas, el diálogo constructivo y el debate en torno a los criterios de evaluación. Esto permite explorar las posibilidades que ofrecen las tecnologías para la evaluación de los aprendizajes (Cebrián-de-la-Serna, 2018a). Al mismo tiempo, existe un debate en curso en el campo de la educación que plantea interrogantes y dudas sobre los beneficios de la metodología de gamificación. Para superar las posibles reticencias que cualquier innovación pueda generar, es especialmente apropiado proponer una formación continua que permita a los docentes experimentar y evaluar personalmente dichas innovaciones. De igual manera, es relevante determinar qué nivel de satisfacción y valoración atribuyen los docentes a estas metodologías cuando se aplican en contextos formativos y profesionales.

MÉTODO

La investigación tuvo un diseño mixto convergente. Cuantitativamente, se encuadraría dentro de un diseño cuasi experimental, ya que los participantes no se distribuyen aleatoriamente, e intenta demostrar la existencia de una relación causal entre dos o más variables. También se ubica dentro del enfoque cualitativo o, en este caso, perspectiva «cualicuantitativa» (Aguilar et al., 2022) al utilizar estadística textual y redes bayesianas aplicadas al discurso.

La muestra fue seleccionada por conveniencia, ya que son participantes que coinciden con la población de la totalidad de un postgrado sobre Tecnología educativa que se imparte en una institución ecuatoriana como requisito para su

desarrollo profesional. Este muestreo, según Tamayo (2001) se utiliza para obtener información de manera rápida en las etapas exploratorias de la investigación o como base para generar hipótesis.

Se trata de un grupo de 70 docentes (43 mujeres y 27 hombres) de diferentes niveles educativos (infantil, primaria, secundaria y universidad) y áreas de conocimiento, con origen en diversos centros educativos repartidos por la geografía del país. Este grupo estaba dividido en dos subgrupos, uno con horario de mañana (grupo A, con 37 docentes, 22 mujeres y 15 hombres) y otro de tarde (grupo B, con 33 docentes, 21 mujeres y 12 hombres) lo que facilitó el diseño de investigación.

La cuestión que se pretende responder con esta investigación es ¿en qué medida la metodología de evaluación formativa con rúbrica gamificada impacta en las calificaciones finales de las tareas?

Para ello, se plantean los siguientes objetivos:

1. Identificar si existen diferencias en los resultados de las tareas (calificaciones) cuando se utiliza evaluación formativa con rúbrica gamificada.
2. Analizar la relación existente entre las calificaciones finales y las tareas planteadas o las insignias recibidas.
3. Comprobar la satisfacción de los participantes en el uso de una metodología de evaluación con rúbricas gamificadas.

Por tanto, las variables del estudio fueron cinco:

- Las tareas planteadas.
- El grupo: A (mañana) o B (tarde).
- Las insignias recogidas en la plataforma de rúbricas digital Corubric.com
- La satisfacción con la rúbrica.
- La calificación final.

Instrumentos

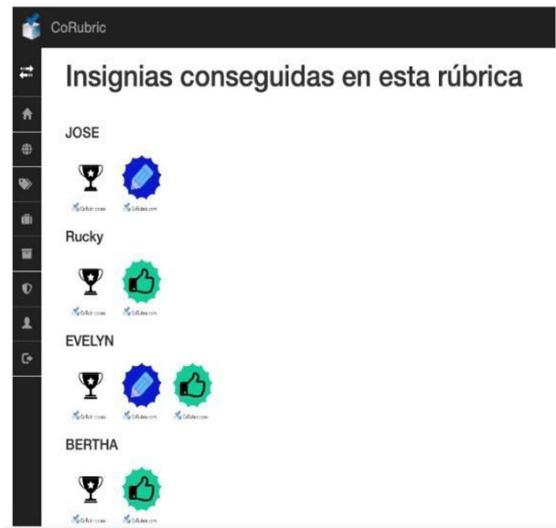
a) Rúbrica gamificada

La plataforma de rúbrica utilizada fue *Corubric.com*, está diseñada para la adopción de la modalidad m-learning mediante el acceso por invitación con códigos QR, y la interfaz de entornos adaptados para equipos móviles (tablets y smartphone). De este modo, los usuarios pueden realizar evaluaciones con sus equipos móviles de forma sencilla con un clic en cualquier lugar y momento. Desde un punto de vista pedagógico, el diseño de la plataforma permite las diferentes modalidades de evaluación formativa (evaluación de equipos y grupos, evaluación de pares, autoevaluación, evaluación ipsativa, etc.), adaptándose con flexibilidad a sus variados niveles de logros, evidencias e indicadores (cada evidencia puede

tener distintos grados de logro y pesos específicos). La plataforma también dispone de una modalidad de asignar valores y puntos gamificados (ver Figura 1) exportando sus datos en una hoja de cálculo.

Figura 1

Imagen de los resultados de la rúbrica gamificada a una de las tareas



b) Cuestionario de satisfacción

Para medir la satisfacción con la rúbrica se utiliza una escala tipo Likert, que consta de once ítems, que valoran las posibilidades y exigencias que ofrece para la evaluación:

1. Corubric permite una evaluación más objetiva.
2. Corubric obliga al profesorado a clarificar sus criterios de evaluación.
3. Corubric permite dar a conocer lo que se espera.
4. Corubric nos proporciona retroalimentación del desarrollo del trabajo.
5. Corubric nos ayuda a comprender las cualidades que el trabajo debe poseer.
6. Corubric nos muestra cómo seremos evaluados.
7. Corubric permite autoevaluarnos.
8. Corubric nos informa de la ponderación de los componentes en relación con la nota total.
9. Corubric permite constatar el nivel de competencia adquirida.
10. Corubric permite evaluar a todos los grupos por igual.
11. Corubric evidencia el trabajo realizado.

Estos ítems se valoran con cuatro opciones de respuesta: muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo. Además, incluye una pregunta de respuesta abierta. La fiabilidad de la escala, medida mediante Alpha de Cronbach, es de 0.87. Su validez de contenido se constata a partir de la idoneidad de las respuestas dadas por los participantes en relación con el constructo que se pretende evaluar (Pedrosa et al., 2013) y calculando la puntuación media que el conjunto de participantes otorga a todos los ítems (ver Tabla 4).

c) Innovación con gamificación

Después de la charla explicativa del profesor de la asignatura sobre los elementos e indicadores esenciales que debe tener un proyecto de innovación educativa, y antes de trabajar en el diseño de sus proyectos de innovación educativa a presentar al final del curso, se les ofreció a los estudiantes, a modo de ejemplo, dos artículos publicados en revistas indexadas. Estos documentos abordan informes de proyectos de innovación educativa para su lectura, valoración y discusión. Para ello, se plantearon dos tareas, una para cada artículo que, mediante la lectura y respuesta a un cuestionario de conocimiento con preguntas cerradas, pretenden evaluar la identificación, interpretación y comprensión de los elementos esenciales de todo proyecto de esta naturaleza. Las dos tareas se realizaron al mismo tiempo, y tras 30 minutos de lectura individual o en equipos, se contestó a un cuestionario sobre el artículo analizado, tanto individualmente como en equipo.

Los artículos elegidos podían mostrar o no, de forma clara o confusa, algunos de los apartados o elementos que deben poseer el modelo de innovación educativa que se enseñaba en el curso; por lo que se avisaba de que no eran ejemplos que obtendrían la puntuación máxima una vez aplicada la rúbrica de evaluación de proyectos de innovación.

El cuestionario reproducía la plantilla explicada sobre los elementos e indicadores esenciales en todo proyecto de innovación educativa. Fue confeccionado en la plataforma del curso, utilizando preguntas cerradas con cuatro opciones de respuesta: una de ellas era correcta, otra un disparate y dos muy relacionadas y posibles. Los resultados se conocían de inmediato por el sistema. Se analizaron los resultados en un gran grupo de clase, y se daban las respuestas correctas de cada tarea, resolviendo las dudas y generando un debate.

Para motivar en la realización de los ejercicios, se utilizaba una rúbrica gamificada (Figura 1) según los aciertos, individuales o por equipos, al cuestionario en un tiempo dado. El enunciado de las dos tareas fue el mismo que se expone a continuación, salvo una breve diferencia al final sobre la recepción de insignias:

«Este ejercicio pretende ayudarte a comprender los apartados del proyecto que solicitamos para el final del curso. Tienes una plantilla para orientarte con

preguntas. Para comprender esta plantilla y apartados antes de planificar el proyecto solicitado, vamos a realizar un ejercicio formativo aplicando estos apartados a un proyecto ya terminado y publicado, que es de lectura obligatoria. Para comprobar si has comprendido lo esencial del proyecto, responde a las cuestiones que sobre este artículo te planteamos a continuación».

En el caso de la aplicación de insignias competitivas (competencia entre los equipos), se unía al final del texto lo siguiente: «A los cinco primeros que obtengan la máxima calificación se les otorgará una insignia». En el caso de la aplicación de insignias no competitivas (competencia consigo mismo) se terminaba el párrafo anterior señalando que «se otorgará una insignia a todos los que aprueben el cuestionario».

En síntesis, la secuencia de aplicación de la rúbrica gamificada con insignias competitivas y no competitivas en cada grupo y tarea se indica en la siguiente Tabla 1:

Tabla 1

Distribución de tareas entre los grupos

	Grupo A	Grupo B
Tarea 1= artículo 1 (Cebrián-Robles, et al., 2017)	Trabajo en equipos e insignias competitivas	Trabajo individual e insignias competitivas
Tarea 2= artículo 2 (Cebrián-de-la-Serna, 2018b)	Trabajo individual e insignias no competitivas	Trabajo en equipos e insignias no competitivas

ANÁLISIS DE DATOS

Se ha utilizado el análisis correlacional para dar respuesta desde un enfoque frecuentista a las preguntas de investigación, para ello se ha empleado el programa estadístico IBM SPSS Statistics 26. Para entender mejor los datos, empleamos un tipo de análisis estadístico avanzado que ayuda a identificar patrones y tomar decisiones basadas en múltiples factores simultáneamente. A través del análisis de redes bayesianas, mediante el programa de código abierto OpenMarkov (Arias et al., 2019), se ha obtenido un árbol de decisión que permite visibilizar las probabilidades de ocurrencia de sucesos condicionados a partir del aprendizaje automático de los datos obtenidos en la investigación. Estas redes son apropiadas para modelar sistemas multivariados orientados a la clasificación, el diagnóstico y la toma de decisiones en campos diversos (López-Puga, 2012).

Finalmente, se ha empleado una estadística textual para el análisis de la respuesta abierta al cuestionario de satisfacción, mediante generación de unidades mínimas de análisis. Para ello se ha utilizado la técnica de análisis de similitudes a partir

de las tablas de concurrencias (Benzécri, 1982) del programa IRAMUTEQ (Interfaz de R para el Análisis Multidimensional de los Textos y Cuestionarios), desarrollado en la Universidad de Toulouse (Ratinaud & Marchand, 2012) bajo licencia GNU, y utilizado frecuentemente en el campo de la educación (Aguilar et al., 2022).

RESULTADOS

Al estudiar la relación entre variables, hemos encontrado que no existe correlación entre la calificación final y los resultados de las tareas 1 y 2 ($Sig.=.982$ y $Sig.=.421$ respectivamente), pero sí entre las puntuaciones de dichas tareas. Se comprueba, en la Tabla 2, que existen diferencias significativas entre las notas de la tarea 1 y la tarea 2 con un 95% de intervalo de confianza para la diferencia.

Tabla 2

Prueba de muestras emparejadas entre las notas de las tareas 1 y 2

Par 1	Prueba individual Tarea 1 – Prueba Individual Tarea 2	Media	-1.735
		Desv. Desviación	3.393
		Desv. Error promedio	0.411
		Inferior	-2.557
		Superior	-0.914
		T	-4.218
		GI	67
		Sig. (bilateral)	0

Además, si bien la prueba T parece indicar la existencia de diferencias en las notas finales en función del grupo (Tabla 3), al calcular la potencia de la prueba se observa que esta es baja (61%) y que la posibilidad de cometer un error tipo II es alta (0.39).

¿En qué medida se relacionan las variables estudiadas?

Ante los resultados poco concluyentes obtenidos mediante la estadística frecuentista se le presenta al equipo investigador la opción de resituar su enfoque hacia posturas más inductivas, y utilizar toda la información recogida para construir un artificio que permita, en base a ese conocimiento empírico adquirido, inferir explicaciones fundadas basadas en la experiencia y la información previa de que se dispone. Todo ello es posible gracias a la estadística bayesiana.

Los algoritmos implementados en la herramienta OpenMarkov (Arias et al., 2019) permiten crear una red bayesiana (Figura 2) que visibiliza con una flecha las

relaciones entre las diferentes variables en estudio (las tareas, el grupo, las insignias y las calificaciones). Su sentido indica el condicionamiento de las probabilidades. Son los algoritmos empleados «Hill Climbing» y K2, los que detectan y visibilizan tales relaciones.

Tabla 3

Resultados de la prueba de Levene y la prueba T

		Se suman varianzas iguales	Prueba individual Tarea 1
Prueba de Levene de igualdad de varianzas	F	16.962	
	.	0	
Prueba T para la igualdad de medias	T	-2.36	-2.448
	Gl	68	52.767
	Sig. (bilateral)	0.021	0.018
	Diferencia de medias	-0.3264	-0.3264
	Diferencia de error estándar	0.13831	0.13335
95% de intervalo de confianza de la diferencia	Inferior	-0.6024	-0.59389
	Superior	-0.05041	-0.05892

Sometida la red a aprendizaje, a partir de los 70 casos de la muestra y atendiendo a la puntuación final, en la red bayesiana construida (Figura 2) se observa que las probabilidades de obtener una u otra nota final están condicionadas por el número de insignias y, en mayor medida, por la calificación de la tarea número uno, ya que presenta mayor uniformidad en las probabilidades en función de los valores que la tarea número dos.

Una de las grandes ventajas que ofrece este tipo de red de conocimiento, a priori, es la posibilidad de hacer consultas e interpretar los resultados que ofrece. Por ejemplo, si establecemos la calificación final en ocho, que es la puntuación más baja, vemos qué valores probabilísticos toman el resto de las variables. Con esa nota, la probabilidad de pertenecer al grupo A es del 94.4%, mientras que formar parte del grupo B sólo es del 5.5% (Figura 3). Asimismo, en el 95.8% de los casos se ha obtenido una insignia en la tarea 2, mientras que un 86.1% no posee insignias en la tarea 1.

