

REVISTA  
**51(2)**

Julio-Diciembre  
2021

# PUBLICACIONES



*Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*  
Depósito legal: GR-94-2001 · eISSN: 2530-9269 · pISSN: 1577-4147  
Edita: Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla (Universidad de Granada)

---

Imagen de cubierta

*El Teatro Kursaal-Fernando Arrabal* es el teatro más importante de Melilla (España), ubicado en el n.º 6 de la avenida Cándido Lobera, Ensanche Modernista y que forma parte del Conjunto Histórico Artístico de la Ciudad de Melilla, un Bien de Interés Cultural.

Fotografía de Manuel Ortega Caballero.



# P PUBLICACIONES

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DEL CAMPUS DE MELILLA

Vol. 51(2), julio-diciembre 2021



# Equipo editorial

## Editorial Team

### DIRECTOR

Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles  
Universidad de Granada, España

### SECRETARIA DE REDACCIÓN

Dra. María José Molina García  
Universidad de Granada, España

### COMUNICACIÓN Y DIFUSIÓN

Dra. María Tomé Fernández  
Universidad de Granada, España

### EDITORA ASOCIADA PARA EUROPA Y REINO UNIDO

Dra. Silvia Corral Robles  
Universidad de Granada, España

### EDITORES ASOCIADOS PARA ASIA Y PACÍFICO

Dr. Cao Yufei  
Shanghai International Studies University,  
China

Dr. Alfredo Bautista Arellano  
The Education University of Hong Kong,  
China

Dra. Meng Shen  
Universidad de Valencia, España

### EDITOR ASOCIADO PARA ESPAÑA Y PORTUGAL

Dr. Eufrasio Pérez Navío  
Universidad de Jaén, España

### EDITOR ASOCIADO PARA AMÉRICA LATINA

Dr. Carlos Isaac Barros Bastidas  
Universidad de Guayaquil, Ecuador

### EDITORA ASOCIADA PARA RUSIA Y PAÍSES ESLAVOS

Dra. Margarita Bakieva  
Universitat de València, España

### CONSEJO DE DIRECCIÓN

Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles  
Universidad de Granada, España

Dra. Lucía Herrera Torres  
Universidad de Granada, España

Dra. Amaya Epelde Larrañaga  
Universidad de Granada, España

### CONSEJO DE REDACCIÓN

Dra. Alicia Benarroch Benarroch, Universidad de Granada, España

Dr. Juan Luis Castejón Costa, Universidad de Alicante, España

D. Narciso M. Contreras Izquierdo, Universidad de Jaén, España

Dr. Roberto Cremades Andreu, U. Complutense-Madrid, España

Dra. María del Prado de la Fuente Galán, Departamento de Historia Moderna y de América, Universidad de Granada, España

Dr. Vicenç Font Moll, Universidad de Barcelona

Dra. Mercedes Gonzalez-Sanmamed, Universidad de A Coruña, España

Dra. Lucía Herrera Torres, Universidad de Granada, España

Dr. Jesús Miguel Jornet Meliá, Universidad de Valencia, España

Dr. Ángel Mingorance Estrada, Universidad de Granada, España

Dr. María José Molina García, Universidad de Granada, España

Dr. Manuel Ortega Caballero, Universidad de Granada, España

Dr. Juan Jesús Ortiz de Haro, Universidad de Granada, España

Dra. Virginia Tejada Medina, Universidad de Granada, España

Dra. Margarita Torremocha Hernández, Universidad de Valladolid, España

Dra. Francisca Valdivia Ruiz, Universidad de Málaga, España

Dr. Miguel Zabalza Beraza, Universidad de Santiago de

Compostela, España



UNIVERSIDAD  
DE GRANADA



FACULTAD DE  
CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN Y DEL  
DEPORTE DE  
MELILLA



CIUDAD AUTÓNOMA  
MELILLA

Consejería de Educación, Cultura, Festejos e Igualdad

## CONSEJO ASESOR

- Acevedo, Víctor (U. Iowa- EEUU)  
Alonso Quecuty, María Luisa (U. de La Laguna)  
Álvarez Santaló, León Carlos (U. Sevilla)  
Ambrós Pallarés, María Alba (U. de Barcelona)  
Anguera, Teresa (U. Barcelona)  
Arañó Gisbert, Juan Carlos (U. Sevilla)  
Arias de Saavedra, Inmaculada (U. de Granada)  
Arraiz, Ana (U. de Zaragoza)  
Barrio Valencia, José Lino (U. Valladolid)  
Bazairi, Hocein (U. Hassan II Casablanca)  
Belmonte Gea, Juan (U. Almería)  
Bortolussi, Marisa (U. de Alberta-Canadá)  
Bruña Cuevas, Manuel (U. de Sevilla)  
Bryant, Peter (U. de Oxford-Inglaterra)  
Cabo Hernández, José M. (U. de Granada)  
Cachón Zagalaz, Javier (U. de Jaén)  
Campos Barrionuevo, Blas (UNED)  
Cañal de León, Pedro (U. de Sevilla)  
Casanova Arias, Pedro F. (U. de Jaén)  
Castilla Mesa, Teresa (U. Málaga)  
Clara Santos, Ana (U. de El Algarve - Portugal)  
Contreras Jordán, Onofre (U. de Castilla - La Mancha)  
Cortina Pérez, Beatriz (U. de Granada)  
Costa-Giomi, Eugenia (U. de Texas-EE.UU.)  
De la Herrán Gascón, Agustín (U. Autónoma-Madrid)  
De Pro Bueno, Antonio (U. de Murcia)  
Díaz Godino, Juan (U. Granada)  
Díaz-Plaja Taboada, Ana (U. Barcelona)  
Doppelbauer, Max (U. de Viena-Austria)  
Dronzina, Tatiana (U. Sofía- Bulgaria)  
Estepa Castro, Antonio (U. de Jaén)  
Estévez, Iris (U. da Coruña)  
Fariña Rivera, Francisca (U. de Vigo)  
Gil Pérez, Daniel (U. de Valencia)  
Gilar Corbí, Raquel (U. de Alicante)  
Gómez García, Melchor (U. Autónoma-Madrid)  
González Álvarez, Cristobal (U. Málaga)  
González Soto, Ángel Pío (U. Tarragona)  
Hoyos Ragel, María del Carmen (U. de Granada)  
Lerner, Delia (U. Buenos Aires)  
López Gutiérrez, Carlos J. (U. de Granada)  
Madrid Fernández, Daniel (U. Granada)  
Marín Viadel, Ricardo (U. de Granada)  
Martín Moreno, Antonio (U. de Granada)  
McKay, Jane (U. de Chester)  
Miraflores Gómez, Emilio (U. Complutense-Madrid)  
Moreno Carretero, María Francisca (U. de Almería)  
Muñoz Carril, Pablo César (U. Santiago de Compostela)  
Oña Sicilia, Antonio (U. de Granada)  
Oriol Alarcón, Nicolás (U. Madrid)  
Pedroso de Lima, Margarida (U. de Coimbra-Portugal)  
Peña Hita, M<sup>a</sup> Ángeles (U. Jaén)  
Peñate Cabrera, Marcos (U. de las Palmas)  
Perales Palacios, Javier (U. de Granada)  
Pérez García, Miguel (U. de Granada)  
Pérez Valverde, Cristina (U. de Granada)  
Ríos Ariza, José María (U. de Málaga)  
Romero Granados, Santiago (U. de Sevilla)  
Rubia Avi, Bartolomé (U. de Valladolid)  
Ruiz Palmero, Julio (U. de Málaga)  
Ruiz Pérez, Luis Miguel (U. de Castilla - La Mancha)  
Salas Ausens, José Antonio (U. Zaragoza)  
Salmerón Pérez, Honorio (U. Granada)  
Sánchez Fernández, Sebastián (U. de Granada)  
Sánchez García, M<sup>a</sup> Victoria (U. de Sevilla)  
Sánchez Rivas, Enrique (U. de Málaga)  
Sánchez Rodríguez, José (U. de Málaga)  
Sánchez Sánchez, Ernesto (U. México)  
Sánchez Vázquez, Luis (U. de Loja-Ecuador)  
Seijo Martínez, Dolores (U. Santiago de Compostela)  
Sevilla Merino, Diego (U. de Granada)  
Solano Rodríguez, M<sup>a</sup> Ángeles (U. Murcia)  
Souto-Seijo, Alba (UNIR)  
Soria Mesa, Enrique (U. de Córdoba)  
Soriano, Encarna (U. Almería)  
Suso López, F. Javier (U. de Granada)  
Sustaeta Llobart, Ignacio (U. Complutense- Madrid)  
Trujillo Sáez, Fernando (U. de Granada)  
Valdés Castro, Pablo (U. Cuba)  
Vera Casares, Juan Antonio (U. de Granada)  
Vila Merino, Eduardo (U. de Málaga)  
Zurita Ortega, Félix (U. de Granada)

*Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla*  
N.º 51(2), 2021

Depósito Legal: GR-94-2001 · ISSN: 1577-4147 · ISSN-e: 2530-9269

#### **PROMUEVE Y EDITA**

Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla.  
Universidad de Granada  
Decana: Lucía Herrera Torres

#### **INTERCAMBIO**

Teresa Serrano Darder

#### **EDITORIA TÉCNICA**

Fátima el Mahraoui el Ghazzaz

#### **CONTACTO**

Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, C/ Santander,  
nº 1, 52005-Melilla.  
Telf.: 607997996. Fax: 952 691170.  
E-mail: [revistapublicaciones@ugr.es](mailto:revistapublicaciones@ugr.es)  
URL: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones>

#### **DISEÑO DE MAQUETA**

motu estudio

#### **DISEÑO DE CUBIERTAS Y FOTOGRAFÍA**

Manuel Ortega Caballero

#### **IMPRESIÓN**

Folio Granada. C/ Cocheras de Santa Paula 3, Granada.

*Impreso en España*

#### **INDIZACIONES**

*Publicaciones* forma parte de las siguientes bases de datos y fondos de recursos documentales: SCOPUS (SJR-Q-3), Web of Science (ESCI),- JOURNAL CITATION REPORTS (JCR), ProQuest, ERIH PLUS, DOAJ, MLA Directory of Periodicals (Modern Language Association of America Directory of Periodicals), ISOC; DICE; RESH (del IEDCYT); CREDI (de la OEI); LATINDEX; DIALNET; REBIUN; SUMMAREV; ERCE; +MIAR (Matriz de Información para el Análisis de Revistas); REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico); Red de Bibliotecas y Archivos del CSIC; +Junta de Andalucía; DIGIBUG, DULCINEA, Carhus Plus+, Google académico y Blog aula magna 2.0.

---

# Nota editorial

Editorial Note

---

Oswaldo Lorenzo Quiles

Director, *Publicaciones*

Fátima El Mahraoui El Ghazzaz

Técnico de la revista, *Publicaciones*

El volumen 51(2) de la revista *Publicaciones*, revista oficial de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla (Universidad de Granada), supone el segundo número ordinario correspondiente al año 2021, seguido de un número especial.

El número 51(2) estabiliza el funcionamiento regular de la revista, que incorpora hitos importantes en su andadura nacional e internacional, como haber conseguido el sello de calidad editorial y científica de la FECYT (Fundación Española para la Ciencia y Tecnología) y entrar en la prestigiosa base de datos JCR (Journal Citation Report) de la Web of Science.

Todo lo anterior es fruto del intenso trabajo que realiza un amplio equipo de personas vinculado a *Publicaciones*, del apoyo institucional y económico de las instituciones que patrocinan su publicación (Consejería de Educación, Cultura, Festejos e Igualdad de la Ciudad Autónoma de Melilla, Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada y Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla) y de la confianza de los autores para publicar en esta revista.

Este número recoge 11 trabajos de diferente naturaleza, comenzando con el de Friero, González y Domínguez, que llevan a cabo un estudio en el que analizan las propiedades psicométricas del Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES). Este trabajo pretende alcanzar evidencias de validez (corroborar la estructura factorial original y su validez convergente) y fiabilidad (consistencia interna), al mismo tiempo que comprobar la existencia de diferencias significativas en la autoestima, según el género, la edad, el curso académico y el tipo de centro.

El siguiente trabajo es el de Vaquero-Solís, Moreno-Díaz, Tapia-Serrano y Sánchez-Miguel, que busca identificar diferentes grupos de estudiantes, con perfiles homogéneos, para las dimensiones que componen el autoconcepto físico, así como establecer diferencias en relación con la insatisfacción corporal, índice de masa corporal y actividad física. Los resultados de este estudio muestran el establecimiento de 4 perfiles distintos en relación con las dimensiones del autoconcepto físico. Asimismo, se encuentran diferencias significativas entre el IMC, la actividad física y la satisfacción corporal, entre los perfiles derivados del autoconcepto.

Tronchoni, Izquierdo y Anguera comparten algunas consideraciones y procedimientos sobre la comunicación académica modelada por la interacción participativa en el marco de la formación co-constructiva del profesorado. La discusión de los resultados pone en valor la flexibilidad y la adecuación del método utilizado, tanto en el plano de la descripción matizada del proceso de regulación de la interacción participativa intentada por los actores como en el plano de la evaluación formativa de los puntos fuertes y débiles observados en su análisis.

Fernández-Tilve y Malvar-Méndez realizan un estudio con el propósito de conocer las valoraciones de los orientadores escolares de secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia sobre las competencias socioemocionales, contribuyendo así a la eficacia de su labor educativa en escenarios complejos como los que vivimos. La escuela requiere cada vez más de orientadores con una amplia gama de competencias, entre las que ocupan un lugar preferente las competencias socioemocionales. Sin duda, estas competencias tienen un enorme potencial para afrontar situaciones educativas diversas e inciertas, especialmente en tiempos de Covid-19.

Ortega, Valencia y Álvarez examinan las diferentes formas de acompañamiento de la familia en el proceso educativo de sus hijos, a partir de la variabilidad de los promedios de las pruebas de Estado 2016 obtenidos por las instituciones educativas oficiales en 27 municipios no certificados del Departamento de Córdoba (Colombia). Como resultados relevantes, encuentran ausencia de relación significativa entre el acompañamiento familiar y la variabilidad de los promedios de dichos resultados por municipios, constatando que, a mayor acompañamiento de las familias en el proceso educativo, la probabilidad de obtener un puntaje promedio dentro del 50% más alto es 4.650 veces mayor.

Uno de los principales problemas a los que siempre se enfrenta el sistema universitario es el de los índices de abandono universitario de sus estudiantes a causa de diversas variables. Por ello, a través de una revisión de la literatura, Álvarez pretende conocer y analizar los motivos que llevan al abandono universitario en España, con el objeto de poder paliar esta deserción universitaria.

Hernández, Álvarez y Sánchez-Romero analizan las variables relacionadas con el hábito lector en universitarios, desde una perspectiva de género. Los resultados muestran la lectura como una actividad de ocio más practicada por las mujeres, especialmente en vacaciones, observando una preferencia diferenciada estadísticamente en los tipos de lectura (libros y revistas en mujeres, y cómics y periódicos en hombres).

A través de un análisis secundario de los datos obtenidos en un proyecto de investigación desarrollado para explorar los hábitos de lectura en el estudiantado de una Universidad a Distancia, Tovar, Vargas, Ochoa y Díaz construyen un Índice de Placer hacia la Lectura Independiente (IPLI). La metodología estadística usada permitió identificar en la construcción del índice dos dimensiones: una individual y una colectiva, evidenciando las hipótesis iniciales acerca de la confluencia de elementos de resignificación individual y elementos de identificación empática con la otredad, factores que intervienen en igual importancia en el placer que expresa un individuo al leer.

Con el fin de conocer la evolución reciente de la Educación Intercultural en España, Cernadas, Lorenzo y Santos llevan a cabo una revisión de la investigación sobre este tópico en la última década (2010-2019). La investigación se ha centrado de forma mayoritaria en dos núcleos, la diversidad cultural en el entorno escolar y el análisis de los conocimientos, actitudes y creencias.



El objetivo principal del estudio de Vicente-Nicolás y Sánchez-Marroquí ha sido conocer la tendencia del uso de los libros de texto de música en Educación Primaria desde 2010 hasta la actualidad y analizar su evolución con respecto a los materiales que estos incluyen. Los resultados mostraron un descenso importante en el uso del libro de texto de música en la etapa de Educación Primaria, aunque sigue presente en más de la mitad de los centros educativos.

Ciudad y Valverde diseñan un modelo denominado «MANagement of COMpetence in the areas of Accounting» (MANCOMA), orientado a la evaluación formativa y respaldado por un ambiente de aprendizaje en modalidad de «Blended learning». En este contexto, el propósito de su estudio ha sido explorar la percepción de los estudiantes sobre dicho modelo, diseñado y propuesto para la asignatura «Contabilidad Financiera III», perteneciente al «Grado en Administración y Dirección de Empresas» (ADE) de la Universidad de Extremadura (España), considerándolo como uno de los factores claves a la hora de evaluar la calidad de la experiencia docente.

Finalmente, este número concluye con una reseña sobre la relación entre ética, literatura y ficcionalidad, uno de los principales focos de interés tanto en el ámbito de los discursos teórico-críticos como en los distintos contextos educativos. Así, la publicación del volumen que reseña Pérez viene a proporcionar una necesaria y valiosa aportación, al abordar un tema fundamental como el de la lectura dialógica a través de la literatura infantil y la preparación requerida por la persona educadora, en tanto mediadora en este encuentro con los textos. Un encuentro que se propone activo e interactivo mediante un proceso que posibilite el desarrollo del pensamiento crítico y el crecimiento personal en sociedad, a partir de la comunicación lingüístico-literaria ofrecida por la lectura y la respuesta lectora compartida.



---

# Editorial Note

Nota editorial

---

Oswaldo Lorenzo Quiles

Director, *Publicaciones*

Fátima El Mahraoui El Ghazzaz

Technical Editor, *Publicaciones*

Issue 51(2) of *Publicaciones*, the official journal of the School of Education and Sports Sciences of Melilla (University of Granada), is the second regular issue corresponding to the year 2021, and will be followed by a special one.

Issue 51(2) stabilizes the journal's regular operation, marking important milestones in its national and international history, such as having obtained a seal of editorial and scientific quality from the FECYT (Spanish Foundation for Science and Technology), and forming part of the Web of Science's prestigious JCR (Journal Citation Report) database.

All of the above is the result of the hard work carried out by a large team of people associated with *Publicaciones*, the institutional and economic support of the institutions that sponsor its publication (the Department of Education, Culture, Festivities and Equality of the Autonomous City of Melilla, the Vice-Rectorate for Research and Transfer of the University of Granada, and the School of Education and Sports Sciences of Melilla) and the confidence placed in it by those authors who decide to publish their works in the journal.

This issue features 11 papers of a diverse nature, starting with that by Frieiro, González and Domínguez, who offer a study in which they analyse the psychometric properties of the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES). The aim of the work is to obtain evidence of validity (corroborating the original factor structure and its convergent validity) and reliability (internal consistency), as well as to verify the existence of significant differences in self-esteem according to gender, age, academic year and type of school.

The next study is by Vaquero-Solís, Moreno-Díaz, Tapia-Serrano and Sánchez-Miguel, which seeks to identify different groups of students, with homogeneous profiles, for the dimensions that make up physical self-concept, as well as to establish differences in relation to body dissatisfaction, Body Mass Index and physical activity. The results of this study establish four different profiles in relation to the dimensions of physical self-concept. Likewise, significant differences are found between BMI, physical activity and body satisfaction among the profiles derived from self-concept.

Tronchoni, Izquierdo and Anguera share some considerations and procedures on academic communication modelled by participatory interaction in the framework of

co-constructive faculty training. The discussion of the results highlights the flexibility and adequacy of the method used, both at the level of the nuanced description of the process regulating the participatory interaction attempted by the actors, and at the level of the formative evaluation of the strengths and weaknesses observed in their analysis.

Fernández-Tilve and Malvar-Méndez conducted a study with the aim of ascertaining the socioemotional competencies of guidance counsellors in the Autonomous Community of Galicia, thus contributing to the effectiveness of their educational work in challenging scenarios such as those currently being faced. Schools increasingly require guidance counsellors having a wide range of competencies, with socioemotional competencies playing a key role. Undoubtedly, these capabilities have enormous potential to help these professionals deal with diverse and uncertain educational situations, especially in times of Covid-19.

Ortega, Valencia and Álvarez examine the different forms of family involvement in their children's educational processes, based on the variation in averages on the 2016 State tests at official educational institutions in 27 non-certified municipalities in the Department of Córdoba (Colombia). As significant results, they find an absence of any significant relationship between family involvement and variations in the averages of these results by municipality, finding that, the more engaged families are in the educational process, the likelihood of students obtaining scores within the highest 50% is 4,650 times greater.

One of the main problems that university systems always face is the dropout rates among their students, due to a whole range of variables. Therefore, through a review of the literature, Álvarez aims to understand and analyse the reasons leading to university abandonment in Spain, with the aim of being able to reduce this phenomenon.

Hernández, Álvarez and Sánchez-Romero analyse the variables related to reading habits among university students from a gender perspective. The results indicate that reading as a leisure activity is more common among women, especially during holiday periods, with a statistically differentiated preference being observed with regards to types of reading (books and magazines, by women; and comics and newspapers, by men).

Through a secondary analysis of the data obtained in a research project carried out to explore the reading habits of students at a Distance Learning university, Tovar, Vargas, Ochoa and Díaz construct an "Independent Reading Pleasure Index". The statistical methodology used allows them to identify two dimensions in the construction of the index: an individual and a collective one, confirming initial hypotheses regarding the confluence of elements of individual resignification and empathic identification with otherness, factors of equal importance in terms of their impact on the pleasure that an individual derives from reading.

In order to understand recent trends in Intercultural Education in Spain, Cernadas, Lorenzo and Santos carried out a review of the research on this topic over the last decade (2010-2019). Their study mostly focused on two areas: cultural diversity in school environments, and analysis of knowledge, attitudes and beliefs.

The main objective of the study by Vicente-Nicolás and Sánchez-Marroquí was to gauge trends in the use of Music textbooks in primary education from 2010 to the present, and to analyse them with regards to the materials they included. The results

showed a significant decrease in the use of Music textbooks in at this educational level, although they are still found in more than half of the schools.

Ciudad and Valverde designed a model called “MANagement of COMpetence in the areas of Accounting” (MANCOMA), aimed at formative assessment and supported by a blended learning environment. In this context, the purpose of their study was to explore students’ perceptions of this model, designed and proposed for the Financial Accounting III course, forming part of the Business Administration degree program at the University of Extremadura (Spain), with this model being considered one of the key factors affecting assessments of the quality of the educational experience at this institution.

Finally, this issue concludes with a review of the relationship between ethics, literature and fictionality, a principal focus of interest in the area of theoretical-critical discourse and different educational contexts. Thus, the publication of the volume reviewed by Pérez makes a necessary and valuable contribution, addressing the fundamental topic of dialogic reading through children’s literature and the preparation required of the educator as a mediator in this encounter with texts, one that is posited as something active and interactive through a process that makes possible the development of critical thinking and personal growth in society through the linguistic-literary communication offered by reading and shared responses to it.



---

## Sumario

### NOTA EDITORIAL / EDITORIAL NOTE

Oswaldo Lorenzo Quiles, Fátima El Mahraoui El Ghazzaz

Nota editorial .....	7-9
Editorial Note .....	13-15

### ARTÍCULOS ORIGINALES / RESEARCH PAPERS

Paula Frieiro, Rubén González Rodríguez, José Domínguez Alonso

Autoestima en estudiantes españoles de secundaria: dimensiones e influencia de variables personales y educativas .....	23-39
Self-esteem in Spanish secondary school students: dimensions and influence of personal and educational variables .....	43-59

Mikel Vaquero-Solís, M<sup>a</sup> Isabel Moreno-Díaz, Miguel Ángel Tapia-Serrano, Pedro Antonio Sánchez-Miguel

Perfiles en el autoconcepto: diferencias en la insatisfacción corporal, Índice de Masa Corporal y actividad física en jóvenes escolares .....	63-73
Self-concept profiles: differences in body satisfaction, body mass index and physical activity in school children .....	77-88

Héctor Tronchoni, Conrad Izquierdo, M<sup>a</sup> Teresa Anguera

Regulación de la interacción participativa en clases universitarias expositivas. Propuesta formativa co-constructiva basada en la metodología observacional como estrategia mixed methods .....	89-110
Regulation of participatory interaction in university lectures. Co-constructive training proposal based on observational methodology as mixed methods strategy .....	111-132

M<sup>a</sup> Dolores Fernández-Tilve, M<sup>a</sup> Laura Malvar-Méndez

El rol de los orientadores escolares en tiempos de COVID-19 .....	133-159
The role of school counselors in times of COVID-19 .....	163-187

Jorge Eliecer Ortega Montes, Nydia Nina Valencia Jiménez, José Luis Álvarez Cogollo

Familia y éxito escolar según las pruebas de calidad del Estado en una región del Caribe colombiano .....	191-213
Family and school success according to the State quality tests in a región of the Colombian Caribbean .....	217-237

Daniel Álvarez Ferrándiz

---

<b>Análisis del abandono universitario en España: un estudio bibliométrico .....</b>	<b>241-261</b>
Analysis of university dropout in Spain: a bibliometric study .....	265-285

José Rafael Tovar Cuevas, Karla Vargas Solera, Andrés Felipe Ochoa Muñoz, Juan David Díaz Mutis

---

<b>Placer por la lectura independiente: una propuesta para su medición .....</b>	<b>289-305</b>
Pleasure for independent reading: a proposal for its measurement .....	309-325

Francisco Xabier Cernadas Ríos, M<sup>a</sup> del Mar Lorenzo Moledo, Miguel Ángel Santos Rego

---

<b>La educación intercultural en España (2010-2019). Una revisión de la investigación en revistas científicas.....</b>	<b>329-349</b>
Intercultural education in Spain (2010-2019). A review of research as reflected in scientific publications .....	353-371

Gregorio Vicente-Nicolás, Judith Sánchez-Marroquí

---

<b>El libro de texto en Educación Musical en el siglo XXI: ¿un fósil o una tendencia?.....</b>	<b>375-395</b>
The Music Education textbook in the 21st century: a fossil or a trend?.....	399-418

Adelaida Ciudad Gómez, Jesús Valverde Berrocoso

---

<b>Percepción de los estudiantes universitarios de Contabilidad sobre el modelo MANCOMA.....</b>	<b>419-441</b>
Perception of the MANCOMA model among undergraduate accounting students....	445-466

RESEÑAS / BOOK REVIEWS

Cristina Pérez Valverde

---

<b>Reseña del libro Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación .....</b>	<b>469-471</b>
A Review of Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación.....	475-477



---

# Artículos originales

Research Papers



---

# Autoestima en estudiantes españoles de secundaria: dimensiones e influencia de variables personales y educativas

Self-esteem in Spanish secondary school students: dimensions and influence of personal and educational variables

西班牙中学生的自尊:个人和教育变量的维度和影响

Самооценка испанских учащихся средней школы: размеры и влияние личных и образовательных переменных

---

**Paula Frieiro**

Universidad de Vigo  
paula.frieiro.padin@uvigo.es  
<https://orcid.org/0000-0001-5888-6674>

**Rubén González Rodríguez**

Universidad de Vigo  
rubgonzalez@uvigo.es  
<https://orcid.org/0000-0003-1806-1103>

**José Domínguez Alonso**

Universidad de Vigo  
jidalonso@uvigo.es  
<https://orcid.org/0000-0002-1844-000X>

---

## Fechas · Dates

Publicado: 2021/12/31  
Recibido: 2021/08/15  
Aceptado: 2021/09/15

---

## Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Frieiro, P., González, R., & Domínguez, J. (2021). Autoestima en estudiantes españoles de secundaria: dimensiones e influencia de variables personales y educativas. *Publicaciones*, 51(2), 23–39. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.20915>

## Resumen

El interés de la autoestima durante la adolescencia es fundamental, ya que promover una autoestima positiva y reducir el impacto de la autoestima negativa, posibilita el desarrollo óptimo de gran parte de las experiencias escolares, personales y de bienestar general. El presente estudio tuvo como objetivo evaluar las evidencias de validez y fiabilidad de la Escala de Autoestima (Rosenberg Self-Esteem Scale) en estudiantes españoles y comprobar si el género, la edad, el curso académico y el tipo de centro son determinantes para su desarrollo. Participaron un total de 698 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que se agruparon en dos muestras aleatorias (muestra 1: 364 alumnos,  $M=12.57$ ;  $DT= .49$  y muestra 2: 334 alumnos,  $M=14.62$ ;  $DT= .48$ ). Los resultados identificaron una estructura factorial de dos factores (autoestima positiva y autoestima negativa) ( $\chi^2/df= 2.938$ ;  $CFI= .948$ ;  $NNFI= .924$ ;  $SRMR = .045$ ;  $RMSEA= .075$ ), con una consistencia interna elevada ( $\alpha = .853$ ). Asimismo, los análisis de multivarianza mostraron que los adolescentes presentan una mayor autoestima positiva si son de género masculino, cursan primero, segundo o tercero de ESO y estudian en centros concertados, mientras que exhiben una alta autoestima negativa los adolescentes de género masculino que cursan primero de ESO con edades inferiores a los 13 años. La escala Rosenberg ha demostrado tener propiedades psicométricas adecuadas para ser utilizada en estudiantes de educación secundaria de España.

---

*Palabras clave:* autoestima, intervención psicosocioeducativa, estudiantes, metodología cuantitativa, España.

---

## Abstract

Interest in self-esteem during adolescence is essential, because promoting positive self-esteem and reducing the impact of negative self-esteem enables the optimal development of many school and personal experiences and general well-being. This study aimed to evaluate the validity and reliability evidence of the Rosenberg Self-Esteem Scale in Spanish students and to determine whether gender, age, academic course and type of school are decisive for its development. A total of 698 Compulsory Secondary Education (CSE) students participated, grouped into two random samples (Sample 1: 364 students,  $M = 12.57$ ,  $SD = .49$ , and Sample 2: 334 students,  $M = 14.62$ ,  $SD = .48$ ). The results identified a two-factor structure (positive self-esteem and negative self-esteem) ( $\chi^2/df = 2.938$ ,  $CFI = .948$ ,  $NNFI = .924$ ,  $SRMR = .045$ ,  $RMSEA = .075$ ), with high internal consistency ( $\alpha = .853$ ). Multivariate analysis showed that adolescents have higher positive self-esteem if they are male, are in first, second, or third grade CSE, and study in concerted schools, whereas male adolescents who study first grade CSE at ages under 13 present high negative self-esteem. The Rosenberg scale has been shown to have adequate psychometric properties to be used in secondary school students in Spain.

---

*Keywords:* self-esteem, psychosocio-educational intervention, students, quantitative methodology, Spain.

---

## 摘要

青春期的自尊问题尤为重要, 因为促进积极自尊和减少消极自尊的影响可以增强大部分的学校、个人和幸福体验。本研究的目的是评估西班牙学生自尊量表 (Rosenberg自尊量表) 的有效性和可靠性证据, 并验证性别、年龄、学年和学校类型是否构成对其发展的决定因素。共有 698 名中等义务教育阶段的学生参与。我们将其分成两组随机样本 (样本 1: 364 名学生,  $M=12.57$ ;  $SD=.49$  和样本 2: 334 名学生,  $M=14.62$ ;  $SD=.48$ )。结果确定了由两个因子组成的因子结构, 其分别为积极自尊和消极自尊 ( $\chi^2/df = 2.938$ ;  $CFI= .948$ ;  $NNFI= .924$ ).

; SRMR= .045; RMSEA= .075), 并且该结构具有高内部一致性 ( $\alpha = .853$ )。同样, 多变量分析表明, 在半公半私学校的中学一年级、二年级或三年级的男性青少年表现出较高的积极自尊, 而年龄小于 13 岁的初中一年级男性青少年表现出较高的消极自尊。Rosenberg 量表已被证明具有足够的心理测量特性, 可用于西班牙的中学生。

---

关键词: 自尊, 心理社会教育干预, 学生, 定量方法, 西班牙。

---

## Аннотация

Интерес к самооценке в подростковом возрасте имеет фундаментальное значение, поскольку развитие позитивной самооценки и снижение влияния негативной самооценки позволяет оптимально развивать значительную часть школьного, личного и общего благополучного опыта. Целью настоящего исследования было оценить валидность и надежность шкалы самооценки Розенберга у испанских студентов и проверить, являются ли пол, возраст, учебный год и тип школы определяющими факторами для ее развития. Всего в исследовании приняли участие 698 учащихся обязательного среднего образования (ОСО), которые были разбиты на две случайные выборки (выборка 1: 364 учащихся,  $M=12.57$ ;  $SD= .49$  и выборка 2: 334 учащихся,  $M=14.62$ ;  $SD= .48$ ). Результаты выявили двухфакторную структуру (позитивная самооценка и негативная самооценка) ( $\chi^2/gf = 2.938$ ;  $CFI = .948$ ;  $NNFI = .924$ ;  $SRMR = .045$ ;  $RMSEA = .075$ ), с высокой внутренней согласованностью ( $\alpha = .853$ ). Многомерный анализ также показал, что подростки имеют более высокую положительную самооценку, если они мужского пола, находятся на первом, втором или третьем году СОШ и учатся в школе, субсидируемой государством, в то время как подростки мужского пола, находящиеся на первом году СОШ в возрасте до 13 лет, демонстрируют высокую отрицательную самооценку. Было показано, что шкала Розенберга обладает адекватными психометрическими свойствами для использования среди учащихся средней школы в Испании.

*Ключевые слова:* самооценка, психосоциально-педагогическое вмешательство, студенты, количественная методология, Испания.

---

## Introducción

La autoestima ha sido ampliamente definida como la valoración que las personas hacen acerca de sus propias características, habilidades y conductas, destacando por ser un juicio subjetivo que no refleja las características objetivas del individuo (Leary & Baumeister, 2000). En concreto, se centra en sentimientos y creencias personales sobre habilidades, inteligencia, relaciones sociales y expectativas futuras, que se expresan en una actitud positiva de aprobación, o negativa de depreciación, y la cual indica en qué medida las personas creen que son capaces, relevantes, exitosas y merecedoras (Rosenberg, 1965). Esta reacción afectiva, en el sentido de juicio general de valía personal, incide ampliamente en sentimientos como la propia confianza y la estima personal (Schunk et al., 2008).

A menudo, el papel de la autoestima se enmarca en términos dicotómicos, es decir, tener una autoestima alta o tener una autoestima baja. A pesar de esta doble diferenciación, existe controversia sobre su precisión (Kernis, 2003), ya que es un juicio propio y subjetivo, que incorpora el autoconcepto en diferentes áreas de la propia vida (O'Mara et al., 2006). Esto nos lleva a establecer diferencias entre la autoestima global y la autoestima específica, cuyo dominio implica valoraciones concretas sobre

diferentes dimensiones, como pueden ser la autoestima social, intelectual o atlética (Leary & Baumeister, 2000). En la actualidad, la autoestima se ha convertido en uno de los conceptos más sólidos en psicología, demostrando además su relevancia en el desarrollo vital de las personas (Orth et al., 2018; Rhodewalt & Tragakis, 2003).

A día de hoy la medición de la autoestima es una cuestión de alta relevancia (Donnellan et al., 2011). Dada la naturaleza subjetiva de este constructo, normalmente la autoestima se evalúa con escalas de autoinforme. El cuestionario desarrollado por Rosenberg (1965) se ha convertido en la escala más utilizada para medir la autoestima en ciencias sociales; no obstante, hay muchas medidas diferentes de autoestima. Un artículo de revisión llegó a identificar la existencia de unos 200 instrumentos diferentes (Butler & Gasson, 2005). Empero, la mayoría de estas medidas han sido usadas con menor frecuencia y no tienen la validez suficiente, al tiempo que un pequeño conjunto de medidas representaba la mayoría de las citas relacionadas con la evaluación de la autoestima. En este sentido, la medida de autoestima global más comúnmente utilizada es la Escala de autoestima de Rosenberg (RSES; Rosenberg, 1965); seguida de la cual se encuentran el perfil de autopercepción (Harter, 1988), el inventario de autoestima Coopersmith (1967), la escala de sentimientos de insuficiencia de Janis y Field (1959), la escala de autoestima de un solo ítem (Robins et al., 2001), el cuestionario de autodescripción (Marsh, 1992), el Self-Liking Self Competence (Tafarodi & Swann, 1995) o el Texas Social Behavior Inventory (Helmreich & Stapp, 1974).

El RSES normalmente puntúa en una métrica que va desde 0 (deficiente) a 30 (excelente), pero también existen investigaciones que considera el sumatorio de los valores de las opciones de respuesta de 10 a 40, dependiendo del estudio y de cómo se hayan codificado y sumado las categorías de respuesta (0-3 vs 1-4). En el presente estudio, la puntuación se interpretó en el rango originario de 0-30, aunque las conversiones se pueden hacer fácilmente agregando 10 a cualquier puntuación en particular (Sinclair et al., 2010).

Los estudios que han analizado su estructura factorial, generalmente han obtenido apoyo a su estructura unifactorial (Shevlin et al., 1995). Por el contrario, existen otros trabajos que han determinado una estructura bifactorial, conformada por autoestima positiva y autoestima negativa (Hensley & Roberts, 1976). La escala generalmente tiene una alta confiabilidad, de modo que el alfa de Cronbach para diferentes muestras se ha situado en el rango de .77 a .88 (Rosenberg, 1986).

La autoestima se ve afectada por el valor que la cultura da a sus características y capacidades específicas, las influencias contextuales (Bandura, 1977), así como por las diferencias de género y edad (Bleidorn et al., 2016; Rodríguez & Caño, 2012), destacando también factores más concretos como la apariencia física o la situación económica (Ul-Haq, 2016). Un estudio intercultural sistemático a gran escala sobre diferencias de género y edad en la autoestima constató un incremento, relacionado con la edad, desde finales de la adolescencia hasta la edad adulta media (Bleidorn et al., 2016), reduciéndose posteriormente en la vejez (Orth, 2016). En el caso del género las brechas también son significativas, puesto que los hombres informaron una mayor autoestima respecto a las mujeres (Bleidorn et al., 2016; Magee & Upenieks, 2019). Así pues, las diferencias en edad y género se han considerado como algunos de los hallazgos mejor establecidos en la literatura sobre autoestima (Bleidorn et al., 2016).

Centrándonos en el ámbito escolar, podemos señalar que este guarda estrecha relación con la autoestima, siendo en muchas ocasiones bidireccional, es decir un alto rendimiento académico produce una alta autoestima, y a la inversa (Guay et al., 2004;

Schunk et al., 2008). Algunas de las situaciones concretas que pueden dar lugar a una autoestima negativa son estar en un grupo de bajo rendimiento o repetir el mismo curso escolar (Covington, 1992). Twenge y Campbell (2001) realizaron un metaanálisis longitudinal con una duración de 26 años (1968 y 1994) y observaron que la autoestima general disminuyó en la transición hacia la educación secundaria. Asimismo, se ha identificado que una alta autoestima se relaciona con una mejor experiencia escolar, tanto desde el punto de vista académico como social (Orth & Robins, 2014).

Así pues, Nathaniel Branden (1969), que trabajó en profundidad la autoestima, incidió en que una autoestima positiva es una necesidad humana básica, necesaria para el autodesarrollo normal y saludable. En especial durante la adolescencia, los recursos personales como la alta autoestima, autoeficacia general y adaptabilidad profesional pueden ser de relevancia ya que ayudan a enfrentarse a sus desafíos de desarrollo personal, pudiendo generar un impacto positivo en la satisfacción vital (Marcionetti & Rossier, 2019).

La importancia del estudio de la autoestima está avalada por ser un potente predictor del ajuste psicológico de la población adolescente en su etapa escolar (Simón et al., 2017). Una autoestima positiva facilita que las personas jóvenes puedan tener un buen ajuste psicológico, lo que a su vez favorece su adaptación social y puede mediar en la prevención de conductas de riesgo (Reina, 2017). Además, es un indicador notable sobre la salud y el bienestar, así como un indicador explicativo de diferentes variables del comportamiento humano (Rosenberg, 1965) y de otros constructos como el autoconcepto (Marsh, 1986). En este sentido, debemos tener presente que la autoestima puede afectar a la salud mental de los adolescentes (Marshall et al., 2014) o ser predictor de comportamientos propios de este grupo de edad, como los derivados de trastornos de la conducta alimentaria (Brechan & Kvaalem, 2015). Algunos autores incluso han relacionado la autoestima con la probabilidad de embarazos durante la adolescencia (Verno et al., 1983), con el rendimiento académico (Cvencek et al., 2018) o más recientemente con un uso no adecuado de las redes sociales (Huaytalla et al., 2016), así como con situaciones de grooming (Schoeps et al., 2020), con situaciones de bullying (Resett, 2018) y de cyberbullying (Mallmann, 2018).

## Método

### Objetivos

El objetivo del presente estudio es analizar las propiedades psicométricas del Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES; Rosenberg, 1965). Se pretende, por tanto, alcanzar evidencias de validez (corroborar la estructura factorial original y su validez convergente) y de fiabilidad (consistencia interna). Asimismo, se pretende comprobar la existencia de diferencias significativas en la autoestima según el género, la edad, el curso académico y el tipo de centro.

### Población y Muestra

La población objeto de estudio estuvo constituida por adolescentes que cursan Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia (noroeste de España). Específicamente, este estudio se realizó con 698 estudiantes matriculados/as, durante el curso académico 2019/2020, en los cuatro cursos que conforman la etapa

de educación secundaria. La muestra fue seleccionada mediante muestreo aleatorio y probabilístico buscando la representatividad de las cuatro provincias gallegas, de las diferentes zonas urbanas y rurales, así como la representación de los centros de titularidad pública y concertada. Se establecieron dos muestras aleatorias atendiendo al ciclo educativo. Así, la primera muestra se corresponde con el primer ciclo de ESO (primer y segundo curso) y está conformada por 364 alumnos (176 mujeres y 188 hombres) con una media de edad de 12.57 años (DT = .49). La segunda muestra está formada por 334 alumnos (153 mujeres y 181 hombres) del segundo ciclo de ESO (tercer y cuarto curso), con una media de edad de 14.62 años (DT = .48).

## Instrumento

Para la recogida de información se aplicaron dos instrumentos autoadministrados. En primer lugar, se elaboró un cuestionario *ad hoc* que recoge las variables sociodemográficas y educativas. En segundo lugar, para la recogida de información específica sobre la autoestima de los sujetos la herramienta empleada fue la Escala de autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965), en la adaptación a español de Echeburúa (1995), que fue recopilada del banco del centro de instrumentos y metodologías en salud mental (Centro de Investigación Biomédica en Red de Salud Mental [CIBERSAM], 2020). Dicho instrumento originalmente se orientaba a población adolescente, pero más recientemente también ha sido utilizado en población adulta (Lima & Souza, 2019). Consta de 10 ítems en forma de afirmaciones sobre la valía personal y sobre la satisfacción hacia uno mismo. La mitad de los ítems están enunciados positivamente y la otra mitad en forma negativa. Las afirmaciones han de valorarse en una escala tipo Likert (0= totalmente en desacuerdo; 1= en desacuerdo; 2= de acuerdo; 3= totalmente de acuerdo). Para su corrección deben invertirse las puntuaciones de los ítems enunciados negativamente (3, 5, 8, 9 y 10) y posteriormente sumarse todos los ítems.

## Procedimiento de recogida y análisis de datos

Este estudio utiliza un diseño de prevalencia, cuantitativo-analítico y transversal que ha sido llevado a cabo en las cuatro provincias de la Comunidad Autónoma de Galicia. Para la recogida de datos se ha acudido presencialmente a cada uno de los institutos contactados y que accedieron a participar en la investigación, en los cuales se ha ofrecido la posibilidad de realizar el cuestionario en formato escrito o vía on-line. El cuestionario fue administrado siempre en presencia de una de las personas que conforman el equipo de investigación. Previamente, el centro educativo ha obtenido de padres, madres o tutores legales, la autorización expresa para la participación de los sujetos de estudio, manteniéndose en todo momento la voluntariedad de participación. Todos los cuestionarios recabados se identificaron como completos y no se ha producido mortalidad experimental durante el transcurso de la investigación.

El análisis de la información se corresponde con resultados de carácter cuantitativo, transversal y descriptivo a partir de análisis de frecuencias y tablas de contingencia. Se realizaron análisis estadísticos descriptivos, así como de asimetría y curtosis. Asimismo, se empleó el método de componentes principales con rotación Varimax para la extracción de los factores. También se llevó a cabo un análisis multivariado de varianza (MANOVA), tomando como variables dependientes las subescalas autoestima positiva y autoestima negativa y como factores fijos género, edad, curso académico y tipo de centro. Se empleó el valor Lambda de Wilks para observar si existían diferencias esta-



dísticamente significativas entre todas las variables. Para su realización se ha utilizado el programa informático SPSS V.23 para Windows.

Previamente a que se realizase el cuestionario se informó a los padres/madres o tutores/as del alumnado participante sobre el anonimato de sus respuestas, recabándose un consentimiento informado expreso y respetando lo dispuesto en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales. La investigación ha respetado los principios establecidos en la Declaración de Helsinki.

## Resultados

### Análisis de los ítems: ítem corregido, asimetría y curtosis

La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos, asimetría y curtosis obtenidos tras la aplicación del cuestionario (muestra 1). La correlación elemento-total corregida es positiva en todos los ítems, con valores entre el .330 y .707 señalando que todos contribuyen a calcular lo que mide el test y en la misma dirección. El coeficiente alfa excluido el ítem (oscila entre .826 y .851), no supera ninguno el alcanzado para el conjunto de la prueba ( $\alpha = .853$ ), en consecuencia, la supresión de cualquiera de los ítems no mejoraría la fiabilidad del conjunto del cuestionario. Finalmente, los valores de asimetría y curtosis, ocho ítems presentan asimetría y curtosis positiva y dos negativa con valores muy bajos (inferiores a  $\pm 2$ ), lo cual confirma la existencia de normalidad univariada. Además, por medio del test de Mardía se verificó que había normalidad multivariada [Coeficiente de Mardía = 19.64, inferior al alcanzado  $10 \times (10+2) = 120$ ].

Tabla 1

*Media, Desviación Típica, Correlación ítem-total, alfa excluido el ítem, asimetría y curtosis del RSES para la muestra 1 (n = 364)*

ÍTEMS	M	DT	Ri-t	$\alpha$ -i	A (ET = .09)	K (ET = .18)
R.1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos tanto como los demás	2.15	.87	.485	.845	-.890	.146
R.2. Siento que tengo cualidades positivas	2.28	.70	.555	.840	-.992	1.460
R.3. En general, me inclino a pensar que soy un/a fracasado/a	1.89	.99	.606	.834	-.476	-.852
R.4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de los/as demás	2.11	.83	.531	.841	-.625	-.282
R.5. Siento que no tengo mucho de lo que enorgullecirme	1.85	1.02	.481	.846	-.369	-1.052
R.6. Adopto una actitud positiva hacia mí mismo/a	1.99	.92	.647	.831	-.672	-.358

ÍTEMS	M	DT	Ri-t	$\alpha$ -i	A (ET =.09)	K (ET=.18)
R.7. En conjunto, me siento satisfecho/a conmigo mismo/a	1.98	.87	.707	.826	-.635	-.216
R.8. Me gustaría tener más respeto por mí mismo/a	1.23	.93	.330	.851	.402	-.673
R.9. A veces me siento ciertamente inútil	1.43	.98	.582	.836	.255	-.958
R.10. A veces pienso que no sirvo para nada	1.75	1.07	.669	.828	-.215	-1.268

Nota. M= Media; DT= Desviación Típica; Ri-t= Correlación ítem-total;  $\alpha$ -i= Coeficiente alfa de Cronbach si se elimina el ítem; A= Asimetría; K= Curtosis.

## Validez del constructo

### *Análisis factorial exploratorio del cuestionario RSES*

En el análisis factorial exploratorio (muestra 1) se ha utilizado un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax, donde la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (.878) y la de esfericidad de Bartlett ( $p < .001$ ) confirman que la matriz de correlaciones es esférica y establecen que la muestra es aceptable para la factorización de variables. Así pues, se procede a realizar el análisis factorial de componentes principales, obteniendo las estructuras factoriales de la varianza explicada por cada factor y la rotación factorial del RSES (Tabla 2). Se adoptan como criterios de inclusión en cada factor: insertar cada ítem en un solo factor, establecer estimaciones de .40 como valor mínimo de saturación e incluir el ítem que satura en más de un factor en el factor determinado por el cuestionario original.

Tabla 2

*Prueba de adecuación de la muestra (KMO) y esfericidad de Bartlett, matriz de componentes rotados, comunalidad y varianza explicada por los factores del RSES tras la rotación con la muestra 1 (n = 364)*

ÍTEMS	FACTORES		COM.
	AP	AN	
	KMO = .878    Esfericidad de Bartlett (Chi cuadrado: 1215.44; gl: 45; Sig.:.000)		
R.7	.735		.708
R.4	.732		.564
R.2	.715		.533
R.6	.682		.652
R.1	.666		.454
R.9		.749	.604
R.10		.737	.665

KMO = .878    Esfericidad de Bartlett (Chi cuadrado: 1215.44; gl: 45; Sig.:.000)			
R.8		.731	.551
R.3		.608	.518
R.5		.562	.467
Valores propios	4.31	1.29	% Acumulado 56.06
Varianza explicada %	43.09	12.97	

*Nota.* Método de extracción: Análisis de componentes principales; Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser

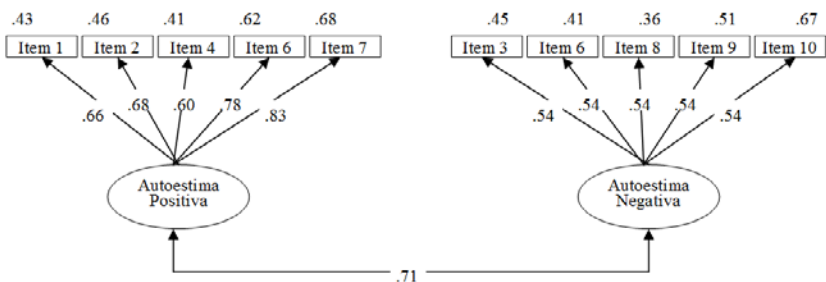
Reseñar que todos sus enunciados presentan comunalidades superiores a .45. Del análisis realizado se extraen un total de dos factores que explican un 56.06 % de la varianza total de los datos. En el primer factor (43.09% de la varianza) se agruparon los ítems 1, 2, 4, 6 y 7, que estiman Autoestima Positiva (AP). Los pesos factoriales correspondientes a estos ítems oscilan entre .66 y .73. El segundo factor (12.97% de la varianza) agrupa los ítems 3, 5, 8, 9 y 10, diseñados para medir la Autoestima Negativa (AN). En este caso sus pesos factoriales se sitúan entre .56 y .74.

### Análisis factorial confirmatorio del cuestionario RSES

A continuación, para ratificar la orientación de los ítems y verificar las relaciones entre los dos factores, nos hemos basado en la distribución obtenida con el análisis factorial exploratorio (AFE) de la primera muestra. Se propuso el modelo inicial de medida establecido (Figura 1), que consta de 2 variables latentes (AP: Autoestima Positiva, AN: Autoestima Negativa) y 10 variables observadas (ítems), pero se procedió a realizar el análisis confirmatorio con otros individuos (muestra 2). Al especificar el modelo se observan saturaciones estandarizadas elevadas (valores superiores a .50), salvo el ítem 8 donde es .40. Los ítems que mejor definen la autoestima son el 7 (AP: En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a) y el 10 (AN: A veces pienso que no sirvo para nada). Asimismo, la correlación entre los dos factores es alta ( $r = .71$ ).

Figura 1

Modelo bifactorial de la escala RSES (2F) e indicadores de bondad de ajuste de los dos modelos



Modelo	gl		RMSEA <sub>(90%CI)</sub>	SRMR	GFI	NNFI	CFI	
M2F	99.90	34	2.938	.075 ( .058-.092)	.045	.946	.924	.948
M1F	223.48	35	6.385	.124 ( .109-.140)	.066	.874	.829	.851

$\chi^2$ : Chi cuadrado; gl: grados de libertad; RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; CI: Intervalos de confianza; SRMR: Standardized Root Mean Squared Residual; GFI: Goodness-of-Fit Index; NNFI: Non Normed Fit Index; CFI: Comparative Fit Index.

Teniendo en cuenta que los ítems del cuestionario presentan normalidad multivariada (coeficiente de Mardia), se procedió a la estimación de parámetros por el procedimiento de máxima verosimilitud (MV). Se ponen a prueba dos modelos de medida alternativos (Figura 1). Un primer modelo de dos factores hipotetizados a partir del análisis factorial exploratorio (M2F) y un segundo modelo unifactorial con los 10 ítems de la escala inicial (M1F). Los resultados obtenidos indican que el M2F es el que mejor bondad de ajuste ofrece ( $\chi^2$ /gl= 2.938; CFI= .948; NNFI= .924; SRMR = .045; RMSEA= .075).

### *Validez concurrente y fiabilidad*

La correlación entre las dos dimensiones que conforman la escala RSES fue moderada y positiva ( $r = .584$ ). No obstante, la asociación fue estadísticamente significativa a nivel de .001 (Tabla 3). Asimismo, la fiabilidad del cuestionario, analizada en términos de consistencia interna, se calculó a través del coeficiente alfa de Cronbach de cada factor. Se puede observar que los índices de fiabilidad de los factores oscilan, de moderados a altos, entre .763 (AN) y .823 (AP). Además, el cuestionario en su totalidad presenta una alta fiabilidad (alfa de Cronbach = .853).

Tabla 3

*Análisis correlacional entre las dimensiones y Alfa de Cronbach del RSES*

Factores	Correlación	Alfa (Cuestionario: .853)
Autoestima positiva	.584**	.823
Autoestima negativa		.763

*Nota.* Correlación significativa a los niveles \*\*  $p < .001$

### *Análisis multivariado (MANOVA) atendiendo al género, la edad, el curso académico y tipo de centro*

Las medias y desviaciones típicas obtenidas en el género (femenino y masculino), la edad (< 13 años, 13-14 años y >14 años), el curso académico (1º de ESO, 2º de ESO, 3º de ESO y 4º de ESO) y el tipo de centro (público y concertado) en las puntuaciones de las dos subescalas del cuestionario de Autoestima (RSES): Autoestima positiva (AP) y Autoestima Negativa (AN), se encuentran en la Tabla 4.

Tabla 4

*Medias y Desviaciones Típicas de las subescalas de la escala RSES (AP, AN) en función del género, edad, curso académico y tipo de centro*

		Escala RSES	
		Autoestima positiva	Autoestima negativa
Género	Femenino	10.09 (3.46)	7.55 (3.54)
	Masculino	10.86 (2.98)	8.66 (3.56)
	Total	10.50 (3.23)	8.14 (3.59)
Edad	< 13 años	11.36 (2.83)	8.85 (3.41)
	13-14 años	10.38 (3.22)	7.89 (3.65)
	>14 años	10.04 (3.41)	8.02 (3.58)
	Total	10.50 (3.23)	8.14 (3.59)
Curso académico	1º ESO	11.14 (2.83)	8.63 (3.46)
	2º ESO	10.34 (3.40)	7.79 (3.64)
	3º ESO	9.41 (3.61)	7.53 (3.74)
	4º ESO	10.74 (2.93)	8.42 (3.48)
	Total	10.50 (3.23)	8.14 (3.59)
Tipo de centro	Público	10.25 (3.32)	8.04 (3.58)
	Concertado	11.16 (2.89)	8.41 (3.63)
	Total	10.50 (3.23)	8.14 (3.59)

Se ha encontrado que los grupos de género mostraron diferencias significativas en las dos subescalas de la Escala de Autoestima (RSES), Lambda del Wilks = .98,  $F(2, 695) = 9.01$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2p = .025$ , potencia = .97. Los análisis univariados indicaron que existía diferencia significativa entre los estudiantes de género masculino y femenino en las dos subescalas, autoestima positiva y autoestima negativa. Los estudiantes de género masculino tenían una mayor autoestima positiva ( $M = 10.86$ ,  $SD = 2.98$ ) que los estudiantes de género femenino ( $M = 10.09$ ,  $SD = 3.56$ ),  $F(1, 697) = 9.97$ ,  $p = .002$ ,  $\eta^2p = .01$ , potencia = .88. De igual manera, el alumnado de género masculino tenía una mayor autoestima negativa ( $M = 8.66$ ,  $SD = 3.56$ ) que el alumnado de género femenino ( $M = 7.55$ ,  $SD = 3.54$ ),  $F(1, 697) = 17.14$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2p = .02$ , potencia = .99.

De igual forma, la edad mostró diferencias significativas en las dos subescalas de la RSES, Lambda del Wilks = .97,  $F(4, 1388) = 9.01$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2p = .013$ , potencia = .95. Los análisis univariados indicaron que existía diferencia significativa entre la edad de los estudiantes y la autoestima positiva y negativa. Los estudiantes menores de 13 años ( $M = 11.36$ ,  $SD = 2.83$ ) tenían una mayor autoestima positiva que los estudiantes de 13 o 14 años ( $M = 10.38$ ,  $SD = 3.22$ ) y los mayores de 14 años ( $M = 10.04$ ,  $SD = 3.41$ ),  $F(2, 695) = 8.01$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2p = .02$ , potencia = .95. Los estudiantes menores de 13 años ( $M = 8.85$ ,  $SD = 3.41$ ) tenían una mayor autoestima negativa que los de 13 o 14 años ( $M = 7.89$ ,  $SD = 3.65$ ),  $F(2, 695) = 4.05$ ,  $p = .018$ ,  $\eta^2p = .012$ , potencia = .72.

Asimismo, los diferentes cursos académicos también plasmaron diferencias en las dos subescalas de Autoestima (RSES), Lambda del Wilks = .96,  $F(3, 694) = 4.86$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2p = .021$ , potencia = .99. Los análisis univariados indicaron que existían diferencias significativas entre los cuatro cursos en los que estaban matriculados los estudiantes en las dos subescalas, autoestima positiva y autoestima negativa. Los estudiantes de primer curso de ESO ( $M = 11.14$ ;  $SD = 2.83$ ), segundo curso de ESO ( $M = 10.34$ ;  $SD = 3.40$ ) y cuarto curso de ESO ( $M = 10.74$ ;  $SD = 2.93$ ) tenían una mayor autoestima positiva que los estudiantes de tercer curso de ESO ( $M = 9.41$ ;  $SD = 3.61$ ),  $F(3, 694) = 9.18$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2p = .04$ , potencia = .99. De igual manera, los estudiantes que cursan primero de ESO tenía una mayor autoestima negativa ( $M = 8.63$ ;  $SD = 3.46$ ) que los estudiantes de tercer curso de ESO ( $M = 7.53$ ;  $SD = 3.74$ ),  $F(3, 694) = 3.71$ ,  $p = .011$ ,  $\eta^2p = .02$ , potencia = .81.

Finalmente, el tipo de centro también mostró diferencias significativas en cuanto a la autoestima (RSES), Lambda del Wilks = .98,  $F(2, 695) = 6.02$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2p = .017$ , potencia = .88. Los análisis univariados indicaron que existía diferencia significativa entre el tipo de centro (público, concertado) y autoestima positiva. Los estudiantes de centros concertados ( $M = 11.16$ ;  $SD = 2.89$ ) tenían una mayor autoestima positiva que los estudiantes de centros públicos ( $M = 10.14$ ;  $SD = 3.32$ ),  $F(1, 696) = 11.22$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2p = .016$ , potencia = .917. Sin embargo, no existía diferencia significativa entre el tipo de centro (público, concertado) y autoestima negativa,  $F(1, 696) = 1.46$ ,  $p = .22$ ,  $\eta^2p = .002$ , potencia = .227.

## Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo ha sido examinar las propiedades psicométricas de la escala de autoestima Rosenberg en población adolescente española y comprobar si el género, la edad, el curso académico y el tipo de centro son determinantes en la autoestima positiva o negativa.

En primer lugar, los análisis factoriales realizados (exploratorio y confirmatorio), indican una estructura bifactorial satisfactoria con unos niveles de consistencia interna elevados. Así pues, los datos evidencian que la escala, en su versión en español, presenta un modelo de dos factores que logran explicar el 56.06% de la varianza total, con una agrupación de reactivos similar a la propuesta teórica, y con altos coeficientes de consistencia y confiabilidad. Estos hallazgos son similares a los encontrados en otras investigaciones previas que también contemplan este número de dimensiones del constructo (Hyland et al., 2014; Marsh et al., 2010; McKay et al., 2014). Sin embargo, difieren de la estructura unifactorial propuesta inicialmente por Rosenberg (1965).

Mediante el análisis factorial confirmatorio, se comprobó el ajuste hipotético al modelo original unifactorial y se comparó con un modelo de tipo bifactorial. Los datos nos confirman que el modelo de dos factores (M2F) ofrece un ajuste satisfactorio de los datos empíricos [ $\chi^2/gl = 2.938$ ; CFI= .948; NNFI= .924; SRMR= .045; RMSEA= .075], mejor que el modelo unifactorial original. Un relevante estudio longitudinal de Marsh et al. (2010) concuerda con que el modelo de un único factor no proporciona una explicación óptima para el RSES, concluyendo que los estudios longitudinales no brindan soporte para el modelo unidimensional, mientras que el modelo bifactorial representa estilos de respuesta temporalmente estable. Este es un hallazgo importante dado que el modelo unifactorial ha sido el más utilizado en el contexto de investigación sobre la autoestima (Reise et al., 2016).

La consistencia interna fue medida mediante el alfa de Cronbach, ofreciendo una excelente estimación de fiabilidad del instrumento (alfa de Cronbach = .853), semejante a la obtenida en estudios previos, por lo que apoyan su uso como un instrumento fiable de evaluación de la autoestima (Franck et al., 2008; Ventura-León et al., 2018). Asimismo, los coeficientes obtenidos para cada una de las dos dimensiones de la prueba son óptimos [El alfa de Cronbach oscila entre .763 (autoestima negativa) y .823 (autoestima positiva)].

Además, la correlación entre los factores que conforman el constructo “autoestima” fue positiva y moderada (correlación .584), lo cual lleva a sostener que hay separación entre la puntuación alcanzada en los dos factores. En definitiva, como conclusión podemos afirmar que, en base a nuestra muestra de estudio, el cuestionario analizado (modelo de dos factores) reúne los suficientes requisitos de validez factorial y fiabilidad para ser utilizado en la población de origen.

Si atendemos a las dimensiones analizadas, se ha advertido que los adolescentes se autoevalúan mejor en la autoestima positiva que en la negativa. Asimismo, en la autoestima positiva destaca una mejor valoración sobre sentirse satisfecho y adoptar actitudes positivas consigo mismo, mientras que en la autoestima negativa prevalece el pensar que no se sirve para nada o sentirse inútil.

Del mismo modo, con este cuestionario se ha comprobado como el género indicó diferencias en la autoestima de los adolescentes. Así, el género medió significativamente en las dos subescalas (positiva y negativa) de la autoestima (RSES). Los adolescentes de género masculino tenían una mayor autoestima tanto positiva como negativa que los de género femenino. Estos resultados coinciden con otros estudios que también concluyen que las diferencias de género sobre la autoestima sitúan generalmente a las mujeres en una posición de menor autoestima a las puertas de la adultez (Bleidorn et al., 2016; Magee & Upenieks, 2019; Reina, 2017). Rodríguez y Caño (2012) señalan que los hombres que consiguen logros personales presentan alta autoestima, mientras que la autoestima de las mujeres depende de las percepciones externas.

También se ha reconocido que la edad contribuyó con diferencias significativas en la autoestima positiva y negativa. De hecho, los adolescentes con edades inferiores a trece años mostraron una mayor autoestima positiva y negativa, de lo cual se puede inferir que a medida que el alumnado avanza en edad va disminuyendo tanto la autoestima positiva como la negativa. Estos datos están en la línea marcada por González et al. (2012) quienes mantienen que la autoestima disminuía a medida que aumentaba la edad. Sin embargo, investigaciones como las realizadas por Bleidorn et al. (2016) o Chung et al. (2017) constatan un fortalecimiento de la autoestima a medida que el individuo deja la adolescencia. Así pues, se puede afirmar que la autoestima se mantiene estable en la infancia, sufre variaciones en la adolescencia (Rodríguez & Caño, 2012), y se incrementa a medida que se avanza hacia la edad adulta.

De igual manera, el curso académico también aporta diferencias sobre la autoestima positiva y negativa de los adolescentes. El alumnado que cursa primero, segundo y cuarto curso de ESO presenta una mayor autoestima positiva que sus compañeros que cursan tercer curso de ESO. No obstante, solamente el alumnado de primer curso de ESO tenía una mayor autoestima negativa que el que cursa tercer curso de ESO. En consecuencia, se puede inferir que el alumnado matriculado en el tercer curso de ESO presenta una peor autoestima positiva y negativa que el resto de los cursos académicos de ESO. Asimismo, los centros de titularidad concertada presentan una mejor autoestima positiva en su alumnado que los centros públicos. No sucede lo mismo con la

autoestima negativa que no resulta significativa según el tipo de centro. No obstante, el estudio realizado por Sigüenza et al. (2019) sostiene un nivel de autoestima alto en los adolescentes de instituciones educativas públicas.

En consecuencia, la importancia de este estudio, tal y como ha se había demostrado en el trabajo longitudinal de Trzesniewski et al. (2006), radica en que las personas con baja autoestima durante la adolescencia tienen un mayor riesgo de sufrir peor salud física y mental en la edad adulta, una peor proyección laboral y económica, y mayor probabilidad comportamientos delictivos, en comparación con las personas adultas que presentaban mejor autoestima durante la adolescencia. En este sentido, una mejor autoestima en la adolescencia puede resultar de especial utilidad para la prevención de un amplio rango de problemas de conducta, emocionales y de salud tanto en la adolescencia como en la etapa adulta. De ahí el interés en contar con instrumentos fiables y precisos para su valoración.

A modo conclusivo señalar que los resultados alcanzados evidencian que el género, la edad, el curso académico y el tipo de centro pueden establecer diferencias significativas en los niveles de autoestima de la población adolescente en España. Se acredita, asimismo, que el cuestionario RSES es un instrumento con adecuadas propiedades psicométricas y, por tanto, apropiado para ser utilizado para tal fin en dicha población.

## Referencias

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J. A., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., & Gosling, S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem-A cross-cultural window. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(3), 396-410. 10.1037/pspp0000078
- Branden, N. (1969). *The Psychology of Self-Esteem*. Bantam.
- Brechan I., & Kvaem I. L. (2015). Relationship between body dissatisfaction and disordered eating: Mediating role of self-esteem and depression. *Eating Behaviors*, 17, 49-58. 10.1016/j.eatbeh.2014.12.008
- Butler, R. J., & Gasson, S. L. (2005). Self esteem/self concept scales for children and adolescents: A review. *Child and Adolescent mental health*, 10(4), 190-201. 10.1111/j.1475-3588.2005.00368.x
- Centro de Investigación Biomédica en Red de Salud Mental. (2020). *Banco de instrumentos y metodologías en Salud Mental*. <https://bi.cibersam.es/busqueda-de-instrumentos/ficha?Id=206>
- Chung, J., Hutteman, R., Van Aken, M. A. G., & Denissen, J. J. A. (2017). High, low, and in between: Self-esteem development from middle childhood to young adulthood. *Journal of Research in Personality*, 70, 122-133. 10.1016/j.jrp.2017.07.001
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. W. H. Freeman & Co. 10.1002/bs.3830150212
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press.
- Cvencek, D., Fryberg, S. A., Covarrubias, R., & Meltzoff, A. N. (2018). Self-concepts, self-esteem, and academic achievement of minority and majority north Ameri-



- can elementary school children. *Child development*, 89(4), 1099-1109. 10.1111/cdev.12802
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2011). *Self-esteem: Enduring issues and controversies*. En T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, & A. Furnham (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 718-746). Wiley-Blackwell.
- Echeburúa, E. (1995). *Evaluación y tratamiento de la fobia social*. Martínez Roca.
- Franck, E., De Raedt, R., Barbez, C., & Rosseel, Y. (2008). Psychometric properties of the Dutch Rosenberg self-esteem scale. *Psychologica Belgica*, 48(1), 25-35. 10.5334/pb-48-1-25
- González, I. T. M., Ramírez, V. E., & Martínez, J. W. (2012). Nivel de autoestima de adolescentes escolarizados en zona rural de Pereira, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(3), 485-495. 10.1016/S0034-7450(14)60024-X
- Guay, F., Larose, S., & Boivin, M. (2004). Academic self-concept and educational attainment level: A ten-year longitudinal study. *Self and Identity*, 3, 53-68. 10.1080/13576500342000040
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescent*. University of Denver.
- Helmreich, R., & Stapp, J. (1974). Short forms of the Texas Social Behavior Inventory (TSBI), an objective measure of self-esteem. *Bulleting of the Psychonomic Society*, 4, 473-475.
- Hensley, W. E., & Roberts, M. K. (1976). Dimensions of Rosenberg's self-esteem scale. *Psychological Reports*, 38(2), 583-584.
- Huaytalla, K. P. C., Vega, S. R., & Soncco, J. J. (2016). Riesgo de adicción a redes sociales, autoestima y autocontrol en estudiantes de secundaria. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 9(1), 9-15.
- Hyland P., Boduszek D., Dhingra K., Shevlin M., & Egan A. (2014). A bifactor approach to modelling the Rosenberg Self Esteem Scale. *Personality and Individual Differences*, 66, 188-192. 10.1016/j.paid.2014.03.034
- Janis, I. L., & Field, P. B. (1959). Sex differences and factors related to persuasibility. En C. I. Hovaland, & I. L. Janis (Eds.), *Personality and persuasibility* (pp. 55-68). Yale University Press.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a Conceptualization of Optimal Self-Esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1-26. 10.1207/S15327965PLI1401\_01
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 32 (pp. 1-62). Academic Press. 10.1016/S0065-2601(00)80003-9
- Lima, T., & Souza, L. (2019). Rosenberg Self-Esteem Scale: Method Effect and Gender Invariance. *Psico-USF*, 24(3), 517-528. 10.1590/1413-82712019240309
- Magee, W., & Upenieks, L. (2019). Gender differences in self-esteem, unvarnished self-evaluation, future orientation, self-enhancement and self-derogation in a US national sample. *Personality and Individual Differences*, 149, 66-77. 10.1016/j.paid.2019.05.016
- Mallmann, C. L., de Macedo, C. S., & Zanatta, T. (2018). Cyberbullying y estrategias de afrontamiento en adolescentes del sur de Brasil. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(1), 25-34. 10.14718/ACP.2018.21.1.2

- Marcionetti, J., & Rossier, J. (2019). A Longitudinal Study of Relations Among Adolescents' Self-Esteem, General Self-Efficacy, Career Adaptability, and Life Satisfaction. *Journal of Career Development, 48*(4), 475-490. 10.1177/0894845319861691
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1224-1236. 10.1037/0022-3514.51.6.1224
- Marsh, H. W. (1992). *Self-Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept: An interim test manual and a research monograph*. University of Western Sydney, Faculty of Education.
- Marsh, H. W., Scalas, L. F., & Nagengast, B. (2010). Longitudinal tests of competing factor structures for the Rosenberg Self-Esteem Scale: Traits, ephemeral artifacts, and stable response styles. *Psychological Assessment, 22*(2), 366-381. 10.1037/a0019225
- Marshall, S. L., Parker, P. D., Ciarrochi, J., & Heaven, P. C. L. (2014). Is self-esteem cause or consequence of social support? A four-year longitudinal study. *Child Development, 85*, 1275-1291. 10.1111/cdev.12176
- McKay, M. T., Boduszek, D., & Harvey, S. A. (2014). The Rosenberg Self-Esteem Scale: A bifactor answer to a two-factor question? *Journal of Personality Assessment, 96*, 654-660. 10.1080/00223891.2014.923436
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. L. (2006). Do Self-Concept Interventions Make a Difference? A Synergistic Blend of Construct Validation and Meta-Analysis. *Educational Psychologist, 41*(3), 181-206. 10.1207/s15326985ep4103\_4
- Orth, U. (2016). The development of self-esteem. En J. Specht (Ed). *Personality Development Across the Lifespan*. Elsevier.
- Orth, U., Erol, R. Y., & Luciano, E. C. (2018). Development of self-esteem from age 4 to 94 years: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological bulletin, 144*(10), 1045-1080. 10.1037/bul0000161
- Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science, 23*(5), 381-387. 10.1177/0963721414547414
- Reina, M. C. (2017). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, & Education, 2*(1), 55-69. 10.25115/psyse.v2i1.435
- Reise, S. P., Kim, D. S., Mansolf, M., & Widaman, K. F. (2016). Is the bifactor model a better model or is it just better at modeling implausible responses? Application of iteratively reweighted least squares to the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Multivariate behavioral research, 51*(6), 818-838. 10.1080/00273171.2016.1243461
- Resett, S. (2018). Estabilidad de ser victimizado, ser agresor, problemas emocionales y de conductas en adolescentes. ¿Estabilidad o cambio? *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines, 35*(2), 341-362. 10.16888/interd.2018.35.2.6
- Rhodewalt, F., & Tragakis, M. W. (2003). Self-esteem and self-regulation: Toward optimal studies of self-esteem. *Psychological Inquiry, 14*(1), 66-70.
- Robins, R. W., Hendin, H. M., & Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring Global Self-Esteem: Construct Validation of a Single-Item Measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(2), 151-161. 10.1177/0146167201272002

- Rodríguez, C., & Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: Análisis y estrategias de intervención. *Psychology and Psychological Therapy*, 12, 389-403.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. En J. Suls, & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (pp. 107-135). Lawrence Erlbaum.
- Schoeps, K., Peris-Hernández, M., Garaigordobil, M., & Montoya-Castilla, I. (2020). Risk factors for being a victim of online grooming in adolescents. *Psicothema*, 31(4), 1-9. 10.7334/psicothema2019.179
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Shevlin, M. E., Bunting, B. P., & Lewis, C. A. (1995). Confirmatory factor analysis of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Psychological Reports*, 76(3), 707-710. 10.2466/pr0.1995.76.3.707
- Sigüenza, W.G., Quezada, E., & Reyes, M. L. (2019). Autoestima en la adolescencia media y tardía. *Revista Espacios*, 40(15), 19.
- Simón, M. M., Molero, M. M., Pérez-Fuentes M. C., Gázquez, J. J., Barragán, A. B., & Martos, A. (2017). Análisis de la relación existente entre el apoyo social percibido, la autoestima global y la autoeficacia general. *European Journal of Health Research (EJHR)*, 3(2), 137-149. 10.30552/ejhr.v3i2.71
- Sinclair, S. J., Blais, M. A., Gansler, D. A., Sandberg, E., Bistis, K., & LoCicero, A. (2010). Psychometric properties of the Rosenberg Self-Esteem Scale: Overall and across demographic groups living within the United States. *Evaluation & the health professions*, 33(1), 56-80. 10.1177/0163278709356187
- Tafarodi, R. W., & Swann, W. B. (1995). Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*, 65, 322-342.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 42(2), 381-390. 10.1037/0012-1649.42.2.381
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem: A cross temporal meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology Review*, 5(4), 321-344. 10.1207/S15327957PSPR0504\_3
- Ul-Haq, M. A. (2016). Association between socio-demographic background and self-esteem of university students. *Psychiatric Quarterly*, 87(4), 755-762. 10.1007/s11126-016-9423-5
- Ventura-León, J., Caycho-Rodríguez, T., Barboza-Palomino, M., & Salas, G. (2018). Evidencias psicométricas de la Escala de Autoestima de Rosenberg en adolescentes limeños. *Revista Interamericana de Psicología*, 52(1), 44-60. 10.30849/rip/ijp.v52i1.363
- Vernon, M. E., Green, J. A., & Frothingham, T. E. (1983). Teenage pregnancy: A prospective study of self-esteem and other sociodemographic factors. *Pediatrics*, 72(5), 632-635.