Figura 2
Red bayesiana del total de variables

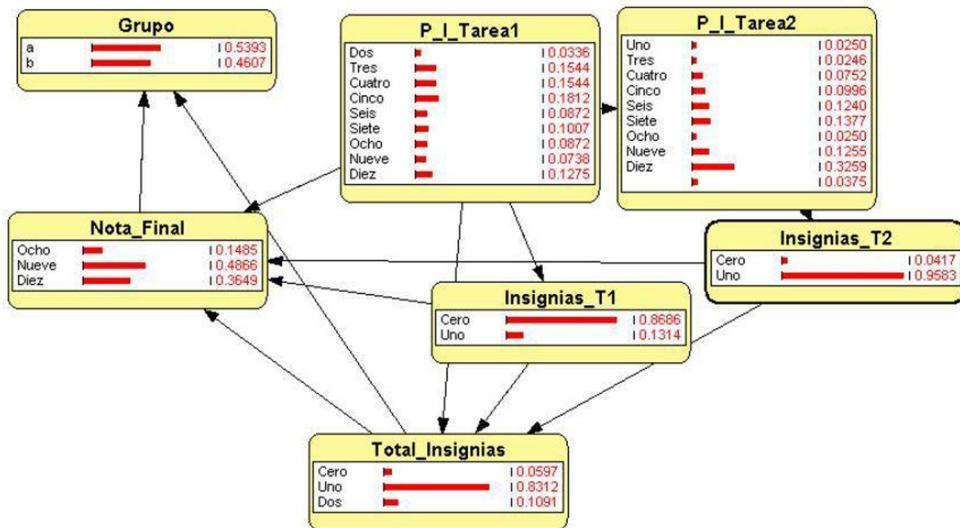


Figura 3
Red bayesiana en el supuesto «calificación=8»

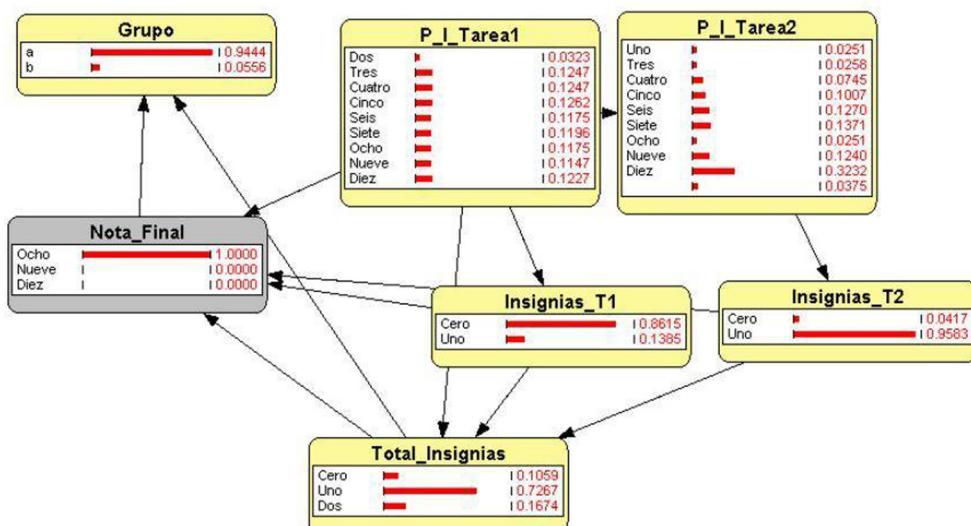
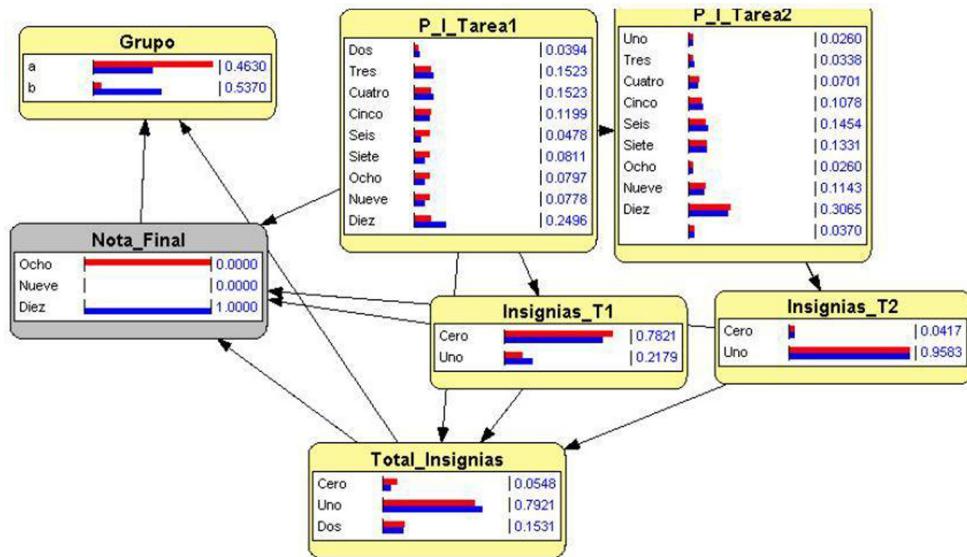
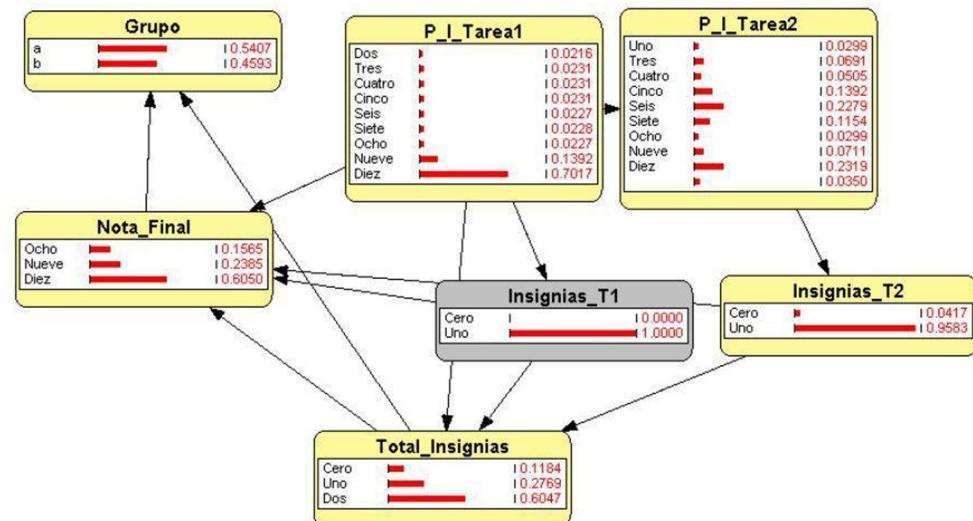


Figura 4

Red bayesiana en el supuesto «calificación=8» y «calificación=10»

**Figura 5**

Red bayesiana atendiendo a las insignias



Además, pueden ampliarse los supuestos para obtener más detalle. Sirva como ejemplo la Figura 4, donde se comparan los valores anteriores (en rojo) con los resultantes de establecer la nota final en diez (en azul), lo que permite constatar diferencias. Se aprecia que, con un diez en la calificación final, la probabilidad de pertenecer a uno u otro grupo es bastante similar, es decir, esta puntuación se obtiene tanto en el grupo A como en el B con valores semejantes. Por otro lado, el conseguir una u otra nota en la tarea nº 2 no influye en la calificación final, al contrario de lo que sucede con la tarea nº 1. La posibilidad de matizar del modo en que se ha hecho es una de las grandes ventajas en el uso de la estadística bayesiana, más inductiva, sobre la frecuentista, un modelo predominantemente deductivo. Las diferencias que no se aprecian claramente en la anterior Tabla 3 se ponen de manifiesto en la Figura 4.

Por lo que respecta a las insignias, se puede apreciar (Figura 5) que es la de la tarea nº 1 la que tiene un mayor peso en la calificación final. Con una insignia en esa tarea la probabilidad de tener una nota final de diez es del 60.5%

¿Cuál es la satisfacción de los usuarios con la rúbrica gamificada?

La satisfacción con la rúbrica aglutina un alto grado de coincidencia entre los participantes (Tabla 4), dado que la puntuación media más baja es 3.36 sobre 4 puntos, en el ítem *Corubric* nos proporciona retroalimentación del desarrollo del trabajo». Particularmente, los valores más altos destacan que la herramienta permite «una evaluación más objetiva» (3.56) y «dar a conocer lo que se espera» (3.54), «evidencia el trabajo realizado» (3.53) y «ayuda a comprender las cualidades que el trabajo debe poseer» (3.50).

Tabla 4
Estadísticos descriptivos sobre la satisfacción con la rúbrica gamificada

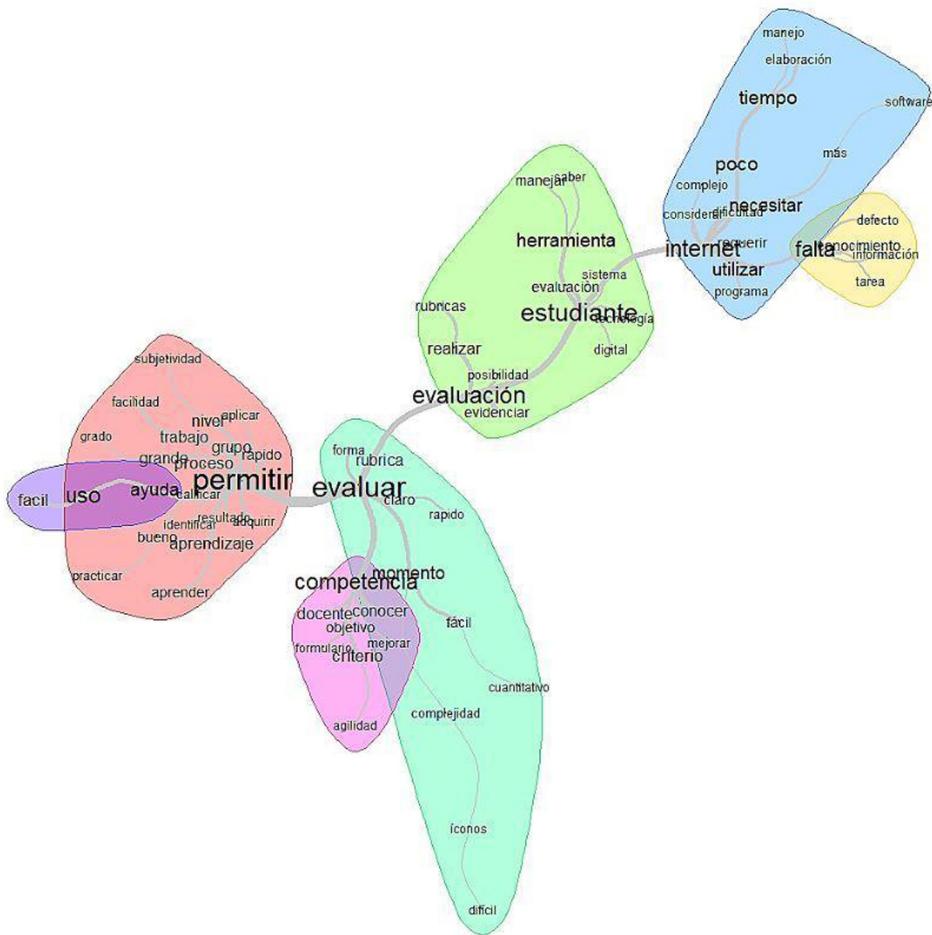
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Corubric permite una evaluación más objetiva	70	3	4	3.56	.500
Corubric obliga al profesorado a clarificar sus criterios de evaluación	70	1	4	3.41	.691
Corubric permite dar a conocer lo que se espera	70	3	4	3.54	.502
Corubric nos proporciona retroalimentación del desarrollo del trabajo	70	2	4	3.36	.660

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Corubric nos ayuda a comprender las cualidades que el trabajo debe poseer	70	2	4	3.50	.532
Corubric nos muestra cómo seremos evaluados	70	1	4	3.44	.629
Corubric permite autoevaluarnos	70	2	4	3.47	.631
Corubric nos informa de la ponderación de los componentes en relación a la nota final	70	2	4	3.39	.572
Corubric permite constatar el nivel de competencia adquirida	70	2	4	3.46	.530
Corubric permite evaluar a todos los grupos por igual	70	1	4	3.37	.705
Corubric evidencia el trabajo realizado	70	3	4	3.53	.503

Ante la pregunta abierta «¿me recomiendas seguir utilizando Corubric?», la respuesta fue positiva en una inmensa mayoría (97.14%) y con solo 2 respuestas negativas. Dentro del análisis estadístico textual, la técnica a la que se ha sometido esta respuesta ha sido el análisis de similitudes a partir de las tablas de concurrencias (Benzécri, 1982). El gráfico resultado de este análisis (Figura 6), en el que se considera la coocurrencia entre palabras, su frecuencia y su proximidad, muestra dicha frecuencia a través del tamaño de las palabras y el grado de coocurrencia mediante el grosor de las líneas que las unen, mientras que el agrupamiento o proximidad es indicado por un halo de color que envuelve el grupo. En este caso, se aprecian cuatro grupos principales. Todos ellos pivotan ante el concepto de evaluar mediante rúbrica, lo que esta facilita y sus dificultades. Se destaca que:

- Permite evaluar de una forma rápida, clara y fácil.
- Permite evaluar competencias, conocer el objetivo y los criterios, así como mejorar el desempeño docente.
- Se trata de una herramienta de evaluación digital y de apoyo al estudiante.
- Requiere Internet y saber utilizar un programa específico.
- Es compleja y su elaboración requiere tiempo.
- Falta conocimiento e información.

Figura 6
Representación gráfica de las opiniones de los participantes



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dado que la evaluación por competencias sigue siendo un tema complicado para los docentes, y la introducción de proyectos de innovación en contextos de aula es una formación más que necesaria, es de interés combinar aspectos y variables, como podría ser la colaboración colegiada, la evaluación comprensiva y compartida, las prácticas a mejorar, junto con el análisis de los indicadores para evaluar dichas prácticas con rúbricas digitales. De tal modo que es oportuna la

formación de docentes sobre el uso de metodologías que favorezcan el intercambio de buenas prácticas y su evaluación con estrategias más activas, como sería la gamificación, y un diseño diferenciado de situaciones y de tareas en la formación (con y sin insignias gamificadas en dichas rúbricas). Dichos diseños de tareas pueden estar orientados a una evaluación sobre la puntuación media del grupo, y en otras ocasiones, sobre estándares específicos. Sin embargo, resulta interesante diseñar tareas que tengan como propósito último una autoevaluación que permita aprender del mismo proceso de evaluación, como es el caso de las variables del presente estudio, que permiten comprender mejor las limitaciones y alcances, de forma que estimulen la motivación intrínseca por la superación y mejora de dichas prácticas, así como el intercambio y análisis colegiado de las mismas.

De alguna forma en este estudio se da un paso más allá en el uso de las tecnologías en general, y más específicamente de las rúbricas digitales, para mejorar la objetividad de la evaluación y la inmediatez de la retroalimentación (Maraza-Quispe, 2024; Bouchrika et al., 2019), analizando cómo estas pueden ayudar en la autoevaluación y a medir el efecto de la competitividad de forma más objetiva para una evaluación formativa.

Las rúbricas son recursos valiosos para este análisis de las propias prácticas, como ideales para compartir los criterios de evaluación y su aplicación bajo la comprensión de indicadores; lo que resulta ser, además, una metodología apropiada para la formación permanente de docentes, así como de otras competencias propias de los mismos, como es el caso en las prácticas y toma de decisión en la dirección de centros. Por ejemplo, Tobon et al. (2020) comprobaron que con el uso de la rúbrica, las prácticas de los directores alcanzaban una auto-evaluación más confiable, con una mayor validez de constructo y contenido. Según Rodríguez-Gallego et al. (2019), para los directivos de los centros educativos el trabajo basado en proyectos de acciones colectivas y colegiadas es el mejor enfoque para su innovación y mejora; además, la metodología de evaluación para el cambio más valorada es para ellos la introducción de una más cualitativa a través de rúbricas.

Utilizar rúbricas reiteradamente permite practicar habilidades relacionadas con la competencia evaluadora de los docentes. Sin embargo, y respondiendo al primer objetivo del estudio, hemos comprobado que no es tanto la rúbrica como el contenido de la tarea lo que marca las diferencias entre grupos.

Este estudio permite comprobar, de acuerdo con el segundo objetivo, que la metodología de evaluación con rúbrica gamificada presenta resultados diferentes entre las tareas con calificaciones finales directamente relacionadas con las insignias recibidas (Figura 2), por lo que es una buena metodología para el debate y discusión entre docentes en formación, como se ha demostrado en otros estudios (Franco-Mariscal et al., 2021), aunque con objetivos diferentes.

La gamificación ha permitido generar una mayor retroalimentación sobre el tópico de evaluación, y su metodología mediante rúbricas ha obtenido una alta calificación en la satisfacción de los participantes, en respuesta al tercer objetivo del estudio, tal y como se obtuvo cuando se aplicó este mismo instrumento en el uso de rúbricas en otros estudios (Cebrián-de-la-Serna, 2018a; Pérez-Torregrosa et al., 2022b). La opinión general de los participantes sobre la rúbrica es muy positiva y coincidente, ya que todos los ítems del cuestionario de satisfacción poseen una puntuación superior a 3 en una escala de 4 puntos.

La aplicación de la estadística bayesiana, que es de naturaleza inductiva, ha permitido refinar los resultados obtenidos con los análisis de frecuencias, que son fundamentalmente deductivos. Esta metodología, tal y como señalan Sarmiento y Ocampo (2022), posibilita una comprensión más profunda del problema en estudio. La estadística bayesiana, al incorporar la incertidumbre en el modelo a través de las distribuciones a priori, ofrece una flexibilidad que permite capturar detalles más sutiles en los datos. Además, la actualización de las creencias a medida que se dispone de nueva información, característica inherente al enfoque bayesiano, facilita la adaptación a cambios y tendencias en el contexto de estudio. En resumen, la estadística bayesiana proporciona un marco robusto y flexible para la comprensión y el análisis de problemas complejos.

Una vez más, se ha evidenciado la valiosa oportunidad que la tecnología brinda para la evaluación de los aprendizajes. En este caso, se ha utilizado como recurso la rúbrica digital en la plataforma Corubric, que ha demostrado ser una herramienta eficaz para este propósito. Al igual que en otros estudios (Raposo-Rivas & Cebrián-de-la-Serna, 2019; Putz et al., 2020), se ha observado que la retroalimentación ha sido más interactiva e instantánea, lo que facilita un aprendizaje más dinámico y participativo de los docentes. Además, las actividades se han percibido como más motivadoras, lo que puede aumentar el compromiso y la participación. Por último, la gestión de los datos de la evaluación ha sido más sencilla y rápida, lo que optimiza el tiempo del docente y permite un seguimiento más eficiente del progreso de los participantes. En síntesis, la integración de la tecnología de rúbricas digitales gamificadas en la evaluación de los aprendizajes ofrece numerosas ventajas que pueden mejorar la calidad de la educación.

El estudio realizado ofrece un doble enfoque innovador: por un lado, el uso de tecnologías como la rúbrica digital gamificada, que permite comprobar a los docentes cómo afecta a la colaboración o a la competición dentro del grupo de una forma rápida y efectiva gracias a la retroalimentación digital. Por otro, su metodología enfoca el tema relevante de cómo los docentes deben apoyarse mutuamente o verse como rivales, y en qué medida, cómo medir el efecto y los aspectos de la competitividad de forma objetiva, especialmente, en una profesión como la docencia, donde el profesorado debe actuar de forma colegiada más que

ser rivales; al mismo tiempo, adquieren la experiencia suficiente para poder replicar dicha metodología con sus estudiantes.

Al igual que en nuestro estudio, la investigación de Hill et al., (2022) recoge como resultado que más de la mitad de los estudiantes consideraron útiles las insignias y aumentaron su reconocimiento en el desarrollo de ciertas habilidades, igualmente, mejoraron la comprensión del propósito de las tareas, el aumento de la motivación y la satisfacción.

Las insignias competitivas y no competitivas se sustentan en la teoría de la motivación intrínseca y extrínseca, y pueden fomentar un ambiente de aprendizaje activo y dinámico al intentar obtener insignias que demuestren el dominio de ciertas habilidades o conocimientos. No obstante, hay que buscar un equilibrio entre la necesaria colaboración y trabajo colegiado en educación para evitar crear un ambiente demasiado competitivo que pueda ser contraproducente. Este desafío siempre existirá, de ahí que, se presenta este estudio contraponiendo los dos tipos de insignias en un marco educativo donde predomina la reflexión profunda, en un ambiente autocrítico, positivo y productivo, que facilita la reflexión sobre la docencia.

Una vez obtenidas estas conclusiones, consideramos que aún necesitamos establecer más estudios que nos permitan seguir profundizando, como señala Moral-Santaella et al. (2021):

Si realmente se quiere que el periodo de formación sea un periodo eficaz, y no un mero periodo de aprendizaje por observación, hay que seguir profundizando en la construcción de (...) caminos que guíen la reflexión sobre las competencias docentes, lo cual asegurará y garantizará la mejora de la calidad de los programas de formación del profesorado (p.41).

LIMITACIONES Y LÍNEAS DE FUTURO

En el centro de atención de la formación inicial y permanente sobre metodologías activas se encuentra la promoción de un cambio de mentalidad en los docentes frente a la gamificación. Por lo que, y lo planteamos para otra ocasión, se podría realizar un pre y un post sobre la actitud y valoración de la gamificación en la enseñanza. No sólo en el antes, durante o final del curso, sino transcurrido un tiempo más amplio, de modo que podamos conocer qué impacto real tiene esta formación en sus clases.

Una de las limitaciones detectadas por los participantes fue la dificultad en el manejo de la herramienta Corubric, seguramente por la especialización que posee. Por ello, en futuros trabajos podría utilizarse una herramienta más amigable, más generalizada y conocida por los usuarios, como pueden ser los formularios de Google y Office.

Además, solamente se utilizó la rúbrica gamificada en dos tareas, y posibilitando que los estudiantes desarrollaran tanto el trabajo individual como en equipo. Una posible alternativa es el análisis entre estas modalidades de agrupamiento, controlando las variables «trabajo individual» y «trabajo en grupo». Igualmente, se podría integrar la rúbrica gamificada en una dinámica de aula completamente gamificada, no solo en la evaluación.

Aunque el instrumento de satisfacción podría ser validado por grupos de expertos, este estudio permitió constatar su alta fiabilidad (Alpha de Cronbach= 0.87), lo que posibilita su aplicación a otros contextos, y ampliar la muestra para su generalización. Siendo una muestra pequeña, posee una distribución significativa por diferentes niveles educativos y profesionales de docentes en activo y en formación de posgrados, población que no es muy alta en el país de estudio por razones socioeconómicas, y que representa a diferentes zonas geográficas. En cualquier caso, la muestra por conveniencia es una limitación que debe considerarse para la generalización de los resultados. A pesar de la alta fiabilidad alcanzada en uno de los instrumentos, es cercana a la obtenida en otros estudios, donde el número de la muestra era más extenso al tratarse de un programa de formación en formato MOOC (Lemos et al., 2019), utilizando el mismo instrumento, pero adaptándose a este contexto.

En definitiva, el estudio presentado, partiendo del conocimiento situado en un determinado contexto (evaluación con rúbrica electrónica gamificada en la formación permanente del profesorado), muestra diversas cuestiones y resultados que podrían ser implementadas en realidades diferentes.

AGRADECIMIENTOS

[1] Este artículo es producto de la aplicación de las metodologías y herramientas diseñadas y creadas en el Proyecto I+D+i Estudio del impacto de las erubricas federada en la evaluación de las competencias en el prácticum. (2015-2017). Plan Nacional de I+D+i de Excelencia (2015-2017) nº EDU2013-41974-P.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, E. T., Brandalise, M. Á.T., & Silva, G. C. (2022). La utilización de Iramuteq en investigaciones educativas: una perspectiva cualicuantitativa para el análisis de datos textuales. *Studies in Education Sciences*, 3(3), 1059–1069. <https://doi.org/10.54019/sev3n3-004>
- Arias, M., Pérez-Martín, J., Luque, M., & Díez, F.J. (2019). OpenMarkov, an Open-Source Tool for Probabilistic Graphical Models. *International Joint Conference on Artificial Intelligence*, 6485-6487. <https://doi.org/10.24963/ijcai.2019/931>

- Benzécri, J.P. (1982). *Histoire et préhistoire de l'Analyse des Donées*. DUNOD.
- Barna, B., & Fodor, S. (2017). An empirical study on the use of gamification on IT courses at higher education. En M. Auer, D. Guralnick & I. Simonics (Eds.), *Teaching and Learning in a Digital World: Proceedings of the 20th International Conference on Interactive Collaborative Learning–Volume 1*, Springer International Publishing, 684–692. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73210-7_80
- Basgall, L., Guillén-Gámez, F. D., Colomo-Magaña, E., & Cívico-Ariza, A. (2023). Digital competences of teachers in the use of YouTube as an educational resource: analysis by educational stage and gender. *Discover Education*, 2(1), 28. <https://doi.org/10.1007/s44217-023-00054-x>
- Bouchrika, I., Harrati, N., Wanick, V., & Wills, G. (2019). Exploring the impact of gamification on student engagement and involvement with e-learning systems. *Interactive Learning Environments*, 29(8), 1244–1257. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1623267>
- Cebrián de la Serna, M. & Bergman, M. (2014). Evaluación formativa con e-rúbrica: aproximación al estado del arte. REDU. *Revista de docencia universitaria*, 12(1), 15-22. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2014.6427>
- Cebrián-de-la-Serna, M. (2018a). Modelo de evaluación colaborativa de los aprendizajes en el prácticum mediante Corubric. *Revista Practicum*, 3(1), 62-79. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v3i1.8275>
- Cebrián-de-la-Serna, M. (2018b). Metodologías para la evaluación de competencias en el diseño de proyectos de innovación educativa con tecnologías. En T. Linde y R. Pérez, *Metodología colaborativas a través de las tecnologías: hacia una evaluación equitativa* (pp. 5-14). Universidad de Málaga. <https://acortar.link/u43ReR>
- Cebrián-Robles, D., Cebrián-de-la-Serna, M., Gallego-Arrufat, M.J. & Quintana-Contreras, J. (2017). Impacto de una rúbrica electrónica de argumentación científica en la metodología blended-learning. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 75-94. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18827>
- Chacón, J. P., Moreno, J. L. M., & Alonso, Á. S. M. (2015). Los imponderables de la tecnología educativa en la formación del profesorado. *Revista latinoamericana de tecnología educativa*, 14(3), 11–22. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.3.11>
- Fernández Medina, C. R., Luque Guerrero, C. R., Ruiz Rey, F. J., Rivera Rogel, D. E., Andrade Vargas, L. D., & Cebrián de la Serna, M. (2021). Evaluación de la competencia oral con rúbricas digitales para el Espacio Iberoamericano del Conocimiento. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 62, 71–106. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.83050>

- Franco-Mariscal, A.J., Cebrán-Robles, D., & Rodríguez-Losada, N. (2021). Impact of a Training Programme on the e-rubric Evaluation of Gamification Resources with Pre-Service Secondary School Science Teachers. *Technology, Knowledge and Learning*, 28(2), 769-802. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09588-1>
- García-Vera, A. B., Rayón Rumayor, L., & De la Heras Cuenca, A. M. (2020). Use of Photo-elicitation to evoke and solve Dilemmas that prompt changes Primary School Teachers' Visions. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 137–152. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.499>
- Greaves, R., & Vlachopoulos, D. (2023). El uso de la gamificación como vehículo de intercambio pedagógico para el desarrollo profesional del profesorado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 245–264. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34026>
- Hennessy, S., D'Angelo, S., McIntyre, N., Koomar, S., Kreimeia, A., Cao, L., Brugha, M., & Zubairi, A. (2022). Technology Use for Teacher Professional Development in Low- and Middle-Income Countries: A systematic review. *Computers and Education Open*, 3, 100080. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100080>
- Hill, M. A., Overton, T., Kitson, R. R., Thompson, C. D., Brookes, R. H., Coppo, P., & Bayley, L. (2022). 'They help us realise what we're actually gaining': The impact on undergraduates and teaching staff of displaying transferable skills badges. *Active Learning in Higher Education*, 23(1), 17-34. <https://doi.org/10.1177/1469787419898023>
- Lemos de Carvalho Junior, G.; Cebrán-Robles, D.; Cebrán-de-la-Serna, M. & Raposo-Rivas, M. (2019). Comparative study SPOC vs. MOOC for socio-technical contents from usability and user satisfaction. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(2), 3-20. <https://doi.org/10.17718/tojde.557726>
- López-Puga, J. (2012). Cómo construir y validar redes bayesianas con Nética. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(1), 1-17. <https://doi.org/10.17811/rema.17.1.2012>
- Marín, V. I., & Pérez Garcias, A. (2016). Collaborative e-Assessment as a Strategy for Scaffolding Self-Regulated Learning in Higher Education. In S. Caballé & R. Clarissó (Eds.), *Formative Assessment, Learning Data Analytics and Gamification* (pp. 3–24). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-803637-2.00001-4>
- Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero, M. A., Guerrero-Puerta, L., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., & Alias, A. (2021). Between Level Up and Game Over: A Systematic Literature Review of Gamification in Education. *Sustainability: Science Practice and Policy*, 13(4), 2247. <https://doi.org/10.3390/su13042247>
- Maraza-Quispe, B. (2024). Impact of the use of gamified online tools: A study with Kahoot and Quizizz in the educational context. *International Journal of*

- Information and Education Technology (IJIET), 14(1), 132–140. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2024.14.1.2033>*
- Marcelo, C., & Marcelo, P. (2021). Educational influencers on Twitter. Analysis of hashtags and relationship structure. *Comunicar, 29*(68), 73–83. <https://doi.org/10.3916/c68-2021-06>
- Moral-Santaella, C., Ritacco-Real, M. y Morales-Cabezas, J. (2021). Comprobando la eficacia de materiales reflexivos sobre competencias profesionales docentes. Un estudio de investigación-acción. *Revista Practicum, 6*(1), 26-43. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.10230>
- Murillo-Zamorano, L. R., Sánchez, J. Á. L., Godoy-Caballero, A. L., & Muñoz, C. B. (2021). Gamification and active learning in higher education: is it possible to match digital society, academia and students' interests? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18*(1), 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00249-y>
- Nair, S., & Mathew, J. (2021). Evaluation of gamified Training A Solomon four group analysis of the impact of gamification on learning outcomes. *Techtrends, 65*(5), 750-759. <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00651-3>
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J. & García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica, 10*(2), 3-18. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Pérez-Torregrosa, A.B., Cebrián-Robles, V., & Cebrián-de-la-Serna, M. (2022a). ¿Qué hemos aprendido sobre la evaluación de rúbricas digitales en los aprendizajes universitarios? En G. Merma-Molina y D. Gavilán-Martín (Eds.), *Investigación e innovación en el contexto educativo desde una perspectiva colectiva* (pp. 229-240). Dykinson. <https://acortar.link/3nwug2>
- Pérez-Torregrosa, A.B., Gallego-Arrufat, M.J., & Cebrián-de-la-Serna, M. (2022b). Digital rubric-based assessment of oral presentation competence with technological resources for preservice teachers. *Estudios Sobre Educación, 43*, 177–198. <https://doi.org/10.15581/004.43.009>
- Pozo-Sánchez, S., Lampropoulos, G., & López-Belmonte, J. (2022). Comparing Gamification models in higher education using face-to-face and virtual escape rooms. *Journal of New Approaches in Educational Research, 11*(2), 307-322. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.1025>
- Putz, L. M., Hofbauer, F., & Treiblmaier, H. (2020). Can gamification help to improve education? Findings from a longitudinal study. *Computers in Human Behavior, 110*, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106392>
- Ratinaud P., & Marchand P. (2012). Application de la méthode ALCESTE à de «gross» corpus et stabilité des «mondes lexicaux»: analyse du «CableGate» avec IRaMuTeQ. In: *Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, JADT 2012, Liège, 835- 844*. <https://acortar.link/bwukPa>