---

# Self-esteem in Spanish secondary school students: dimensions and influence of personal and educational variables

Autoestima en estudiantes españoles de secundaria: dimensiones e influencia de variables personales y educativas

西班牙中学生的自尊:个人和教育变量的维度和影响

Самооценка испанских учащихся средней школы: размеры и влияние личных и образовательных переменных

---

**Paula Frieiro**

University of Vigo  
paula.frieiro.padin@uvigo.es  
<https://orcid.org/0000-0001-5888-6674>

**Rubén González Rodríguez**

University of Vigo  
rubgonzalez@uvigo.es  
<https://orcid.org/0000-0003-1806-1103>

**José Domínguez Alonso**

University of Vigo  
jdalonso@uvigo.es  
<https://orcid.org/0000-0002-1844-000X>

---

## Dates · Fechas

Published: 2021/12/31  
Received: 2021/08/15  
Accepted: 2021/09/15

---

## How to Cite this Paper · Cómo citar este trabajo

Frieiro, P., González, R., & Domínguez, J. (2021). Self-esteem in Spanish secondary school students: dimensions and influence of personal and educational variables. *Publicaciones*, 51(2), 43–59. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.20915>

## Abstract

Interest in self-esteem during adolescence is essential, because promoting positive self-esteem and reducing the impact of negative self-esteem enables the optimal development of many school and personal experiences and general well-being. This study aimed to evaluate the validity and reliability evidence of the Rosenberg Self-Esteem Scale in Spanish students and to determine whether gender, age, academic course and type of school are decisive for its development. A total of 698 Compulsory Secondary Education (CSE) students participated, grouped into two random samples (Sample 1: 364 students,  $M = 12.57$ ,  $SD = .49$ , and Sample 2: 334 students,  $M = 14.62$ ,  $SD = .48$ ). The results identified a two-factor structure (positive self-esteem and negative self-esteem) ( $\chi^2/df = 2.938$ ,  $CFI = .948$ ,  $NNFI = .924$ ,  $SRMR = .045$ ,  $RMSEA = .075$ ), with high internal consistency ( $\alpha = .853$ ). Multivariate analysis showed that adolescents have higher positive self-esteem if they are male, are in first, second, or third grade CSE, and study in concerted schools, whereas male adolescents who study first grade CSE at ages under 13 present high negative self-esteem. The Rosenberg scale has been shown to have adequate psychometric properties to be used in secondary school students in Spain.

---

*Keywords:* self-esteem, psychosocio-educational intervention, students, quantitative methodology, Spain.

---

## Resumen

El interés de la autoestima durante la adolescencia es fundamental, ya que promover una autoestima positiva y reducir el impacto de la autoestima negativa, posibilita el desarrollo óptimo de gran parte de las experiencias escolares, personales y de bienestar general. El presente estudio tuvo como objetivo evaluar las evidencias de validez y fiabilidad de la Escala de Autoestima (Rosenberg Self-Esteem Scale) en estudiantes españoles y comprobar si el género, la edad, el curso académico y el tipo de centro son determinantes para su desarrollo. Participaron un total de 698 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que se agruparon en dos muestras aleatorias (muestra 1: 364 alumnos,  $M=12.57$ ;  $DT= .49$  y muestra 2: 334 alumnos,  $M=14.62$ ;  $DT= .48$ ). Los resultados identificaron una estructura factorial de dos factores (autoestima positiva y autoestima negativa) ( $\chi^2/gf= 2.938$ ;  $CFI= .948$ ;  $NNFI= .924$ ;  $SRMR = .045$ ;  $RMSEA= .075$ ), con una consistencia interna elevada ( $\alpha = .853$ ). Asimismo, los análisis de multivarianza mostraron que los adolescentes presentan una mayor autoestima positiva si son de género masculino, cursan primero, segundo o tercero de ESO y estudian en centros concertados, mientras que exhiben una alta autoestima negativa los adolescentes de género masculino que cursan primero de ESO con edades inferiores a los 13 años. La escala Rosenberg ha demostrado tener propiedades psicométricas adecuadas para ser utilizada en estudiantes de educación secundaria de España.

---

*Palabras clave:* autoestima, intervención psicossocioeducativa, estudiantes, metodología cuantitativa, España.

---

## 摘要

青春期的自尊问题尤为重要, 因为促进积极自尊和减少消极自尊的影响可以增强大部分的学校、个人和幸福体验。本研究的目的是评估西班牙学生自尊量表 (Rosenberg自尊量表) 的有效性和可靠性证据, 并验证性别、年龄、学年和学校类型是否构成对其发展的决定因素。共有 698 名中等义务教育阶段的学生参与。我们将其分成两组随机样本 (样本 1: 364 名学生,  $M=12.57$ ;  $SD=.49$  和样本 2: 334 名学生,  $M=14.62$ ;  $SD=.48$ )。结果确定了由两个因子组成的因子结构, 其分别为积极自尊和消极自尊 ( $\chi^2/gf = 2.938$ ;  $CFI= .948$ ;  $NNFI= .924$ )。

; SRMR= .045; RMSEA= .075), и данное строение имеет высокую внутреннюю согласованность ( $\alpha = .853$ ). Также, анализ многомерных данных показал, что в полупригодных школах среднего образования, мальчики подросткового возраста демонстрируют более высокие уровни позитивной самооценки, в то время как девочки подросткового возраста демонстрируют более высокие уровни негативной самооценки. Rosenberg量表已被证明具有足够的心理测量特性, 可用于西班牙的中学生。

关键词: 自尊, 心理社会教育干预, 学生, 定量方法, 西班牙。

## Аннотация

Интерес к самооценке в подростковом возрасте имеет фундаментальное значение, поскольку развитие позитивной самооценки и снижение влияния негативной самооценки позволяет оптимально развивать значительную часть школьного, личного и общего благополучного опыта. Целью настоящего исследования было оценить валидность и надежность шкалы самооценки Розенберга у испанских студентов и проверить, являются ли пол, возраст, учебный год и тип школы определяющими факторами для ее развития. Всего в исследовании приняли участие 698 учащихся обязательного среднего образования (ОСО), которые были разбиты на две случайные выборки (выборка 1: 364 учащихся,  $M=12.57$ ;  $SD= .49$  и выборка 2: 334 учащихся,  $M=14.62$ ;  $SD= .48$ ). Результаты выявили двухфакторную структуру (позитивная самооценка и негативная самооценка) ( $\chi^2/df = 2,938$ ;  $CFI = .948$ ;  $NNFI = .924$ ;  $SRMR = .045$ ;  $RMSEA = .075$ ), с высокой внутренней согласованностью ( $\alpha = .853$ ). Многомерный анализ также показал, что подростки имеют более высокую положительную самооценку, если они мужского пола, находятся на первом, втором или третьем году СОШ и учатся в школе, субсидируемой государством, в то время как подростки мужского пола, находящиеся на первом году СОШ в возрасте до 13 лет, демонстрируют высокую отрицательную самооценку. Было показано, что шкала Розенберга обладает адекватными психометрическими свойствами для использования среди учащихся средней школы в Испании.

*Ключевые слова:* самооценка, психосоциально-педагогическое вмешательство, студенты, количественная методология, Испания.

## Introduction

Self-esteem has been widely defined as the assessment that people make about their own characteristics, abilities, and behaviors, and it is notable for being a subjective judgment that does not reflect the objective characteristics of the individual (Leary & Baumeister, 2000). Specifically, it focuses on personal feelings and beliefs about skills, intelligence, social relationships, and future expectations, which are expressed in a positive attitude of approval or a negative attitude of depreciation, and which indicates the extent to which people believe they are capable, relevant, successful, and deserving (Rosenberg, 1965). This affective reaction, in the sense of general judgment of one's personal worth, greatly affects feelings such as self-confidence and personal esteem (Schunk et al., 2008).

The role of self-esteem is frequently framed in dichotomous terms, that is, having high self-esteem or having low self-esteem. Despite this double differentiation, there is controversy about its accuracy (Kernis, 2003), as self-esteem is a subjective self-judgment, which incorporates the self-concept in different areas of one's life (O'Mara et al., 2006). This leads to establishing differences between global self-esteem and specific self-esteem, whose domain implies concrete assessments of different dimensions,

such as social, intellectual, or athletic self-esteem (Leary & Baumeister, 2000). At present, self-esteem has become one of the most solid concepts in psychology, also demonstrating its relevance in people's life development (Orth et al., 2018; Rhodewalt & Tragakis, 2003).

Currently, the measurement of self-esteem is highly relevant (Donnellan et al., 2011). Given the subjective nature of this construct, self-esteem is usually assessed with self-report scales. The questionnaire developed by Rosenberg (1965) has become the most used scale to measure self-esteem in social sciences but there are many different measures of self-esteem. One review identified about 200 different instruments (Butler & Gasson, 2005). However, most of these measures have been used less frequently and are not sufficiently valid, and a small set of measures accounted for most of the citations related to the assessment of self-esteem. In this sense, the most commonly used measure of global self-esteem is the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES; Rosenberg, 1965), followed by the self-perception profile (Harter, 1988), the Self-Esteem Inventory (Coopersmith, 1967), the scale of Feelings of Insufficiency (Janis & Field, 1959), the single-item Self-Esteem Scale (Robins et al., 2001), the Self-Description Questionnaire (Marsh, 1992), the Self-Liking/Self-Competence Scale (Tafarodi & Swann, 1995), or the Texas Social Behavior Inventory (Helmreich & Stapp, 1974).

The RSES usually scores on a metric ranging from 0 (deficient) to 30 (excellent), but some research also considers the sum of the values of the response options from 10 to 40, depending on the study and how the response categories have been coded and added (0-3 vs. 1-4). In the present study, the score was interpreted in the original range of 0-30, although conversions can be easily made by adding 10 to any particular score (Sinclair et al., 2010).

Studies that have analyzed its factorial structure have generally gained support for its unifactorial structure (Shevlin et al., 1995). On the contrary, some other works have determined a bifactorial structure, made up of positive self-esteem and negative self-esteem (Hensley & Roberts, 1976). The scale generally has high reliability, with a Cronbach's alpha for different samples within the range of .77 to .88 (Rosenberg, 1986).

Self-esteem is affected by the value that culture grants to its specific characteristics, abilities, and contextual influences (Bandura, 1977), as well as by gender and age differences (Bleidorn et al., 2016; Rodríguez & Caño, 2012), also highlighting more specific factors such as physical appearance or economic situation (Ul-Haq, 2016). A large-scale systematic cross-cultural study of gender and age differences in self-esteem found an age-related increase from late adolescence to middle adulthood (Bleidorn et al., 2016), later decreasing in old age (Orth, 2016). In the case of gender, the gaps are also significant, as men reported higher self-esteem than women (Bleidorn et al., 2016; Magee & Upenieks, 2019). Thus, age and gender differences have been considered as some of the best-established findings in the literature on self-esteem (Bleidorn et al., 2016).

The school environment is also closely related to self-esteem. In many cases, the relationship is bidirectional, that is, a high academic performance produces high self-esteem, and vice versa (Guay et al., 2004; Schunk et al., 2008). Some of the specific situations that can lead to negative self-esteem are being in a low-performing group or repeating the same school year (Covington, 1992). Twenge and Campbell (2001) performed a longitudinal meta-analysis across 26 years (1968 to 1994) and observed that overall self-esteem decreased in the transition to secondary education. Likewise,



it has been shown that high self-esteem is related to a better school experience, both from the academic and social points of view (Orth & Robins, 2014).

Thus, Nathaniel Branden (1969), who addressed self-esteem in depth, stressed that positive self-esteem is a basic human need, necessary for normal and healthy self-development. Especially during adolescence, personal resources such as high self-esteem, general self-efficacy, and professional adaptability can be of relevance because they help to face personal development challenges and can generate a positive impact on life satisfaction (Marcionetti & Rossier, 2019).

The importance of the study of self-esteem is supported by its being a powerful predictor of the psychological adjustment of the adolescent population during their school stage (Simón et al., 2017). In this sense, positive self-esteem helps young people to have good psychological adjustment, which, in turn, favors their social adaptation and can mediate the prevention of risky behaviors (Reina, 2017). In addition, it is a remarkable indicator of health and well-being, as well as an explanatory indicator of different variables of human behavior (Rosenberg, 1965) and other constructs such as self-concept (Marsh, 1986). In this sense, we must bear in mind that self-esteem can affect the mental health of adolescents (Marshall et al., 2014) or be a predictor of typical behaviors of this age group, such as those derived from eating disorders (Brechan & Kvaem, 2015). Some authors have even linked self-esteem to the likelihood of pregnancies during adolescence (Vernon et al., 1983), academic performance (Cvencek et al., 2018), or, more recently, the inappropriate use of social networks (Huaytalla et al., 2016), as well as situations of grooming (Schoeps et al., 2020), bullying (Resett, 2018), and cyberbullying (Mallmann, 2018).

## Method

### Objectives

The objective of this study is to analyze the psychometric properties of the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES; Rosenberg, 1965). We hope to achieve evidence of its validity (corroborate the original factorial structure and its convergent validity) and reliability (internal consistency). Likewise, we expect to verify the existence of significant differences in self-esteem according to gender, age, academic year, and type of school.

### Population and Sample

The population under study was made up of adolescents studying Compulsory Secondary Education (CSE) in the Autonomous Community of Galicia (northwestern Spain). Specifically, this study was carried out with 698 students enrolled during the 2019/2020 academic year in the four courses that make up the secondary education stage. The sample was selected by random and probabilistic sampling, seeking the representativeness of the four Galician provinces, of the different urban and rural areas, as well as the representation of public and concerted schools. Two random samples were established according to the educational cycle. Thus, the first sample corresponds to the first cycle of CSE (first and second year) and is made up of 364 students (176 females and 188 males) with an average age of 12.57 years ( $SD = .49$ ). The second sample consists of 334 students (153 females and 181 males) of the second cycle of CSE (third and fourth year), with an average age of 14.62 years ( $SD = .48$ ).

## Instruments

Two self-administered instruments were applied for data collection. First, an ad hoc questionnaire was developed that includes the sociodemographic and educational variables. Secondly, for the collection of specific information on the participants' self-esteem, we used the RSES (Rosenberg, 1965), in the adaptation to Spanish of Echeburúa (1995), which was compiled from the bank of the Mental Health Networking Biomedical Research Center (CIBERSAM, 2020). This instrument originally targeted the adolescent population, but more recently, it has also been used in the adult population (Lima & Souza, 2019). It consists of 10 items in the form of affirmations about personal worth and self-satisfaction. Half of the items are stated positively and the other half negatively. Statements must be assessed on a Likert scale (0 = *strongly disagree*; 1 = *disagree*; 2 = *agree*; 3 = *strongly agree*). For its correction, the scores of the items stated negatively (3, 5, 8, 9, and 10) must be reversed, and then all the items are added.

## Procedure of data collection and analysis

This study used a prevalence, quantitative-analytical and cross-sectional design conducted in the four provinces of the Autonomous Community of Galicia. For data collection, we visited each of the institutes contacted whose directors had agreed to participate in the research and offered them the possibility of completing the questionnaire in written format or online. The questionnaire was always administered in the presence of one of the people who make up the research team. Previously, the school obtained the parents' or legal guardians' express authorization for the participation of the youngsters in the study, stressing at all times the voluntariness of their participation. All the questionnaires collected were identified as complete and there was no experimental mortality in the course of the investigation.

Frequency analyses and contingency tables were used to analyze the information, providing quantitative, cross-sectional, and descriptive results. Descriptive statistical analyses were carried out, as well as analysis of skewness and kurtosis. Likewise, principal components factor analysis with Varimax rotation was used to extract the factors. Multivariate analysis of variance (*MANOVA*) was also carried out, taking as dependent variables the subscales of positive self-esteem and negative self-esteem and as fixed factors gender, age, academic year, and type of center. The value of Wilks' Lambda was used to determine statistically significant differences between all the variables. The SPSS V.23 software for Windows was used for data analysis.

Before completing the questionnaire, participants were informed about the anonymity of their responses, and they gave their tacit informed consent. The provisions of the Organic Law of 3/2018, of December 5, on the Protection of Personal Data and the guarantee of digital rights were respected. The investigation respected the principles set out in the Helsinki Declaration.

## Results

### Item analysis: corrected item, skewness, and kurtosis

Table 1 shows the descriptive statistics, skewness, and kurtosis obtained after the application of the questionnaire (Sample 1). The corrected item-total correlation was positive for all items, with values between .330 and .707, indicating that all items contribute to calculating what the test measures and in the same direction. The alpha coefficient excluding the item (ranging between .826 and .851) did not exceed any of the alphas achieved for the whole test ( $\alpha = .853$ ). Consequently, the elimination of any of the items would not improve the reliability of the questionnaire. Finally, concerning the values of skewness and kurtosis, eight items presented skewness and positive kurtosis and two presented negative kurtosis with very low values (less than  $\pm 2$ ), which confirms the existence of univariate normality. In addition, through the Mardia test, we verified multivariate normality [Mardia coefficient = 19.64, lower than that reached  $10 \times (10+2) = 120$ ].

Table 1

*Mean, Standard Deviation, Item-Total Correlation, Alpha excluding the Item, Skewness and Kurtosis of the RSES for Sample 1 (N = 364)*

ITEMS	M	SD	Ri-t	$\alpha$ -i	S (ET=.09)	K (ET=.18)
R.1. I feel that I am worthy of esteem, at least as much as others	2.15	.87	.485	.845	-.890	.146
R.2. I feel like I have positive qualities	2.28	.70	.555	.840	-.992	1.460
R.3. In general, I'm inclined to think I'm a failure	1.89	.99	.606	.834	-.476	-.852
R.4. I can do things as well as most others	2.11	.83	.531	.841	-.625	-.282
R.5. I feel like I don't have much to be proud of	1.85	1.02	.481	.846	-.369	-1.052
R.6. I adopt a positive attitude towards myself	1.99	.92	.647	.831	-.672	-.358
R.7. Overall, I feel satisfied with myself	1.98	.87	.707	.826	-.635	-.216
R.8. I would like to have more self-respect	1.23	.93	.330	.851	.402	-.673
R.9. Sometimes I feel useless	1.43	.98	.582	.836	.255	-.958
R.10. Sometimes I think I'm useless	1.75	1.07	.669	.828	-.215	-1.268

*Note.* M = Mean; SD = Standard Deviation; Ri-t= Item-total correlation;  $\alpha$ -i= Cronbach's alpha coefficient if the item is removed; S = skewness; K= Kurtosis.

## Validity of the construct

### *Exploratory factor analysis of the RSES*

A principal components factorial analysis with varimax rotation was used in the exploratory factorial analysis (EFS) in Sample 1, where the Kaiser-Meyer-Olkin test (.878) and Bartlett's sphericity test ( $p < .001$ ) confirmed that the correlation matrix was spherical and that the sample was suitable for factor analysis. Thus, EFS was performed, obtaining the factorial structures of the variance explained by each factor and the factorial rotation of the RSES (Table 2). The criteria adopted for inclusion in each factor were: to insert each item in a single factor, to set an estimate of .40 as the minimum loading value, and to include an item that loaded on more than one factor only in the factor determined by the original questionnaire.

Table 2

*Sample Adequacy Test (KMO) and Bartlett's Sphericity Test, Rotated Components Matrix, Communality and Variance explained by the RSES Factors after Rotation in Sample 1 (n = 364)*

KMO = .878		Bartlett's sphericity test ( $\chi^2(45) = 1215.44, p = .000$ )	
ITEMS	FACTORS		COM.
	PS	NS	
R.7	.735		.708
R.4	.732		.564
R.2	.715		.533
R.6	.682		.652
R.1	.666		.454
R.9		.749	.604
R.10		.737	.665
R.8		.731	.551
R.3		.608	.518
R.5		.562	.467
Eigenvalues	4.31	1.29	
% Explained variance	43.09	12.97	Accumulated % 56.06

*Note.* Extraction method: Principal components analysis.

Rotation method: Varimax with Kaiser normalization.

We note that all the items had communalities greater than .45. Two factors were extracted from the analysis, which accounted for 56.06% of the total variance of the data. Items 1, 2, 4, 6, and 7 were grouped into the first factor (explaining 43.09% of the variance), which represents Positive Self-Esteem (PS). The factorial weights for these items ranged from .66 to .73. The second factor (explaining 12.97% of the variance) grouped

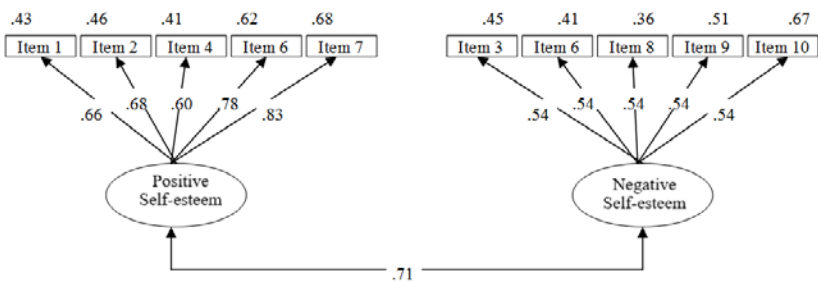
Items 3, 5, 8, 9, and 10, designed to measure Negative Self-Esteem (NS). In this case, their factorial weights were between .56 and .74.

### 3.2.2. Confirmatory Factor Analysis of the RSES

Next, to confirm the orientation of the items and verify the relationships between the two factors, we performed confirmatory factor analysis (CFA) using the distribution obtained with the EFA of Sample 1. We proposed the initial measurement model established (Figure 1), which consists of two latent variables (Positive Self-Esteem [PS] and Negative Self-Esteem [NS]) and 10 observed variables (the items), but the CFA was performed with individuals from Sample 2. When specifying the model, high standardized loadings (values greater than .50) were observed (except for Item 8, where it was .40). The items that best define self-esteem are Item 7 (PS: Overall, I feel satisfied with myself) and Item 10 (NS: Sometimes I think I'm useless). Moreover, the correlation between the two factors was high ( $r = .71$ ).

Figure 1

*Bifactorial model of the RSES (2F) and goodness-of-fit indicators of the two models*



Model	df		RMSEA <sub>(90% CI)</sub>	SRMR	GFI	NNFI	CFI	
M2F	99.90	34	2.938	.075 (.058-.092)	.045	.946	.924	.948
M1F	223.48	35	6.385	.124 (.109-.140)	.066	.874	.829	.1851

$\chi^2$ : Chi squared; df: degrees of freedom; RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; CI: Confidence intervals; SRMR: Standardized Root Mean Squared Residual; GFI: Goodness-of-Fit Index; NNFI: Nonnormed Fit Index; CFI: Comparative Fit Index.

Taking into account that the items of the questionnaire present multivariate normality (Mardia coefficient), we estimated the parameters with the maximum likelihood procedure (ML). Two alternative measurement models were tested (Figure 1): a first two-factor model hypothesized from the EFA (M2F) and a second unifactorial model with the 10 items of the initial scale (M1F). The results indicate that the M2F presented the best goodness of fit ( $\chi^2/df = 2.938$ , CFI= .948, NNFI= .924, SRMR = .045, RMSEA=.075).

### Concurrent validity and reliability

The correlation between the two dimensions that make up the RSES was moderate and positive ( $r = .584$ ) and statistically significant at the level of .001 (Table 3). Also, the reliability of the questionnaire, analyzed in terms of internal consistency, was calculated using the Cronbach's alpha coefficient for each factor. It can be observed that the reliability indices of the factors range from moderate to high, between .763 (NS) and .823 (PS). The global questionnaire also had high reliability (Cronbach's alpha = .853).

Table 3

*Correlational Analysis of the Dimensions and Cronbach Alpha of the RSES*

Factors	Correlation	Alpha (Questionnaire: .853)
Positive self-esteem	.584**	.823
Negative self-esteem		.763

Note. Significant correlation at levels \*\*  $p < .001$ .

### Multivariate analysis (MANOVA) according to gender, age, academic year, and type of center

The means and standard deviations of the scores of the two subscales of the RSES (PS and NS) as a function of gender (female and male), age (< 13 years, 13-14 years, and >14 years), academic grade (1<sup>st</sup> grade of CSE, 2<sup>nd</sup> grade of CSE, 3<sup>rd</sup> grade of CSE, and 4<sup>th</sup> grade of CSE), and the type of center (public or concerted) are found in Table 4.

Table 4

*Means and Standard Deviations of the Subscales of the RSES (PS, NS) according to Gender, Age, Academic Year, and Type of Center*

		RSES Scale	
		Positive self-esteem M (SD)	Negative self-esteem M (SD)
Gender	Female	10.09 (3.46)	7.55 (3.54)
	Male	10.86 (2.98)	8.66 (3.56)
	Total	10.50 (3.23)	8.14 (3.59)
Age	< 13 years	11.36 (2.83)	8.85 (3.41)
	13 -14 years	10.38 (3.22)	7.89 (3.65)
	> 14 years	10.04 (3.41)	8.02 (3.58)
	Total	10.50 (3.23)	8.14 (3.59)

Academic year	1 <sup>st</sup> grade CSE	11.14 (2.83)	8.63 (3.46)
	2 <sup>nd</sup> grade CSE	10.34 (3.40)	7.79 (3.64)
	3 <sup>rd</sup> grade CSE	9.41 (3.61)	7.53 (3.74)
	4 <sup>th</sup> grade CSE	10.74 (2.93)	8.42 (3.48)
	Total	10.50 (3.23)	8.14 (3.59)
Type of center	Public	10.25 (3.32)	8.04 (3.58)
	Concerted	11.16 (2.89)	8.41 (3.63)
	Total	10.50 (3.23)	8.14 (3.59)

The two genders showed significant differences in the two RSES subscales, Wilks' Lambda = .98,  $F(2, 695) = 9.01$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2p = .025$ , power = .97. Univariate analyses indicated that there was a significant difference between male and female students on the two subscales (PS and NS). Male students had higher positive self-esteem ( $M = 10.86$ ,  $SD = 2.98$ ) than female students ( $M = 10.09$ ,  $SD = 3.56$ ),  $F(1, 697) = 9.97$ ,  $p = .002$ ,  $\eta^2p = .01$ , power = .88. Likewise, male students also had higher negative self-esteem ( $M = 8.66$ ,  $SD = 3.56$ ) than female students ( $M = 7.55$ ,  $SD = 3.54$ ),  $F(1, 697) = 17.14$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2p = .02$ , power = .99.

Age also showed significant differences in the two RSES subscales, Wilks' Lambda = .97,  $F(4, 1388) = 9.01$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2p = .013$ , power = .95. Univariate analyses revealed a significant difference between the age of the students and positive and negative self-esteem. Students younger than 13 years ( $M = 11.36$ ,  $SD = 2.83$ ) had higher positive self-esteem than students aged 13 or 14 ( $M = 10.38$ ,  $SD = 3.22$ ) and than students over 14 ( $M = 10.04$ ,  $SD = 3.41$ ),  $F(2, 695) = 8.01$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2p = .02$ , power = .95. Students younger than 13 ( $M = 8.85$ ,  $SD = 3.41$ ) had higher negative self-esteem than those aged 13 or 14 ( $M = 7.89$ ,  $SD = 3.65$ ),  $F(2, 695) = 4.05$ ,  $p = .018$ ,  $\eta^2p = .012$ , power = .72.

Likewise, the different academic grades also reflected differences in the two RSES subscales, Wilks' Lambda = .96,  $F(3, 694) = 4.86$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2p = .021$ , power = .99. Univariate analyses revealed significant differences in PS and NS between the four grades in which students were enrolled. Students in the first year of CSE ( $M = 11.14$ ,  $SD = 2.83$ ), second year of CSE ( $M = 10.34$ ,  $SD = 3.40$ ), and fourth year of CSE ( $M = 10.74$ ,  $SD = 2.93$ ) had higher positive self-esteem than students of the third year of CSE ( $M = 9.41$ ,  $SD = 3.61$ ),  $F(3, 694) = 9.18$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2p = .04$ , power = .99. Similarly, students who were in the first year of CSE had higher negative self-esteem ( $M = 8.63$ ,  $SD = 3.46$ ) than students of the third year of CSE ( $M = 7.53$ ,  $SD = 3.74$ ),  $F(3, 694) = 3.71$ ,  $p = .011$ ,  $\eta^2p = .02$ , power = .81.

Finally, the type of center also revealed significant differences in the RSES subscales, Wilks' Lambda = .98,  $F(2, 695) = 6.02$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2p = .017$ , power = .88. Univariate analyses indicated a significant difference between the type of center (public, concerted) and positive self-esteem. Students in concerted schools ( $M = 11.1$ ;  $SD = 2.89$ ) had higher positive self-esteem than students in public schools ( $M = 10.14$ ,  $SD = 3.32$ ),  $F(1, 696) = 11.22$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2p = .016$ , power = .917. However, there was no significant difference between the type of center (public, concerted) and negative self-esteem,  $F(1, 696) = 1.46$ ,  $p = .22$ ,  $\eta^2p = .002$ , power = .227.

## Discussion and conclusions

The objective of this work was to examine the psychometric properties of the Rosenberg Self-Esteem Scale in the Spanish adolescent population and to determine whether gender, age, academic year, and type of school are determinants of positive or negative self-esteem.

First, the factor analyses (exploratory and confirmatory) performed indicate a satisfactory bifactorial structure with high levels of internal consistency. Thus, the data show that the Spanish version of the scale presents a two-factor model that explains 56.06% of the total variance, with a grouping of items similar to the theoretical proposal, and with high consistency and reliability coefficients. These findings are similar to those found in previous investigations that also obtained two dimensions of the construct (Hyland et al., 2014; Marsh et al., 2010; McKay et al., 2014). However, they differ from the unifactorial structure initially proposed by Rosenberg (1965).

Through confirmatory factor analysis, the hypothetical fit to the original unifactorial model was confirmed and compared with a bifactorial model. The data confirm that the two-factor model (M2F) offers a satisfactory fit of the empirical data [ $\chi^2/df= 2.938$ ; CFI= .948, NNFI= .924, SRMR = .045, RMSEA= .075], better than the original unifactorial model. A relevant longitudinal study of Marsh et al. (2010) shows that the single-factor model does not provide an optimal explanation of the RSES, concluding that longitudinal studies do not support the one-dimensional model, whereas the bifactorial model represents response styles that are stable over time. This is an important finding, given that the unifactorial model has been the most widely used in the context of research on self-esteem (Reise et al., 2016).

The internal consistency was measured with Cronbach's alpha, offering an excellent estimate of instrument reliability (Cronbach alpha = .853), similar to that obtained in previous studies, supporting the use of the RSES as a reliable assessment instrument to measure self-esteem (Franck et al., 2008; Ventura-León et al., 2018). Likewise, the coefficients obtained for each of the two dimensions of the test are optimal [Cronbach's alpha ranges from .763 (NS) to .823 (PS)].

In addition, the correlation between the factors that make up the construct "self-esteem" was positive and moderate ( $r = .584$ ), which shows that the scores achieved in the two factors are separate. To conclude, based on our study sample, the questionnaire analyzed (two-factor model) meets sufficient requirements of factorial validity and reliability to be used in the above population.

When examining the dimensions analyzed, we noticed that adolescents evaluate themselves better in positive self-esteem than in negative self-esteem. Likewise, in positive self-esteem, we found a higher rating of feeling satisfied and adopting positive self-attitudes, while in negative self-esteem, the thought that one is good for nothing or feels useless prevails.

Likewise, gender differences in adolescents' self-esteem were verified with this questionnaire. Thus, gender significantly mediated in the two RSES subscales (PS and NS). Male adolescents had both higher positive and negative self-esteem than female adolescents. These results coincide with other studies that also conclude that gender differences in self-esteem generally consider that women have lower self-esteem shortly before adulthood (Bleidorn et al., 2016; Magee & Upenieks, 2019; Reina, 2017). Rodríguez and Caño (2012) indicate that men who attain personal achievements have high self-esteem, whereas women's self-esteem depends on external perceptions.



It has also been shown that age contributed to significant differences in positive and negative self-esteem. In fact, adolescents under the age of 13 years showed higher positive and negative self-esteem, from which it can be inferred that, as students grow older, both positive and negative self-esteem decrease. These data are in the line of the work by González et al. (2012), who maintained that self-esteem decreases as age increases. However, investigations such as those carried out by Bleidorn et al. (2016) or Chung et al. (2017) confirmed a strengthening of self-esteem as the individual leaves adolescence. Thus, it can be said that self-esteem remains stable in childhood, suffers variations in adolescence (Rodríguez & Caño, 2012), and increases as people approach adulthood.

In the same way, the academic grade also contributes to differences in adolescents' positive and negative self-esteem. Students who attend first, second, and fourth grade of CSE have higher positive self-esteem than their classmates who study third grade of CSE. However, only first-grade CSE students had higher negative self-esteem than those in the third grade of CSE. Consequently, it can be inferred that the students enrolled in the third grade of CSE have worse positive and negative self-esteem than the rest of the academic grades of CSE. Likewise, students in concerted centers present better positive self-esteem than students in public centers. The same cannot be stated about negative self-esteem, which was not significant according to the type of center. However, the study conducted by Sigüenza et al. (2019) reported a high level of self-esteem in adolescents in public educational institutions.

Consequently, the importance of this study, as has been demonstrated in the longitudinal work of Trzesniewski et al. (2006), lies in the fact that people with low self-esteem during adolescence have a higher risk of suffering poorer physical and mental health in adulthood, a worse work and economic projection, and a higher likelihood of criminal behaviors, compared to adults who present higher self-esteem during adolescence. In this sense, better self-esteem in adolescence can be especially useful for the prevention of a wide range of behavioral, emotional, and health problems both in adolescence and in adulthood. Hence, the interest in having reliable and accurate instruments for its assessment.

In conclusion, the results achieved show that gender, age, academic year, and type of school can produce significant differences in the levels of self-esteem of the adolescent population in Spain. It has also been shown that the RSES has adequate psychometric properties and, therefore, is appropriate for use in this population.

## References

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215. 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J. A., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., & Gosling, S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem-A cross-cultural window. *Journal of Personality and Social Psychology*, *111*(3), 396-410. 10.1037/pspp0000078
- Brendan, N. (1969). *The Psychology of Self-Esteem*. Bantam.
- Brechan I., & Kvaalem I. L. (2015). Relationship between body dissatisfaction and disordered eating: Mediating role of self-esteem and depression. *Eating Behaviors*, *17*, 49-58. 10.1016/j.eatbeh.2014.12.008

- Butler, R. J., & Gasson, S. L. (2005). Self esteem/self concept scales for children and adolescents: A review. *Child and Adolescent mental health, 10*(4), 190-201. 10.1111/j.1475-3588.2005.00368.x
- Centro de Investigación Biomédica en Red de Salud Mental. (2020). *Banco de instrumentos y metodologías en Salud Mental*. <https://bi.cibersam.es/busqueda-de-instrumentos/ficha?Id=206>
- Chung, J., Hutteman, R., Van Aken, M. A. G., & Denissen, J. J. A. (2017). High, low, and in between: Self-esteem development from middle childhood to young adulthood. *Journal of Research in Personality, 70*, 122-133. 10.1016/j.jrp.2017.07.001
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. W. H. Freeman & Co. 10.1002/bs.3830150212
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press.
- Cvencek, D., Fryberg, S. A., Covarrubias, R., & Meltzoff, A. N. (2018). Self-concepts, self-esteem, and academic achievement of minority and majority north American elementary school children. *Child development, 89*(4), 1099-1109. 10.1111/cdev.12802
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2011). *Self-esteem: Enduring issues and controversies*. In T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, & A. Furnham (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 718-746). Wiley-Blackwell.
- Echeburúa, E. (1995). *Evaluación y tratamiento de la fobia social*. Martínez Roca.
- Franck, E., De Raedt, R., Barbez, C., & Rosseel, Y. (2008). Psychometric properties of the Dutch Rosenberg self-esteem scale. *Psychologica Belgica, 48*(1), 25-35. 10.5334/pb-48-1-25
- González, I. T. M., Ramírez, V. E., & Martínez, J. W. (2012). Nivel de autoestima de adolescentes escolarizados en zona rural de Pereira, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 41*(3), 485-495. 10.1016/S0034-7450(14)60024-X
- Guay, F., Larose, S., & Boivin, M. (2004). Academic self-concept and educational attainment level: A ten-year longitudinal study. *Self and Identity, 3*, 53-68. 10.1080/13576500342000040
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescent*. University of Denver.
- Helmreich, R., & Stapp, J. (1974). Short forms of the Texas Social Behavior Inventory (TSBI), an objective measure of self-esteem. *Bulleting of the Psychonomic Society, 4*, 473-475.
- Hensley, W. E., & Roberts, M. K. (1976). Dimensions of Rosenberg's self-esteem scale. *Psychological Reports, 38*(2), 583-584.
- Huaytalla, K. P. C., Vega, S. R., & Soncco, J. J. (2016). Riesgo de adicción a redes sociales, autoestima y autocontrol en estudiantes de secundaria. *Revista Científica de Ciencias de la Salud, 9*(1), 9-15.
- Hyland P., Boduszek D., Dhingra K., Shevlin M., & Egan A. (2014). A bifactor approach to modelling the Rosenberg Self Esteem Scale. *Personality and Individual Differences, 66*, 188-192. 10.1016/j.paid.2014.03.034
- Janis, I. L., & Field, P. B. (1959). Sex differences and factors related to persuasibility. In C. I. Hovaland, & I. L. Janis (Eds.), *Personality and persuasibility* (pp. 55-68). Yale University Press.

- Kernis, M. H. (2003). Toward a Conceptualization of Optimal Self-Esteem. *Psychological Inquiry, 14*(1), 1-26. 10.1207/S15327965PLI1401\_01
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 32 (pp. 1-62). Academic Press. 10.1016/S0065-2601(00)80003-9
- Lima, T., & Souza, L. (2019). Rosenberg Self-Esteem Scale: Method Effect and Gender Invariance. *Psico-USF, 24*(3), 517-528. 10.1590/1413-82712019240309
- Magee, W., & Upenieks, L. (2019). Gender differences in self-esteem, unvarnished self-evaluation, future orientation, self-enhancement and self-derogation in a US national sample. *Personality and Individual Differences, 149*, 66-77. 10.1016/j.paid.2019.05.016
- Mallmann, C. L., de Macedo, C. S., & Zanatta, T. (2018). Cyberbullying y estrategias de afrontamiento en adolescentes del sur de Brasil. *Acta Colombiana de Psicología, 21*(1), 25-34. 10.14718/ACP.2018.21.1.2
- Marcionetti, J., & Rossier, J. (2019). A Longitudinal Study of Relations Among Adolescents' Self-Esteem, General Self-Efficacy, Career Adaptability, and Life Satisfaction. *Journal of Career Development, 48*(4), 475-490. 10.1177/0894845319861691
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1224-1236. 10.1037/0022-3514.51.6.1224
- Marsh, H. W. (1992). *Self-Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept: An interim test manual and a research monograph*. University of Western Sydney, Faculty of Education.
- Marsh, H. W., Scalas, L. F., & Nagengast, B. (2010). Longitudinal tests of competing factor structures for the Rosenberg Self-Esteem Scale: Traits, ephemeral artifacts, and stable response styles. *Psychological Assessment, 22*(2), 366-381. 10.1037/a0019225
- Marshall, S. L., Parker, P. D., Ciarrochi, J., & Heaven, P. C. L. (2014). Is self-esteem cause or consequence of social support? A four-year longitudinal study. *Child Development, 85*, 1275-1291. 10.1111/cdev.12176
- McKay, M. T., Boduszek, D., & Harvey, S. A. (2014). The Rosenberg Self-Esteem Scale: A bifactor answer to a two-factor question? *Journal of Personality Assessment, 96*, 654-660. 10.1080/00223891.2014.923436
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. L. (2006). Do Self-Concept Interventions Make a Difference? A Synergistic Blend of Construct Validation and Meta-Analysis. *Educational Psychologist, 41*(3), 181-206. 10.1207/s15326985Sep4103\_4
- Orth, U. (2016). The development of self-esteem. In J. Specht (Ed). *Personality Development Across the Lifespan*. Elsevier.
- Orth, U., Erol, R. Y., & Luciano, E. C. (2018). Development of self-esteem from age 4 to 94 years: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological bulletin, 144*(10), 1045-1080. 10.1037/bul0000161
- Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science, 23*(5), 381-387. 10.1177/0963721414547414
- Reina, M. C. (2017). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, & Education, 2*(1), 55-69. 10.25115/psyse.v2i1.435

- Reise, S. P., Kim, D. S., Mansolf, M., & Widaman, K. F. (2016). Is the bifactor model a better model or is it just better at modeling implausible responses? Application of iteratively reweighted least squares to the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Multivariate behavioral research*, 51(6), 818-838. 10.1080/00273171.2016.1243461
- Resett, S. (2018). Estabilidad de ser victimizado, ser agresor, problemas emocionales y de conductas en adolescentes. ¿Estabilidad o cambio? *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 35(2), 341-362. 10.16888/interd.2018.35.2.6
- Rhodewalt, F., & Tragakis, M. W. (2003). Self-esteem and self-regulation: Toward optimal studies of self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 66-70.
- Robins, R. W., Hendin, H. M., & Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring Global Self-Esteem: Construct Validation of a Single-Item Measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 151-161. 10.1177/0146167201272002
- Rodríguez, C., & Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: Análisis y estrategias de intervención. *Psychology and Psychological Therapy*, 12, 389-403.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. En J. Suls, & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (pp. 107-135). Lawrence Erlbaum.
- Schoeps, K., Peris-Hernández, M., Garaigordobil, M., & Montoya-Castilla, I. (2020). Risk factors for being a victim of online grooming in adolescents. *Psicothema*, 31(4), 1-9. 10.7334/psicothema2019.179
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Shevlin, M. E., Bunting, B. P., & Lewis, C. A. (1995). Confirmatory factor analysis of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Psychological Reports*, 76(3), 707-710. 10.2466/pr0.1995.76.3.707
- Sigüenza, W.G., Quezada, E., & Reyes, M. L. (2019). Autoestima en la adolescencia media y tardía. *Revista Espacios*, 40(15), 19.
- Simón, M. M., Molero, M. M., Pérez-Fuentes M. C., Gázquez, J. J., Barragán, A. B., & Martos, A. (2017). Análisis de la relación existente entre el apoyo social percibido, la autoestima global y la autoeficacia general. *European Journal of Health Research (EJHR)*, 3(2), 137-149. 10.30552/ejhr.v3i2.71
- Sinclair, S. J., Blais, M. A., Gansler, D. A., Sandberg, E., Bistis, K., & LoCicero, A. (2010). Psychometric properties of the Rosenberg Self-Esteem Scale: Overall and across demographic groups living within the United States. *Evaluation & the health professions*, 33(1), 56-80. 10.1177/0163278709356187
- Tafarodi, R. W., & Swann, W. B. (1995). Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*, 65, 322-342.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 42(2), 381-390. 10.1037/0012-1649.42.2.381
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem: A cross temporal meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology Review*, 5(4), 321-344. 10.1207/S15327957PSPR0504\_3

- Ul-Haq, M. A. (2016). Association between socio-demographic background and self-esteem of university students. *Psychiatric Quarterly*, *87*(4), 755-762. 10.1007/s11126-016-9423-5
- Ventura-León, J., Caycho-Rodriguez, T., Barboza-Palomino, M., & Salas, G. (2018). Evidencias psicométricas de la Escala de Autoestima de Rosenberg en adolescentes Limeños. *Revista Interamericana de Psicología*, *52*(1), 44-60. 10.30849/rip/ijp.v52i1.363
- Vernon, M. E., Green, J. A., & Frothingham, T. E. (1983). Teenage pregnancy: A prospective study of self-esteem and other sociodemographic factors. *Pediatrics*, *72*(5), 632-635.



---

# Perfiles en el autoconcepto: diferencias en la insatisfacción corporal, Índice de Masa Corporal y actividad física en jóvenes escolares

Self-concept profiles: differences in body satisfaction, body mass index and physical activity in school children

自我概念概况: 在校儿童的身体满意度、体重指数和身体活动方面的差异

Профили самооценки: различия в неудовлетворенности телом, индексе массы тела и физической активности у детей младшего школьного возраста

---

**Mikel Vaquero-Solís**

Universidad de Extremadura  
mivaquero@alumnos.unex.es  
<http://orcid.org/0000-0002-7513-4121>

**M<sup>a</sup> Isabel Moreno-Díaz**

Universidad de Extremadura  
isamd95@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-2953-5597>

**Miguel Ángel Tapia-Serrano**

Universidad de Extremadura  
matapiase@unex.es  
<http://orcid.org/0000-0003-2954-2375>

**Pedro Antonio Sánchez-Miguel**

Universidad de Extremadura  
pesanchezm@unex.es  
<http://orcid.org/0000-0002-1660-535X>

---

## Fechas · Dates

Publicado: 2021/12/31  
Recibido: 2021/08/07  
Aceptado: 2021/09/20

---

## Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Vaquero-Solís, M., Moreno-Díaz, M. I., Tapia-Serrano M. A., & Sánchez-Miguel, P. A. (2021). Perfiles en el autoconcepto: diferencias en la insatisfacción corporal, Índice de Masa Corporal y actividad física en jóvenes escolares. *Publicaciones*, 51(2), 63–73. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.22394>

## Resumen

El objetivo del presente estudio ha sido identificar diferentes grupos de estudiantes, con perfiles homogéneos, para las distintas dimensiones que componen el autoconcepto físico, y establecer diferencias en relación a la insatisfacción corporal, índice de masa corporal, y actividad física. Un total de 303 adolescentes, masculinos (150) y femeninos (152), con edades comprendidas entre los 10-13 años ( $M = 11.74$ ) pertenecientes a diferentes centros de Educación Primaria participaron en el estudio. Se empleó el cuestionario PSPP para la valoración del autoconcepto físico, las figuras de Stunkard para la satisfacción corporal, el IMC, y el cuestionario PAQ-A para la valoración de la actividad física. Se realizaron estadísticos descriptivos, correlaciones de bivariadas, análisis de cluster, y ANOVA de un factor para establecer diferencias entre las variables. Los resultados mostraron el establecimiento de 4 perfiles distintos en relación a las distintas dimensiones del autoconcepto físico. Asimismo, se mostraron diferencias significativas entre el IMC, la actividad física, y la satisfacción corporal entre los perfiles derivados del autoconcepto. A modo de conclusión se establecen 4 perfiles distintos respecto las dimensiones del autoconcepto físico entre las cuales existen diferencias en torno al IMC, niveles de AF, y satisfacción corporal.

---

*Palabras Clave:* Autoconcepto, índice de masa corporal, actividad física, insatisfacción corporal, niños.

---

## Abstract

The aims of the present study has been to identify different groups of students, with homogeneous profiles, for the different dimensions that make up the physical self-concept, and to establish differences in relation to body dissatisfaction, body mass index, and physical activity. A total of 303 adolescents, male (150) and female (152), aged between 10-13 years ( $M = 11.74$ ) belonging to different primary education centers participated in the study. The PSPP questionnaire was used for the evaluation of physical self-concept, Stunkard figures for body satisfaction, BMI, and the PAQ-A questionnaire for the evaluation of physical activity. Descriptive statistics, bivariate correlations, cluster analysis, and ANOVA of a factor were made to establish differences between the variables. The results showed the establishment of 4 different profiles in relation to the different dimensions of the physical self-concept. Likewise, significant differences were shown between BMI, physical activity, and body satisfaction between profiles derived from self-concept. As a conclusion, 4 different profiles are established regarding the dimensions of physical self-concept among which there are differences around BMI, levels of FA, and body satisfaction.

---

*Keywords:* Self-concept, body mass index, physical activity, body dissatisfaction, children.

---

## 概要

本研究的目的是针对构成身体自我概念的不同维度, 确定具有相同特征的不同学生群体, 并确定与身体满意度、体重指数和身体活动方面有关的差异。共有 303 名青少年参与了研究, 其中包括150名男性和152名女性, 年龄在 10-13 岁 ( $M = 11.74$ ), 在不同的小学上学。我们应用PSPP 问卷评估身体自我概念, Stunkard 数据用于评估身体满意度, BMI, PAQ-A 问卷用于评估身体活动。研究进行了描述性统计、双变量相关性、聚类分析和单向方差分析以确定变量之间的差异。研究结果根据与身体自我概念的不同维度将参与者分为4类。同样, BMI、身体活动和身体满意度在源自自我概念的概况之间也存在显著差异。作为结论, 研究按照身体自我概念的维度将参与者分为4类, 他们在BMI、PA水平和身体满意度方面存在差异。

---

关键词: 自我概念、体重指数、体力活动、身体不满、儿童。

---



## Аннотация

Целью настоящего исследования было выявить различные группы студентов с однородными профилями по различным измерениям, составляющим физическую самооценку, и установить различия в отношении неудовлетворенности телом, индекса массы тела и физической активности. В исследовании приняла участие 303 подростка мужского (150) и женского (152) пола в возрасте 10-13 лет ( $M = 11,74$ ) из разных начальных школ. Для оценки физической самооценки использовался опросник PSPP, для оценки удовлетворенности телом - показатели Стункарда, ИМТ, для оценки физической активности - опросник PAQ-A. Для установления различий между переменными были проведены описательная статистика, двумерные корреляции, кластерный анализ и однофакторный ANOVA. Результаты показали наличие 4 различных профилей в отношении различных измерений физической самооценки. Также были обнаружены значительные различия между ИМТ, физической активностью и удовлетворенностью телом среди профилей, полученных на основе самооценки. В заключение, было установлено 4 различных профиля в отношении измерений физической самооценки, среди которых существуют различия по ИМТ, уровню ПА и удовлетворенности телом.

---

*Ключевые слова:* Самооценка, индекс массы тела, физическая активность, неудовлетворенность своим телом, дети.

---

## Introducción

La adolescencia es un periodo caracterizado por importantes cambios biológicos y crecimiento puberal (Malina et al., 2004), la cual posee un fuerte impacto en la salud relacionada con el comportamiento. Esta etapa tiende a caracterizarse por un aumento en las conductas sedentarias, provocando un aumento en el Índice de Masa Corporal (IMC) en jóvenes y adolescentes, un descenso en los niveles de actividad física, malos hábitos alimenticios, y un aumento en el tiempo de pantalla (Cerin et al., 2019; Sousa-Sá et al., 2020; Verloigne et al., 2016). El rango de edad de los 10 a los 15 años se considera como uno de los periodos más críticos en la maduración de la niñez para el desarrollo de sobrepeso y obesidad en adolescentes (Sousa-Sá et al., 2020). Este hecho de percibirse con sobrepeso y obesidad está asociado a una salud mental negativa que puede tener consecuencias en la inactividad física y el aumento de peso (Flanagan & Perry, 2018). A este respecto el concepto de insatisfacción corporal hace referencia a la evaluación subjetiva del propio cuerpo, como la figura, peso, estomago y caderas (Stice & Shaw, 2002). Otro componente clave de la salud mental y del bienestar psicológico es el autoconcepto físico, el cual forma uno de los principales dominios del autoconcepto general, dentro de una concepción jerárquica y multidimensional (Shavelson et al., 1976), diferenciándose en el mismo cuatro dimensiones o subdominios la habilidad física, la condición física, el atractivo físico y la fuerza.

Estudios previos ya han mostrado las bondades y relaciones producidas entre la actividad física, el IMC, la satisfacción corporal y el autoconcepto. En este sentido, una amplia literatura da evidencia de las relaciones establecidas entre las citadas variables, las cuales, abarcan desde estudios transversales basados en relaciones (Sánchez-Miguel et al., 2018), otros con algunas de las variables como elementos mediadores (Jekauc et al., 2017), y otros presentan modelos de ecuaciones estructurales que aportan una explicación al rol del autoconcepto en la intención y práctica de actividad física (Fernández-Bustos et al., 2019) physical self-concept, and body mass index (BMI).

Por otro lado, hay constructos que dan paso a hablar de perfiles, como pueden ser los diferentes perfiles de las metas de logro en las clases de educación física (Nicholls, 1984) a context in which gains in mastery indicate competence, or as capacity relative to that of others, a context in which a gain in mastery alone does not indicate high ability. To demonstrate high capacity, one must achieve more with equal effort or use less effort than do others for an equal performance. The conditions under which these different conceptions of ability function as individuals' goals and the nature of subjective experience in each case are specified. Different predictions of task choice and performance are derived and tested for each case using data from previously published studies. The effects of task and ego involvement, task choice, and self-perceptions are discussed. (125 ref ("a la tarea" y "al ego"), de resiliencia (Martínez, 2016), inteligencia emocional (Martínez-Monteagudo et al., 2019), y autoconcepto (Ramos-Díaz et al., 2017). Respecto al constructo del autoconcepto algunos estudios han tratado el constructo autoconcepto como aquel que presenta varios niveles en los que fluctúa el autoconcepto, presentando distintos grados del mismo (Sánchez-Miguel et al., 2020; Tellu et al., 2018). En este sentido, otros estudios en cambio identifican distintos perfiles (Gargallo et al., 2009; Guijarro-Romero et al., 2020), los cuales se basan en un análisis de las medias según las dimensiones que posee el autoconcepto para categorizar a la muestra según sus puntuaciones.

Por todo ello, el presente trabajo plantea identificar diferentes grupos de estudiantes, con perfiles homogéneos, para las distintas dimensiones que componen el autoconcepto físico, y analizar diferencias en torno a la satisfacción corporal, el IMC, y el nivel de actividad física.

## Metodología

### Participantes

Un total de 303 estudiantes procedente de 8 centros educativos de Educación Primaria, participaron en el presente estudio, masculino (150), y femenino (152), con edades comprendidas entre los 10-13 años de edad ( $M = 11.74$ ;  $SD = .86$ ). La muestra fue seleccionada a través de un muestreo por conveniencia según la disponibilidad de los investigadores para desplazarse a los centros educativos, y la predisposición de los centros a participar en la investigación.

### Instrumentos

*Percepción del autoconcepto.* Para la valoración del autoconcepto físico se empleó la versión española (Murcia et al., 2007) as well as the effect of gender, the practice of physical activity and sport and the extent of physical activity and sport practice outside of school hours in relation to the physical self-concept of older primary schoolchildren in Physical Education classes. The sample was comprised of 1086 participants, 570 boys and 516 girls ranging in age from 10 to 11 years. Each student completed Fox and Corbin's (1989) of the Physical Self-Perception Profile (Fox, 1989). El instrumento completo consta de 28 ítems que valoran cinco factores: Fitness (cinco ítems, eg. "Me siento muy confiado para practicar de forma continuada y para mantener mi forma física"  $\alpha = .78$ ); Competencia percibida (cuatro ítems, eg. "soy muy bueno en casi todos los deportes"  $\alpha = .78$ ), Fuerza física (seis ítems, eg. "cuando se trata de situaciones que

requieren fuerza soy el primero en ofrecerme"  $\alpha = .68$ ), apariencia (nueve ítems, eg. "me siento muy satisfecho de cómo soy físicamente"  $\alpha = .72$ ), y autoestima (cuatro ítems, eg. "cuando se trata de aspecto físico no siento mucha confianza en mí mismo"  $\alpha = .65$ ). El instrumento mostró una aceptable consistencia interna (todos los factores estuvieron sobre .70) (Nunnally, 1978).

Índice de masa corporal. Fue hallado a través de la obtención del peso y la altura, dos o tres veces en el caso de que hubiera diferencias de .5 cm o .5 kg respectivamente. Asimismo, peso y altura fueron obtenidos con una báscula modelo *Seca 884*, y fue calculado a través de la siguiente fórmula  $[\text{peso (kg)}/\text{altura (m)}^2]$ . De igual modo, el IMC fue ajustado en relación a la edad y el sexo de los participantes según los puntos de corte de (Cole et al., 2000).

*Percepción de la actividad física.* La actividad física fue evaluada a través del Cuestionario de Actividad Física para adolescentes (Physical Activity Questionary for Adolescents: PAQ-A) (Kowalski et al., 2004). Dicho cuestionario está compuesto por 9 ítems que valoran el nivel de actividad física que el adolescente realizó en los últimos 7 días, mediante una escala Likert de 5 puntos: durante su tiempo libre, durante las clases de educación física, así como en diferentes horarios durante los días de clase (comida, tardes y noches) y durante el fin de semana. El resultado es una puntuación de 1 a 5 que permite establecer una graduación en el nivel de actividad física (Martínez-Gómez et al., 2009). Su puntuación final se obtiene a partir de la media aritmética de 8 de los 9 ítems, pues el último ítem valora si el participante estuvo enfermo durante la última semana (Martínez-Gómez et al., 2009). Finalmente, el coeficiente alfa de Cronbach obtenido para la presente muestra fue de ( $\alpha = .79$ ).

*Insatisfacción de la imagen corporal.* Para evaluar la satisfacción de la imagen corporal se utilizó la escala de figuras de Stunkard. La escala de Stunkard consta de nueve figuras de silueta que aumentan de tamaño desde muy delgadas (un valor de 1) a muy obesas (un valor de 9) (Stunkard et al., 1983). El tamaño de la imagen corporal es el número de la figura seleccionada en respuesta a la pregunta "selecciona la figura que refleje como crees que te ves". La satisfacción corporal ideal del cuerpo es el número de la figura elegida en respuesta a la pregunta "selecciona tu figura ideal". Posteriormente, la satisfacción de la imagen corporal fue calculada a través de la diferencia entre el tamaño corporal percibido y el tamaño corporal ideal percibido. Se creó un valor de satisfacción del tamaño corporal para cada participante, restando el número de la figura indicada como el número de la imagen corporal de la figura deseada.

## Procedimiento

La elaboración de este estudio se ha llevado a cabo a través de varias fases. En primer lugar, nos pusimos en contacto con los centros educativos colaboradores para pedir los permisos pertinentes. Además, se explicó que la participación era voluntaria y anónima, por lo que no se comprometía la identidad de los participantes. Una vez obtenidos los permisos del centro bajo las indicaciones de los principios éticos y códigos de conducta de la American Psychological Association (2002) para este tipo de investigaciones, se concertó una cita para pasar los cuestionarios personalmente. El procedimiento llevado a cabo por parte del investigador era presentar brevemente de lo que trataría el cuestionario, dejando claro que no era una prueba de evaluación para que los alumnos fueran lo más sinceros posibles. El tiempo aproximado destinado a completar los cuestionarios fue de unos 25` mientras el investigador estaba allí presente por si surgía alguna duda.

## Análisis de datos

El análisis de datos se realizó a través del paquete estadístico SPSS 23.0, con el cual se realizaron los estadísticos descriptivos, correlaciones, análisis de clúster de  $k$  medias, y Anova de un factor con el fin de hallar diferencias en el IMC, satisfacción corporal y nivel de actividad física.

## Resultados

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos y los análisis de correlación. En este sentido, se mostraron relaciones significativas positivas entre el IMC y la insatisfacción de la imagen corporal ( $r = .53; p < .05$ ), y relaciones significativas negativas entre el IMC con la actividad física ( $r = -.11; p < .05$ ), y con la puntuación global del autoconcepto ( $r = -.22; p < .05$ ). Por otro lado, se mostró relaciones significativas positivas entre la actividad física y la puntuación global del autoconcepto ( $r = .46; p < .05$ ).

Tabla 1

*Estadísticos descriptivos y análisis de correlación de las variables*

Variables	1	2	3	4
1. IMC	-	.053**	-.11**	-.22**
2. Insatisfacción corporal	-	-	-.058	-.216**
3. Actividad física	-	-	-	.463**
4. P.G del autoconcepto	-	-	-	-
<i>M</i>	18.6	.52	3.20	3.70
<i>DT</i>	3.00	1.14	.67	.61

*Nota.* P \*\* < .05; P. G del autoconcepto: puntuación global del autoconcepto

En la Tabla 2, se muestran los estadísticos extraídos a través de las puntuaciones  $Z$ , derivadas de las puntuaciones medias de los descriptivos. Posteriormente, tras la realización del análisis jerárquico de  $K$  medias. Se seleccionaron 4 itinerancias, clasificando así 4 perfiles del autoconcepto: perfil 1: Perfil bajo en autoestima y apariencia, niveles medios-negativos de fuerza y buena competencia percibida y condición física; perfil 2: perfil alto en autoestima y apariencia y aquellas dimensiones del autoconcepto físico que guardan estrecha relación con las aptitudes físico deportivas (fuerza, resistencia, agilidad); perfil 3: perfil de aquellos sujetos que puntúan alto en todas las dimensiones del autoconcepto físico; perfil 4: perfil de aquellos sujetos que puntúan bajo en todas las dimensiones del autoconcepto físico. El siguiente gráfico muestra de una manera más visual los distintos perfiles según las puntuaciones obtenidas en las distintas dimensiones del autoconcepto físico.

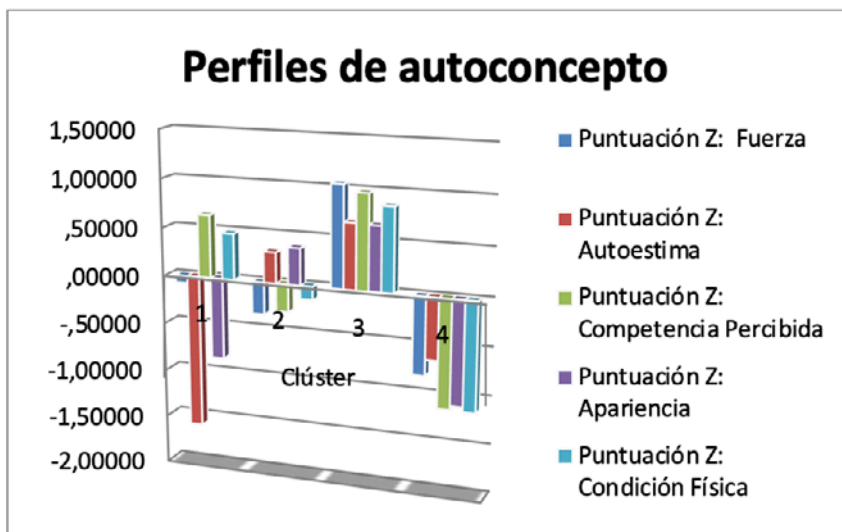
Tabla 2

Análisis Cluster para la creación de perfiles en el autoconcepto

Perfiles del autoconcepto	Perfiles			
	1	2	3	4
Puntuación Z: Fuerza	-.07460	-.33018	1.04572	-.79715
Puntuación Z: Autoestima	-1.58510	.31746	.67386	-.63156
Puntuación Z: Competencia Percibida	.64621	-.28457	.97224	-1.11940
Puntuación Z: Apariencia	-.83612	.37818	.66509	-1.07599
Puntuación Z: Condición Física	.47358	-.13789	.85947	-1.12573
Número de casos por perfil	33	111	90	69

Figura 1

Gráfico de perfiles



En la Tabla 3 se muestran las diferencias encontradas en el IMC, insatisfacción corporal, actividad física y autoconcepto, teniendo en cuenta los perfiles obtenidos a través del análisis clúster. En este sentido, el ANOVA mostró diferencias significativas para cada una de las variables del estudio ( $p < .05$ ), presentando las medias más aceptables para los valores de IMC, insatisfacción corporal, y actividad física en el perfil 3, y los valores menos aceptables en el perfil 4.

Tabla 3

ANOVA de los perfiles del autoconcepto

Variables	Perfiles	M	F	P
IMC	Perfil 1	18.28	8.77	.00
	Perfil 2	18.28		
	Perfil 3	18.09		
	Perfil 4	20.23		
Insatisfacción corporal	Perfil 1	.393	5.02	.00
	Perfil 2	.387		
	Perfil 3	.388		
	Perfil 4	.985		
Actividad física	Perfil 1	3.42	31.9	.00
	Perfil 2	3.06		
	Perfil 3	3.63		
	Perfil 4	2.77		

Nota.  $P^{**} < .05$ 

## Discusión

El principal objetivo de este estudio fue identificar diferentes grupos de estudiantes, con perfiles homogéneos, para las distintas dimensiones que componen el autoconcepto físico, y analizar las diferencias entorno los perfiles de autoconcepto en el IMC, insatisfacción corporal, y actividad física.

En primer lugar en relación a la identificación de perfiles del autoconcepto físico, el análisis de cluster mostró 4 perfiles distintos (ver descripción en resultados). En este sentido, no existe una amplia literatura que de pie a debatir sobre la idoneidad o no en hablar de perfiles de autoconcepto o niveles. Por ello, nuestros hallazgos son congruentes con los encontrados por (Gargallo López et al., 2009; Guijarro-Romero et al., 2020) en cuanto al tratamiento de la dimensión autoconcepto, clasificando a los individuos en perfiles (3-4) y no niveles. Además, nuestros hallazgos coinciden con los resultados mostrados en el estudio de (Guijarro-Romero et al., 2020), donde se muestran cuatro clasificaciones. Por el contrario, la mayoría de estudios previos revelaron perfiles de autoconcepto físico bajos, moderados, o altos (De Meester et al., 2016; Sánchez-Miguel et al., 2020; Tellu et al., 2018). En este sentido, creemos que sería más correcto hablar de perfiles de autoconcepto físico que de distintos niveles de autoconcepto, ya que cada individuo tiene unas características psicosociales distintas que de manera conjunta componen su personalidad. Por ello, pensamos que es más apropiado hablar de perfiles en determinados aspectos psicosociales donde cada factor confluje de una determinada manera que en niveles basados en puntuaciones generales.

Respecto a las diferencias encontradas en el IMC según los distintos niveles de autoconcepto nuestros resultados mostraron diferencias significativas. En este sentido, estudios previos (Fedewa et al., 2016) mostraron que los niños que reportaron altos

niveles de autoconcepto fueron aquellos que menor IMC tuvieron. Asimismo, el término insatisfacción corporal está asociado con la apariencia (Babic et al., 2016), respecto a las diferencias halladas en nuestro trabajo para la insatisfacción corporal se reportaron valores inferiores en la mayor parte de participantes a excepción de aquellos integrados en el perfil 4 (bajos valores en todas las dimensiones de autoconcepto físico). Estos resultados están en línea por los hallados en el trabajo de (Üstündağ & Özcan, 2018) donde tras una intervención basada en juegos el grupo experimental aumento su percepción de apariencia respecto al autoconcepto físico. Así pues, este hecho de no estar satisfecho corporalmente puede provocar una mal formación del autoconcepto en adolescentes, que podría llegar a provocar un estado de ánimo depresivo y baja autoestima (Steiger et al., 2014). Por otro lado, en relación a las diferencias entre los distintos perfiles de autoconcepto, nuestros hallazgos mostraron diferencias significativas entre los participantes del perfil 1,2, y 3 con el perfil 4 en relación con la actividad física. estos hallazgos son congruentes con los encontrados por (De Meester et al., 2016) donde los distintos clúster reportaron diferencias en los niveles de actividad física. En este sentido, los estilos de enseñanza tienen una gran responsabilidad en la promoción de la actividad física, y un adecuado desarrollo del autoconcepto (Rubeli et al., 2020).

## Conclusión

El presente estudio concluye en la dificultad que presenta el autoconcepto como constructo donde fluctúan diversos niveles debido a la escasa bibliografía centrada en este tema, y aporta una nueva clasificación del autoconcepto a través de cuatro perfiles distintos de alumnado. Un primer perfil donde se presenta un perfil bajo en autoestima y apariencia, niveles medios-negativos de fuerza y buena competencia percibida y condición física; un segundo perfil alto en autoestima y apariencia y bajo en aquellas dimensiones del autoconcepto físico que guardan estrecha relación con las aptitudes físico deportivas (fuerza, resistencia, agilidad); un tercer perfil de aquellos sujetos que puntúan alto en todas las dimensiones del autoconcepto físico; y finalmente un cuarto perfil para aquellos sujetos que puntúan bajo en todas las dimensiones del autoconcepto. Asimismo, se ha mostrado que los participantes que presentan buena configuración del autoconcepto físico va a conllevar a unas mejores tasas de actividad física y satisfacción corporal. Asimismo, esta investigación muestra algunas limitaciones como es la naturaleza transversal de la presente investigación, la cual no permite establecer relaciones causa-efecto, y el tamaño muestral lo cual dificulta que la configuración de estos cuatro perfiles del autoconcepto pueda extrapolarse a otras poblaciones. Futuros estudios deberían ir dirigidos a comprobar la existencia de estos perfiles de autoconcepto a una muestra mucho mayor, y de distintas etnias o nacionalidad. Además, hay que fomentar el desarrollo de intervenciones que a través del fomento de la actividad física o los estilos de enseñanza favorezcan el desarrollo adecuado del autoconcepto físico, evitando caer en estados de ánimo depresivos o baja autoestima.

## Referencias

Babic, M. J., Smith, J. J., Morgan, P. J., Lonsdale, C., Plotnikoff, R. C., Eather, N., ... Lubans, D. R. (2016). Intervention to reduce recreational screen-time in adolescents: Outcomes and mediators from the 'Switch-Off 4 Healthy Minds' (S4HM)

- cluster randomized controlled trial. *Preventive Medicine*, 91, 50-57. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.07.014>
- Cerin, E., Sit, C. H., Wong, S. H., Huang, Y. J., Gao, G. Y., Lai, P. C., ... Barnett, A. (2019). *Relative contribution and interactive effects of psychological, social, and environmental correlates of physical activity, sedentary behaviour, and dietary behaviours in Hong Kong adolescents*. *Hong Kong medical journal*. [www.hkmj.org](http://www.hkmj.org)
- De Meester, A., Maes, J., Stodden, D., Cardon, G., Goodway, J., Lenoir, M., & Haerens, L. (2016). Identifying profiles of actual and perceived motor competence among adolescents: associations with motivation, physical activity, and sports participation. *Journal of Sports Sciences*, 34(21), 2027-2037. <https://doi.org/10.1080/02644014.2016.1149608>
- Fedewa, A. L., Toland, M. D., Usher, E. L., & Li, C. R. (2016). Elementary school students' health-related self-beliefs. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 151-166. [www.iejee.com](http://www.iejee.com)
- Fernández-Bustos, J. G., Infantes-Paniagua, Á., Cuevas, R., & Contreras, O. R. (2019). Effect of physical activity on self-concept: Theoretical model on the mediation of body image and physical self-concept in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10(JULY). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01537>
- Flanagan, E. W., & Perry, A. C. (2018). Perception of physical fitness and exercise self-efficacy and its contribution to the relationship between body dissatisfaction and physical fitness in female minority children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(6). <https://doi.org/10.3390/ijerph15061187>
- Fox, K. (1989). The physical self-perception profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430. <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1990-11267-001>
- Gargallo López, B., Esteban, G., Peris, S., Ros, R., & Carbonell, S. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230781003>
- Guijarro-Romero, S., Mayorga-Vega, D., Viciano, J., Casado-Robles, C., Gråstén, A., & Jaakkola, T. (2020). Students' physical activity intensity and sedentary behaviour by physical self-concept profiles: A latent profile analysis. [Intensidad de la actividad física y comportamiento sedentario de los estudiantes por perfiles de autoconcepto físico: Un análisis]. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 16(59), 85-101. <https://doi.org/10.5232/ricyde2020.05907>
- Jekauc, D., Wagner, M. O., Herrmann, C., Hegazy, K., & Woll, A. (2017). Does physical self-concept mediate the relationship between motor abilities and physical activity in adolescents and young adults? *PLoS ONE*, 12(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0168539>
- Kowalski, K. C., Crocker, P. R. E., & Donen, R. M. (2004). *The Physical Activity Questionnaire for Older Children (PAQ-C) and Adolescents (PAQ-A) Manual*. University of Saskatchewan. <https://doi.org/Accessed on 15 September 2017>
- Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). Growth, maturation, and physical activity. *Growth, Maturation and Physical Performance*.
- Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C. J., Suriá, R., Lagos, N., Delgado, B., & García-Fernández, J. M. (2019). Emotional intelligence profiles and self-concept in Chilean adolescents. *Current Psychology*, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00350-6>



- Martínez, R. S. (2016). Relationships between self-concept and resilience profiles in young people with disabilities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 450-473. <https://doi.org/10.14204/ejrep.40.15150>
- Murcia, J., Gimeno, E., Lacárcel, J., & Pérez, L. (2007). Physical self-concept of Spanish schoolchildren: Differences by gender, sport practice and levels of sport involvement. *Journal of Education and Human development*, 1(2), 1-17.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., & Antonio-Agirre, I. (2017). El autoconcepto y el bienestar subjetivo en función del sexo y del nivel educativo en la adolescencia. *Psicología Educativa*, 23(2), 89-94. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.005>
- Rubeli, B., Oswald, E., Conzelmann, A., Schmid, J., Valkanover, S., & Schmidt, M. (2020). Promoting schoolchildren's self-esteem in physical education: testing the effectiveness of a five-month teacher training. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1712348>
- Sánchez-Miguel, P. A., González, J. J. P., Sánchez-Oliva, D., Alonso, D. A., & Leo, F. M. (2018). The importance of body satisfaction to physical self-concept and body mass index in Spanish adolescents. *International Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1002/ijop.12488>
- Sousa-Sá, E., Zhang, Z., Pereira, J. R., Wright, I. M., Okely, A. D., & Santos, R. (2020). Systematic review on retinal microvasculature, physical activity, sedentary behaviour and adiposity in children and adolescents. *Acta Paediatrica*. <https://doi.org/10.1111/apa.15204>
- Steiger, A. E., Allemand, M., Robins, R. W., & Fend, H. A. (2014). Low and decreasing self-esteem during adolescence predict adult depression two decades later. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(2), 325-338. <https://doi.org/10.1037/a0035133>
- Stice, E., & Shaw, H. E. (2002). Role of body dissatisfaction in the onset and maintenance of eating pathology: A synthesis of research findings. *Journal of Psychosomatic Research*, 53(5), 985-993. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(02\)00488-9](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(02)00488-9)
- Stunkard, A. J., Sørensen, T., & Schulsinger, F. (1983). Use of the Danish Adoption Register for the study of obesity and thinness. *Research publications - Association for Research in Nervous and Mental Disease*, 60, 115-120.
- Üstündağ, S., & Özcan, G. (2018). Effect of Educational Games on Self-concept Levels of Inclusive Students Studying in Secondary Schools. *Journal of Education and Training Studies*, 6(10), 183. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i10.3365>
- Verloigne, M., Loyen, A., Van Hecke, L., Lakerveld, J., Hendriksen, I., De Bourdheadhuij, I., ... van der Ploeg, H. P. (2016). Variation in population levels of sedentary time in European children and adolescents according to cross-European studies: A systematic literature review within DEDIPAC. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. BioMed Central Ltd. <https://doi.org/10.1186/s12966-016-0395-5>



---

# Self-concept profiles: differences in body satisfaction, body mass index and physical activity in school children

Perfiles en el autoconcepto: diferencias en la insatisfacción corporal, Índice de Masa Corporal y actividad física en jóvenes escolares

自我概念概况: 在校儿童的身体满意度、体重指数和身体活动方面的差异

Профили самооценки: различия в неудовлетворенности телом, индексе массы тела и физической активности у детей младшего школьного возраста

---

**Mikel Vaquero-Solís**

University of Extremadura  
mivaquero@alumnos.unex.es  
<http://orcid.org/0000-0002-7513-4121>

**M<sup>a</sup> Isabel Moreno-Díaz**

University of Extremadura  
isamd95@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-2953-5597>

**Miguel Ángel Tapia-Serrano**

University of Extremadura  
matapiase@unex.es  
<http://orcid.org/0000-0003-2954-2375>

**Pedro Antonio Sánchez-Miguel**

University of Extremadura  
pesanchezm@unex.es  
<http://orcid.org/0000-0002-1660-535X>

---

## Dates · Fechas

Published: 2021/12/31  
Received: 2021/08/07  
Accepted: 2021/09/20

---

## How to Cite this Paper · Cómo citar este trabajo

Vaquero-Solís, M., Moreno-Díaz, M. I., Tapia-Serrano M. A., & Sánchez-Miguel, P. A. (2021). Self-concept profiles: differences in body satisfaction, body mass index and physical activity in school children. *Publicaciones*, 51(2), 77–88. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.22394>

## Abstract

The aim of the present study was to identify different groups of students, with homogeneous profiles, for the different dimensions that make up the physical self-concept, as well as set differences in relation to body dissatisfaction, body mass index, and physical activity. A total of 303 adolescents, male (150) and female (152), aged between 10-13 years ( $M = 11.74$ ) belonging to different primary education schools participated in the study. The PSPP questionnaire was used for the evaluation of physical self-concept, Stunkard figures for body satisfaction, BMI, and the PAQ-A questionnaire were used for the evaluation of physical activity. Descriptive statistics, bivariate correlations, cluster analysis, and ANOVA of a factor were made to establish differences between the variables. The results showed the establishment of 4 different profiles in relation to the different dimensions of the physical self-concept. Likewise, significant differences were shown between BMI, physical activity, and body dissatisfaction between profiles derived from self-concept. As a conclusion, 4 different profiles are established regarding the dimensions of physical self-concept among which there are differences around BMI, levels of PA, and body satisfaction.

---

**Keywords:** Self-concept, body mass index, physical activity, body dissatisfaction, children.

---

## Resumen

El objetivo del presente estudio ha sido identificar diferentes grupos de estudiantes, con perfiles homogéneos, para las distintas dimensiones que componen el autoconcepto físico, y establecer diferencias en relación a la insatisfacción corporal, índice de masa corporal, y actividad física. Un total de 303 adolescentes, masculinos (150) y femeninos (152), con edades comprendidas entre los 10-13 años ( $M = 11.74$ ) pertenecientes a diferentes centros de Educación Primaria participaron en el estudio. Se empleó el cuestionario PSPP para la valoración del autoconcepto físico, las figuras de Stunkard para la satisfacción corporal, el IMC, y el cuestionario PAQ-A para la valoración de la actividad física. Se realizaron estadísticos descriptivos, correlaciones de bivariadas, análisis de cluster, y ANOVA de un factor para establecer diferencias entre las variables. Los resultados mostraron el establecimiento de 4 perfiles distintos en relación a las distintas dimensiones del autoconcepto físico. Asimismo, se mostraron diferencias significativas entre el IMC, la actividad física, y la satisfacción corporal entre los perfiles derivados del autoconcepto. A modo de conclusión se establecen 4 perfiles distintos respecto las dimensiones del autoconcepto físico entre las cuales existen diferencias en torno al IMC, niveles de AF, y satisfacción corporal.

---

**Palabras Clave:** Autoconcepto, índice de masa corporal, actividad física, insatisfacción corporal, niños.

---

## 概要

本研究的目的针对构成身体自我概念的不同维度, 确定具有相同特征的不同学生群体, 并确定与身体满意度、体重指数和身体活动方面有关的差异。共有 303 名青少年参与了研究, 其中包括150名男性和152名女性, 年龄在 10-13 岁 ( $M = 11.74$ ), 在不同的小学上学。我们应用PSPP 问卷评估身体自我概念, Stunkard 数据用于评估身体满意度, BMI, PAQ-A 问卷用于评估身体活动。研究进行了描述性统计、双变量相关性、聚类分析和单向方差分析以确定变量之间的差异。研究结果根据与身体自我概念的不同维度将参与者分为4类。同样, BMI、身体活动和身体满意度在源自自我概念的概况之间也存在显著差异。作为结论, 研究按照身体自我概念的维度将参与者分为4类, 他们在BMI、PA水平和身体满意度方面存在差异。

---

**关键词:** 自我概念、体重指数、体力活动、身体不满、儿童。

---

## Аннотация

Целью настоящего исследования было выявить различные группы студентов с однородными профилями по различным измерениям, составляющим физическую самооценку, и установить различия в отношении неудовлетворенности телом, индекса массы тела и физической активности. В исследовании приняли участие 303 подростка мужского (150) и женского (152) пола в возрасте 10-13 лет ( $M = 11,74$ ) из разных начальных школ. Для оценки физической самооценки использовался опросник PSPP, для оценки удовлетворенности телом - показатели Стункарда, ИМТ, для оценки физической активности - опросник PAQ-A. Для установления различий между переменными были проведены описательная статистика, двумерные корреляции, кластерный анализ и однофакторный ANOVA. Результаты показали наличие 4 различных профилей в отношении различных измерений физической самооценки. Также были обнаружены значительные различия между ИМТ, физической активностью и удовлетворенностью телом среди профилей, полученных на основе самооценки. В заключение, было установлено 4 различных профиля в отношении измерений физической самооценки, среди которых существуют различия по ИМТ, уровню ПА и удовлетворенности телом.

---

*Ключевые слова:* Самооценка, индекс массы тела, физическая активность, неудовлетворенность своим телом, дети.

---

## Introduction

Adolescence is a period characterized by important biological changes such as puberty and psychosocial growth, which have a strong impact on health related to healthy behaviors (Malina et al., 2004). This stage tends to be characterized by an increase in sedentary behaviors, causing an increase in the Body Mass Index (BMI) in young and adolescents, a decrease in physical activity levels, and increase in screen time (Cerin et al., 2019; Sousa-Sá et al., 2020; Verloigne et al., 2016). The age range from 10 to 15 years is considered one of the most critical periods in the maturation of childhood for the development of overweight and obesity in adolescents (Sousa-Sá et al., 2020). This fact of perceiving him/herself with overweight and obesity is associated with negative mental health that can have consequences in physical inactivity and weight gain (Flanagan & Perry, 2018). In this regard, the concept of body dissatisfaction refers to the subjective evaluation of one's own body, such as figure, weight, stomach, and hips. (Stice & Shaw, 2002). Another essential item of mental health and psychological well-being is the physical self-concept, which forms one of the main domains of the general self-concept and multidimensional conception (Shavelson et al., 1976), differentiating in the same four dimensions or subdomains: Physical ability, physical condition, physical attractiveness, and strength.

Previous studies have already shown the benefits and relationships that take place between physical activity, BMI, body satisfaction, and self-concept. In this sense, a significant literature provides evidence about the relationships established between the aforementioned variables, which range from cross-sectional studies based on relationships (Sánchez-Miguel et al., 2019), to structural equation models that explain the role of self-concept in the intention to be physically active (Fernández-Bustos et al., 2019) physical self-concept, and body mass index (BMI, passing through the role self-concept mediator (Jekauc et al., 2017).

In addition, there are constructs that allow us to talk about profiles, such as the different profiles of achievement goals in physical education (Nicholls, 1984) a context in which gains in mastery indicate competence, or as capacity relative to that of others, a context in which a gain in mastery alone does not indicate high ability. To demonstrate high capacity, one must achieve more with equal effort or use less effort than do others for an equal performance. The conditions under which these different conceptions of ability function as individuals' goals and the nature of subjective experience in each case are specified. Different predictions of task choice and performance are derived and tested for each case using data from previously published studies. The effects of task and ego involvement, task choice, and self-perceptions are discussed. (125 ref ("to the task" and "to the ego"), resilience (Martínez, 2016), emotional intelligence (Martínez-Monteaquedo et al., 2019), and self-concept (Ramos-Díaz et al., 2017). Regarding the dimension of self-concept, some works have attempted to explain the construct of the self-concept as one that presents various levels in which the self-concept fluctuates, presenting different degrees of it. (Sánchez-Miguel et al., 2020; Tellu et al., 2018). In this sense, other studies identify different profiles in self-concept (Gargallo López et al., 2009; Guijarro-Romero et al., 2020), which are based on an analysis of the means according to the different factors in which self-concept can be categorized.

Therefore, the present research aims to identify different groups of students with homogeneous profile based on the different dimensions that compose the physical self-concept. In addition, its proposed to analyze differences around body dissatisfaction, BMI, and level of physical activity.

## Methods

### Participants

A total of 303 students from eight primary schools, boys ( $n = 150$ ) and girls ( $n = 152$ ), aged between 10 to 13 years participated in the study. The sample was selected for convenience considering the availability of the researchers to travel to the schools, and the predisposition of the schools to participate in the research.

### Measures

*Self-concept perception.* For the assessment of physical self-concept, the Spanish version (Murcia et al., 2007) as well as the effect of gender, the practice of physical activity and sport and the extent of physical activity and sport practice outside of school hours in relation to the physical self-concept of older primary schoolchildren in Physical Education classes. The sample was comprised of 1086 participants, 570 boys and 516 girls ranging in age from 10 to 11 years. Each student completed Fox and Corbin's (1989) of the Physical Self-Perception Profile (Fox, 1989) was used. The complete instrument consists of 28 items that assesses five factors: Fitness (five items, e.g., "I feel very confident to practice continuously and to maintain my physical shape"  $\alpha = .78$ ); Perceived competence (four items, e.g., "I am very good at almost all sports"  $\alpha = .78$ ), Physical strength (six items, e.g. "When it comes to situations that require strength, I am the first to offer myself"  $\alpha = .68$ ), physical appearance (nine items, e.g., "I feel very satisfied with how I am physically"  $\alpha = .72$ ), and esteem (four items, e.g., "When it comes to physical appearance, I don't feel very confident in myself."  $\alpha = .65$ ).

The instrument showed an acceptable internal consistency (all factors scored over .70) (Nunnally, 1978).

*Body Mass Index.* It was calculated through the values obtained in weight and height. These measurements were repeated two to three times if there were differences of .5 cm or .5 kg respectively. Likewise, weight and height were obtained with a *Seca 884* model scale, and it was calculated through the following formula [ $\text{peso (kg)}/\text{altura (m)}^2$ ]. In the same way, the BMI was adjusted in relation to the age and sex of the participants according to the cut-off points of Cole et al. (2000).

*Physical activity perceived.* Physical activity was evaluated through the Physical Activity Questionnaire for adolescents (PAQ-A, (Kowalski et al., 2004). This questionnaire is made up of 9 items that assesses the level of physical activity that adolescents have performed in the last 7 days, using a 5-point Likert scale: during their free time, during physical education classes, as well as at different times during class days (lunch, afternoons, and nights) and during the weekend. The result is a score of 1 to 5 that allows to establish a rank in the level of physical activity (Martínez-Gómez et al., 2009). The final score is obtained from the arithmetic mean of 8 of the 9 items, since the last item measures whether the participant was ill during the last week (Martínez-Gómez et al., 2009). Finally, the Cronbach's alpha coefficient obtained for the present sample was a = .79.

*Body dissatisfaction.* The Stunkard figure scale was used to assess body image dissatisfaction. The Stunkard scale is composed of nine silhouette figures that increase in size from very thin (a value of 1) to very obese (a value of 9) (Stunkard et al., 1983). The size of the body image is the number of the figure selected in response to the question "select the figure that reflects how you think you look?". The ideal body satisfaction of the body is the number of the chosen figure in response to the question "select your ideal figure?". Subsequently, body image dissatisfaction was calculated through the difference between the perceived body size and the perceived ideal body size. Finally, a body size dissatisfaction value was created for each participant by subtracting the number from the indicated figure as the body image number from the desired figure.

## Procedure

The development of this study has been carried out through several phases. In the first step, we contacted the collaborating schools to request the pertinent permissions. In addition, it was explained that participation in the study was voluntary and anonymous, so the identity of the participants was not compromised. Once the permits were obtained from the school, under the recommendations of the ethical principles and codes of conduct of the American Psychological Association (2002) for this type of research, an appointment was made to administer the questionnaires personally. The procedure conducted by the researcher was to briefly present what the questionnaire would be about, making it clear that it was not an evaluation test so that the students were as honest as possible. The approximate time allotted to complete the questionnaires was about 25 minutes while the researcher was there in case any questions arose.

## Data analysis

Data analysis was performed using the SPSS 23.0 statistical package, with which descriptive statistics, correlations, cluster analysis of k means, and one-factor ANOVA were performed to find differences in BMI, body satisfaction and physical activity level.

## Results

Descriptive statistics and correlation analyze are shown in Table 1. In this regard, significant positive relationships were shown between BMI and body image dissatisfaction ( $r = .53$ ;  $p < .05$ ), also shown significant negative relationships between BMI with the physical activity ( $r = -.11$ ;  $p < .05$ ), finally, it was negatively related to the global score of self-concept ( $r = -.22$ ;  $p < .05$ ). On another hand, showed significant positive relationships between physical activity and the global score of self-concept ( $r = .46$ ;  $p < .05$ ).

Table 1

*Descriptive statistics and correlation between variables*

Variables	1	2	3	4
1. BMI	-	.053**	-.11**	-.22**
2. Body dissatisfaction	-	-	-.058	-.216**
3. Physical activity	-	-	-	.463**
4. G S of self-concept	-	-	-	-
<i>M</i>	18.6	.52	3.20	3.70
<i>SD</i>	3.00	1.14	.67	.61

Note.  $P^{**} < .05$ ; G. S of self-concept: Global Score of self-concept

Table 2 shows the statistics extracted through the Z scores, derived from the mean scores of the descriptive statistics. Next, after performing the hierarchical analysis of K means, 4 itineraries were selected, thus classifying 4 profiles of self-concept: profile 1: Low profile in self-esteem and appearance, medium-negative levels of strength and good perceived competence and physical condition; profile 2: high profile in self-esteem and appearance and those dimensions of physical self-concept that are closely related to physical-sporting skills (strength, endurance, agility); profile 3: profile of those adolescents who score high in all dimensions of physical self-concept; profile 4: profile of those individuals who score low in all dimensions of physical self-concept. The following graph (Figure 1) shows in a more visual way the different profiles according to the scores obtained in the different dimensions of physical self-concept.



Table 2

Cluster analysis for the creation of profiles in the self-concept

Self-concept profiles	Profiles			
	1	2	3	4
Strength (z-scores)	-.074	-.330	1.045	-.797
Self-Esteem (z-scores)	-1.580	.317	.673	-.631
Perceived Competence (z-scores)	.646	-.284	.972	-1.119
Appearance (z-scores)	-.836	.378	.665	-1.075
Physical Condition (z-scores)	.473	-.137	.859	-1.125
Number of cases by profiles	33	111	90	69

Figure 1

Profiles graph

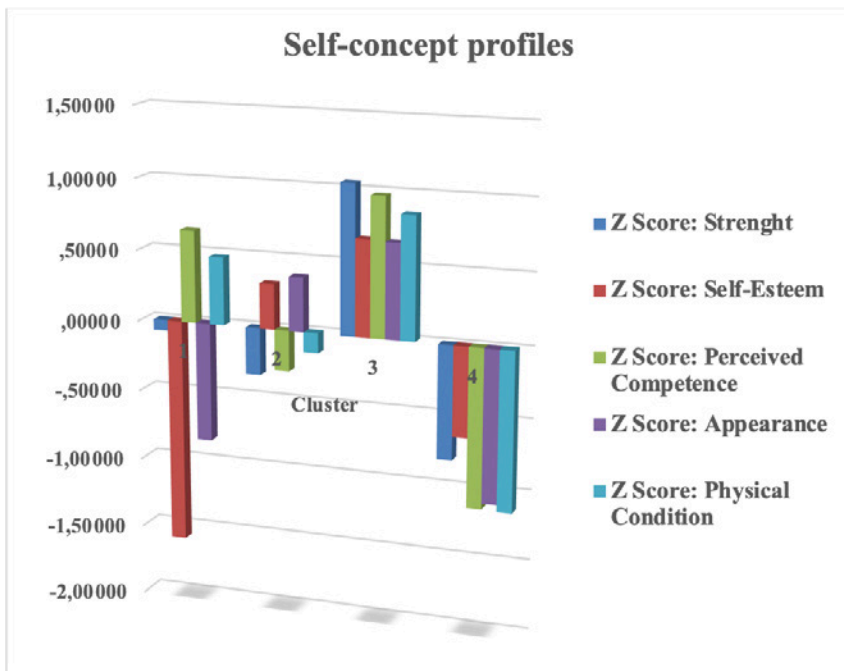


Table 3 shows the differences found in BMI, body dissatisfaction, physical activity, and self-concept, considering the profiles obtained through the cluster analysis. In this regard, the ANOVA showed significant differences for each of the study variables ( $p < .05$ ), presenting most acceptable means for the values of BMI, body dissatisfaction, and physical activity in profile 3, and the low acceptable values in profile 4.

Table 3

*ANOVA, differences in self-concept profiles*

Variables	Profiles	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
BMI	Profile 1	18.28	8.77	.00**
	Profile 2	18.28		
	Profile 3	18.09		
	Profile 4	20.23		
Body dissatisfaction	Profile 1	.393	5.02	.00**
	Profile 2	.387		
	Profile 3	.388		
	Profile 4	.985		
Physical Activity	Profile 1	3.42	31.9	.00**
	Profile 2	3.06		
	Profile 3	3.63		
	Profile 4	2.77		

Note. *p* \*\* = <.05; BMI = Body Mass Index

## Discussion

The main objective of this study was to identify different groups of students, with homogeneous profiles, for the different dimensions that compose the physical self-concept, and to analyze the differences around self-concept profiles in BMI, body dissatisfaction, and physical activity.

Firstly, in relation to the identification of physical self-concept profiles, the cluster analysis showed 4 different profiles (see description in results section). In this sense, there is no extensive literature that gives rise to discuss on the suitability of talking about profiles or levels of self-concept. In this regard, our findings are consistent with those found by Gargallo López et al. (2009), Guijarro-Romero et al. (2020) with respect to the treatment of the self-concept dimension, classifying individuals in profiles (3-4) and not in levels. In addition, our findings are in line with the results shown in the study by Guijarro-Romero et al. (2020), where four classifications were shown. On the contrary, the majority of previous studies refer to low, moderate, or high physical self-concept profiles (De Meester et al., 2016; Sánchez-Miguel et al., 2020; Tellu et al., 2018). In this sense, we consider that it would be more correct to speak of profiles of physical self-concept than different self-concept levels, since everyone has different psychosocial characteristics that make up their personality together. Therefore, we think that it is more appropriate to speak of profiles in certain psychosocial aspects, where each factor converges in a certain way, than in levels based on general scores.

Regarding the differences found in BMI according to the different profiles of self-concept, our results showed significant differences. Regarding this issue, previous studies (Fedewa et al., 2016), showed that the children who reported high levels of self-concept were those with the lowest BMI. Likewise, the term body dissatisfaction is associ-

ated with appearance (Babic et al., 2016). Thus, our work showed small values of body dissatisfaction in all participants except for those included in profile 4 of self-concept (low values in all dimensions of physical self-concept). These results are in line with those found in the work of *Üstündağ and Özcan* (2018), where, after an intervention based on games, the experimental group increased their perception of appearance with respect to physical self-concept. Thus, this fact of not being physically satisfied could cause poor self-concept formation in adolescents, which could lead to a depressed mood and low self-esteem (Steiger et al., 2014). On the other hand, in relation to the differences between the different self-concept profiles, our findings showed significant differences between the participants of profile 1,2, and 3 with profile 4 in relation to physical activity. These findings are consistent with those found in De Meester et al. (2016) where the different clusters reported differences in the levels of physical activity. In this sense, teaching styles have a great responsibility in promoting physical activity, and an adequate development of self-concept (Rubeli et al., 2020).

## Conclusion

The present study concludes on the difficulty presented by self-concept as a construct where various levels fluctuate due to the scarce bibliography focused on this topic and provides a new classification of self-concept through four different profiles of students. A first profile that has low self-esteem and appearance, medium-negative strength levels and a good perception of competence and physical condition; a second profile with high scores in self-esteem and appearance, and low in those dimensions of physical self-concept that are closely related to sports physical aptitudes (strength, endurance, agility); a third profile of those individuals who score high in all dimensions of physical self-concept; and finally a fourth profile for those participants who score low in all dimensions of self-concept. Likewise, it has been shown that participants who present a good physical self-concept configuration will have better rates of physical activity and body satisfaction. However, this research has some limitations such as the cross-sectional nature of the present investigation, which does not allow establishing cause-effect relationships. Furthermore, the sample size is not very large, which makes it difficult for the configuration of these four self-concept profiles to be extrapolated to other populations. Future studies should be aimed at verifying the existence of these self-concept profiles in a much larger sample, and of different ethnicities or nationalities. In addition, we should encourage the development of interventions that, through the promotion of physical activity or teaching styles, promote the correct development of physical self-concept, avoiding falling into depressive moods or low self-esteem.

## References

- Babic, M. J., Smith, J. J., Morgan, P. J., Lonsdale, C., Plotnikoff, R. C., Eather, N., Skinner, G., Baker, A. L., Pollock, E., & Lubans, D. R. (2016). Intervention to reduce recreational screen-time in adolescents: Outcomes and mediators from the 'Switch-Off 4 Healthy Minds' (S4HM) cluster randomized controlled trial. *Preventive Medicine, 91*, 50–57. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.07.014>
- Cerin, E., Sit, C. H., Wong, S. H., Huang, Y. J., Gao, G. Y., Lai, P. C., Macfarlane, D. J., & Barnett, A. (2019). Relative contribution and interactive effects of psychological,

social, and environmental correlates of physical activity, sedentary behaviour, and dietary behaviours in Hong Kong adolescents. *Hong Kong medical journal*, 25(1). [www.hkmj.org](http://www.hkmj.org)

- De Meester, A., Maes, J., Stodden, D., Cardon, G., Goodway, J., Lenoir, M., & Haerens, L. (2016). Identifying profiles of actual and perceived motor competence among adolescents: associations with motivation, physical activity, and sports participation. *Journal of Sports Sciences*, 34(21), 2027–2037. <https://doi.org/10.1080/02640414.2016.1149608>
- Fedewa, A. L., Toland, M. D., Usher, E. L., & Li, C. R. (2016). Elementary school students' health-related self-beliefs. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 151–166. [www.iejee.com](http://www.iejee.com)
- Fernández-Bustos, J. G., Infantes-Paniagua, Á., Cuevas, R., & Contreras, O. R. (2019). Effect of physical activity on self-concept: Theoretical model on the mediation of body image and physical self-concept in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10(JULY). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01537>
- Flanagan, E. W., & Perry, A. C. (2018). Perception of physical fitness and exercise self-efficacy and its contribution to the relationship between body dissatisfaction and physical fitness in female minority children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(6). <https://doi.org/10.3390/ijerph15061187>
- Fox, K. (1989). The physical self-perception profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408–430. <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1990-11267-001>
- Gargallo López, B., Esteban, G., Peris, S., Ros, R., & Carbonell, S. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, 20(1), 16–28. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230781003>
- Guijarro-Romero, S., Mayorga-Vega, D., Viciano, J., Casado-Robles, C., Gråstén, A., & Jaakkola, T. (2020). Students' physical activity intensity and sedentary behaviour by physical self-concept profiles: A latent profile analysis. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 16(59), 85–101. <https://doi.org/10.5232/ricyde2020.05907>
- Jekauc, D., Wagner, M. O., Herrmann, C., Hegazy, K., & Woll, A. (2017). Does physical self-concept mediate the relationship between motor abilities and physical activity in adolescents and young adults? *PLoS ONE*, 12(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0168539>
- Kowalski, K. C., Crocker, P. R. E., & Donen, R. M. (2004). The Physical Activity Questionnaire for Older Children ( PAQ-C ) and Adolescents ( PAQ-A ) Manual. *College of Kinesiology, University of Saskatchewan*, 87(1), 1-38.
- Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). Growth, maturation, and physical activity. *Growth, Maturation and Physical Performance*.
- Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C. J., Suriá, R., Lagos, N., Delgado, B., & García-Fernández, J. M. (2019). Emotional intelligence profiles and self-concept in Chilean adolescents. *Current Psychology*, 1–8. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00350-6>
- Martínez, R. S. (2016). Relationships between self-concept and resilience profiles in young people with disabilities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 450–473. <https://doi.org/10.14204/ejrep.40.15150>

- Murcia, J., Gimeno, E., Lacárcel, J., & Pérez, L. (2007). Physical self-concept of Spanish schoolchildren: Differences by gender, sport practice and levels of sport involvement. *Journal of Education and Human Development*, 1(2), 1–17.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., & Antonio-Agirre, I. (2017). El autoconcepto y el bienestar subjetivo en función del sexo y del nivel educativo en la adolescencia. *Psicología Educativa*, 23(2), 89–94. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.005>
- Rubeli, B., Oswald, E., Conzelmann, A., Schmid, J., Valkanover, S., & Schmidt, M. (2020). Promoting schoolchildren's self-esteem in physical education: testing the effectiveness of a five-month teacher training. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1712348>
- Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Alonso, D. A., Hortigüela-Alcalá, D., Tapia-Serrano, M. A., & De La Cruz-Sánchez, E. (2020). Children's Physical Self-Concept and Body Image According to Weight Status and Physical Fitness. *Sustainability*, 12(3), 782. <https://doi.org/10.3390/su12030782>
- Sánchez-Miguel, P. A., González, J. J. P., Sánchez-Oliva, D., Alonso, D. A., & Leo, F. M. (2019, April 6). The importance of body satisfaction to physical self-concept and body mass index in Spanish adolescents. *International Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1002/ijop.12488>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Sousa-Sá, E., Zhang, Z., Pereira, J. R., Wright, I. M., Okely, A. D., & Santos, R. (2020). Systematic review on retinal microvasculature, physical activity, sedentary behaviour and adiposity in children and adolescents. *Acta Paediatrica*. <https://doi.org/10.1111/apa.15204>
- Steiger, A. E., Allemand, M., Robins, R. W., & Fend, H. A. (2014). Low and decreasing self-esteem during adolescence predict adult depression two decades later. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(2), 325–338. <https://doi.org/10.1037/a0035133>
- Stice, E., & Shaw, H. E. (2002). Role of body dissatisfaction in the onset and maintenance of eating pathology: A synthesis of research findings. *Journal of Psychosomatic Research*, 53(5), 985–993. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(02\)00488-9](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(02)00488-9)
- Stunkard, A. J., Sørensen, T., & Schulsinger, F. (1983). Use of the Danish Adoption Register for the study of obesity and thinness. *Research Publications - Association for Research in Nervous and Mental Disease*, 60, 115–120.
- Tellu, A. T., Kadir, A., & Kasim, A. (2018). Effect of parent's attention, self-concept, and self-study on biology students' achievement at sma negeri 2 sigi biromaru. *Atlantis-Press.Com*. <https://doi.org/10.2991/ice-17.2018.73>
- Üstündağ, S., & Özcan, G. (2018). Effect of educational games on self-concept levels of inclusive students studying in secondary schools. *Journal of Education and Training Studies*, 6(10), 183. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i10.3365>
- Verloigne, M., Loyen, A., Van Hecke, L., Lakerveld, J., Hendriksen, I., De Bourdheadhuj, I., Deforche, B., Donnelly, A., Ekelund, U., Brug, J., & van der Ploeg, H. P. (2016). Variation in population levels of sedentary time in European children and

adolescents according to cross-European studies: A systematic literature review within DEDIPAC. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s12966-016-0395-5>

---

# Regulación de la interacción participativa en clases universitarias expositivas. Propuesta formativa co-constructiva basada en la metodología observacional como estrategia mixed methods

Regulation of participatory interaction in university lectures. Co-constructive training proposal based on observational methodology as mixed methods strategy

大学说明性课程中参与式互动的规范。基于观察方法作为混合方法策略的共建训练建议

Регулирование интерактивного взаимодействия в университетских лекциях. Предложение совместного конструктивного обучения на основе наблюдательной методологии как стратегии смешанных методов

---

**Héctor Tronchoni**  
Universidad de Valencia  
hector.tronchoni@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0003-4693-0185>

**Conrad Izquierdo**  
Universidad Autónoma de Barcelona  
conrad.izquierdo@uab.cat  
<http://orcid.org/0000-0002-8863-7983>

**M<sup>a</sup> Teresa Anguera**  
Universidad de Barcelona  
tanguera@ub.edu  
<http://orcid.org/0000-0001-7147-2927>

---

## Fechas · Dates

Publicado: 2021/12/31  
Recibido: 2021/08/30  
Aceptado: 2021/10/01

---

## Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Tronchoni, H., Izquierdo, C., & Anguera, M. T. (2021). Regulación de la interacción participativa en clases universitarias expositivas. Propuesta formativa co-constructiva basada en la metodología observacional como estrategia mixed methods. *Publicaciones*, 51(2), 89–110. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.20751>

## Resumen

El objetivo de este artículo es compartir algunas consideraciones de fondo y procedimiento sobre la comunicación académica modelada por la interacción participativa en el marco de la formación co-constructiva del profesorado. A partir de un estudio de caso múltiple en aula universitaria se analiza el formato expositivo-magistral con actores motivados a sostener su posición dialógica de rol en la interacción comunicativa y facilitar los actos de ayuda recíproca, recursos discursivos e interactivos que cumplen una función estratégica porque son necesarios para la construcción intelectual y autónoma del aprendizaje. La investigación empírica se diseña como un estudio de observación sistemática con un propósito evaluativo y que implementa la integración de los análisis cualitativos y cuantitativos desde un enfoque *mixed methods*. La discusión de los resultados pone en valor la flexibilidad y la adecuación del método utilizado tanto en el plano de la descripción matizada del proceso de regulación de la interacción participativa intentada por los actores como en el plano de la evaluación formativa de los puntos fuertes y débiles observados.

---

**Palabras Clave:** Observación sistemática de la interacción, comunicación relacional-instruccional, construcción del conocimiento, educación superior, estrategias discursivas y semióticas.

---

## Abstract

The objective of this article is to share some background and procedural considerations on academic communication modeled by participatory interaction in the co-constructive training framework for teachers. From a case study in a university classroom, the expository-lectures format is analyzed with actors motivated to sustain their dialogical position of role in communicative interaction and facilitate acts of reciprocal help as well as discursive and interactive resources that fulfill a strategic function because they are necessary for the intellectual and autonomous construction of learning. Empirical research is designed as a systematic observation study with an evaluative purpose and that implements the integration of qualitative and quantitative analysis from a «mixed methods» approach. The discussion of the results highlights the flexibility and suitability of the method used both in terms of the nuanced description of the participatory interaction process attempted by the actors and in terms of the formative assessment of the strengths and weaknesses of the expository-lectures observed.

---

**Keywords:** Systematic observation of interaction, relational-instructional communication, knowledge construction, higher education, discursive and semiotic strategies.

---

## 概要

本文的目的是在对教师的共建培训框架内分享以参与式互动为模型的学术交流的一些背景及其过程。我们从大学课堂的多个案例研究中分析了说明性-权威模式，其中参与者被鼓励坚持其在交流互动中的对话角色地位，并推动互惠帮助的行为和具有战略功能的话语和互动资源，因为它们是知识与自主学习建构所必需的。该实证研究被设计为具有评估目的的系统观察研究，从混合方法角度整合了定性和定量分析。对结果的讨论中从两方面强调了该方法的灵活性和充分性，一方面为对参与者尝试的参与式互动过程的细致描述方面，另一方面是在对所观察到的说明性讲座的优缺点的形成性评估方面。

---

**关键词:** 对互动的系统观察、关系教学交流、知识建构、高等教育、话语和符号学策略。

---



## Аннотация

Цель данной статьи - поделиться некоторыми исходными данными и процедурными соображениями об академической коммуникации, моделируемой партисипативным взаимодействием в рамках ко-конструктивного обучения преподавателей. На примере университетской аудитории анализируется формат докладов-лекций с действующими лицами, мотивированными на поддержание своей диалогической роли в коммуникативном взаимодействии и содействии актам взаимной помощи, а также дискурсивные и интерактивные ресурсы, выполняющие стратегическую функцию, поскольку они необходимы для интеллектуального и автономного построения обучения. Эмпирическое исследование построено как систематическое наблюдательное исследование с оценочной целью, в котором реализована интеграция качественного и количественного анализа на основе подхода «смешанных методов». Обсуждение результатов подчеркивает гибкость и пригодность используемого метода как в плане детального описания процесса партисипативного взаимодействия, который пытались осуществить участники, так и в плане формативной оценки сильных и слабых сторон наблюдаемых докладов-лекций.

---

*Ключевые слова:* Систематическое наблюдение за взаимодействием, реляционно-интерактивная коммуникация, формирование знаний, высшее образование, дискурсивные и семиотические стратегии.

---

## Introducción

El estudio de la comunicación en el aula pone en relación los procesos de enseñanza y aprendizaje con los procesos comunicativos en la interacción participativa de los actores. El abordaje empírico de esta compleja temática lo hemos concebido como un estudio de evaluación formativa de tipo co-constructivo (Monereo, 2009) basado en la observación sistemática (Anguera et al., 2001) de un caso múltiple de comunicación instruccional expositiva-magistral (desde ahora CEM) en los programas universitarios de postgrado. En un momento en que parece que este formato instruccional está en desuso, una mirada más atenta y abierta a diferentes contextos de enseñanza universitaria (Darling, 2017) descubre las funciones y la diversidad de áreas del conocimiento en las que la CEM se aplica y la preocupación que los docentes comparten sobre cómo promover un mejor uso del formato (Gatica-Saavedra & Rubí-González, 2021; Mazer & Hess, 2017). Partimos, por tanto, de esa necesidad expresada y afrontada (Tronchoni, 2019) en el contexto de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla-México (UPAEP).

De acuerdo con las revisiones realizadas en distintos ámbitos de la comunicación instruccional (Houser & Hosek, 2018; Prados & Cubero, 2005; Ruiz et al., 2010), la idea impulsora del estudio CEM en la UPAEP, iniciado en el 2015, se resume en proponer y justificar la viabilidad de un giro dialógico colaborativo (vs. interacciones procedurales en paralelo) en la forma de preparar e interpretar este formato de enseñanza.

En sintonía con la perspectiva vygotkiana (Coll, 1991; Wertsch, 1988), asumimos (Tronchoni, 2019) que el giro dialógico en la forma de concebir e implementar la interacción participativa en el contexto instruccional de la actividad CEM ha de quedar reflejado en los modos de organizar y conducir el proceso expositivo desde ambos polos de la interacción. Desde la posición de experto, el giro dialógico comporta visualizar la ayuda que se ofrece a los aprendices para que elaboren con sentido la recepción

de los contenidos seleccionados, objeto de la exposición. Asumimos también que la ayuda socioeducativa mediante la activación de estrategias interactivas-discursivas puede ser analizada como un proceso multinivel de enlaces secuenciales entre actos interactivos que cumplen diferentes funciones en la elaboración guiada de la transmisión-recepción expositiva del conocimiento científico.

De acuerdo con el enfoque que acabamos de resumir, y la necesaria articulación entre el objeto de la investigación y la propuesta metodológica que se adopta, el presente informe pone de relieve el potencial del método de observación sistemática para obtener datos interactivos cualitativos válidos, fiables y relevantes que pueden ser analizados cuantitativamente con técnicas estadísticas robustas (Anguera et al., 2021; Portell et al., 2015). La elección metodológica de este estudio nos sitúa en el paradigma *mixed methods* (Izquierdo & Anguera, 2021).

En efecto, la propuesta de Creswell y Plano Clark (2007: 7) “connecting two datasets by having one build on the other” se ajusta y es inherente al mismo proceso de la observación sistemática. De ahí que destaquemos lo que Symonds y Gorard (2010) describen como los elementos de cualquier investigación empírica, y entre los cuales señalamos la transformación de unos datos de un tipo en otros, el peso que les otorgamos en el proceso de investigación, y la temporalización aplicada, que aún adquieren mayor relevancia al abordar un estudio de caso. Este importante paso es el aspecto metodológico que queremos destacar puesto que complementa y pone de relieve el potencial aplicativo de la observación sistemática en estudios de caso único (Belza et al., 2019; García et al., 1990; Herrán, 2014; Lapresa et al., 2020; Pantoja et al., 2014) que cumplen con los criterios de calidad señalados por Gerring (2007). Por último, el instrumento de observación sistemática construido para registrar las sesiones CEM desde un enfoque sociocultural constructivista del aprendizaje en el ámbito de la instrucción (Tronchoni et al., 2018), se alinea con una visión de la comunicación basada en un análisis pragmático, realista y sistemático de la naturaleza interactiva de las relaciones de cooperación que dan forma al discurso académico en su contexto (Watzlawick et al., 1981; van Dijk, 1997, 2000). El principio dialógico del discurso expositivo de experto, entendido como la búsqueda de la respuesta activa del otro (Bajtín, 1997), se transforma en un mecanismo de cambio al operar través de la interacción participativa. Ésta comprende la acción conjunta del rol activo de los oyentes-estudiantes (Barker, 1971; Duncan, 1973; Poyatos, 1983) con las intervenciones reguladoras de la distancia competencial que el docente produce en posición de hablante principal (Bruner, 1978; Coll & Onrubia, 2001; Hyland, 2005; Prados & Cubero, 2005).

En cuanto al análisis evaluativo de los datos observacionales cualitativos obtenidos, éste debe aportar las respuestas que buscamos a las preguntas canalizadoras, puestas en boca de los participantes, del trabajo de formación que nos proponemos realizar (Rowland, 2005): ¿cómo lo estamos haciendo con respecto a la posición y reciprocidad comunicativa? y ¿qué estamos compartiendo como ayudas facilitadoras de la tarea intelectual?

El análisis de datos y la discusión de resultados que presentamos en los apartados que siguen corresponden a uno de los casos estudiados en el proyecto CEM de la UPAEP.

# Método

## Participantes y escena

La situación observada es una lección expositiva impartida en el Máster en Educación Matemática de la UPAEP. Como puede verse en la Figura 1, la clase de matemáticas se imparte en un aula tradicional dotada de multimedia.

Los participantes son el profesor, que lo nombramos MAT, y los estudiantes. MAT, en el momento de la observación, tiene 40 años y está especializado en Ciencias Matemáticas. Su participación es voluntaria y ha sido debidamente informado del propósito evaluativo de la observación. El MAT es un docente motivado, dispuesto a mejorar y potenciar su práctica expositiva a partir de la evaluación realizada.

El día de la observación asistieron nueve estudiantes: tres mujeres y seis hombres, quienes son docentes en ejercicio de nivel no universitario. Su rango de edad va de 26 a 53 años y en cuanto a su procedencia, son originarios de diversas regiones urbanas y semiurbanas del Estado de Puebla. Además de participar como estudiantes asistentes a la clase que imparte MAT, su voz ha sido incorporada a la hora de valorar el formato CEM.

Se contó con el consentimiento informado de los participantes.

Figura 1

*Participantes en la sesión de clase expositiva*



## Instrumento de observación

El instrumento de observación *ad hoc*, denominado LUniMex-2017 (Tronchoni et al., 2018), combina formato de campo con sistemas de categorías que cumplen con las condiciones de exhaustividad y mutua exclusividad. De acuerdo con la conceptualización realizada en el apartado anterior el esquema utilizado para codificar los eventos de conducta observados es el que presentamos en la Tabla 1.

Tabla 1

*Instrumento de observación LUniMex-2017*

Macrodimensión 1: Contribuciones organizadoras de la interacción		
Dimensiones	Subdimensiones y Sistemas de categorías	Códigos
Cualidades primarias	Orden secuencial	[000]
	Momento	[hh:mm:ss]
	Duración del intercambio en segundos	[00:00]
Escena	Quién-a-quién	QaQ
	Docente-Grupo/Grupo-Docente	DG/GD
	Docente-Estudiantes/Estudiantes-Docente	DE/ED
	Docente-Alumno/Alumno-Docente	DEo/EoD
	Docente-Alumna/Alumna-Docente	DEa/EaD
	Rol en el uso de la palabra del emisor	RUP
	Hablante principal	HA
	Hablante secundario	HI
	Oyente activo	OA
	Oyente (instrumental)	O
	Modalidad del intercambio	MIN
	Modo propuesta-respuesta	MPR
	Auto-réplica positiva	URPP
	Auto-réplica negativa	URPN
Alter-réplica positiva	ARPP	
Alter-réplica negativa	ARPN	
Actos comunicativos de los participantes	Actos verbales básicos	ABA
	Pedir	PE
	Dar	DA
	Mostrar	MO
	Ignorar o rechazar	IR
	Tarea de ajuste emisor-receptor	TAJ
	Compartir información	CI
	Compartir opinión	CO
	Compartir deber	CD
	Compartir instrucción	CN
Compartir experiencia	CE	

Macrodimensión 1: Contribuciones organizadoras de la interacción		
Dimensiones	Subdimensiones y Sistemas de categorías	Códigos
	Compartir actitud	CA
	Compartir cortesía	CC
Macrodimensión 2: Regulación de la participación en la construcción del conocimiento		
Dimensiones	Subdimensiones y Sistemas de categorías	Códigos
Problema de comunicación- aprendizaje	Estrategias de apoyo que controlan el objetivo de establecer puentes	EEP
	Conocimientos previos del marco social	CIN
	Conocimientos compartidos en clase	CCO
	Experiencia individual del marco social	EIN
	Experiencia compartida en clase	ECO
	Estrategias de apoyo que controlan el objetivo de atribuir sentido a la clase magistral	EAS
	Contenidos o procedimientos en curso	CEC
	Uso de la 1a persona del plural	UPL
	Formulación de pregunta seguida de respuesta	PRE
	Incorporación de aportaciones	ICO
	Estrategias de apoyo que controlan el objetivo de avanzar en el proceso de elaboración del contenido de la exposición	ELA
	Recapitulación	REC
	Resumen	RES
	Síntesis	SIN
Vínculo relacional	Regulación de la proximidad (presencia) / distanciamiento (ausencia) sociocognitivo y del calor (presencia) / frío (ausencia) emocional	RPS/RCE
	Intercambio Próximo-Cálido	IPC
	Intercambio Próximo-Frío	IPF
	Intercambio Distante-Cálido	IDC
	Intercambio Distante-Frío	IDF
	Intercambio Neutro	INE

## Instrumentos de registro y análisis

La grabación en vídeo de la sesión CEM fue codificada utilizando el programa libre LINCE (Gabin et al., 2012), y de acuerdo con el instrumento de observación. Los datos obtenidos son de tipo IV (Bakeman, 1978), aunque para algunos análisis se transformaron en datos tipo II (concurrentes y evento-base).

Los programas de análisis utilizados fueron los siguientes programas libres: GSEQ5 (Bakeman & Quera, 2011) para el cálculo de la concordancia y el análisis secuencial de retardos, HOISAN (Hernández-Mendo et al., 2012) para el análisis de coordenadas polares, y para graficar los vectores de las coordenadas polares (Rodríguez-Medina et al., 2019).

## Procedimiento

El diseño observacional implementado (Anguera et al., 2001) es idiográfico, puntual y multidimensional: I/P/M. La unidad de observación (I) es la conducta interactiva del docente impartiendo una lección expositiva de corte magistral; la matriz de datos proviene de la observación de una sesión con seguimiento intrasesiónal (P), y el instrumento de observación se ha desarrollado incorporando diferentes dimensiones del objeto de observación (M).

En cuanto a la forma de proceder para garantizar la fiabilidad de los datos, se mantuvieron en el mismo lugar y en la misma posición las cámaras de vídeo. La sesión MAT, como el resto de sesiones, se grabaron de principio a fin. La unidad de registro del comportamiento interactivo de MAT fue la cláusula oral (visible-audible), sin condición de tamaño, con significado social y el comportamiento consiguiente de los estudiantes limitado por la continuidad de la intervención del docente si sigue manteniendo su turno, o por el inicio de una nueva intervención si el docente cedió su turno de experto.

Se procedió a garantizar la consistencia en el registro de un mismo observador y se llevó a cabo un control de calidad del dato mediante el cálculo del coeficiente de concordancia de Cohen (1960), obteniéndose valores  $kappa > .90$ .

## Resultados

El objetivo de encontrar regularidades en los intercambios orales que describen el devenir ordenado de los enlaces dialógicos de la CEM observada se ha materializado sometiendo la matriz de datos cualitativos a análisis secuencial de retardos y a un posterior análisis de coordenadas polares. Este importante paso en el tratamiento cuantitativo de los datos cualitativos identifica la dimensión *mixed methods* de la observación sistemática.

## Análisis secuencial de retardos

El análisis secuencial de retardos es una técnica analítica potente propuesta por Bakeman (1978) que permite la detección de regularidades a partir de datos categóricos que no se deben al efecto del azar. Esta técnica de análisis (Bakeman & Quera, 2011) se ha utilizado en múltiples estudios realizados en el último cuarto de siglo, tanto en el

ámbito educativo (Escolano et al., 2019; García-Fariña et al., 2018; Lapresa et al., 2020) como en otros, y requiere proponer una o varias conductas criterio (aquella/s que, por hipótesis, se la/s supone generadoras de un patrón de conducta), y una o varias conductas condicionadas (aquella/s que queremos saber si presentan una relación estadística de asociación con la conducta criterio).

En la Tabla 2 se indican las conductas criterio y las conductas condicionadas consideradas, y se presentan los residuos ajustados significativos, indicando el nivel de significación.

De acuerdo con el análisis secuencial de retardos realizado, la corriente de conducta interactiva observada y codificada en la CEM del docente MAT aparece ordenada en secuencias nombradas como enlaces dialógicos. Un enlace dialógico es un patrón secuencial de conductas que comprende más de dos códigos de nuestro instrumento de observación, y que termina convencionalmente de acuerdo a las reglas técnicas existentes de finalización de un patrón de conducta (Anguera et al., 2021).

En la Tabla 2 se nombran los enlaces dialógicos significativos, que aportan una visión de la estructura secuencial de la comunicación en la interacción participativa referida a segmentos de intercambio que cumplen funciones de cooperación (enlaces [1]-[3]), y la regulación de la construcción del problema de aprendizaje mediante la reducción instrumental y socioafectiva de la distancia competencial (enlaces [4]-[7]).

Tabla 2

*Residuos ajustados significativos correspondientes al análisis secuencial de retardos*

Enlace dialógico de la dirección de la acción con alternancia intra/inter turno Q-a-Q [1]												
Conducta Criterio	Conductas Condicionadas	Nivel de Significación	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10
DA	TODAS	.01	DG	ED	DG	ED	DG	ED	DG	ED	DG	ED
			7.86	5.39	7.08	4.77	6.84	5.25	7.84	5.41	7.51	5.07
		.01	DG	GD	DG	GD	DG		DG	GD	DG	GD
			7.86	2.92	7.08	3.51	6.84	∅	7.84	2.58	7.51	3.04
Enlace dialógico de la dirección de la acción con el rol en el uso de la palabra [2]												
DA	HA,HI,OA,O	.01	HA	OA	HA	OA	HA	OA	HA	OA	HA	OA
			3.72	4.72	3.86	4.14	4.69	4.3	3.9	4.07	3.81	3.82

Enlace dialógico de la dirección de la acción con la puntuación del modo de intercambio [3]

DA	MPR,ARPP, ARPN,URPP, URPN	.01	∅	MPR	MPR	MPR	MPR	MPR	MPR	MPR	MPR
				2.64	∅	4.61	∅	2.36	∅	2.1	2.42

Enlace dialógico de la dirección de la acción con los contenidos a compartir [4]

PE	CI,CO, CD,CN,CE CA,CC	.05	CD	CD	CD	CD	CD	∅	∅	∅	∅	∅
			2.66	2.04	2.04	2.03	2.06					

Enlace dialógico de la dirección de la acción con el apoyo integrativo [5]

Conducta Criterio	Conductas Condicio- nadas	Nivel de Significa- ción	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10
PE	IPC,IPF, IDC,IDF INE	.05	IDC	IDC	IDC	IDC	IDC	IDC	∅	IDC	∅	IDC
			3.52	4.16	2.44	3.81	2.06	2.70		2.08		2.75

Enlace dialógico del contenido compartido con las estrategias de apoyo [6]

CI		.05	PRE	PRE	PRE	PRE	PRE	PRE	∅	∅	∅	∅
			3.49	3.33	2.75	2	2.33	2.30				
	CIN,CCO, EIN,ECO,CEC, UPL PRE, ICO,REC, RES,SIN, CATREE,CAM	.05	UPL	UPL	UPL	UPL	UPL	∅	∅	∅	∅	∅
			4.85	4.06	3.40	2.71	2.00					
CD		.1	CCO	CCO	CCO	CCO	CCO	CCO	CCO	CCO	CCO	∅
			5.8	5.8	5.94	6.08	6.24	6.41	6.59	4.94	3.1	

Enlace dialógico del control de los objetivos de apoyo instrumental con la regulación de la distancia sociocognitiva [7]

CEC		.05	IDC	IDC	IDC	IDC	IDC	IDC	IDC	IDC	IDC	IDC
			3.54	3.15	3.06	2.96	2.85	2.86	2.45	2.04	2.04	2.05
	IPC,IPF IDC, IDF,INE		IPF	IPF								
PRE		.05	2.18	2.97	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅

*Nota.* Los sucesivos retardos considerados en el análisis secuencial de retardos se expresan respectivamente mediante R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9 y R10. Asimismo, el símbolo ∅ (conjunto vacío) indica la obtención de valores nulos de residuos ajustados.



## Análisis de coordenadas polares

El análisis de coordenadas polares es una técnica analítica propuesta por Sackett (1980) que permite construir un mapa que muestra las relaciones estadísticas de asociación que existen entre los diferentes códigos de conducta y, específicamente, entre la que se considera central o focal y todas aquellas otras -conductas condicionadas- con las cuales se quiere saber si existe relación y de qué naturaleza e intensidad son dichas relaciones. Es una técnica de análisis muy potente, desarrollada posteriormente (Anguera, 1997), y ampliamente utilizada, tanto en el ámbito educativo (Escolano et al., 2019; Lapresa et al., 2020) como en otros.

Se fundamenta en los conceptos de prospectividad y retrospectividad, y aplica el parámetro  $Z_{sum}$  propuesto por Cochran (1954), que reduce enormemente los cálculos para la obtención de los parámetros de los vectores. Hay tantos vectores como conductas condicionadas. El ángulo del vector, y consecuentemente el cuadrante en que se halla, indica la naturaleza de la relación entre la conducta focal y la conducta condicionada, y la longitud del vector indica su intensidad.

Para facilitar la interpretación de los vectores, incluimos la Tabla 3, en donde se especifican el tipo de relaciones entre la conducta focal y una conducta condicionada en cada cuadrante.

Tabla 3

*Significado de los vectores en función del cuadrante en que se hallan*

Cuadrante	Signo del $Z_{sum}$ Prospectivo	Signo del $Z_{sum}$ Retrospectivo	Significado interpretativo
I	+	+	La conducta focal y la condicionada se activan mutuamente.
II	-	+	La conducta focal inhibe a la condicionada, y ésta activa a la focal.
III	-	-	La conducta focal y la condicionada se inhiben mutuamente.
IV	+	-	La conducta focal activa a la condicionada, y ésta inhibe a la focal.

En la Tabla 4 y Figura 2 incluimos y representamos los parámetros correspondientes a los vectores significativos cuando Dar (DA) es la conducta focal y todas las que componen la macrodimensión Regulación de la Participación en la Construcción del Conocimiento (RPCC) como condicionadas. De forma paralela, en la Tabla 5 y Figura 3 se presentan respectivamente los parámetros y representación de vectores significativos cuando Compartir Información (CI) es la conducta focal y todas las categorías de la macrodimensión RPCC son condicionadas.

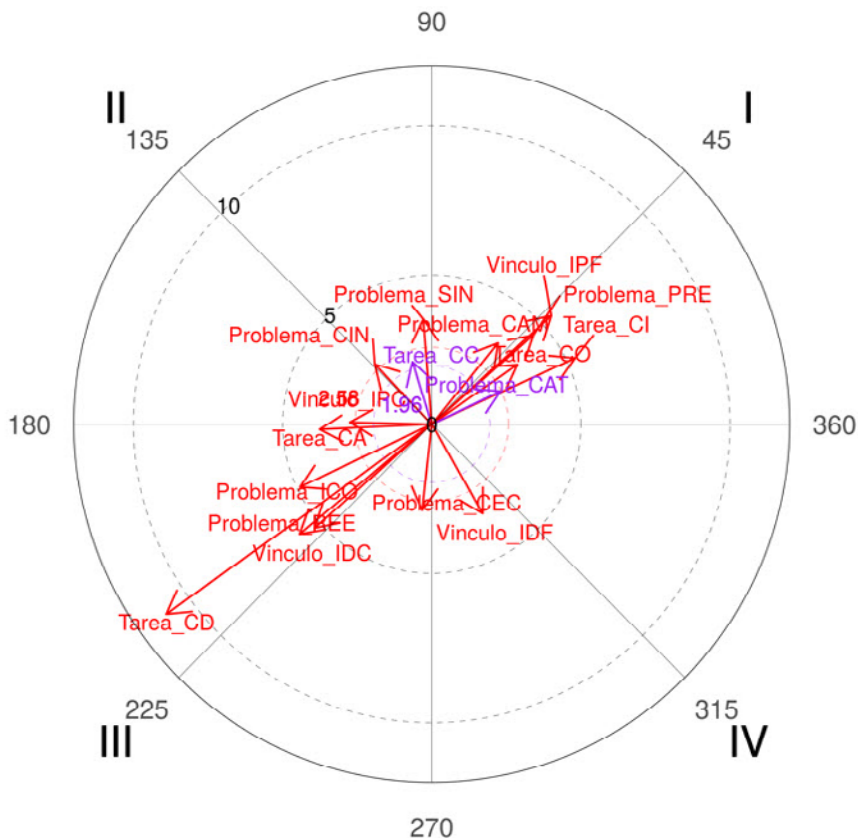
Tabla 4

*Parámetros correspondientes al análisis de coordenadas polares, siendo DA la conducta focal (solamente se incluyen los correspondientes a los vectores significativos y muy significativos, especificado por (\*) y (\*\*), respectivamente, en la longitud de los vectores)*

Categoría	Cuadrante	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Radio	Ángulo
Tarea_CI	I	4.8	2.21	5.29 (**)	24.72
Tarea_CO		2.88	2	3.5 (**)	34.78
Problema_PRE		3.41	2.98	4.53 (**)	41.2
Problema_CAT		2.31	1.1	2.56 (*)	25.57
Problema_CAM		2.23	2.72	3.51 (**)	50.64
Vinculo_IPF		4.01	3.63	5.41 (**)	42.18
Tarea_CC	II	-.64	2.09	2.19 (*)	107.16
Problema_CIN		-1.91	2.01	2.77 (**)	133.59
Problema_SIN		-.28	3.51	3.53 (**)	94.6
Vinculo_IPC		-2.75	.06	2.75 (**)	178.67
Tarea_CD	III	-8.9	-6.36	10.94 (**)	215.55
Tarea_CA		-3.76	-.17	3.76 (**)	182.67
Problema_CEC		-.32	-2.88	2.9 (**)	263.66
Problema_ICO		-4.41	-2.1	4.89 (**)	205.49
Problema_REE		-3.93	-3.48	5.25 (**)	221.51
Vinculo_IDC		-4.43	-3.68	5.76 (**)	219.7
Vinculo_IDF	IV	1.71	-2.99	3.45 (**)	299.78

Figura 2

Vectores significativos correspondientes al análisis de coordenadas polares, siendo DA la conducta focal



Los vectores obtenidos al considerar DA como conducta focal (Tabla 4) indican que DA se activa mutuamente con las categorías CI, CO de la dimensión Tarea, con las categorías PRE, CAT, CAM de la dimensión Problema, y con la categoría IPF de la dimensión Vínculo. Además, DA se inhibe mutuamente con las categorías CD, CA de la dimensión Tarea, con las categorías CEC, ICO, REE de la dimensión Problema, y con la categoría IDC de la dimensión Vínculo. De forma asimétrica, DA inhibe a las categorías CC (dimensión Tarea), CIN y SIN (dimensión Problema) y a la categoría IPC (dimensión Vínculo), mientras que todas ellas la activan. Y, finalmente, DA activa a la categoría IDF (dimensión Vínculo), siendo inhibida por ella.

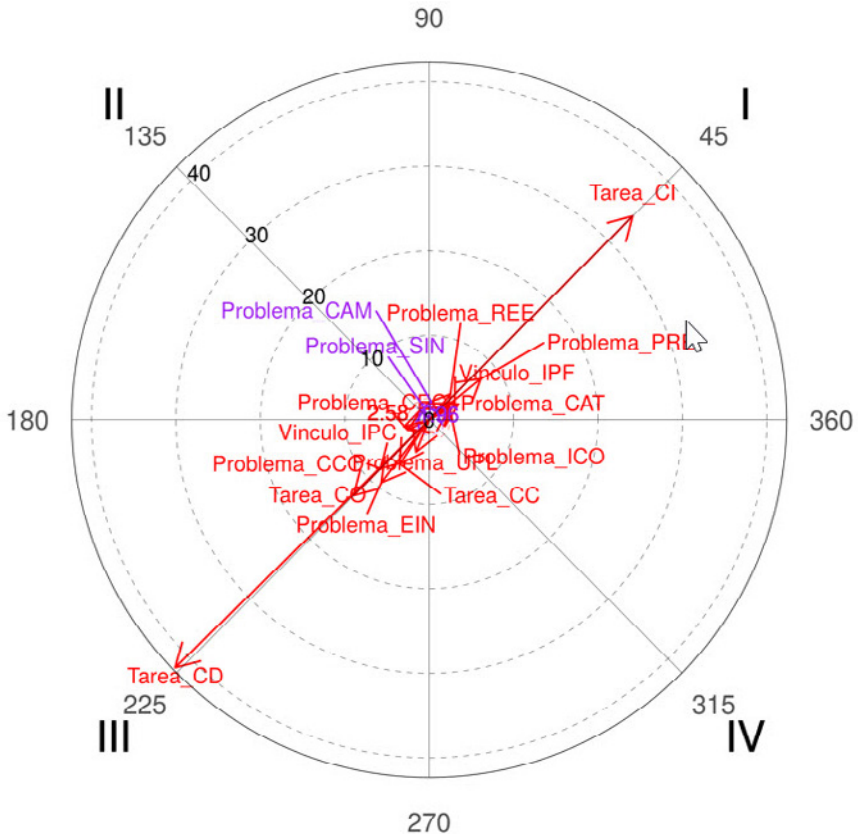
Tabla 5

*Parámetros correspondientes al análisis de coordenadas polares, siendo CI la conducta focal (solamente se incluyen los correspondientes a los vectores significativos y muy significativos, especificado por (\*) y (\*\*), respectivamente, en la longitud de los vectores)*

Categoría	Cuadrante	P. Prospectiva	P. Retrospectiva	Radio	Ángulo
Tarea_CI	I	24.1	24.1	34.08 (**)	45
Problema_PRE		6.13	4.85	7.82 (**)	38.36
Problema_ICO		2.42	1.44	2.82 (**)	30.71
Problema_CAT		3.49	1.87	3.96 (**)	28.24
Problema_REE		2.52	3.05	3.96 (**)	50.47
Problema_CAM		.18	2.28	2.29 (*)	85.61
Vinculo_IPF		3.03	2.07	3.67 (**)	34.42
Problema_SIN	II	-1.06	2.13	2.38 (*)	116.58
Tarea_CO	III	-8.99	-8.98	12.7 (**)	224.96
Tarea_CD		-30.09	-29.31	42.01 (**)	224.25
Tarea_CC		-3.49	-5.24	6.29 (**)	236.32
Problema_CCO		-5.78	-5.77	8.17 (**)	224.93
Problema_EIN		-5.66	-7.41	9.33 (**)	232.64
Problema_CEC		-2.56	-1.18	2.82 (**)	204.73
Problema_UPL		-1.58	-3.81	4.13 (**)	247.56
Vinculo_IPC		-3	-.82	3.11 (**)	195.35

Figura 3

Vectores significativos correspondientes al análisis de coordenadas polares, siendo CI la conducta focal. Debido a los valores muy heterogéneos de la longitud de los vectores, no se distinguen bien los vectores más cortos



Los vectores obtenidos al considerar CI como conducta focal (Tabla 5) indican que CI (dimensión Tarea) se autoactiva, se activa mutuamente con las categorías PRE, ICO, CAT, REE, CAM de la dimensión Problema, y con la categoría IPF de la dimensión Vínculo. Además, CI se inhibe mutuamente con las categorías CO, CC, CD de la dimensión Tarea, con las categorías CCO, EIN, CEC, UPL de la dimensión Problema, y con la categoría IPC de la dimensión Vínculo. De forma asimétrica, CI inhibe a la categoría SIN (dimensión Problema), mientras que ésta la activa.

## Discusión y conclusiones

Desde el punto de vista del giro dialógico y constructivista que los participantes persiguen con su interacción participativa, entendemos que los enlaces cuyas probabilidades exceden significativamente a las esperadas han de ser interpretados como patrones prospectivos que representan eventos de conducta interactiva con presencia secuencial diferenciada por el número de transiciones retardadas significativas. Estos

enlaces, que caracterizan al caso analizado, han de dar respuesta a la doble pregunta que encuadra las cuestiones específicas abordadas con un propósito formativo: ¿cómo lo hacen? y ¿qué comparten?

Por otro lado, el que las regularidades encontradas jueguen un papel pertinente y relevante en la ejecución fluida y comprometida de la CEM, es el aspecto a determinar contando con la implicación de los participantes en su valoración correctiva/optimizadora de la sesión grabada a partir de los datos analizados. Para guiar la valoración funcional de los enlaces dialógicos, se cuenta con el modelo teórico de la atención activa de los oyentes (Barker, 1971; Duncan, 1973; Poyatos, 1983), involucrada en los actos de dirección, que comportan reciprocidad, y en la activación del ciclo informativo que da contenido académico a los modos de presentar y facilitar la construcción intelectual compartida de la CEM.

Así pues, los resultados presentados del caso MAT (Tablas 2, 4 y 5) aportan los enlaces dialógicos secuenciales, componentes y relaciones de influencia, que caracterizan los puntos fuertes y débiles de la comunicación-aprendizaje en la interacción participativa intentada.

Con respecto a cómo lo hacen, destacamos:

1. La conducción de la exposición de la lección cuando el grupo está en estado de DAR (Tabla 2, [1]) y le sigue la conducta 'quién-a-quién' describe la probabilidad de que distintas opciones de elección de destinatario constituyan ciclos de interacción participativa [DAR0-DG<sub>impares</sub>/ED<sub>pares</sub> de R1 a R10; DAR0-DG<sub>impares</sub> con  $\emptyset$  de R6/GD<sub>pares</sub> de R1 a R10]. Aspecto congruente con el principio de alteridad (hablar con el otro).
2. Dado el estado de DAR (Tabla 2, [2]) es muy probable poder observar que es seguido por conductas de mantenimiento de la atención activa [DAR0-HA<sub>impares</sub>/OA<sub>pares</sub> de R1 a R10], aspecto vinculado a la experiencia de *flow*.
3. El estado de DAR (Tabla 2, [3]) seguido de los modos de intercambio ha revelado un patrón que combina retardos impares aleatorios con retardos pares de conducta modo propuesta-respuesta [DAR0- $\emptyset$ <sub>impares</sub>/MPR<sub>pares</sub> de R1 a R10]. El hecho de que ese código se haya registrado más veces de lo esperado puede indicar la presión imprimida a la sesión por traspasar la mayor cantidad de información disponible sin aprovechar las oportunidades de réplica (reflexiva o crítica) más allá de lo esperado.

Con respecto a la pregunta qué comparten, seleccionamos:

4. La conducción dialógica de la exposición de la lección, cuando el grupo está en estado de PEDIR (Tabla 2, [4]) y le sigue la categoría de compartir deberes (CD), revela que los participantes asumen la obligación de proponer y realizar ejercicios como un aspecto característico de la clase de MAT [PERO-CD de R1 a R5]. Seguro que este aspecto no puede faltar a la hora de valorar el compromiso con la tarea académica que realizan. Otra cosa es la valoración que los participantes (docente y estudiantes) puedan hacer de la carga de obligaciones dentro de la sesión y/o post-sesión en la experiencia de mantenerse comprometidos con la tarea y su posible repercusión en la experiencia de fluidez.
5. En estado de PEDIR (Tabla 2, [5]) la conducta consiguiente retardada de apoyo integrativo que se manifiesta es la de un intercambio distante en el plano de la

ayuda cognitiva (la ayuda refuerza la autonomía cognoscitiva del destinatario) y cálido en la forma de apoyar al receptor (destinatario o no del intercambio). Este nuevo estado prolongado de conducta interactiva [PER0-IDC de R1 a R10 con  $\emptyset$  de R7, R9] es clave para impulsar el giro dialógico y profundizar en las competencias de comunicación interpersonal.

6. En estado de compartir CI (información) o CD (deberes) (Tabla 2, [6]), las conductas de ayuda cognitiva que siguen conforman enlaces de apoyo en base (i) a la formulación de preguntas (PRE), cuando se trata de dar sentido a la ampliación de la información [CIR0-PRE de R1 a R6], y (ii) al uso de expresiones inclusivas (UPL) [CDR0-UPL de R1 a R5], o (iii) al recuerdo de lo que ya se ha compartido previamente (CCO) [CDR0-CCO de R1 a R9], cuando se trata de ajustar deberes. La presencia de estos dos patrones de ayuda intelectual puede indicar que el desarrollo de la lección se ha movido en la zona de involucrar a los estudiantes en la ejercitación (deberes) que se les propone. Este aspecto que caracteriza la sesión observada nos lleva a plantear el problema de la idoneidad de un formato comunicativo de acuerdo con los objetivos instruccionales que se persigan. ¿Es oportuno combinar el formato expositivo magistral con el formato de prácticas para el entrenamiento procedimental?
7. El estado de dar sentido al desarrollo del contenido mediante estrategias que anticipan a los estudiantes el despliegue de contenidos que se va a seguir (CEC) o mediante el uso directo o indirecto de preguntas con sus respectivas respuestas (PRE) (Tabla 2, [7]), es seguido por dos nuevos estados diferenciados no concurrentes de regulación socioafectiva. La estrategia instrumental CEC es ofrecida y compartida dando muestras de calidez al tiempo que se refuerza la experiencia cognitiva de estar en condiciones de poder tomar, recibir o aceptar lo que se está dando o pidiendo [CECR0-IDC de R1 a R10]. Con la estrategia instrumental PRE se acorta la distancia cognitiva dado que las respuestas esclarecen las dudas o incertidumbres anticipadas sobre las posibles dificultades que pueden surgir, pero se comparten señales de frialdad emocional o son difíciles de identificar las señales de calidez [PRER0-IPF de R1 a R2]. Estos patrones instrumentales socioafectivos describen transiciones de longitud distinta.
8. La relación mutuamente excitatoria DA++PRE (Tabla 4) puede vincularse con la intención de dar significado a la carga de compartir las diferentes categorías de contenidos mediante el recurso de generar preguntas que demandan respuesta interna o externa de los oyentes.
9. Mientras, por un lado, encontramos que la relación inhibitoria del enlace dialógico DA-ICO (Tabla 4) restringe la probabilidad de que las aportaciones de los estudiantes se incorporen a las contribuciones del profesor, por otra parte, el efecto de CI en ICO (Tabla 5) es positivo. Podemos inferir, por tanto, que el ajuste de los contenidos informativos se produce mediante alguna forma de *feedback* que el docente facilita a los estudiantes para su autorregulación intelectual.
10. La elaboración de contenidos (CAT y CAM) se ve activada tanto por el acto comunicativo de DA como por el contenido del ajuste cuando pertenece a la categoría CI: DA++CAM (Tabla 4) y CI+CAT (Tabla 5).

A la vista de los resultados comentados, el caso MAT ofrece un patrón de comunicación aprendizaje que balancea la orientación del trabajo intelectual de los estudiantes entre favorecer la práctica de los contenidos, actividad propia del laboratorio de ma-

temáticas, y la reflexión y elaboración de los mismos. Este delicado equilibrio complica el desarrollo de la CEM como lo demuestra el déficit de enlaces dialógicos que muevan la reflexión y la crítica a través de las diferentes modalidades del proceso de réplica (Tabla 1). Sin embargo, en el plano de la incorporación del seguimiento activo del tráfico de señales que ofrecen los oyentes, el docente favorece la autorregulación de los estudiantes mediante la incorporación de la conducta de los oyentes en las contribuciones que él promueve. En este sentido, la estrategia PRE cumple con el propósito compartido, por ambos polos de la comunicación, de facilitar el andamiaje del aprendizaje significativo mediante la interacción participativa (vs. aprendizaje memorístico-comunicación monológica).

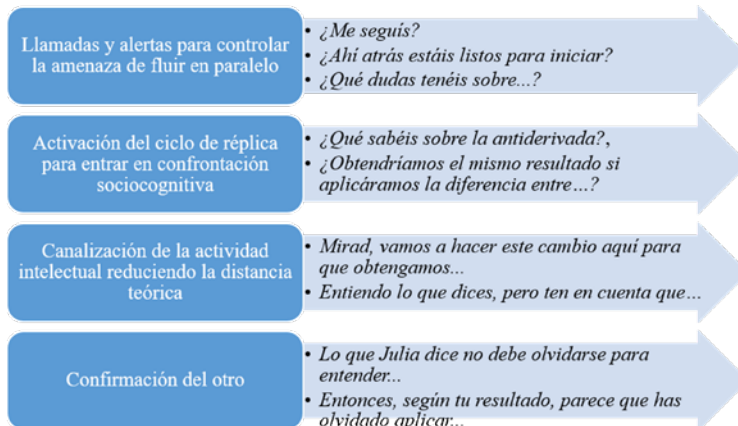
El objetivo evaluativo de la observación de la regulación de la interacción participativa en el caso MAT, se concreta en una propuesta formativa co-constructiva (Monereo, 2009) introduciendo el profesor un uso variado y específico de recursos interactivos y discursivos (Figura 4) en diferentes momentos estratégicos de la exposición, sobre las dos cuestiones fundamentales observadas:

Cómo han externalizado la actividad dialógica a través de la interacción participativa: manteniendo la acreditación de interlocutores válidos dirigiéndose el profesor al grupo en algunos momentos, y a estudiantes particulares, en otros (1); activando el rol de hablante secundario (2) por medio de preguntas; y dinamizando la negociación del conocimiento en forma de auto-réplicas sobre el contenido en curso que comparte, y alter-réplicas sobre el contenido en curso que comparten los estudiantes (3).

Qué estrategias de apoyo han realimentado la realización conjunta de los objetivos instruccionales de la CEM: el intercambio próximo en el plano de la ayuda cognitiva (5); el estado de compartir información (CI) o deberes (CD) (6) en base a las experiencias vividas en clase (ECO); la conexión con los conocimientos previos (CIN) y la recapitulación (REC) son recursos utilizados para relacionar lo que ya se sabe con los nuevos contenidos y avanzar en su elaboración progresiva; la convergencia en contenidos experienciales (CE) y de opinión (CO); y la incorporación de aportaciones (ICO) relacionadas con el momento temático (9).

Figura 4

*Algunos recursos reguladores de la interacción participativa en el caso MAT que pueden reflexionarse para profundizar en el significado de su uso y descubrir alternativas y matices en los modos de producción como estrategias de comunicación instruccional socioconstructivista.*





En resumen, la regulación de la interacción participativa en el caso MAT puede potenciarse mediante una propuesta formativa que incluya un plan de mejora que incorpore el proceso de conectar-dar significado-elaborar los contenidos (Coll & Onrubia, 2001; Prados & Cubero, 2005) en la preparación y ejecución de la exposición oral interactiva del docente. Este potente cambio en la concepción del formato CEM ha de estar apoyado por la cultura académica de la universidad, además ha de incorporar las condiciones del dominio científico de la materia de enseñanza, así como las condiciones personales del profesor y los estudiantes, sin olvidar otras circunstancias presentes en las sesiones de CEM (Breen et al., 2018). El enfoque *mixed methods* inherente a la observación sistemática ha posibilitado fundamentar la valoración cualitativa de la CEM del caso MAT en un análisis cuantitativo robusto de los datos que describen con detalle el significado pragmático del fenómeno estudiado. En consecuencia, la investigación realizada puede ser revisada y utilizada en nuevas investigaciones por la comunidad científica interesada en el tema. Las consideraciones aportadas subrayan el potencial transformador del enfoque conceptual-metodológico seguido.

## Referencias

- Anguera, M. T. (1997). From prospective patterns in behavior to joint analysis with a retrospective perspective. En *Colloque sur invitation "Méthodologie d'analyse des interactions sociales"*. Université de la Sorbonne.
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., & Losada, J. L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 135-161.
- Anguera, M. T., Portell, P., Hernández-Mendo, A., Sánchez-Algarra, P., & Jonsson, G. K. (2021). Diachronic analysis of qualitative data. En A. J. Onwuegbuzie & B. Johnson (Eds.), *Reviewer's guide for mixed methods research analysis* (pp. 125- 158). Routledge.
- Bajtín, M. M. (1997). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores. [Original en ruso, 1929].
- Bakeman, R. (1978). Untangling streams of behavior: Sequential analysis of observation data. En G.P. Sackett (Ed.), *Observing behavior*. Vol. 2 (pp. 63-78). University of Park Press.
- Bakeman, R., & Quera, V. (2011). *Sequential analysis and observational methods for the behavioral sciences*. Cambridge University Press.
- Barker, L. (1971). *Listening Behavior*. Prentice-Hall.
- Belza, H., Herrán, E., & Anguera, M. T. (2019). Early childhood education and cultural learning: systematic observation of the behaviour of a caregiver at the Emmi Pikler nursery school during breakfast / Educación temprana y aprendizaje cultural: observación sistemática de la conducta de la educadora Pikler durante el desayuno. *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development*, 42(1), 128-178. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1553268>
- Breen, S., Meehan, M., O'Shea, A., & Rowland, T. (2018). *An Analysis of University Mathematics Teaching using the Knowledge Quartet*. INDRUM Network.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En A. Sinclair, R. J. Jarvile, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's concept of language*. Springer-Verlag.
- Cochran, W. G. (1954). Some methods for strengthening the common  $\chi^2$  tests. *Biometrics*, 10, 417-451. <https://doi.org/10.2307/3001616>

- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46. <http://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós.
- Coll, C., & Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la Escuela*, (45), 21-3.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage.
- Darling, A. (2017). The lecture and the learning paradigm. *Communication Education*, 66(2), 253-255. <https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1285039>
- Duncan, S. Jr. (1973). Toward a grammar for dyadic conversation. *Semiotica*, 9, 20-26. <https://doi.org/10.1515/semi.1973.9.1.29>
- Escolano-Pérez, E., Herrero-Nivela, M. L., & Anguera, M. T. (2019). Preschool metacognitive skill assessment in order to promote educational sensitive response from mixed-methods approach: complementarity of data analysis. *Frontiers in Psychology*, 10:1298. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01298>
- Gabin, B., Camerino, O., Anguera, M. T., & Castañer, M. (2012). Lince: Multiplatform sport analysis software. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4692-4694. <https://bit.ly/3eY2ZUD>
- García, M. C., Rosa, A., Montero, I., & Etiedem (1990). Instrucción, aprendizaje e interacción profesor-alumno. Un estudio de observación en el aula / Instruction, learning and teacher-child interaction. An observational study in the classroom. *Journal for the Study of Education and Development / Infancia y Aprendizaje*, 13(51-52), 79-97. <https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822273>
- García-Fariña, A., Jiménez, F., & Anguera, M. T. (2018). Observation of physical education teachers' communication: Detecting patterns in verbal behavior. *Frontiers in Psychology*, 9:334. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00334>
- Gatica-Saavedra, M., & Rubí-González, P. (2021). La clase magistral en el contexto del modelo educativo basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-12. <http://doi.org/10.15359/ree.25-1.17>
- Gerring, J. (2007). *Case study research. Principles and practices*. Cambridge University Press.
- Hernández-Mendo, A., López-López, J. A., Castellano, J., Morales-Sánchez, V., & Pastrana, J. L. (2012). Hoisan 1.2: programa informático para uso en metodología observacional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12, 55-78. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232012000100006>
- Herrán, E. (2014). El salto a los tres años en psicomotricidad: observación del comportamiento psicomotor infantil / Jumping at the age of three in psychomotor education: Observing child psychomotor behaviour. *Journal for the Study of Education and Development / Infancia y Aprendizaje*, 30(2), 183-196. <https://doi.org/10.1174/021037007780705238>
- Houser, M. L., & Hosek, A. M. (2018). *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives* (2nd ed.). Taylor & Francis.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192.