- Raposo-Rivas, M., & Cebrián-de-la-Serna, M. (2019). Technology to Improve the Assessment of Learning. *Digital Education Review*, 35, 1–13. <https://doi.org/10.1344/der.2019.35.%25p>
- Rodríguez-Gallego, M. R., Ordóñez Sierra, R., & López-Martínez, A. (2019). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275–292. <https://doi.org/10.6018/rie.364581>
- Ruiz-Rey, F.J., Cebrián-Robles, V., & Cebrián-de-la-Serna, M. (2021). Redes profesionales en tiempo de Covid19: compartiendo buenas prácticas para el uso de TIC en el prácticum. *Revista Practicum*, 6(1), 7-25. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.12283>
- Sarmiento, J. A., & Ocampo, C. I. (2022). Enfoques Frecuentista y Bayesiano en el Estudio del Plagio Académico. Una Propuesta Innovadora en Investigación Educativa. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 21(1), 139–158. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.007>
- Tamayo, G. (2001). Diseños muestrales en la investigación. *Semestre Económico*, 4(7), 1-14.
- Tobon, S., Juárez-Hernández, L. G., Herrera-Meza, S. R., & Núñez, C. (2020). Evaluación de las prácticas directivas en directores escolares: validez y confiabilidad de una rúbrica. *Educación XXI*, 23(2), 187-210. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23894>
- Xu, J., Lio, A., Dhaliwal, H., Andrei, S., Balakrishnan, S., Nagani, U., & Samadder, S. (2021). Psychological interventions of virtual gamification within academic intrinsic motivation: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 293, 444-465. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.06.070>
- Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M., & Perera, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, 100326. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>

Percepciones de los estudiantes adolescentes sobre la supervisión parental: Perfiles e influencias del género de los estudiantes

Adolescent students' perceptions on parental supervision: Profiles and influences of student gender

Itahisa Mulero-Henríquez^{1,2} 

José Alexis Alonso-Sánchez¹ 

Samuel Falcón^{1,2*} 

¹ Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

² Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales (IATEXT), España

* Autor/a de correspondencia. E-mail: samuel.falcon@ulpgc.es

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Mulero-Henríquez, I., Alonso-Sánchez, J.A., & Falcón, S. (2025). Percepciones de los estudiantes adolescentes sobre la supervisión parental: Perfiles e influencias del género de los estudiantes [Adolescent students' perceptions on parental supervision: Profiles and influences of student gender]. *Educación XXI*, 28(1), 337-368. <https://doi.org/10.5944/educxx1.39734>

Fecha de recepción: 30/01/2024

Fecha de aceptación: 12/09/2024

Publicado online: 07/01/2025

RESUMEN

La relación entre los estudiantes adolescentes y sus progenitores desempeña un papel crucial en el desarrollo de los primeros; sin embargo, son escasas las investigaciones que exploran las percepciones de los adolescentes sobre la supervisión parental, especialmente en relación con las influencias de género. El objetivo de este estudio fue adaptar y validar una

escala que examinara las percepciones de los estudiantes adolescentes sobre la supervisión parental, diferenciando entre supervisión paterna y materna. Además, se buscó identificar diferentes perfiles de supervisión paterna y materna y explorar cómo estos perfiles son influenciados por el género de los estudiantes. Participó una cohorte de 869 estudiantes adolescentes, que proporcionaron datos a través de la «Escala de percepción adolescente de la supervisión parental». Se analizó la validez de la escala mediante un modelo de ecuaciones estructurales exploratorio y la fiabilidad de los datos utilizando el coeficiente Omega de McDonald. Tras comprobar la validez y fiabilidad de la escala, se realizó un análisis de perfiles latentes para categorizar a los estudiantes en distintos perfiles de supervisión en función de las respuestas. Finalmente, se examinó la influencia del género de los estudiantes en las probabilidades de pertenecer a cada perfil de supervisión parental, tanto en la versión paterna como en la materna de la escala. El análisis reveló tres perfiles de supervisión paterna y cuatro de supervisión materna, cada uno con características únicas en términos de intensidad y estilo. Se observó que el género de los adolescentes influía significativamente en la probabilidad de pertenecer a uno u otro perfil, tanto en la supervisión paterna como en la materna. Los resultados subrayan la necesidad de adoptar enfoques específicos de género en la supervisión parental. Este enfoque es crucial para apoyar las necesidades de desarrollo de los adolescentes. El estudio también abre vías para futuras investigaciones y aplicaciones prácticas en contextos educativos y familiares, destacando la importancia de comprender la dinámica de la supervisión parental en relación con el género.

Palabras clave: supervisión parental, estudiantes adolescentes, género, análisis de perfiles latentes

ABSTRACT

The relationship between adolescent students and their parents plays a crucial role in the former's development, yet there is a paucity of research exploring adolescents' perceptions of parental supervision, particularly in relation to gender influences. The aim of this study was to adapt and validate a scale examining students' perceptions of parental supervision, differentiating between paternal and maternal supervision. In addition, we aimed to identify different profiles of paternal and maternal supervision and to explore how these profiles are influenced by the gender of the adolescents and the parents. A cohort of 869 adolescent students participated, providing data through the «Adolescent Perception Scale of Parental Supervision». The validity of the scale was analysed using exploratory structural equation modelling, and the reliability of the data was tested with McDonald's Omega coefficient. After testing the validity and reliability of the scale, a latent profile analysis was conducted to categorise students into different supervision profiles based on their responses. Finally, the influence of students' gender on the likelihood of belonging to each parental supervision profile was examined for both the paternal and maternal versions of the scale. The analysis revealed three profiles of paternal supervision and four of maternal supervision, each exhibiting unique characteristics in terms of intensity and style. Adolescents' gender was found to significantly influence the likelihood of belonging

to one or the other profile, both in paternal and maternal supervision. The findings underscore the need of adopting gender-specific approaches in parental supervision. This approach is crucial for supporting the developmental needs of adolescents. The study also opens avenues for further research and practical applications in educational and family contexts, emphasizing the importance of understanding the nuanced dynamics of parental supervision in relation to gender.

Keywords: parental supervision, adolescent students, gender, latent profile analysis

INTRODUCCIÓN

La transición de la niñez a la adultez es un período de gran importancia, marcado por la necesidad de equilibrar la independencia del adolescente con el control parental (González-Cámaras et al., 2019). Durante esta etapa, elementos como la confianza, la supervisión y el apoyo emocional de los progenitores son fundamentales para el bienestar de los jóvenes (Keijsers et al., 2012; Melton & Deutsch, 2022). La supervisión parental, definida como el conocimiento de los progenitores sobre las actividades de sus hijos (Ponce-Gómez et al., 2023), desempeña un papel esencial en este contexto. Aunque la autonomía aumenta en la adolescencia, la supervisión sigue siendo vital, pero debe ser percibida como un acto de cuidado, no de control, para fomentar un desarrollo positivo (Dou et al., 2020; Harris-McKoy & Cui, 2013; Whitlock, 2006). Si se ejecuta correctamente, esta práctica puede ser clave para prevenir comportamientos de riesgo en los adolescentes.

La influencia del entorno familiar en el rendimiento académico, particularmente a través de la supervisión parental, ha sido un tema de gran interés para la comunidad investigadora durante décadas (Coleman, 1995; Masud et al., 2015). Los estudios al respecto han demostrado que existen diferencias significativas en los estilos de supervisión entre padres y madres, lo cual tiene implicaciones en áreas como los estereotipos de género y los estilos de vida (Alemany-Arrebolas et al., 2019; Amador & Monreal-Gimeno, 2010; Cantón et al., 2016). Sin embargo, la información disponible sobre cómo los adolescentes perciben la supervisión paterna y materna de diferente forma sigue siendo escasa.

Este estudio tiene como objetivo abordar esta laguna, centrándose en cómo los estudiantes adolescentes perciben la supervisión parental, diferenciando entre la paterna y la materna. Concretamente, se busca analizar la existencia de diferentes perfiles de comunicación paterna y materna en base a la percepción de los adolescentes sobre estas. Además, también se pretende analizar la influencia del género de los estudiantes en estos perfiles. De esta forma, no solo se contribuye a llenar un vacío en la literatura, sino que también se proporciona una visión más completa del papel del género de los adolescentes en la dinámica educativa familiar.

ESTILOS DE SUPERVISIÓN PARENTAL E INFLUENCIA EN LA ADOLESCENCIA

La supervisión que ejercen los progenitores sobre sus hijos es un factor clave durante la adolescencia. Esta supervisión actúa como un escudo protector contra comportamientos de riesgo, tales como la impulsividad, la delincuencia, el consumo de sustancias, los problemas de juego, la influencia negativa de los pares y la desobediencia, además de contribuir a la prevención de problemas emocionales y de cyberbullying (Elboj-Saso, 2023; Emond et al., 2022; Li et al., 2019; Keogh-Clark et al., 2021; Ruiz-Hernández et al., 2019; Yang et al., 2022). En el contexto educativo, la supervisión parental influye positivamente en el rendimiento académico, el uso de estrategias de aprendizaje, la competencia social y la reducción del absentismo escolar (Brajša-Žganec et al., 2019; Seidu et al., 2022; Top et al., 2017). Además, contribuye a la reducción del estrés, la ansiedad y la depresión, y mejora la satisfacción con la vida, la autoestima y el desarrollo integral de los adolescentes (Gentina et al., 2018; Melton & Deutsch, 2022; Villacencio-Aguilar, 2020; Yap et al., 2014). Sin embargo, no todos los factores que componen la supervisión parental tienen el mismo peso y, según cuales sean los predominantes, pueden dar lugar a distintos estilos de supervisión parental que pueden tener diferentes efectos en el desarrollo del adolescente.

Uno de estos factores de la supervisión parental es el control que ejercen los progenitores sobre sus hijos, que a menudo se divide en las dimensiones de control conductual y psicológico (Barber et al., 2005; Shek & Law, 2015; Zhu & Shek, 2021). El control conductual se refiere a la supervisión y regulación del comportamiento de los hijos a través de reglas y normas, lo que resulta esencial para internalizar los valores sociales (Grodnick & Pomerantz, 2009). Este tipo de control se ha asociado con resultados positivos en el desarrollo, como la mejora del rendimiento escolar, la competencia individual, la autodisciplina, el bienestar psicológico y el uso adecuado de internet (Martins et al., 2020; Walters, 2018). Sin embargo, debe ir acompañado de apoyo emocional para promover un desarrollo saludable (Baumrind, 1968, 1971). Por otro lado, el control psicológico se caracteriza por una crianza intrusiva que busca manipular los pensamientos y emociones de los hijos. Este tipo de control inhibe la autonomía de los adolescentes y conduce a resultados negativos, como un bajo autoconcepto y problemas emocionales y conductuales (Barber & Harmon, 2002; Costa et al., 2015).

Más allá del control parental, otra dimensión clave de la supervisión parental es el conocimiento que poseen los progenitores sobre las actividades de sus hijos, el cual puede provenir tanto de la propia supervisión como de la autorrevelación que realizan los propios adolescentes (Stattin & Kerr, 2000). Durante la adolescencia, el aumento de la autonomía y de la privacidad lleva a los jóvenes a limitar la información que comparten sobre sus actividades, amistades y paradero (Baudat et

al., 2022; Smetana, 2010). La autorrevelación de los adolescentes, que se refiere al acto de compartir detalles sobre su vida diaria y tiempo libre con sus progenitores, está fuertemente influenciada por la calidad de la relación con sus padres. Los adolescentes son más propensos a compartir información en un entorno de confianza, comprensión y buena comunicación (Álvarez-García et al., 2016; Kerr & Stattin, 2010). Por el contrario, si los adolescentes perciben que sus progenitores son controladores o poco receptivos, se reduce su disposición a compartir información (Soenens et al., 2006; Tokić Milaković et al., 2018). La autorrevelación de los adolescentes se presenta como una forma más eficaz de obtener información sobre su vida en comparación con prácticas parentales más intrusivas, como la exigencia directa de información (Liu et al., 2020). Además, es un factor clave en el desarrollo durante la adolescencia (Darling & Tilton-Weaver, 2019; Estlein, 2021; Maccoby, 1992; Maccoby & Martin, 1983; Romera et al., 2021).

Estos hallazgos destacan la importancia del estilo de supervisión parental para comprender cómo los adolescentes gestionan la información (Baudat et al., 2022). No obstante, investigaciones más recientes han puesto de manifiesto que el género también influye en la forma en que los progenitores ejercen dicha supervisión.

Influencia del género en la supervisión parental

Las investigaciones sobre la influencia del género en la supervisión parental, diferenciando entre la proveniente del padre o la madre y su impacto sobre los hijos o las hijas, han mostrado resultados contradictorios. Algunos estudios señalan que la supervisión materna tiene un efecto más notable sobre los hijos (Xu et al., 2014). Sin embargo, otros estudios sugieren que la influencia es similar entre ambos progenitores (Oliva et al., 2008; Parra Jiménez & Oliva, 2006) o que, en ciertos contextos, la influencia paterna es mayor (Davidov & Grusec, 2006; Hunter et al., 2015; Lansford et al., 2014). Además, algunas investigaciones indican que las madres tienden a adoptar un enfoque más afectuoso, mientras que los padres suelen ser más autoritarios (McKinney & Renk, 2008; Simons & Conger, 2007). A pesar de esta mayor calidez materna, también se ha observado que las madres ejercen un mayor control psicológico en comparación con los padres (Barber & Xia, 2013; Lansford et al., 2014).

Estas diferencias de género en la supervisión parental no se limitan a los progenitores, ya que también se ha observado que el género del adolescente influye en la respuesta a las prácticas parentales (Mastrotheodoros et al., 2019; Wu & Li, 2023). Los chicos podrían ser más susceptibles a prácticas negativas como el castigo y el control excesivo, posiblemente debido a las expectativas sociales de independencia. Por otro lado, las chicas, socializadas hacia roles más orientados al cuidado y a la familia, podrían ser más receptivas a prácticas benignas. Esto se refleja

en estudios que indican que los varones son más propensos a percibir características parentales desfavorables (Dou et al., 2020; He et al., 2019). Sin embargo, Lansford et al. (2014) encontró que el control parental afecta más a los comportamientos externalizantes de las mujeres. Las percepciones de los adolescentes también se ven afectadas, ya que las prácticas de supervisión materna suelen percibirse como más positivas que las paternas (Bersabé et al., 2001; García et al., 2011). No obstante, aquí nuevamente se encuentran resultados contradictorios, ya que otros estudios muestran que los hijos perciben a sus padres como más indulgentes y positivos que las madres (Capano et al., 2016).

Los estudios presentados en esta sección muestran que no hay un consenso claro sobre el efecto de las diferencias de género en las prácticas de supervisión de padres y madres, así como en las percepciones de los adolescentes. Esto pone de manifiesto la necesidad de investigar más en profundidad cómo el género de los estudiantes influye en la forma de experimentar diferentes tipos de supervisión parental y cómo esto varía según si la supervisión proviene del padre o de la madre. Esta demanda es particularmente relevante en el contexto educativo, donde la supervisión parental ejerce una influencia importante en el rendimiento académico y el desarrollo de los adolescentes (Hong et al., 2015; Masud et al., 2015). En consecuencia, el presente estudio buscará abordar esta necesidad, explorando cómo el género de los estudiantes influye en sus percepciones sobre la supervisión parental recibida, diferenciando entre la de los padres y la de las madres.

El presente estudio

Este estudio se centra en analizar cómo perciben los estudiantes adolescentes la supervisión parental. Además, se pretende comprender el papel del género de los estudiantes en la percepción que tienen de la supervisión tanto paterna como materna. Para ello, se adaptará la escala de Stattin & Kerr (2000) para crear la «Escala de percepción adolescente de la supervisión parental». Tras validar la escala, se realizará un análisis de perfiles latentes en base a la percepción de los estudiantes sobre la supervisión paterna y materna. Por último, se analizará la probabilidad de pertenencia de los estudiantes a cada perfil en función de su género, lo que permitirá identificar posibles diferencias en los patrones de percepción de la supervisión parental entre chicos y chicas. Este trabajo proporcionará un entendimiento más profundo sobre cómo el género de los estudiantes puede influir en la percepción de la supervisión tanto paterna como materna. En consecuencia, se establecen los siguientes objetivos: 1) Validar la «Escala de percepción adolescente de la supervisión parental», tanto la versión de supervisión paterna como la versión materna; 2) Realizar un análisis de perfiles latentes para identificar diferentes patrones de supervisión parental en ambas versiones de la escala; y 3) Investigar

la influencia del género de los estudiantes en su probabilidad de pertenecer a diferentes perfiles de supervisión paterna y materna.