- Izquierdo, C., & Anguera, M. T. (2021). The Analysis of Interpersonal Communication in Sport From Mixed Methods Strategy: The Integration of Qualitative-Quantitative Elements Using Systematic Observation. *Frontiers in Psychology*, 12:637304. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637304>
- Lapresa, D., Gutiérrez, I., Pérez-de-Albéniz, A., Merino, P., & Anguera, M. T. (2020). Teacher-student task interactions in a motor skills programme for an adolescent boy with autism spectrum disorder: a systematic observation study / Interacción profesor-alumno-tarea en un programa de desarrollo de capacidades motrices en un adolescente con TEA: un estudio de observación sistemática. *Journal for the Study of Education and Development / Infancia y Aprendizaje*. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1802148>
- Mazer, J. P., & Hess, J. A. (2017). What is the place of lecture in higher education? *Communication Education*, 66(2), 236-237. <https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1287411>
- Monereo, C. (2009). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178. <https://doi.org/10.35362/rie520615>
- Pantoja, V. L., Arce, S. E., García, O. D., García, O. A., & Elorduy, I. (2014). Modificación de los hábitos de estudio a través de técnicas de autorregulación: estudio de un caso / Learning habits modification through self-regulation techniques: A case study. *Journal for the Study of Education and Development / Infancia y Aprendizaje*, 11(42), 97-109. <https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10822204>
- Portell, M., Anguera, M. T., Chacón-Moscoso, S., & Sanduvete-Chaves, S. (2015). Guidelines for reporting evaluations based on observational methodology (GREOM). *Psicothema*, 27, 283-289. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.276>
- Poyatos, F. (1983). *New perspectives in nonverbal communication: Studies in cultural anthropology, social psychology, linguistics, literature and semiotics*. Pergamon.
- Prados, M. M., & Cubero, R. (2005). Construcción del conocimiento y discurso educativo. Una aproximación al estudio del discurso de profesores y alumnos en la universidad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 141-153.
- Rodríguez-Medina, J., Arias, V., Arias, B., Hernández-Mendo, A., & Anguera, M. T. (2019). *Polar coordinate analysis, from HOISAN to R: A tutorial paper*. [Unpublished manuscript]. <https://bit.ly/3796che>
- Rowland, T. (2005). The Knowledge Quartet: A tool for developing mathematics teaching. In A. Gagatsis (Ed.), *Proceedings of the Fourth Mediterranean Conference on Mathematics Education* (pp. 69-81). Cyprus Mathematical Society.
- Ruiz, E., Suárez, P., Meraz, S., Sánchez, R., & Chávez, V. (2010). Análisis de la práctica docente en el aula, desde la aplicación del instrumento de Estrategias Discursivas (ESTDI). *Revista de la Educación Superior*, 39(154), 7-17.
- Sackett, G. P. (1980). Lag sequential analysis as a data reduction technique in social interaction research. En D. B. Sawin, R. C. Hawkins, L. O. Walker, & J. H. Penticuff (Eds.), *Exceptional infant. Psychosocial risks in infant-environment transactions* (pp. 300-340). Brunner/Mazel.
- Symonds, J., & Gorard, S. (2010). Death of mixed methods? Or the rebirth of research as a craft. *Evaluation & Research in Education*, 23, 121-136. <https://doi.org/10.1080/09500790.2010.483514>

- Tronchoni, H. (2019). *Estudio observacional de la comunicación multimodal en el aula universitaria: Contextos y estructuras de participación discursiva en las sesiones magistrales*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/668501>
- Tronchoni, H., Izquierdo, C., & Anguera, M. T. (2018). Interacción participativa en las clases magistrales: Fundamentación y construcción de un instrumento de observación. *Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 48(1), 81-108. <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.733>
- Van Dijk, T. A. (2000). El discurso como interacción en la sociedad. En T. A. Van Dijk (Comp.), *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*, Vol. 2 (pp. 19–66). Gedisa.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. D. (1981). *Teoría de la comunicación humana*. Herder. [Original en inglés, 1967].
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.

---

# Regulation of participatory interaction in university lectures. Co-constructive training proposal based on observational methodology as mixed methods strategy

Regulación de la interacción participativa en clases universitarias expositivas. Propuesta formativa co-constructiva basada en la metodología observacional como estrategia mixed methods

大学说明性课程中参与式互动的规范。基于观察方法作为混合方法策略的共建训练建议

Регулирование интерактивного взаимодействия в университетских лекциях. Предложение совместного конструктивного обучения на основе наблюдательной методологии как стратегии смешанных методов

---

**Héctor Tronchoni**  
University of Valencia  
hector.tronchoni@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0003-4693-0185>

**Conrad Izquierdo**  
Autonomous University of Barcelona  
conrad.izquierdo@uab.cat  
<http://orcid.org/0000-0002-8863-7983>

**M<sup>a</sup> Teresa Anguera**  
University of Barcelona  
tanguera@ub.edu  
<http://orcid.org/0000-0001-7147-2927>

---

## Dates · Fechas

Published: 2021/12/31  
Received: 2021/08/30  
Accepted: 2021/10/01

---

## How to Cite this Paper · Cómo citar este trabajo

Tronchoni, H., Izquierdo, C., & Anguera, M. T. (2021). Regulation of participatory interaction in university lectures. Co-constructive training proposal based on observational methodology as mixed methods strategy. *Publicaciones*, 51(2), 111–132. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.20751>

## Abstract

The objective of this article is to share some background and procedural considerations on academic communication modeled by participatory interaction in the co-constructive training framework for teachers. From a case study in a university classroom, the expository-lectures format is analyzed with actors motivated to sustain their dialogical position of role in communicative interaction and facilitate acts of reciprocal help as well as discursive and interactive resources that fulfill a strategic function because they are necessary for the intellectual and autonomous construction of learning. Empirical research is designed as a systematic observation study with an evaluative purpose and that implements the integration of qualitative and quantitative analysis from a «mixed methods» approach. The discussion of the results highlights the flexibility and suitability of the method used both in terms of the nuanced description of the participatory interaction process attempted by the actors and in terms of the formative assessment of the strengths and weaknesses of the expository-lectures observed.

---

**Keywords:** Systematic observation of interaction, relational-instructional communication, knowledge construction, higher education, discursive and semiotic strategies.

---

## Resumen

El objetivo de este artículo es compartir algunas consideraciones de fondo y procedimiento sobre la comunicación académica modelada por la interacción participativa en el marco de la formación co-constructiva del profesorado. A partir de un estudio de caso múltiple en aula universitaria se analiza el formato expositivo-magistral con actores motivados a sostener su posición dialógica de rol en la interacción comunicativa y facilitar los actos de ayuda recíproca, recursos discursivos e interactivos que cumplen una función estratégica porque son necesarios para la construcción intelectual y autónoma del aprendizaje. La investigación empírica se diseña como un estudio de observación sistemática con un propósito evaluativo y que implementa la integración de los análisis cualitativos y cuantitativos desde un enfoque *mixed methods*. La discusión de los resultados pone en valor la flexibilidad y la adecuación del método utilizado tanto en el plano de la descripción matizada del proceso de regulación de la interacción participativa intentada por los actores como en el plano de la evaluación formativa de los puntos fuertes y débiles observados.

---

**Palabras Clave:** Observación sistemática de la interacción, comunicación relacional-instruccional, construcción del conocimiento, educación superior, estrategias discursivas y semióticas.

---

## 概要

本文的目的是在对教师的共建培训框架内分享以参与式互动为模型的学术交流的一些背景及其过程。我们从大学课堂的多个案例研究中分析了说明性-权威模式，其中参与者被鼓励坚持其在交流互动中的对话角色地位，并推动互惠帮助的行为和具有战略功能的话语和互动资源，因为它们是知识与自主学习建构所必需的。该实证研究被设计为具有评估目的的系统观察研究，从混合方法角度整合了定性和定量分析。对结果的讨论中从两方面强调了该方法的灵活性和充分性，一方面为对参与者尝试的参与式互动过程的细致描述方面，另一方面是在对所观察到的说明性讲座的优缺点的形成性评估方面。

---

**关键词:** 对互动的系统观察、关系教学交流、知识建构、高等教育、话语和符号学策略。

---

## Аннотация

Цель данной статьи - поделиться некоторыми исходными данными и процедурными соображениями об академической коммуникации, моделируемой партисипативным взаимодействием в рамках ко-конструктивного обучения преподавателей. На примере университетской аудитории анализируется формат докладов-лекций с действующими лицами, мотивированными на поддержание своей диалогической роли в коммуникативном взаимодействии и содействии актам взаимной помощи, а также дискурсивные и интерактивные ресурсы, выполняющие стратегическую функцию, поскольку они необходимы для интеллектуального и автономного построения обучения. Эмпирическое исследование построено как систематическое наблюдательное исследование с оценочной целью, в котором реализована интеграция качественного и количественного анализа на основе подхода «смешанных методов». Обсуждение результатов подчеркивает гибкость и пригодность используемого метода как в плане детального описания процесса партисипативного взаимодействия, который пытались осуществить участники, так и в плане формативной оценки сильных и слабых сторон наблюдаемых докладов-лекций.

---

*Ключевые слова:* Систематическое наблюдение за взаимодействием, реляционно-интерактивная коммуникация, формирование знаний, высшее образование, дискурсивные и семиотические стратегии.

---

## Introduction

The study of communication in the classroom relates the teaching and learning processes to the communicative processes in the participatory interaction of the actors. We have conceived the empirical approach to this complex issue as a co-constructive formative evaluation study (Monereo, 2009) based on the systematic observation (Anguera et al., 2001) of a multiple case of expository-masterful instructional communication (from now on CEM) in postgraduate university programs. At a time when it seems that this instructional format is in disuse, a more careful and open look at different contexts of university teaching (Darling, 2017) discovers the functions and diversity of areas of knowledge in which CEM is applied and the concern that teachers share about how to promote a better use of the format (Gatica-Saavedra & Rubí-González, 2021; Mazer & Hess, 2017). We start, therefore, from that need expressed and addressed (Tronchoni, 2019) in the context of the Popular Autonomous University of the State of Puebla-Mexico (UPAEP).

According to the reviews carried out in different areas of instructional communication (Houser & Hosek, 2018; Prados & Cubero, 2005; Ruiz et al., 2010), the driving idea of the CEM study at UPAEP, started in 2015, was that of proposing and justifying the viability of a collaborative dialogical turn (vs. procedural interactions in parallel) in the way of preparing and interpreting this teaching format.

In tune with the Vygotskian perspective (Coll, 1991; Wertsch, 1988), we assume (Tronchoni, 2019) that the dialogical turn in the way of conceiving and implementing participatory interaction in the instructional context of the CEM activity must be reflected in the ways of organizing and conducting the exhibition process from both poles of interaction. From the position of an expert, the dialogic turn involves visualizing the help that is offered to the apprentices so that they can make sense of the reception of the selected contents, which are the object of the exposition. We also assume that so-

cio-educational help through the activation of interactive-discursive strategies can be analyzed as a multilevel process of sequential links between interactive acts that fulfill different functions in the guided elaboration of the transmission-reception expository of scientific knowledge.

In accordance with the approach that we have just summarized, and the necessary articulation between the object of the research and the methodological proposal that is adopted, this study highlights the potential of the systematic observation method to obtain valid, reliable and relevant qualitative interactive data that can be quantitatively analyzed with robust statistical techniques (Anguera et al., 2021; Portell et al., 2015). The methodological choice of this study places us in the paradigm *mixed methods* (Izquierdo & Anguera, 2021).

Indeed, the proposal by Creswell & Plano Clark (2007:7) 'connecting two datasets by having one build on the other' fits and is inherent to the same process of systematic observation. Hence, we highlight what Symonds and Gorard (2010) describe as the elements of any empirical research, and among which we point out the transformation of data of one type into others, the weight we give them in the research process, and the applied timing, which are even more relevant when approaching a case study. This important step is the methodological aspect that we want to highlight since it complements and highlights the applicative potential of systematic observation in single case studies (Belza et al., 2019; García et al., 1990; Herrán, 2014; Lapresa et al., 2020; Pantoja et al., 2014) that meet the quality criteria indicated by Gerring (2007). Finally, the systematic observation instrument built to record the CEM sessions from a constructivist sociocultural approach to learning in the field of instruction (Tronchoni et al., 2018), is aligned with a vision of communication based on a pragmatic analysis, realistic and systematic of the interactive nature of cooperative relationships that shape academic discourse in context (Watzlawick et al., 1981; van Dijk, 1997, 2000). The dialogic principle of the expository discourse of the expert, understood as the search for the active response of the other (Bajtín, 1997), is transformed into a mechanism of change by operating through participatory interaction. This includes the joint action of the active role of the listeners-students (Barker, 1971; Duncan, 1973; Poyatos, 1983) with the regulatory interventions of the competence distance that the teacher produces in the position of main speaker (Bruner, 1978 ; Coll & Onrubia, 2001; Hyland, 2005; Prados & Cubero, 2005).

Regarding the evaluative analysis of the qualitative observational data obtained, it must provide the answers we seek to the channeling questions, which are voiced by the participants, of the training work that we propose to carry out (Rowland, 2005): how are we doing it regarding the position and communicative reciprocity? And what are we sharing as facilitators of the intellectual task?

The data analysis and the discussion of results that we present in the following sections correspond to one of the cases studied in the CEM project of the UPAEP.



## Method

### Participants and scene

The observed situation is an expository lesson given in the Master in Mathematics Education of the UPAEP. As can be seen in Figure 1, the mathematics class is taught in a traditional multimedia classroom.

The participants are the teacher, who we name MAT, and the students. MAT, at the time of observation, is 40 years old and specializes in Mathematical Sciences. Your participation is voluntary and you have been duly informed of the evaluative purpose of the observation. The MAT is a motivated teacher, willing to improve and enhance their expository practice based on the evaluation carried out.

On the day of the observation, nine students attended: three women and six men, who are practicing teachers at the non-university level. Their age range is from 26 to 53 years old and as for their origin, they are originally from various urban and semi-urban regions of the State of Puebla. In addition to participating as students attending the class that MAT teaches, their voice has been incorporated when evaluating the CEM format. The informed consent of the participants was obtained.

Figure 1

*Participants in the lecture class session*



### Observation instrument

The observation instrument *ad hoc*, called LUniMex-2017 (Tronchoni et al., 2018), combines field format with category systems that meet the conditions of completeness and mutual exclusivity. According to the conceptualization made in the previous section, the scheme used to code the observed behavioral events is the one presented in Table 1.

Table 1

*Observation instrument LUniMex-2017*

Macrodimension 1: organizing contributions to the interaction		
Dimensions	Subdimensions and Category systems	Codes
Primary qualities	Sequential order	[000]
	Time	[hh:mm:ss]
	Exchange duration in seconds	[00:00]
Scene	Who-to-whom	QaQ
	Teacher-Group/Group-Teacher	DG/GD
	Teacher-Students/Students-Teacher	DE/ED
	Teacher-MaleStudent/MaleStudent-Teacher	DEo/EoD
	Teacher-FemStudent/FemStudent-Teacher	DEa/EaD
	Role in the speaker's use of the word	RUP
	Main speaker	HA
	Secondary speaker	HI
	Active listener	OA
	Listener (instrumental)	O
	Exchange mode	MIN
	Proposal-response mode	MPR
	Positive self-replication	URPP
	Negative self-replication	URPN
	Positive alter-replication	ARPP
Negative alter-replication	ARPN	
Communicative acts of the participants	Basic verbal acts	ABA
	Request	PE
	Give	DA
	Show	MO
	Ignore or reject	IR
	Emitter-receiver adjustment task	TAJ
	Share information	CI
	Share opinion	CO
	Share homework	CD

Macrodimension 1: organizing contributions to the interaction		
Dimensions	Subdimensions and Category systems	Codes
	Share instruction	CN
	Share experience	CE
	Share attitude	CA
	Share courtesy	CC
Macrodimension 2: regulation of participation in the construction of knowledge		
Dimensions	Subdimensions and Category systems	Codes
Communication-learning problem	Support strategies that control the objective to establish bridges	EEP
	Previous knowledge of the social framework	CIN
	Knowledge shared in class	CCO
	Individual experience of the social framework	EIN
	Shared experience in class	ECO
	Support strategies that control the objective of attributing meaning to the master class	EAS
	Current content or procedures	CEC
	Use of the 1st person plural	UPL
	Formulation of question followed by response	PRE
	Incorporation of contributions	ICO
	Support strategies controlling the objective of advance in the content elaboration process of the exhibition	ELA
	Recapitulation	REC
	Summary	RES
	Synthesis	SIN
Relational bond	Categorization or labeling	CAT
	Reelaboration	REE
	Change of referential perspective	CAM
	Sociocognitive proximity (presence) / distancing (absence) regulation and emotional heat (presence) / cold (absence)	RPS/RCE
	Proximal-Warm Exchange	IPC
	Proximal-Cold Exchange	IPF

Macrodimension 2: regulation of participation in the construction of knowledge		
Dimensions	Subdimensions and Category systems	Codes
	Distant-Warm Exchange	IDC
	Distant-Cold Exchange	IDF
	Neutral Exchange	INE

## Recording and analysis instruments

The video recording of the CEM session was encoded using the free LINCE program (Gabin et al., 2012), and according to the observation instrument. The data obtained are type IV (Bakeman, 1978), although for some analysis they were transformed into type II data (concurrent and event-base).

The analysis programs used were the following free programs: GSEQ5 (Bakeman & Quera, 2011) for the calculation of agreement and the lag sequential analysis, HOISAN (Hernández-Mendo et al., 2012) for the analysis of polar coordinates, and (Rodríguez-Medina et al., 2019) to graph the vectors of the polar coordinates.

## Procedure

The observational design implemented (Anguera et al., 2001) is idiographic, punctual and multidimensional: I/P/M. The observation unit (I) is the interactive behavior of the teacher giving an expository lesson of a magisterial court; the data matrix comes from the observation of a session with intrasessional follow-up (P), and the observation instrument has been developed incorporating different dimensions of the object of observation (M).

Regarding how to proceed to guarantee the reliability of the data, the video cameras were kept in the same place and in the same position. Regarding how to proceed to guarantee the reliability of the data, the video cameras were kept in the same place and in the same position. The MAT session, like the rest of the sessions, were recorded from start to finish. The unit for recording the interactive behavior of MAT was the oral clause (visible-audible), without condition of size, with social meaning and the consequent behavior of the students limited by the continuity of the teacher's intervention if he continues to hold his turn, or for the start of a new intervention if the teacher gave up his turn as an expert.

We proceeded to guarantee the consistency in the recording of the same observer and a quality control of the data was carried out by calculating the coefficient of agreement of Cohen (1960), obtaining values  $kappa > .90$ .

## Results

The objective of finding regularities in the oral exchanges that describe the orderly evolution of the dialogic links of the observed CEM has been materialized by subjecting the matrix of qualitative data to lag sequential analysis and a subsequent analysis of polar coordinates. This important step in the quantitative treatment of qualitative data identifies the *mixed methods* dimension of systematic observation.

## Lag sequential analysis

Sequential lag analysis is a powerful analytical technique proposed by Bakeman (1978) that allows the detection of regularities from categorical data that are not due to the effect of chance. This analysis technique (Bakeman & Quera, 2011) has been used in multiple studies carried out in the last quarter of the century, both in the educational field (Escolano et al., 2019; García-Fariña et al., 2018; Lapresa et al., 2020) as in others, and requires proposing one or several criteria behaviors (the one/s that, by hypothesis, are supposed to generate a pattern of behavior), and one or more conditioned behaviors (the one/s that we want know if they present a statistical relationship of association with the criterion behavior).

Table 2 shows the criterion behaviors and the conditioned behaviors considered, and presents the significant adjusted residuals obtained using the GSEQ5 program, indicating the level of significance.

According to the lag sequential analysis carried out, the interactive current of behavior observed and encoded in the MAT teacher's CEM appears ordered in sequences named as dialogic links. A dialogic link is a sequential pattern of behaviors that comprises more than two codes of our observation instrument, and that ends conventionally according to the existing technical rules for the completion of a pattern of conduct (Anguera et al., 2021).

Table 2 lists the dialogic links that, in addition, are significant and provide a view of the sequential structure of communication in participatory interaction referring to exchange segments that perform cooperation functions related to the maintenance of the exchanges between principal-expert speaker/active listeners (links [1]-[3]), and the regulation of the construction of the learning problem through the instrumental and socio-affective reduction of the competence distance (links [4]-[7]).

Table 2

*Significant adjusted residuals corresponding to lag sequential analysis*

Dialogical link of the direction of action with intra/inter turn alternation: QaQ [1]												
Criterion behavior	Conditioned behaviors	Level of Significance	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10
DA	ALL	.01	DG	ED	DG	ED	DG	ED	DG	ED	DG	ED
			7.86	5.39	7.08	4.77	6.84	5.25	7.84	5.41	7.51	5.07
		.01	DG	GD	DG	GD	DG		DG	GD	DG	GD
			7.86	2.92	7.08	3.51	6.84	∅	7.84	2.58	7.51	3.04

Dialogical link between the direction of the action and the role in the use of the word [2]												
DA	HA,HI,OA,O	.01	HA	OA	HA	OA	HA	OA	HA	OA	HA	OA
			3.72	4.72	3.86	4.14	4.69	4.3	3.9	4.07	3.81	3.82
Dialogical link of the direction of the action with the score of the exchange mode [3]												
DA	MPR,ARPP, ARPN,URPP, URPN	.01	∅	MPR	∅	MPR	∅	MPR	∅	MPR	∅	MPR
				2.64		4.61		2.36		2.1		2.42
Dialogical link between the direction of the action and the content to be shared [4]												
PE	CI,CO, CD,CN,CE CA,CC	.05	CD	CD	CD	CD	CD	∅	∅	∅	∅	∅
			2.66	2.04	2.04	2.03	2.06					
Enlace dialógico de la dirección de la acción con el apoyo integrativo [5]												
Criterion behavior	Conditioned behavior	Level of Significance	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10
PE	IPC,IPF, IDC,IDF,INE	.05	IDC	IDC	IDC	IDC	IDC	IDC	∅	IDC	∅	IDC
			3.52	4.16	2.44	3.81	2.06	2.70		2.08		2.75
Dialogical link of the shared content with the support strategies [6]												
CI		.05	PRE	PRE	PRE	PRE	PRE	PRE	∅	∅	∅	∅
			3.49	3.33	2.75	2	2.33	2.30				
	CIN,CCO, EIN,ECO,CEC, UPL,PRE, ICO,REC, RES,SIN, CATREE,CAM	.05	UPL	UPL	UPL	UPL	UPL	∅	∅	∅	∅	∅
			4.85	4.06	3.40	2.71	2.00					
CD		.1	CCO	CCO	CCO	CCO	CCO	CCO	CCO	CCO	CCO	∅
			5.8	5.8	5.94	6.08	6.24	6.41	6.59	4.94	3.1	
Dialogical link between the control of instrumental support objectives and the regulation of sociocognitive distance [7]												
CEC	IPC,IPF IDC, IDF,INE	.05	IDC	IDC	IDC	IDC	IDC	IDC	IDC	IDC	IDC	IDC
			3.54	3.15	3.06	2.96	2.85	2.86	2.45	2.04	2.04	2.05
PRE		.05	IPF	IPF	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
			2.18	2.97								

Note. The successive lags considered in the lag sequential analysis are expressed respectively by R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9 and R10. Likewise, the symbol ∅ (empty set) indicates obtaining null values of fitted residuals.

## Polar coordinate analysis

The analysis of polar coordinates is an analytical technique proposed by Sackett (1980) that allows building a map that shows the statistical relationships of association that exist between the different codes of conduct and, specifically, between what is considered central or focal and all those others - conditioned behaviors - with which we want to know if there is a relationship and of what nature and intensity these relationships are. It is a very powerful analysis technique, developed later (Anguera, 1997), and widely used, both in the educational field (Escolano et al., 2019; Lapresa et al., 2020) and in others.

It is based on the concepts of prospectivity and retrospectivity, and applies the parameter  $Z_{sum}$  proposed by Cochran (1954), which greatly reduces the calculations to obtain the parameters of the vectors. There are as many vectors as there are conditioned behaviors. The angle of the vector, and consequently the quadrant in which it is found, indicates the nature of the relationship between the focal behavior and the conditioned behavior, and the length of the vector indicates its intensity.

To facilitate the interpretation of the vectors, we include Table 3, where the type of relationships between the focal behavior and a conditioned behavior in each quadrant are specified.

Table 3

*Meaning of the vectors depending on the quadrant in which they are found*

Quadrant	$Z_{sum}$ Prospective sign	$Z_{sum}$ Retrospective sign	Interpretive Meaning
I	+	+	Focal and conditioned behavior activate each other.
II	-	+	Focal behavior inhibits the conditioned, and the latter activates the focal.
III	-	-	Focal and conditioned behavior inhibit each other.
IV	+	-	Focal behavior activates the conditioned, and the latter inhibits the focal.

In Table 4 and Figure 2 we include and represent the parameters corresponding to the significant vectors when Give (DA) is the focal behavior and all those that make up the macrodimension Regulation of Participation in the Construction of Knowledge (RPCC) as conditional. In parallel, Table 5 and Figure 3 respectively present the parameters and representation of significant vectors when Share Information (CI) is the focal behavior and all categories of the RPCC macrodimension are conditioned.

Table 4

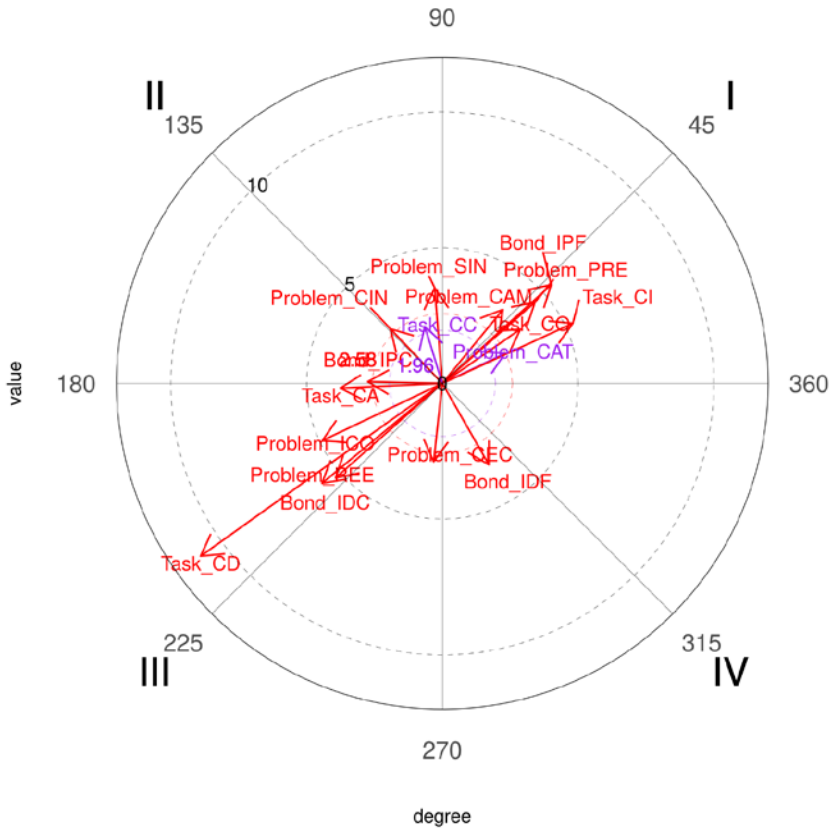
*Parameters corresponding to the analysis of polar coordinates, where DA is the focal behavior (only those corresponding to significant and highly significant vectors are included, specified by (\*) and (\*\*), respectively, in the length of the vectors)*

Category	Quadrant	Prospective P.	Retrospective P.	Length	Angle
Task_CI	I	4.8	2.21	5.29 (**)	24.72
Task_CO		2.88	2	3.5 (**)	34.78
Problem_PRE		3.41	2.98	4.53 (**)	41.2
Problem_CAT		2.31	1.1	2.56 (*)	25.57
Problem_CAM		2.23	2.72	3.51 (**)	50.64
Bond_IPF		4.01	3.63	5.41 (**)	42.18
Task_CC	II	-.64	2.09	2.19 (*)	107.16
Problem_CIN		-1.91	2.01	2.77 (**)	133.59
Problem_SIN		-.28	3.51	3.53 (**)	94.6
Bond_IPC		-2.75	.06	2.75 (**)	178.67
Task_CD	III	-8.9	-6.36	10.94 (**)	215.55
Task_CA		-3.76	-.17	3.76 (**)	182.67
Problem_CEC		-.32	-2.88	2.9 (**)	263.66
Problem_ICO		-4.41	-2.1	4.89 (**)	205.49
Problem_REE		-3.93	-3.48	5.25 (**)	221.51
Bond_IDC		-4.43	-3.68	5.76 (**)	219.7
Bond_IDF	IV	1.71	-2.99	3.45 (**)	299.78



Figure 2

Significant vectors corresponding to the analysis of polar coordinates, DA being the focal behavior



The vectors obtained when considering DA as focal behavior (Table 4) indicate that DA is mutually activated with the CI, CO categories of the Task dimension, with the PRE, CAT, CAM categories of the Problem dimension, and with the IPF category of the Link dimension. Furthermore, DA is mutually inhibited with the CD and CA categories of the Task dimension, with the CEC, ICO and REE categories of the Problem dimension, and with the IDC category of the Bond dimension. Asymmetrically, DA inhibits the CC categories (Task dimension), CIN and SIN (Problem dimension) and the IPC category (Bond dimension), while all of them activate it. And finally, DA activates the IDF category (Bond dimension), being inhibited by it.

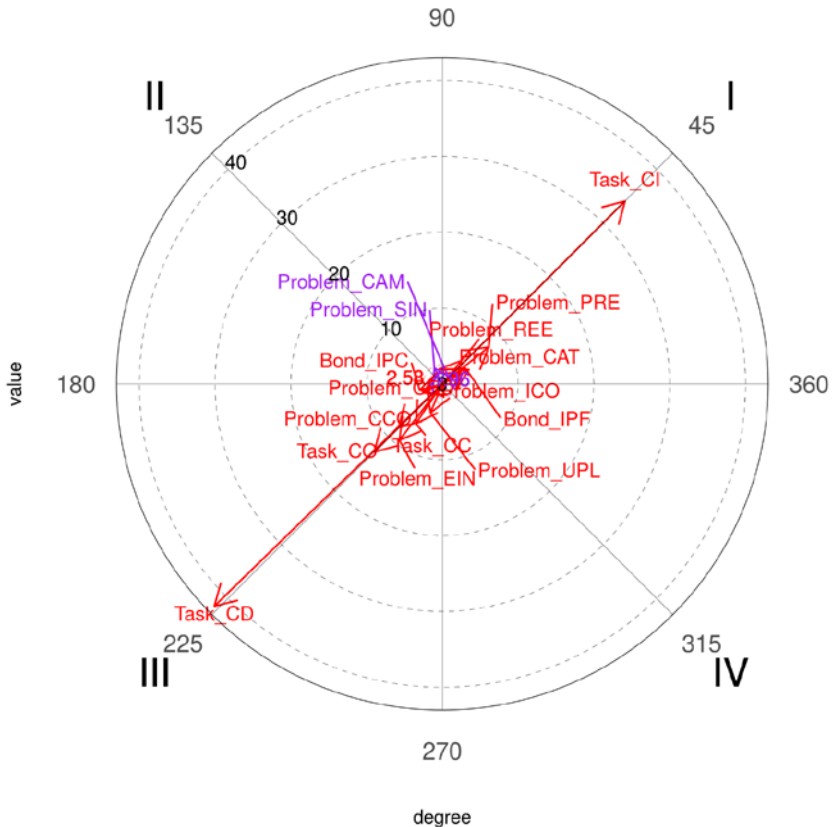
Table 5

Parameters corresponding to the analysis of polar coordinates, with CI being the focal behavior (only those corresponding to significant and highly significant vectors are included, specified by (\*) and (\*\*), respectively, in the length of the vectors)

Category	Quadrant	Prospective P.	Retrospective P.	Length	Angle
Task_CI	I	24.1	24.1	34.08 (**)	45
Problem_PRE		6.13	4.85	7.82 (**)	38.36
Problem_ICO		2.42	1.44	2.82 (**)	30.71
Problem_CAT		3.49	1.87	3.96 (**)	28.24
Problem_REE		2.52	3.05	3.96 (**)	50.47
Problem_CAM		.18	2.28	2.29 (*)	85.61
Bond_IPF		3.03	2.07	3.67 (**)	34.42
Problem_SIN	II	-1.06	2.13	2.38 (*)	116.58
Task_CO	III	-8.99	-8.98	12.7 (**)	224.96
Task_CD		-30.09	-29.31	42.01 (**)	224.25
Task_CC		-3.49	-5.24	6.29 (**)	236.32
Problem_CCO		-5.78	-5.77	8.17 (**)	224.93
Problem_EIN		-5.66	-7.41	9.33 (**)	232.64
Problem_CEC		-2.56	-1.18	2.82 (**)	204.73
Problem_UPL		-1.58	-3.81	4.13 (**)	247.56
Bond_IPC		-3	-.82	3.11 (**)	195.35

Figure 3

Significant vectors corresponding to the polar coordinate analysis, with CI being the focal behavior. Due to highly heterogeneous vector length values, shorter vectors are not well distinguished



The vectors obtained when considering CI as focal behavior (Table 5) indicate that CI (Task dimension) is self-activating, mutually activating with the PRE, ICO, CAT, REE, CAM categories of the Problem dimension, and with the IPF category of the Bond dimension. Furthermore, CI is mutually inhibited by the CO, CC and CD categories of the Task dimension, with the CCO, EIN, CEC and UPL categories of the Problem dimension, and with the IPC category of the Bond dimension. Asymmetrically, CI inhibits the SIN category (Problem dimension), while SIN activates CI.

## Discussion y Conclusions

From the point of view of the dialogical and constructivist turn that the participants pursue with their participatory interaction, we understand that the links whose probabilities significantly exceed those expected must be interpreted as prospective patterns that represent events of interactive behavior with sequential presence differentiated by the number of significant lag transitions. These links, which characterize the

case analyzed, have to answer the double question that frames the specific questions addressed with a training purpose: how do they do it? and what do they share?

On the other hand, the fact that the regularities found play a pertinent and relevant role in the fluid and committed execution of the CEM, is the aspect to be determined with the involvement of the same participants (teacher and students) in their corrective/optimizing assessment of the recorded session from the analyzed data. To guide the functional assessment of dialogic links, we have the theoretical model of active attention of listeners (Barker, 1971; Duncan, 1973; Poyatos, 1983), involved in acts of direction, which involve reciprocity, and in the activation of the informative cycle that gives academic content to the ways of presenting and facilitating the shared intellectual construction of the CEM.

Thus, the results presented from the MAT case (Tables 2, 4 and 5) provide us with the sequential dialogical links, components and influencing relationships, which characterize the strengths and weaknesses of the communication-learning process in the attempted participatory interaction.

Regarding how they do it, we highlight:

1. Conducting the lecture exposition when the group is in the GIVE state (Table 2, [1]) and followed by the “who-to-whom” behavior describes the probability that different options for choosing the recipient will constitute cycles of participatory interaction [DAR0-DG<sub>odd</sub>/ED<sub>even</sub> from R1 to R10; DAR0-DG<sub>odd</sub> with  $\emptyset$  R6/GD<sub>even</sub> from R1 to R10]. Aspect consistent with the principle of otherness (talking to the other).
2. Given the GIVE state (Table 2, [2]) it is very likely to be able to observe that it is followed by active attention maintenance behaviors [DAR0-HA<sub>odd</sub>/OA<sub>even</sub> from R1 to R10], an aspect linked to the *flow* experience.
3. The GIVE state (Table 2, [3]) followed by the exchange modes has revealed a pattern that combines random odd delays with even delays of proposal-response mode behavior [DAR0- $\emptyset$ <sub>odd</sub>/MPR<sub>even</sub> of R1 to R10]. The fact that this code has been recorded more times than expected may indicate the pressure put on the session to pass on as much information as possible without taking advantage of the opportunities for replication (thoughtful or critical) beyond expectations.

Regarding the question what do they share, we select:

4. The dialogical conduct of the exposition of the lesson, when the group is in a REQUEST state (Table 2, [4]) and is followed by the category of sharing duties (CD), reveals that the participants assume the obligation to propose and carry out exercises as a characteristic aspect of the MAT class [PER0-CD from R1 to R5]. Surely this aspect can not be omitted when evaluating the commitment to the academic task they carry out. Another thing is the assessment that the participants (teacher and students) can make of the burden of obligations within the session and/or post-session in the experience of staying committed to the task and its possible impact on the experience of fluency.
5. In the REQUEST state (Table 2, [5]) the consequent lagged behavior of integrative support that manifests itself is that of a distant exchange at the level of cognitive aid (the aid reinforces the cognitive autonomy of the recipient) and warm in the way to support the recipient (recipient or not of the exchange). This new pro-

longed state of interactive behavior [PER0-IDC from R1 to R10 with  $\emptyset$  of R7, R9] is key to driving the dialogical turn and deepening interpersonal communication skills.

6. In the state of sharing CI (information) or CD (duty) (Table 2b, [6]), the cognitive aid behaviors that follow form support links based on (i) the formulation of questions (PRE), when it comes to make sense of the expansion of information [CIR0-PRE from R1 to R6], and (ii) to the use of inclusive expressions (UPL) [CDR0-UPL from R1 to R5], or (iii) to the memory of what was previously shared (CCO) [CDR0-CCO from R1 to R9], when it comes to adjusting homework. The presence of these two patterns of intellectual aid may indicate that the development of the lesson has moved in the zone of involving students in the exercise (homework) that is proposed to them. This aspect that characterizes the observed session leads us to pose the problem of the suitability of a communicative format in accordance with the instructional objectives pursued. Is it appropriate to combine the lecture format with the practice format for procedural training?
7. The state of giving meaning to the development of content through strategies that anticipate the deployment of content to be followed (CEC) or through the direct or indirect use of questions with their respective answers (PRE) (Table 2, [7]), is followed by two new non-concurrent differentiated states of socio-affective regulation. The CEC instrumental strategy is offered and shared by showing warmth while reinforcing the cognitive experience of being in a position to take, receive or perceive what is being given or asked for [CECR0-IDC from R1 to R10]. With the PRE instrumental strategy, the cognitive distance is shortened since the answers clarify the anticipated doubts or uncertainties about the possible difficulties that may arise, but signs of emotional coldness are shared or the signs of warmth are difficult to identify [PRER0-IPF de R1 to R2]. These socio-affective instrumental patterns describe transitions of varying length.
8. The mutually excitatory relationship DA++PRE (Table 4) can be linked with the intention of giving meaning to the burden of sharing the different categories of content by means of generating questions that demand internal or external response from listeners.
9. While, on the one hand, we find that the inhibitory relationship of the DA-ICO dialogical link (Table 4) restricts the probability that the contributions of the students are incorporated into the contributions of the teacher, on the other hand, the effect of CI on ICO (Table 5) is positive. We can infer, therefore, that the adjustment of the informative contents occurs through some form of *feedback* that the teacher facilitates to the students for their intellectual self-regulation.
10. The elaboration of contents (CAT and CAM) is activated both by the communicative act of DA and by the content of the adjustment when it belongs to the CI category: DA++CAM (Table 4) and CI+CAT (Table 5).

In view of the commented results, the MAT case offers a learning communication pattern that balances the orientation of the students' intellectual work between favoring the practice of the contents, an activity typical of the mathematics laboratory, and the reflection and elaboration of the same. This delicate balance complicates the development of the CEM as evidenced by the deficit of dialogical links that impulse reflection and criticism through the different modalities of the replication process (Table 1). However, in terms of incorporating active monitoring of signal traffic offered by listen-

ers, the teacher favors the self-regulation of students by incorporating the behavior of listeners in the contributions he promotes. In this sense, the PRE strategy fulfills the shared purpose, by both poles of communication, of facilitating the scaffolding of meaningful learning through participatory interaction (vs. rote learning-monological communication).

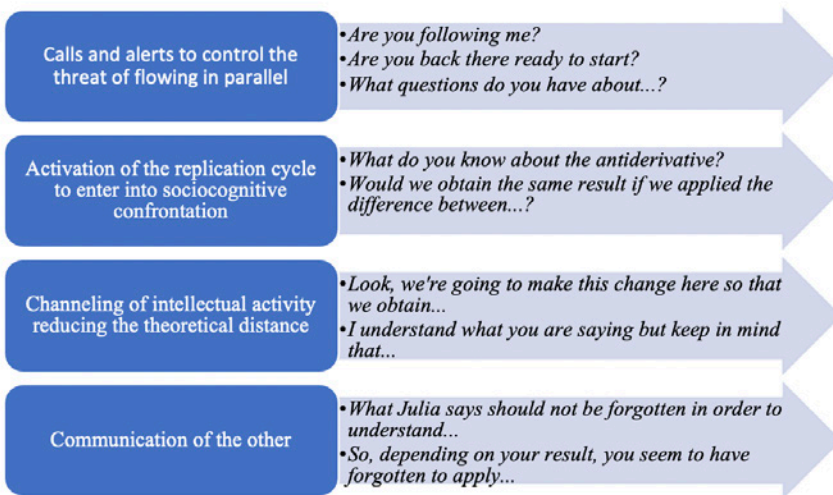
The evaluative objective of observing the regulation of participatory interaction in the MAT case, is specified in a co-constructive formative proposal (Monereo, 2009) introducing the teacher to a varied and specific use of interactive and discursive resources (Figure 4) at different strategic moments of the exhibition, on the two fundamental issues observed:

How they have externalized the dialogic activity through participatory interaction: maintaining the accreditation of valid interlocutors, addressing the teacher to the group in some moments, and to private students, in others (1); activating the role of a secondary speaker (2) through questions; and dynamizing the negotiation of knowledge in the form of self-replicas on the current content shared, and alter-replicas on the current content shared by students (3).

The support strategies have fed back the joint realization of the instructional objectives of the CEM are: the close exchange in the plane of cognitive help (5); the state of sharing information (CI) or homework (CD) (6) based on experiences lived in class (ECO); the connection with the previous knowledge (CIN) and the recapitulation (REC) are resources used to relate what is already known with the new contents and advance in its progressive elaboration; convergence in experiential content (CE) and opinion (CO); and the incorporation of contributions (ICO) related to the thematic moment (9).

Figure 4

*Some regulatory resources of participatory interaction in the MAT case that can be reflected in order to deepen the meaning of its use and discover alternatives and nuances in the modes of production as socio-constructivist instructional communication strategies*



In summary, the regulation of participatory interaction in the MAT case can be enhanced through a training proposal that includes an improvement plan that incor-

porates the process of connecting-giving meaning-elaborating the contents (Coll & Onrubia, 2001; Prados & Cubero, 2005) in the preparation and execution of the interactive oral presentation of the teacher. This powerful change in the conception of the CEM format must be supported by the academic culture of the university, it must also incorporate the conditions of the scientific domain of the teaching material, as well as the personal conditions of the professor and students, without forgetting other circumstances present in the CEM sessions (Breen et al., 2018). The *mixed methods* approach inherent to systematic observation has made it possible to base the qualitative assessment of EMF in the MAT case on a robust quantitative analysis of the data that describe in detail the pragmatic meaning of the phenomenon studied. Consequently, the research carried out can be reviewed and used in new research by the scientific community interested in the subject. The considerations provided underline the transformative potential of the conceptual-methodological approach followed.

## References

- Anguera, M. T. (1997). From prospective patterns in behavior to joint analysis with a retrospective perspective. In *Colloque sur invitation "Méthodologie d'analyse des interactions sociales"*. Université de la Sorbonne.
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., & Losada, J. L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 135-161.
- Anguera, M. T., Portell, P., Hernández-Mendo, A., Sánchez-Algarra, P., & Jonsson, G. K. (2021). Diachronic analysis of qualitative data. In A. J. Onwuegbuzie & B. Johnson (Eds.), *Reviewer's guide for mixed methods research analysis* (pp. 125- 158). Routledge.
- Bajtín, M. M. (1997). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores. [Original en ruso, 1929].
- Bakeman, R. (1978). Untangling streams of behavior: Sequential analysis of observation data. In G. P. Sackett (Ed.), *Observing behavior*, Vol. 2 (pp. 63–78). University of Park Press.
- Bakeman, R., & Quera, V. (2011). *Sequential analysis and observational methods for the behavioral sciences*. Cambridge University Press.
- Barker, L. (1971). *Listening Behavior*. Prentice-Hall.
- Belza, H., Herrán, E., & Anguera, M. T. (2019). Early childhood education and cultural learning: systematic observation of the behaviour of a caregiver at the Emmi Pikler nursery school during breakfast / Educación temprana y aprendizaje cultural: observación sistemática de la conducta de la educadora Pikler durante el desayuno. *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development*, 42(1), 128-178. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1553268>
- Breen, S., Meehan, M., O'Shea, A., & Rowland, T. (2018). *An Analysis of University Mathematics Teaching using the Knowledge Quartet*. INDRUM Network.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's concept of language*. Springer-Verlag.
- Cochran, W. G. (1954). Some methods for strengthening the common  $\chi^2$  tests. *Biometrics*, 10, 417-451. <https://doi.org/10.2307/3001616>

- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46. <http://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós.
- Coll, C., & Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la Escuela*, (45), 21-3.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage.
- Darling, A. (2017). The lecture and the learning paradigm. *Communication Education*, 66(2), 253-255. <https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1285039>
- Duncan, S. Jr. (1973). Toward a grammar for dyadic conversation. *Semiotica*, 9, 20-26. <https://doi.org/10.1515/semi.1973.9.1.29>
- Escolano-Pérez, E., Herrero-Nivela, M. L., & Anguera, M. T. (2019). Preschool metacognitive skill assessment in order to promote educational sensitive response from mixed-methods approach: complementarity of data analysis. *Frontiers in Psychology*, 10:1298. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01298>
- Gabin, B., Camerino, O., Anguera, M. T., & Castañer, M. (2012). Lince: Multiplatform sport analysis software. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4692-4694. <https://bit.ly/3eY2ZUD>
- García, M. C., Rosa, A., Montero, I., & Etiedem (1990). Instrucción, aprendizaje e interacción profesor-alumno. Un estudio de observación en el aula / Instruction, learning and teacher-child interaction. An observational study in the classroom. *Journal for the Study of Education and Development / Infancia y Aprendizaje*, 13(51-52), 79-97. <https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822273>
- García-Fariña, A., Jiménez, F., & Anguera, M. T. (2018). Observation of physical education teachers' communication: Detecting patterns in verbal behavior. *Frontiers in Psychology*, 9:334. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00334>
- Gatica-Saavedra, M., & Rubí-González, P. (2021). La clase magistral en el contexto del modelo educativo basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-12. <http://doi.org/10.15359/ree.25-1.17>
- Gerring, J. (2007). *Case study research. Principles and practices*. Cambridge University Press.
- Hernández-Mendo, A., López-López, J. A., Castellano, J., Morales-Sánchez, V., & Pastrana, J. L. (2012). Hoisan 1.2: programa informático para uso en metodología observacional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12, 55-78. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232012000100006>
- Herrán, E. (2014). El salto a los tres años en psicomotricidad: observación del comportamiento psicomotor infantil / Jumping at the age of three in psychomotor education: Observing child psychomotor behaviour. *Journal for the Study of Education and Development / Infancia y Aprendizaje*, 30(2), 183-196. <https://doi.org/10.1174/021037007780705238>
- Houser, M. L., & Hosek, A. M. (2018). *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives* (2nd ed.). Taylor & Francis.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192.



- Izquierdo, C., & Anguera, M. T. (2021). The Analysis of Interpersonal Communication in Sport From Mixed Methods Strategy: The Integration of Qualitative-Quantitative Elements Using Systematic Observation. *Frontiers in Psychology*, 12:637304. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637304>
- Lapresa, D., Gutiérrez, I., Pérez-de-Albéniz, A., Merino, P., & Anguera, M. T. (2020). Teacher-student task interactions in a motor skills programme for an adolescent boy with autism spectrum disorder: a systematic observation study / Interacción profesor-alumno-tarea en un programa de desarrollo de capacidades motrices en un adolescente con TEA: un estudio de observación sistemática. *Journal for the Study of Education and Development / Infancia y Aprendizaje*, <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1802148>
- Mazer, J. P., & Hess, J. A. (2017). What is the place of lecture in higher education? *Communication Education*, 66(2), 236-237. <https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1287411>
- Monereo, C. (2009). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178. <https://doi.org/10.35362/rie520615>
- Pantoja, V. L., Arce, S. E., García, O. D., García, O. A., & Elorduy, I. (2014). Modificación de los hábitos de estudio a través de técnicas de autorregulación: estudio de un caso / Learning habits modification through self-regulation techniques: A case study. *Journal for the Study of Education and Development / Infancia y Aprendizaje*, 11(42), 97-109. <https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10822204>
- Portell, M., Anguera, M. T., Chacón-Moscoso, S., & Sanduvete-Chaves, S. (2015). Guidelines for reporting evaluations based on observational methodology (GREOM). *Psicothema*, 27, 283-289. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.276>
- Poyatos, F. (1983). *New perspectives in nonverbal communication: Studies in cultural anthropology, social psychology, linguistics, literature and semiotics*. Pergamon.
- Prados, M. M., & Cubero, R. (2005). Construcción del conocimiento y discurso educativo. Una aproximación al estudio del discurso de profesores y alumnos en la universidad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 141-153.
- Rodríguez-Medina, J., Arias, V., Arias, B., Hernández-Mendo, A., & Anguera, M. T. (2019). *Polar coordinate analysis, from HOISAN to R: A tutorial paper*. [Unpublished manuscript]. <https://bit.ly/3796che>
- Rowland, T. (2005). The Knowledge Quartet: A tool for developing mathematics teaching. In A. Gagatsis (Ed.), *Proceedings of the Fourth Mediterranean Conference on Mathematics Education* (pp. 69-81). Cyprus Mathematical Society.
- Ruiz, E., Suárez, P., Meraz, S., Sánchez, R., & Chávez, V. (2010). Análisis de la práctica docente en el aula, desde la aplicación del instrumento de Estrategias Discursivas (ESTDI). *Revista de la Educación Superior*, 39(154), 7-17.
- Sackett, G. P. (1980). Lag sequential analysis as a data reduction technique in social interaction research. In D. B. Sawin, R. C. Hawkins, L. O. Walker, & J. H. Penticuff (Eds.), *Exceptional infant. Psychosocial risks in infant-environment transactions* (pp. 300-340). Brunner/Mazel.
- Symonds, J., & Gorard, S. (2010). Death of mixed methods? Or the rebirth of research as a craft. *Evaluation & Research in Education*, 23, 121-136. <https://doi.org/10.1080/09500790.2010.483514>

- Tronchoni, H. (2019). *Estudio observacional de la comunicación multimodal en el aula universitaria: Contextos y estructuras de participación discursiva en las sesiones magistrales* [Tesis Doctoral]. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/668501>
- Tronchoni, H., Izquierdo, C., & Anguera, M. T. (2018). Interacción participativa en las clases magistrales: Fundamentación y construcción de un instrumento de observación. *Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 48(1), 81-108. <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.733>
- Van Dijk, T. A. (2000). El discurso como interacción en la sociedad. In T. A. Van Dijk (Comp.), *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*, Vol. 2 (pp. 19–66). Gedisa.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. D. (1981). *Teoría de la comunicación humana*. Herder. [Original en inglés, 1967].
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.

---

# El rol de los orientadores escolares en tiempos de COVID-19

The role of school counselors in times of COVID-19

学校辅导员在 COVID-19 时期的作用

Роль школьных консультантов во времена COVID-19

---

**M<sup>a</sup> Dolores Fernández-Tilve**

Universidad de Santiago de Compostela

mdolores.fernandez.tilve@usc.es

<https://orcid.org/0000-0002-5047-8913>

**M<sup>a</sup> Laura Malvar-Méndez**

Universidad de Vigo

lmm@uvigo.es

<https://orcid.org/0000-0002-2530-951X>

---

## Fechas · Dates

Publicado: 2021/12/31

Recibido: 2021/09/15

Aceptado: 2021/10/15

---

## Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Fernández-Tilve, M. D., & Malvar-Méndez M. L. (2021). El rol de los orientadores escolares en tiempos de COVID-19. *Publicaciones*, 51(2), 133–159. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.17868>

## Resumen

Se observa que la escuela requiere cada vez más de orientadores con una amplia gama de competencias, entre las que ocupan un lugar preferente las competencias socioemocionales. Sin lugar a duda, estas competencias tienen un enorme potencial para afrontar situaciones educativas diversas e inciertas, especialmente en tiempos de Covid-19. Consecuentemente, se emprendió un estudio con un diseño metodológico de corte cuantitativo (escala de valoración tipo Likert) con el propósito de conocer las valoraciones de los orientadores escolares de secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia sobre las competencias socioemocionales y así contribuir a la eficacia de su labor educativa en escenarios complejos como los que vivimos. El estudio realizado proporciona una información valiosa, posibilitando el conocimiento de las competencias socioemocionales más relevantes y susceptibles de implementarse.

---

*Palabras clave:* orientadores escolares, Covid-19, competencias emocionales, educación en red.

---

## Abstract

There is a growing need in schools for counsellors with an increasingly wide range of competences, amongst which socio-emotional competencies occupy a preferential place. Undoubtedly these competences have an enormous potential for dealing with various, unforeseen educational situations, especially in times of Covid-19. As a result of this, a study was undertaken with a quantitative methodological design (Likert-type rating scale) with the aim of specifically finding out the evaluations of secondary school counsellors within the Autonomous Community of Galicia on the socio-emotional competences and thus contribute to the effectiveness of their educational work particularly in the complex scenarios like the ones we are live in. This study offers valuable information that may likely be implemented, including the fostering of the most relevant social-emotional competences.

---

*Keywords:* school counselors, Covid-19, emotional competences, online education.

---

## 摘要

据观察, 学校越来越需要具有广泛技能的辅导员, 其中与社会情感领域相关的技能尤为重要。毫无疑问, 这些技能在应对多样化和不确定的教育情况, 尤其是在 Covid-19 时期可以发挥其巨大的潜力。因此, 我们采用定量方法设计(李克特型评估量表)进行了一项研究, 目的是了解加利西亚自治区中学辅导员对社会情感能力的评估, 从而有助于提高其在我们生活的复杂场景中教育工作的有效性。这项研究提供了有价值的信息, 包括培养可能实施的最相关的社会情感能力。

---

关键词: 学校辅导员、Covid-19、情感能力、在线教育。

---

## Аннотация

Замечено, что школам требуются консультанты со все более широким спектром компетенций, среди которых центральное место занимают те, которые связаны с социально-эмоциональной сферой. Несомненно, эти компетенции обладают огромным потенциалом для противостояния различным, непредвиденным ситуациям, особенно во времена Covid-19. В связи с этим было проведено соответствующее исследование с использованием количественного методологического подхода (шкала оценки

типа Likert) с четкой целью узнать впечатления консультантов средних школ автономного сообщества Галисия о социально-эмоциональных компетенциях и таким образом способствовать эффективности их воспитательной работы, особенно в сложных сценариях, подобных тем, в которых мы живем. Данное исследование предоставляет ценную информацию, в том числе о формировании наиболее актуальных социально-эмоциональных компетенций, которые могут быть реализованы.

---

*Ключевые слова:* школьные консультанты, Covid-19, эмоциональные компетенции, онлайн-образование.

---

## Introducción

La escuela requiere cada vez más de profesionales de la orientación con unas competencias adecuadas que le permitan asumir las tareas con garantías de calidad y éxito (Anaya et al., 2011; Hernández & Mederos, 2018). Entre la amplia gama de competencias del orientador escolar ocupan un lugar preferente las competencias socioemocionales. Sin lugar a duda, estas competencias tienen un enorme potencial para afrontar situaciones educativas diversas e inciertas, especialmente en tiempos de Covid-19.

Las relaciones que los orientadores escolares establecen con los miembros de la comunidad educativa y social tienen gran importancia. Como señala Le Bofert (2001), tienen que saber gestionar una situación profesional compleja, reaccionando con pertinencia, movilizándolo recursos en un contexto y comprometiéndose con las tareas ordinarias y extraordinarias, teniendo en cuenta que todas ellas son decisivas como recoge el estudio de Rodríguez et al. (2018).

En la actualidad la educación en red puede definirse como una tarea ineludible para su praxis en escenarios complejos como los que vivimos, por lo que las competencias socioemocionales adquieren una importancia creciente. No olvidemos que la red despierta emociones en sus usuarios y sirve de cauce para la expresión de pensamientos, sentimientos, intereses, preocupaciones, etc. (Serrano, 2016). En este sentido, resulta crucial que el orientador escolar intervenga en el desarrollo de la competencia digital de los alumnos y alumnas, proporcionando herramientas en el área socioemocional a unos (estudiantado) y otros (profesorado). En el caso del profesorado, parece existir indicios claros de la falta de preparación en este campo (Fernández & Fernández, 2016). Por otra parte, las experiencias educativas de las últimas décadas vienen a poner de manifiesto la necesidad de tener en cuenta los espacios de comunicación de uso popular (Tuzel & Hobbs, 2017).

Es indiscutible que la tecnología digital, como reconocen algunos (Vidales & Sádaba, 2017), suscita gran interés entre el público adolescente, formando parte de sus prácticas cotidianas. Internet y los dispositivos móviles, especialmente, ocupan una parte importante de su vida, tanto dentro como fuera del entorno escolar (Herrero-Diz et al., 2016; Rodríguez et al., 2018). El incremento del uso de las redes sociales es un hecho que se puede constatar (Livingstone et al., 2011; International Telecommunication Union, 2017; Malo-Cerrato et al., 2018), incluso como espacio de aprendizaje preferente (Arriaga et al., 2016). Por lo tanto, se hace inevitable integrar las nuevas tecnologías en los procesos educativos para así formar e-ciudadanos críticos y con sentido de la responsabilidad. Este proceso de integración facilitará la relación entre docente-discente, factor esencial para un aprendizaje y una enseñanza exitosos, así como un uso responsable y estimulante de estos medios (Hershkovitz & Forkosh-Baruch, 2017; Gai-

rín & Mercader, 2018). En esta línea, numerosos expertos dejan entrever la necesidad de desarrollar nuevos modelos educativos sustentados en un aprendizaje que tenga en cuenta las características de la sociedad en red y la generación con la que se va a trabajar (García-Ruiz et al., 2018; Santoveña-Casal & Bernal-Bravo, 2019). Esta nueva concepción de los procesos de enseñar y aprender puede implicar la posibilidad de trabajar el potencial educativo de las redes sociales (Barajas & Álvarez, 2013; Tur et al., 2017). Lo que significa que estaríamos aprovechando las enormes posibilidades educativas de estas poderosas herramientas, como plantea Kirschner (2015). Creando nuevas formas de interacción social y entornos genuinos de producción, comunicación y adquisición del conocimiento y, naturalmente, transformando el rol de las instituciones de aprendizaje formal (Fernández & Anguita, 2015).

La evolución frenética e incuestionable de la red y su uso habitual y frecuente la convierte en un lugar idóneo para adaptarse a las particularidades de los estudiantes, incrementar las modalidades comunicativas, ofrecer nuevas formas de orientación, favorecer escenarios de aprendizaje de carácter interactivo, fortalecer la coordinación entre los centros educativos, la familia y el resto de los agentes sociales, etc. (Gómez et al., 2015). Es decir, supone un potente recurso para el aprendizaje y la convergencia entre tecnologías emergentes.

Estamos, pues, ante nuevas maneras y posibilidades de aprender (aprendizaje ubicuo, aprendizaje invisible o aprendizaje expandido), donde interactúan distintos elementos y situaciones que acaban socializando el conocimiento (Hernández-Selles et al., 2015). En definitiva, estamos delante de nueva ecología del aprendizaje que los orientadores escolares tendrán que gestionar debidamente, asumiendo un papel relevante.

La actividad orientadora, puede constituir una fuente de gran tensión emocional, atendiendo a los cambios que provienen de la esfera social, cultural, tecnológica, económica y laboral, la relación que se establece con las familias, la variación de perfil del estudiantado, las numerosas tareas establecidas, etc. Parece que, como afirman algunos autores (Martínez et al., 2018), en la intervención orientadora asistimos a unos niveles de complejidad sin precedentes. Se percibe que la institución escolar necesita cada vez más de orientadores con unas competencias apropiadas, entre las que ocupan un lugar preferente aquellas que no se circunscriben al contenido técnico, sino que se refieren a la forma de trabajar, a la actitud hacia el trabajo y hacia los demás, a la adaptación constante al cambio, a la calidad de las relaciones, etc. (Pena et al., 2016). En suma, hay que ser capaces de integrar no sólo conocimientos apropiados (saber) y habilidades y destrezas (saber hacer) sino también manejar situaciones difíciles y auténticas (saber ser y estar) (Echevarría, 2007; García-Fuentes et al., 2006; Vélaz-de-Medrano, 2008; Huertas & Romero, 2019). Como se constata en diversos estudios (Barreira et al., 2005; Vélaz-de-Medrano et al., 2013), los orientadores escolares para un adecuado desarrollo de sus funciones no sólo deben poseer saberes y habilidades propias de su profesión sino también contar con una serie de actitudes del ámbito personal/profesional y participativo que les permita hacer frente a los cambios constantes del sistema educativo, así como posibles eventualidades que puedan surgir en el desempeño del trabajo.

En consonancia con otros (Alonso et al., 2018; Cejudo & López-Delgado, 2017; Fernández-Berocal et al., 2017; Hernández, 2017; López-Cassá et al., 2018; Márquez-Cervantes & Gaeta, 2017; Pegalajar & López, 2015; Rodríguez-Corrales et al., 2017; Barrientos et al., 2020; Zorrilla-Silvestre et al., 2019), las competencias socioemocionales posibilitan abordar situaciones complejas y desafiantes, por lo que han de desarrollarse

sistemáticamente en el contexto escolar de la mano de otras competencias que en este caso han sido objeto de estudio en numerosas ocasiones (conceptuales y procedimentales).

Puede resultar obvio que el desempeño del rol de orientación precisa de una formación inicial y continua en el ámbito socioemocional, como sugieren algunos investigadores (Amber & Martos, 2017; Prieto, 2018; Cejudo, 2017). Sin embargo, todavía son escasas las propuestas formativas dirigidas a la búsqueda de profesionales emocionalmente competentes, así como los estudios focalizados en la evaluación de competencias de naturaleza emocional. En este contexto, se emprendió un estudio sobre las competencias emocionales de los orientadores escolares. Este trabajo plantea como objetivo de investigación:

- Conocer las valoraciones de los orientadores escolares de secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia sobre las competencias socioemocionales.

## Metodología

Este estudio cuenta con un diseño metodológico de corte cuantitativo (escala de valoración tipo Likert).

## Participantes

La población de referencia está compuesta por orientadores de educación secundaria que desarrollan su labor profesional en los centros educativos públicos de Galicia, un total de 323. Como método de muestreo se estableció contacto con todos profesionales, solicitando su participación en el estudio. Completaron y remitieron el cuestionario solicitado 184, lo que supone una tasa de respuesta efectiva del 57%, porcentaje más que aceptable para este tipo de estudios. Todos los participantes del estudio dieron su consentimiento para ser incluidos en la muestra final.

El 69.56 % de los sujetos encuestados tiene menos de 50 años y el 30.44% más de 50 años. El 27.72% son hombres y el 72.28% mujeres. El 30.98% estudiaron Pedagogía, el 35.87% Psicología, el 19.02% Psicopedagogía y el 14.13% cuenta con diversos estudios. El 25.54% tiene menos de 7 años de experiencia en orientación, el 27.72% entre 7 y 12 años de experiencia y el 46.74% con más de 12 años. Un 33.15% trabaja en ESO, un 27.72% desarrolla su actividad en ESO y Bachillerato y un 39.13% trabaja con estudiantado de ESO, Bachillerato y ciclos formativos.

## Instrumento

Se diseñó una escala de valoración tipo Likert, a propósito, configurada por 92 ítems, gradados de menos a más y con cuatro opciones de respuesta, que posibilitan conocer las valoraciones del orientador escolar sobre las competencias emocionales y su relevancia para la tarea orientadora. La taxonomía de competencias emocionales ha sido elaborada con el fin de identificar las competencias más notables en el perfil del orientador (Tabla 1).

Tabla 1

*Taxonomía de competencias de la escala de valoración*

Competencias			
Flexibilidad	Tolerancia	Reflexión	Mediación
Comunicación	Paciencia	Equidad	Indolencia
Habilidades interpersonales	Dinamización	Inquietud por el éxito	Atender a la diversidad
Empatía	Implicación	Capacidad de escucha	Coordinación
Asertividad	Valor, asunción de riesgos	Disponibilidad	Ayuda
Excelencia	Accesibilidad	Respeto	Consulta
Colaboración	Coaching	Capacidad de respuesta	Investigación
Desarrollo profesional	Creatividad	Perseverancia	Espíritu emprendedor
Gestión del estrés	Compromiso	Aprendizaje permanente	Inclusión
Iniciativa	Entusiasmo	Actualización	Compromiso social
Trabajo en equipo	Asesoramiento	Tolerancia a la frustración	Apertura
Comportamiento ético	Capacidad de crítica	Evaluación	Persuasión
Discreción	Capacidad de autocrítica	Facilitador	Veracidad
Confidencialidad	Autocontrol	Análisis situacional	Objetividad
Responsabilidad profesional	Autoconocimiento	Comunicación no verbal	Sentido del humor
Socialización	Autoconfianza	Realizar preguntas efectivas	Integridad
Toma de decisiones	Capacidad analítica	Autodisciplina	Introspección
Resolución de problemas	Relaciones públicas	Resiliencia	Sensatez
Liderazgo	Autoridad	Proactividad	Cordialidad
Apreciación de la diversidad	Negociación	Confiabilidad	Diálogo
Actuar de forma autónoma	Afecto	Autodesarrollo	Planificación
Motivación	Coordinar con otros	Optimismo	Autoestima
Innovación	Ilusión	Consenso	Autoconcepto



En el instrumento también se incluyeron 23 cuestiones de carácter general (edad, sexo, estudios realizados, años de experiencia en orientación, situación administrativa, años de servicio en el centro, tipología de centro, horas de formación recibidas sobre orientación escolar, pertenencia a asociación de orientadores, formación básica en nuevas tecnologías, etc.), así como 2 preguntas abiertas.

La validez externa e interna de la escala se ha realizado mediante la valoración de jueces y la prueba piloto, dotando así al instrumento de una mayor comprensibilidad.

El análisis de la consistencia interna de la escala de evaluación de competencias se realiza mediante el cálculo del coeficiente  $\alpha$  de Cronbach. En este caso, se ha obtenido un excelente resultado tanto a nivel global ( $\alpha_{\text{global}} = .98$ ) como para cada uno de los factores por separado, sobre todo si se tiene en cuenta que algunos factores constan sólo de 4 ítems. De manera complementaria, se calculó también el coeficiente de fiabilidad mediante el "Método de dos Mitades" (Spearman-Brown), obteniéndose un valor global de .97. Por tanto, puede apreciarse que el grado de consistencia interna entre los ítems de cada uno de los factores es considerablemente elevado, siendo destacable la fiabilidad de la escala.

## Procedimiento

Tras la aplicación *on line* de los cuestionarios, los datos fueron codificados y grabados para su depuración, comprobándose que no hubiese ningún valor que se saliese del rango establecido en cada uno de los ítems del cuestionario. Para la detección de incoherencias se recurrió tanto a tablas de frecuencia como de contingencia, subsanando las anomalías detectadas. Posteriormente, para la estimación de la calidad de la matriz de datos definitiva, se seleccionó una muestra representativa de cuestionarios ( $n = 37$ ), el 20% del número total de cuestionarios contestados para su comprobación puntual. Dado que el porcentaje de error encontrado fue inferior al .05%, siguiendo los criterios establecidos por la Sociedad Internacional de Profesionales de Investigación mediante Encuesta (SIPIE), se asumió como alta la calidad de los datos y se procedió a su análisis definitivo. Esta fase de depuración y análisis previo fue realizada mediante el paquete estadístico SPSS (versión 20).

El análisis de datos se realizó con diferentes técnicas de análisis estadístico, de la mano del paquete estadístico SPSS.20 y el programa AMOS.20:

- Tabulación "uni" y "bivariada", incluyendo porcentajes en caso de variables categóricas y estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) para las variables cuantitativas.
- Análisis Factorial Exploratorio (AFE) por el método de Componentes Principales, para la identificación de factores competenciales o macrocompetencias.
- Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para analizar la validez de constructo de la escala utilizada y la constatación de las macrocompetencias identificadas en la fase exploratoria.

## Análisis y resultados

Se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para estudiar la estructura interna de la escala e identificar los factores subyacentes, utilizando el Método de Componentes

Principales. Como datos de entrada se utilizaron las puntuaciones directas referidas a la formación en 88 de los 92 ítems iniciales, prescindiendo de 4 de ellos, dada la poca relevancia y aplicabilidad asignada por parte de los orientadores encuestados. El índice KMO fue de .935 y el Test de Esfericidad de Bartlett (13795.49) estadísticamente significativo ( $p < .001$ ), indicando que la matriz de entrada podía considerarse apta para su factorización. El análisis proporcionó como resultado un total de 14 factores con autovalores superiores a 1, que explicaban conjuntamente el 70.04% de la Varianza de los datos. Posteriormente, se aplicó una rotación Varimax para facilitar la independencia de los factores y lograr de este modo una mejor caracterización. El porcentaje de varianza explicada por cada factor se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

*Resultados del AFE inicial con 88 ítems*

Factor	Autovalor	% Varianza explicada	% Var. Exp. acumulada
1	39.66	8.01	8.01
2	2.90	7.54	15.55
3	2.33	6.42	21.97
4	2.14	6.05	28.03
5	1.82	6.04	34.08
6	1.72	5.87	39.95
7	1.57	4.94	44.89
8	1.50	4.93	49.83
9	1.40	4.67	54.50
10	1.34	4.41	58.92
11	1.23	3.34	62.27
12	1.14	2.89	65.17
13	1.09	2.89	68.06
14	1.03	1.97	70.03

Con la nueva escala, compuesta por 60 ítems, se procedió a un segundo AFE, empleando nuevamente el método de Componentes Principales y una rotación Varimax. El índice KMO fue de .942 y el Test de Esfericidad de Bartlett de 8641.37 ( $p < .001$ ). En este caso, el análisis proporcionó un total de 10 factores con autovalores superiores a 1, que explicaban conjuntamente el 68.62% de la Varianza de los datos, apenas un 1% menos que la obtenida con 88 ítems. El porcentaje de varianza explicada por cada factor se recoge en la Tabla 3.

Tabla 3

*Resultados del AFE con 60 ítems*

Factor	Autovalor	% Varianza explicada	% Var. Exp. acumulada
1	5.13	8.56	8.56
2	5.01	8.35	16.91
3	4.90	8.17	25.08
4	4.50	7.51	32.60
5	4.26	7.10	39.70
6	3.99	6.65	46.36
7	3.67	6.12	52.48
8	3.56	5.94	58.42
9	3.14	5.23	63.66
10	2.97	4.95	68.62

La estructura factorial lograda resulta mucho más clara y más fácilmente interpretable, desde un punto de vista tanto teórico como aplicado. En la Tabla 4, se agrupan los ítems que componen cada uno de los 10 factores de la escala final.

Tabla 4

*Factores e ítems de la escala final*

Factor	Nº de ítems	Ítems	Denominación
1	6	Capacidad crítica general (F1.1) Capacidad de autocrítica (F1.2) Capacidad analítica (F1.3) Reflexión (F1.4) Introspección (F1.5) Autoconocimiento (F1.6)	Autoconocimiento
2	8	Iniciativa (F2.1) Liderazgo (F2.2) Autonomía (F2.3) Motivación (F2.4) Innovación (F2.5) Valor (F2.6) Creatividad (F2.7) Espíritu emprendedor (F2.8)	Actitud emprendedora

Factor	Nº de ítems	Ítems	Denominación
3	8	Dinamización (F3.1) Accesibilidad (F3.2) Entusiasmo (F3.3) Autoconfianza (F3.4) Ilusión (F3.5) Disponibilidad (F3.6) Optimismo (F3.7) Cordialidad (F3.8)	Dinamismo y colaboracion
4	7	Capacidad de respuesta (F4.1) Perseverancia (F4.2) Aprendizaje permanente (F4.3) Actualización (F4.4) Análisis situacional (F4.5) Consulta (F4.6) Investigación (F4.7)	Actitud pragmática y resolutive
5	6	Excelencia (F5.1) Confiabilidad (F5.2) Veracidad (F5.3) Integridad (F5.4) Compromiso (F5.5) Sensatez (F5.6)	Integridad y valores humanos
6	4	Comportamiento ético (F6.1) Discreción (F6.2) Confidencialidad (F6.3) Responsabilidad profesional (F6.4)	Ética
7	8	Apreciación diversidad (F7.1) Tolerancia (F7.2) Capacidad escucha (F7.3) Respeto (F7.4) Consenso (F7.5) Atender diversidad (F7.6) Ayuda (F7.7) Diálogo (F7.8)	Tolerancia
8	5	Autocontrol (F8.1) Tolerancia frustración (F8.2) Autodisciplina (F8.3) Resiliencia (F8.4) Gestión del estrés (F8.5)	Autorregulación
9	4	Comunicación (F9.1) Habilidades interpersonales (F9.2) Empatía (F9.3) Asertividad (F9.4)	Comunicativo y relaciones personales
10	4	Socialización (F10.1) Coordinación (F10.2) Compromiso social (F10.3) Planificación (F10.4)	Socialización y compromiso

Tras disponer de una escala con una estructura factorial consistente, se ejecutó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), con la finalidad de constatar la presencia de los 10 factores identificados en la fase exploratoria. Este tipo de análisis también afianza la validez de constructo de la escala utilizada. Dada la métrica de los datos y el incumplimiento del supuesto de normalidad multivariante (Mardia= 29.67), que podrían condicionar la robustez de los resultados, para la estimación de parámetros se utilizó el procedimiento de Mínimos Cuadrados No Ponderados (ULS), más robusto que el de máxima verosimilitud (ML) ante el incumplimiento de normalidad. Los parámetros estimados estandarizados se exponen en las tablas 5 y 6. Como puede observarse, todos ellos resultaron estadísticamente significativos ( $p < .01$ ) y las cargas factoriales fueron superiores a .60, excepto en dos casos concretos. Para la evaluación del ajuste del modelo se consideraron de manera simultánea varios índices:  $\chi^2$ , GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), NFI (Normed Fit Index) y PNFI (Parsimony Normed Fit Index). El ajuste empírico del modelo de partida es elevado, con valores de GFI, AGFI y NFI superiores a .95 y un valor de PNFI por encima de .90 (Tabla 7).