MÉTODO

En esta sección se detallan los participantes, el procedimiento y el instrumento utilizado en este estudio cuantitativo y transversal, que sigue un diseño *ex post facto* comparativo-causal. Además, se proporciona una descripción de los métodos de análisis de datos empleados.

Participantes

El estudio contó con la participación de 869 estudiantes, con edades comprendidas entre los 12 y 21 años, y con una edad promedio de 14.99 años (desviación estándar = 1.85). La distribución por género fue equilibrada, con un 50.2% de chicos y un 49.8% de chicas. Estos estudiantes estaban matriculados en cinco centros de educación secundaria en España, abarcando instituciones públicas, privadas y concertadas. En cuanto a su nivel educativo, los participantes iban desde el primer año de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hasta el último año de Bachillerato, incluyendo también estudiantes de Ciclos Formativos de Grado Medio. En la Tabla 1 se muestran las características sociodemográficas de la muestra.

Tabla 1
Variables sociodemográficas de la muestra

	Variable	Categoría	Porcentaje
Nivel educativo	1º ESO		21.4
	2º ESO		15.1
	3º ESO		18.4
	4º ESO		14.8
	1º Bachillerato		20.0
	2º Bachillerato		5.3
	Ciclo de Grado Medio		5.0
Estudios de la madre	Sin educación formal - Escuela primaria		22.5
	Secundaria		32.1
	Formación Profesional - Bachillerato		26.5
	Titulación universitaria		18.9

Variable	Categoría	Porcentaje
Estudios del padre	Sin educación formal - Escuela primaria	26.1
	Secundaria	27.6
	Formación Profesional - Bachillerato	29.7
	Titulación universitaria	16.6
Empleo de la madre	Empleada	55.5
	Desempleada	44.5
Empleo del padre	Empleado	69.8
	Desempleado	30.2
Tipo de familia	Familia biparental	73.4
	Familia monoparental	21.0
	Familia reconstituida	5.6

Procedimiento

El contacto con los centros educativos se inició a través de correos electrónicos, llamadas telefónicas y visitas presenciales. Los objetivos y requisitos del estudio fueron explicados claramente a la dirección de las instituciones. Inicialmente, se contactó con 162 centros urbanos y rurales de diversas regiones de España. De estos contactos, muchos no respondieron, y otros rechazaron participar, resultando finalmente en la participación de solo cinco centros. Se seleccionaron clases al azar para asegurar una muestra representativa de todas las edades estudiadas. Los padres de los estudiantes participantes fueron informados sobre el estudio a través de los centros y se solicitó su consentimiento por escrito. Se acordó un día y una hora específicos para administrar la escala en cada centro. Los estudiantes completaron la escala de forma individual y anónima. El proceso se llevó a cabo en formato papel, bajo la supervisión de un investigador, sin permitir que los estudiantes llevaran la escala a su casa. No se reportó ningún incidente durante el proceso. Tras la recogida de datos, la información se procesó siguiendo las directrices universitarias para la investigación académica, garantizando la confidencialidad y un manejo ético de los datos.

Instrumento

Se desarrolló la «Escala de percepción adolescente de la supervisión parental» (Apéndice A) como una adaptación del trabajo de Stattin & Kerr (2000) para evaluar tanto la supervisión paterna como la materna en el contexto español. La escala original evaluaba la revelación del hijo, junto con la solicitud de información y el

control parental, entre otros factores. En esta adaptación, se conservaron estas tres dimensiones principales, pero se refinaron algunos ítems para reducir la redundancia (por ejemplo, los ítems que evaluaban el control parental tendían a ser repetitivos en cuanto a las preguntas sobre el conocimiento de los padres sobre las salidas y actividades del adolescente).

Para asegurar la relevancia cultural y la claridad de la escala, los ítems originales fueron traducidos y retraducidos por expertos bilingües. Tras esto, se llevó a cabo una revisión cultural por parte de los investigadores principales, donde se revisó la redacción de los ítems para garantizar que fueran comprensibles para la población adolescente española.

De acuerdo con los hallazgos de Stattin & Kerr (2000), la escala adaptada fue diseñada para medir tanto el rol activo de los progenitores en la supervisión como la disposición del adolescente a compartir información, utilizando una escala tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo). Los factores evaluados fueron:

- Control conductual: Este factor evalúa el grado de supervisión diaria que los padres ejercen sobre las actividades de sus hijos. Los ítems abordan aspectos como la hora de regreso a casa, los lugares de socialización y la supervisión del tiempo libre y el uso del dinero. Una puntuación alta en este factor indica mayores niveles de supervisión.
- Control psicológico: Este factor mide el control intrusivo y manipulador que los padres ejercen sobre los pensamientos y sentimientos de los adolescentes. Incluye ítems que reflejan comportamientos como el trato frío y distante, la inducción de culpa y el castigo constante de las formas de ser y pensar de los adolescentes. Altas puntuaciones en este factor indican un mayor uso de tácticas de control y manipulación.
- Revelación: Este factor se relaciona con la medida en la que los adolescentes comunican aspectos de su vida diaria a sus progenitores. Los ítems abordan aspectos como compartir información sobre actividades cotidianas, amigos y experiencias escolares. Una alta puntuación refleja una mayor tendencia a compartir información.

Todo esto resultó en una escala adaptada compuesta por 20 ítems en dos versiones paralelas, una que aborda la supervisión paterna y otra la supervisión materna, lo que permite evaluar la percepción de los adolescentes sobre la supervisión de ambos progenitores.

Análisis de datos

Se realizaron dos fases distintas de análisis. La primera se centró en validar ambas versiones de la Escala de percepción adolescente de la supervisión parental.

En la segunda fase, se buscó identificar diferentes perfiles de supervisión parental basados en las respuestas de los estudiantes. Además, en esta segunda fase también se examinó la influencia del género del estudiante en la probabilidad de pertenencia a los perfiles identificados en ambas versiones de la escala (paterna y materna). Todos los análisis de datos se llevaron a cabo utilizando MPlus 8.8 (Muthén & Muthén, 2024). Para el manejo de los datos faltantes, se utilizó la técnica de máxima verosimilitud de información completa (en inglés: Full Information Maximum Likelihood, FIML) para asegurar que durante el análisis se utilizaran todos los datos disponibles para estimar los parámetros de los modelos (Graham, 2012).

Primero, se validó la escala empleando un modelo de ecuaciones estructurales exploratorio (en inglés: Exploratory Structural Equation Modelling, ESEM; Asparouhov & Muthén, 2009) para ambas versiones, la paterna y la materna. Este modelo fue elegido por su capacidad de evaluar una gama más amplia de modelos alternativos menos restrictivos en comparación con el análisis factorial confirmatorio. Se evaluaron las soluciones de dos a cinco factores y se comprobó la idoneidad de cada modelo en ambas versiones para determinar el número óptimo de factores. La adecuación de los modelos se determinó comparando el índice de ajuste comparativo (en inglés: Comparative Fit Index, CFI), el índice de Tucker-Lewis (en inglés: Tucker-Lewis Index, TLI) y el error de aproximación cuadrático medio (en inglés: Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), siguiendo las recomendaciones de Milton et al. (2018). Siguiendo los valores umbral recomendados por Hu & Bentler (1999), se consideraron adecuados valores de CFI y TLI superiores a .90 y excelentes si excedían .95, mientras que los valores de RMSEA se consideraron aceptables si eran inferiores a .08 y excelentes si eran inferiores a .06.

Además, se evaluó la fiabilidad interna de cada factor en ambas versiones de la escala utilizando el Omega de McDonald. Se escogió este método sobre el Alfa de Cronbach debido a su mayor precisión (McNeish, 2018). Valores superiores a .75 indican buena fiabilidad, y valores superiores a .90 fiabilidad excelente.

Tras analizar la estructura de la escala y verificar la fiabilidad interna de las tres subescalas, se realizó un análisis de perfiles latentes (en inglés: Latent Profile Analysis, LPA). Este análisis busca explicar la variabilidad dentro de la muestra utilizando el menor número posible de perfiles latentes (Korppiä et al., 2020). Siguiendo la metodología empleada en estudios previos (Morin & Marsh, 2015; Stanley et al., 2017), el LPA permite determinar el número de perfiles en base a índices de ajuste como el criterio de información de Akaike (en inglés: Akaike Information Criterion, AIC), el criterio de información bayesiano (en inglés: Bayesian Information Criterion, BIC) y la prueba de razón de verosimilitud (en inglés: Likelihood Ratio Test, LRT). Valores más bajos de AIC y BIC indican un mejor ajuste, mientras que el LRT determina si un modelo con k perfiles latentes se ajusta mejor que uno con $k-1$.

perfíles. Un valor p bajo sugiere que un modelo con k grupos proporciona un mejor ajuste que un modelo con $k-1$ grupos (Lo et al., 2001).

Se analizaron las soluciones que iban de uno a cinco perfíles para cada versión de la escala, y se estableció el número óptimo de perfíles observando cambios significativos en los valores de AIC y BIC (Morin et al., 2016). Además, se usaron las puntuaciones estandarizadas de los factores para minimizar el impacto de los errores de medición (Justice et al., 2011).

Finalmente, se examinó la influencia del género de los estudiantes en la probabilidad de pertenencia a los perfíles de supervisión paterna y materna utilizando el método Bolck-Croon-Hagenaars (BCH; Asparouhov & Muthén, 2014b; Bolck et al., 2004). A diferencia del ANOVA tradicional, este método permite considerar la probabilidad de que cada individuo pertenezca a cada perfil, en lugar de asumir que cada individuo pertenece exclusivamente a un perfil (Asparouhov & Muthén, 2014a). Al emplear esta técnica, es posible determinar si existen patrones de pertenencia a los perfíles diferentes según el género del estudiante, lo que indicaría diferencias en la percepción de la supervisión ejercida por los padres y por las madres.

RESULTADOS

De todos los participantes, 800 respondieron a la versión paterna de la escala y 843 a la versión materna. Esta diferencia en las respuestas ocurrió porque algunos estudiantes solo respondieron a una de las versiones de la escala. Esto pudo deberse al hecho de que algunos estudiantes solo tenían un progenitor o porque decidieron no responder una de las versiones, ya que no era obligatorio completar ambas. Sin embargo, dado que la discrepancia entre las versiones no fue significativa, este problema se resolvió utilizando la técnica FIML.

En las siguientes secciones se presentan los resultados del análisis de validación y fiabilidad de ambas versiones de la «Escala de percepción adolescente de la supervisión parental». Posteriormente, se presentan los resultados del análisis de perfíles latentes y de la influencia del género de los estudiantes en la probabilidad de pertenencia a cada perfil.

Validación y fiabilidad de la «Escala de percepción adolescente de la supervisión parental»

Para alcanzar los objetivos de este estudio, se adaptó la escala de Stattin & Kerr (2000) para desarrollar dos versiones de la Escala de percepción adolescente de la supervisión parental, una centrada en la supervisión paterna y otra en la supervisión

materna. Ambas versiones constaban de un total de 20 ítems análogos, evaluando tres subescalas. Los resultados de los modelos ESEM utilizados para probar la estructura factorial de la escala se presentan a continuación (Tabla 2).

Tabla 2
Índices de ajuste de los distintos ESEM

Versión	Número de factores	X ²	gl	CFI	TLI	RMSEA
Padres	2	1405.960*	151	.934	.917	.102
	3	587.503*	133	.976	.966	.065
	4	267.993*	116	.992	.987	.040
	5	206.449*	100	.994	.989	.036
Madres	2	1719.893*	151	.904	.880	.111
	3	583.439*	133	.973	.961	.063
	4	280.357*	116	.990	.984	.041
	5	186.649*	100	.995	.990	.032

Nota. gl = grados de libertad, CFI = índice de ajuste comparativo; TLI = índice de Tucker-Lewis; RMSEA = error de aproximación cuadrático medio; * = p < .01.

Los índices de ajuste indican que las soluciones de dos factores son inadecuadas en ambos casos. Por otro lado, las soluciones de tres a cinco factores resultaron satisfactorias, con índices de ajuste que van desde buenos hasta excelentes. Siguiendo las recomendaciones de Worthington & Whittaker (2006), se optó por retener la solución de tres factores, ya que se alinea más con la interpretación teórica. Las cargas factoriales estandarizadas para cada ítem se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3
Cargas factoriales estandarizadas del modelo ESEM de tres factores

Ítem	Versión paterna			Versión materna		
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Factor 1: Control conductual						
Ítem 1	.744	-.016	.091	.709	-.03	.058
Ítem 2	.916	-.027	-.021	.894	-.016	-.043
Ítem 3	.854	-.042	.025	.800	-.094	.015

	Versión paterna			Versión materna		
Ítem 4	.482	.106	.314	.537	.147	.177
Ítem 5	.743	.040	.027	.733	.016	-.050
Ítem 6	.559	.105	.162	.547	.115	.119
Factor 2: Control psicológico						
Ítem 7	.288	.619	-.11	.162	.633	-.096
Ítem 8	.143	.768	.006	.030	.836	.062
Ítem 9	-.035	.867	.036	-.031	.879	-.013
Ítem 10	.213	.675	-.038	.136	.637	-.028
Ítem 11	.001	.698	.082	-.066	.698	.002
Ítem 12	-.100	.646	.061	-.167	.675	.137
Factor 3: Revelación						
Ítem 13	-.021	-.003	.851	.086	-.001	.809
Ítem 14	.001	.041	.888	.135	.019	.811
Ítem 15	.046	.082	.871	.143	.06	.813
Ítem 16	.016	-.059	.771	.001	-.032	.764
Ítem 17	.166	-.064	.575	.198	-.094	.545
Ítem 18	.037	-.056	.776	.009	-.08	.746
Ítem 19	-.096	.010	.842	-.030	-.078	.784
Ítem 20	-.039	-.076	.860	-.034	-.073	.820

Las cargas factoriales fueron consistentes con cada factor en la mayoría de los casos. Algunos ítems (4 y 6) mostraron cargas cruzadas entre factores, pero dado que los valores de estas cargas cruzadas no fueron altos, se puede afirmar que el ESEM apoyó la estructura de tres factores propuesta.

Después de confirmar la estructura factorial de ambas versiones de la escala de supervisión parental, se evaluó la fiabilidad interna de cada uno de los tres factores identificados: control conductual, control psicológico y revelación. Los resultados indicaron niveles de fiabilidad que van de buena a excelente para todos los factores en ambas versiones de la escala. Concretamente, los valores del Omega de McDonald en los factores de control conductual y control psicológico fueron superiores a .75, indicando una buena fiabilidad, y superiores a .90 en el factor de revelación, reflejando una fiabilidad excelente. Estos hallazgos confirman la fiabilidad de la escala tanto en la versión paterna como materna.

Análisis de perfiles latentes de supervisión parental

Después de confirmar la estructura factorial y la fiabilidad interna de la escala, se llevó a cabo un LPA probando soluciones de uno a cinco perfiles (Tabla 4).