Tabla 5

*Estructura factorial empírica (parámetros estimados estandarizados I: saturaciones factoriales)*

Parámetro I		Parámetro I	
Capacidad crítica general ← F1	.73	Confiabilidad ← F5	.84
Capacidad autocrítica ← F1	.78	Veracidad ← F5	.74
Capacidad analítica ← F1	.72	Integridad ← F5	.76
Reflexión ← F1	.71	Compromiso ← F5	.75
Introspección ← F1	.73	Sensatez ← F5	.71
Autoconocimiento ← F1	.80	Comportamiento ético ← F6	.73
Iniciativa ← F2	.75	Discreción ← F6	.81
Liderazgo ← F2	.68	Confidencialidad ← F6	.77
Autonomía ← F2	.71	Responsabilidad profesional ← F6	.72
Motivación ← F2	.77	Apreciación diversidad ← F7	.68
Innovación ← F2	.73	Tolerancia ← F7	.69
Valor ← F2	.74	Capacidad escucha ← F7	.77
Creatividad ← F2	.72	Respeto ← F7	.76
Espíritu emprendedor ← F2	.73	Consenso ← F7	.76
Dinamización ← F3	.71	Atender diversidad ← F7	.62
Accesibilidad ← F3	.78	Ayuda ← F7	.76
Entusiasmo ← F3	.73	Diálogo ← F7	.80
Autoconfianza ← F3	.69	Autocontrol ← F8	.76
Ilusión ← F3	.66	Tolerancia frustración ← F8	.74
Disponibilidad ← F3	.73	Autodisciplina ← F8	.74

Parámetro i		Parámetro i	
Optimismo ← F3	.77	Resiliencia ← F8	.79
Cordialidad ← F3	.82	Gestión estrés ← F8	.52
Capacidad respuesta ← F4	.80	Comunicación ← F9	.70
Perseverancia ← F4	.81	Habilidades interpersonales ← F9	.77
Aprendizaje permanente ← F4	.67	Empatía ← F9	.82
Actualización ← F4	.72	Asertividad ← F9	.68
Análisis situacional ← F4	.70	Socialización ← F10	.68
Consulta ← F4	.71	Coordinación ← F10	.78
Investigación ← F4	.56	Compromiso social ← F10	.76
Excelencia ← F5	.68	Planificación ← F10	.69

Tabla 6

*Estructura factorial empírica (parámetros estimados estandarizados j: correlaciones entre factores)*

Parámetro j		Parámetro j	
F1↔F2	.78	F4↔F5	.84
F1↔F3	.80	F4↔F6	.72
F1↔F4	.79	F4↔F7	.87
F1↔F5	.86	F4↔F8	.81
F1↔F6	.76	F4↔F9	.76
F1↔F7	.84	F4↔F10	.84
F1↔F8	.75	F5↔F6	.82
F1↔F9	.75	F5↔F7	.86
F1↔F10	.77	F5↔F8	.82
F2↔F3	.87	F5↔F9	.70
F2↔F4	.84	F5↔F10	.86
F2↔F5	.82	F6↔F7	.81
F2↔F6	.77	F6↔F8	.68
F2↔F7	.77	F6↔F9	.69
F2↔F8	.86	F6↔F10	.79
F2↔F9	.74	F7↔F8	.81
F2↔F10	.86	F7↔F9	.72
F3↔F4	.81	F7↔F10	.87

Parámetro j		Parámetro j	
F3↔F5	.89	F8↔F9	.70
F3↔F6	.77	F8↔F10	.79
F3↔F7	.88	F9↔F10	.77
F3↔F8	.86		
F3↔F9	.71		
F3↔F10	.85		

Tabla 7

*Indicadores de bondad de ajuste del modelo de medida*

$\chi^2$	gl	p	GFI	AGFI	NFI	PNFI
254.81	1665	< .01	.98	.98	.98	.93

Por otra parte, cabe resaltar los altos valores de correlación entre factores (en torno a .70 y .80 en todos los casos), evidenciando la validez convergente de la escala y, por tanto, de la proximidad teórica de los factores que la componen.

En las páginas que siguen se recogen los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, mínimo y máximo) para cada uno de los 92 ítems que configuran la escala (Tablas 8a, 8b y 8c).

Tabla 8a

*Estadísticos descriptivos para valorar las competencias emocionales*

Valoración de la relevancia	Media	D. típica	Mínimo	Máximo
Comunicación	3.85	.35	3	4
Confidencialidad	3.85	.38	2	4
Capacidad de escucha	3.85	.37	2	4
Habilidades interpersonales	3.83	.38	3	4
Atender a la diversidad	3.83	.38	3	4
Empatía	3.81	.42	2	4
Discreción	3.79	.43	2	4
Respeto	3.79	.44	2	4
Responsabilidad profesional	3.76	.48	2	4
Apreciación diversidad	3.76	.46	2	4

Valoración de la relevancia	Media	D. típica	Mínimo	Máximo
Asertividad	3.74	.45	2	4
Inclusión	3.73	.47	2	4
Tolerancia	3.71	.52	2	4
Trabajo en equipo	3.70	.52	2	4
Comportamiento ético	3.70	.51	2	4
Accesibilidad	3.70	.53	2	4
Diálogo	3.70	.50	2	4
Cordialidad	3.68	.50	2	4
Resolución de problemas	3.66	.55	1	4
Coordinar con otros	3.66	.53	2	4
Realizar preguntas efectivas	3.65	.55	2	4
Flexibilidad	3.64	.48	3	4
Autocontrol	3.64	.49	2	4
Confiabilidad	3.64	.56	2	4
Mediación	3.64	.53	2	4
Colaboración	3.63	.61	1	4
Desarrollo profesional	3.62	.59	2	4
Paciencia	3.62	.57	2	4
Asesoramiento	3.61	.61	1	4
Negociación	3.61	.54	2	4
Capacidad de respuesta	3.61	.55	2	4
Sensatez	3.61	.54	2	4
Ayuda	3.59	.53	2	4
Consulta	3.58	.56	2	4
Apertura	3.58	.59	2	4

Tabla 8b

*Estadísticos descriptivos para valorar las competencias emocionales (Cont.)*

Valoración de la relevancia	Media	D. típica	Mínimo	Máximo
Integridad	3.58	.58	2	4
Reflexión	3.57	.54	2	4
Actualización	3.57	.56	2	4



Valoración de la relevancia	Media	D. típica	Mínimo	Máximo
Consenso	3.57	.61	1	4
Coordinación	3.57	.57	2	4
Toma de decisiones	3.55	.57	2	4
Evaluación	3.55	.55	1	4
Planificación	3.55	.53	2	4
Tolerancia a la frustración	3.54	.57	2	4
Motivación	3.53	.59	2	4
Análisis situacional	3.53	.58	2	4
Compromiso	3.53	.64	1	4
Autoconcepto	3.53	.54	2	4
Socialización	3.52	.57	2	4
Implicación	3.52	.57	2	4
Capacidad autocrítica	3.51	.58	2	4
Autoconocimiento	3.51	.56	2	4
Equidad	3.51	.55	2	4
Aprendizaje permanente	3.51	.61	1	4
Resiliencia	3.51	.59	2	4
Objetividad	3.51	.62	1	4
Capacidad analítica	3.50	.56	2	4
Perseverancia	3.49	.55	2	4
Optimismo	3.49	.59	2	4
Gestión del estrés	3.48	.69	1	4
Dinamización	3.48	.60	2	4
Facilitador	3.48	.62	1	4
Excelencia	3.47	.63	1	4
Innovación	3.47	.63	2	4
Iniciativa	3.46	.60	2	4
Disponibilidad	3.46	.63	1	4
Compromiso social	3.46	.63	2	4
Autodisciplina	3.45	.56	2	4
Autoestima	3.45	.55	2	4
Autoconfianza	3.43	.54	2	4

Valoración de la relevancia	Media	D. típica	Mínimo	Máximo
Entusiasmo	3.41	.64	1	4
Relaciones públicas	3.41	.64	1	4
Proactividad	3.41	.59	2	4
Afecto	3.40	.66	1	4
Coaching	3.39	.67	1	4
Capacidad crítica	3.36	.64	2	4
Ilusión	3.36	.65	1	4

Tabla 8c

*Estadísticos descriptivos para valorar las competencias emocionales (Cont.)*

Valoración de la relevancia	Media	D. típica	Mínimo	Máximo
Veracidad	3.36	.73	1	4
Autodesarrollo	3.35	.65	1	4
Espíritu emprendedor	3.33	.65	1	4
Liderazgo	3.32	.65	2	4
Valor, asunción de riesgos	3.32	.67	1	4
Inquietud por el éxito	3.31	.71	1	4
Creatividad	3.27	.64	1	4
Comunicación no verbal	3.24	.72	1	4
Investigación	3.23	.66	1	4
Actuación autónoma	3.21	.63	2	4
Introspección	3.14	.69	1	4
Persuasión	3.13	.74	1	4
Sentido del humor	2.94	.86	1	4
Autoridad	2.69	.75	1	4
Indolencia	2.62	.99	1	4

En las tablas 8a, 8b y 8c pueden visualizarse las competencias socioemocionales que se consideran más importantes. Esto es: "comunicación" (3.85), "confidencialidad" (3.85) "capacidad de escucha" (3.85), "habilidades interpersonales" (3.83), "atender a la diversidad" (3.83), "empatía" (3.81), "discreción" (3.79), "respeto" (3.79), "responsabilidad profesional" (3.76) y "apreciación de la diversidad" (3.76).

Tres de las competencias valoradas presentan un promedio claramente inferior al resto, en este caso por debajo de 2.95: “indolencia” (2.62), “autoridad” (2.69) y “sentido del humor” (2.94).

Los datos arrojados manifiestan que la “comunicación” y la “confidencialidad” son las competencias socioemocionales de mayor relevancia en la función orientadora frente a la “indolencia” y la “autoridad” de menor relevancia.

La competencia “empatía” recibe una puntuación alta en relevancia, al igual que las competencias “respeto” y “responsabilidad profesional”. La competencia “asertividad”, por su parte, ocupa el puesto once.

La competencia “trabajo en equipo” está situada dentro de las quince competencias socioemocionales más valoradas. Las competencias “cordialidad” y “resolución de problemas” aparecen en las posiciones dieciocho y diecinueve, respectivamente.

Las competencias “coordinar con otros”, “realizar preguntas efectivas”, “flexibilidad”, “autocontrol” y “confiabilidad” reciben puntuaciones similares.

La competencia “mediación” se encuentra entre las veinticinco puntuaciones más altas. La competencia “asesoramiento” se sitúa en un promedio alto (3.61). La competencia “motivación” recibe una puntuación de 3.53 por parte de los orientadores consultados.

Las competencias “investigación”, “creatividad”, “inquietud por el éxito” y “asunción de riesgos” reciben puntuaciones bajas. Sucede algo similar con las competencias “liderazgo” y “autodesarrollo” que aparecen entre las veinte con índices más bajos.

Las competencias “optimismo”, “ilusión”, “perseverancia” y “entusiasmo” reciben puntuaciones discretas.

Las competencias “reflexión” y “autoconocimiento” reciben unas puntuaciones aceptables en el estudio. La competencia “gestión del estrés” recibe aquí una valoración de 3.48. La competencia “introspección” se encuentra entre las competencias con promedios más bajos (3.14).

A continuación, se exponen los datos referentes a la relevancia de cada factor (media y desviación típica) como resultado de aplicar un análisis factorial exploratorio (AFE) y un análisis factorial confirmatorio (AFC) a los ítems, permitiendo aglutinar las competencias estudiadas en diez factores en función de las saturaciones producidas (saturaciones superiores a .35).

Tabla 9a

*Estadísticos descriptivos para la relevancia de cada factor*

Valoración de la relevancia	Media	D. Típica
<b>Factor 1: Autoconocimiento</b>	<b>3.43</b>	<b>.40</b>
Capacidad crítica general	3.36	.64
Capacidad autocrítica	3.51	.58
Capacidad analítica	3.50	.56
Reflexión	3.57	.54

Valoración de la relevancia	Media	D. Típica
Introspección	3.14	.69
Autoconocimiento	3.51	.56
<b>Factor 2: Actitud emprendedora</b>	<b>3.36</b>	<b>.43</b>
Iniciativa	3.46	.60
Liderazgo	3.32	.65
Autonomía	3.21	.63
Motivación	3.53	.59
Innovación	3.47	.63
Valor	3.32	.67
Creatividad	3.27	.64
Espíritu emprendedor	3.33	.65
<b>Factor 3: Dinamismo y colaboración</b>	<b>3.50</b>	<b>.39</b>
Dinamización	3.48	.60
Accesibilidad	3.70	.53
Entusiasmo	3.41	.64
Autoconfianza	3.43	.54
Ilusión	3.36	.65
Disponibilidad	3,46	.63
Optimismo	3.49	.59
Cordialidad	3.68	.50
<b>Factor 4: Actitud pragmática y resolutive</b>	<b>3.50</b>	<b>.40</b>
Capacidad de respuesta	3.61	.55
Perseverancia	3.49	.55
Aprendizaje permanente	3.51	.61
Actualización	3.57	.56
Análisis situacional	3.53	.58
Consulta	3.58	.56
Investigación	3.23	.66

Tabla 9b

*Estadísticos descriptivos para la relevancia de cada factor (Cont.)*

Valoración de la relevancia	Media	D. típica
<b>Factor 5: Integridad y valores</b>	<b>3.53</b>	<b>.41</b>
Excelencia	3.47	.63
Confiabilidad	3.64	.56
Veracidad	3.36	.73
Integridad	3.58	.58
Compromiso	3.53	.64
Sensatez	3.61	.54
<b>Factor 6: Ética</b>	<b>3.78</b>	<b>.34</b>
Comportamiento ético	3.70	.51
Discreción	3.79	.43
Confidencialidad	3.85	.38
Responsabilidad profesional	3.76	.48
<b>Factor 7: Tolerancia</b>	<b>3.72</b>	<b>.32</b>
Apreciación de la diversidad	3.76	.46
Tolerancia	3.71	.52
Capacidad de escucha	3.85	.37
Respeto	3.79	.44
Consenso	3.57	.61
Atender a la diversidad	3.83	.38
Ayuda	3.59	.53
Diálogo	3.70	.50
<b>Factor 8: Autorregulación</b>	<b>3.52</b>	<b>.40</b>
Autocontrol	3.64	.49
Tolerancia a la frustración	3.54	.57
Autodisciplina	3.45	.56
Resiliencia	3.51	.59
Gestión del estrés	3.48	.69
<b>Factor 9: Comunicativo y relaciones personales</b>	<b>3.81</b>	<b>.31</b>
Comunicación	3.85	.35
Habilidades interpersonales	3.83	.38
Empatía	3.81	.42

Valoración de la relevancia	Media	D. típica
Asertividad	3.74	.45
<b>Factor 10: Socialización y compromiso</b>	<b>3.52</b>	<b>.42</b>
Socialización	3.52	.57
Coordinación	3.57	.57
Compromiso social	3.46	.63
Planificación	3.55	.53

Como se aprecia en las Tablas 9a y 9b, a nivel de factores los promedios más elevados corresponden a tres factores concretos: "Comunicativo y relaciones personales" (3.81), "Ética" (3.78) y "Tolerancia" (3.78).

El factor "Actitud emprendedora" (3.36) y el "Autoconocimiento" (3.43), tendrían unos promedios en cierto modo secundarios.

Un análisis más pormenorizado, ítem a ítem, permite identificar cuáles son las competencias emocionales más importantes para los orientadores. Una vez más, la "comunicación" (3.85), la "capacidad de escucha" (3.85), la "confidencialidad" (3.85), las "habilidades interpersonales" (3.83), la "atención a la diversidad" (3.83), la "empatía" (3.81), el "respeto" (3.79), la "discreción" (3.79), la "apreciación a la diversidad" (3.76) y la "responsabilidad profesional" (3.76) serían las competencias emocionales más relevantes para ellos.

Competencias como la "introspección" (3.14), la "autonomía" (3.21), la "investigación" (3.23) y la "creatividad" (3.27) para los orientados encuestados serían las menos importantes para su praxis.

Finalmente, se incluye el análisis de porcentajes que ayuda a confirmar los resultados (Tabla 10).

Tabla 10

*Porcentaje de sujetos que otorgan una relevancia "Bastante" o "Muy" alta*

Valoración de la relevancia	% con una valoración de 3 o superior
Factor 1. Autoconocimiento	79.3%
Factor 2. Actitud emprendedora	72.8%
Factor 3. Dinamismo y colaboración	83.2%
factor 4. Actitud pragmática y resolutive	84.8%
Factor 5. Integridad y valores humanos	82.1%
Factor 6. Ética	91.8%
Factor 7. Tolerancia	95.7%
Factor 8. Autorregulación	83.7%

Valoración de la relevancia	% con una valoración de 3 o superior
Factor 9. Comunicativo y relaciones personales	92.9%
Factor 10. Socialización y compromiso	78.8%

Se confirma que los factores “Tolerancia”, “Comunicativo y relaciones personales” y “Ética” registran mayores porcentajes por parte de los profesionales de la orientación a la hora de considerar una relevancia “Bastante” o “Muy alta”. El factor “Actitud emprendedora”, por su parte, vuelve a mostrarse como el menos relevante.

## Discusión y conclusiones

El perfil profesional del orientador, como puede observarse, resulta complejo. El ejercicio de sus funciones, como se señala más arriba, demanda la interacción no sólo de competencias conceptuales y procedimentales sino también de competencias socioemocionales. En este sentido, como advierten Martínez y Echeverría (2009), un buen orientador tiene que saber, saber hacer y saber ser/estar. Dotarse, consecuentemente, de competencias profesionalmente válidas y colectivamente aprobadas. Las competencias saber ser y saber estar representan el vértice entre el desempeño del rol de orientación y las demandas del contexto de actuación. Sin embargo, en el marco normativo actual no se recogen de manera explícita este tipo de competencias. De las competencias de naturaleza conceptual y procedimental se ocupa prioritariamente la formación inicial, pero aquellas que requieren un componente actitudinal parece que quedan a merced de lo que intuye cada profesional. Por consiguiente, este estudio proporciona una información valiosa que contribuye al desarrollo de la profesión con un mínimo éxito y bienestar profesional, posibilitando el conocimiento de las competencias socioemocionales más relevantes, susceptibles de implementarse en la práctica orientadora.

La valoración de las competencias emocionales supone un gran desafío, dada la escasez de estudios previos centrados exclusivamente en la temática abordada. Pero también la oportunidad de subrayar, una vez más, la necesidad de contemplar este tipo de competencias en la orientación escolar.

Las conclusiones del estudio tienen un carácter provisional, dado que es necesario seguir profundizando en el futuro en los procesos de identificación, desarrollo y evaluación de las competencias socioemocionales que en cada momento se demanden. Posiblemente sea necesario continuar con esta línea de investigación desde una perspectiva cualitativa, utilizando como técnica de recogida de datos el grupo de discusión.

No obstante, teniendo en cuenta que este trabajo tiene como propósito conocer las valoraciones de los orientadores escolares de secundaria de Galicia sobre las competencias socioemocionales, los hallazgos obtenidos posibilitan identificar áreas de mejora prioritarias para el ejercicio exitoso de la orientación. Por otra parte, permiten ajustar las políticas formativas de los orientadores escolares, tanto en el ámbito de la formación inicial como permanente, teniendo en cuenta que el instrumento de evaluación utilizado dispone de unas propiedades psicométricas idóneas.

Así mismo, los hallazgos facilitan la identificación de las competencias socioemocionales más relevantes para la praxis orientadora, ayudando a dibujar un perfil competencial de los orientadores más ajustado a la realidad socioeducativa y a una orientación de calidad. Un perfil competencial configurado por competencias tales como: “comunicación”, “confidencialidad”, “capacidad de escucha”, “habilidades interpersonales”, “atender a la diversidad”, “empatía”, “discreción”, “respeto”, “responsabilidad profesional”, “apreciación de la diversidad”, “asertividad”, “trabajo en equipo”, “resolución de problemas”, “coordinar con otros”, “realizar preguntas efectivas”, “flexibilidad”, “autocontrol”, “confiabilidad”, “mediación”, “asesoramiento”, “motivación”, “gestión del estrés”, etc.

La competencia “comunicación” (primera posición), a la luz de los resultados obtenidos, se convierte en el motor que hace posible el desarrollo de la actividad orientadora, facilitando las relaciones interpersonales con el profesorado, el estudiantado, las familias, etc. La competencia “confidencialidad” (segunda posición), acaba definiéndose como uno de los principios éticos a seguir por los orientadores escolares (Cobos, 2010).

La competencia “empatía” (puesto 6), se define como una competencia de suma importancia para el conocimiento del orientado.

Otra de las competencias emocionales que se destaca es el “respeto”, constatándose así la posición aventajada que tienen los orientadores para influir en los diferentes sectores de la comunidad educativa (Cobos, 2010). Sus actuaciones requieren, en simultáneo, competencias tales como “responsabilidad profesional”, también altamente valorada en el estudio realizado por Barreira (2002). Por lo tanto, el componente ético de alguna manera acaba condicionando la práctica orientadora, por lo que competencias como “responsabilidad profesional” resultan prioritarias.

Llama la atención el valor que se le asigna a la competencia “asertividad”, ocupando el puesto once. Una competencia de extraordinaria relevancia para la práctica orientadora, teniendo en cuenta que supone ser capaz de mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad (Bisquerra & Pérez, 2007).

La competencia “trabajo en equipo”, situada dentro de las quince competencias socioemocionales más relevantes, deja entrever de una forma clara la relevancia que tiene para la tarea orientadora, pues como apuntan Cano de Escoriaza y García (2009) viene a facilitar una mejora cualitativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hoy, más que nunca, tanto el profesorado como los profesionales de la orientación están llamados a trabajar en equipo, es decir, se necesitan mutuamente para actuar con cierto grado de eficiencia (Repetto & Pena, 2010). Los orientadores encuestados parecen estar bien concienciados de ello. Esto, sin duda, supone un gran paso.

Al analizar detenidamente los datos, puede observarse como la competencia “resolución de problemas” aparece en la posición diecinueve, lógicamente situaciones que causan aflicción, discrepancia, desajuste y confrontación parece que forman parte de la identidad de toda profesión. Por lo tanto, tener la capacidad para poder encauzar los conflictos es importante para la orientación, de hecho los orientadores de Galicia tienen encomendado de manera específica el apoyo y el asesoramiento en la resolución de conflictos.

La competencia “motivación” resulta aquí ciertamente relevante para la tarea exitosa de la orientación.



La competencia “asesoramiento”, situada en un promedio alto, parece resultar relevante para la profesión orientadora. De hecho, como señalan algunos teóricos (Velaz-de-Medrano et al., 2001; Fernández, 2005; Monereo & Pozo, 2005) constituye una de las funciones principales de la tarea orientadora.

La competencia “mediación”, entre las veinticinco puntuaciones más altas, parece formar parte de la tarea orientadora, ya sea para mediar entre alumnado, familias y profesorado. Estamos ante una competencia que se demanda desde los propios usuarios de la orientación.

Las competencias “habilidades interpersonales”, “coordinar con otros”, “realizar preguntas efectivas”, “flexibilidad”, “autocontrol” y “confiabilidad”, con puntuaciones similares, también deben contemplarse en el perfil competencial de los profesionales de la orientación.

Un dato que puede resultar revelador son las puntuaciones atribuidas a las competencias “investigación”, “creatividad”, “inquietud por el éxito” y “asunción de riesgos”. Sucede algo similar con las competencias “liderazgo” y “autodesarrollo” que aparecen entre las veinte con índices más bajos. En sentido, parece que los orientadores de Galicia tienen escasas expectativas relacionadas con el espíritu emprendedor, por lo que puede significar un área prioritaria de intervención a tener en cuenta en el futuro.

El optimismo, la ilusión, la perseverancia, el entusiasmo y la cordialidad facilitan el desarrollo óptimo de la labor orientadora, configurando un marco de actuación productivo. En el estudio este tipo de competencias reciben puntuaciones discretas, a excepción de la competencia “cordialidad” que recibe una mejor puntuación.

Competencias como la reflexión, la introspección y el autoconocimiento, ayudan a reconocer y regular los sentimientos, a manejar adecuadamente las relaciones establecidas con los demás, etc. Este tipo de competencias emocionales resultan fundamentales para comprender la configuración y el sentido de la orientación como profesión. En consecuencia, el orientador no sólo necesita activar conocimientos, sino que ha de sobrellevar las relaciones con los otros. Aquí el factor “Autorregulación” resulta primordial para poder gestionar las emociones de modo adecuado y así poder neutralizar las situaciones negativas. En términos generales, estas competencias socioemocionales han recibido unas puntuaciones aceptables en el estudio, excepto la competencia “introspección” que se encuentra entre las competencias con promedios más bajos.

La competencia “gestión del estrés”, con una valoración discreta, según los sujetos encuestados resulta nuclear para la profesión orientadora. Se trata de una competencia que se caracteriza por requerimientos excesivos, por un alto nivel de exigencias, por la ambigüedad de las funciones a desempeñar, etc. (Guerrero & Rubio, 2008). Una carencia formativa severa a este nivel puede acabar minimizando la presencia de otras competencias clave en la actividad orientadora como la iniciativa, el liderazgo, la autonomía, la motivación, la innovación, la creatividad, el espíritu emprendedor, el autocontrol, la resiliencia, etc.

En suma, el estudio pone de manifiesto la relevancia de tres factores concretos en el trabajo de los orientadores: “Comunicativo y relaciones personales”, “Ética” y “Tolerancia”. Factores determinantes en el perfil competencial de los profesionales de la orientación.

## Referencias

- Amber, D., & Martos, M. A. (2017). Ámbitos y funciones de los orientadores para la mejora educativa en secundaria en contextos restantes. Una mirada cruzada entre orientadores y directivos. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 419-437.
- Alonso, M., Berrocal de Luna, E., & Jiménez, M. (2018). Estudio sobre la inteligencia emocional y los factores contextuales en estudiantes de cuarto de educación primaria de la provincia de Granada. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 141-158. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.281441>.
- Anaya, D., Pérez-González, J. C., & Suárez, J. M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. *Revista de Educación*, 356, 283-284.
- Arriaga, A., Marcellán, I., & González, M. R. (2016). Las redes sociales: espacios de participación y aprendizaje para la producción de imágenes digitales de los jóvenes. *Estudios sobre educación*, 30, 197-216.
- Barajas, F., & Álvarez, C. (2013). Uso de Facebook como herramienta en la enseñanza del área de naturales en el grado undécimo de educación media vocacional. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 42, 143-156. <https://goo.gl/ep4wnQ>.
- Barreira, A. J. (2002). *Análisis de las competencias de los orientadores escolares* [Tesis inédita de doctorado]. Universidad de Santiago de Compostela.
- Barreira, A. J., Sobrado L. M., & Ocampo, C. I. (2005). Competencias actitudinales de los orientadores escolares de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 125-143.
- Barrientos, A., Pericacho, F. J., & Sánchez, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de clase. *Estudios sobre Educación*, 38, 59-78. [10.15581/004.38.59-78](https://doi.org/10.15581/004.38.59-78).
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Cano de Escoriaza, J., & García, N. (2009). Percepción del orientador acerca de la importancia que atribuye a sus funciones. *Contextos Educativos*, 12, 57-75.
- Cejudo, J. (2017). Competencias profesionales y competencias emocionales en orientadores escolares. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 21, 349-370.
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36. [10.1016/j.pse.2016.11.001](https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001).
- Cobos, A. (2010). *La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga* [Tesis inédita de doctorado]. Universidad de Málaga.
- Echeverría, B. (2007). Perfil competencial de los orientadores. "Saber" y "Sabor". En M. Álvarez & R. Bisquerra (Comps.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 1-17). Praxis.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1.), 15-26.

- Fernández, F. J., & Fernández, M. J. (2016). Los docentes de la generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 46, 19-26. <https://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>.
- Fernández, J. D. (2005). *La orientación educativa: Claves de éxito profesional. Buscando la magia del mago sin magia*. Grupo Editorial Universitario.
- Fernández, E., & Anguita, R. (2015). Monográfico. Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida. Retos y oportunidades en una sociedad hiperconectada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 29(2), 1-16.
- Gairín, J., & Mercader, C. (2018). Usos y abusos de las TIC en los adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 125-140. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.284001>.
- García-Fuentes, C. D., Rodríguez, O., & Rodríguez S. (2006). Características competenciales del psicopedagogo: una aproximación desde la comunidad autónoma gallega. *REOP*, 17(1), 99-16.
- García-Ruiz, R., Tirado, R., & Hernando, A. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje. *Aula Abierta*, 47(3), 291-298. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.291-298>.
- Guerrero, E., & Rubio, J. (2008). Fuentes de estrés y Síndrome de "Burnout" en orientadores de institutos de Enseñanza Secundaria. *Revista de Educación*, 347, 229-254.
- Gómez, M., Ferrer, R., & De la Herrán, A. (2015). Las redes sociales verticales en los sistemas formales de formación inicial de docentes. *Revista Complutense de Educación*, 26, 215-232.
- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en Psicología*, 37, 79-92. <https://www.alternativas.me/26-numero-37-febrero-julio-2017/147-las-competencias-emocionales-del-docente-y-su-desempeno-profesional>.
- Hernández, V., & Mederos, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 40-57. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23293>.
- Hernández-Selles, N., González-Sanmamed, M., & Muñoz-Carril, P. C. (2015). El rol docente en las ecologías de aprendizaje: análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 147-163. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev192ART9.pdf>.
- Herrero-Diz, P., Ramos-Serrano, M., & Nó, J. (2016). Los menores como usuarios creadores en la era digital: del prosumer al creador colaborativo. Revisión teórica 1972-2016. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 1301-1322. <https://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2016-1147>.
- Hershkovitz, A., & Forkosh-Baruch, A. (2017). La relación profesor-alumno y la comunicación en Facebook: Percepciones de los alumnos. *Comunicar*, 53, 91-101. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-09>.
- Huertas, J. M., & Romero, S. (2019). La autonomía emocional en el profesorado de secundaria. Análisis en el marco de un proceso de Coaching personal. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 120-139. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26276>.
- International Telecommunication Union. (2017). *The World in 2017. ICT facts and figures*. International Telecommunication Union.

- Kirschner, P. (2015). Facebook as learning platform: argumentation superhighway or dead-end street? *Computers in Human Behavior*, 53, 621–625. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.011>.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet: The perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries. Deliverable D4*. EU Kids Online. <https://goo.gl/otGdQV>.
- López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N., & Alegre, A. (2018). Competencial emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>.
- Malo-Cerrato, S., Martín-Perpiñá, M. M., & Viñas, F. (2018). Uso excesivo de redes sociales: Perfil psicosocial de adolescentes españoles. *Comunicar*, 56, 101-110. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-1>.
- Martínez, P., & Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147.
- Martínez, M., González, N., & Pérez, J. (2018). Aproximación al perfil formativo del orientador profesional en la blogosfera. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 39-56. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.306401>.
- Márquez-Cervantes, M. C., & Gaeta, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235. <https://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941>.
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2005). Enfoques, prácticas y contextos para el asesoramiento. En C. Monereo & J. I. Pozo (Comps.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 11-26). Grao.
- Pegalajar, M. C., & López, L. (2015). Competencias Emocionales en el Proceso de Formación del Docente de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 95-106. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2785>.
- Pena, M., Extremera, N., & Rey, L. (2016). Las competencias emocionales: material escolar indispensable en la mochila de la vida. *Padres y Maestros*, 368, 6-10. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.001>.
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 28, 303-320. 10.5944/educXXI.20200.
- Repetto, E., & Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad de la educación. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8, 82-95.
- Rodríguez, P., Ocampo, C. I., & Sarmiento, J. A. (2018). Valoración de la orientación profesional en la enseñanza secundaria postobligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 75-91. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.285881>.
- Rodríguez-Corrales, J., Cabello, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., & Fernández-Berrocal, P. (2017). La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 91-106.

- Rodríguez, D., Castro, D., & Meneses, J. (2018). Usos problemáticos de las TIC entre jóvenes en su vida personal y escolar. *Comunicar*, 56, 91-100. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-09>.
- Santoveña-Casal, S., & Bernal-Bravo, C. (2019). Explorando la influencia del docente: Participación social en Twitter y percepción académica. *Comunicar*, 58, 75-84. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-07>.
- Serrano, J. (2016). Internet y emociones. Nuevas tendencias en un campo de investigación emergente. *Comunicar*, 46, 19-26. <https://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-02>.
- Tur, G., Marín-Juarros, V., & Carpenter, J. (2017). Using Twitter in Higher Education in Spain and the USA. *Comunicar*, 51, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-02>.
- Tuzel, S., & Hobbs, R. (2017). El uso de las redes sociales y la cultura popular para una mejor comprensión intercultural. *Comunicar*, 51, 63-72. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-06>.
- Vélaz-de-Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XX1*, 11, 151-181.
- Velaz-de-Medrano, C., Repetto, E., Blanco, A., González Galán, A., Guillamón, J. R., Negro, A., & Torrego, J. C. (2001). El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 129-220.
- Vélaz-de-Medrano, C., Manzanares, A., López-Martín, E., & Manzano-Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, (Extraordinario), 261-292. [10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-249](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-249).
- Vidales, M. G., & Sádaba, Ch. (2017). Adolescentes conectados: La medición del impacto del móvil en las relaciones sociales desde el capital social. *Comunicar*, 53, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-02>.
- Zorrilla-Silvestre, L., Valverde, T., Carreguí, J., & Gómez, A. (2019). Estrategias emocionales en educación física a través del aprendizaje servicio: aplicación del programa siente jugando en alumnado de primaria. *Publicaciones*, 49(4), 165-181. [10.30827/publicaciones.v49i4.11734](https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11734).



---

# The role of school counselors in times of COVID-19

El rol de los orientadores escolares en tiempos de COVID-19

学校辅导员在 COVID-19 时期的作用

Роль школьных консультантов во времена COVID-19

---

**M<sup>a</sup> Dolores Fernández-Tilve**

University of Santiago of Compostela

mdolores.fernandez.tilve@usc.es

<https://orcid.org/0000-0002-5047-8913>

**M<sup>a</sup> Laura Malvar-Méndez**

University of Vigo

lmm@uvigo.es

<https://orcid.org/0000-0002-2530-951X>

---

## Dates · Fechas

Published: 2021/12/31

Received: 2021/09/15

Accepted: 2021/10/15

---

## How to Cite this Paper · Cómo citar este trabajo

Fernández-Tilve, M .D., & Malvar-Méndez M. L. (2021). The role of school counselors in times of COVID-19. *Publicaciones*, 51(2), 163–187. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.17868>

## Abstract

There is a growing need in schools for counsellors with an increasingly wide range of competences, amongst which socio-emotional competencies occupy a preferential place. Undoubtedly these competences have an enormous potential for dealing with various, unforeseen educational situations, especially in times of Covid-19. As a result of this, a study was undertaken with a quantitative methodological design (Likert-type rating scale) with the aim of specifically finding out the evaluations of secondary school counsellors within the Autonomous Community of Galicia on the socio-emotional competences and thus contribute to the effectiveness of their educational work particularly in the complex scenarios like the ones we are live in. This study offers valuable information that may likely be implemented, including the fostering of the most relevant social-emotional competences.

---

*Keywords:* school counselors, Covid-19, emotional competences, online education.

---

## Resumen

Se observa que la escuela requiere cada vez más de orientadores con una amplia gama de competencias, entre las que ocupan un lugar preferente las competencias socioemocionales. Sin lugar a duda, estas competencias tienen un enorme potencial para afrontar situaciones educativas diversas e inciertas, especialmente en tiempos de Covid-19. Consecuentemente, se emprendió un estudio con un diseño metodológico de corte cuantitativo (escala de valoración tipo Likert) con el propósito de conocer las valoraciones de los orientadores escolares de secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia sobre las competencias socioemocionales y así contribuir a la eficacia de su labor educativa en escenarios complejos como los que vivimos. El estudio realizado proporciona una información valiosa, posibilitando el conocimiento de las competencias socioemocionales más relevantes y susceptibles de implementarse.

---

*Palabras clave:* orientadores escolares, Covid-19, competencias emocionales, educación en red.

---

## 摘要

据观察, 学校越来越需要具有广泛技能的辅导员, 其中与社会情感领域相关的技能尤为重要。毫无疑问, 这些技能在应对多样化和不确定的教育情况, 尤其是在 Covid-19 时期可以发挥其巨大的潜力。因此, 我们采用定量方法设计(李克特型评估量表)进行了一项研究, 目的是了解加利西亚自治区中学辅导员对社会情感能力的评估, 从而有助于提高其在我们生活的复杂场景中教育工作的有效性。这项研究提供了有价值的信息, 包括培养可能实施的最相关的社会情感能力。

---

关键词: 学校辅导员、Covid-19、情感能力、在线教育。

---

## Аннотация

Замечено, что школам требуются консультанты со все более широким спектром компетенций, среди которых центральное место занимают те, которые связаны с социально-эмоциональной сферой. Несомненно, эти компетенции обладают огромным потенциалом для противостояния различным, непредвиденным ситуациям, особенно во времена Covid-19. В связи с этим было проведено соответствующее исследование с использованием количественного методологического подхода (шкала оценки



типа Likert) с четкой целью узнать впечатления консультантов средних школ автономного сообщества Галисия о социально-эмоциональных компетенциях и таким образом способствовать эффективности их воспитательной работы, особенно в сложных сценариях, подобных тем, в которых мы живем. Данное исследование предоставляет ценную информацию, в том числе о формировании наиболее актуальных социально-эмоциональных компетенций, которые могут быть реализованы.

---

*Ключевые слова:* школьные консультанты, Covid-19, эмоциональные компетенции, онлайн-образование.

---

## Introduction

Schools increasingly require guidance professionals with adequate competences that allow them to assume the tasks with guarantees of quality and success (Anaya et al., 2011; Hernández & Mederos, 2018). Among the school counsellors' wide range of competences, social-emotional competences occupy a preferential place. Undoubtedly these competences have an enormous potential for dealing with various, unforeseen educational situations, especially in times of Covid-19.

The relationships that school counsellors establish with members of the educational and social community are of great importance. As Le Bofert (2001) points out, they have to know how to manage a complex professional situation, reacting with relevance, mobilizing resources in a context and committing to ordinary and extraordinary tasks, whilst taking into account that all of them are decisive as collected in the study by Rodríguez et al. (2018).

Nowadays, network education can be defined as an unavoidable task for its praxis in complex scenarios such as those we live in, which is why socio-emotional competences are becoming increasingly important. Let us not forget that the network awakens emotions in its users and serves as a channel to express thoughts, feelings, interests, concerns, etc. (Serrano, 2016). In this sense, it is crucial for the school counsellor to intervene in the development of students' digital competence, providing tools in the socio-emotional area to some (students) and others (teachers). In the case of teachers, there seem to be clear indications of a lack of preparation in this field (Fernandez & Fernandez, 2016). On the other hand, the educational experiences of the past decades come to highlight the need to take into account popularly used communication spaces (Tuzel & Hobbs, 2017).

It is indisputable that digital technology, as recognised by some (Vidales & Sádaba, 2017), arouses great interest among the adolescent public, forming part of their daily practices. The Internet and mobile devices, in particular, occupy an important part of their lives, both inside and outside the school environment (Herrero-Diz et al., 2016; Rodríguez et al., 2018). The increase in the use of social media is a fact that is proven (International Telecommunication Union, 2017; Livingstone et al., 2011; Malo-Cerrato et al., 2018), even being a preferred learning space (Arriaga et al., 2016). Therefore, it is inevitable to integrate new technologies into educational processes in order to educate critical e-citizens with a sense of responsibility. This integration process will facilitate the teacher-student relationship, an essential factor for successful learning and teaching, as well as a responsible, stimulating use of these media (Gairín & Mercader, 2018; Hershkovitz & Forkosh-Baruch, 2017). Along these lines, numerous experts hint at the need to develop new educational models based on learning, which take into ac-

count the characteristics of the networked society and the generation with which work will be undertaken (García-Ruiz et al., 2018; Santoveña-Casal & Bernal-Bravo, 2019). This new idea of teaching and learning processes may imply the possibility of working on the educational potential of social media (Tur et al., 2017), which means that we would be taking advantage of the enormous educational possibilities of these powerful tools, as Kirschner (2015) puts forward. Creating new ways of social interaction and genuine environments for the production, communication and acquisition of knowledge and, naturally, transforming the role of formal learning institutions (Fernandez & Anguita, 2015).

The frenetic, unquestionable evolution of the Internet and its habitual, frequent use makes it an ideal place to adapt to the particularities of students, increase communicative modalities, offer new forms of guidance, favour interactive learning scenarios, strengthen coordination between educational centres, the family and the rest of the social agents, etc. (Gómez et al., 2015). In other words, it is a powerful resource for learning and convergence between emerging technologies.

We are, therefore, facing new ways and possibilities of learning (ubiquitous learning, invisible learning or expanded learning), where different elements and situations interact and end up disseminating knowledge (Hernández-Selles et al., 2015). In short, we are facing a new learning ecology that school counsellors will have to duly manage, assuming a relevant role.

The activity of being a counsellor can be a source of great emotional stress, given the changes that come from the social, cultural, technological, economic and labour sphere, the relationship established with families, changing profile of the student body, numerous tasks set, etc. It seems that, as stated by some authors (Martínez et al., 2018), we are witnessing unprecedented levels of complexity when acting as counsellors. It is perceived that the school institution increasingly needs guidance counsellors with appropriate competences, amongst which those that occupy a preferential place, which are not limited to technical content, but that refer to the way of working, the attitude towards work and towards others, the constant adaptation to change, the quality of relationships, etc. (Pena et al., 2016). In short, one must be able to integrate not only appropriate knowledge (knowing) and skills and abilities (know how) to handle difficult and authentic situations (knowing how to be and being) (Echevarría, 2007; García-Fuentes et al., 2006; Huertas & Romero, 2019; Vélaz-de-Medrano, 2008;). As has been shown in several studies (Barreira et al., 2005; Vélaz-de-Medrano et al., 2013), school counsellors must not only possess knowledge and skills specific to their profession, but also have a series of personal/professional and participative attitudes that allow them to face the constant changes in the educational system, as well as possible eventualities that may arise in the performance of their work, in order to perform their duties adequately.

In line with others (Alonso et al., 2018; Barrientos et al., 2020; Cejudo & López-Delgado, 2017; Fernández-Berrocal et al., 2017; Hernández, 2017; López-Cassá et al., 2018; Márquez-Cervantes & Gaeta, 2017; Pegalajar & López, 2015; Rodríguez-Corrales et al., 2019), socio-emotional competences make it possible to address complex and challenging situations, so they have to be carried out systematically in the school context hand in hand with other competences that in this case have been the subject of study on numerous occasions (conceptual and procedural).

It may be obvious that the performance of the guidance role requires initial and ongoing training in the socio-emotional domain, as suggested by some researchers (Amber

& Martos, 2017; Cejudo, 2017; Prieto, 2018). However, there are still few training proposals aimed at the search for emotionally competent professionals, as well as studies focused on the assessment of emotional competences. In this context, a study on the socio-emotional competences of school counsellors was undertaken. The research aim of this work is:

-To know the evaluations of secondary school counsellors of the Autonomous Community of Galicia on socio-emotional competences.

## Methodology

This study has a quantitative methodological design (Likert-type rating scale).

## Participants

The reference population is made up of secondary school guidance counsellors who carry out their professional work in public schools in Galicia, a total of 323. As a sampling method, all professionals were contacted and asked to participate in the study. A total of 184 completed and returned the requested questionnaire, which represents an effective response rate of 57%, a more than acceptable percentage for this type of study. All study participants gave their consent to be included in the final sample.

Of the subjects surveyed, 69.56% were under 50 years of age and 30.44% were over 50 years of age. 27.72% were men and 72.28% were women. 30.98% studied pedagogy, 35.87% psychology, 19.02% psycho-pedagogy and 14.13% had other studies. 25.54% had less than 7 years' counselling experience, 27.72% had between 7 and 12 years' experience and 46.74% had more than 12 years' experience. 33.15% work in ESO (Obligatory Secondary Education), 27.72% work in ESO and Baccalaureate and 39.13% work with students in ESO, Baccalaureate and training cycles. 72.28% work in an IES (Secondary Education Institute) and the remaining 27.72% in a CPI (Public Integrated Facility). 30.43% work in cities, 4.8% in towns with less than 50,000 inhabitants, 8.15% in towns with between 50,000 and 30,000 inhabitants, 16.3% in areas with between 30,000 and 20,000 inhabitants and 40.22% in towns with less than 10,000 inhabitants.

## Instrument

A Likert-type rating scale was purposely designed, consisting of 92 items, graduated from minus to plus and with four response options, which make it possible to know the school counsellor's ratings of the socio-emotional competences and their relevance for the counselling task. The taxonomy of emotional competences has been prepared in order to identify the most notable competences in the profile of counsellor (Table 1).

Table 1

*Taxonomy of competences of the rating scale*

Competences			
Flexibility	Tolerance	Reflection	Mediation
Communication	Patience	Equity	Indolence

Competences			
Interpersonal skills	Stimulation	Concerns about success	Addressing diversity
Empathy	Involvement	Listening skills	Coordination
Assertiveness	Courage, risk-taking	Availability	Help
Excellence	Accessibility	Respect	Consultation
Collaboration	Coaching	Responsiveness	Research
Professional development	Creativity	Perseverance	Entrepreneurial spirit
Stress management	Commitment	Lifelong learning	Inclusion
Initiative	Enthusiasm	Updating	Social commitment
Team work	Advice	Tolerance to frustration	Opening
Ethical behaviour	Critical capacity	Assessment	Persuasion
Discretion	Capacity for self-criticism	Facilitator	Truthfulness
Confidentiality	Self-control	Situation analysis	Objectivity
Professional responsibility	Self-knowledge	Non-verbal communication	Sense of humour
Socialisation	Self-confidence	Asking effective questions	Integrity
Decision making	Analytical capacity	Self-discipline	Introspection
Problem solving	Public relations	Resilience	Sensibility
Leadership	Authority	Proactivity	Cordiality
Appreciation of diversity	Negotiation	Reliability	Dialogue
Acting autonomously	Affection	Self-development	Planning
Motivation	Coordinating with others	Optimism	Self-confidence
Innovation	Enthusiasm	Consensus	Self-concept

The instrument also included 23 general questions (age, gender, academic background, years' experience being a counsellor, administrative situation, years' service in the centre, type of centre, hours of training received on being a school counsellor, membership in a guidance counsellors' association, basic training in new technologies, etc.), as well as 2 open-ended questions.

The external and internal validity of the scale was assessed by judges (2 university professors and 8 secondary school guidance counsellors) and the pilot test (N=20), thus providing the instrument with greater comprehensibility (linguistic precision, cor-

rection of typos, revision of intervals in some variables, etc.). The expert judges have extensive experience in the area of study and educational methodology. The subjects participating in the pilot test have extensive professional experience in being a counsellor.

The analysis of the internal consistency of the competence rating scale is carried out by calculating Cronbach's coefficient  $\alpha$ . In this case, an excellent result has been obtained both at global level ( $\alpha_{\text{Global}} = .98$ ) and for each of the factors separately, especially if we take into account that some factors consist of only 4 items. In a complementary manner, the reliability coefficient was also calculated using the "Method of Two Halves" (Spearman-Brown), obtaining an overall value of .97. Therefore, it can be seen that the degree of internal consistency between the items of each of the factors is considerably high, and the reliability of the scale is noteworthy.

## Process

After the *online* application of the questionnaires, the data were coded and recorded for cleaning, checking that there were no values outside the range established in each of the items of the questionnaire. In order to detect inconsistencies, both frequency and contingency tables were used to correct the anomalies detected. Subsequently, to estimate the quality of the final data matrix, a representative sample of questionnaires ( $n = 37$ ), 20% of the total number of questionnaires answered, was selected for spot checking. Given that the percentage of error found was less than .05%, following the criteria established by the International Society of Survey Research Professionals (SIPIE), the quality of the data was assumed to be high and we proceeded with the final analysis. This cleaning and pre-analysis phase was carried out using the SPSS statistical package (version 20).

Data analysis was performed with different statistical analysis techniques, using the SPSS.20 statistical package and the AMOS.20 programme:

- Univariate and bivariate tabulation, including percentages for categorical variables and descriptive statistics (means and standard deviations) for quantitative variables.
- Exploratory Factor Analysis (EFA) using the Principal Components method, to identify competency factors or macro competences.
- Confirmatory Factor Analysis (CFA) to analyse the construct validity of the scale used and the confirmation of the macro-competences identified in the exploratory phase.

## Analysis and results

An Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed to study the internal structure of the scale and identify the underlying factors, using the Principal Component Method. As input data, we used the direct scores referring to training in 88 of the 92 initial items, leaving out 4 of them, given the low relevance and applicability assigned by the counsellors surveyed. The KMO index was 0.935 and Bartlett's Test of Sphericity (13795.49) was statistically significant ( $p < .001$ ), indicating that the input matrix could be considered suitable for factorization. The analysis resulted in a total of 14 factors with eigenvalues greater than 1, which together explained 70.04% of the variance of

the data. Subsequently, a Varimax rotation was applied to facilitate the independence of the factors and thus achieve a better characterisation. The percentage of variance explained by each factor is shown in Table 2.

Table 2  
Results of the initial EFA with 88 items

Factor	Eigenvalue	% Explained variance	% Exp accumulated var.
1	39.66	8.01	8.01
2	2.90	7.54	15.55
3	2.33	6.42	21.97
4	2.14	6.05	28.03
5	1.82	6.04	34.08
6	1.72	5.87	39.95
7	1.57	4.94	44.89
8	1.50	4.93	49.83
9	1.40	4.67	54.50
10	1.34	4.41	58.92
11	1.23	3.34	62.27
12	1.14	2.89	65.17
13	1.09	2.89	68.06
14	1.03	1.97	70.03

With the new scale, composed of 60 items, a second EFA was performed, again using the Principal Components Method and a Varimax rotation. The KMO index was .942 and Bartlett’s Test of Sphericity was 8641.37 ( $p < .001$ ). In this case, the analysis provided a total of 10 factors with eigenvalues greater than 1, which together explained 68.62% of the variance of the data, barely 1% less than that obtained with 88 items. The percentage of variance explained by each factor is shown in Table 3.

Table 3  
Results of the EFA with 60 items

Factor	Eigenvalue	% Explained variance	% Exp accumulated var.
1	5.13	8.56	8.56
2	5.01	8.35	16.91
3	4.90	8.17	25.08
4	4.50	7.51	32.60

Factor	Eigenvalue	% Explained variance	% Exp accumulated var.
5	4.26	7.10	39.70
6	3.99	6.65	46.36
7	3.67	6.12	52.48
8	3.56	5.94	58.42
9	3.14	5.23	63.66
10	2.97	4.95	68.62

The factor structure achieved is much clearer and more easily interpretable, both from a theoretical and applied point of view. Table 4 groups the items that make up each of the 10 factors of the final scale.

Table 4  
*Factors and items of the final scale*

Factor	No. of items	Items	Name
1	6	General critical capacity (F1.1) Self-criticism capacity (F1.2) Analytical capacity (F1.3) Reflection (F1.4) Introspection (F1.5) Self-knowledge (F1.6)	Self-knowledge
2	8	Initiative (F2.1) Leadership (F2.2) Autonomy (F2.3) Motivation (F2.4) Innovation (F2.5) Value (F2.6) Creativity (F2.7) Entrepreneurial spirit (F2.8)	Entrepreneurial attitude
3	8	Stimulation (F3.1) Accessibility (F3.2) Enthusiasm (F3.3) Self-confidence (F3.4) Enthusiasm (F3.5) Availability (F3.6) Optimism (F3.7) Cordiality (F3.8)	Dynamism and collaboration
4	7	Responsiveness (F4.1) Perseverance (F4.2) Lifelong learning (F4.3) Upgrading (F4.4) Situational analysis (F4.5) Consultation (F4.6) Research (F4.7)	Pragmatic and resolute approach

Factor	No. of items	Items	Name
5	6	Excellence (F5.1) Reliability (F5.2) Veracity (F5.3) Integrity (F5.4) Commitment (F5.5) Sensitivity (F5.6)	Integrity and human values
6	4	Ethical behaviour (F6.1) Discretion (F6.2) Confidentiality (F6.3) Professional responsibility (F6.4)	Ethics
7	8	Appreciation of diversity (F7.1) Tolerance (F7.2) Listening capacity (F7.3) Respect (F7.4) Consensus (F7.5) Address diversity (F7.6) Help (F7.7) Dialogue (F7.8)	Tolerance
8	5	Self-control (F8.1) Frustration tolerance (F8.2) Self-discipline (F8.3) Resilience (F8.4) Stress management (F8.5)	Self-regulation
9	4	Communication (F9.1) Interpersonal skills (F9.2) Empathy (F9.3) Assertiveness (F9.4)	Communicative and personal Relationships
10	4	Socialisation (F10.1) Coordination (F10.2) Social Commitment (F10.3) Planning (F10.4)	Socialisation and commitment

After having a scale with a consistent factor structure, a Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed to verify the presence of the 10 factors identified in the exploratory phase. This type of analysis will also strengthen the construct validity of the scale used. Given the metrics of the data and the non-compliance with the multi-variate normality assumption ( $Mardia = 29.67$ ), which could condition the robustness of the results, the Unweighted Least Squares (ULS) procedure was used for parameter estimation, which is more robust than the maximum likelihood (ML) procedure in the event of non-compliance with normality. The estimated standardised parameters are shown in Tables 5 and 6. As can be seen, all of them were statistically significant ( $p < .01$ ) and the factor loadings were greater than .60, except in two specific cases. Several indexes were considered simultaneously to assess the fit of the model:  $\chi^2$ , GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), NFI (Normed Fit Index) and PNFI (Parsimony Normed Fit Index). The empirical fit of the initial model is high, with GFI, AGFI and NFI values above .95 and a PNFI value above .90 (Table 7).



Table 5

*Empirical factor structure (standardised estimated parameters l: factorial saturations)*

Parameterl		Parameterl	
General critical ability ← F1	.73	Reliability ← F5	.84
Self-critical ability ← F1	.78	Veracity ← F5	.74
Analytical capability ← F1	.72	Integrity ← F5	.76
Reflection ← F1	.71	Commitment ← F5	.75
Introspection ← F1	.73	Sense ← F5	.71
Self-knowledge ← F1	.80	Ethical behaviour ← F6	.73
Initiative ← F2	.75	Discretion ← F6	.81
Leadership ← F2	.68	Confidentiality ← F6	.77
Autonomy ← F2	.71	Professional responsibility ← F6	.72
Motivation ← F2	.77	Appreciation of diversity ← F7	.68
Innovation ← F2	.73	Tolerance ← F7	.69
Value ← F2	.74	Listening capacity ← F7	.77
Creativity ← F2	.72	Respect ← F7	.76
Entrepreneurial spirit ← F2	.73	Consensus ← F7	.76
Stimulation ← F3	.71	Address diversity ← F7	.62
Accessibility ← F3	.78	Help ← F7	.76
Enthusiasm ← F3	.73	Dialogue ← F7	.80
Self-confidence ← F3	.69	Self-control ← F8	.76
Enthusiasm ← F3	.66	Frustration tolerance ← F8	.74
Availability ← F3	.73	Self-discipline ← F8	.74
Optimism ← F3	.77	Resilience ← F8	.79
Cordiality ← F3	.82	Stress management ← F8	.52
Response capacity ← F4	.80	Communication ← F9	.70
Perseverance ← F4	.81	Interpersonal skills ← F9	.77
Lifelong learning ← F4	.67	Empathy ← F9	.82
Updating ← F4	.72	Assertiveness ← F9	.68
Situation analysis ← F4	.70	Socialisation ← F10	.68
Consultation ← F4	.71	Coordination ← F10	.78
Research ← F4	.56	Social commitment ← F10	.76
Excellence ← F5	.68	Planning ← F10	.69

Table 6

*Empirical factor structure (standardised estimated parameters) j: correlations between factors)*

Parameterj		Parameterj	
F1↔F2	.78	F4↔F5	.84
F1↔F3	.80	F4↔F6	.72
F1↔F4	.79	F4↔F7	.87
F1↔F5	.86	F4↔F8	.81
F1↔F6	.76	F4↔F9	.76
F1↔F7	.84	F4↔F10	.84
F1↔F8	.75	F5↔F6	.82
F1↔F9	.75	F5↔F7	.86
F1↔F10	.77	F5↔F8	.82
F2↔F3	.87	F5↔F9	.70
F2↔F4	.84	F5↔F10	.86
F2↔F5	.82	F6↔F7	.81
F2↔F6	.77	F6↔F8	.68
F2↔F7	.77	F6↔F9	.69
F2↔F8	.86	F6↔F10	.79
F2↔F9	.74	F7↔F8	.81
F2↔F10	.86	F7↔F9	.72
F3↔F4	.81	F7↔F10	.87
F3↔F5	.89	F8↔F9	.70
F3↔F6	.77	F8↔F10	.79
F3↔F7	.88	F9↔F10	.77
F3↔F8	.86		
F3↔F9	.71		
F3↔F10	.85		

Table 7

*Measurement model for goodness-of-fit indicators*

$\chi^2$	gl	p	GFI	AGFI	NFI	PNFI
254.81	1665	< .01	.98	.98	.98	.93

On the other hand, the high correlation values between factors (around .70 and .80 in all cases) is worth highlighting, evidencing the convergent validity of the scale and, therefore, the theoretical proximity of the factors of which it is composed.

The following pages contain descriptive statistics (mean, standard deviation, minimum and maximum) for each of the 92 items that make up the scale (see tables 8a, 8b and 8c).

Table 8a

*Descriptive statistics for assessing socio-emotional competences*

Assessment of relevance	Mean	Typical D.	Minimum	Maximum
Communication	3.85	.35	3	4
Confidentiality	3.85	.38	2	4
Listening skills	3.85	.37	2	4
Interpersonal skills	3.83	.38	3	4
Addressing diversity	3.83	.38	3	4
Empathy	3.81	.42	2	4
Discretion	3.79	.43	2	4
Respect	3.79	.44	2	4
Professional responsibility	3.76	.48	2	4
Appreciation of diversity	3.76	.46	2	4
Assertiveness	3.74	.45	2	4
Inclusion	3.73	.47	2	4
Tolerance	3.71	.52	2	4
Team work	3.70	.52	2	4
Ethical behaviour	3.70	.51	2	4
Accessibility	3.70	.53	2	4
Dialogue	3.70	.50	2	4
Cordiality	3.68	.50	2	4
Problem solving	3.66	.55	1	4
Coordinating with others	3.66	.53	2	4
Asking effective questions	3.65	.55	2	4
Flexibility	3.64	.48	3	4
Self-control	3.64	.49	2	4
Reliability	3.64	.56	2	4
Mediation	3.64	.53	2	4

Assessment of relevance	Mean	Typical D.	Minimum	Maximum
Collaboration	3.63	.61	1	4
Professional development	3.62	.59	2	4
Patience	3.62	.57	2	4
Advice	3.61	.61	1	4
Negotiation	3.61	.54	2	4
Responsiveness	3.61	.55	2	4
Sensibility	3.61	.54	2	4
Help	3.59	.53	2	4
Consultation	3.58	.56	2	4
Opening	3.58	.59	2	4

Table 8b

*Descriptive statistics to assess socio-emotional competences (Cont.)*

Assessment of relevance	Mean	Typical D.	Minimum	Maximum
Integrity	3.58	.58	2	4
Reflection	3.57	.54	2	4
Updating	3.57	.56	2	4
Consensus	3.57	.61	1	4
Coordination	3.57	.57	2	4
Decision making	3.55	.57	2	4
Assessment	3.55	.55	1	4
Planning	3.55	.53	2	4
Tolerance to frustration	3.54	.57	2	4
Motivation	3.53	.59	2	4
Situation analysis	3.53	.58	2	4
Commitment	3.53	.64	1	4
Self-concept	3.53	.54	2	4
Socialisation	3.52	.57	2	4
Involvement	3.52	.57	2	4
Self-criticism capacity	3.51	.58	2	4
Self-knowledge	3.51	.56	2	4
Equity	3.51	.55	2	4

Assessment of relevance	Mean	Typical D.	Minimum	Maximum
Lifelong learning	3.51	.61	1	4
Resilience	3.51	.59	2	4
Objectivity	3.51	.62	1	4
Analytical capacity	3.50	.56	2	4
Perseverance	3.49	.55	2	4
Optimism	3.49	.59	2	4
Stress management	3.48	.69	1	4
Stimulation	3.48	.60	2	4
Facilitator	3.48	.62	1	4
Excellence	3.47	.63	1	4
Innovation	3.47	.63	2	4
Initiative	3.46	.60	2	4
Availability	3.46	.63	1	4
Social commitment	3.46	.63	2	4
Self-discipline	3.45	.56	2	4
Self-confidence	3.45	.55	2	4
Self-confidence	3.43	.54	2	4
Enthusiasm	3.41	.64	1	4
Public relations	3.41	.64	1	4
Proactivity	3.41	.59	2	4
Affection	3.40	.66	1	4
Coaching	3.39	.67	1	4
Critical capacity	3.36	.64	2	4
Enthusiasm	3.36	.65	1	4

Table 8c

*Descriptive statistics to assess socio-emotional competences (Cont.)*

Assessment of relevance	Mean	Typical D.	Minimum	Maximum
Truthfulness	3.36	.73	1	4
Self-development	3.35	.65	1	4
Entrepreneurial spirit	3.33	.65	1	4
Leadership	3.32	.65	2	4

Assessment of relevance	Mean	Typical D.	Minimum	Maximum
Courage, risk-taking	3.32	.67	1	4
Concerns about success	3.31	.71	1	4
Creativity	3.27	.64	1	4
Non-verbal communication	3.24	.72	1	4
Research	3.23	.66	1	4
Autonomous performance	3.21	.63	2	4
Introspection	3.14	.69	1	4
Persuasion	3.13	.74	1	4
Sense of humour	2.94	.86	1	4
Authority	2.69	.75	1	4
Indolence	2.62	.99	1	4

Tables 8a, 8b and 8c show the socio-emotional competences considered most important. This is: "communication" (3.85), "confidentiality" (3.85) "listening skills" (3.85), "interpersonal skills" (3.83), "attending to diversity" (3.83), "empathy" (3.81), "discretion" (3.79), "respect" (3.79), "professional responsibility" (3.76) and "appreciation of diversity" (3.76).

Three of the competences rated have a clearly lower average than the rest, in this case below 2.95: "indolence" (2.62), "authority" (2.69) and "sense of humour" (2.94).

The data show that "communication" and "confidentiality" are the most relevant socio-emotional competences in the guidance function, while "indolence" and "authority" are of lesser relevance.

The "empathy" competence receives a high score in relevance, as do the "respect" and "professional responsibility" competences. The "assertiveness" competence, on the other hand, ranks eleventh.

The "teamwork" competence is among the fifteen most valued socio-emotional competences. The "cordiality" and "problem solving" competences appear in positions eighteen and nineteen, respectively.

The "coordinating with others", "asking effective questions", "flexibility", "self-control" and "reliability" competences receive similar scores.

The "mediation" competence is among the twenty-five highest scores. The "counseling" competence is placed at a high average (3.61). The "motivation" competence received a score of 3.53 from the counsellors consulted.

The "research", "creativity", "concern for success" and "risk-taking" competences receive low scores. Something similar happens with the "leadership" and "self-development" competences, which appear among the twenty with the lowest indexes.

The "optimism", "enthusiasm", "perseverance" and "enthusiasm" competences receive modest scores.

The “reflection” and “self-knowledge” competences receive acceptable scores in the study. The “stress management” competence receives a rating of 3.48 here. The “introspection” competence is among the competences with the lowest averages (3.14).

Next, the data concerning the relevance of each factor (mean and standard deviation) are presented as a result of applying an exploratory factor analysis (EFA) and a confirmatory factor analysis (CFA) to the items, allowing the competences studied to be grouped into ten factors according to the saturations produced (saturations greater than .35).

Table 9a  
*Descriptive statistics for the relevance of each factor*

Assessment of relevance	Mean	Typical D.
<b>Factor 1: self-knowledge</b>	<b>3.43</b>	<b>.40</b>
General critical capacity	3.36	.64
Self-criticism capacity	3.51	.58
Analytical capacity	3.50	.56
Reflection	3.57	.54
Introspection	3.14	.69
Self-knowledge	3.51	.56
<b>Factor 2: entrepreneurial attitude</b>	<b>3.36</b>	<b>.43</b>
Initiative	3.46	.60
Leadership	3.32	.65
Autonomy	3.21	.63
Motivation	3.53	.59
Innovation	3.47	.63
Value	3.32	.67
Creativity	3.27	.64
Entrepreneurial spirit	3.33	.65
<b>Factor 3: dynamism and collaboration</b>	<b>3.50</b>	<b>.39</b>
Stimulation	3.48	.60
Accessibility	3.70	.53
Enthusiasm	3.41	.64
Self-confidence	3.43	.54
Enthusiasm	3.36	.65
Availability	3.46	.63
Optimism	3.49	.59

Assessment of relevance	Mean	Typical D.
Cordiality	3.68	.50
<b>Factor 4: pragmatic and decisive attitude</b>	<b>3.50</b>	<b>.40</b>
Responsiveness	3.61	.55
Perseverance	3.49	.55
Lifelong learning	3.51	.61
Updating	3.57	.56
Situation analysis	3.53	.58
Consultation	3.58	.56
Research	3.23	.66

Table 9b  
*Descriptive statistics for the relevance of each factor (Cont.)*

Assessment of relevance	Mean	Typical D.
<b>Factor 5: integrity and values</b>	<b>3.53</b>	<b>.41</b>
Excellence	3.47	.63
Reliability	3.64	.56
Truthfulness	3.36	.73
Integrity	3.58	.58
Commitment	3.53	.64
Sensibility	3.61	.54
<b>Factor 6: ethics</b>	<b>3.78</b>	<b>.34</b>
Ethical behaviour	3.70	.51
Discretion	3.79	.43
Confidentiality	3.85	.38
Professional responsibility	3.76	.48
<b>Factor 7: tolerance</b>	<b>3.72</b>	<b>.32</b>
Appreciation of diversity	3.76	.46
Tolerance	3.71	.52
Listening skills	3.85	.37
Respect	3.79	.44
Consensus	3.57	.61
Addressing diversity	3.83	.38



Assessment of relevance	Mean	Typical D.
Help	3.59	.53
Dialogue	3.70	.50
<b>Factor 8: self-regulation</b>	<b>3.52</b>	<b>.40</b>
Self-control	3.64	.49
Tolerance to frustration	3.54	.57
Self-discipline	3.45	.56
Resilience	3.51	.59
Stress management	3.48	.69
<b>Factor 9: communicative and personal relations</b>	<b>3.81</b>	<b>.31</b>
Communication	3.85	.35
Interpersonal skills	3.83	.38
Empathy	3.81	.42
Assertiveness	3.74	.45
<b>Factor 10: socialisation and commitment</b>	<b>3.52</b>	<b>.42</b>
Socialisation	3.52	.57
Coordination	3.57	.57
Social commitment	3.46	.63
Planning	3.55	.53

As shown in Tables 9a and 9b, at factor level, the highest averages correspond to three specific factors: “Communicative and personal relationships” (3.81), “Ethics” (3.78) and “Tolerance” (3.78).

The “Entrepreneurial attitude” (3.36) and “Self-knowledge” (3.43) factor, would have somewhat secondary averages.

A more detailed item-by-item analysis makes it possible to identify the most important socio-emotional competences for counsellors. Once again, “communication” (3.85), “listening skills” (3.85), “confidentiality” (3.85), “interpersonal skills” (3.83), “attention to diversity” (3.83), “empathy” (3.81), “respect” (3.79), “discretion” (3.79), “appreciation of diversity” (3.76) and “professional responsibility” (3.76) would be the most relevant socio-emotional competences for them.

Competences such as “introspection” (3.14), “autonomy” (3.21), “research” (3.23) and “creativity” (3.27) would be the least important for the respondents’ praxis.

Finally, a percentage analysis is included to help confirm the results (Table 10).

Table 10

*Percentage of subjects giving "Fairly" or "Very" high relevance*

Assessment of relevance	% with a rating of 3 or higher
Factor 1. self-knowledge	79.3%
Factor 2. entrepreneurial attitude	72.8%
Factor 3. dynamism and collaboration	83.2%
Factor 4. pragmatic and decisive attitude	84.8%
Factor 5. integrity and human values	82.1%
Factor 6. ethics	91.8%
Factor 7. tolerance	95.7%
Factor 8. self-regulation	83.7%
Factor 9. communicative and personal relations	92.9%
Factor 10. socialisation and commitment	78.8%

It is confirmed that the "Tolerance", "Communicative and personal relationships" and "Ethics" factors register higher percentages by guidance professionals when considering "Quite" or "Very high" relevance. The "Entrepreneurial attitude" factor, on the other hand, is once again the least relevant.

## Discussion and conclusions

As can be seen, the professional profile of the counsellor is complex. The exercise of their functions, as mentioned above, requires the interaction not only of conceptual and procedural competences but also of socio-emotional competences. In this sense, as Martínez and Echeverría (2009) point out, a good counsellor must have knowledge, know how to do and know how to be, so as to therefore be endowed with professionally valid and collectively approved competences. The competences of know-how and knowing how to be represent the vertex between the performance of the guidance role and the demands of the context of action. However, the current regulatory framework does not explicitly include these types of competences. Competences of a conceptual and procedural nature are primarily dealt with in initial training, but those requiring an attitudinal component seem to be left to the mercy of each professional's intuition. This study therefore provides valuable information that contributes to the development of the profession with a minimum of success and professional well-being, making the knowledge of the most relevant socio-emotional competences possible, which may be implemented in the counselling practice.

The assessment of socio-emotional competences is a great challenge, given the scarcity of previous studies focused exclusively on this subject. But here there is also the opportunity to underline, once again, the need to study these types of competences in school guidance.

The conclusions of the study are of a provisional nature, given that it is necessary to continue delving in the future, in the processes of identification, development and rating of the socio-emotional competences that are in demand at any given moment. It may be necessary to continue with this line of research from a qualitative perspective, using the focus group as a data collection technique.

However, taking into account that the purpose of this study is to learn about the rating of secondary school guidance counsellors in Galicia on socio-emotional competences, the findings obtained make it possible to identify priority areas that need to be improved for the successful practice of being a counsellor. On the other hand, they make it possible to adjust the training policies of school counsellors, both in the area of initial training as well as ongoing training, taking into account that the assessment instrument used has suitable psychometric properties.

Likewise, the findings facilitate the identification of the most relevant socio-emotional competences for guidance praxis, helping to draw a competence profile of guidance counsellors that is better adjusted to the socio-educational reality and to quality guidance. A competence profile made up of competences such as: "communication", "confidentiality", "listening skills", "interpersonal skills", "attending to diversity", "empathy", "discretion", "respect", "professional responsibility", "appreciation of diversity", "assertiveness", "teamwork", "problem solving", "coordinating with others", "asking effective questions", "flexibility", "self-control", "reliability", "mediation", "counselling", "motivation", "stress management", etc.

The "communication" (first position) competence, in the light of the results obtained, becomes the driving force that makes the development of the guidance activity possible, facilitating interpersonal relationships with teachers, students, families, etc. The "confidentiality" competence (second position), ends up being defined as one of the ethical principles to be followed by school counsellors (Cobos, 2010).

The "empathy" (position 6) competence is defined as a competence of utmost importance for the knowledge of the person that is guided.

Another of the socio-emotional competences that stands out is "respect", thus confirming the advantageous position that counsellors have to influence the different sectors of the educational community (Cobos, 2010). Their actions require, at the same time, competences such as "professional responsibility", also highly valued in the study conducted by Barreira (2002). Therefore, the ethical component somehow ends up conditioning guidance practice, making competences such as "professional responsibility" a priority.

The value assigned to the "assertiveness" competence is striking, occupying eleventh place. A competence of extraordinary relevance for guidance practice, taking into account that it implies being able to maintain a balanced behaviour between aggressiveness and passivity (Bisquerra & Pérez, 2007).

The "teamwork" competence, located within the fifteen most relevant socio-emotional competences, clearly shows its relevance for the guidance task, since, as pointed out by Cano de Escoriza and García (2009), it facilitates a qualitative improvement in the teaching-learning process. Today, more than ever, both teachers and guidance professionals are called to work as a team, that is, they need each other to act with a certain degree of efficiency (Repetto & Pena, 2010). The counsellors surveyed seem to be well aware of this. This is undoubtedly a big step forward.

When analysing the data carefully, it can be seen how the “problem solving” competence appears in position nineteen, logically situations that cause distress, discrepancy, mismatch and confrontation seem to be part of the identity of every profession. Therefore, having the ability to manage conflicts is important for guidance, in fact, guidance counsellors in Galicia are specifically entrusted with the support and advice in conflict resolution.

The “motivation” competence is certainly relevant to the successful task of guidance.

The “counselling” competence, placed at a high average, seems to be relevant to the counselling profession. In fact, as pointed out by some theorists (Fernández, 2005; Monereo & Pozo, 2005; Velaz-de-Medrano et al., 2001), it constitutes one of the main duties of the guidance task.

The “mediation” competence, among the twenty-five highest scores, seems to be part of the counselling task, either to mediate between students, families and teachers. We are facing a competence that is demanded by the users of guidance themselves.

The “interpersonal skills”, “coordinating with others”, “asking effective questions”, “flexibility”, “self-control” and “reliability” competences, with similar scores, should also be taken into account in the competence profile of guidance professionals.