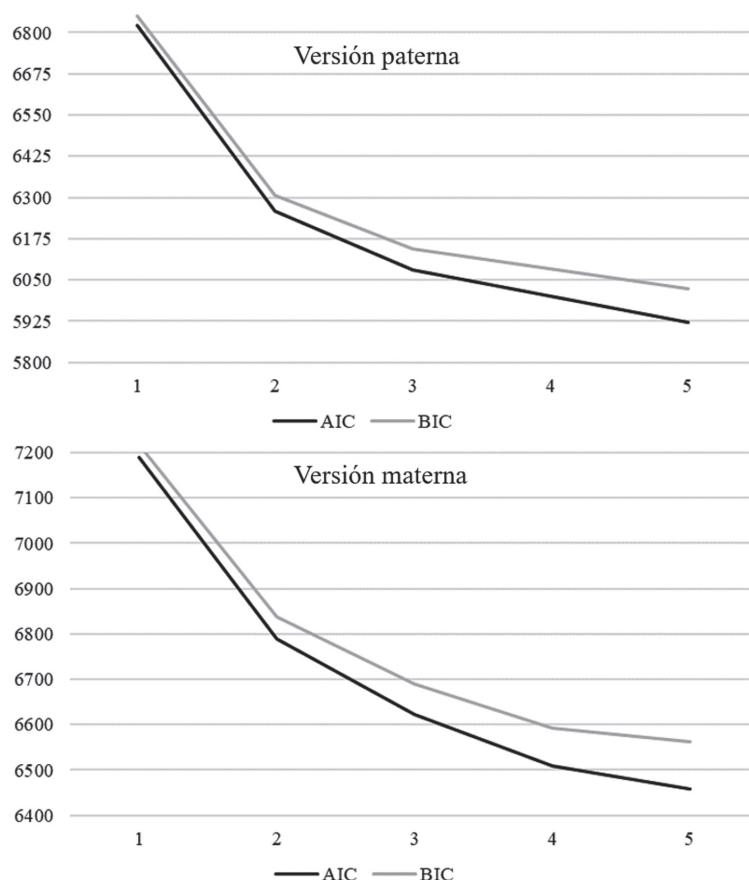
Tabla 4
Índices de ajuste de los modelos de análisis de perfiles latentes

Versión	Número de perfiles	AIC	BIC	LRT p	% GP
Padres	1	6822.905	6851.013	-	100
	2	6259.855	6306.701	.000	24.00
	3	6079.751	6145.335	.000	21.40
	4	5999.591	6083.914	.000	10.76
	5	5920.136	6023.198	.000	5.60
Madres	1	7188.991	7217.413	-	100
	2	6790.273	6837.642	.000	15.70
	3	6622.798	6689.115	.000	14.70
	4	6508.15	6593.416	.000	8.30
	5	6458.377	6562.59	.000	1.50

Nota. AIC = Criterio de información de Akaike; BIC = Criterio de información bayesiano; LRT p = valor p de la prueba de razón de verosimilitud; % PG = Porcentaje de sujetos en el grupo más pequeño.

El análisis reveló que los resultados de cinco perfiles en ambas versiones de las escalas no fueron satisfactorios. Esto se debió a que el perfil con la menor cantidad de sujetos contenía un porcentaje muy bajo en ambos casos, y las soluciones con un número muy pequeño de participantes en un perfil pueden no ser representativas de un único perfil latente (Marsh et al., 2009). Para decidir entre las soluciones restantes, se realizó una comparación visual de los índices AIC y BIC, ya que todos mostraron un valor p bajo en la prueba de razón de verosimilitud. Al representar gráficamente estos índices, se optó por un modelo de tres perfiles en el caso de la versión de supervisión paterna, y un modelo de cuatro perfiles para la versión de supervisión materna. Esto se debió a que esos modelos marcaron el punto donde la pendiente del gráfico de codos (Figura 1) comenzó a nivelarse, indicando una solución óptima.

Figura 1
Gráfico de codos

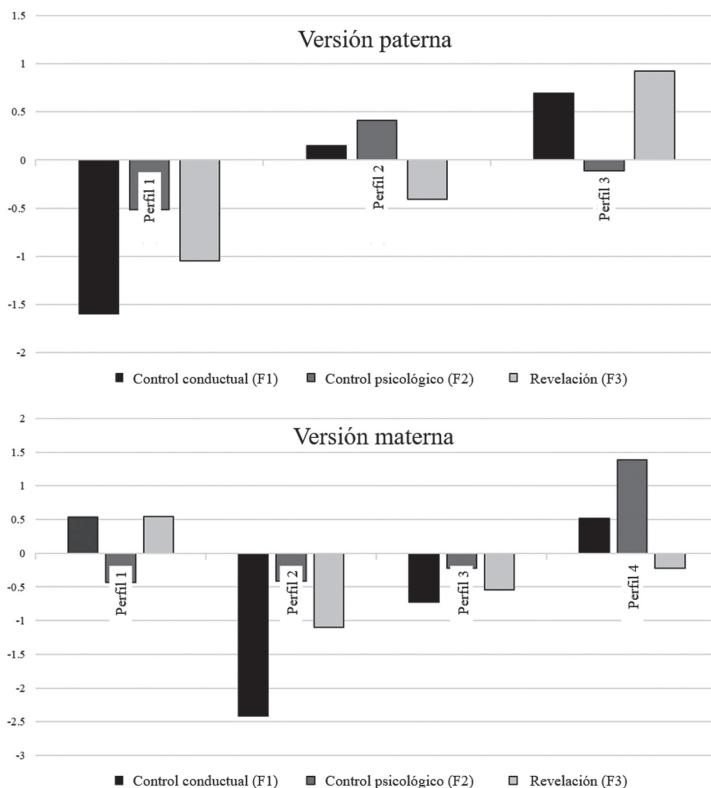


En cuanto a las diferencias entre los perfiles (Figura 2), en la versión de la escala de supervisión paterna, el Perfil 1 agrupó al 21.40% de los estudiantes. Este perfil se caracterizó por estudiantes que percibieron menos control conductual y psicológico en comparación con el promedio, pero que mostraron una menor tendencia a la revelación de información. Por el contrario, el Perfil 2, que incluyó al 38.50% de la muestra, se distinguió por incluir a estudiantes con mayores percepciones de control conductual y psicológico en comparación con el promedio y poca tendencia hacia la revelación. Finalmente, el Perfil 3, formado por el 40.10% de la muestra, estuvo formado por estudiantes que percibieron un alto control conductual, bajo control psicológico y una alta tendencia a la revelación.

En la versión materna, las tendencias de los perfiles fueron similares, pero se encontró un perfil adicional. El Perfil 1, que agrupó al 48.60% de la muestra, resultó ser análogo al Perfil 3 de la versión paterna. Es decir, en este grupo los estudiantes percibieron un alto control conductual y un bajo control psicológico, y eran propensos a revelar información. Mientras tanto, los Perfiles 2 (8.30%) y 3 (22.70%) fueron análogos al Perfil 1 encontrado en la versión paterna, incluyendo estudiantes con bajos niveles de percepción en todos los factores. Sin embargo, se puede observar que, en el caso de la supervisión materna, los estudiantes están distribuidos en un perfil donde esta percepción es más pronunciada (Perfil 2) y otro donde la percepción negativa de estos factores es más moderada (Perfil 3). Por último, el Perfil 4 (21.20%) se caracterizó por incluir a estudiantes con altos valores en los factores de control conductual y psicológico, y bajos valores en el factor de revelación, similar al Perfil 2 encontrado en el caso de supervisión paterna.

Figura 2

Medias de cada factor para cada perfil identificado en el análisis de perfiles latentes



Influencia del género del estudiante en la supervisión parental percibida

Por último, comprobamos si el género de los estudiantes influía en su probabilidad de pertenecer tanto al perfil de supervisión paterno como al materno (Tabla 5).

Tabla 5

Resultados del análisis de las diferencias de género en la pertenencia a cada perfil

Perfil	Género del estudiante	Probabilidad de pertenecer al perfil
Versión paterna		
1	Chico	.668
1	Chica	.332
2	Chico	.523
2	Chica	.477
3	Chico	.402
3	Chica	.598

Overall test: $\chi^2 = 30.038^*$, gl = 2

perfil 1 vs. perfil 2: $\chi^2 = 7.047^*$, gl = 1

perfil 1 vs. perfil 3: $\chi^2 = 29.994^*$, gl = 1

perfil 2 vs. perfil 3: $\chi^2 = 5.717^*$, gl = 1

Versión materna		
1	Chico	.425
1	Chica	.575
2	Chico	.784
2	Chica	.216
3	Chico	.640
3	Chica	.360
4	Chico	.413
4	Chica	.587

Overall test: $\chi^2 = 43.953^*$, gl = 3

perfil 1 vs. perfil 2: $\chi^2 = 35.203^*$, gl = 1

perfil 1 vs. perfil 3: $\chi^2 = 10.262^*$, gl = 1

perfil 1 vs. perfil 4: $\chi^2 = 0.050$, gl = 1

perfil 2 vs. perfil 3: $\chi^2 = 3.590$, gl = 1

perfil 2 vs. perfil 4: $\chi^2 = 28.960^*$, gl = 1

perfil 3 vs. perfil 4: $\chi^2 = 9.821^*$, gl = 1

Nota. gl = grados de libertad, * = p < .05.

En la Tabla 5 se puede observar que, para la versión de supervisión paterna, la influencia del género de los estudiantes en la probabilidad de pertenecer a un perfil u otro fue estadísticamente significativa en todos los casos. Por el contrario, en la versión de supervisión materna, el género no influyó significativamente en la probabilidad de pertenecer a un perfil concreto al comparar los Perfiles 1 y 4, así como los Perfiles 2 y 3, pero sí influyó en la probabilidad de pertenecer en el resto de los casos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación fue comprender cómo los estudiantes adolescentes perciben la supervisión parental, tanto paterna como materna. Para ello, se establecieron los siguientes tres objetivos específicos: 1) Validar la «Escala de percepción adolescente de la supervisión parental», tanto la versión paterna como la materna; 2) Realizar un análisis de perfiles latentes para identificar diferentes patrones de supervisión parental en ambas versiones de la escala; y 3) Investigar la influencia del género de los estudiantes en la probabilidad de pertenecer a diferentes perfiles de supervisión paterna y materna.

Con respecto al primer objetivo específico, los resultados confirman tanto la validez como la fiabilidad de la escala. Los modelos ESEM mostraron que la solución de tres factores fue la más adecuada y coherente con la interpretación teórica. Además, el análisis de fiabilidad reveló valores del Omega de McDonald superiores a .75 en los factores de control conductual y psicológico, y superiores a .90 en el factor de revelación, demostrando la fiabilidad del instrumento.

Para abordar el segundo objetivo, se realizó un análisis de perfiles latentes, resultando en tres perfiles para la supervisión paterna y cuatro perfiles en el caso de la supervisión materna. En cuanto a los perfiles de la versión paterna, se comprobó la existencia de dos perfiles de «supervisión paterna deficiente». Concretamente, el Perfil 1 se caracteriza por un bajo control conductual y un bajo control psicológico, mientras que el Perfil 2 se caracteriza por cierto control conductual, pero principalmente por control psicológico, coincidiendo ambos perfiles en una baja revelación. Por el contrario, el Perfil 3 se caracteriza por un alto control conductual, bajo control psicológico y alta revelación, por lo que se podría interpretar como un perfil de «buena supervisión paterna».

Respecto a los perfiles de supervisión materna, el Perfil 1 mostró un patrón de «buena supervisión materna», caracterizado por control conductual y revelación, con bajo control psicológico. Sin embargo, los tres perfiles restantes reflejan una «supervisión materna deficiente». El Perfil 2 se caracteriza por bajos niveles de control conductual, control psicológico y revelación, el Perfil 3 también presenta

esta tendencia, pero en menor grado en los tres factores, y el Perfil 4 muestra un alto control psicológico y cierto control conductual, pero baja revelación.

Comparando los perfiles entre las versiones materna y paterna, se observa que el Perfil 2 y el Perfil 3 de la versión materna coinciden con el Perfil 1 de la versión paterna, mientras que el Perfil 4 de la versión materna coincide con el Perfil 2 de la versión paterna. Todos estos perfiles pueden clasificarse dentro de la categoría de «supervisión deficiente». Por el contrario, el Perfil 1 de la versión materna coincide con el Perfil 3 de la versión paterna, y pueden ser clasificados bajo la categoría de «buena supervisión».

Los perfiles de «buena supervisión parental», tanto de la supervisión paterna como de la materna, suponen un resultado prometedor, ya que la mayoría de los estudiantes fueron clasificados en estos perfiles. Esto es positivo, ya que trabajos previos indican que el control conductual está positivamente asociado con el bienestar, la autodisciplina y la competencia individual (Martins et al., 2020; Walters, 2018) de los adolescentes, de tal manera que hace que el adolescente se sienta lo suficientemente bien para que decida revelar información sobre su vida diaria.

Sin embargo, los resultados también revelan un hecho preocupante, ya que casi la mitad de los estudiantes fueron clasificados dentro de los perfiles de «supervisión parental deficiente». Estos perfiles, caracterizados por un bajo control conductual y una baja revelación, o por una dominancia del control psicológico acompañado de baja revelación, son motivo de seria preocupación. Los estudiantes pertenecientes a estos perfiles podrían sentir una limitación en su autonomía, lo que puede llevar a resultados perjudiciales como un bajo autoconcepto o a problemas emocionales y conductuales (Barber & Harmon, 2002; Costa et al., 2015). Además, estos perfiles pueden estar asociados a una menor comunicación y supervisión, factores que se han vinculado con un mayor riesgo de abandono escolar (Afia et al., 2019). Dada la alta proporción de estudiantes en estos perfiles, este problema precisa de atención debido a sus posibles implicaciones a largo plazo en el bienestar y desarrollo de los adolescentes. Como sugieren Stattin & Kerr (2000), mejorar la relación padre-hijo fomentando una comunicación abierta y una mayor confianza podría conducir a una supervisión parental más positiva.

Otro resultado interesante respaldado por la literatura es que los perfiles con medias más altas en revelación también tienen puntuaciones más altas en control conductual y puntuaciones más bajas en control psicológico. Esta afirmación se alinea con la investigación de Barber y sus colegas (Barber & Harmon, 2002; Barber & Xia, 2013; Barber et al., 2005), quienes encontraron que ambos tipos de control tenían efectos opuestos. Los resultados de este estudio coinciden con los hallazgos previos que indican que las madres, a pesar de ser más cálidas en su comunicación, tienden a ejercer más control psicológico (Barber & Xia, 2013), como se ve en el Perfil 4 de la versión de supervisión materna. Por otro lado, ninguno de

los perfiles paternos mostró valores altos en este factor. Además, Soenens et al. (2006) demostraron que un alto control psicológico influye negativamente en el éxito académico y en las relaciones sociales, haciendo que los adolescentes sean más vulnerables a problemas de externalización. Estos hallazgos, junto con los resultados de Baudat et al. (2022), sugieren que los padres pueden promover la revelación de sus hijos iniciando conversaciones con ellos, siempre y cuando eviten adoptar comportamientos intrusivos.

Finalmente, respecto al tercer objetivo, se analizó el impacto del género de los estudiantes en la probabilidad de pertenecer a los perfiles de supervisión paterna y materna, y se encontraron diferencias significativas en ambas versiones. En cuanto a la supervisión paterna, los resultados indican que los chicos tienen más probabilidades de pertenecer al Perfil 1 (66.8%) y al Perfil 2 (52.3%), ambos caracterizados por una «supervisión deficiente». Por otro lado, las chicas tienen más probabilidades de pertenecer al Perfil 3 (59.8%), que representa una «buena supervisión». Además, se observaron diferencias significativas en todas las combinaciones de perfiles cuando se analizaron individualmente.

En el caso de la supervisión materna, los hallazgos sugieren que los chicos tienen más probabilidades de pertenecer a los Perfiles 2 (78.4%) y 3 (64.0%), ambos categorizados como «supervisión deficiente». Las chicas, por otro lado, tienen más probabilidades de pertenecer al Perfil 1 (57.5%), que es el perfil de «buena supervisión», pero también al Perfil 4 (58.7%), otro perfil de «supervisión deficiente». Se encontraron diferencias significativas al comparar la probabilidad de pertenecer a los Perfiles 1 y 2, Perfiles 1 y 3, Perfil 2 y 4, y Perfil 3 y 4. Sin embargo, estas diferencias no se observaron al comparar la probabilidad de pertenecer a los Perfiles 1 y 4 o Perfiles 2 y 3, indicando que el género no es una variable diferenciadora en estos casos.