A revealing fact is the scores attributed to the “research”, “creativity”, “concern for success” and “risk-taking” competences. Something similar happens with the “leadership” and “self-development” competences, which appear among the twenty with the lowest indexes. In this sense, it seems that guidance counsellors in Galicia have few expectations related to entrepreneurial spirit, so it may be a priority area of intervention to be taken into account in the future.

Optimism, enthusiasm, perseverance, enthusiasm and cordiality facilitate the optimal development of the guidance work, creating a productive framework for action. In the study, these types of competences receive modest scores, with the exception of the “cordiality” competence, which receives a better score.

Competences such as reflection, introspection and self-knowledge, help to recognise and regulate feelings, to adequately manage the relationships established with others, etc. These types of socio-emotional competences are fundamental to understand the configuration and meaning of guidance as a profession. Consequently, the counsellor not only needs to activate knowledge, but also to cope with relationships with others. Here the “Self-regulation” factor is essential to be able to manage emotions adequately and thus neutralize negative situations. In general terms, these socio-emotional competences received acceptable scores in the study, except for the “introspection” competence, which is among the competences with the lowest averages.

The “stress management” competence, with a modest rating, according to the subjects surveyed, is core for the counselling profession. It is a competence characterised by excessive requirements, a high level of demands, ambiguity of the duties to be performed, etc. (Guerrero & Rubio, 2008). A severe lack of training at this level may end up minimising the presence of other key competences in guidance activities such as initiative, leadership, autonomy, motivation, innovation, creativity, entrepreneurial spirit, self-control, resilience, etc.

In short, the study highlights the relevance of three specific factors in the work of counsellors: “Communicative and personal relationships”, “Ethics” and “Tolerance”. Determining factors in the competence profile of guidance professionals.

## References

- Amber, D., & Martos, M. A. (2017). Ámbitos y funciones de los orientadores para la mejora educativa en secundaria en contextos restantes. Una mirada cruzada entre orientadores y directivos. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 419-437.
- Alonso, M., Berrocal de Luna, E., & Jiménez, M. (2018). Estudio sobre la inteligencia emocional y los factores contextuales en estudiantes de cuarto de educación primaria de la provincia de Granada. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 141-158. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.281441>.
- Anaya, D., Pérez-González, J. C., & Suárez, J. M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. *Revista de Educación*, 356, 283-284.
- Arriaga, A., Marcellán, I., & González, M. R. (2016). Las redes sociales: espacios de participación y aprendizaje para la producción de imágenes digitales de los jóvenes. *Estudios sobre educación*, 30, 197-216.
- Barajas, F., & Álvarez, C. (2013). Uso de Facebook como herramienta en la enseñanza del área de naturales en el grado undécimo de educación media vocacional. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 42, 143-156. <https://goo.gl/ep4wnQ>.
- Barreira, A. J. (2002). *Análisis de las competencias de los orientadores escolares* [Tesis inédita de doctorado]. Universidad de Santiago de Compostela.
- Barreira, A. J., Sobrado L. M., & Ocampo, C. I. (2005). Competencias actitudinales de los orientadores escolares de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 125-143.
- Barrientos, A., Pericacho, F. J., & Sánchez, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de clase. *Estudios sobre Educación*, 38, 59-78. 10.15581/004.38.59-78.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Cano de Escoriaza, J., & García, N. (2009). Percepción del orientador acerca de la importancia que atribuye a sus funciones. *Contextos Educativos*, 12, 57-75.
- Cejudo, J. (2017). Competencias profesionales y competencias emocionales en orientadores escolares. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 21, 349-370.
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36. 10.1016/j.pse.2016.11.001.
- Cobos, A. (2010). *La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga* [Tesis inédita de doctorado]. Universidad de Málaga.
- Echeverría, B. (2007). Perfil competencial de los orientadores. "Saber" y "Sabor". En M. Álvarez & R. Bisquerra (Comps.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 1-17). Praxis.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1.), 15-26.

- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2005). Enfoques, prácticas y contextos para el asesoramiento. En C. Monereo & J. I. Pozo (Comps.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 11-26). Grao.
- Pegalajar, M. C., & López, L. (2015). Competencias Emocionales en el Proceso de Formación del Docente de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 95-106. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2785>.
- Pena, M., Extremera, N., & Rey, L. (2016). Las competencias emocionales: material escolar indispensable en la mochila de la vida. *Padres y Maestros*, 368, 6-10. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.001>.
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 28, 303-320. 10.5944/educXX1.20200.
- Repetto, E., & Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad de la educación. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8, 82-95.
- Rodríguez, P., Ocampo, C. I., & Sarmiento, J. A. (2018). Valoración de la orientación profesional en la enseñanza secundaria postobligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 75-91. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.285881>.
- Rodríguez-Corrales, J., Cabello, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., & Fernández-Berrocal, P. (2017). La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 91-106.
- Rodríguez, D., Castro, D., & Meneses, J. (2018). Usos problemáticos de las TIC entre jóvenes en su vida personal y escolar. *Comunicar*, 56, 91-100. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-09>.
- Santoveña-Casal, S., & Bernal-Bravo, C. (2019). Explorando la influencia del docente: Participación social en Twitter y percepción académica. *Comunicar*, 58, 75-84. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-07>.
- Serrano, J. (2016). Internet y emociones. Nuevas tendencias en un campo de investigación emergente. *Comunicar*, 46, 19-26. <https://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-02>.
- Tur, G., Marín-Juarros, V., & Carpenter, J. (2017). Using Twitter in Higher Education in Spain and the USA. *Comunicar*, 51, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-02>.
- Tuzel, S., & Hobbs, R. (2017). El uso de las redes sociales y la cultura popular para una mejor comprensión intercultural. *Comunicar*, 51, 63-72. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-06>.
- Vélaz-de-Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XXI*, 11, 151-181.
- Velaz-de-Medrano, C., Repetto, E., Blanco, A., González Galán, A., Guillamón, J. R., Negro, A., & Torrego, J. C. (2001). El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 129-220.
- Vélaz-de-Medrano, C., Manzanares, A., López-Martín, E., & Manzano-Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, (Extraordinario), 261-292. 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-249.

- Vidales, M. G., & Sádaba, Ch. (2017). Adolescentes conectados: La medición del impacto del móvil en las relaciones sociales desde el capital social. *Comunicar*, 53, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-02>.
- Zorrilla-Silvestre, L., Valverde, T., Carreguí, J., & Gómez, A. (2019). Estrategias emocionales en educación física a través del aprendizaje servicio: aplicación del programa siente jugando en alumnado de primaria. *Publicaciones*, 49(4), 165–181. [10.30827/publicaciones.v49i4.11734](https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11734).





# Familia y éxito escolar según las pruebas de calidad del Estado en una región del Caribe colombiano<sup>1</sup>

Family and school success according to the State quality tests in a región of the Colombian Caribbean

哥伦比亚加勒比地区的国家教育质量测试所反映的家庭支持和学校成绩间关系

Семья и школьная успеваемость по результатам государственных тестов качества в Карибском регионе Колумбии

**Jorge Eliecer Ortega Montes**

Universidad de Córdoba  
jeortega@correo.unicordoba.edu.co  
<http://orcid.org/0000-003-4605-6061>

**Nydia Nina Valencia Jiménez**

Universidad de Córdoba  
nnvalencia@correo.unicordoba.edu.co  
<http://orcid.org/0000-0003-2414-2276>

**José Luis Álvarez Cogollo**

Colegio Británico de Montería  
joluix.0@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-0604-0762>

<sup>1</sup> Este artículo es producto de uno de los resultados obtenidos en el marco del Proyecto de Investigación: Influencia del contexto escolar en la calidad educativa de la educación media en el Departamento de Córdoba.

## Fechas · Dates

Publicado: 2021/12/31  
Recibido: 2021/09/20  
Aceptado: 2021/10/06

## Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Ortega, J. O., Valencia, N. N., & Álvarez, J. L. (2021). Familia y éxito escolar según las pruebas de calidad del Estado en una región del Caribe colombiano. *Publicaciones*, 51(2), 191–213. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.18150>

## Resumen

Se examina las diferentes formas de acompañamiento de la familia en el proceso educativo de sus hijos a partir de la variabilidad de los promedios de las pruebas de Estado 2016 obtenidos por las instituciones educativas oficiales en 27 municipios no certificados del Departamento de Córdoba, Colombia. Para el tamaño de la muestra se utilizó un muestreo polietápico, que arrojó en la primera etapa una muestra de 109 instituciones educativas distribuidas en tres estratos de municipios. En la segunda etapa se estimó un total de 629 familias seleccionadas con el método aleatorio simple. Los datos se analizaron con el método de análisis de componentes principales que permitió construir un índice de acompañamiento para establecer las correlaciones entre las variables. Como resultados relevantes se encontró ausencia de relación significativa entre el acompañamiento familiar y la variabilidad de los promedios de dichos resultados por municipios. Pero se constata que, a mayor acompañamiento de las familias en el proceso educativo, la probabilidad de obtener un puntaje promedio dentro del 50% más alto es 4.650 veces mayor. Entre las variables explicativas de mayor influencia en el acompañamiento familiar se obtuvo: vivir en zona urbana, los municipios entre 6 y 10 instituciones educativas, el sexo femenino, el mayor nivel de educación de los padres, las amas de casa y familias con acceso a computador. Se infiere la poca pertinencia de las Pruebas Saber 11 respecto a los aprendizajes adquiridos y los tipos de evaluación aplicados en las escuelas a sus estudiantes.

---

*Palabras clave:* familia, éxito escolar, participación de los padres, test de aprendizaje, condiciones de aprendizaje.

---

## Abstract

Different types of family support in the educational process of children are studied based on the averages variability of the Saber 11 test got by public schools in 27 non-certified municipalities of Córdoba, Colombia. For the size of the sample was used a multi-stage sampling which displayed a sample of 109 educational institutions in the first stage, distributed in three strata of the municipalities. In the second stage were estimated 629 families selected by the simple random method. The data were analyzed with the principal components analysis method, which allowed the construction of a support index to establish the correlations between the variables. Relevant results show there does not exist a significant relationship between family support and the classification results of public schools in the State test in 2016. But, it is found that when the family support in the educational process is greater, the probability of get a score with an average of 50% is 4.650 higher. Among the explanatory variables with the greatest influence on family support were: living in an urban area, municipalities with 6 to 10 schools, the female sex, the highest level of parents education, housewives and families with access to the computer. It is inferred the lack of relevance of the Saber 11 test related to the acquired learning and the types of evaluation applied in the schools.

---

*Keywords:* family, school success, parent participation, learning test, learning conditions.

---

## 摘要

从哥伦比亚科尔多瓦省 27 个非认证城市的官方教育机构获得的 2016 年国家测试平均值的可变性中, 我们研究了家庭在子女教育过程中的不同形式的陪伴。研究采用了多阶段抽样的样本规模, 在第一阶段采纳了分布在三个市镇的 109 所教育机构的样本。在第二阶段, 用简单随机方法对 629 个家庭进行了分析。我们采用了主成分分析方法对数据进行分析, 该方法允许构建后续指标以建立变量之间的相关性。作为相关结果, 家庭支持与市政

当局的上述结果平均值的可变性之间没有显著关系。但研究发现,家庭在教育过程中得到的支持越多,获得最高50%以内平均分的概率要大4650倍。对家庭支持影响最大的解释变量包括:居住在城市地区、拥有6至10所教育机构的市镇、女性、父母的教育水平较高、家庭主妇和拥有计算机的家庭。Sabre 11测试的相关性很小,这是从所获得的学习和学校对学生应用的评估类型推断出来的。

---

关键词: 家庭、学校成绩、父母参与、学习测试、学习条件。

---

## Аннотация

Исследуются различные формы сопровождения семей в образовательном процессе их детей на основе вариативности средних показателей государственных тестов 2016 года, полученных официальными образовательными учреждениями в 27 несертифицированных муниципальных департамента Кордова, Колумбия. Для определения размера выборки использовалась многоступенчатая выборка, которая на первом этапе дала выборку из 109 образовательных учреждений, распределенных по трем стратам муниципалитетов. На втором этапе была проведена оценка 629 семей, отобранных методом случайных чисел. Данные были проанализированы с помощью метода анализа главных компонент, что позволило построить индекс сопровождения для установления корреляций между переменными. В качестве соответствующих результатов, не было обнаружено существенной связи между сопровождением семьи и вариативностью средних значений этих результатов по муниципалитетам. Однако было установлено, что чем больше сопровождение семьи в образовательном процессе, тем в 4,650 раз выше вероятность получения среднего балла в 50% лучших. Среди объясняющих переменных, оказывающих наибольшее влияние на поддержку семьи, были следующие: проживание в городской местности, муниципалитеты с количеством учебных заведений от 6 до 10, женский пол, более высокий уровень образования родителей, домохозяйки и семьи, имеющие доступ к компьютеру. Можно сделать вывод, что значимость тестов Saber 11 по отношению к полученным знаниям и видам оценивания, применяемым в школах к своим ученикам, невысока.

---

*Ключевые слова:* семья, школьная успешность, участие родителей, учебный тест, условия обучения.

---

## Introducción

Entre el conjunto de transformaciones económicas, políticas y sociales implementadas en el ámbito educativo como respuesta a los retos de la globalización, el tema de la calidad educativa adquiere diferentes connotaciones e integran dos grandes corrientes teóricas que aún se discuten. La primera, cuyo origen y justificación se fundamenta precisamente en los retos impuestos por la globalización analiza el problema educativo en el marco de las políticas públicas que definen las necesidades y propósitos de la educación en función de los requerimientos de las empresas y la producción. En ese sentido, la escuela se asimila a una "fábrica" donde se construyen las piezas requeridas para la competitividad e innovación; los estudiantes y docentes se asumen como partes de un sistema de intercambio comercial que, en conjunto, se organizan, orientan y evalúan en analogía con el modelo empresarial, vale decir con los criterios del mercado y los principios económicos de la eficacia y la eficiencia de los recursos (Álvarez & Matarranz, 2020; Mejía, 2016).

Bajo estos principios y criterios, el concepto y alcance de la calidad educativa alberga cinco dimensiones que conforman el sistema educativo: las características del aprendizaje, el contexto, los insumos capacitadores, la enseñanza aprendizaje y los resultados; cada una de las cuales son sometidas a evaluación para determinar su nivel de calidad y desarrollo. En ese orden, los estudiantes se conciben como elementos a transformar mediante procesos de gestión y adquisición de aprendizajes (Martín, 2018). De esta manera, la escuela y la familia como parte del contexto económico y social se convierten en actores principales del desarrollo económico, bajo el supuesto que una persona educada podrá generar ingresos monetarios y mecanismos para satisfacer las necesidades básicas, la movilidad social y la reconciliación; de ahí, que estos argumentos sirvan de base para asumir la educación como un servicio transable y un gasto de inversión que genera beneficios individuales en el mediano y largo plazo (Becker, 1964; Schultz, 1981).

En contraposición a esta corriente teórica, surgen los planteamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], que, si bien difieren en el énfasis de algunos de estos aspectos, en esencia son más las coincidencias que las identifican y complementan. Como punto central de su crítica, esta tendencia sostiene que las políticas públicas educativas se promulgan con un espíritu integrador de los lineamientos internacionales en materia económica y del desarrollo humano con prevalencia del primero. Y en efecto, la evaluación del logro de los aprendizajes no muestra un interés frente a qué tanto disfrutaron los estudiantes su proceso educativo y cómo estos aprendizajes aportaron herramientas para su crecimiento personal, sino que el interés del Estado, y en consecuencia de la escuela y la familia, radica en qué nivel alcanzó el estudiante en sus pruebas académicas y qué puesto logró la institución educativa en el contexto local y nacional.

En contraste a lo anterior, la Unesco (2016) concibe la educación como un medio de transformación de las personas y comunidades en el entendido que el sujeto educado se transforma en espíritus de paz, armonía y reconciliación con el otro. Dentro de este propósito, propone dispositivos para erradicar la pobreza y trabajar por el desarrollo sostenible mediante la adopción de políticas educativas orientadas a la resignificación de la dignidad humana que, paralelo al posicionamiento de la visión en derechos humanos, marca trayectorias de interés analítica en la región de las Américas.

De igual manera, la escuela y la familia se consideran como actores protagonistas de las transformaciones sociales, que acusan el reconocimiento de los derechos humanos, la diversidad de género, la inclusión de la mujer en el ámbito laboral, los cambios demográficos y la atención educativa de minorías étnicas. En consecuencia, son estas expresiones sociopolíticas y culturales las que ponen de manifiesto el énfasis y el otro sentido de la calidad en mención, al asumirla como un proceso permanente de mejoramiento continuo y como parte inherente al desarrollo humano; entendiendo como tal, la potenciación y ampliación de capacidades humanas desde lo que las personas aspiran ser, tener y hacer en materia educativa (Croso, 2016; Lacayo, 2016).

A partir de estas consideraciones, la Unesco (2016) invita a repensar la educación, la calidad educativa y el éxito escolar como una secuencia interconectada de factores que tributan al entendimiento de la diversidad de la especie humana y de los contextos, argumentando que el tema de la calidad no puede medirse exclusivamente a través los resultados del logro de aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, propone en su lugar focalizar el estudio de la calidad en tres factores o dimensiones relacionados entre sí: i) las características de los estudiantes y sus familias; b) las características

del docente, las prácticas pedagógicas y recursos de aula, y iii) las características de las escuelas.

Lo anterior implica reorientar los estudios en este ámbito e involucrar el mayor número de variables con el fin de obtener una visión general de los datos obtenidos. Ello se sustenta en el supuesto que las características de los estudiantes y sus familias son de gran relevancia al momento de enfrentar el sistema educativo, porque las condiciones de vida están presentes en cada momento de la historia individual, familiar y de los colectivos humanos. Al respecto, Rivas y Scasso (2017), anotan que evaluar los resultados de los estudiantes permiten medir la efectividad de los sistemas educativos, valorar el cumplimiento de los derechos a la educación y aportar elementos para la comprensión integral de las realidades; además, enfatizan que una de las tareas investigativas tendientes a la toma de decisiones acertadas de los Gobiernos frente a los procesos educativos, es comprender a los estudiantes desde su historia, cultura y características particulares, porque los datos por sí solos no aportan suficientes elementos para la acción.

El interés por la relación familia, escuelas y condiciones de vida, se derivaron del estudio pionero de James Coleman, quien presentó argumentos de peso e independientes del progresismo académico de su época (Fernández, 2016), asimismo promovió el interés por el abordaje de los determinantes sociales y el involucramiento del estudio de la familia como elementos clave para el análisis de los resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Desde la perspectiva de Carabaña (2016) y Marqués (2016), Coleman abrió el debate sobre las desigualdades sociales, la necesidad de vincular a la escuela como parte de un sistema analítico integrado, y por supuesto, la obligatoriedad de proponer una reforma educativa garante del acceso universal a la educación, paralelo del análisis de cómo pensar la escuela a partir de la segregación presente en la sociedad.

Como se puede evidenciar, la relación familia y escuela es un tema amplio y diverso por comprender dos categorías analíticas con gran trayectoria en la historia de la humanidad, pero con abordajes fragmentados, los cuales limitan la comprensión de las interacciones significativas y el nivel de influencia entre una y otra. Estas categorías comparten el hecho de ser concebidas como instituciones sociales históricamente determinadas con capacidad para contribuir con el proceso de socialización de los sujetos, donde la familia se asume como la primera escuela por excelencia, y la escuela se configura como el segundo hogar y espacio para la dotación de herramientas cognitivas y conductuales que favorezcan la formación integral del individuo (Campoalegre, 2016).

En este marco de antecedentes y controversia se inscriben las políticas educativas que América Latina adopta para evaluar la calidad educativa de sus respectivos países, encontrándose la adhesión a sistemas de evaluación y de información internacionales, como es el caso de la Prueba PISA implementada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] desde 1997 (OCDE, 2017).

En el caso de Colombia y el Departamento de Córdoba en particular, las estrategias diseñadas para tal fin se enmarcan dentro de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en educación, propuesta por la Organización de las Naciones Unidas [ONU] y adoptada por 193 Estados miembro desde finales de 2015. Desde este mismo año, se viene implementando en el país el Índice Sintético de la Calidad Educativa [ISCE], el cual comprende el desempeño de los estudiantes en las pruebas nacionales, el progreso obtenido por estos, medido en términos de reducción porcentual con respecto

al número total de los mismos que reportaron un nivel de desempeño insuficiente; la repetición de grados y todos aquellos factores que inciden en el entorno escolar (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] y Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016).

Los resultados prácticos de estas evaluaciones han revelado una serie de contrastes en los que, países como Colombia, no han salido bien librados. El Informe Pisa 2018, por ejemplo, indica que los estudiantes colombianos se rezagan en todas las pruebas de conocimiento aun cuando la media de rendimiento representa un umbral medio-bajo a superar. Los promedios de desempeño para la OCDE en lectura, matemáticas y ciencias, respectivamente son 491, 489 y 489; Colombia en paralelo, obtuvo en las mismas áreas 412, 391 y 413, superando escasamente, entre otros, a países como Albania, Macedonia del Norte y Qatar. Además, agrega el informe que, cerca del 50% de los estudiantes se ubicaron en el segundo de cinco niveles de competencia y un porcentaje aproximado de 30%, por debajo de ese estándar de desempeño (OCDE, 2019).

Desde el punto de vista regional, los resultados arrojados por las pruebas Saber 11 del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]<sup>2</sup>, indican que los departamentos de Santander (263), Boyacá (261) y Cundinamarca (254) ocupan los primeros puestos en el territorio nacional; en contraste, Córdoba (235) escolta muy de cerca a los departamentos con peores resultados equivalente a menos del cincuenta por ciento de desempeño en dicha prueba (Gobierno de Colombia, 2019).

Asimismo, la Secretaría de Educación Municipal de Montería, capital de Córdoba, registró que para 2016 esta ciudad ocupó el puesto 138 a nivel nacional, con un promedio de 53.32, seguido por Sahagún (puesto 231 – promedio 52.41), Montelíbano (puesto 314 – promedio 51.55), Ciénaga de Oro (puesto 403 – promedio 50.77) y Chinú (puesto 425 – promedio 50.57). Para 2019, el municipio mejor posicionado siguió siendo Montería, pero su ubicación pasó al puesto 154 del total nacional con un promedio de 51.37, seguido por Sahagún (puesto 260 – promedio 49.95), Montelíbano (puesto 322 – promedio 49.95), Chinú (puesto 417 – promedio 48.55) y Ciénaga de Oro (puesto 457 – promedio 48.55), (Alcaldía de Montería, 2019).

Estos resultados justifican examinar la relación del contexto familiar y la escuela en atención a la homogeneidad relativa de carácter socioeconómico presentada en los contextos escolares, bajo el supuesto que estas características inciden en resultados más equilibrados, o sea, con menos grado de diferencia en un mismo estándar de desempeño. En consecuencia, el estudio se plantea como objetivo analizar la relación entre el grado de participación o acompañamiento de las familias en los procesos educativos de sus hijos y, a partir de allí, verificar la incidencia de este acompañamiento en la variabilidad de los promedios de puntajes obtenidos por las Instituciones educativas en las pruebas estatales Saber 11 de 2016.

## Metodología

Estudio descriptivo correlacional transversal con un enfoque cuantitativo. De acuerdo con Hernández et al. (2014), este tipo de diseños comprende el conjunto de procesos a partir del cual se busca cruzar variables y trazar planes metodológicos que permitan

---

<sup>2</sup> La Prueba Saber 11° es un instrumento de evaluación del nivel de la educación media y hace parte del sistema de calidad de la educación en Colombia.

establecer parámetros con miras a medirlas en contextos determinados y asociarlas para extraer conclusiones sobre la problemática explorada.

## Muestra

La muestra se seleccionó del total de instituciones educativas de carácter oficial que ofrecen sus servicios educativos en el Departamento de Córdoba (Colombia), equivalentes a un total de 249 distribuidas entre los 27 municipios no certificados del ente territorial. Estas escuelas cuentan con el nivel de la educación media vocacional y presentaron durante el año 2016 las Pruebas Saber 11, siendo clasificadas por el ICFES en las categorías A+, A, B, C y D.

Se aplicó el método de muestreo aleatorio simple para seleccionar una muestra proporcional representativa entre el total de la población escolar acorde con la variabilidad de los promedios obtenidos por el alumnado en las pruebas de Estado. Para lo cual, se procedió a conformar estratos por municipios seleccionados a partir del número de instituciones educativas, obteniéndose tres tipologías: estrato uno (integrado por municipios entre una a cinco escuelas); estrato dos (municipios con seis a diez colegios) y el estrato tres (municipios con más de diez instituciones educativas).

Con base en lo anterior se calculó el tamaño de la muestra, tomando la variable promedio en las Pruebas Saber 11 por cada institución educativa y municipio, mediante la aplicación de la fórmula estadística para poblaciones finitas, donde:  $N=249$  (Número total de instituciones educativas),  $Z=1.96$  (valor del Cuantil de la distribución normal estándar), confianza (95%),  $s^2=314.966$  (variabilidad de los promedios por instituciones) y  $E=2.5$  (error máximo permisible en la estimación del puntaje promedio), que arrojó  $n=109$  instituciones.

Posteriormente, se procedió a determinar el tamaño de muestra por cada uno de los estratos conformados (1, 2 y 3), mediante la aplicación de la expresión admitida por la Afijación de Neyman, donde  $N_h$  (número de instituciones por estrato) y (varianza de los promedios por estrato), con miras a obtener un mayor tamaño de muestra para los estratos con mayor varianza (Tabla 1).

Tabla 1

*Tamaño de la muestra según estratos*

Estrato	Municipios	Instituciones	Tamaño de muestra
1	Buenavista, Chimá, Cotorra, La Apartada, Momil, Purísima, San Antero, San José de Uré.	29	6
2	Canalete, Los Córdoba, Puerto Escondido, Puerto Libertador, San Andrés de Sotavento, San Carlos, Tuchín.	55	27

Estrato	Municipios	Instituciones	Tamaño de muestra
3	Ayapel, Cereté, Chinú, Ciénaga de Oro, Montelíbano, Moñitos, Planeta Rica, Pueblo Nuevo, San Bernardo del Viento, San Pelayo, Tierralta, Valencia.	165	76
Total		249	109

Luego de seleccionar las instituciones educativas en cada municipio se procedió a calcular la muestra de las familias teniendo en cuenta el 10% de la cantidad de los estudiantes de grado 11 y 10 matriculados en estas instituciones, para un total de 629 familias.

A partir de esta información se elaboró un listado con los nombres, direcciones y teléfonos de los directivos académicos y de los padres de familia o adultos responsables de los adolescentes y jóvenes matriculados en los grados 10 y 11, que sirvió de base para la selección de las familias a encuestar. El proyecto fue presentado ante la Secretaría de Educación Departamental y las autoridades académicas de las respectivas instituciones educativas locales, dándose a conocer los objetivos y las estrategias de recolección de los datos, obteniéndose no sólo los avales correspondientes, sino también la información precisa de cómo acceder a las familias, en particular en aquellas zonas rurales de difícil acceso.

## Instrumentos

El instrumento de recolección de datos correspondió a un cuestionario de encuesta diseñado por los investigadores y validado mediante juicio de un equipo de expertos (licenciados, pedagogos, directivos docentes y estadísticos), el cual se estructuró en VI bloques integrados por preguntas acorde a los objetivos contemplados en la investigación, los primeros cinco bloques examinan las variables independientes o características explicativas y el seis comprende las preguntas que representan las variables dependientes o explicadas, asumidas como objetivo de la investigación

El bloque I (con 5 preguntas informativas sobre la institución educativa y su ubicación); bloque II (integrado por 6 ítems acerca de los aspectos sociodemográficos de la muestra); bloque III (con 2 preguntas sobre la situación ocupacional del jefe o representante del hogar); bloque IV (pregunta sobre el nivel económico del padre de familia); bloque V (8 ítems acerca de las características físicas y servicios de la vivienda) y el bloque VI (referido a la participación y acompañamiento escolar, recoge 10 preguntas mediante una escala Likert entre 1 y 5 para valorar las opciones de siempre, casi siempre, indiferente, muy poco y nunca).

Los datos concernientes a los resultados de aprendizajes de las Pruebas Saber 11, se obtuvieron de las estadísticas del Ministerio de Educación Nacional publicadas en la página oficial del Icfes y complementadas con las bases de datos oficiales de la Secretaría de Educación del Departamento de Córdoba.



De cada institución educativa se contactó al representante legal o su delegado, y se le informó los alcances del proyecto, lo cual permitió acceder a la base de datos de los estudiantes matriculados en los grados 10 y 11. Con esta información se seleccionaron a los padres de familia o adultos responsables del proceso educativo de los estudiantes, teniendo en cuenta los siguientes criterios de inclusión: i) Localización y distribución geográfica de la vivienda respecto al contexto escolar, buscando una representación equilibrada en este sentido, ii) disponibilidad de los encuestados iii) Parentesco y/o responsabilidad del adulto en el proceso educativo del estudiante, seleccionando sólo aquel que tuviera esta responsabilidad, iv) En caso de existir más de un hogar por vivienda y personas distintas estudiando en una misma escuela, se debían entrevistar por separado a cada uno de los miembros responsables del alumno, v) En caso de que en una vivienda existieran más de un miembro estudiando en una misma escuela, solo se debía escoger una familia o persona responsable del alumno. Al llegar a las viviendas, se informó a los representantes del hogar sobre la investigación y se procedió a leer el consentimiento informado a los participantes, a quienes se le garantizó el derecho al anonimato y poder retirarse del estudio cuando así lo considerarán necesario.

## Procedimiento

El proceso metodológico abarcó dos etapas: en la primera, se seleccionó los elementos muestrales de interés (instituciones educativas y estudiantes), para lo cual se implementó un diseño de muestreo en donde se estratificaron los municipios de acuerdo al número de instituciones educativas. Luego se procedió a la estimación del número de familias a partir del número de estudiantes matriculados en los grados 11 y 10 de las respectivas Instituciones Educativas, aplicando un 10% a cada uno de los totales de estudiantes en mención.

La segunda etapa, consistió en el cálculo de medidas descriptivas de todas las variables, que sirvieron de base para realizar posteriormente un análisis comparativo o de contraste, permitiendo determinar los grados de asociación entre variables categóricas y los grupos de instituciones adoptados. Se utilizó el test Chi-cuadrado, V de Cramer, Correlaciones (Spearman). Luego se realizaron pruebas de hipótesis para comparar grupos de interés abordados por estrategias paramétricas o no paramétricas según los ajustes distribucionales.

Para el análisis de los datos sobre participación y acompañamiento familiar, se aplicó el análisis en componentes principales ACP sobre los datos correspondientes a las 10 afirmaciones que integran el Bloque VI de las preguntas de la encuesta en escala Likert, Se construyó un Índice de participación y acompañamiento que sirvió de base para las correlaciones entre los promedios de las Pruebas Saber 11 por municipios y la pregunta 9 del Bloque VI en mención. Estos procedimientos se realizaron mediante el software estadístico R.

## Análisis y Resultados

El propósito central del estudio consistió en examinar la relación entre el acompañamiento familiar y los procesos educativos de los estudiantes de la media vocacional de instituciones educativas del Departamento de Córdoba, a partir de la variabilidad de los promedios de puntajes obtenidos de las Pruebas Saber 11 de 2016, por municipios.

La caracterización sociodemográfica de la muestra (padres o adultos responsables de estudiantes matriculados en los grados 10 y 11 de las instituciones educativas seleccionadas) refiere una edad promedio entre 46 y 47 años, siendo la mínima 20 años y la máxima 82 años. Los resultados muestran un promedio de hogares por vivienda de 1,2, integrados entre 1 y 17 personas equivalentes a un promedio de 5.2 miembros.

Con respecto a las variables independientes de carácter socioeconómico y los indicadores más relevantes examinados en relación con la participación y el acompañamiento de los padres o adultos responsables en el proceso educativo, se obtuvo mayorías masculinas (54.8%) por encima de la población femenina (42.2%) con un mayor asentamiento en el contexto rural (70.4%); El nivel educativo de los padres o adultos responsables encuestados correspondió a Primaria incompleta (30.1%), Primaria completa (19.2%), Bachillerato completo (11.4%), Universitario (6%), Bachillerato incompleto (3.5%) y Tecnólogo (3%); y en lo referente a los ingresos del hogar la mayoría respondió que devengan menos de un salario mínimo (73.4%) y 66.8% admitieron estar trabajando en contraste con el 28.5% que se dedican a los oficios del hogar. Gran parte de la población trabajadora lo hace por cuenta propia (40.5%) y las minorías se distribuyeron entre aquellos participantes con un contrato indefinido (11.9%), con contrato a término definido (10%) o los que trabajan por tiempo ocasional (9.5%).

Las respuestas emitidas frente al acceso de bienes y servicios tecnológicos en el hogar se concentraron en la tenencia de celular (96%) y televisión por cable (59%) en contraste con los que no tienen acceso a internet (83%) y tampoco cuentan con un computador (80%).

A continuación, se presentan los principales hallazgos concernientes a las diferentes formas y factores asociados al acompañamiento familiar en el proceso educativo, La relación entre las diferentes formas de participación o acompañamiento y la ocupación, el sexo y el nivel de los ingresos y el acceso a computador y el grado de la relación entre el indicador de acompañamiento familiar y el puntaje promedio obtenido por las IE en las pruebas saber 11 de 2016, por municipios

## Diferentes formas de participación y factores asociados al acompañamiento familiar en el proceso educativo

Entre los mayores puntajes o frecuencia porcentual por categorías de participación, los padres o adultos responsables optaron por las respuestas nunca asisten a las reuniones del colegio cuando los convocan (82.4%), nunca le alegra o entristece los resultados académicos de sus hijos (65.3%) y nunca apoyan las actividades del colegio por el mejoramiento de la calidad (51.8%).

Por otra parte, el estudio permitió establecer los promedios de las variables sexo, escolaridad y oficio del acompañante familiar y su asociación con las diferentes formas de acompañamiento; así como también se pudo establecer los resultados de las estadísticas chi cuadrado y el valor p de la prueba de independencia para cada una de las afirmaciones (Tabla 2), donde un valor inferior a .05 indicará el rechazo de la hipótesis de independencia.

Los resultados mostraron rechazo de la hipótesis de independencia en favor que el sexo sí se encuentra asociado con el nivel de acompañamiento familiar en cada una de las afirmaciones; con respecto a la escolaridad se encontró que esta se asocia con la afirmación: me mantengo enterado del proceso de aprendizaje de mis hijos, y el cruce

entre el oficio y las afirmaciones: estoy pendiente de los resultados académicos de mis hijos, me alegran y/o me entristecen los resultados académicos de mis hijos, dispongo de tiempo para el acompañamiento del aprendizaje escolar de mis hijos, estímulo los hábitos de lectura a mis hijos y me mantengo enterado del proceso de aprendizaje de mi hijos rechaza la hipótesis de independencia en favor que si existe asociación.

Tabla 2

*La asociación entre el sexo, la escolaridad, el oficio de las familias y las diferentes formas de acompañamiento en el proceso educativo de sus hijos*

Afirmación y/o preguntas	Sexo		Escolaridad		Oficio	
	Chi-cuadrado	Valor p	Chi-cuadrado	Valor p	Chi-cuadrado	Valor p
P1. Asisto a las reuniones del colegio cuando me convocan	27.84	.00000	19.59	.14	3.15	.92500
P2. Reviso las tareas del colegio	16.80	.00210	21.67	.42	25.84	.01100
P3. pendiente de los resultados académicos de mis hijos	13.30	.00400	26.69	.18	26.62	.00900
P4. Me alegran y/o me entristecen los resultados académicos de mis hijos	11.33	.02310	18.41	.62	9.67	.64600
P5. Acompaño a mis hijos en las tareas del colegio	22.51	.00020	25.69	.22	20.64	.06100
P6. Apoyo todas las actividades del colegio por el mejoramiento de la calidad	11.13	.02510	26.53	.19	9.47	.66200
P7. Dispongo de tiempo para el acompañamiento del aprendizaje escolar de mis hijos	18.98	.00080	23.21	.33	37.62	.00000
P8. Estimulo los hábitos de lectura a mis hijos	27.75	.00001	20.78	.47	35.61	.00000
P9. Pienso que la enseñanza aprendizaje es una responsabilidad exclusiva de la escuela	13.83	.00790	18.06	.65	18.73	.09500

Afirmación y/o preguntas	Sexo		Escolaridad		Oficio	
	Chi-cuadrado	Valor p	Chi-cuadrado	Valor p	Chi-cuadrado	Valor p
P10. Me mantengo enterado del proceso de aprendizaje de mis hijos	28.25	.00001	32.97	.05	25.47	.01300

Al igual que la Tabla 2 antes mencionada, los resultados de la Tabla 3, muestra la asociación entre la variable ingresos del acompañante familiar, el acceso a computador por parte de las familias y la participación o acompañamiento en el proceso educativo del alumnado, mediante el cual se pudo establecer el rechazo de la hipótesis de independencia a un nivel del 5%, en favor de la asociación entre los ingresos y la afirmación: asisto a las reuniones del colegio cuando me convocan; asimismo, el cruce entre la afirmación: dispongo de tiempo para el acompañamiento del aprendizaje escolar de mis hijos y tener acceso a un computador mostró un nivel del 5% el rechazo de la hipótesis de independencia.

Tabla 3

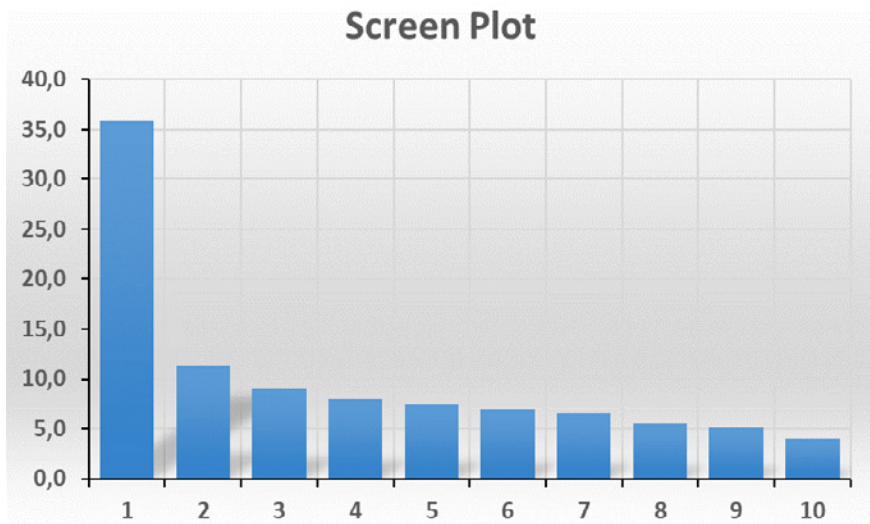
*La asociación entre los ingresos, el acceso a computador de las familias y su participación o acompañamiento en el proceso educativo de sus hijos*

Afirmación	Ingresos		Computador	
	Chi-cuadrado	Valor p	Chi-cuadrado	Valor p
P1. Asisto a las reuniones del colegio cuando me convocan	616.9	.000	6134.0	.104
P2. Reviso las tareas del colegio	13.0	.368	3448.0	.488
P3. Estoy pendiente de los resultados académicos de mis hijos	4543.0	.971	6742.0	.148
P4. Me alegran y/o me entristecen los resultados académicos de mis hijos	6780.0	.872	7758.0	.099
P5. Acompaño a mis hijos en las tareas del colegio	14875.0	.248	4505.0	.339
P6. Apoyo todas las actividades del colegio por el mejoramiento de la calidad	15771.0	.202	7430.0	.114
P7. Dispongo de tiempo para el acompañamiento del aprendizaje escolar de mis hijos	9929.0	.622	9327.0	.051

Afirmación	Ingresos		Computador	
	Chi-cuadrado	Valor p	Chi-cuadrado	Valor p
P8. Estimulo los hábitos de lectura a mis hijos	11499.0	.487	5014.0	.273
P9. Pienso que la enseñanza aprendizaje es una responsabilidad exclusiva de la escuela	12.1	.659	2533.0	.649
P10. Me mantengo enterado del proceso de aprendizaje de mis hijos	11271.0	.551	8041.0	.079

Para la estimación del puntaje promedio de participación por formas y categorías, se construyó un indicador de participación y acompañamiento escolar con información de las afirmaciones P1 a la P8 y la P10 y el Análisis en Componentes Principales (ACP). El resto de preguntas de la encuesta se emplean como variables cualitativas suplementarias. El ACP es un método estadístico multivariado que permite la reducción de las dimensiones a partir de un conjunto de variables de interés y a entender de manera gráfica y cuantitativa las asociaciones entre las mismas. En la Figura 1, se presentan los porcentajes de variabilidad de cada uno de los componentes principales (*Scree plot*). Se observa que el primer componente principal recoge la mayor cantidad de variabilidad, esto es, resume la mayor cantidad de información acerca de las afirmaciones de participación y acompañamiento.

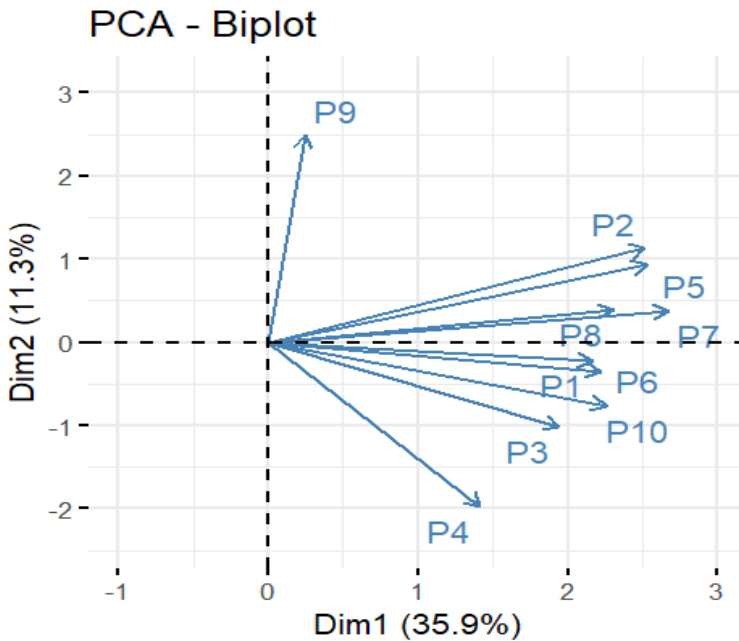
Figura 1  
Porcentajes de variabilidad de cada uno de los componentes



En específico, el primer componente principal recoge un 35.9% de la variabilidad total, mientras que el segundo componente recoge un 11.3%. El primer plano principal recoge entonces un 47.2% de la variabilidad total y se puede usar para describir el comportamiento general de las afirmaciones y sus asociaciones.

Figura 2

Círculo de correlaciones de las variables en el primer plano principal



Los resultados que se reflejan en el Figura 2 muestran como la información contenida acerca de los puntajes otorgados a las afirmaciones entre P1y P8 y P10 se pueden resumir en un único indicador de participación y acompañamiento escolar que solo no tendrá información suficiente frente a la afirmación P9. Por otro lado, los hallazgos tienen que ver con la independencia estadística entre la afirmación P9 y el resto de afirmaciones, esto es, la calificación que los entrevistados dan acerca de la afirmación P9 es independiente del resto de calificaciones en las otras afirmaciones.

A partir de lo anterior, se logró estimar un indicador de participación a través de la siguiente ecuación:

$$I = -1.47 + 7.73P1 + 6.34P2 + 10.47P3 + 6.30P4 + 6.46P5 + 6.62P6 + 7.99P7 + 6.22P8 + 0.60P9 + 9.32P10$$

Donde los valores más altos en el indicador representan mayores puntajes en las afirmaciones P1 - P8, y P10 menores valores del indicador representan menores puntajes en dichas afirmaciones. Así, de los pesos correspondientes a cada una de las afirmaciones, vemos que la afirmación P3 tiene el mayor peso o importancia sobre el indicador (con 10.47 unidades), seguido de la afirmación P10 con un peso de 9.32 unidades. Las afirmaciones P1 y P7 tienen el tercer peso en magnitud con 7.73 y 7.99 unidades, respectivamente. Se resalta además que las afirmaciones P2, P4, P5, P6 y P8 tienen

pesos o importancia semejantes en el indicador. La afirmación P9 en este indicador no tiene un peso significativo.

Con el fin de comparar cada una de las variables cualitativas en términos de promedios y desviaciones estándar de los porcentajes de acompañamiento de dicho indicador, sus valores son llevados a una escala 0-100%, donde 100% es el mayor puntaje obtenido (mayor participación y acompañamiento). Adicionalmente, se comparan los resultados con los puntajes promedio de participación y acompañamiento de la afirmación 9, también llevada a una escala 0-100% en lugar de su escala 0-5 para que sean comparables. Los resultados obtenidos se muestran en las Tablas 5 y 6, donde se resaltan en negrilla los promedios del indicador y del puntaje de la afirmación P9 que son estadísticamente mayores al resto de niveles de cada variable.

Tabla 4

*Promedios y desviaciones estándar (SD) del indicador en escala 0-100% para las variables socioeconómicas y el contexto familiar*

Variable	Categoría	Indicador (P1-P8, P10)		P9		
		Promedio	SD	Promedio	SD	
Subregión	Alto Sinú	59.3	20.6	25.0	25.4	
	Bajo Sinú o Ciénaga	78.8	12.8	30.5	40.5	
	Costanera	66.6	22.9	21.2	34.9	
	Medio Sinú	77.9	17.7	34.7	38.3	
	Sabanas	75.1	23.0	36.6	41.2	
Zona	San Jorge	76.3	21.1	43.0	41.1	
	Rural	70.7	22.2	31.6	37.3	
	Urbano	77.2	19.3	36.3	40.0	
	Estrato	1	72.4	21.6	31.9	37.8
		2	77.7	18.4	43.2	39.0
3		65.9	17.6	67.9	42.6	
Sexo	F	77.9	20.3	30.3	38.6	
	M	68.3	21.6	35.2	37.7	
Escolaridad	Prim. com.	67.8	23.8	37.6	37.9	
	Prim. inc.	68.5	22.6	33.3	39.2	
	Bach. inc.	73.0	21.5	37.6	37.9	
	Bach. com.	77.6	19.2	33.3	39.2	
	Téc./Tec.	78.4	16.4	32.0	38.6	
	Univ. com.	80.9	16.6	38.8	38.4	

Variable	Categoría	Indicador (P1-P8, P10)		P9	
		Promedio	SD	Promedio	SD
Ocupación	Est.	76.7	13.5	63.9	37.7
	No trab. ni busco	72.2	18.0	25.0	NA
	Of. del hogar	77.6	21.2	28.6	38.4
	Trab. sin rem.	65.5	33.7	25.0	30.6
	Trab.	70.4	21.4	34.2	38.2
	Otra	75.7	21.0	37.5	32.2
Ingresos	<1 SM	72.3	22.5	31.7	38.2
	1-2 SM	73.6	18.6	37.1	37.5
	2-3 SM	73.6	19.6	33.6	40.2
	4-5 SM	55.8	14.6	58.3	52.0
	> 5 SM	89.4	NA	NA	NA

Los datos de la Tabla 4 indican que, desde el punto de vista del contexto regional, el Alto Sinú y la sub región Costanera en Córdoba (Colombia), tienen los puntajes más bajos en todas las afirmaciones P1-P8 y P10, al igual que la zona rural, mientras que no muestran diferencias significativas con los puntajes promedio de la afirmación P9. En tanto que, los promedios más altos en esas mismas afirmaciones le corresponden a las sub regiones Bajo Sinú (78.8) y Medio Sinú (77.9).

Por estratos de municipios, el estrato 2 (municipios entre 6 y 10 Instituciones Educativas) arroja el mayor promedio de participación (77.7), observándose una diferencia estadísticamente mayor solo en el estrato 3 (Municipios que cuentan con un número mayor de 10 Instituciones Educativas) para la afirmación P9. En cuanto al sexo, el femenino tiene el mayor puntaje promedio solo para el indicador en mención, con una diferencia estadística. La escolaridad muestra como el nivel de escolaridad, para el bachillerato en adelante, presenta una diferencia o incidencia estadística en el promedio de la participación, mientras que para la afirmación P9 no se observan diferencias significativas.

Tabla 5

*Promedios y desviaciones estándar (SD) del indicador en escala 0-100% para las variables de tecnologías*

Variable	Categoría	Indicador (P1-P8, P10)		P9	
		Promedio	SD	Promedio	SD
Internet	Sí	75.1	18.9	32.0	36.6
	No	72.1	22.0	33.2	38.5



Variable	Categoría	Indicador (P1-P8, P10)		P9	
		Promedio	SD	Promedio	SD
Computador	Sí	77.0	17.9	32.0	36.4
	No	71.5	22.2	33.2	38.6
Celular	Sí	72.7	21.3	32.5	38.0
	No	69.2	27.6	47.5	42.8
TV cable	Sí	72.2	21.2	33.3	37.1
	No	73.2	22.1	32.5	39.7

Con relación a la incidencia del acceso a la tecnología de la familia, se observa en la Tabla 5 que aquellas familias con acceso a computador registran un mayor promedio de participación y acompañamiento (77.0) respecto a los que no tienen (71.5).

### La relación entre las diferentes formas de participación o acompañamiento y la ocupación, el sexo y el nivel de los ingresos y el acceso a computador

De acuerdo con los datos de la Tabla 2, se estableció que las mujeres dedicadas en su mayoría a las actividades domésticas representaron un mayor porcentaje de ocurrencia en favor de estar pendientes de los resultados académicos de sus hijos; de alegrarse y/o entristecerse con los resultados académicos de sus hijos; con mayor disponibilidad de tiempo para el acompañamiento escolar y en estimular los hábitos de lectura y mantenerse enterado del proceso de aprendizaje. En contraste, los padres con otra ocupación, afirman con mayor frecuencia que siempre estimulan los hábitos de lectura de sus hijos, así como los que siempre disponen de tiempo para el acompañamiento del aprendizaje escolar de los mismos.

En cuanto a la incidencia entre los ingresos y la afirmación: asisto a las reuniones del colegio cuando me convocan, los hallazgos reflejados en la Tabla 3, muestran que las personas con ingresos menores a tres salarios mínimos mensuales legales vigentes (\$753 dólares aproximadamente), con mayor frecuencia siempre asisten a las reuniones en comparación a quienes devenga entre 4 y 5 SMMLV (\$1.004/\$1.255 dólares aproximadamente).

Entre la afirmación: dispongo de tiempo para el acompañamiento del aprendizaje escolar de mis hijos y la tenencia de computador, se observó que en aquellos encuestados que no cuentan con computador, la proporción de los que casi nunca disponen de tiempo para el acompañamiento es mayor en contraste con los que sí cuentan con un computador.

En general, se puede afirmar que las subregiones Bajo Sinú, Medio Sinú, Sabanas y San Jorge, factores como la zona urbana, los estratos de municipios más altos, el sexo femenino, el mayor nivel de educación, las amas de casa y quienes poseen acceso a computador tienen mayor participación y acompañamiento promedio entre las afirmaciones P1-P8 y P10. Por su parte, y de manera independiente, en las subregiones Sabanas y San Jorge, el estrato 3, y las familias con ingresos entre 4 y 5 SMMLV pre-

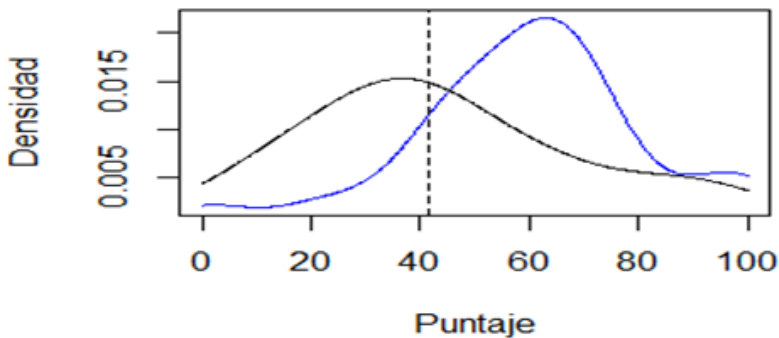
sentan mayor participación promedio en la afirmación P9 (pienso que la enseñanza aprendizaje es una responsabilidad exclusiva de la escuela).

## El grado de la relación entre el indicador de acompañamiento familiar y el puntaje promedio obtenido por las IE en las pruebas saber 11 de 2016, por municipios.

Para establecer una relación entre el puntaje promedio de las pruebas Saber 11 de 2016 y el indicador de participación se transformaron los puntajes promedio por municipios a la escala 0-100% en la que está el indicador, paso seguido se comparan en la Figura 1 las funciones de densidad empírica entre el puntaje promedio re-escalado y el indicador. La línea azul corresponde al indicador y la negra corresponde al puntaje promedio de dichas pruebas del municipio en la nueva escala.

Figura 3

*Densidades empíricas del puntaje promedio por municipio y el indicador*

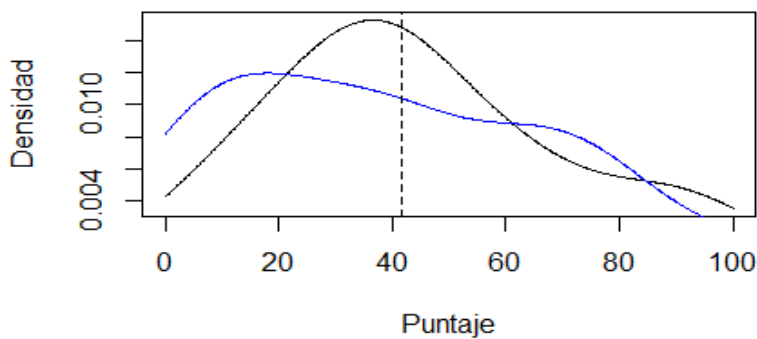


La línea punteada del Figura 3, señala el puntaje mediano de los municipios,  $Me = 41.552$ , el cual indica que en la escala 0-100% el 50% de los municipios obtuvieron un puntaje promedio inferior o igual a 41.552%. Ahora bien, si se calcula la probabilidad empírica de que el indicador sea inferior a ese valor, se encuentra una probabilidad equivalente a .177 ( $P(I \leq 41.552) = 17.7\%$ ), y cuando sea superior a ese valor de .823. De esta forma, la probabilidad de obtener un puntaje correspondiente al 50% más alto, está asociado al 82.3% de los valores más altos del indicador. Este resultado ofrece una relación positiva entre un valor alto del indicador y un puntaje promedio alto en las pruebas de cada municipio. De hecho, podemos establecer que la oportunidad de obtener un puntaje mayor a la mediana es 4.650 veces mayor. Cabe anotar que, el indicador contiene la información frente a la participación y acompañamiento en las preguntas (1-8) y (10), así, se obtiene que a mayor participación o acompañamiento de las familias en el proceso educativo la probabilidad de obtener un puntaje promedio de las pruebas Saber 11 dentro del 50% más alto, es mayor, en la medida que el respaldo a la participación y el acompañamiento en esos ítems sea mayor.

De manera similar, en el Figura 4, se encuentran las funciones de densidad empírica entre el puntaje promedio re-escalado y la pregunta 9 re-escalada como 0-100%. La línea azul corresponde a la pregunta 9 y la negra corresponde al puntaje promedio del municipio en la nueva escala. Así, si calculamos la probabilidad empírica de que la pregunta 9 sea inferior al puntaje mediano encontramos que dicha probabilidad es de .524 ( $P(I \leq 41.552) = 52.4\%$ ), lo que indica que la pregunta 9 no es un discriminante de la probabilidad de obtener un mayor puntaje.

Figura 4

*Densidades empíricas del puntaje promedio por municipio y la pregunta 9*



Con respecto a la correlación entre los puntajes y la pregunta 9, se obtuvo un coeficiente de correlación de .3776 (37.76%). Con ello, se puede decir que, a nivel de municipios, la correlación lineal entre el promedio del puntaje de las pruebas y el indicador de acompañamiento es de solo - .0185 (1.85%) indicando ausencia de asociación lineal entre las variables. Finalmente, frente a la correlación entre los puntajes y la pregunta 9, se obtuvo un coeficiente de correlación de .2766 (27.66%).

## Discusión y Conclusiones

Los hallazgos relevantes de nuestro estudio permiten concluir que entre el grado de acompañamiento familiar y la variabilidad de los puntajes obtenidos por las instituciones según los resultados de las pruebas Saber 11 de 2016, no existe una relación lineal significativa, dado que dicha relación arroja un coeficiente de correlación de solo - .0185 (1.85%). No obstante, desde el punto de vista de las probabilidades, si se logra establecer una relación positiva entre el valor alto del indicador y la variación del promedio de las escuelas según el puntaje promedio de las pruebas Saber 11 de cada municipio. De tal manera que, la probabilidad de obtener un puntaje mayor a la mediana de dichas pruebas es 4.650 veces mayor, o sea, que, a mayor participación o acompañamiento familiar, la oportunidad de obtener una mejor clasificación institucional según las pruebas Saber 11 dentro del 50% es más alto, y aumenta en la medida que la participación y el acompañamiento en esos ítems sea mayor.

Estos indicadores en Córdoba, coinciden parcialmente con los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo [TERCE], (Unesco, 2016), en donde se analiza y demuestra la relación favorable entre el nivel socioeconómico y el aprendizaje de los estudiantes. El estudio agrega además que, al tomar en consideración este índice a nivel de escuela, el aumento de una unidad en esta medida lleva a un incremento de hasta 60 puntos (más de media desviación estándar) en los resultados de aprendizaje de la institución educativa. Con estos hallazgos, la Unesco concluye acerca de la importancia de considerar el lugar preponderante de la familia en los procesos educativos, particularmente porque el desempeño estudiantil tiende a aumentar cuando los padres poseen altas expectativas sobre el logro de sus hijos, usan la información escolar en apoyo de sus aprendizajes y supervisan el desarrollo de los mismos.

Los estudios de Madueño et al. (2020) y Pinos et al. (2020), muestran resultados similares a los planteamientos de la Unesco (2016) y se alejan de nuestros hallazgos cuando estos consideran el apoyo familiar como factor decisivo para el desarrollo y logro de metas estudiantiles, así como también, se observa la relación de este con el fortalecimiento de la autoestima, promoción del hábito lector, mejoramiento de los vínculos relacionales, lo cual influye en el rendimiento académico. Circunstancias que no se encontraron en nuestro estudio, debido probablemente a que los aprendizajes que se tomaron como referencia fueron evaluados por un sistema externo que no recoge todas las dimensiones del proceso de enseñanza aprendizaje, desvirtuándose la importancia del acompañamiento familiar en dicho proceso como lo reconocen numerosos autores. Chaparro et al. (2016), por ejemplo, resaltan el rol determinante de las familias en el desempeño académico de los estudiantes advirtiendo que el nivel educativo de ambos padres y los recursos culturales disponibles para el apoyo escolar son uno de los factores más influyentes en el éxito académico.

De igual manera, la investigación de Lastre et al. (2017), reafirma la importancia del acompañamiento familiar en el proceso educativo; lo mismo que la Unesco (2016), cuando invita a replantear el alcance de la calidad de la educación incorporando los factores socioeconómicos de los estudiantes y su familia, así como Razeto (2016), quien sugiere que entre la familia y la escuela debería establecerse una relación colaborativa o de alianza, permitiéndole a los actores involucrados compartir responsabilidades y medios para el desarrollo de los aprendizajes. Con ello, el éxito educativo será el resultado del trabajo escolar y del apoyo en casa.

Como se ha podido observar, las discrepancias encontradas en nuestro estudio son contrarias no solo a las tendencias empíricas anotadas sino también a las expectativas y propósitos de las políticas públicas que las alientan. Lo que conlleva a interrogar sobre la eficacia del sistema de evaluación estatal en cuestión, en términos de: ¿qué tipo de conocimiento se evalúan?, ¿cómo se evalúan esos conocimientos?, ¿cuál es la finalidad de esa evaluación?, ¿quiénes participan o intervienen en dicha evaluación?, ¿será que este tipo de evaluación es coherente con los sistemas que se aplican en las instituciones evaluadas?

Estos interrogantes tienen sus amarres en el análisis de las desigualdades socioeconómicas y territoriales que como hechos fácticos caracterizan a una sociedad e impiden en cierta medida a las instituciones educativas alcanzar resultados óptimos y equilibrados. Por consiguiente, no sería lógico esperar que los resultados de aprendizajes definan en sí mismos, la calidad o el rendimiento académico de los estudiantes, porque un resultado superior en las pruebas Saber 11, no indica necesariamente la existencia de colegios de mayor calidad, podrían estos obedecer a las diferencias socioeconómicas, familiares y culturales de los alumnos. Lo cual representa para sec-

tores con bajos recursos económicos una desventaja en la presentación de este tipo de pruebas.

El éxito escolar en las pruebas del Estado colombiano en regiones con características similares a la de Córdoba, está sujeto a diversos factores. Por un lado, cuando los estudiantes viven en zonas urbanas, tienen padres con niveles educativos altos y una madre a cargo del hogar, con acceso a las TIC y mayores ingresos económicos, se estaría ante la probabilidad que estos obtengan un mayor acompañamiento y participación de la familia, y, por ende, aumentar sus oportunidades para obtener mejores puntajes. Por otra parte, el mero reconocimiento de las condiciones de vida del alumno y la presunción de conexión con el resultado de las pruebas de Estado, se constituyen en una barrera analítica cuando se excluyen otros factores asociados al divorcio entre los contenidos y formas de aplicación del examen y el desarrollo curricular en la escuela, o, como concluye Alvarado y Núñez (2017), que existe contradicciones entre el nivel evaluado por el ICFES y el aprendizaje adquirido en la experiencia escolar interna.

A partir de lo anterior, el abordaje de este tipo de temáticas en un Departamento con las características particulares del contexto cordobés admite la oportunidad de replantear las rutas investigativas concernientes a la calidad educativa; en particular aquellas que enfatizan en los estudiantes desde el punto de vista de su historia y cultura, al igual que sobre las características particulares del docente y las prácticas pedagógicas en el aula; los recursos y las condiciones materiales de las escuelas.

## Referencias

- Alvarado, P., Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetran, Antioquia (Colombia). *Revista Espacios*, 39(15). <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/4903>.
- Álvarez, G., & Matarranz, M. (2020). Calidad y evaluación como tendencias globales en política educativa: estudio comparado de agencias nacionales de evaluación en educación obligatoria en Europa. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 85-93. <https://doi.org/10.5209/rced.61865>
- Becker, G. (1964). *Human Capital. A theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. National Bureau of Economic Research.
- Campoalegre Septien, R. (2016). Familia y Escuela. Desafíos sociales y políticos. En J. L. Meza Rueda, & R. M. Páez Martínez (Coords.), *Familia, Escuela y Desarrollo Humano* (pp. 31-56). Universidad de la Salle & CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20161116033448/FamiliaEscuelaYDesarrolloHumano.pdf>
- Carabaña, J. (2016). El Informe Coleman, 50 años después. *Revista de Sociología de la Educación*, 9(1), 9-21. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8400/7993>
- Chaparro, A., González, C., & Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 53-68. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/774>
- Croso, C. (2016). La plena realización de los derechos humanos: nuestra lucha colectiva. En Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe [CEAAL] (Ed.), *Debates sobre calidad educativa* (pp. 31-39). CLACSO. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa\\_Rica/ceaal/20160506035311/Debate\\_sobre\\_calidad\\_educativa.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa_Rica/ceaal/20160506035311/Debate_sobre_calidad_educativa.pdf)

- Fernández Enguita, M. (2016). El Informe Coleman: Una lección de sociología y de política. *Revista de Sociología de la Educación*, 9(1), 37-45. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8402/7995>
- Gobierno de Colombia. (2019). *Resultado ICFES (2019-2) por departamento*. [Informe en línea]. <https://www.datos.gov.co/Educacion/RESULTADO-ICFES-POR-DEPARTAMENTO/vxwe-bk96>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.). MacGraw-Hill.
- Lacayo Parajón, F. J. (2016). ¿Calidad de educación o nuevo paradigma de la educación? En Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe [CEAAL] (Ed.), *Debates sobre calidad educativa* (pp. 39-56). Perú: CLACSO. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa\\_Rica/ceaal/20160506035311/Debate\\_sobre\\_calidad\\_educativa.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa_Rica/ceaal/20160506035311/Debate_sobre_calidad_educativa.pdf)
- Lastre, K., López, L., & Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- Madueño P., Lévano, J., & Salazar, A., (2020). Conductas parentales y habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria del Callao. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.234>
- Marqués Perales, I. (2016). Apuntes sobre el Informe Coleman. Sobre la difícil convivencia de los principios igualitarios en un mundo desigual. *Revista internacional de sociología de la educación*, 5(2), 104-125. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2016.2092>
- Martin, J. F. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. *Sophia*, 14 (2), 4-14. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.799>
- Mejía, M. R. (2016). La calidad de la educación, una disputa polisémica por sus sentidos. En Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe [CEAAL] (Ed.), *Debates sobre calidad educativa* (pp. 7-24). CLACSO. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa\\_Rica/ceaal/20160506035311/Debate\\_sobre\\_calidad\\_educativa.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa_Rica/ceaal/20160506035311/Debate_sobre_calidad_educativa.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. OCDE. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). *Colombia Country Note - PISA 2018*. OECD. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_COL\\_ESP.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar*. OECD. [https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework\\_PRELIMINARY%20version\\_SPANISH.pdf](https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf)
- Pineda García, M. D., & Madera Simanca, R. (2019). *Caracterización del subproceso "D01.04. Elaborar la caracterización y perfil de Sector Educativo" 2018*. Alcaldía de Montería. <https://www.monteria.gov.co/loader.php?!Servicio=Tools2&Tipo=-descargas&Funcion=descargar&idFile=1892>
- Pinos, G., Moya, M., Bastidas, M., & Pazmiño, G. (2020). Relación entre las habilidades parentales y el bajo rendimiento académico en una muestra de adolescentes.

*Revista Científica*, 5(Ed. Esp.), 110-126. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.E.5.110-126>

- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista Páginas de Educación*. 9(2). <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>
- Rivas, A., & Scasso, M. (2017). ¿Qué países mejoraron la calidad educativa? *América Latina en las evaluaciones de aprendizaje*. CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/12/DT-Que-paises-mejoraron-en-PISA-vf.pdf>
- Schultz, T. W. (1981). *Investing in people: The economics of population quality*. University of California Press.
- Unesco & OREALC/Unesco. (2016). *Informe de resultados. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo –TERCE-. Logros de aprendizaje*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>





---

# Family and school success according to the State quality tests in a región of the Colombian Caribbean<sup>1</sup>

Familia y éxito escolar según las pruebas de calidad del Estado en una región del Caribe colombiano

哥伦比亚加勒比地区的国家教育质量测试所反映的家庭支持和学校成绩间关系

Семья и школьная успеваемость по результатам государственных тестов качества в Карибском регионе Колумбии

---

**Jorge Eliecer Ortega Montes**

University of Córdoba  
jeortega@correo.unicordoba.edu.co  
<http://orcid.org/0000-003-4605-6061>

**Nydia Nina Valencia Jiménez**

University of Córdoba  
nnvalencia@correo.unicordoba.edu.co  
<http://orcid.org/0000-0003-2414-2276>

**José Luis Álvarez Cogollo**

British School of Montería  
joluix.0@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-0604-0762>

---

<sup>1</sup> This article is derived from the results of the Research Project “Influence of the school context on the quality of secondary education in the Department of Córdoba.”

---

## Dates · Fechas

Published: 2021/12/31  
Received: 2021/09/20  
Accepted: 2021/10/06

---

## How to Cite this Paper · Cómo citar este trabajo

Ortega, J. O., Valencia, N. N., & Álvarez, J. L. (2021). Family and school success according to the State quality tests in a región of the Colombian Caribbean. *Publicaciones*, 51(2), 217–237. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.18150>

## Abstract

Different types of family support in the educational process of children are studied based on the averages variability of the Saber 11 test got by public schools in 27 non-certified municipalities of Córdoba, Colombia. For the size of the sample was used a multi-stage sampling which displayed a sample of 109 educational institutions in the first stage, distributed in three strata of the municipalities. In the second stage were estimated 629 families selected by the simple random method. The data were analyzed with the principal components analysis method, which allowed the construction of a support index to establish the correlations between the variables. Relevant results show there does not exist a significant relationship between family support and the classification results of public schools in the State test in 2016. But, it is found that when the family support in the educational process is greater, the probability of get a score with an average of 50% is 4.650 higher. Among the explanatory variables with the greatest influence on family support were: living in an urban area, municipalities with 6 to 10 schools, the female sex, the highest level of parents education, housewives and families with access to the computer. It is inferred the lack of relevance of the Saber 11 test related to the acquired learning and the types of evaluation applied in the schools.

---

*Keywords:* family, school success, parent participation, learning test, learning conditions.

---

## Resumen

Se examina las diferentes formas de acompañamiento de la familia en el proceso educativo de sus hijos a partir de la variabilidad de los promedios de las pruebas de Estado 2016 obtenidos por las instituciones educativas oficiales en 27 municipios no certificados del Departamento de Córdoba, Colombia. Para el tamaño de la muestra se utilizó un muestreo polietápico, que arrojó en la primera etapa una muestra de 109 instituciones educativas distribuidas en tres estratos de municipios. En la segunda etapa se estimó un total de 629 familias seleccionadas con el método aleatorio simple. Los datos se analizaron con el método de análisis de componentes principales que permitió construir un índice de acompañamiento para establecer las correlaciones entre las variables. Como resultados relevantes se encontró ausencia de relación significativa entre el acompañamiento familiar y la variabilidad de los promedios de dichos resultados por municipios. Pero se constata que, a mayor acompañamiento de las familias en el proceso educativo, la probabilidad de obtener un puntaje promedio dentro del 50% más alto es 4.650 veces mayor. Entre las variables explicativas de mayor influencia en el acompañamiento familiar se obtuvo: vivir en zona urbana, los municipios entre 6 y 10 instituciones educativas, el sexo femenino, el mayor nivel de educación de los padres, las amas de casa y familias con acceso a computador. Se infiere la poca pertinencia de las Pruebas Saber 11 respecto a los aprendizajes adquiridos y los tipos de evaluación aplicados en las escuelas a sus estudiantes.

---

*Palabras clave:* familia, éxito escolar, participación de los padres, test de aprendizaje, condiciones de aprendizaje.

---

## 摘要

从哥伦比亚科尔多瓦省 27 个非认证城市的官方教育机构获得的 2016 年国家测试平均值的可变性中, 我们研究了家庭在子女教育过程中的不同形式的陪伴。研究采用了多阶段抽样的样本规模, 在第一阶段采纳了分布在三个市镇的 109 所教育机构的样本。在第二阶段, 用简单随机方法对 629 个家庭进行了分析。我们采用了主成分分析方法对数据进行分析, 该方法允许构建后续指标以建立变量之间的相关性。作为相关结果, 家庭支持与市政

当局的上述结果平均值的可变性之间没有显著关系。但研究发现,家庭在教育过程中得到的支持越多,获得最高50%以内平均分的概率要大4650倍。对家庭支持影响最大的解释变量包括:居住在城市地区、拥有6至10所教育机构的市镇、女性、父母的教育水平较高、家庭主妇和拥有计算机的家庭。Sabre 11测试的相关性很小,这是从所获得的学习和学校对学生应用的评估类型推断出来的。

---

关键词: 家庭、学校成绩、父母参与、学习测试、学习条件。

---

## Аннотация

Исследуются различные формы сопровождения семей в образовательном процессе их детей на основе вариативности средних показателей государственных тестов 2016 года, полученных официальными образовательными учреждениями в 27 сертифицированных муниципальных департамента Кордова, Колумбия. Для определения размера выборки использовалась многоступенчатая выборка, которая на первом этапе дала выборку из 109 образовательных учреждений, распределенных по трем стратам муниципалитетов. На втором этапе была проведена оценка 629 семей, отобранных методом случайных чисел. Данные были проанализированы с помощью метода анализа главных компонент, что позволило построить индекс сопровождения для установления корреляций между переменными. В качестве соответствующих результатов, не было обнаружено существенной связи между сопровождением семьи и вариативностью средних значений этих результатов по муниципалитетам. Однако было установлено, что чем больше сопровождение семьи в образовательном процессе, тем в 4,650 раз выше вероятность получения среднего балла в 50% лучших. Среди объясняющих переменных, оказывающих наибольшее влияние на поддержку семьи, были следующие: проживание в городской местности, муниципалитеты с количеством учебных заведений от 6 до 10, женский пол, более высокий уровень образования родителей, домохозяйки и семьи, имеющие доступ к компьютеру. Можно сделать вывод, что значимость тестов Saber 11 по отношению к полученным знаниям и видам оценивания, применяемым в школах к своим ученикам, невысока.

---

*Ключевые слова:* семья, школьная успешность, участие родителей, учебный тест, условия обучения.

---

## Introduction

Among the series of economic, political and social transformations implemented in the field of education in response to the challenges of globalisation, the issue of educational quality takes on different connotations, with two major theoretical currents that continue to be the object of debate. The first of these currents, which originates from and is justified precisely by the challenges posed by globalisation, analyses this educational problem in the context of public policies that define the needs and purposes of education in terms of business and production requirements. The school is likened to a 'factory' that builds the parts required for competitiveness and innovation, and students and teachers are seen as part of a commercial exchange system which is organised, oriented and evaluated in accordance with a business model, i.e. with market criteria and economic principles of effectiveness and efficiency of resources (Álvarez & Matarranz, 2020; Mejía, 2016).

According to these principles and criteria, the concept and scope of educational quality encompasses five dimensions which together make up the education system: learner characteristics, context, enabling inputs, teaching-learning and outcomes, each of which is subject to evaluation to determine their level of quality and development. Students are conceived as elements to be transformed through learning management and acquisition processes (Martín, 2018). According to this approach, schools and families in their role as part of the economic and social context become the main actors for economic development, the assumption being that an educated person will be able to generate monetary income and mechanisms to achieve basic needs, social mobility and reconciliation. Hence, these arguments serve as the basis for the assumption of education as a tradeable service and an investment that generates individual benefits in the medium and long term (Becker, 1964; Schultz, 1981).

The alternative current is proposed by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), which although differing in terms of the emphasis placed on some of these aspects, essentially has more common and complementary features than differences. Its main criticism of the former approach is that public education policies are developed with a view towards integration of international guidelines governing economic and human development whereby the former take precedence. Indeed, the assessment of learning achievement does not focus on how much the students enjoyed their educational process and how this learning provided tools for their personal growth, but rather the State, and consequently schools and families, are more interested in what level the student achieves in their academic exams and what ranking the school achieves in the local and national context.

In contrast to the above, UNESCO (2016) conceives education as a means of transforming people and communities based on the understanding that students are transformed into ambassadors of peace, harmony and reconciliation with others. In pursuit of this purpose, UNESCO proposes mechanisms to eradicate poverty and work towards sustainable development through the adoption of educational policies oriented towards the resignification of human dignity which, parallel to its human rights vision, mark paths of analytical interest for the Americas.

Similarly, schools and families are seen as key actors for social transformation which are influenced by recognition of human rights, gender diversity, inclusion of women in the labour market, demographic changes and educational attention for ethnic minorities. Consequently, these socio-political and cultural considerations grant a new emphasis and a new meaning to quality, seen as a permanent process of continuous improvement which is inherent to human development leading to empowerment and expansion of human capabilities based on what people aspire to be, have and do in educational terms (Croso, 2016; Lacayo, 2016).

Based on these considerations, UNESCO (2016) poses a rethinking of education, educational quality and school success as an interconnected sequence of factors that contribute towards an understanding of the diversity of the human species and its different contexts, arguing that quality cannot be measured solely based on the results of students' learning achievements. Instead, it proposes three interrelated factors or dimensions to assess quality: i) the characteristics of students and their families; b) the characteristics of the teachers, teaching practices and classroom resources; and iii) the characteristics of the schools.

This implies refocusing studies in this area and involving as many variables as possible in order to obtain a general overview of the data obtained. This approach is based

on the assumption that the characteristics of students and their families are of major relevance when considering the education system, because living conditions are present at every stage of individual, family and collective human history. In this regard, Rivas and Scasso (2017) point out that evaluating student results makes it possible to measure the effectiveness of education systems, assess the degree of fulfilment of the right to education and provide elements for a comprehensive understanding of their different realities. They also emphasise that one of the research tasks for governments to make the right decisions regarding educational processes is to understand the historical and cultural context and particular characteristics of students, because data alone do not provide sufficient inputs for action.

Interest in the relationship between families, schools and living conditions was sparked by the pioneering study by James Coleman, who presented weighty arguments that were independent to the academic progressivism of his time (Fernández, 2016) and promoted an interest in addressing social determinants and involving family members in studies as key elements for analysis of students' learning results. According to Carabaña (2016) and Marqués (2016), it was Coleman who opened up the debate on social inequalities, the need to link schools as part of an integrated analytical system, and of course, the imperative need to propose an educational reform that guarantees universal access to education, parallel to the analysis of how to design schools in light of the segregation present in society.

As can be seen, the relationship between family and schools is a broad and diverse topic. These two analytical categories have been closely linked over the history of humanity, although the fragmentation of the approaches taken limits the understanding we have of the significant interactions and level of influence between one and the other. These categories have in common the fact that they are conceived as social institutions shaped by history with the capacity to contribute to the socialisation process, with family assuming a role as the first school par excellence, and schools being seen as a second home and a space for the provision of cognitive and behavioural tools that favour the comprehensive training of individuals (Campoalegre, 2016).

This context of prior history and debate forms the backdrop for the educational policies adopted in Latin America to assess educational quality in its respective countries, which include adherence to international assessment and information systems such as the PISA test implemented by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) since 1997 (OECD, 2017).

In the case of Colombia and the Department of Córdoba in particular, the strategies designed for this purpose are framed within the 2030 Agenda for Sustainable Development in Education proposed by the United Nations (UN) and adopted by 193 Member States since the end of 2015. Since that same year, Colombia has been implementing the Synthetic Index of Educational Quality (ISCE), which assesses students' performance in the national tests, the progress made by students measured in terms of the percentage reduction with respect to the total number of students who reported an inadequate level of performance, grade repetition and all other factors affecting the school environment (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] and Ministry of National Education [MEN], 2016).

The practical results of these assessments have revealed a series of contrasts, with countries such as Colombia not faring particularly well. The 2018 PISA Report, for example, concluded that Colombian students lag behind in all knowledge tests even when the average performance represents a medium-low threshold. The OECD aver-

ages for performance in reading, mathematics and science respectively are 491, 489 and 489; Colombia, meanwhile, scored 412, 391 and 413 in these same areas, barely outperforming countries such as Albania, North Macedonia and Qatar. Furthermore, the report adds that around 50% of students were placed at the second of five proficiency levels and around 30% were below that level (OECD, 2019).

From a regional viewpoint, the results of the Saber 11 tests by the Colombian Institute for Educational Evaluation (ICFES)<sup>2</sup> indicate that the departments of Santander (263), Boyacá (261) and Cundinamarca (254) occupy the top positions in the national territory. In contrast, Córdoba (235) is very close to the departments with the worst results, equivalent to less than 50% performance in the test (Government of Colombia, 2019).

Similarly, according to the Secretariat of Municipal Education of Montería, the capital of Córdoba, in 2016 this city ranked 138th nationally, with an average of 53.32, followed by Sahagún (ranked 231st - average 52.41), Montelíbano (ranked 314th - average 51.55), Ciénaga de Oro (ranked 403rd - average 50.77) and Chinú (ranked 425th - average 50.57). In 2019 the top-ranked municipality continued to be Montería, but its ranking dropped to 154th in the national total with an average of 51.37, followed by Sahagún (ranked 260th - average 49.95), Montelíbano (ranked 322nd - average 49.95), Chinú (ranked 417th - average 48.55) and Ciénaga de Oro (ranked 457th - average 48.55), (Pineda García & Madera Simanca, 2019).

These results justify an examination of the relationship between family and school contexts in view of the relative socio-economic homogeneity of school contexts, based on the assumption that these characteristics should lead to more balanced results, i.e. with less differences in the same performance standard. Consequently, this study aims to analyse the relationship between the degree of participation or support by families in the education processes of their children. Based on the results, it will then determine the impact of this support on the variability of the average scores obtained by schools in the 2016 Saber 11 state tests.

## Methodology

The methodology consisted of a descriptive cross-sectional correlational study with a quantitative approach. According to Hernández et al. (2014), this type of design comprises the series of processes which aim to cross-match variables and draw up methodological plans that allow establishment of parameters with a view to their measurement in specific contexts and association to draw conclusions regarding the problem being explored.

## Sample

The sample was selected from the total number of official schools offering educational services in the Department of Córdoba (Colombia), equivalent to a total of 249 schools distributed across the 27 uncertified municipalities of this territorial entity. These were secondary vocational education schools which applied the Saber 11 tests during 2016, with classification by the ICFES into the categories A+, A, B, C and D.

---

<sup>2</sup> The Saber 11 test is an assessment instrument for secondary education and is part of the education quality system in Colombia.

The simple random sampling method was applied to select a representative proportional sample from the total school population in accordance with the variability of the averages obtained by the students in the state tests. To do this, three different strata were formed by municipalities selected on the basis of the number of schools: stratum 1 (made up of municipalities with between one and five schools); stratum 2 (municipalities with six to ten schools) and stratum 3 (municipalities with more than ten schools).

This was then used to calculate the sample size, taking the average variable in the Saber 11 tests for each school and municipality by applying the statistical formula for finite populations, where:  $N=249$  (Total number of schools),  $Z=1.96$  (quantile value of the standard normal distribution), confidence (95%),  $s^2=314.966$  (variability of averages by schools) and  $E=2.5$  (maximum permissible error in the estimation of the average score), resulting in  $n=109$  schools.

Subsequently, the sample size was determined for each of the strata (1, 2 and 3) by applying Neyman's Affixation, where  $N_h$  (number of schools per stratum) and (variance of the averages per stratum), in order to obtain a larger sample size for the strata with greater variance (Table 1).

Table 1  
*Sample size according to strata*

Stratum	Municipalities	Schools	Sample size
1	Buenavista, Chimá, Cotorra, La Apartada, Momil, Purísima, San Antero, San José de Uré	29	6
2	Canalete, Los Córdoba, Puerto Escondido, Puerto Libertador, San Andrés de Sotavento, San Carlos, Tuchín	55	27
3	Ayapel, Cereté, Chinú, Ciénaga de Oro, Montelíbano, Moñitos, Planeta Rica, Pueblo Nuevo, San Bernardo del Viento, San Pelayo, Tierralta, Valencia	165	76
Total		249	109

After selecting the schools in each municipality, the sample of families was calculated taking into account 10% of the number of 11th and 10th grade students enrolled in these schools, resulting in a total of 629 families.

Based on this information, a list was drawn up with the names, addresses and telephone numbers of school principals and parents or responsible adults of the adolescents and youths enrolled in grades 10 and 11, which served as the basis for selection of the families to be surveyed. The project was presented to the Secretariat of the Education Department and the academic authorities of the respective local educational institutions, and the objectives and data collection strategies were disclosed. The corresponding endorsements were obtained, along with precise information on how to access families, particularly those in rural areas with difficult access.

## Instruments

The data collection instrument consisted of a questionnaire designed by the researchers and validated by a team of experts (graduates, teaching professionals, teaching authorities and statisticians). It was structured into six blocks composed of questions relating to the objectives of the research. The first five blocks examine the independent or explanatory variables and the sixth block comprises questions that represent the dependent or explained variables which are the objective of the research:

Block I (with five informative questions regarding the school and its location); Block II (made up of six items addressing the socio-demographic aspects of the sample); Block III (with two questions about the occupational status of the head or representative of the household); Block IV (one question about the economic level of the father of the family); Block V (eight items relating to the physical characteristics and services of the dwelling) and Block VI referring to school participation and support, with 10 questions on a Likert scale of 1 to 5 with the options of Always, Very Frequently, Indifferent, Very Rarely and Never.

The data concerning the results of the Saber 11 tests were obtained from the statistics of the Ministry of National Education published on the official website of ICFES and were complemented with the data of the official databases of the Secretariat of Education of the Department of Córdoba.

The legal representative (or their delegate) of each school was contacted and informed of the scope of the project to gain access to the database of students enrolled in grades 10 and 11. Using this information, the parents or adults responsible for the students' educational process were selected taking into account the following inclusion criteria: (i) location and geographical distribution of the dwelling with respect to the school context, seeking a balanced representation in this sense, (ii) availability of the respondents, (iii) kinship and/or responsibility of the adult in the student's educational process, selecting only the person who had this responsibility, (iv) where there was more than one household per dwelling and different people studying in the same school, each of the members responsible for the student had to be interviewed separately, (v) where there was more than one member in a dwelling studying in the same school, only one family or person responsible for the student was chosen. Upon arrival at the households, the household representatives were informed about the research and the informed consent form was read to the participants, who were guaranteed the right to anonymity and the right to withdraw from the study if they considered it necessary.

## Procedure

The methodological process involved two stages: in the first stage, the sample elements of interest (schools and students) were selected, implementing a sampling design in which the municipalities were stratified according to the number of schools. The number of families was then estimated based on the number of students enrolled in grades 11 and 10 in the respective schools, applying 10% to each of the total numbers of students in question.

The second stage consisted of calculating descriptive measurements for all the variables, which are then used as the basis for a subsequent comparative analysis to determine the degrees of association between categorical variables and the groups of



schools established. The Chi-Square Test, Cramér's V, and the Spearman Correlation were used. Hypothesis tests were then conducted to compare groups of interest using parametric or non-parametric strategies according to the distributional settings.

For the analysis of the data on family participation and support, principal component analysis (PCA) was applied to the data corresponding to the 10 statements that make up Block VI of the survey questions on the Likert scale. A participation and support index was constructed that served as the basis for the correlations between the averages of the Saber 11 tests by municipality and question 9 of Block VI. These procedures were carried out using R statistical software.

## Analysis and Results

The central purpose of the study was to examine the relationship between family support and the educational processes of secondary vocational school students in schools of the Department of Córdoba, based on the variability of the average scores obtained in the 2016 Saber 11 tests by municipality.

The socio-demographic characterisation of the sample (parents or responsible adults of students enrolled in grades 10 and 11 of the schools selected) consisted of an average age of between 46 and 47 years, with a minimum age of 20 years and a maximum of 82 years. The results show an average number of households per dwelling of 1.2, comprising between 1 and 17 persons, equivalent to an average of 5.2 members.

With regard to the independent variables of a socio-economic nature and the most relevant indicators examined in relation to participation and support by parents or responsible adults in the educational process, there was a majority of males (54.8%) compared to females (42.2%), with a higher proportion in rural zones (70.4%); the educational level of the parents or responsible adults surveyed was incomplete primary school (30.1%), complete primary school (19.2%), complete secondary school (11.4%), university (6%), incomplete secondary school (3.5%) and technological (3%); and in terms of household income, the majority stated that they earned less than the minimum wage (73.4%) and 66.8% said they were employed, while 28.5% were homemakers. A large proportion of the working population was self-employed (40.5%), with the remainder being those with a permanent contract (11.9%) or a fixed-term contract (10%) and those working on a casual basis (9.5%).

The responses regarding access to technological goods and services in the home mainly consisted of having a mobile phone (96%) and cable TV (59%). Meanwhile, 83% did not have access to the internet and 80% did not have a computer.

Set out below are the main findings concerning the different forms and factors related with family support in the educational process, the relationship between the different forms of participation or support and occupation, gender, income level and access to a computer, and the degree of the link between the family support indicator and the average score obtained by the students in the 2016 Saber 11 tests by municipality.

## Different forms of participation and factors related with family support in the educational process

The highest scores or percentages by participation categories for the responses by parents or responsible adults included never attending school meetings when called upon to do so (82.4%), never being happy or saddened by their children's academic results (65.3%) and never supporting school activities for quality improvement (51.8%).

The study also established the averages of the variables of gender, schooling and occupation of the family member and their relationship with the different forms of support. The results of the Chi-square statistics and the p-value of the test of independence were also established for each of the statements (Table 2), where a value of less than .05 indicates rejection of the hypothesis of independence.

The results showed rejection of the hypothesis of independence in favour of gender being related with the level of family support in each of the statements; with respect to schooling, it was found that this is related with the statement "I keep informed about my children's learning process", and the match between occupation and the statements "I keep informed about my children's academic results", "My children's academic results make me happy and/or sad", "I have time to support my children's school learning", "I foster reading habits in my children" and "I keep informed about my children's learning process" rejects the hypothesis of independence in favour of there being a relationship.

Table 2

*Relationship between gender, schooling and occupations of families and the different forms of support in the educational process of their children*

Statement and/or question	Gender		Schooling		Occupation	
	Chi-square	p-value	Chi-square	p-value	Chi-square	p-value
Q1. I attend school meetings when called upon to do so	27.836	3.9e-06	19.592	.143	3.145	.925
Q2. I check school homework	16.798	.0021	21.665	.419	25.835	.011
Q3. I keep informed about my children's academic results	13.300	.0040	26.685	.181	26.621	.009
Q4. My children's academic results make me happy and/or sad	11.334	.0231	18.406	.623	9.671	.646
Q5. I help my children with their homework	22.512	.0002	25.690	.218	20.638	.061
Q6. I support all school activities for quality improvement	11.132	.0251	26.534	.187	9.472	.662

Statement and/or question	Gender		Schooling		Occupation	
	Chi-square	p-value	Chi-square	p-value	Chi-square	p-value
Q7. I have time to support my children's school learning	18.976	.0008	23.208	.333	37.621	.000
Q8. I foster reading habits in my children	27.750	1.4e-05	20.777	.473	35.612	.000
Q9. I think that teaching and learning is the sole responsibility of the school	13.825	.0079	18.061	.645	18.726	.095
Q10. I keep informed about my children's learning process	28.247	1.1e-05	32.972	.047	25.470	.013

As in Table 2 above, the results of Table 3 show the relationship between the variables of income of the family member, access by families to a computer and participation or support in the educational process of the students, confirming a rejection of the hypothesis of independence at a 5% level of significance, in favour of the relationship between income and the statement "I attend school meetings when I am called upon to do so." Likewise, the match between the statement "I have time to support my children's school learning" and having access to a computer showed rejection of the hypothesis of independence at a 5% level of significance.

Table 3

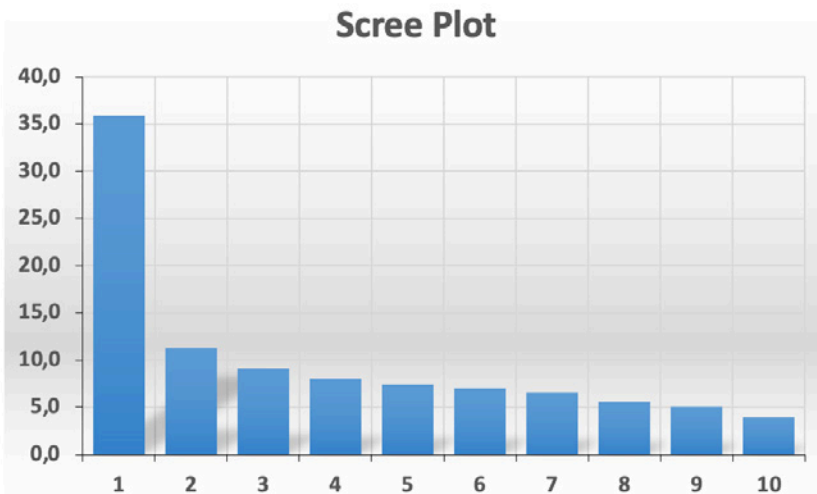
*Relationship between income, access by families to a computer and participation or support in the educational process of their children*

Statement	Income		Computer	
	Chi-square	p-value	Chi-square	p-value
Q1. I attend school meetings when called upon to do so	616.900	.000	6.134	.104
Q2. I check school homework	13.011	.368	3.448	.488
Q3. I keep informed of my children's academic results	4.543	.971	6.742	.148
Q4. My children's academic results make me happy and/or sad	6.780	.872	7.758	.099
Q5. I help my children with their homework	14.875	.248	4.505	.339
Q6. I support all school activities for quality improvement	15.771	.202	7.430	.114

Statement	Income		Computer	
	Chi-square	p-value	Chi-square	p-value
Q7. I have time to support my children's school learning	9.929	.622	9.327	.051
Q8. I foster reading habits in my children	11.499	.487	5.014	.273
Q9. I think that teaching and learning is the sole responsibility of the school	12.060	.659	2.533	.649
Q10. I keep informed of my children's learning process	11.271	.551	8.041	.079

For the estimation of the average participation score by forms and categories, a participation and support indicator was constructed with information from statements Q1 to Q8 and Q10 and the Principal Component Analysis (PCA). The remaining survey questions were used as supplementary qualitative variables. The PCA is a multivariate statistical method that allows reduction of dimensions based on a set of variables of interest and an understanding of the relationships between them, both graphically and quantitatively. Figure 1 shows the percentages of variability for each of the principal components (*Scree plot*). It can be seen that the first principal component captures the greatest amount of variability, i.e. it summarises the most information about the participation and support statements.

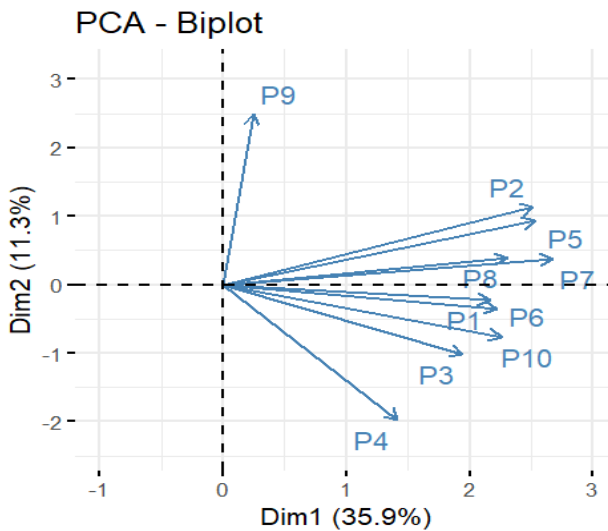
Figure 1  
*Percentages of variability of each of the components*



More specifically, the first principal component accounts for 35.9% of the total variability, while the second component accounts for 11.3%. The first main plane then captures 47.2% of the total variability and can be used to describe the general behaviour of the statements and their relationships.

Figure 2

Correlation circle of the variables in the first main plane



The results in Figure 2 show how the information contained in the scores for statements Q1 to Q8 and Q10 may be summarised in a single indicator of participation and support that will only have insufficient information for statement Q9. On the other hand, the findings are related to the statistical independence between statement Q9 and the other statements, i.e. the respondents' rating of statement P9 is independent to the other ratings for the other statements.

Based on the above, a participation indicator was estimated using the following equation:

$$I = -1.47 + 7.73Q1 + 6.34Q2 + 10.47Q3 + 6.30Q4 + 6.46Q5 + 6.62Q6 + 7.99Q7 + 6.22Q8 + .60Q9 + 9.32Q10$$

where higher indicator values represent higher scores for statements Q1 - Q8 and Q10, while lower indicator values represent lower scores for those statements. Thus, from the weights corresponding to each of the statements, it may be seen that statement Q3 has the highest weight or influence on the indicator (with 10.47 units), followed by statement Q10 with a weight of 9.32 units. Statements Q1 and Q7 have the third highest weight with 7.73 and 7.99 units, respectively. It should also be noted that statements Q2, Q4, Q5, Q6 and Q8 have similar weights or influence on the indicator. Statement Q9 in this indicator does not have any significant weight.

In order to compare each of the qualitative variables in terms of averages and standard deviations of the support percentages for this indicator, their values were transferred to a scale of 0-100%, where 100% is the highest score obtained (highest participation and support). In addition, the results were compared with the average participation and support scores of statement 9, also transferred to a 0-100% scale instead of the 0-5 scale to allow their comparison. The results obtained are shown in Tables 5 and 6, where the averages of the indicator and the Q9 statement score which are statistically higher than the rest of the levels of each variable are highlighted in bold.

Table 4

*Averages and standard deviations (SD) of the indicator on a 0-100% scale for the socio-economic variables and the family context*

Variable	Category	Indicator (Q1-Q8, Q10)		Q9	
		Average	SD	Average	SD
Sub region	Alto Sinú	59.3	20.6	25.0	25.4
	Bajo Sinú o Ciénaga	78.8	12.8	30.5	40.5
	Costanera	66.6	22.9	21.2	34.9
	Medio Sinú	77.9	17.7	34.7	38.3
	Sabanas	75.1	23.0	36.6	41.2
	San Jorge	76.3	21.1	43.0	41.1
Zone	Rural	70.7	22.2	31.6	37.3
	Urban	77.2	19.3	36.3	40.0
Stratum	1	72.4	21.6	31.9	37.8
	2	77.7	18.4	43.2	39.0
	3	65.9	17.6	67.9	42.6
Sex	F	77.9	20.3	30.3	38.6
	M	68.3	21.6	35.2	37.7
Schooling	Elementary complete	67.8	23.8	37.6	37.9
	Elementary incomplete	68.5	22.6	33.3	39.2
	Secondary incomplete	73.0	21.5	37.6	37.9
	Secondary complete	77.6	19.2	33.3	39.2
	Technical	78.4	16.4	32.0	38.6
	University complete	80.9	16.6	38.8	38.4
Occupation	Student	76.7	13.5	63.9	37.7
	Do not work	72.2	18.0	25.0	NA
	Home chores	77.6	21.2	28.6	38.4
	Work not income	65.5	33.7	25.0	30.6
	Work	70.4	21.4	34.2	38.2
	Other	75.7	21.0	37.5	32.2

Variable	Category	Indicator (Q1-Q8, Q10)		Q9	
		Average	SD	Average	SD
Income	<1 SM	72.3	22.5	31.7	38.2
	1-2 SM	73.6	18.6	37.1	37.5
	2-3 SM	73.6	19.6	33.6	40.2
	4-5 SM	55.8	14.6	58.3	52.0
	> 5 SM	89.4	NA	NA	NA

The data in Table 4 indicate that, from a regional viewpoint, the Alto Sinú and the Costanera sub-regions in Córdoba (Colombia) have the lowest scores for all of statements Q1-Q8 and Q10, as well as rural zones, while there were no significant differences with the average scores of statement Q9. Meanwhile, the Bajo Sinú (78.8) and Medio Sinú (77.9) sub-regions have the highest averages for the same statements.

By strata of municipalities, stratum 2 (municipalities with 6 to 10 schools) has the highest average participation (77.7), with a statistically higher difference only in the case of stratum 3 (municipalities with more than 10 schools) for statement Q9. In terms of gender, females have the highest average score only for this indicator, with a statistical difference. The schooling data show how the level of schooling (secondary school and above) reveals a statistical difference or impact on the average participation, while for the Q9 statement no significant differences were observed.

Table 5

*Averages and standard deviations (SD) of the indicator on a scale of 0-100% for the technology variables*

Variable	Category	Indicator (P1-P8, P10)		P9	
		Average	SD	Average	SD
Internet	Yes	75.1	18.9	32.0	36.6
	No	72.1	22.0	33.2	38.5
Computer	Yes	77.0	17.9	32.0	36.4
	No	71.5	22.2	33.2	38.6
Mobile phone	Yes	72.7	21.3	32.5	38.0
	No	69.2	27.6	47.5	42.8
Cable TV	Yes	72.2	21.2	33.3	37.1
	No	73.2	22.1	32.5	39.7

With regard to the scores for family access to technology, Table V shows that families with access to a computer have a higher average participation and support score (77.0) than those without (71.5).

## **Relationship between different forms of participation or support and occupation, gender and income level and access to a computer**

According to the data in Table 2, women devoted mainly to household activities represented a higher percentage of cases in favour of keeping themselves informed of their children's academic results; of being happy and/or sad about their children's academic results; with greater availability of time for school support and fostering reading habits and keeping themselves informed of the learning process. Meanwhile, parents with another occupation are more likely to say that they always foster their children's reading habits, as well as being those who always have time to support their children's school learning.

Regarding the relationship between income and the statement "I attend school meetings when I am called upon to do so", the findings in Table 3 show that people with an income of less than three times the current legal minimum monthly wage (approximately \$753 USD) more frequently always attend school meetings compared to those with an income of between four and five times the current legal minimum monthly wage (approximately \$1.004/\$1.255 USD).

Between the statement "I have time to support my children's school learning" and having a computer, it was observed that among respondents who do not have a computer, the proportion of those who hardly ever have time for school support is higher compared to those who do have a computer.

In general, it may be affirmed that in the sub-regions of Bajo Sinú, Medio Sinú, Sabanas and San Jorge, factors such as living in an urban zone, higher municipality strata, female gender, higher education level, being a homemaker and having access to a computer are related to higher average participation and support for statements Q1-Q8 and Q10. On the other hand, and independently, in the Sabanas and San Jorge sub-regions, stratum 3, and families with incomes between 4 and 5 legal minimum monthly wages have a higher average participation for statement Q9 ("I think that teaching and learning is the sole responsibility of the school").

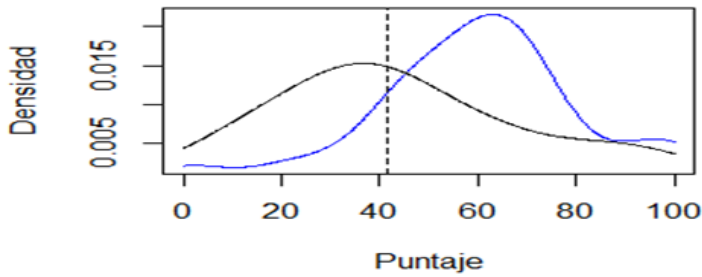
## **Degree of the relationship between the family support indicator and the average score obtained by students in the 2016 Saber 11 tests by municipality**

To establish a relationship between the average score of the 2016 Saber 11 tests and the participation indicator, the average scores by municipality were transferred to the 0-100% scale of the indicator, followed by a comparison of the empirical density functions between the re-scaled average score and the indicator, as shown in Figure 3. The blue line corresponds to the indicator and the black line corresponds to the average test score of the municipality on the new scale.



Figure 3

*Empirical densities of the average score per municipality and indicator*



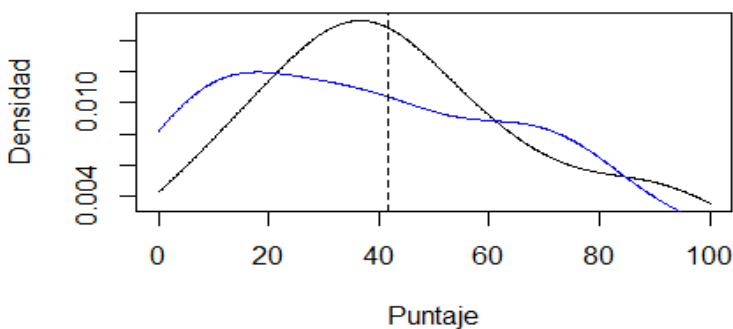
[Density Score]

The dotted line in Figure 3 shows the average score of the municipalities, Ave = 41.552, which indicates that on the 0-100% scale 50% of the municipalities obtained an average score of 41.552% or less. However, if we calculate the empirical probability that the indicator is lower than this value, the probability is equivalent to .177 ( $P(I \leq 41.552) = 17.7\%$ ), and when it is higher than this value of .823. Thus, the probability of obtaining a score corresponding to the top 50% is related to 82.3% of the highest values of the indicator. This result indicates a positive relationship between a high indicator value and a high average test score in each municipality. In fact, the chance of obtaining a score higher than the average is 4.650 times higher. It is worth noting that the indicator contains information on participation and support in questions 1-8 and 10, which shows that the greater the participation or support by families in the education process, the higher the probability of obtaining an average score in the Saber 11 tests in the top 50%.

Similarly, Figure 4 shows the empirical density functions between the rescaled average score and question 9 rescaled as 0-100%. The blue line corresponds to question 9 and the black line corresponds to the average score of the municipality on the new scale. Thus, if we calculate the empirical probability that question 9 is lower than the average score we find that this probability is .524 ( $P(I \leq 41.552) = 52.4\%$ ), indicating that question 9 is not a discriminant of the probability of obtaining a higher score.

Figure 4

*Empirical densities of the average score by municipality and question 9*



[Density Score]

Regarding the correlation between the scores and question 9, a correlation coefficient of .3776 (37.76%) was obtained. Thus, it may be concluded that at municipality level the linear correlation between the average test score and the support indicator is only - .0185 (1.85%), indicating no linear relationship between the variables. Finally, regarding the correlation between the scores and question 9, a correlation coefficient of .2766 (27.66%) was obtained.

## Discussion and Conclusions

The relevant findings of this study allow us to conclude that there is no significant linear relationship between the degree of family support and the variability of the scores obtained by schools according to the results of the 2016 Saber 11 tests, given that this relationship yields a correlation coefficient of only - .0185 (1.85%). However, in terms of probabilities, a positive relationship may be established between the high value of the indicator and the variation of the school averages according to the average Saber 11 test score of each municipality. Thus, the probability of obtaining a score higher than the average on these tests is 4.650 times higher, i.e., the greater the family participation or support, the higher the chance of obtaining a ranking in the Saber 11 tests within the top 50%.

These indicators in Córdoba partially coincide with the results of the Third Regional Comparative and Explanatory Study - TERCE (UNESCO, 2016), which analyses and demonstrates a favourable relationship between socio-economic level and student learning. The study further adds that, when considering this index at school level, a one-unit increase in this measurement leads to an increase of up to 60 points (more than half the standard deviation) in the learning outcomes of the school. Based on these findings, UNESCO reaches certain conclusions about the importance of considering the key role of families in educational processes, particularly because student performance tends to increase when parents have high expectations about their children's achievement, use school information to support their learning and supervise the development of their children's learning.

The studies by Madueño et al. (2020) and Pinos et al. (2020) show results similar to those of UNESCO (2016) and differ from our findings in that they consider family support as a decisive factor for the development and achievement of student goals, as well as finding a relationship with strengthening of self-esteem, promotion of reading habits and improvement of relational ties, all of which influences academic performance. These circumstances were not found in our study, probably due to the fact that the reference taken for the learning was evaluated by an external system that does not include all the dimensions of the teaching-learning process, thus undermining the importance of family support in this process, as recognised by numerous authors. Chaparro et al. (2016), for example, highlights the decisive role of families in students' academic performance, noting that the educational level of both parents and the cultural resources available for school support are one of the most influential factors in academic success.

Similarly, research by Lastre et al. (2017), reaffirms the importance of family support in the educational process; as does UNESCO (2016) when it urges a rethinking of the scope of education quality by incorporating the socio-economic factors of students and their families. Razeto (2016) also suggests that a collaborative relationship or alliance should be established between families and schools that allows the actors

involved to share responsibilities and means for the development of learning. Thus, educational success will then be the result of both school work and support at home.

As can be seen, the discrepancies found in our study are contrary not only to the empirical trends noted but also to the expectations and purposes of the public policies that encourage them. This leads us to question the effectiveness of the state assessment system used, in terms of what kind of knowledge is being assessed, how this knowledge is assessed, the purpose of the assessment, who is involved in the assessment and whether this type of assessment is consistent with the systems in place in the schools being assessed.

The answers to these questions may be found in an analysis of the socio-economic and territorial inequalities which characterise society and to a certain extent prevent schools from achieving optimal and balanced results. Therefore, it would be illogical to expect the learning results in themselves to define the quality or academic performance of students, because a higher result in the Saber 11 tests does not necessarily indicate the existence of higher quality schools, and such differences could be due to the socio-economic, family and cultural differences of the students. This represents a disadvantage for low-income groups when it comes to taking such tests.

School success in Colombian state tests in regions with similar characteristics to Córdoba is subject to a number of factors. On the one hand, when students live in urban areas, have parents with high education levels and a mother in charge of the household, with access to ICT and higher income, they are more likely to have greater family support and participation, and thus increase their chances of obtaining better scores. On the other hand, mere recognition of the student's living conditions and the presumption of connection with the results of the State tests constitute an analytical barrier when other factors associated with the divergence between the content and forms of application of the exam and curricular development at school are excluded, or as Alvarado and Núñez (2017) conclude, where there are contradictions between the level assessed by the ICFES and the learning acquired in the internal school experience.

Based on the above, approaching these types of issues in a region with the particular characteristics of the Córdoba department provides the opportunity to rethink research regarding educational quality, in particular through studies that emphasise students from the viewpoint of their history and culture, as well as the particular characteristics of teachers and teaching practices in the classroom, teaching resources and the material conditions of the schools.

## References

- Pineda García, M. D., & Madera Simanca, R. (2019). *Caracterización del subproceso "D01.04. Elaborar la caracterización y perfil de Sector Educativo" 2018*.  
<https://www.monteria.gov.co/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=descargas&lFuncion=descargar&idFile=1892>
- Alvarado, P., & Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetran, Antioquia (Colombia). *Revista Espacios*, 39(15).  
<https://repository.udem.edu.co/handle/11407/4903>.
- Álvarez, G., & Matarranz, M. (2020). Calidad y evaluación como tendencias globales en política educativa: estudio comparado de agencias nacionales de evaluación en

- educación obligatoria en Europa. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 85-93. <https://doi.org/10.5209/rced.61865>
- Becker, G. (1964). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. National Bureau of Economic Research.
- Campoalegre Septien, R. (2016). Familia y Escuela. Desafíos sociales y políticos. In J. L. Meza Rueda & R. M. Páez Martínez (Coords.), *Familia, Escuela y Desarrollo Humano* (pp. 31-56). Universidad de la Salle & CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20161116033448/FamiliaEscuelaYDesarrolloHumano.pdf>
- Carabaña, J. (2016). El Informe Coleman, 50 años después. *Revista de Sociología de la Educación*, 9(1), 9-21. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8400/7993>
- Croso, C. (2016). La plena realización de los derechos humanos: nuestra lucha colectiva. In Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (Ed.), *Debates sobre calidad educativa* (pp. 31-39). CLACSO. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa\\_Rica/ceaal/20160506035311/Debate\\_sobre\\_calidad\\_educativa.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa_Rica/ceaal/20160506035311/Debate_sobre_calidad_educativa.pdf)
- Chaparro, A., González, C., & Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 53-68. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/774>
- Fernández Enguita, M. (2016). El Informe Coleman: Una lección de sociología y de política. *Revista de Sociología de la Educación*, 9(1), 37-45. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8402/7995>
- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C., & Baptista, Lucio P (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.). MacGraw-Hill.
- Lastre, K., López, L., & Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- Lacayo Parajón, F. J. (2016). ¿Calidad de educación o nuevo paradigma de la educación? In Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (Ed.), *Debates sobre calidad educativa* (pp. 39-56). CLACSO. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa\\_Rica/ceaal/20160506035311/Debate\\_sobre\\_calidad\\_educativa.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa_Rica/ceaal/20160506035311/Debate_sobre_calidad_educativa.pdf)
- Madueño P., Lévano, J., & Salazar, A. (2020). Conductas parentales y habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria del Callao. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.234>
- Marqués Perales, I. (2016). Apuntes sobre el Informe Coleman. Sobre la difícil convivencia de los principios igualitarios en un mundo desigual. *Revista internacional de sociología de la educación*, 5(2), 104-125. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2016.2092>
- Martin, J. F. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. *Sophia*, 14(2), 4-14. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.799>
- Mejía, M. R. (2016). La calidad de la educación, una disputa polisémica por sus sentidos. In Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (Ed.), *Debates sobre calidad educativa* (pp. 7-24). CLACSO. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa\\_Rica/ceaal/20160506035311/Debate\\_sobre\\_calidad\\_educativa.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa_Rica/ceaal/20160506035311/Debate_sobre_calidad_educativa.pdf)
- Government of Colombia. (2019). *Resultado ICFES (2019-2) por departamento*. [Online Report]. <https://www.datos.gov.co/Educaci-n/RESULTADO-ICFES-POR-DEPARTAMENTO/vxwe-bk96>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *Reviews of National Policies for Education. Education in Colombia* [Trad. Colombian Ministry of National

- Education]. OECD. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science, Preliminary Version*. OECD. [https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook - PISA-D Framework\\_PRELIMINARY version\\_SPANISH.pdf](https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook - PISA-D Framework_PRELIMINARY version_SPANISH.pdf)
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Colombia Country Note - PISA 2018* [Report in Spanish]. OECD. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_COL\\_ESP.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf)
- Pinos, G., Moya, M., Bastidas, M., & Pazmiño, G. (2020). Relación entre las habilidades parentales y el bajo rendimiento académico en una muestra de adolescentes. *Revista Cientific*, 5(Esp), 110-126. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.E.5.110-126>
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista Páginas de Educación*, 9(2). <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>
- Gaviria, A., & Dahan, M. (2017). ¿Qué países mejoraron la calidad educativa? *América Latina en las evaluaciones de aprendizaje*. CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/12/DT-Que-paises-mejoraron-en-PISA-vf.pdf>
- Schultz, T. W. (1981). *Investing in people: The economics of population quality*. Univ of California Press.
- UNESCO & OREALC/UNESCO. (2016). *Results of the Third Regional Comparative and Explanatory Study -TERCE-. Learning achievements*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>



---

# Análisis del abandono universitario en España: un estudio bibliométrico

Analysis of university dropout in Spain: a bibliometric study

西班牙大学辍学分析:文献计量研究

Анализ отсева из университетов в Испании: библиометрическое исследование

---

Daniel Álvarez Ferrándiz  
Colegio Santa María del Llano  
ferrandizdani@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-4924-1334>

---

## Fechas · Dates

Publicado: 2021/12/31  
Recibido: 2021/09/27  
Aceptado: 2021/10/18

---

## Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Álvarez, D. (2021). Análisis del abandono universitario en España: un estudio bibliométrico. *Publicaciones*, 51(2), 241–261. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.23843>

## Resumen

**Introducción:** uno de los principales problemas a los que siempre se enfrenta el sistema universitario es a los índices de abandono universitario de sus estudiantes a causa de diversas variables. No solo se trata de un problema de la universidad española, sino que se extiende por todo el mundo por lo que requiere conocer y analizar los motivos que llevan a este hecho con el objeto de poder paliar esta deserción universitaria.

**Método:** se emplea una metodología cuantitativa-bibliométrica con la que se ha explorado la *Web of Science* y recuperado para la muestra del estudio 182 artículos científicos del área de la investigación educativa durante el periodo entre 2002 y 2021. Se toman como variables las fuentes de información, autores y palabras clave de los artículos para realizar los análisis pertinentes con los programas RStudio y VOSviewer.

**Resultados:** se identifican las principales revistas de publicación de los artículos, así como los autores más prolíficos en el tópico del abandono universitario. Se realiza una aproximación factorial con las palabras clave de los artículos en donde identificamos los principales tópicos y problemáticas que pueden propiciar el abandono de sus estudios en los universitarios como determinadas políticas educativas, el auge de la educación a distancia, el fracaso académico en etapas educativas básicas o variables de tipo social, personal, psicológicas o económicas.

**Conclusiones:** cuatro grandes componentes principales estarían detrás de la deserción universitaria: fracaso académico, metodologías de aprendizaje, impacto y abandono. A partir de ellos, problemáticas específicas a tener en cuenta y ser objeto de estudio y análisis como pueden ser, entre otras, determinadas políticas educativas, los nuevos entornos virtuales, el fracaso escolar en las etapas básicas o diversas variables académicas y personales.

---

*Palabras clave:* Abandono, educación superior, estudiantes, España, bibliometría.

---

## Abstract

**Introduction:** one of the main problems that the university system always faces, is the university dropout rates of its students, due to various variables. This is not only a problem of the Spanish university, but is widespread throughout the world, so it is necessary to know and analyse the reasons that lead to this fact in order to be able to alleviate this university dropout.

**Method:** a quantitative-bibliometric methodology was used to explore the Web of Science and retrieve 182 scientific articles in the area of educational research for the study sample during the period from 2002 to 2021. The information sources, authors and keywords of the articles were taken as variables to carry out the relevant analyses with the RStudio and VOSviewer programmes.

**Results:** the main journals in which the articles are published are identified, as well as the most prolific authors in the topic of university dropout. A factorial approach is carried out with the key words of the articles where we identify the main topics and problems that can lead to university students dropping out of their studies, such as certain educational policies, the rise of distance education, academic failure in basic educational stages or social, personal, psychological or economic variables.

**Conclusions:** four main components are behind university dropout: academic failure, learning methodologies, impact and dropout. From these, specific problems to be taken into account and be the object of study and analysis, such as, among others, certain educational policies, the new virtual environments, school failure in the basic stages or various academic and personal variables.

---

*Keywords:* Dropout, higher education, students, Spain, bibliometrics.

---



## 摘要

引言: 大学系统一直面临的主要问题之一是由于不同变量导致其学生辍学的大学辍学率。这不仅是西班牙大学的问题, 而且在世界范围内普遍存在, 因此有必要了解和分析导致这一事实的原因, 以便能够缓解大学辍学的问题。

方法: 采用定量-文献计量学方法对Web of Science进行检索, 检索2002年至2021年期间教育研究领域的182篇科学文章作为研究样本。获取文章的信息来源、作者和关键词作为变量使用RStudio和VOSviewer程序进行相关分析。

结果: 研究确定了发表相关文章的主要期刊, 以及研究大学辍学主题的主要作者。我们还对文章的关键词进行因子分析, 找出可能导致大学生辍学的主要话题和问题, 例如某些教育政策、远程教育的兴起、基础教育阶段学业的失败、社会、个人、心理或经济变量。

结论: 大学辍学背后有四个主要因素: 学业失败、学习方法、影响和辍学。从这几点出发, 应该考虑将一些具体问题列入研究和分析的对象, 例如某些教育政策、新的虚拟环境、基础阶段的学业失败或各种学术和个人变量。

---

关键词: 辍学、高等教育、学生、西班牙、文献计量学。

---

## Аннотация

Введение: одной из основных проблем, с которой всегда сталкивается университетская система, является отсев студентов в силу различных причин. Это проблема не только испанского университета, она широко распространена во всем мире, поэтому необходимо знать и проанализировать причины, которые привели к этому факту, чтобы снизить уровень отсева студентов. Метод: была использована количественно-библиометрическая методология для изучения Web of Science и извлечения 182 научных статей в области образовательных исследований для исследуемой выборки за период между 2002 и 2021 гг. Источники информации, авторы и ключевые слова статей были взяты в качестве переменных для проведения соответствующих анализов с помощью программ RStudio и VOSviewer. Результаты: были определены основные журналы, в которых были опубликованы статьи, а также наиболее плодотворные авторы по теме отсева из университетов. Факторный подход осуществляется с помощью ключевых слов статей, в которых мы определяем основные темы и проблемы, которые могут привести к отчислению студентов из университета, такие как определенная образовательная политика, рост дистанционного образования, академическая неуспеваемость на основных этапах обучения или социальные, личностные, психологические или экономические переменные. Выводы: существует четыре основных компонента отсева из университетов: академическая неуспеваемость, методология обучения, влияние и отсев. Из них следует, что конкретные проблемы должны быть приняты во внимание и стать объектом изучения и анализа, такие как, среди прочего, определенная образовательная политика, новая виртуальная среда, академическая неуспеваемость на основных этапах или различные академические и личностные переменные.

---

*Ключевые слова:* Отсев, высшее образование, студенты, Испания, библиометрия.

---

## Antecedentes y marco teórico

El sistema universitario debe lidiar con un problema de majestuosas dimensiones sociales y económicas desde el comienzo de su creación. Este magno contratiempo, es el conocido como abandono universitario.

La deserción universitaria, provoca en el sujeto profundas insatisfacciones personales, desmotivación o baja autoestima entre otras muchas emociones, por lo que los psicólogos consideran que es un tema interesante de estudio por este tipo de consecuencias personales (Hernández López & Polo Muñoz, 1999; Lorenzo Quiles, 2021). Siguiendo dentro de la línea de la psicología, ésta ha estudiado el fracaso académico desde diferentes perspectivas, realizando investigaciones descriptivas principalmente.

Desafortunadamente, este problema está extendido por todas partes del mundo. El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) afirmaba que el 43% de los jóvenes estudiantes lograban alcanzar el graduado superior en el año 2006; otros países como República Dominicana, Uruguay o Bolivia alcanzaban números superiores al 70%, y su tasa de abandono ha sido de 44.5% (Urbina Cárdenas & Ovalles Rodríguez, 2016). Respecto a la Europa, la situación es similar, aunque este fenómeno empezó mucho antes que en España. Austria fue uno de los países con uno de los porcentajes más altos de abandono, ascendiendo a un 45% de abandono (Cabrera et al. 2006).

Si nos focalizamos en España, el último estudio del Instituto Nacional de Estadística (INE) afirmaba: “en el año 2020 en España el abandono temprano de la educación-formación alcanza la cifra de 20.2% para los hombres y 11.6% para las mujeres. El abandono temprano de la educación-formación ha sido siempre superior en los hombres. En los últimos años esta cifra se ha ido reduciendo, con un valor para los hombres del 21.8% en el año 2017, 21.7% en el año 2018 y 21.4% en el año 2019. En las mujeres alcanzó un valor de 14.5% en el año 2017, 14.0% en el año 2018 y 13.0% en el año 2019”. Además, Millán en su artículo de prensa del día 27 de junio de 2021 manifiesta que el 16% de las personas cuya edad oscila entre los 18 y 24 años, no completan la Educación Secundaria Obligatoria, una tasa de abandono temprano sólo superada por Malta con un ligero 16.7%; siendo España el segundo país en la UE con mayor abandono escolar. En relación al ámbito universitario, hay un 30% de abandono de las universidades españolas en contra de un 16% existente en el resto de los 15 países de Europa (Cabrera et al., 2006)

Viendo estas informaciones, podemos afirmar que el abandono del sistema educativo, abarca desde la Educación Secundaria Obligatoria, hasta la Educación Superior, por lo que debemos de estar alerta para formar buenos profesionales, implicados vivamente en erradicar la deserción del sistema educativo español.

Ahora, es necesario una revisión de la literatura con el fin fundamental de encontrar la forma adecuada de abordar esta coyuntura y dar soluciones al nuevo estudiantado que decide continuar sus estudios por la rama universitaria. Si analizamos las primeras investigaciones realizadas sobre el tema, su forma de abordar esta casuística era de manera individual, focalizada en sujetos particulares, despreciando por completo la influencia directa o indirecta de factores externos. Uno de estos estudios fue llevado a cabo por Tinto (1975) cuya base conceptual proviene de Durkheim en su teoría del suicidio de 1897, teniendo una visión puramente económica de este fenómeno (Vásquez Velázquez et al., 2013). Ya entrado el siglo XXI, las investigaciones sobre este tópico se ven incrementadas sustancialmente a partir del año 2005 (Álvarez Pérez &

López-Aguilar, 2017). En estas investigaciones del nuevo siglo, González-Ramírez & Pedraza Navarro (2017, p.367) señalan tres líneas de investigación:

1. Cuantificación del fenómeno
2. Construir modelos explicativos del abandono
3. Identificar los factores asociados al mismo

## Modelos de deserción en la educación superior y líneas de investigación del tópico

De forma necesaria tenemos que ahondar en las diferentes explicaciones que se han brindado para conocer las razones por las que el estudiantado universitario termina por desertar de su formación académica superior. Estos esquemas se conocen como modelos y se organizan en cuatro modelos diferentes:

1. Modelo de adaptación: dentro de este esquema se pueden encontrar todos aquellos sujetos que han terminado abandonando su grado o licenciatura debido a una falta de adaptación al mundo universitario.
2. Modelo economista: aquí hallamos a cualquier joven que, sopesando el tiempo y el dinero invertido, energía... no corresponde con los beneficios que pueden llegar a obtener. Esta perspectiva descansa sobre la teoría del capital humano.
3. Modelo psicopedagógico: los estudios que abordan el abandono universitario desde esta perspectiva, encuentran las razones del fracaso académico en características psicológicas propias del sujeto. Algunas de ellas son: la capacidad para enfrentar obstáculos, desconocimiento de estrategias de aprendizaje, dificultad para alcanzar metas... entre otras.
4. Modelo estructural: este modelo afirma que el abandono universitario, es la sumatoria de todas las contradicciones que existen entre los diferentes subsistemas (político, económico y social) que actúan directamente en el sujeto de forma sustancial. Este modelo caracteriza el abandono universitario como un comportamiento que pertenece al individuo, por lo que es complejísimo determinar las razones concretas por las que el alumno abandona el ámbito de la educación superior. (Cabrera et al. 2006).

Asimismo, las investigaciones que se pueden encontrar que se han dedicado a trabajar esta problemática se pueden clasificar en varias líneas de investigación dependiendo de las variables que son sujetas a estudio. González-Ramírez y Pedraza-Navarro (2017), clasifican tres líneas en las que se encuadran todos los análisis del abandono universitario.

1. Motivos personales. Se establece un nexo de justificación de la deserción en aquellas personas cuya edad oscila los 18 años debido principalmente al desconocimiento, la falta de información, habiendo sido afectados por la nota obtenida en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). Otro factor a tener en cuenta es el que señala Elías (2008), que es el abandono de un grado por no ser éste la primera elección en el proceso de preinscripción. Además, tenemos que tener en

consideración que el complejo modo de acceso a este ámbito (González-Ramírez & Pedraza-Navarro 2017). Por último, considerado dentro también de los motivos personales volvemos a subrayar la aparición de pensamientos negativos, falta de estrategias para enfrentarse a los desafíos que les llegan a los estudiantes (Cabrea et al., 2006a; Bethencourt et al., 2008).

2. Relación entre las variables personales e institucionales. Las causas fundamentales son las siguientes:
  - a. Aspectos relacionados con la organización universitaria.
  - b. Factor docente. La falta de exigencia o el exceso de la misma, por parte del profesor, su forma de impartir la docencia, tipos de exámenes que realiza... etc.
  - c. Motivos intra-sujeto y relaciones entre el grupo de iguales. Al entrar en la universidad, el sujeto es desconocedor de técnicas de estudio, falta de responsabilidad, un clima en el aula poco agradable para el trabajo, agresividad competitiva... entre otros (Tejedor & García-Varcárcel 2007).
3. La tercera y última línea de investigación es aquella en la cual se estudia las relaciones entre las variables psico-educativas y la socio-políticas. Es decir, aquí se encuentran razones como la edad con la que se efectúa el abandono, el tamaño de la familia, (si es familia numerosa o no lo es) si el nivel socio económico es bajo (pertenece a un bajo estrato social o a uno alto) o un clima de trabajo en clase hostil (Casquero Tomás & Navarro, 2010; García de Fanelli & Adrogué de Deane, 2015; González-Ramírez & Pedraza-Navarro, 2017).

## Enfoques para la permanencia del estudiantado

Velázquez Narváez y González Medina (2017), en contraposición con los anteriores estudiosos, analizan los motivos y las razones por las cuales los jóvenes deciden permanecer en la universidad cursando un grado o licenciatura. Se pueden enfrentar estos modelos desde diferentes enfoques:

- Psicológico. Donde se tiene en consideración las particularidades del sujeto tanto físicas como psicológicas.
- Sociológico. Estudian en profundidad el grado de impacto que tienen los factores externos en el sujeto objeto de estudio.
- De organización e interacción. El sujeto valora el tipo de implicación y de organización, tanto si es positiva como si es negativa tanto de las instituciones como de su grupo de iguales.

Al mismo tiempo, Velázquez Narváez y González Medina (2017), destacan dos teorías de estudio:

1. Económica. En la cual se instauraron una relación entre el nivel socioeconómico y la integración social.
2. Selección de carreras. Teoría en la que se manifiesta que si el sujeto elige un grado o licenciatura de forma sabia, desde la madurez y la consciencia, la probabilidad de terminarla será alta.

## Impacto del abandono/Tasas de cambio y abandono

El hecho de que un estudiante, de cualquier grado o licenciatura decida abandonar dicho estudio superior provoca un grave impacto, no sólo en el ámbito económico sino también en el social. Anualmente, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publica un informe denominado "Datos y Cifras del Sistema Universitario Español" en el cual se muestran las cifras de las tasas de abandono universitario de cada una de las universidades españolas. Concretamente en el año 2014, publican que uno de cada cinco nuevos estudiantes universitarios deserta en el primer año de sus estudios universitarios. (Colás, 2015).

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD] (2020) manifiesta que el 33.9% de los jóvenes que ingresan dentro del Sistema Universitario Español en el curso 2013/14 abandonaron los respectivos grados que habían comenzado y el 12.3% se variaron de titulación. Asimismo, diferencia entre universidades presenciales y no presenciales, destacando estas últimas como las que tienen la tasa de abandono más alta. Respecto al curso académico 2015/16 el porcentaje de abandono disminuye a un 21.7%, sin embargo, el cambio de grado ascendió a un 18.7% en mujeres y un 25.1% en el caso de los varones.

Si nos remontamos más atrás del 2014, podemos ver que en 2009 la tasa de abandono ascendía a un 30% de los nuevos ingresos a la educación superior, y en 2014, estaba la tasa en un 19%, en tres puntos superior a la media de Europa (16%), provocando un gasto económico de 1.500 millones de euros (Colás, 2015).

Ya en el año en curso (2020), el Instituto Nacional de Estadística afirma en su informe "Abandono temprano de la educación-formación de personas de 18 a 24 años en la UE", que las tasas de abandono siguen descendiendo teniendo menor porcentaje de abandono las mujeres (11.6%) y los hombres poseen el mayor porcentaje (20.2%) dando una media de 15.9% abandono universitario en España.

Colás (2015) destaca otros porcentajes excesivamente preocupantes sobre abandono universitario alegando que el 66% de ellos no acaban sus estudios, sólo el 39% alargan los estudios y el 28% determinan abandonar sus estudios superiores. Costando así al gobierno de España la cantidad de 8235 millones de euros.

## Propuestas para remediar el abandono

La formación remedial no sólo se encarga de la mejora de las destrezas académicas, es necesario que incluya servicios de orientación, asesoramiento, tutorías, talleres... etc. Así se ayuda a todos los estudiantes no sólo a los que carecen de competencias en el momento de entrar en la educación superior (Bahr, 2007, 2008a, 2008b).

Existen grandes programas de prevención del abandono, pero nos centraremos en el que ha sido desarrollado por la Comunidad Europea en las siguientes líneas. Se ha hecho una propuesta titulada como Marco Europea para Cursos Preparatorios de Transición Secundaria Universidad en el cual está compuesto de diversos programas del cual destacan "Lifelong Learning Programme", donde podemos encontrar una base de datos que a partir del año 2009 ha estado ofreciendo 118 cursos los cuales muestran lo que está sucediendo con la formación remedial en Europa. Si nos referimos a España, y hablamos de propuestas remediales contra el abandono universitario, todas las universidades poseen diferentes Planes de Acción Tutorial (PAT) los cuales orientan a los alumnos sobre la disponibilidad y uso de recursos para el aprendizaje, orienta-

ciones académicas y profesionales entre otras directrices. Un ejemplo de PAT, es el que posee la Universidad de León vigente desde el año 2002, donde se recoge procesos de acogida, información y orientación dirigidos a los universitarios de nuevo ingreso y así facilitar su incorporación a una vida universitaria plena (Medialdea, 2014)

Medialdea, en su tesis doctoral del año 2014, destaca como enseñanzas preventivas del abandono el Curso Cero que se imparte en el primer año de estudios universitarios. Este curso lo imparten la Universidad de Granada, Universidad Carlos III de Madrid, Universidad Alcalá etc. Otros que esta investigadora destaca son los cursos de Habilidades Sociales, de Mejora de la Autoestima, Control de la ansiedad... entre otros; algunas universidades que los practican son la Universidad de Burgos, Universidad Pablo de Olavide o la Universidad de Granada.

## Objetivos de la investigación

Se plantean para el presente estudio tres objetivos de investigación principales a partir de diferentes estructuras de conocimiento propias de la bibliometría: fuentes de información, autores y palabras clave. Los objetivos serían los siguientes:

1. Identificar las revistas académicas más seleccionadas por los autores para publicar sus trabajos científicos sobre el tópico del abandono universitario en España.
2. Determinar los autores más prolíficos sobre el tópico del abandono universitario durante los últimos 20 años (2002-2021).
3. Delimitar las principales temáticas y problemáticas abordadas desde la investigación educativa en torno al abandono universitario en España.

## Método

A partir de una metodología cuantitativa-bibliométrica se han recuperado de la Colección Principal de la base de datos *Web of Science* (WoS) 182 documentos científicos, concretamente de la categoría temática del campo educativo *Education & Educational Research*.

Se inicia el procedimiento de búsqueda refinando por el "tema" y empleando los términos de búsqueda "dropout" y "higher education" utilizando para ello el operador booleano "AND" entre ambas filas de términos. Seguidamente se selecciona el espacio temporal que comprende los últimos 20 años, es decir, desde 2002 hasta 2021. Finalmente se realizan los últimos filtros en donde se determina la región o país de publicación de los documentos siendo únicamente España y ajustando la búsqueda a todos los tipos de fuente resultando hasta cuatro tipologías diferentes: 129 artículos científicos, 48 actas de congreso, 3 revisiones y 2 capítulos de libro.

Para el análisis de los datos se emplean como variables las fuentes de información (revistas), autores y las palabras clave de los documentos científicos que componen la muestra, es decir, tanto las *author's keywords* como las *keywords plus*. Para ello se utiliza la interfaz Biblioshiny de RStudio v.4.0.4 (Aria & Cuccurullo, 2017) y VOSviewer v.1.6.16 (Van Eck & Waltman, 2010) para la construcción y visualización de los mapas temáticos y gráficos.

## Resultados

En un primer momento, hemos tratado de identificar aquellas revistas que recogen un mayor número de artículos científicos de nuestra muestra y para ello nos basamos en la Ley de Bradford de dispersión o distribución de la literatura científica (Tortosa & Civera, 2002). Esta ley intenta explicar cómo en la producción de artículos en revistas científicas existe una distribución altamente desigual donde un pequeño porcentaje de artículos se distribuyen sobre una gran cantidad de revistas, mientras que la mayoría de artículos se concentran en una pequeña población de revistas (Urbizagástegui Alvarado, 1996). Esta distribución suele representarse de manera gráfica mediante las llamadas zonas de Bradford que pueden observarse en la siguiente Figura 1:

Figura 1

*Ley de Bradford para la dispersión de nuestra muestra de artículos en las principales revistas*

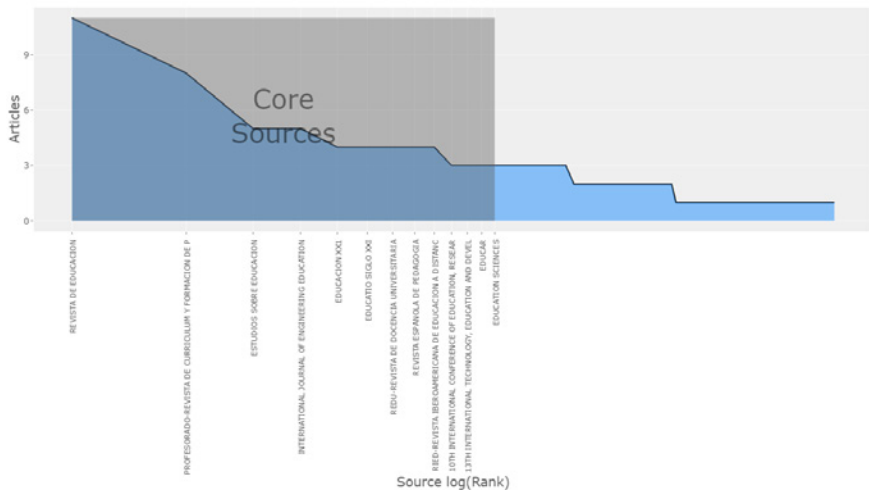


Tabla 1

*Fuentes dispersas en la zona 1 de Bradford y sus citas totales*

Revistas (fuentes)	Posición en ranking	Frecuencia	Frecuencia acumulada	Total citas	Zona
Revista de Educación	1	11	11	106	1
Profesorado-Revista de Currículum y Formación de Profesorado	2	8	19	14	1
Estudios sobre Educación	3	5	24	8	1
International Journal of Engineering Education	4	5	29	22	1
Educación XX1	5	4	33	13	1
Educatio Siglo XXI	6	4	37	9	1

Revistas (fuentes)	Posición en ranking	Frecuencia	Frecuencia acumulada	Total citas	Zona
REDU-Revista de Docencia Universitaria	7	4	41	21	1
Revista Española de Pedagogía	8	4	45	9	1
RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia	9	4	49	44	1
10th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI2017)	10	3	52	1	1
13th International Technology, Education and Development Conference (INTED2019)	11	3	55	0	1
Educar	12	3	58	8	1
Education Sciences	13	3	61	3	1

Como puede observarse en la Tabla 1 y Figura 1, una gran parte de la producción de nuestra muestra, concretamente 61 trabajos científicos, se distribuye en 13 fuentes distintas siendo 11 de ellas revistas académicas y 2 libros de actas de congresos internacionales. Todas estas fuentes de información se encuentran distribuidas en la zona 1 de Bradford y se traduce en que dichas revistas, durante el intervalo de tiempo estudiado, son las más elegidas por los autores a la hora de publicar sus estudios científicos cuando la temática gira en torno al abandono universitario. Esta motivación seguramente provenga por la especialización histórica de las publicaciones alrededor de esta temática, la propia línea editorial de las revistas bien por ser de tipo más generalistas con mayor cabida para cualquier problemática que despierte el interés de la comunidad científica dentro de la educación o por ser más específicas en sus líneas de investigación centrándose en aspectos propios del tema como la educación superior, el alumnado o la docencia universitaria. Se aprecia también que hasta llegar a los 182 trabajos científicos que conforman la muestra, faltan 121 documentos que se distribuyen en 89 fuentes entre revistas y libros de actas de congresos y distribuidas entre las zonas 2 y 3 de Bradford, es decir, con una frecuencia que oscila entre 1 ó 2 documentos publicados por tipo de fuente, lo que no denota ningún tipo de motivación especial a la hora de su elección por parte de sus autores.

Otro aspecto a tener en cuenta es el impacto de las publicaciones, es decir, las citas recibidas a los trabajos publicados en dichas revistas durante el periodo comprendido entre 2002 y 2021. Siendo este un indicador esencial para todo autor e investigador que denota una mayor visibilidad y repercusión de sus trabajos de investigación, no sería casualidad que Revista de Educación, más allá de estar en la primera posición del ranking con 11 artículos publicados sobre la temática del abandono universitario, sea también la que más citas haya recibido con un total de 106. Si bien no todas las fuentes gozan de unos valores de impacto muy altos, sí son de los más relevantes de cuantas fuentes de información se han recuperado. Podrían destacarse también la

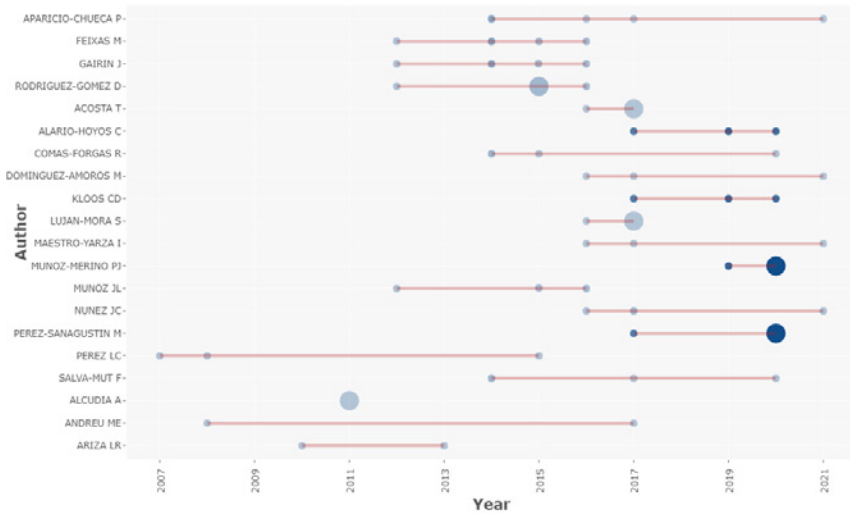


revista RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia con 44 citas entre sus 4 artículos publicados, o las revistas International Journal of Engineering Education y REDU-Revista de Docencia Universitaria con 22 y 21 citas, respectivamente. Sin duda, el impacto científico de una revista es otra motivación a añadir en los autores en el momento de decidir dónde tratar de publicar su estudio.

Identificadas las fuentes más relevantes en donde se publican muchos de los trabajos científicos sobre abandono universitario en España, procedemos a detectar los autores más prolíficos en el campo durante las dos décadas que comprende nuestro periodo de estudio. Para ello analizamos la producción de los autores a lo largo del tiempo como se muestra en la Figura 2.

Figura 2

*Producción de los mejores autores a lo largo del tiempo*



De la anterior figura podrían resaltarse cuatro aspectos principales:

No se halla ningún gran productor con 10 o más documentos científicos publicados acerca del abandono universitario.

Siendo 501 autores los que se han recuperado para la muestra de 182 artículos científicos y a la vista de los datos mostrados en la Figura 2, la mayoría de los autores habrían hecho su incursión en la temática del abandono universitario de manera ocasional.

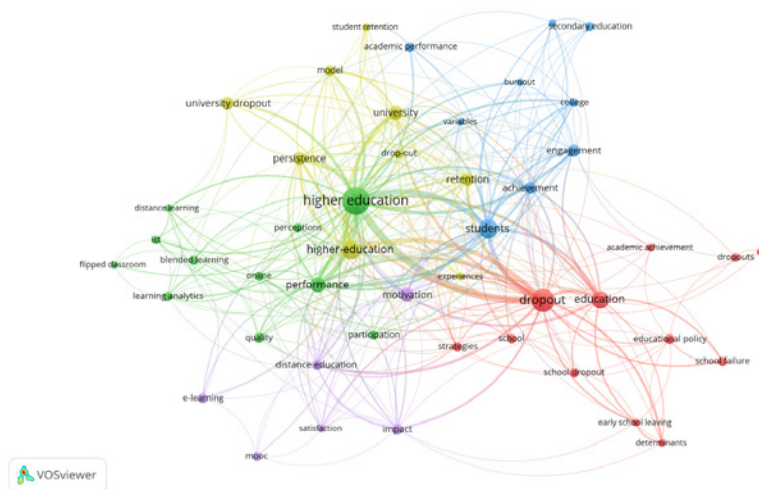
Los autores Aparicio-Chueca P., Feixas M., Gairin J., y Rodríguez-Gómez D., son los más prolíficos con cuatro artículos publicados cada uno. En el caso de Aparicio-Chueca P., su producción comprende entre 2014 y 2021, mientras que para Feixas M., Gairin J., y Rodríguez-Gómez D., su aspecto temporal oscila entre 2012 y 2016.

Los autores Acosta T., Luján-Mora S., y Muñoz-Merino P. J., serían los autores más productivos en un periodo de tiempo más corto con tres artículos publicados cada uno. Para Acosta T., y Luján-Mora S., su producción fue entre los años 2016 y 2017, y en el caso de Muñoz-Merino, P.J., fue entre 2019 y 2020.

Detalladas las fuentes y los autores continuamos analizando la estructura conceptual del abandono universitario con especial atención a las palabras clave de los trabajos científicos con los que se intentará inferir las líneas de investigación en torno al tópico, las tendencias de los estudios o posibles motivos o justificaciones que pueden estar detrás del abandono universitario por parte de los estudiantes. En primer lugar y para tener una visión más amplia y general, se realiza un mapa de red de co-ocurrencia de todas las palabras clave, es decir, unificando las *author's keywords* junto a las *keywords plus*. Para ello se realiza un conteo completo de las ocurrencias de las palabras clave entre documentos científicos siempre que una palabra clave tenga un valor mínimo de ocurrencia de 4. Así, de las 793 palabras clave, sólo 47 alcanzan este umbral. En la siguiente Figura 3 se muestra el mapa de co-ocurrencia generado.

Figura 3

Red de co-ocurrencia de todas las palabras clave



A continuación, y para proseguir profundizando en esta cuestión, realizamos un análisis de la estructura conceptual de la producción científica acerca del abandono universitario utilizando como recurso analítico la aproximación factorial. Para dicho análisis hemos considerado las palabras clave de los trabajos científicos, tanto las *author's keywords* como las *keywords plus*. Se realizan sendos análisis independientes con la intención de detectar, si hubiere, alguna variación entre ambos tipos de palabras clave en cuanto a problemáticas, tendencias o tópicos investigados. Por un lado, tenemos las *author's keywords* que, como su propio nombre indica, son palabras escogidas por sus autores, bien de manera libre o sujeta a tesauros, como una forma de sintetizar de manera específica y concreta la temática de su estudio pudiéndonos dar una visión específica y particular del mapa temático del abandono universitario durante el espacio temporal seleccionado. Por otro lado, contamos con las *keywords plus* que son palabras y/o elementos generados automáticamente, en este caso, por la propia base de datos WoS a partir de los títulos de los documentos científicos citados, por lo que son términos con una frecuencia de aparición de, al menos, dos veces o más en la bibliografía. Este tipo de palabras clave complementaría a las *author's keywords* aportando una visión más general al tratarse de una recuperación de términos más tradicional y estandarizada.

Con la aproximación factorial tratamos de reducir la dimensionalidad de los datos y que estos queden reducidos a factores latentes representados en un espacio de menor dimensionalidad. En este caso, hemos utilizado para aproximación factorial el método de Análisis de Correspondencias Múltiple (ACM) para las *author's keywords* y las *keywords plus* obteniendo los siguientes resultados en las Figuras 4 y 5 respecto a los mapas de su estructura conceptual:

Figura 4

Mapa de la estructura conceptual basado en las *author's keywords* mediante el método ACM

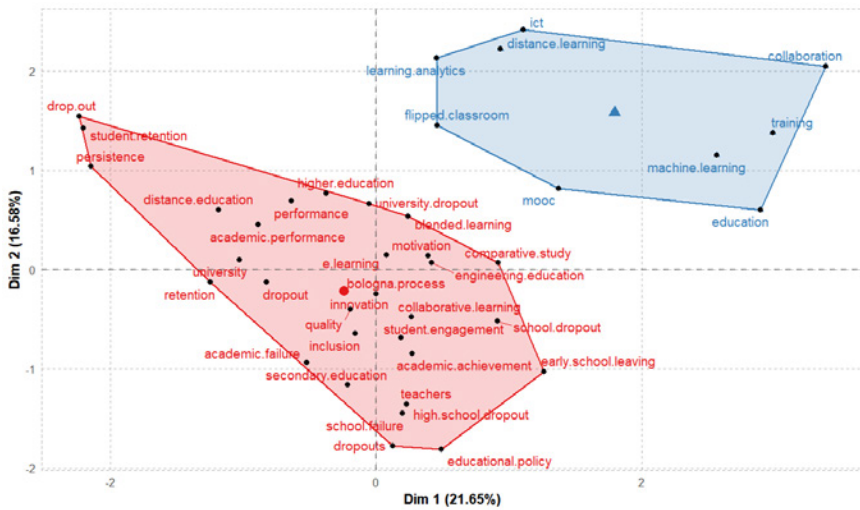
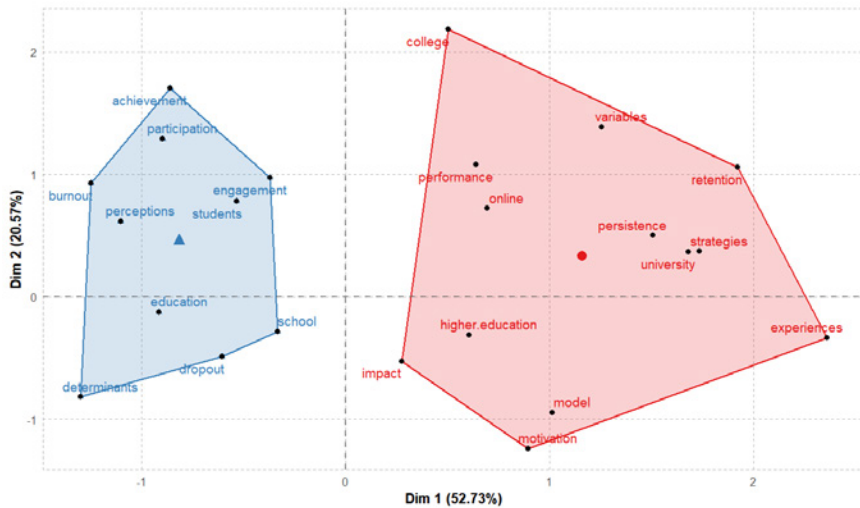


Figura 5

Mapa de la estructura conceptual basado en las *keywords plus* mediante el método ACM



Comenzamos analizando la Figura 4 donde se aprecia la formación de dos grandes conglomerados de *author's keywords* diferenciados por los colores rojo y azul. Seguidamente, observamos dos dimensiones en donde la varianza explicada de la dimensión 1 (eje de abscisas) asciende al 21.65%, siendo ésta la que aporta una mayor explicación de la varianza, y con menor relevancia encontramos la dimensión 2 (eje de ordenadas) con 16.58%. El conglomerado rojo está conformado por un total de 32 términos, cuya ubicación en el plano de acuerdo a posiciones más o menos cercadas a los orígenes de los ejes de abscisas ( $x=0$ ) y ordenadas ( $y=0$ ), nos indican la posición media de todos los perfiles de columna, representando las temáticas más relevantes compartidas comúnmente del campo de estudio. De este modo, para el conglomerado rojo identificamos que gran parte de las *author's keywords* estarían relacionadas con el componente relativo del fracaso académico (*academic failure*). En torno a este tópico angular, hallamos en la dimensión 1 términos como *Bologna process, innovation, quality, inclusion, secondary education, dropout y retention*. Por su parte, podemos destacar en la dimensión 2 términos como *higher education, performance, academic performance, distance education y persistence*. En cuanto al conglomerado azul está configurado por 9 términos y totalmente alejado del origen de la dimensión 1 y, por el contrario, más cercano del origen de la dimensión 2. El componente principal de este conglomerado podría ser el de metodologías de aprendizaje (*learning methodologies*) resaltando el valor de la presencia tecnológica con términos como *machine learning, distance learning, mooc, flipped classroom, learning analytics e ict*. La menor importancia de este conglomerado azul queda demostrada al ser únicamente explicado por la dimensión 2.