La literatura existente sobre supervisión parental y diferencias de género indica que las chicas a menudo experimentan mayores restricciones y supervisión en comparación con los chicos (Álvarez-García et al., 2018; Svensson, 2003). Estos resultados se alinean con los de la presente investigación, donde el Perfil 3 en la versión paterna y el Perfil 1 en la versión materna —ambos asociados con una «buena supervisión parental»— son más propensos a incluir estudiantes femeninas. Además, el Perfil 4 en la versión materna, caracterizado por un alto control psicológico, también muestra una alta probabilidad de pertenencia en el caso de ser chica, lo que sugiere una tendencia de las madres a ejercer más control psicológico sobre las hijas.

La influencia del género de los estudiantes en la probabilidad de que estos pertenezcan a los diferentes perfiles de supervisión parental sugiere que las estrategias de supervisión pueden estar influenciadas por estereotipos de género, donde a los chicos a menudo se les otorga más autonomía y una supervisión menos

estricta (Endendijk et al., 2016). Este trato diferencial podría estar influenciado por creencias sociales donde se ve a los chicos como necesitados de una mayor independencia, mientras que las niñas se consideran como necesitadas de protección y orientación (Endendijk et al., 2017; Ramaci et al., 2017). Sin embargo, la falta de diferencias significativas al comparar los Perfiles 1 y 4 o los Perfiles 2 y 3 en el caso de la versión de supervisión materna indica que, aunque el género juega un papel importante, no es el único factor que determina el tipo de supervisión percibida. Esto sugiere que otros factores, como el comportamiento del adolescente, su personalidad o la dinámica familiar también pueden influir en los estilos de supervisión (Crick, 2003; Devore & Ginsburg, 2005; Rueger & Malecki, 2011).

Estos resultados subrayan la importancia de considerar el género de los estudiantes adolescentes en las intervenciones destinadas a modificar el tipo de supervisión parental. Es importante reconocer que, aunque los comportamientos protectores pueden tener buenas intenciones, también pueden llevar a un exceso de control, limitando el desarrollo de la autonomía y la autorregulación en los chicos y las chicas.

En conclusión, esta investigación contribuye a una mejor comprensión de la percepción de los adolescentes sobre la supervisión paterna y materna, y del impacto del género de los estudiantes en esta percepción. Los hallazgos más destacables fueron el descubrimiento de varios perfiles de «supervisión parental deficiente», tanto en el caso de los padres como en el de las madres, y de dos perfiles «buena supervisión parental» uno en el caso de cada progenitor. Además, cabe destacar la influencia del género de los estudiantes encontrada al examinar la probabilidad de que pertenecieran a uno u a otro perfil. Este hallazgo es clave, ya que pone de manifiesto el potencial de enfoques que consideren el género del hijo a la hora de modificar el estilo de supervisión parental. Además, la identificación de perfiles de «buena» y «deficiente» supervisión basados en el control conductual, el control psicológico y la revelación proporciona un marco claro para que investigadores, padres y educadores comprendan mejor y aborden las necesidades de los adolescentes.

LIMITACIONES

En esta investigación existen varias limitaciones que restringen la generalización de los hallazgos. En primer lugar, la información recopilada corresponde a estudiantes de entre 12 y 21 años, pero solo se obtuvo su percepción sobre la supervisión parental, sin contrastarla con otras fuentes, como los padres de estos estudiantes. Esta dependencia de los autoinformes como única estrategia de recolección de datos es vulnerable a sesgos como el de la deseabilidad social. La

obtención de datos de diversas fuentes podría mejorar la fiabilidad de los hallazgos (Thurmond, 2001).

En segundo lugar, aunque existen evidencias de estudios longitudinales que sugieren que las prácticas de crianza se mantienen estables durante la adolescencia (Parra Jiménez & Oliva, 2006; Van Heel et al., 2019), otras investigaciones indican posibles variaciones según la edad (Spera, 2005; Wang et al., 2011). En el segundo caso, estas diferencias pueden influir en los resultados de esta investigación, por lo que se recomienda que futuros estudios consideren un análisis diferenciado por grupos de edad para explorar estas variaciones con mayor detalle.

En tercer lugar, solo se estudiaron las variables relevantes de la escala (control conductual, control psicológico y revelación) y el género de los estudiantes, dejando fuera otras posibles covariables que podrían afectar los resultados de manera directa o indirecta. Por ejemplo, el estado familiar podría ser una variable a tener en cuenta en futuros estudios, ya que se ha demostrado que el tipo de familia influye en el bienestar de los adolescentes y en sus percepciones sobre las prácticas parentales (Mupinga et al., 2002; Nahkur & Kutsar, 2022). Además, otros factores importantes como el contexto del país, el tipo de institución educativa, el nivel educativo de los padres y el tipo de familia no fueron analizados. Estas variables pueden influir en las prácticas de supervisión parental y en las percepciones de los adolescentes sobre los tipos de supervisión ejercidos por sus madres y padres (Devore & Ginsburg, 2005; McFarlane et al., 1995; Rueger & Malecki, 2011). Es importante que futuras investigaciones incorporen estas variables para obtener una comprensión más completa de la dinámica de la supervisión parental.

Finalmente, un estudio longitudinal permitiría una comprensión más completa de cómo las prácticas parentales y las percepciones de los adolescentes sobre dichas prácticas pueden cambiar a lo largo del tiempo, proporcionando una mejor perspectiva sobre la dinámica de la supervisión parental en las diferentes etapas del desarrollo.

FUTURAS DIRECCIONES

Los resultados de este estudio sugieren la necesidad de realizar más investigaciones para desarrollar programas de intervención destinados a la mejora de la supervisión parental de estudiantes adolescentes. Dichos programas deberían estar orientados a mejorar y promover la revelación, reducir el control psicológico y fortalecer los aspectos de control conductual en las prácticas cotidianas. Este enfoque permitiría una mejora de la comunicación bidireccional en la que, en caso de que el adolescente enfrente dificultades en cualquier aspecto de su vida, pueda revelarlas voluntariamente a sus padres. Como consecuencia, los padres podrán ayudar a resolver los problemas que generen preocupación o malestar a sus hijos.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido financiado por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, el Cabildo de Gran Canaria y el Banco Santander a través del programa de formación predoctoral del personal investigador.

REFERENCIAS

- Afia, K., Dion, E., Dupéré, V., Archambault, I., & Toste, J. (2019). Parenting practices during middle adolescence and high school dropout. *Journal of adolescence*, 76, 55-64. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.08.012>.
- Alemany-Arrebola, I., González-Gijón, G., Ruiz-Garzón, F., & Del Mar Ortiz-Gómez, M. (2019). Adolescents' Perception of Parental Practices from the Gender Perspective. *Pedagogía Social*, 33, 125–136. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.33.09
- Álvarez-García, D., García, T., Cueli, M., & Núñez, J. C. (2018). Control parental del uso de internet durante la adolescencia: evolución, & diferencia de género. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 51(7), 19-31. <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.02>
- Álvarez-García, D., García, T., Barreiro-Collazo, A., Dobarro, A., & Antúnez, A. (2016). Parenting style dimensions as predictors of adolescent antisocial behavior. *Frontiers in Psychology*, 7, 1383. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01383>
- Amador, L., & Monreal-Gimeno, C. (coords). (2010). *Intervención social y género*. Narcea.
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2009). Exploratory structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(3), 397–438. <https://doi.org/10.1080/10705510903008204>
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2014a). Auxiliary Variables in Mixture Modeling: Three-Step Approaches Using Mplus. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(3), 329–341. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915181>
- Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2014b). Auxiliary variables in mixture modeling: Using the BCH method in Mplus to estimate a distal outcome model and an arbitrary second model. *Mplus Web Notes*. https://www.statmodel.com/download/asparouhov_muthen_2014.pdf
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3(11), 255–272.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1-103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>

- Bolck, A., Croon, M., & Hagenaars, J. (2004). Estimating latent structure models with categorical variables: One-step versus three-step estimators. *Political Analysis*, 12(1), 3–27. <https://doi.org/10.1093/pan/mp001>
- Barber, B. K., & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 15–52). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10422-002>
- Barber, B. K., & Xia, M. (2013). The centrality of control to parenting and its effects. In R. E. Larzelere, A. S. Morris, & A. W. Harrist (Eds.), *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (pp. 61–87). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13948-004>
- Barber, B. K., Stoltz, H., & Olsen, J. A. (2005). Parent support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70, 1-13. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2005.00365.x>
- Baudat, S., Mantzouranis, G., Van Petegem, S., & Zimmermann, G. (2022). How Do Adolescents Manage Information in the Relationship with Their Parents? A Latent Class Analysis of Disclosure, Keeping Secrets, and Lying. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(6), 1134–1152. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01599-0>
- Bersabé Morán, R., Fuentes, M. J., & Motrico, E. (2001). Psychometric analysis of two scales to evaluate parents' educational styles. *Psicothema*, 13(4), 678–684.
- Brajša-Žganec, A., Merkaš, M., & Velić, M. S. (2019). The relations of parental supervision, parental school involvement, and child's social competence with school achievement in primary school. *Psychology in the Schools*, 56(8), 1246–1258. <https://doi.org/10.1002/pits.22273>
- Cantón, D., Ramírez, M. A., & Cantón, J. (2016). Papel moderador del sexo en las prácticas de crianza / Moderator role of sex in rearing practices. International Journal of Developmental and Educational Psychology. *Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 275-284. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.373>
- Capano, A., del Luján González, M., & Massonnier, N. (2016). Estilos parentales: estudio con adolescentes y sus padres. *Revista de Psicología*, 34(2), 413-444. <https://doi.org/10.18800/psico.201602.008>
- Coleman, J. S. (1995). Equality of Educational Opportunity (COLEMAN) Study (EEOS). In ICPSR Data Holdings. *Inter-university Consortium for Political and Social Research (ICPSR)*. <https://doi.org/10.3886/icpsr06389.v3>
- Costa, S., Soenens, B., Gugliandolo, M. C., Cuzzocrea, F., & Larcan, R. (2015). The mediating role of experiences of need satisfaction in associations between parental psychological control and internalizing problems: A study among Italian

- college students. *Journal of Child and Family Studies*, 24(4), 1106–1116. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9919-2>
- Crick, N. R. (2003). A gender-balanced approach to the study of childhood aggression and reciprocal family influences. In A. C. Crouter & A. Booth (Eds.), *Children's influence on family dynamics: The neglected side of family relationships* (pp. 237–252). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Darling, N., & Tilton-Weaver, L. (2019). All in the family: Within-family differences in parental monitoring and adolescent information management. *Developmental Psychology*, 55(2), 390–402. <https://doi.org/10.1037/dev000064>
- Davidov M., & Grusec J.E. (2006). Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes. *Child Development*, 77, 44–58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00855.x>
- Devore, E., & Ginsburg, K. (2005). The protective effects of good parenting on adolescents. *Current Opinion in Pediatrics*, 17, 460–465. <https://doi.org/10.1097/01.mop.0000170514.27649.c9>.
- Dou D., Shek D.T., & Kwok K.H. (2020). Perceived paternal and maternal parenting attributes among Chinese adolescents: a meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 8741. <https://doi.org/10.3390/ijerph17238741>
- Elboj-Saso, C., Íñiguez-Berrozpe, T., Cebollero Salinas, A., & Bautista Alcaine, P. (2023). «Listen to me!» The role of family supervision and parental phubbing in youth cyberbullying. *Family Relations*, 73(3), 1568–1587. <https://doi.org/10.1111/fare.12968>
- Emond, A., Griffiths, M. D., & Hollén, L. (2022). Problem Gambling in Early Adulthood: a Population-Based Study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20(2), 754–770. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00401-1>
- Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Mesman, J. (2016). Gender-differentiated parenting revisited: Meta-analysis reveals very few differences in parental control of boys and girls. *PloS one*, 11(7), e0159193. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159193>
- Endendijk, J.J., Groeneveld, M.G., Pol, L., Berkel, S., Hallers-Haalboom, E., Bakermans-Kranenburg, M.J., & Mesman, J. (2017). Gender Differences in child aggression: relations with gender-differentiated parenting and parents' gender-role stereotypes. *Child development*, 88(1), 299-316. <https://doi.org/10.1111/cdev.12589>.
- Estlein, R. (2021). Parenting as a communication process: Integrating interpersonal communication theory and parenting styles conceptualization. *Journal of Family Theory and Review*, 13(1), 21–33. <https://doi.org/10.1111/jftr.12407>

- García, M., Cerezo, M., De la Torre, M., Villa, M., & Casanova, P. (2011). Prácticas educativas paternas y problemas internalizantes y externalizantes en adolescentes españoles. *Psicothema*, 23(4), 654-659.
- Gentina, E., Shrum, L. J., Lowrey, T., Vitell, S., & Rose, G. (2018). An integrative model of the influence of parental and peer support on consumer ethical beliefs: The mediating role of self-esteem, power, and materialism. *Journal of Business Ethics*, 150, 1173–1186. <https://doi.org/10.1007/s10551-016-3137-3>
- González-Cámara, M., Osorio, A., & Reparaz, C. (2019). Measurement and function of the control dimension in parenting styles: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(17), 3157. <https://doi.org/10.3390/ijerph16173157>
- Graham, J. W. (2012). *Missing data: Analysis and design*. Springer Science & Business Media.
- Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 2, 165–171. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x>
- Harris-McKoy, D., & Cui, M. (2013). Parental control, adolescent delinquency, and young adult criminal behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 22(6), 836–843. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9641-x>
- He Y., Yuan K., Sun L., & Bian Y. (2019). A cross-lagged model of the link between parental psychological control and adolescent aggression. *Journal of Adolescence*, 74, 103–112. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.05.007>
- Hong, J. C., Hwang, M. Y., Kuo, Y. C., & Hsu, W. Y. (2015). Parental monitoring and helicopter parenting relevant to vocational student's procrastination and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 42, 139-146. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.003>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hunter S., Barber B., & Stoltz, H. (2015). Extending knowledge of parents' role in adolescent development: the mediating effect of self-esteem. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 2474–2484. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-0050-1>
- Justice, L. M., Petscher, Y., & Schatschneider, C. (2011). Peer Effects in Preschool Classrooms: Is Children's Language Growth Associated with Their Classmates' Skills? *Child Development*, 82(6), 1768–1777. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01665.x>
- Keijsers, L., Branje, S., Hawk, S. T., Schwartz, S. J., Frijns, T., Koot, H. M., Van Lier, P., & Meeus, W. (2012). Forbidden friends as forbidden fruit: parental supervision

- of friendships, contact with deviant peers, and adolescent delinquency. *Child development*, 83(2), 651–666. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01701.x>
- Keogh-Clark, F., Whaley, R. C., Leventhal, A. M., & Krueger, E. A. (2021). Sex differences in the association between parental monitoring and substance use initiation among adolescents. *Addictive Behaviors*, 122, 107024. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.107024>
- Kerr, M., & Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36, 366-380. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.3.366>
- Kerr, M., Stattin, H., & Burk, W. J. (2010). A reinterpretation of parental monitoring in longitudinal perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 39–64. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00623.x>
- Korpipää, H., Moll, K., Aunola, K., Tolvanen, A., Koponen, T., Aro, M., & Lerkkanen, M. K. (2020). Early cognitive profiles predicting reading and arithmetic skills in grades 1 and 7. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101830. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101830>
- Lansford, J.E., Laird, R.D., Pettit, G.S., Bates, J.E., & Dodge, K.A. (2014). Mothers' and fathers' autonomy-relevant parenting: longitudinal links with adolescents' externalizing and internalizing behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1877–89. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0079-2>
- Li, J. B., Willems, Y. E., Stok, F. M., Dekovic, M., Bartels, M., & Finkenauer, C. (2019). Parenting and self-control across early to late adolescence: A three level meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 14(6), 967–1005. <https://doi.org/10.1177/1745691619863046>
- Lo, Y., Mendell, N. R., & Rubin, D. B. (2001). Testing the number of components in a normal mixture. *Biometrika*, 88(3), 767–778. <https://doi.org/10.1093/biomet/88.3.767>
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006–1017. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1006>
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 1–101). Wiley.
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Morin, A. J. S. (2009). Classical latent profile analysis of academic self-concept dimensions: Synergy of person- and variable-centered approaches to theoretical models of self-concept. *Structural*

- Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(2), 191–225. <https://doi.org/10.1080/10705510902751010>
- Martins, M. V., Formiga, A., Santos, C., Sousa, D., Resende, C., Campos, R., Nogueira, N., Carvalho, P., & Ferreira, S. (2020). Adolescent internet addiction – role of parental control and adolescent behaviours. *International Journal of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 7(3), 116–120. <https://doi.org/10.1016/j.ijpam.2019.12.003>
- Mastrotheodoros, S., Van der Graaff, J., Deković, M., Meeus, W.H.J. & Branje, S.J.T. (2019). Coming Closer in Adolescence: Convergence in Mother, Father, and Adolescent Reports of Parenting. *Journal of Research on Adolescence*, 29, 846–862. <https://doi.org/10.1111/jora.12417>
- Masud, H., Thurasamy, R., & Ahmad, M. S. (2015). Parenting styles and academic achievement of young adolescents: A systematic literature review. *Quality & Quantity*, 49(6), 2411–2433. <https://doi.org/10.1007/s11135-014-0120-x>
- McFarlane, A., Bellissimo, A., & Norman, G. (1995). Family structure, family functioning and adolescent well-being: the transcendent influence of parental style. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 36(5), 847-864. <https://doi.org/10.1111/J.1469-7610.1995.TB01333.X>
- McKinney, C., & Renk, K. (2008). Differential parenting between mothers and fathers: Implications for late adolescents. *Journal of Family Issues*, 29(6), 806–827. <https://doi.org/10.1177/0192513X07311222>
- McNeish, D. (2018). Thanks coefficient alpha, We'll take it from here. *Psychological Methods*, 23(3), 412–433. <https://doi.org/10.1037/met0000144>
- Melton, T. N., & Deutsch, N. L. (2022). Putting Parental Supervision into Context: Taking an Assets-Based Approach in Examining the Role of Parental Supervision During Adolescence. *Youth and Society*, 54(3), 442–461. <https://doi.org/10.1177/0044118X20980471>
- Milton, D., Appleton, P. R., Bryant, A., & Duda, J. L. (2018). Initial validation of the teacher-created empowering and disempowering motivational climate questionnaire in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(4), 340–351. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0119>
- Morin, A. J. S., & Marsh, H. W. (2015). Disentangling Shape from Level Effects in Person-Centered Analyses: An Illustration Based on University Teachers' Multidimensional Profiles of Effectiveness. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 22(1), 39–59. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.919825>
- Morin, A. J. S., Meyer, J. P., Creusier, J., & Biétry, F. (2016). Multiple-Group Analysis of Similarity in Latent Profile Solutions. *Organizational Research Methods*, 19(2), 231–2. <https://doi.org/10.1177/1094428115621148>

- Mupinga, E.E., Garrison, M.E.B., & Pierce, S.H. (2002). An exploratory study of the relationships between family functioning and parenting styles: The perceptions of mothers of young grade school children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 31, 112-129. <https://doi.org/10.1177/1077727X02031001005>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2024). *Mplus user's guide* (8th ed.). Muthén & Muthén.
- Nahkur, O., Kutsar, D. (2022). Family type differences in children's satisfaction with people they live with and perceptions about their (step)parents' parenting practices. *Social Sciences*, 11(5), 223. <https://doi.org/10.3390/socsci11050223>
- Oliva, A., Parra, Á., Enrique Arranz, Y., Oliva Delgado, A., & Arranz Freijo, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93–106.
- Parra Jiménez, Á., & Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 453–470. <https://doi.org/10.1174/021037006778849594>
- Ponce-Gómez, J., Zych, I., & Rodríguez-Ruiz, J. (2023). Uso problemático de Internet por parte de los menores desde la perspectiva parental antes y después del confinamiento general por COVID-19. *Society & Education*, 15(1), 11–19. <https://doi.org/10.21071/psye.v15i1.15324>
- Ramaci, T., Pellerone, M., Ledda, C., Presti, G., Squatrito, V., & Rapisarda, V. (2017). Gender stereotypes in occupational choice: a cross-sectional study on a group of Italian adolescents. *Psychology Research and Behavior Management*, 10, 109 - 117. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S134132>
- Romera, E., Camacho, A., Ortega-Ruiz, R., & Falla, D. (2021). Cibercotilleo, ciberagresión, uso problemático de Internet y comunicación con la familia. *Comunicar*, 67(29), 61-71. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-05>
- Rueger, S., & Malecki, C. (2011). Effects of stress, attributional style and perceived parental support on depressive symptoms in early adolescence: A prospective analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40, 347-359. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.563461>
- Ruiz-Hernández, J. A., Moral-Zafra, E., Llor-Esteban, B., & Jiménez-Barbero, J. A. (2019). Influence of parental styles and other psychosocial variables on the development of externalizing behaviors in adolescents: a systematic review. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11, 9–21. <https://doi:10.5093/ejpalc2018a1154>
- Seidu, A. A., Arthur-Holmes, F., Agbaglo, E., & Ahinkorah, B. O. (2022). Truancy: How food insecurity, parental supervision, and other factors influence school attendance of adolescents in Seychelles. *Children and Youth Services Review*, 135, 106377. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106377>

- Shek, D. T. L., & Law, M. Y. M. (2015). Assessment of parent-child subsystem qualities in Chinese adolescents: Behavioral control, psychological control and parent-child relational qualities. *International Journal of Child Health and Human Development*, 8(2), 207–217.
- Simons, L. G., & Conger, R. D. (2007). Linking mother–father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28(2), 212–241. <https://doi.org/10.1177/0192513X06294593>
- Smetana, J. G. (2010). *Adolescents, Families, and Social Development*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781444390896>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Duriez, B., & Goossens, L. (2006). In Search of the Sources of Psychologically Controlling Parenting: The Role of Parental Separation Anxiety and Parental Maladaptive Perfectionism. *Journal of Research on Adolescence*, 16(4), 539–559. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00507.x>
- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 125–146. <https://doi.org/10.1007/S10648-005-3950-1>.
- Stanley, L., Kellermanns, F. W., & Zellweger, T. M. (2017). Latent Profile Analysis: Understanding Family Firm Profiles. *Family Business Review*, 30(1), 84–102. <https://doi.org/10.1177/0894486516677426>
- Svensson, R. (2003). Gender differences in adolescent drug use. *Youth & Society*, 34, 300 - 329. <https://doi.org/10.1177/0044118X02250095>.
- Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072–1085. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00210>
- Tokić Milaković, A., Glatz, T., & Pećnik, N. (2018). How do parents facilitate or inhibit adolescent disclosure? The role of adolescents' psychological needs satisfaction. *Journal of Social and Personal Relationships*, 35(8), 1118–1138. <https://doi.org/10.1177/0265407517705228>
- Top, N., Liew, J., & Luo, W. (2017). Family and school influences on youths' behavioral and academic outcomes: Cross-level interactions between parental monitoring and character development curriculum. *The Journal of Genetic Psychology*, 178, 108-118. <https://doi.org/10.1080/00221325.2017.1279118>
- Thurmond, V. A. (2001). The Point of Triangulation. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(3), 253-258. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00253.x>
- Van Heel, M., Bijttebier, P., Claes, S., Colpin, H., Goossens, L., Van Den Noortgate, W., Verschueren, K., & Leeuwen, K. Van. (2019). Measuring parenting throughout adolescence: Measurement invariance across informants, mean-level and differential continuity. *Assessment*, 26, 111–124. <https://doi.org/10.1177/1073191116686827>

- Villavicencio-Aguilar, C. E., Armijos Piedra, T. R., & Castro Ponce, M. C. (2020). Conductas disruptivas infantiles y estilos de crianza. *Revista Iberoamericana de psicología*, 13(1), 139–150. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13113>
- Walters, G. D. (2017). Mediating the Relationship Between Parental Control/Support and Offspring Delinquency: Self-Efficacy for a Conventional Lifestyle Versus Self-Efficacy for Deviance. *Crime & Delinquency*, 64(5), 606–624. <https://doi.org/10.1177/0011128716686357>
- Wang, M., Dishion, T., Stormshak, E., & Willett, J. (2011). Trajectories of family management practices and early adolescent behavioral outcomes. *Developmental psychology*, 47(5), 1324-1341. <https://doi.org/10.1037/a0024026>.
- Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life at school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science*, 10(1), 13–29. https://doi.org/10.1207/s1532480xads1001_2
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806–838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Wu, K., & Li, S.D. (2023). Coercive parenting and juvenile delinquency in China: Assessing gender differences in the moderating effect of empathetic concern. *Journal of Youth and Adolescence*, 52, 826–39. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01742-5>
- Xu, Y., Zhang, L., & Hee, P. (2014). Parenting Practices and Shyness in Chinese Children. In: Selin, H. (eds) *Parenting Across Cultures. Science Across Cultures: The History of Non-Western Science*. (Vol. 7). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7503-9_2
- Yang, Y., Li, M., & Lin, H. C. (2022). Parental psychological control, social capital, substance use, and driving under the influence among college students: Sex differences. *Journal of Child and Family Studies*, 31, 1207–1219. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02036-9>
- Yap, M. B. H., Pilkington, P. D., Ryan, S. M., & Jorm, A. F. (2014). Parental factors associated with depression and anxiety in young people: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 156, 8–23. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.11.007>
- Zhu, X., & Shek, D. T. L. (2021). Parental control and adolescent delinquency based on parallel process latent growth curve modeling. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(17), 8916. <https://doi.org/10.3390/ijerph18178916>

APÉNDICES

Apéndice A

Escala de percepción adolescente de la supervisión parental

Número	Ítem	Factor
1	Intenta saber a dónde voy cuando salgo.	Control conductual
2	Si vuelvo tarde a casa me pregunta por qué y con quién estuve.	Control conductual
3	Cuando salgo un sábado noche debo decirle antes dónde voy y cuando volveré.	Control conductual
4	Intenta saber qué hago en mi tiempo libre.	Control conductual
5	Pone límites a la hora que debo volver a casa.	Control conductual
6	Me pregunta en qué gasto el dinero.	Control conductual
7	Es menos amable conmigo cuando no hago las cosas a su manera.	Control conductual
8	Me hace sentir culpable cuando no hago lo que quiere.	Control conductual
9	Me trata de forma fría y distante si hago algo que no le gusta.	Control psicológico
10	Me dice que él/ella tiene razón y no debo llevarle la contraria.	Control psicológico
11	Me castiga y sanciona continuamente mi forma de ser y pensar.	Control psicológico
12	Deja de hablarme cuando se enfada conmigo.	Control psicológico
13	Le cuento lo que hago en mi tiempo libre.	Revelación
14	Le cuento lo que hago cuando salgo.	Revelación
15	Le cuento dónde estoy en mi tiempo libre.	Revelación
16	Le hablo sobre los problemas que tengo con mis amigos y amigas.	Revelación
17	Conoce quiénes son mis amigos/as.	Revelación
18	Cuando llego de las clases le cuento cómo me ha ido el día.	Revelación
19	Aunque no me pregunte, le cuento cómo me va en las diferentes asignaturas.	Revelación
20	Te gusta contarte lo que haces y dónde vas a él/ella.	Revelación

Nota. Ambas versiones tienen los mismos ítems, pero la formulación cambia para referirse a la supervisión paterna o materna.

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

1. *Educación XX1* es una publicación científica internacional editada por la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España), que contribuye a la difusión de los avances en investigación e innovación educativa. Todos los artículos deben reunir los siguientes requisitos::
 - a) Contribuir al corpus científico de la educación con una aportación actual e innovadora.
 - b) Ser coherente con la línea editorial marcada por el Equipo Editorial.
 - c) Constituir una colaboración original en su totalidad, es decir, no publicada previamente ni total ni parcialmente en ningún soporte.
 - d) Adecuarse a los criterios de calidad metodológica propios de la investigación científica.
 - e) Estar científicamente fundamentado y gozar de unidad interna.
 - f) Presentar una correcta expresión escrita en español e inglés.
 - g) Ajustarse a las directrices de carácter formal establecidas en la Guía para la preparación de manuscrito, disponibles en la página web de la revista:
<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/index>.
2. Las contribuciones se remitirán por vía electrónica a través de la plataforma OJS. Todo el proceso de comunicación con los autores, revisores y editores se realizará a través de la plataforma.
3. Los artículos tendrán una extensión comprendida entre las 5500 y las 7000 palabras. En esta extensión no computan el título, ni el resumen, ni las palabras clave, tanto en español como en inglés. Tampoco computará el apartado de Referencias bibliográficas en los artículos de revisión.
4. La estructura de los manuscritos será la siguiente:
 - a) Título del artículo, en español y en inglés.
 - b) Resumen y palabras clave, en español y en inglés.
 - c) Texto del artículo:
Introducción.
Método.
Resultados.
Discusión y conclusiones.
 - d) Referencias bibliográficas.
 - e) Anexo (si hubiera).
5. En la preparación del manuscrito, los autores deben seguir las normas de publicación de la *American Psychological Association* en su 7^a edición.

6. *Educación XX1* tiene una política de revisión de doble ciego, por lo que debe eliminarse del artículo cualquier información que permita identificar a los autores.
7. La información relativa a los autores debe registrarse, junto con los demás metadatos del artículo, en la plataforma durante el proceso de envío. Obligatoriamente, se deberá facilitar:

 - a) El nombre y los apellidos de todos los autores, en orden de firma.
 - b) La afiliación institucional, el correo electrónico (preferentemente institucional) y el identificador ORCID de cada autor. El identificador ORCID debe estar actualizado y activo.
 - c) El autor que figurará como contacto principal para la correspondencia editorial. Si no se señala, se asignará este rol al primer autor.

GUIDELINES FOR SUBMISSION OF ORIGINAL ARTICLES

- 1.** *Educación XX1* is an international scientific journal published by the Education Faculty of the Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, Spain), which aims to encourage the diffusion of advances in educative research and innovation. All submitted articles must comply with the following criteria. They should:

 - a) Make a current and novel contribution to the scientific corpus of education.
 - b) Be coherent with the editorial policy defined by the editorial team.
 - c) Constitute an original article in its entirety, not published previously in any format.
 - d) Comply with criteria of methodological quality of scientific research.
 - e) Have a strong scientific base and internal unity.
 - f) Be written in good Spanish or English language
 - g) Comply with the available on the journal's website of this journal, available on the journal's website: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/index>.
- 2.** Papers will be submitted digitally through the OJS platform. The entire communication process with authors, reviewers and editors will take place through this platform.
- 3.** All articles, including those written in Spanish and in English, will have between 5500 and 7000 words, excluding the title, summary and keywords. In review articles, the reference list will not be included in this word count either.
- 4.** Manuscripts will have the following layout:

 - a) Title of article, in Spanish and in English.
 - b) Summary and keywords in Spanish and in English.
 - c) Text of article:
Introduction.
Method.
Results.
Discussion and Conclusions.
 - d) Bibliographic references.
 - e) Annex (if included).
- 5.** Authors should prepare the manuscript following the publication instructions of the publication guidelines of the American Psychological Association, 7th edition.

- 6.** Owing to the double-blind reviewing policy of *Educación XX1*, the article must not include any information that can identify the author.
- 7.** Information about the authors must be entered, together with the other metadata relating to the article, on the platform during the submission process. It is mandatory to provide:
 - a) The first name and surname of all the authors in order of signing.
 - b) Organizational affiliation, the E-mail (preferentially of the institution), and the ORCID identifier of each author. The ORCID identifier must be updated and active.
 - c) The author to figure as the main contact for correspondence with the publishers. If not specified this role will be assigned to the first author.