En cuanto a la Figura 5 nuevamente hallamos dos grandes conglomerados de *keywords plus*. En esta ocasión, encontramos que la varianza explicada de la dimensión 1 asciende al 52.73% y la de la dimensión 2 llega hasta el 20.57%. Respecto al plano de la Figura 4 de las *author's keywords*, en este plano ambos conglomerados se posicionan en coordenadas más centrales de acuerdo de las dimensiones 1 y 2. De esta forma, el conglomerado rojo está compuesto por 13 términos donde podríamos resaltar *motivation, model, impact, higher education, online y performance*. El componente principal que podría destacarse es el del impacto (*impact*) de determinadas variables de corte académico-personales como *motivation, performance* o incluso *persistence*, que pueden influir en el futuro del estudiante a la hora de un hipotético abandono de sus estudios universitarios. Por su parte, el conglomerado azul lo componen 10 términos con el componente abandono (*dropout*) como el más relevante y relacionado con diferentes tipos de variables de corte más académico-psicológicas como *perceptions, engagement, participation* o *burnout* que, del mismo modo, pueden desembocar en abandono universitario.

A continuación, podemos establecer relaciones más estrechas mediante la clasificación de las palabras clave en función de la proximidad entre unos términos y otros. Para ello realizamos sendos dendrogramas a partir de las *author's keywords* y las *keywords plus* (Figuras 6 y 7) manteniendo los mismos términos que configuraban los conglomerados rojo y azul de los anteriores mapas de estructura conceptual. Por tanto, debemos señalar que la proximidad entre términos corresponde a una comunalidad compartida, es decir, que las palabras clave que aparecen en los mapas unas más próximas a otras, se debe a que un alto porcentaje de artículos las incluyen conjuntamente. Sin embargo, cuando están más distanciadas entre sí, es porque dichas palabras clave son utilizadas de manera conjunta por un porcentaje menor de artículos.

Figura 6

Dendrograma de proximidad entre las diferentes *author's keywords*

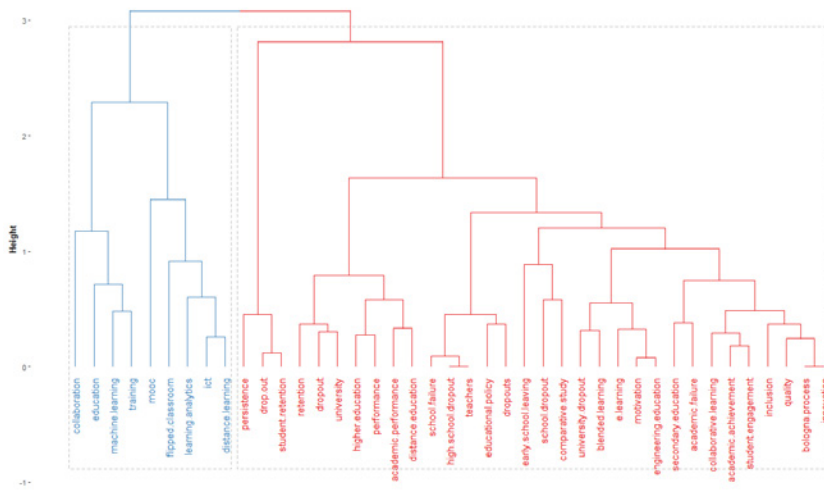
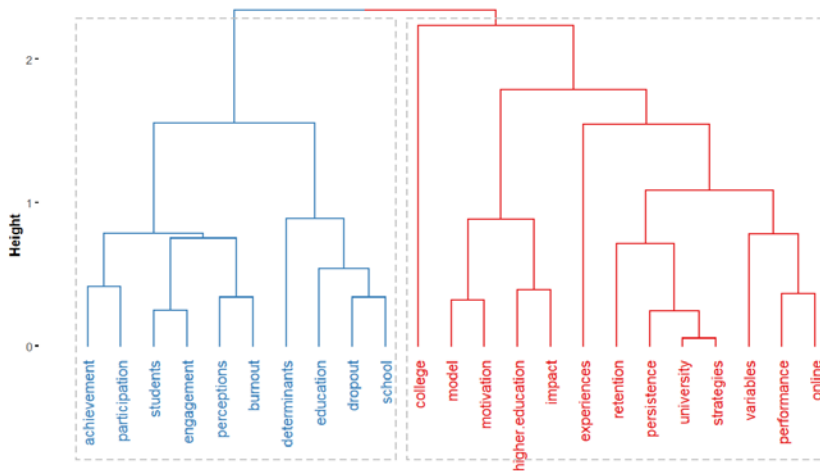


Figura 7

Dendrograma de proximidad entre las diferentes *keywords plus*



A partir de los datos de la Figura 6, podemos destacar una serie de cuestiones que resultan de mayor importancia. Del conglomerado azul nos detenemos en la proximidad de los términos que conforman el subgrupo compuesto por *mooc*, *flipped classroom*, *learning analytics*, *ict* y *distance learning*. Según la naturaleza de estas *author's keywords* se infiere cómo en la actualidad la presencialidad universitaria va perdiendo fuerza. Cada vez se apuesta más por una educación a distancia con modalidades de aprendizaje en línea, semipresenciales o mixtos, con una fuerte presencia de las nuevas tecnologías. Sin embargo, habría que analizar los efectos de su impacto e influencia

en el alumnado ya que, en muchas ocasiones, esa falta de presencialidad y contacto con la realidad del aula y el ambiente académico del tradicional proceso de enseñanza-aprendizaje, pase factura a algunos estudiantes que terminen por abandonar sus estudios. En otras palabras, indagar en la percepción que los estudiantes tienen sobre su propio aprendizaje mediante las nuevas tecnologías y entornos virtuales. En referencia al conglomerado rojo, vamos a ir destacando subgrupos y/o pares de *author's keywords* que puedan aportar una información más directa e influyente de cara al abandono universitario. Comenzamos por destacar el par *secondary education-academic failure* y el subgrupo *school failure-high school dropout-teachers*. Como ya pudo leerse durante el marco teórico y aquí vuelve a confirmarse, el abandono universitario no obedece únicamente a cuestiones propias del sistema universitario propiamente dicho, sino que es un problema más amplio y general que abarca al propio sistema educativo en todas sus etapas con un elevado fracaso escolar en las primeras etapas, así como un fracaso académico en la educación secundaria. También entraría en juego la función y quehacer del profesorado como una pieza fundamental en todo este proceso. Otros aspectos relacionados con el abandono universitario los encontramos en las políticas educativas tanto a nivel nacional como europeo. Así, tenemos los pares relativos a *Bologna process-innovation*, *educational policy-dropout*, *dropout-student retention*, y el subgrupo formado por *retention-dropout-university*. Se relaciona continuamente el abandono con políticas educativas, a menudo de retención de estudiantes, que no están consiguiendo el objetivo de reducir esos índices de deserción, sino que incluso a veces producen el efecto contrario. También sería cuestionable algunas de las reformas, innovación y decisiones políticas tomadas desde el proceso de Bolonia que pueden haber producido tasas de abandono mayores.

Para el dendrograma de la Figura 7, como hicimos anteriormente, comenzamos por el conglomerado azul destacando el par *dropout-school*, reforzando la idea anterior del fracaso escolar como antesala del abandono universitario. En cuanto a variables académicas y personales de los estudiantes encontramos los pares *students-engagement* y *achievement-participation*. En esta ocasión, un hipotético abandono universitario estaría directamente ligado con un mayor o menor compromiso de los estudiantes con sus estudios, de la misma manera si la participación y dedicación a dichos estudios se ve reflejado en logros académicos o no. Finalmente, un aspecto de tipo más psicológico lo hallamos en el par *perceptions-burnout*, ese agotamiento o síndrome de "estar quemado" que puede surgir en los estudiantes en un determinado momento y tener como última consecuencia académica el abandono universitario. En cuanto al conglomerado rojo, se sigue incidiendo en el rendimiento la educación a distancia u online como puede verse en el subgrupo compuesto por variables-performance-online, las políticas de retención y estrategias y persistencia de los alumnos en sus estudios como demuestra el subgrupo *retention-persistence-university-strategies*. Por último, otro aspecto más de tipo personal y psicológico como es la motivación durante el periodo de estudios que se aprecia en el par *model-motivation*.

## Discusión y conclusiones

A lo largo de este artículo se ha indagado sobre las diferentes causas y razones por las cuales el abandono universitario sigue siendo una problemática candente en el sistema universitario alrededor de todo el mundo y concretamente en España. La lectura de diversos artículos y tesis doctorales especializadas en el tema, nos han dado algunas aclaraciones sobre este problema; diferentes modelos y enfoques de perma-

nencia y de deserción, el impacto que tiene las tasas de abandono universitario en la institución y, por último, algunas propuestas para la prevención de este fenómeno.

En primer lugar, se han destacado las principales fuentes de información en España según las zonas que contempla la dispersión de la literatura científica de la Ley de Bradford. Esto nos ha permitido identificar 11 revistas académicas donde cabe resaltar Revista de Educación como la publicación con mayor número de artículos publicados sobre el tópico del abandono universitario además de ser la revista que acumula más citas durante el espectro temporal contemplado (2002-2021). Las líneas editoriales de las publicaciones, así como su impacto en la comunidad científicas, son los motivos principales para que estas revistas sean las más apreciadas por los autores en el momento de intentar publicar sus trabajos en ellas.

En segundo lugar, nos hemos detenido en conocer los autores más prolíficos durante estas dos últimas décadas y hemos podido corroborar que no se halla ningún gran productor (10 o más publicaciones) siendo la mayoría de ellos autores ocasionales en el campo investigado, pues los autores con una mayor producción se sitúan en cuatro artículos publicados.

En tercer y último lugar, se han realizado los análisis relativos al tratamiento de las palabras clave de los artículos (análisis de co-ocurrencia, aproximación factorial y análisis de conglomerados). Se han identificado las principales temáticas con un umbral de ocurrencia de 4 entre el conjunto de *author's keywords* y *keywords plus* (Figura 3). Sin embargo, la profundización en el tema se ha realizado a través de una aproximación factorial mediante el método de análisis de correspondencias múltiple (Figuras 4 y 5), esta vez sí, diferenciando entre las *author's keywords* y *keywords plus*. Entre ambos planos se han detectado cuatro componentes relativos/principales, a saber: fracaso académico, metodologías de aprendizaje, impacto y abandono. En torno a ellos girarían el resto de temáticas, tendencias, problemáticas y variables tales como rendimiento, educación a distancia, políticas educativas, motivación, persistencia, compromiso, logros, entre otras. Aparte de hallar estos tópicos incidimos el análisis en la proximidad entre términos (Figuras 6 y 7) con los que ampliar y detallar más los datos e informaciones. Con esto hemos podido comprobar la existencia de varios frentes diferenciados en torno al abandono universitario. Por un lado, el relativo a las políticas educativas y la innovación que domina los nuevos tiempos con una tecnología cada vez mayor y una presencialidad que va reduciéndose, unido a niveles de fracaso académico y escolar en las primeras etapas educativa que son una clara señal y advertencia de lo que está sucediendo en la educación superior y la alta deserción existente. Por otro lado, encontraríamos otro frente que haría referencia a aspectos más personales del alumnado que tienen que ver con su paso por la universidad y forma de afrontar sus estudios, es decir, variables como la motivación, compromiso, dedicación, persistencia, participación, logros o agotamiento.

De este modo se ha dado respuesta a los objetivos planteados en esta investigación. Cabe también destacar las principales limitaciones que se han podido encontrar en esta investigación serían dos. La primera es que debido al momento en el que se recupera la muestra de artículos (diciembre de 2021) el año aún no esté probablemente completo con todas las publicaciones en torno a la temática del abandono escolar pudiendo no haber considerado algún trabajo que estuviese próximo a ser publicado o en prensa, de acuerdo a los 20 años contemplados de la muestra. La segunda limitación la encontraríamos en las bases de datos consideradas. Si bien, concebimos la cobertura de la *Web of Science* como completa y específica al considerar especialmente el campo de la educación con varias áreas temáticas concretas y afines a la disciplina,

explorar alguna otra base de datos como *Scopus*, *Eric* o *ProQuest* podría hacer la cobertura más rica y completa. Sin embargo, tomamos estas limitaciones como punto de partida para estudio futuros que sigan esta línea de investigación iniciada con este trabajo. Además, podría tenerse también en cuenta ampliar el horizonte y analizar, más allá del ámbito nacional, los tópicos y problemáticas que pueden estar detrás del abandono universitario en el resto de Europa o del mundo.

## Financiación

Esta investigación ha recibido la financiación del proyecto: Historias de abandono. Aproximación biográfico-narrativa al abandono académico en las universidades andaluzas. Análisis multicausal y propuestas de prevención.

*Referencia:* B-SEJ-516-UGR18

*Entidad financiadora:* Fondo FEDER

*Investigador principal:* Manuel Fernández Cruz

Este estudio se realizó como parte del proyecto “Innovación TIC para el Análisis de la Formación y Satisfacción de Estudiantes y Egresados de Grado en Educación Infantil y Primaria y de la Valoración de sus Empleadores. Una Perspectiva Transnacional (Innoteduc). Proyecto I+D+i del Programa Operativo FEDER-Andalucía. Referencia: B-SEJ-554-UGR20. 2021-2023

## Referencias

- Aguilera, M. N., & Jiménez, V. E. (2012). Factores de deserción universitaria en el primer curso de las carreras de Trabajo Social y Lengua Inglesa en las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación y de Lenguas Vivas de la Universidad Evangélica de Paraguay. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(2), 197-205.
- Álvarez Pérez, P. R., López Aguilar, D., & Pérez-Jorge, D. (2015). El alumnado universitario y la planificación de su proyecto formativo y profesional. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.16962>
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: an R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Infometrics*, 11, 959-975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Bahr, P. R. (2007). Double jeopardy: Testing the effects of multiple basic skill deficiencies on succesful remediation. *Research in Higher Education*, 48, 695-725. <https://doi.org/10.1007/s11162-006-9047-y>
- Bahr, P. R. (2008a). Does mathematics remediation work?: A comparative analysis of academic attainment among community college students. *Research in Higher Education*, 49(5), 420-450. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9089-4>
- Bahr, P. R. (2008b). Cooling out in the community college: What is the effect of academic advaisisng on student’s chances of success? *Research in Higher Education*, 49(8), 704-732. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9100-0>



- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: a theoretical analysis. *Journal of Political Economy*.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital*. NBER.
- Bernardo, A. B., Tuero, E., Cervero, A., Dobarro, A., & Galve-González, C. (2020). Bullying and cyberbullying: Variables that influence university dropout//Acoso y ciberacoso: Variables de influencia en el abandono universitario. *Comunicar*, 28(64), 63-72.
- Bethencourt, J., Cabrera, L., Hernández, J., Álvarez, P., & González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(3), 603-622
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bordieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González, M., & Álvarez Pérez, P. (2006a). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(1), 105-127.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P., & Gonzalez, M. (2006b). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(2), 171-203. [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm)
- Cameron, S., & Heckman, J. (1998). Life Cycle Schooling and Dynamic Selection Bias: Models and Evidence for Five Cohorts of American Males. *The Journal of Political Economy*, 106, 262-333.
- Casquero Tomás, A., & Navarro Gómez, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*, (Extraordinario), 191-223.
- Casquero, T., & Navarro, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: Un análisis por género. *Revista de Educación*, (Extraordinario), 191-223.
- Cobo, M. J., López-Herrera A. G., Herrera-Viedma, E., & Herrera, F. (2011). An approach for detecting, quantifying, and visualizing the evolution of a research field: a practical application to the Fuzzy Sets Theory field. *Journal of Informetrics*, 5(1), 146-166. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2010.10.002>
- Colás, P. (2015). El abandono universitario. *Revista Fuentes*, 16, 9-14.
- Constante-Amores, A., Florenciano Martínez, E., Navarro Asencio, E., & Fernández-Mellizo, M. (2021). Factores asociados al abandono universitario. *Educación XX1*, 24(1), 17-44. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26889>
- Cornwell, C. (2002). *The Enrolment Effects of Merit-Based Financial Aid: Evidence from Georgia's HOPE Scholarship*. University of Georgia, Department of Economics.
- Domingo, J. R. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12(2), 281-306.
- Durkheim, É. (1897). De la définition des phénomènes religieux. *L'Année sociologique*, (2), 1-28.
- Fernandez-Castañon, A. C., Bernardo, A., Esteban, M., Tuero, E., Carbajal, R., & Núñez, J. C. (2017). Influencia en el abandono universitario de variables relacionales y sociales. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 46-49.

- García de Fanelli, A., & Adroque de Deane, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*, 16, 85-106.
- González-Ramírez, T., & Pedraza-Navarro, I. (2017). Variables sociofamiliares asociadas al abandono de los estudios universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 365-388.
- Hernández López, J. M., & Pozo Muñoz, C. (1999). El fracaso académico en la universidad: diseño de un sistema de evaluación y detección temprana. *Psicología Educativa*, 5(1), 27-40.
- Instituto Nacional de Estadística. [INE]. (2021). *Abandono temprano de la formación-educación*. [https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INESeccion\\_C&cid=1259925480602&p=1254+35110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayOut&param1=PYSDetalle&param3=1259924822888](https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254+35110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayOut&param1=PYSDetalle&param3=1259924822888)
- Instituto Nacional de Estadística. [INE]. (2021). *Abandono temprano de la educación-formación de personas de 18 a 24 años en la UE*. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=12543#!tabs-tabla>
- Kirton, M. J. (2000). Transitional factors influencing the academic persistence of first semester undergraduate freshmen. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (2-A), 522.
- López-Cózar-Navarro, C., Benito-Hernández, S., & Priede-Bergamini, T. (2020). Un análisis exploratorio de los factores que inciden en el abandono universitario en titulaciones de ingeniería. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(2), 81-96.
- Lorenzo Quiles, O. (2021). *Inserción profesional y seguimiento de egresados. Una perspectiva multicultral*. Síntesis.
- Medialdea, A. M. (2014). *Motivos y factores explicativos del abandono académico universitario en el ámbito de las ciencias sociales* [Tesis doctoral]. Universidad Pablo de Olavide. <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/888>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [MECD]. (2020). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b9e82c7a-1174-45ab-8191-c8b7e626f5aa/informe-datos-y-cifras-del-sistema-universitario-espa-ol-2019-2020-corregido.pdf>
- Moncada Mora, L. (2014). La integración académica de los estudiantes universitarios como factor determinante del abandono de corto plazo. Un análisis en el sistema de educación superior a distancia del Ecuador. *RIED*, 17(2), 173-196.
- Nora, A. (2002). The depiction of significant others in Tinto's "Rights of Passage": A recon-ceptualization of the influence of family and community in the persistence process. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 41-56.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. [OCDE]. (2013). *España-Nota país-Panorama de la educación 2013: Indicadores de la OCDE*.
- Pascarella, E., & Terenzini, P (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60-75.
- Pascarella, E. T. (2005). Cognitive impacts of the first year of college. En R. S. Feldman (Ed.), *Improving the first year of college: Research and practice* (pp. 111-140). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pérez, P. R. Á., & Aguilar, D. L. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de la Laguna (España). *Paradigma*, 38(1), 48-71.

- Ruthaychonnee Sittichai. (2012) Why are there dropouts among university students? Experiences in a Thai University. *International Journal of Educational Development*, 32, 283–289.
- Ryan, M. P., & Glenn, P. A. (2003). Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: An empirical odyssey. *Journal of College Student Retention*, 4(3), 297-324.
- Tejedor, F. J., & García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342(1), 443-473.
- Thomas, L. (2002) Student retention in higher education: the role of institutional habits. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442.
- Thurow, L. (1973). The political economy of income redistribution. *Annals of the American academy of political and social science*, 409, 146-155.
- Tortosa, F. M., & Civera, C. (2002). *Nuevas tecnologías de la información y documentación en Psicología*. Ariel.
- Urbina Cárdenas, J. E., & Ovalles Rodríguez, G. A. (2016). Abandono y permanencia en la educación superior: Una aplicación de la Teoría Fundamentada. *Sophia*, 12(1), 27-37.
- Urbizagástegui Alvarado, R. (1996). Una revisión crítica de la Ley de Bradford. *Investigación Bibliotecológica*, 10(20), 16-26. <https://doi.org/10.222001/iibi.0187358xp.1996.20.3835>
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538, <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Velasquez, J. V., Gomez, S. G., Rodriguez, N. J. M., & Velásquez, M. (2016). Construcción del índice de abandono estudiantil universitario utilizando la teoría de la racionalidad limitada. In Congresos CLABES. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62(3-A), 915.
- Velázquez Narváez, Y., & González Medina, M. A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la educación superior*, 46(184), 117-138.
- Wasserman, K. N. (2001). *Psychological and developmental differences between students who withdraw from college for personal-psychological reasons and continuing students*. University of New York.



---

# Analysis of university dropout in Spain: a bibliometric study

Análisis del abandono universitario en España: un estudio bibliométrico

西班牙大学辍学分析:文献计量研究

Анализ отсева из университетов в Испании: библиометрическое исследование

---

Daniel Álvarez Ferrándiz  
Santa María del Llano School  
ferrandizdani@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-4924-1334>

---

## Dates · Fechas

Published: 2021/12/31  
Received: 2021/09/27  
Accepted: 2021/10/18

---

## How to Cite this Paper · Cómo citar este trabajo

Álvarez, D. (2021). Analysis of university dropout in Spain: a bibliometric study. *Publicaciones*, 51(2), 265–285.  
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.23843>

## Abstract

**Introduction:** one of the main problems that the university system always faces, is the university dropout rates of its students, due to various variables. This is not only a problem of the Spanish university, but is widespread throughout the world, so it is necessary to know and analyse the reasons that lead to this fact in order to be able to alleviate this university dropout.

**Method:** a quantitative-bibliometric methodology was used to explore the Web of Science and retrieve 182 scientific articles in the area of educational research for the study sample during the period from 2002 to 2021. The information sources, authors and keywords of the articles were taken as variables to carry out the relevant analyses with the RStudio and VOSviewer programmes.

**Results:** the main journals in which the articles are published are identified, as well as the most prolific authors in the topic of university dropout. A factorial approach is carried out with the key words of the articles where we identify the main topics and problems that can lead to university students dropping out of their studies, such as certain educational policies, the rise of distance education, academic failure in basic educational stages or social, personal, psychological or economic variables.

**Conclusions:** four main components are behind university dropout: academic failure, learning methodologies, impact and dropout. From these, specific problems to be taken into account and be the object of study and analysis, such as, among others, certain educational policies, the new virtual environments, school failure in the basic stages or various academic and personal variables.

---

**Keywords:** Dropout, higher education, students, Spain, bibliometrics.

---

## Resumen

**Introducción:** uno de los principales problemas a los que siempre se enfrenta el sistema universitario es a los índices de abandono universitario de sus estudiantes a causa de diversas variables. No solo se trata de un problema de la universidad española, sino que se extiende por todo el mundo por lo que requiere conocer y analizar los motivos que llevan a este hecho con el objeto de poder paliar esta deserción universitaria.

**Método:** se emplea una metodología cuantitativa-bibliométrica con la que se ha explorado la Web of Science y recuperado para la muestra del estudio 182 artículos científicos del área de la investigación educativa durante el periodo entre 2002 y 2021. Se toman como variables las fuentes de información, autores y palabras clave de los artículos para realizar los análisis pertinentes con los programas RStudio y VOSviewer.

**Resultados:** se identifican las principales revistas de publicación de los artículos, así como los autores más prolíficos en el tópico del abandono universitario. Se realiza una aproximación factorial con las palabras clave de los artículos en donde identificamos los principales tópicos y problemáticas que pueden propiciar el abandono de sus estudios en los universitarios como determinadas políticas educativas, el auge de la educación a distancia, el fracaso académico en etapas educativas básicas o variables de tipo social, personal, psicológicas o económicas.

**Conclusiones:** cuatro grandes componentes principales estarían detrás de la deserción universitaria: fracaso académico, metodologías de aprendizaje, impacto y abandono. A partir de ellos, problemáticas específicas a tener en cuenta y ser objeto de estudio y análisis como pueden ser, entre otras, determinadas políticas educativas, los nuevos entornos virtuales, el fracaso escolar en las etapas básicas o diversas variables académicas y personales.

---

**Palabras clave:** Abandono, educación superior, estudiantes, España, bibliometría.

---

## 摘要

引言: 大学系统一直面临的主要问题之一是由于不同变量导致其学生辍学的大学辍学率。这不仅是西班牙大学的问题, 而且在世界范围内普遍存在, 因此有必要了解和分析导致这一事实的原因, 以便能够缓解大学辍学的问题。

方法: 采用定量-文献计量学方法对Web of Science进行检索, 检索2002年至2021年期间教育研究领域的182篇科学文章作为研究样本。获取文章的信息来源、作者和关键词作为变量使用 RStudio 和 VOSviewer 程序进行相关分析。

结果: 研究确定了发表相关文章的主要期刊, 以及研究大学辍学主题的主要作者。我们还对文章的关键词进行因子分析, 找出可能导致大学生辍学的主要话题和问题, 例如某些教育政策、远程教育的兴起、基础教育阶段学业的失败、社会、个人、心理或经济变量。

结论: 大学辍学背后有四个主要因素: 学业失败、学习方法、影响和辍学。从这几点出发, 应该考虑将一些具体问题列入研究和分析的对象, 例如某些教育政策、新的虚拟环境、基础阶段的学业失败或各种学术和个人变量。

---

关键词: 辍学、高等教育、学生、西班牙、文献计量学。

---

## Аннотация

Введение: одной из основных проблем, с которой всегда сталкивается университетская система, является отсев студентов в силу различных причин. Это проблема не только испанского университета, она широко распространена во всем мире, поэтому необходимо знать и проанализировать причины, которые привели к этому факту, чтобы снизить уровень отсева студентов.

Метод: была использована количественно-библиометрическая методология для изучения Web of Science и извлечения 182 научных статей в области образовательных исследований для исследуемой выборки за период между 2002 и 2021 гг. Источники информации, авторы и ключевые слова статей были взяты в качестве переменных для проведения соответствующих анализов с помощью программ RStudio и VOSviewer.

Результаты: были определены основные журналы, в которых были опубликованы статьи, а также наиболее плодотворные авторы по теме отсева из университетов. Факторный подход осуществляется с помощью ключевых слов статей, в которых мы определяем основные темы и проблемы, которые могут привести к отчислению студентов из университета, такие как определенная образовательная политика, рост дистанционного образования, академическая неуспеваемость на основных этапах обучения или социальные, личностные, психологические или экономические переменные.

Выводы: существует четыре основных компонента отсева из университетов: академическая неуспеваемость, методология обучения, влияние и отсев. Из них следует, что конкретные проблемы должны быть приняты во внимание и стать объектом изучения и анализа, такие как, среди прочего, определенная образовательная политика, новая виртуальная среда, академическая неуспеваемость на основных этапах или различные академические и личностные переменные.

---

*Ключевые слова:* Отсев, высшее образование, студенты, Испания, библиометрия.

---

## Background and theoretical framework

Since its inception, the university system has had to tackle an issue of huge social and economic dimensions. This longstanding challenge is that known as university dropout.

University dropout provokes deep personal disappointment, demotivation and low self-esteem in individuals, alongside many other emotions. Given these personal ramifications, psychologists consider it to be an important topic of study (Hernández López & Polo Muñoz, 1999; Lorenzo Quiles, 2021). Further, applying a psychological lens, academic failure has been studied from different perspectives, with descriptive research mainly emerging.

Unfortunately, this issue is widespread throughout the world. The International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC) state that 43% of young students managed to achieve higher degrees in 2006. Other countries, such as the Dominican Republic, Uruguay and Bolivia reported higher rates, up to 70%, with their dropout rate being 44.5% (Urbina Cárdenas & Ovalles Rodríguez, 2016). With regards to Europe, a similar situation is found and, indeed, this phenomenon was detected earlier in other parts of Europe than in Spain. Austria is one of the countries with the highest rates of dropout, reaching heights of 45% (Cabrera et al., 2006).

Turning attention to Spain, the last study conducted by the National Statistics Institute (INE) stated that “in 2020, early dropout from education-training in Spain reached a figure of 20.2% in males and 11.6% in females. Early dropout from education-training has always been higher in males. This figure has started to drop in recent years, with values of 21.8% reported amongst males in 2017, 21.7% in 2018 and 21.4% in 2019. In females, dropout reached a rate of 14.5% in 2017, 14.0% in 2018 and 13.0% in 2019”. Further, Millán in their news article published on the 27<sup>th</sup> of June 2021, reported that 16% of individuals aged between 18 and 24 years, do not end up finishing compulsory secondary education, with this dropout rate only being exceeded by Malta with a figure of 16.7%. This leaves Spain as the UE country with the second highest rate of school dropout. With regards to the university setting, there is a 30% university dropout rate at Spanish universities, relative to the 16% found to exist in the other 15 European countries (Cabrera et al., 2006)

In light of this information, it can be stated that dropout from the educational system is pertinent to all levels from mandatory secondary education to higher education. For this reason, it is necessary to be attentive to training competent professionals who are committed to eradicating dropout from the Spanish educational system.

At the time of writing, a literature review is required with the principal aim of identifying the appropriate approach to tackle this challenge and provide incoming students with solutions so that they decide to continue with their university studies. The present study analyses the first research studies conducted on the topic. Considered studies took an individual approach to this specific issue, focused on specific groups of individuals and totally discarded the direct or indirect influence of external factors. One of these studies was conducted by Tinto (1975), whose conceptual basis was taken from Durkheim's (1897) suicide theory and whose view of this phenomenon was purely economic (Vásquez Velázquez et al., 2013). Upon entering the 21<sup>st</sup> century, research on this topic started to increase from 2005 onwards (Álvarez Pérez & López-Aguilar, 2017). In these more recent research studies, such as in that conducted by González-Ramírez and Pedraza Navarro (2017, p. 367) three main lines of research were indicated:



1. Quantification of the phenomenon
2. Construction of explanatory models of dropout
3. Identification of factors associated with dropout

## Models of dropout from higher education and lines of research in the field

It is necessary to delve deeper into the different explanations provided to uncover the reasons behind which university students end up dropping out of higher education. These ways of thinking are known as models and are organised into four different models:

1. Model of adaptation: This way of thinking corresponds to all individuals who end up dropping out of degree studies due to their inability to adapt to university life.
2. Economic model: Here, any young person is found whose time, energy and financial investment does not reap the rewards they hope to obtain. This perspective rests on the human capital theory.
3. Psycho-pedagogical model: Studies approaching university dropout from this perspective attribute academic failure to certain psychological characteristics inherent to the individual. Some of these characteristics include the inability to take on challenges, ignorance of learning strategies, difficulty in achieving goals... amongst others.
4. Structural model: This model outlines that university dropout is the culmination of all of the contradictions inherent to the different systems (political, economic and social) that act directly on the individual in a meaningful way. This model characterises university dropout as a behaviour inherent in individuals, making it extremely complicated to establish specific reasons behind why students walk away from the higher education setting (Cabrera et al., 2006).

Likewise, research studies published on this issue can be classified according to different lines of research depending on the variables under examination. González-Ramírez and Pedraza-Navarro (2017) define three lines of research to which all university dropout studies can be grouped.

1. Personal reasons. Dropout in individuals aged around 18 years old is founded mainly on lack of knowledge and lack of information, with this being influenced by the score obtained in entrance exams to access university (PAU). Another factor to consider pertains to that stated by Elías (2008) that dropout from degree studies is often due to the studied degree not being the students first choice prior to enrolment. Further, the complicated way in which this ambit is accessed must also be considered (González-Ramírez & Pedraza-Navarro, 2017). Finally, other personal reasons to consider emerge with regards to negative thinking and the lack of coping strategies with which to tackle the challenges faced by students (Cabrea et al., 2006a; Bethencourt et al., 2008).
2. The relationship between personal and interpersonal variables. The main causes of this are as follows:
  - a. Aspects related with university management.

- b. Teaching factor. The lack or excess of demands made by teachers, their approach to delivering teaching, the type of exams set... etc.
  - c. Intra-individual reasons and relationships between peers. Upon starting university, the individual is ignorant of study approaches, lack of responsibility, unpleasant working classroom climates, aggressive competition... amongst others (Tejedor & García-Varcárcel, 2007).
3. The third and final line of research examines the relationships between psycho-educational and socio-political variables. In other words, explanations such as age are provided for dropout, in addition to family size (whether or not the student comes from a large family), socioeconomic status (coming from a low or high socioeconomic background) and a hostile working classroom climate (Casquero Tomás & Navarro, 2010; García de Fanelli & Adrogué de Deane, 2015; González-Ramírez & Pedraza-Navarro, 2017) are found.

## Approaches to student retention

Velázquez Narváez and González Medina (2017), in contrast to other previously conducted studies, examined the motives and reasons behind which young people opted to stay at university and continue their degree studies. Relevant models can be considered from different standpoints:

- Psychological. This standpoint considers the specific physical and psychological features of individuals.
- Sociological. This standpoint examines in depth the extent of the impact of external factors on the individuals under examination.
- Organisational and participatory. In these models, individuals evaluate the type of engagement and organisation present, whether positive or negative and at the institutional and peer group level.

At the same time, Velázquez Narváez and González Medina (2017) highlight two research theories:

1. Economic. In this theory, a relationship is established between socioeconomic level and social integration.
2. Degree choice. This theory argues that when individuals choose their degree studies in a considered, mature and informed way, the likelihood of them finishing them will be high.

## Impact of dropout/Rates of change and dropout

When a student, regardless of the degree study being undertaken, decides to dropout from their studies, there is a resounding impact, not only in the economic ambit but, also, in a social sense. Every year, the Ministry of Education, Culture and Sport publishes a report entitled "Data and Figures pertaining to the Spanish University System", in which the present university dropout rates for all Spanish universities. Specifically, in 2014, this report informed that one in every five first-year university students abandoned their university studies (Colás, 2015).

The Ministry of Education, Culture and Sport (2020) reported that 33.9% of young people who enrolled at a Spanish university during the 2013/14 academic year, abandoned the degrees they had embarked on, whilst 12.3% changed to a different course. Likewise, the report differentiated between in-person and online courses, highlighting that the latter had higher dropout rates. With regards to the 2015/16 academic year, the dropout rate dropped to 21.7%, nonetheless, the proportion of those opting to change courses increased to 18.7% in women and to 25.1% in the case of men.

Turning to look back further beyond 2014, it can be seen that in 2009, dropout rates were climbing to 30% from higher education amongst first-year students. In 2014, this rate was 19%, with this being 3% higher than the average reported in Europe (16%) and leading to an economic cost of 1,500 million euros (Colás, 2015).

With regards to the current academic year (2020), the National Statistics Institute stated in their report entitled "Early Dropout from Education-Training in those Aged between 18 and 24 Years in the UE", that dropout rates continued to decline. Further, dropout was lower amongst women (11.6%) than men (20.2%), producing an overall average of 15.9% university dropout in Spain.

Colás (2015) points to other highly concerning figures pertaining to university dropout, alleging that 66% of university students fail to finish their studies, only 39% extend their studies and 28% plan on abandoning higher education. All of this proposes a cost to the Spanish government of 8235 million euros.

## Proposals addressing dropout

Remedial training is not only designed to improve academic skills. By its very nature, it must integrate guidance services, advice, tutorials, workshops... etc., making it well-positioned to help all students and not only those with skill shortcomings at the time of embarking upon higher education (Bahr, 2007, 2008a, 2008b).

Overarching programs exist to prevent dropout, however, programs delivered by the European Community will form the basis of the following discussion. One example comes from a proposal framed within the European Framework for Preparatory Courses for the University Transition. This framework comprises various programs, of which the "Lifelong Learning Program" stands out. This program provides a database of 118 courses from the year 2009 onwards, providing an insight into remedial training provision on offer in Europe. Turning attention to Spain, all universities have in place different tutorial action plans (PAT) as remedial approaches against university dropout. These plans orient students with regards to the availability and use of learning resources, and academic and professional guidelines. An example of a PAT in action, comes from that in place at the Leon University since 2002. This plan outlines processes around intake, information and guidance targeted towards newly enrolled university students, in this way, facilitating their complete incorporation into university life (Medialdea, 2014)

Medialdea, in their doctoral thesis published in 2014, highlighted 'Course Zero' as an example of an effective preventive teaching course against dropout delivered during the first year of university studies. This course is delivered by the University of Granada, Carlos III University in Madrid, Alcalá University etc. Other courses outlined by this same researcher include social skills, self-esteem and anxiety management courses, amongst others, delivered by the University of Burgos, Pablo de Olavide University and the University of Granada, amongst others.

## Research aims

Three main research aims were proposed for the present study in line with the different sources of knowledge available in the literature: Information sources, authors and keywords. The following aims were defined:

1. Identify the most frequently selected academic journals by authors to publish their scientific work on the topic of university dropout in Spain.
2. Identify the most prolific authors on the topic of university dropout over the last 20 years (2002-2021).
3. Distinguish the main themes and issues addressed by existing educational research on university dropout in Spain.

## Method

Employing a quantitative-bibliometric methodology, 182 scientific documents were retrieved from the core collection of the *Web of Science* (WoS) database. Documents came, specifically, from the thematic category pertaining to the field of *Education & Educational Research*.

The search process was initiated by refining the “topic” and employing the search terms of “*dropout*” and “*higher education*”. To this end, the Boolean operator “AND” was used between both rows in the search box. Next, the time-frame was set to only include articles from the last 20 years, in other words, those published between 2002 and 2021. Finally, filters pertaining to the region or country of publication were set to include only documents from Spain, whilst the search was set to include all source types. This resulted in four different types of document being uncovered: 129 scientific articles, 48 acts of congress, 3 reviews and 2 book chapters.

For data analysis, information around information sources (journals), authors and keywords retrieved from the scientific documents provided the study variables. With regards to the latter, both *author's keywords* and *keywords plus* were used. To this end, the Biblioshiny interface available in RStudio v.4.0.4 (Aria & Cuccurullo, 2017) and VOSviewer v.1.6.16 (Van Eck & Waltman, 2010) were used for the construction and visualisation of thematic maps and graphs.

## Results

Firstly, an effort was made to identify the journals that published the greatest number of scientific articles from the present sample. For this, examination was based on Bradford's Law of scattering or the distribution of scientific literature (Tortosa & Civera, 2002). This law strives to explain why an unequal distribution exists in the production of articles in scientific journals, with a small percentage of articles being distributed between a large number of journals, whilst the majority of articles are concentrated within a small number of journals (Urbizagástegui Alvarado, 1996). This distribution tends to be represented graphically via so-called Bradford zones and can be seen in Figure 1 provided below:

Figure 1

Bradford's Law of scattering showing the dispersion of examined articles between the main journals

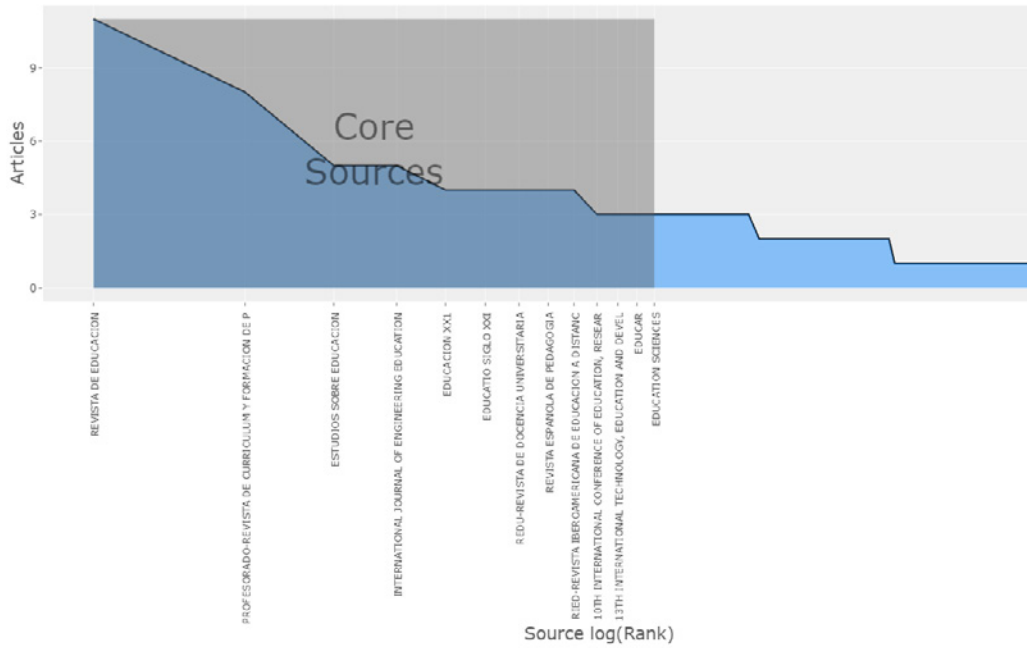


Table 1

Sources found in Bradford's zone 1 and total citations

Journals (sources)	Ranking	Frequency	Accumulated frequency	Total citations	Zone
Revista de Educación	1	11	11	106	1
Profesorado-Revista de Curriculum y Formación de Profesorado	2	8	19	14	1
Estudios sobre Educación	3	5	24	8	1
International Journal of Engineering Education	4	5	29	22	1
Educación XX1	5	4	33	13	1
Educatio Siglo XXI	6	4	37	9	1
REDU-Revista de Docencia Universitaria	7	4	41	21	1
Revista Española de Pedagogía	8	4	45	9	1

Journals (sources)	Ranking	Frequency	Accumulated frequency	Total citations	Zone
RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia	9	4	49	44	1
10th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI2017)	10	3	52	1	1
13th International Technology, Education and Development Conference (INTED2019)	11	3	55	0	1
Educar	12	3	58	8	1
Education Sciences	13	3	61	3	1

As can be observed in Table 1 and Figure 1, a large number, specifically 61, of the scientific outputs included in the present sample were distributed between 13 different sources, with 11 of these being academic journals and 2 being found in the book of acts of international congresses. All of these information sources were found in Bradford's zone 1, from which it can be interpreted that these journals, during the time period studied, are the most popular when it comes to publishing scientific research in the field of university dropout. Almost certainly, this motivation comes from the historic specialisation of these publications on this topic. The publishing approach taken by these journals is likely important, whether due to them taking a general outlook to including any type of issue of interest in the scientific community with regards to education, or to them being more specific in their lines of research and focusing on inherent aspects of the topic such as higher education, the student body or university teaching. It is important to comment on the fact that, to arrive at the included sample of 182 scientific articles, 121 documents have yet to be discussed. These were distributed between 89 sources, including journals and book of acts of congresses, within the Bradford zones 2 and 3. In other words, in this case, only 1 or 2 documents were found to be published in each source, denoting a complete lack of special preference by authors when selecting a publication destination.

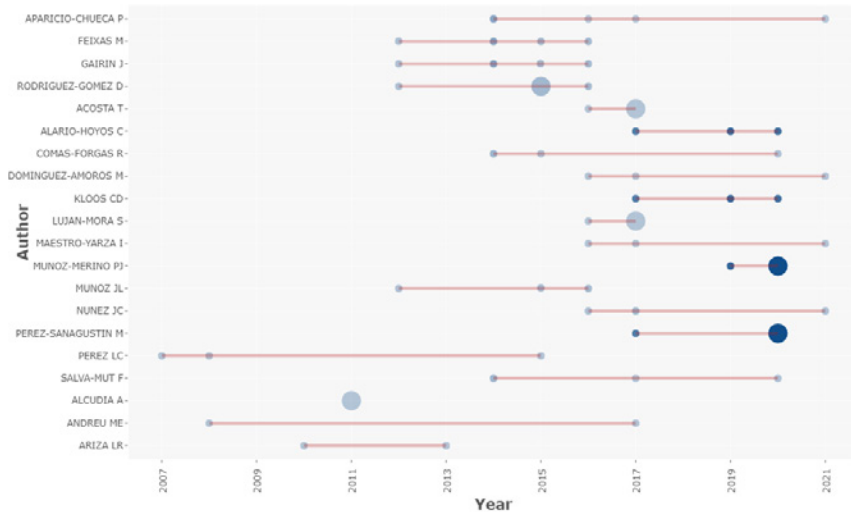
Another aspect to consider is the impact of the publications, in other words, the citations received by the works published in the aforementioned journals between 2002 and 2021. Given that this is a crucial indicator for any author or researcher as it denotes greater visibility and research implication, it is no coincidence that articles published by the journal named 'Revista de Educación', aside from being the highest ranked journal with 11 published articles pertaining to university dropout, received the most citations with 106. Whilst it is true that not all sources enjoy very high impact values, they were the most important sources of all of those gathered in the present study. The journal entitled 'RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia' also stands out with 44 citations pertaining to its 4 relevant published articles, alongside the journals the 'International Journal of Engineering Education' and 'REDU-Revista de Docencia Universitaria' with 22 and 21 citations, respectively. Without a doubt, the sci-

entific impact of a journal provides another motive for authors at the time of deciding where to send scientific work.

Having identified the most important sources in which to publish scientific work on university dropout in Spain, we proceeded to identify the most prolific authors in the field during the two decades corresponding to the study period. For this, author output over time was analysed, as shown in Figure 2.

Figure 2

*Output of the most prominent authors over time*



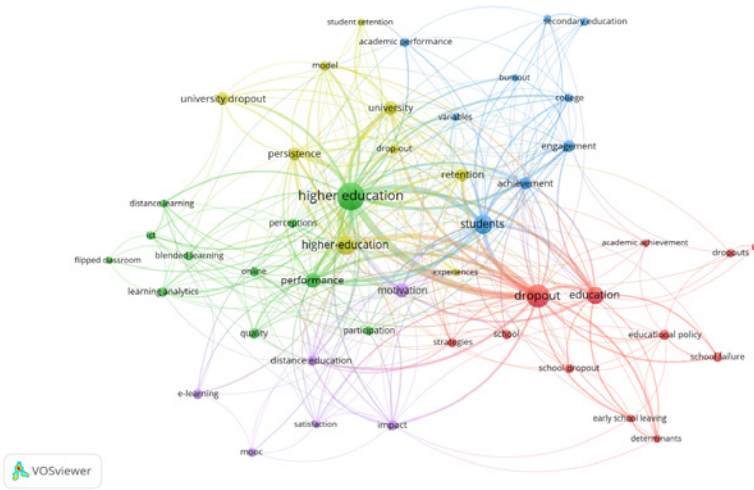
From the above figure, four main aspects can be highlighted:

1. No single author was identified to have produced 10 or more scientific articles on university dropout.
2. A total of 501 authors were responsible for the sample of 182 scientific articles and, in view of the data presented in Figure 2, the majority of authors foraged into the topic of university dropout in a sporadic way.
3. The authors Aparicio-Chueca P., Feixas M., Gairin J., and Rodríguez-Gómez D. are the most prolific, with four published articles each. In the case of Aparicio-Chueca P., their outputs expanded the period between 2014 and 2021, whilst, in the case of Feixas M., Gairin J., and Rodríguez-Gómez D., their research time-frame was between 2012 and 2016.
4. The authors Acosta T., Luján-Mora S., and Muñoz-Merino P. J., were the most productive authors in the shortest period of time, each publishing three articles. In the case of T. and Luján-Mora S., their articles were published between 2016 and 2017, whilst, in the case of Muñoz-Merino, P. J., their outputs were produced between 2019 and 2020.

Having described the sources and authors, analysis now proceeds to consider the conceptual makeup of university dropout by giving special attention to the keywords of

scientific works. This analysis serves to infer the lines of research around the topic, research trends and potential motives or explanations of students underlying university dropout. Firstly, as a means of providing a broader and more general picture of the topic, a keyword co-occurrence network map was developed, analysing results from *author’s keywords* alongside *keywords plus* results. For this, an overall count of the number of times keywords appeared in the scientific documents was performed for all keywords appearing at least 4 times. In this sense, of the 793 keywords identified, only 47 reached this threshold. Figure 3 presents the co-occurrence map produced.

Figure 3  
Co-occurrence map of all keywords



Next, in order to deepen understanding of the issue, the conceptual structure of scientific outputs on university dropout was examined via the analytical resource factorial approximation. In order to conduct this analysis, keywords retrieved from the scientific works were considered, including results provided both by *author’s keywords* and *keywords plus*. To independent analyses were performed with the aim of detected whether any variation existed between the keywords provided by both types of search with regards to investigated issues, trends or topics. On the one hand, as indicated by its very name, *author’s keywords* are words chosen by paper authors. They may be selected freely or under the constraints of a thesaurus and provide a way of synthesising the study topic in a specific and concrete way, making it possible to paint a specific picture through the thematic map of university dropout within the selected time-frame. On the other hand, *keywords plus* are automatically generated words and/or elements. In this case, they are generated by the WoS database according to the titles of the cited scientific documents. For this reason, they are terms that appear on at least two occasions within the bibliography. This type of keywords complements *author’s keywords* by providing a more general view given that they are gathered in a more traditional and standardised way.

The application of factorial approximation serves to reduce data dimensionality and reduce it latent factors that are represented by a space characterised by less dimensionality. In the present case, multiple correspondence analysis (MCA) was employed



as a form of factor approximation and applied to *author's keywords* and *keywords plus*. Obtained outcomes are presented in Figures 4 and 5 through concept maps of the supported dimensions.

Figure 4

Concept map of dimensions emerging from author's keywords via the MCA method

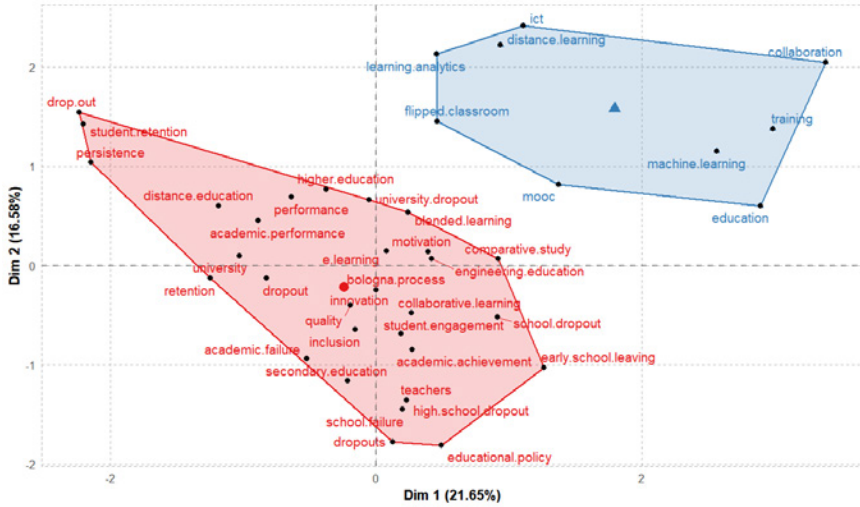
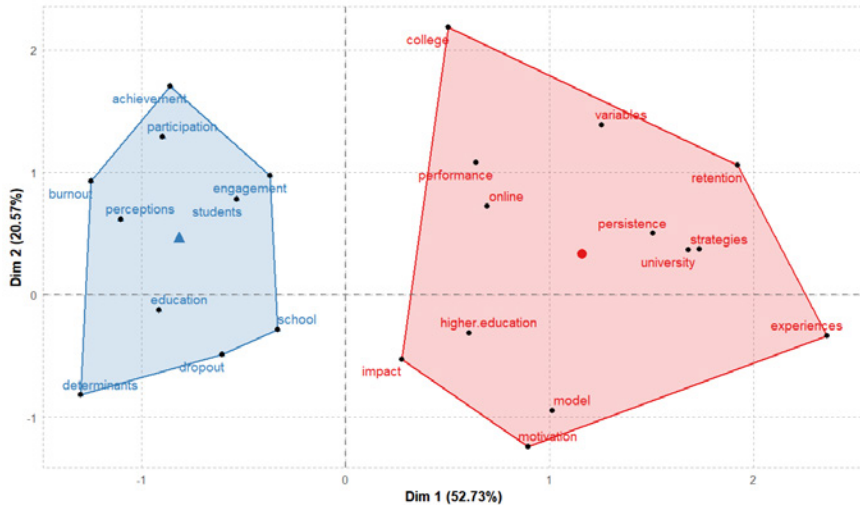


Figure 5

Concept map of dimensions emerging from keywords plus via the MCA method



Turning attention, first, to Figure 4, two large groupings are seen to emerge from *author's keywords*, with these differentiated in the map by the colours red and blue. Next, two dimensions are seen in which the explained variance pertaining to dimension 1 (horizontal axis) reaches 21.65% showing that it is the dimension that is best explained

by the data. With a lower proportion, dimension 2 (vertical axis) explains 16.58% of overall variance. The red grouping is made up by a total of 32 terms, whose positionings on the graph mark a specific distance from the start of the horizontal ( $x=0$ ) and vertical ( $y=0$ ) axes, indicating the average placement of each column profile. The main themes shared by the various sources in relation to the field of study are represented in this way. In this sense, for the red grouping, it was identified that a large number of *author's keywords* are related with components pertaining to *academic failure*. Around this key topic, terms such as *Bologna process*, *innovation*, *quality*, *inclusion*, *secondary education*, *dropout* and *retention* are found in relation to dimension 1. On the other hand, in relation to dimension 2, terms such as *higher education*, *performance*, *academic performance*, *distance education* and *persistence* can be highlighted. With regards to the blue grouping, this is made up of 9 terms that are positioned a long way away from the start of dimension 1 and, in contrast, much closer to the start of dimension 2. The main component of this grouping appears to be *learning methodologies*, underlining the value of technology through terms such as *machine learning*, *distance learning*, *MOOC*, *flipped classroom*, *learning analytics* and *ICT*. The blue grouping appears to be less relevant, overall, due to the fact that it is only explained by dimension 2.

With regards to Figure 5, two large groupings are again found in relation to *keywords plus*. On this occasion, the variance explained by dimension 1 rises to 52.73%, whilst that of dimension 2 reaches a height of 20.57%. With regards to Figure 4 pertaining to *author's keywords*, both groupings are seen to be positioned around more centrally graphed coordinates in accordance with both dimensions 1 and 2. In this way, the red grouping is composed by 13 terms, from which *motivation*, *model*, *impact*, *higher education*, *online* and *performance* stand out. The main component to emerge pertains to the *impact* of certain variables that are academic and personal in nature such as *motivation*, *performance* and *persistence*. All of these terms represent aspects which may influence students at the moment in which they may be likely to abandon their university studies. On the other hand, the blue conglomerate comprises 10 terms, with terms pertaining to the *dropout* component emerging as the most important and revealing a relationship with academic-psychological type variables such as *perceptions*, *engagement*, *participation* and *burnout*. All of these terms represent concepts that can also lead to university dropout.

Next, tighter relationships were established via the classification of keywords as a function of the relatedness between certain terms. For this, dendrograms were developed to graph *author's keywords* and *keywords plus* (Figures 6 and 7), keeping the same terms that had been used to configure the red and blue conglomerates shown previously in the concept maps. In this way, the distance between terms corresponds to shared commonalities. In other words, the fact that some keywords presented in the maps appear closer together than others is due to the existence of a large number of articles which include these terms together. In contrast, when terms appear further apart in the map, this is because these keywords appear together in only a small number of articles.

Figure 6

Dendrogram showing the distance (relatedness) between different author's keywords

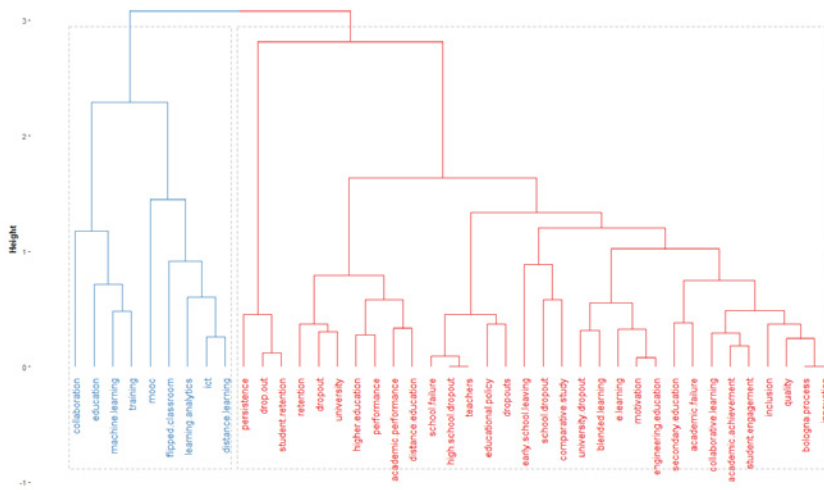
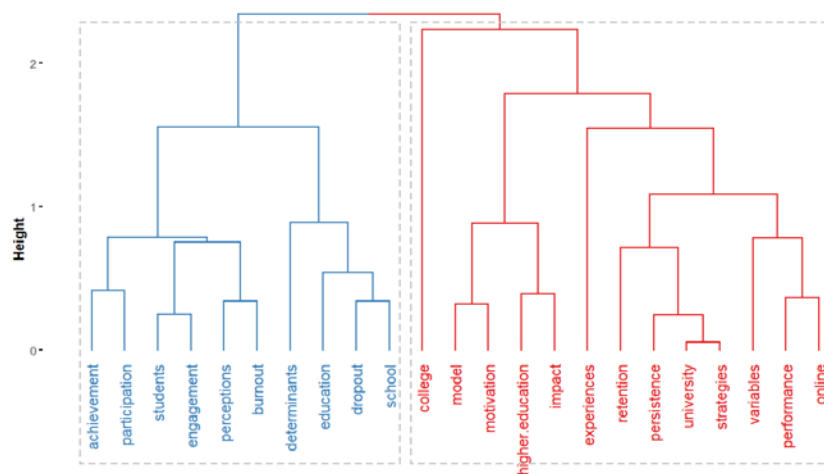


Figure 7

Dendrogram showing the distance (relatedness) between different keywords plus



Through the data given in Figure 6, the emergence of a number of issues of importance can be highlighted. With regards to the blue grouping, the closeness of terms comprising the sub-group made up of *MOOC*, *flipped classroom*, *learning analytics*, *ICT* and *distance learning* is notable. In consideration of the nature of these *author's keywords* it can be inferred that in-person learning is losing force at universities in the present day. Distance learning is increasingly opted for via modalities such as on-line or mixed learning, with a strong presence of new technologies. Nonetheless, it would be of interest to analyse the effects of the impact and influence of technology on stu-

dents given that, on a number of occasions, the lack of in-person teaching, contact in the classroom and the academic environment inherent to traditional teaching-learning processes, takes its toll on some students who end up walking away from their studies. Essentially, these new technologies and virtual settings impact on student perceptions of learning. With regards to the red grouping, subgroups and/or *author's keywords* pairings will now be highlighted as a means to providing more direct and meaningful information to tackle university dropout. Firstly, the pairing of *secondary education-academic failure* and the subgroup '*failure-high school dropout-teachers*' is highlighted. As mentioned in the discussion of the theoretical framework and reiterated here, university dropout does not only conform to issues inherent to the university system in itself. Instead, it is a broader and more general issue which encapsulates the very educational system, at all stages, although with higher levels of school failure seen at the earlier stages, alongside academic failure during the secondary education stage. In addition, the role and tasks taken on by teaching staff are also fundamental pieces of this process. Other aspects related with university dropout include educational policies at both a national and European level. In this sense, pairings relating to *Bologna process-innovation*, *educational policy-dropout* and *dropout-student retention*, and the subgroup formed by *retention-dropout-university* were found. Dropout is continually related with educational policies. Student retention is often questioned when the aim of policy to reduce dropout rates is not met and, even, the opposite effect is seen. Some of the reform and innovation projects delivered and the political decisions taken during the Bologna process could also be brought into question as potentially leading to higher dropout rates.

In the dendrogram presented in Figure 7, as performed in the previous analysis, firstly, with regards to the blue grouping, the *dropout-school* pairing stands out, reinforcing the aforementioned idea of failure as a prelude to university dropout. With regards to the academic and personal variables pertaining to students, the pairings of *students-engagement* and *achievement-participation* are also found. On this occasion, the scenario of university dropout could be linked to the degree of student commitment to their studies, whilst participation in and engagement with may also be reflected by academic achievement. Finally, a more psychological aspect was found in the *perceptions-burnout* pairing. In this sense, exhaustion or "burnout" syndrome arising in students at a given time could have the ultimate academic consequence of university dropout. With regards to the red grouping, distance or online learning continues to impact on performance, as seen in the subgroup composed by performance-online variables, retention policies and strategies, and student persistence in their studies. This is demonstrated through the *retention-persistence-university-strategies* subgroup. In addition, a final, more personal and psychological aspect, that of motivation to undertake a period of studies, emerges in the *model-motivation* pairing.

## Discussion and conclusions

Throughout the present article, the different causes and motives behind which university dropout continues to be a major issue in the university system around the world and, specifically, in Spain, have been examined. Existing literature, consisting of various articles and doctoral theses specialised on the topic, provides a degree of clarification in relation to the issue. Specifically, it contributes different models and approaches pertaining to dropout and retention, information on the impact of univer-

sity dropout rates on the institution and, finally, proposals for the prevention of this phenomenon.

Firstly, the main sources of information in Spain were highlighted according to areas considered in the scientific literature as indicated by the Law of Bradford. This enabled the identification of 11 academic journals, with the journal entitled 'Revista de Educación' standing out as publishing the greatest number of articles on the topic of university dropout and for accumulating the greatest number of citations during the examined time-frame (2002-2021). The scope of the journals and its impact within the scientific community were the main reasons for which these journals were chosen by authors when striving to publish work.

Secondly, the most prolific authors over the two examined decades were identified and it was possible to confirm that no single author (10 or more publications) emerged with a large output, with most authors only venturing occasionally into the investigated field. Indeed, the most productive authors were found to have around four published articles.

Thirdly and finally, analysis around the handling of keywords was conducted (co-occurrence analysis, factorial approximation and conglomerate analysis). Main themes were identified applying a threshold of 4 occurrences within either *author's keywords* or *keywords plus* (Figure 3). Nonetheless, themes were then analysed at a deeper level through factorial approximation via multiple correspondence analysis (Figures 4 and 5), although, this time, *author's keywords* and *keywords plus* were considered separately. Four relative/principal components in relation to these two pillars were detected, namely, academic failure, learning methodologies, impact and dropout. The remaining themes rotate around these components. These being trends, issues and variables such as performance, distance learning, educational policies, motivation, persistence, commitment and achievement, amongst other. Aside from uncovering these topics, an analysis of the relatedness of terms was conducted (Figures 6 and 7), through which findings were expanded and given greater depth. In this way, it was possible to confirm the existence of many different sources examining university dropout. On the one hand, sources relating to educational policies and innovation were found to increasingly rely on technology, whilst in-person teaching was seen to be on the decline. This went hand in hand with academic and school failure at early educational stages, giving a clear warning sign of what to expect in secondary education and high existing dropout. On the other hand, sources were found that relate to more personal aspects of students at speak to their journey through university and their way of approaching their studies. These sources considered variables such as motivation, commitment, dedication, persistence, engagement, achievement and burnout.

In this way, proposed research aims were addressed by the present research. It serves to highlight the main limitations of the present research. The first was due to the time at which examined articles were gathered (December 2021). It is possible that some articles on the topic of academic dropout were missed, with some works about to be published or in-press potentially not being included. Thus, the 20 years considered in the present study may not have corresponded to the totality of these 20 years. The second limitation relates to the databases considered. Whilst *Web of Science* is deemed to offer full and specific coverage, especially in the field of education where it considers various specific topic areas related with the present discipline, the inclusion of another database such a *Scopus*, *Eric* or *ProQuest* could have provided a richer and more complete picture of available data. Nonetheless, these limitations can provide the basis from which future research can be built to continue the line of research started by

the present work. Further, the scope of the research could also be broadened to look beyond the national setting and examine the topics and issues underlying university dropout in the rest of Europe and the wider world.

## Funding

The present research received funding through the project 'Historias de abandono. Aproximación biográfico-narrativa al abandono académico en las universidades andaluzas. Análisis multicausal y propuestas de prevención [Accounts of dropout. A biographical-narrative approach to academic dropout at Andalusian universities. Multi-causal analysis and proposals for prevention]'.

*Reference:* B-SEJ-516-UGR18

*Funding body:* FEDER Fund

*Project start date:* 01/01/2018

*Initial project end date:*

01/01/2022

*Principal investigator:* Manuel Fernández Cruz

This study was carried out as part of the ICT innovation for the analysis of the training and satisfaction of students and graduates of degrees in early childhood and primary education and the assessment of their employers. A transnational perspective project, reference B-SEJ-554-UGR20 (2021-2023). Financed by the FEDER Andalusia 2014-2020 Operational Program (R+D+i projects).

## References

- Aguilera, M. N., & Jiménez, V. E. (2012). Factores de deserción universitaria en el primer curso de las carreras de Trabajo Social y Lengua Inglesa en las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación y de Lenguas Vivas de la Universidad Evangélica de Paraguay. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(2), 197-205.
- Álvarez Pérez, P. R., López Aguilar, D., & Pérez-Jorge, D. (2015). El alumnado universitario y la planificación de su proyecto formativo y profesional. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.16962>
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: an R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Infometrics*, 11, 959-975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Bahr, P. R. (2007). Double jeopardy: Testing the effects of multiple basic skill deficiencies on succesful remediation. *Research in Higher Education*, 48, 695-725. <https://doi.org/10.1007/s11162-006-9047-y>
- Bahr, P. R. (2008a). Does mathematics remediation work?: A comparative analysis of academic attainment among community college students. *Research in Higher Education*, 49(5), 420-450. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9089-4>

- Bahr, P. R. (2008b). Cooling out in the community college: What is the effect of academic advising on student's chances of success? *Research in Higher Education*, 49(8), 704-732. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9100-0>
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: a theoretical analysis. *Journal of Political Economy*.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital*. NBER.
- Bernardo, A. B., Tuero, E., Cervero, A., Dobarro, A., & Galve-González, C. (2020). Bullying and cyberbullying: Variables that influence university dropout//Acoso y ciberacoso: Variables de influencia en el abandono universitario. *Comunicar*, 28(64), 63-72.
- Bethencourt, J., Cabrera, L., Hernández, J., Álvarez, P., & González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(3), 603-622
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González, M., & Álvarez Pérez, P. (2006a). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(1), 105-127.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P., & Gonzalez, M. (2006b). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(2), 171-203. [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm)
- Cameron, S., & Heckman, J. (1998). Life Cycle Schooling and Dynamic Selection Bias: Models and Evidence for Five Cohorts of American Males. *The Journal of Political Economy*, 106, 262-333.
- Casquero Tomás, A., & Navarro Gómez, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*, (Extraordinario), 191-223.
- Casquero, T., & Navarro, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: Un análisis por género. *Revista de Educación*, (Extraordinario), 191-223.
- Cobo, M. J., López-Herrera A. G., Herrera-Viedma, E., & Herrera, F. (2011). An approach for detecting, quantifying, and visualizing the evolution of a research field: a practical application to the Fuzzy Sets Theory field. *Journal of Informetrics*, 5(1), 146-166. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2010.10.002>
- Colás, P. (2015). El abandono universitario. *Revista Fuentes*, 16, 9-14.
- Constante-Amores, A., Florenciano Martínez, E., Navarro Asencio, E., & Fernández-Melizo, M. (2021). Factores asociados al abandono universitario. *Educación XX1*, 24(1), 17-44. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26889>
- Cornwell, C. (2002). *The Enrolment Effects of Merit-Based Financial Aid: Evidence from Georgia's HOPE Scholarship*. University of Georgia, Department of Economics.
- Domingo, J. R. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12(2), 281-306.
- Durkheim, É. (1897). De la définition des phénomènes religieux. *L'Année sociologique*, 2, 1-28.

- Fernandez-Castañón, A. C., Bernardo, A., Esteban, M., Tuero, E., Carbajal, R., & Núñez, J. C. (2017). Influencia en el abandono universitario de variables relacionales y sociales. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 46-49.
- García de Fanelli, A., & Adroque de Deane, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*, 16, 85-106.
- González-Ramírez, T., & Pedraza-Navarro, I. (2017). Variables sociofamiliares asociadas al abandono de los estudios universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 365-388.
- Hernández López, J. M., & Pozo Muñoz, C. (1999). El fracaso académico en la universidad: diseño de un sistema de evaluación y detección temprana. *Psicología Educativa*, 5(1), 27-40.
- Instituto Nacional de Estadística. [INE]. (2021). *Abandono temprano de la formación-educación*. [https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INESeccion\\_C&cid=1259925480602&p=1254+35110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param1=PYSDetalle&param3=1259924822888](https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254+35110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param1=PYSDetalle&param3=1259924822888)
- Instituto Nacional de Estadística. [INE]. (2021). *Abandono temprano de la educación-formación de personas de 18 a 24 años en la UE*. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=12543#!tabs-tabla>
- Kirton, M. J. (2000). Transitional factors influencing the academic persistence of first semester undergraduate freshmen. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (2-A), 522.
- López-Cózar-Navarro, C., Benito-Hernández, S., & Priede-Bergamini, T. (2020). Un análisis exploratorio de los factores que inciden en el abandono universitario en titulaciones de ingeniería. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(2), 81-96.
- Lorenzo Quiles, O. (2021). *Inserción profesional y seguimiento de egresados. Una perspectiva multicultral*. Síntesis.
- Medialdea, A. M. (2014). *Motivos y factores explicativos del abandono académico universitario en el ámbito de las ciencias sociales*, [Tesis doctoral]. Universidad Pablo de Olavide. <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/888>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [MECD]. (2020). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b9e82c7a-1174-45ab-8191-c8b7e626f5aa/informe-datos-y-cifras-del-sistema-universitario-esp-ol-2019-2020-corregido.pdf>
- Moncada Mora, L. (2014). La integración académica de los estudiantes universitarios como factor determinante del abandono de corto plazo. Un análisis en el sistema de educación superior a distancia del Ecuador. *RIED*, 17(2), 173-196.
- Nora, A. (2002). The depiction of significant others in Tinto's "Rights of Passage": A recon-ceptualization of the influence of family and community in the persistence process. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 41-56.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. [OCDE]. (2013). *España-Nota país-Panorama de la educación 2013: Indicadores de la OCDE*.
- Pascarella, E., & Terenzini, P (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60-75.
- Pascarella, E. T. (2005). Cognitive impacts of the first year of college. In R. S. Feldman (Ed.), *Improving the first year of college: Research and practice* (pp. 111-140). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.



- Pérez, P. R. Á., & Aguilar, D. L. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de la Laguna (España). *Paradigma*, 38(1), 48-71.
- Ruthaychonnee Sittichai. (2012) Why are there dropouts among university students? Experiences in a Thai University. *International Journal of Educational Development*, 32, 283-289.
- Ryan, M. P., & Glenn, P. A. (2003). Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: An empirical odyssey. *Journal of College Student Retention*, 4(3), 297-324.
- Tejedor, F. J., & García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342(1), 443-473.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habits. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442.
- Thurow, L. (1973). The political economy of income redistribution. *Annals of the American academy of political and social science*, 409, 146-155.
- Tortosa, F. M., & Civera, C. (2002). *Nuevas tecnologías de la información y documentación en Psicología*. Ariel.
- Urbina Cárdenas, J. E., & Ovalles Rodríguez, G. A. (2016). Abandono y permanencia en la educación superior: Una aplicación de la Teoría Fundamentada. *Sophia*, 12(1), 27-37.
- Urbizagástegui Alvarado, R. (1996). Una revisión crítica de la Ley de Bradford. *Investigación Bibliotecológica*, 10(20), 16-26. <https://doi.org/10.222001/iibi.0187358xp.1996.20.3835>
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538, <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Velasquez, J. V., Gomez, S. G., Rodriguez, N. J. M., & Velásquez, M. (2016). Construcción del índice de abandono estudiantil universitario utilizando la teoría de la racionalidad limitada. In Congresos CLABES. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62(3-A), 915.
- Velázquez Narvárez, Y., & González Medina, M. A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la educación superior*, 46(184), 117-138.
- Wasserman, K. N. (2001). *Psychological and developmental differences between students who withdraw from college for personal-psychological reasons and continuing students*. University of New York.



---

# Placer por la lectura independiente: una propuesta para su medición

Pleasure for independent reading: a proposal for its measurement

独立阅读的乐趣:对其测量的建议

Удовольствие от самостоятельного чтения: предложение по его измерению

---

**José Rafael Tovar Cuevas**

Universidad del Valle (Colombia)  
jose.r.tovar@correounivalle.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0003-0432-4144>

**Karla Vargas Solera**

Universidad Estatal a Distancia (UNED)  
kvargass@uned.ac.cr  
<https://orcid.org/0000-0001-6687-0074>

**Andrés Felipe Ochoa Muñoz**

Universidad del Valle (Colombia)  
andres.ochoa@correounivalle.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-0003-1347>

**Juan David Díaz Mutis**

Secretaría de Salud del departamento del Valle del Cauca (Colombia)  
juan.diaz@correounivalle.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-3977-4092>

---

## Fechas · Dates

Publicado: 2021/12/31  
Aceptado: 2021/10/29  
Recibido: 2021/10/02

---

## Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Tovar, J. R., Vargas, K., Ochoa, A. F. & Díaz, J. D. (2021). Placer por la lectura independiente: una propuesta para su medición. *Publicaciones*, 51(2), 289–305. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.21942>

## Resumen

Diversas investigaciones corroboran la relación entre lectura independiente y desempeño académico; sin embargo, considerar únicamente que a mayor lectura independiente mayor rendimiento académico resulta una perspectiva reduccionista. Analizar el componente de placer que se encuentra implícito en la lectura independiente permite desentrañar la relación entre estudiante y objeto de lectura desde las mediaciones que devienen en la construcción de conocimiento, empatía, creatividad y criticidad; con lo cual se convierte en un paso necesario en la problematización de las relaciones entre lectura y desempeño académico. Se realizó un análisis secundario de los datos obtenidos en un proyecto de investigación desarrollado para explorar los hábitos de lectura en el estudiantado de una Universidad a Distancia y utilizando métodos estadísticos multivariados, se construyó un Índice de Placer hacia la Lectura Independiente (IPLI). La metodología estadística usada permitió identificar en la construcción del índice dos dimensiones una individual y una colectiva, permitiendo evidenciar las hipótesis iniciales acerca de la confluencia de elementos de resignificación individual y elementos de identificación empática con la otredad, factores que intervienen en igual importancia en el placer que expresa un individuo al leer. Establecer el nivel de placer hacia la lectura en estudiantes que ingresan a la universidad, especialmente en el caso de los estudiantes a distancia, permite a los docentes y directivos pensar en estrategias pedagógicas y de intervención que fortalezcan el hábito de leer en los estudiantes, lo cual, se espera redunde en el buen desempeño académico y en la formación para la vida laboral de los individuos.

---

*Palabras clave:* Placer por la lectura, hábitos de lectura independiente, estudiantes universitarios, formación profesional a distancia, variable latente, índice de placer.

---

## Abstract

Several investigations corroborate the relationship between independent reading and academic performance; however, considering only that the higher the independent reading the higher the academic performance, it is a reductionist perspective. Analyzing the pleasure component that is implicit in independent reading allows us to problematize the relationship between student and reading object from the mediations that result in the construction of knowledge, empathy, creativity, and criticality; with which it becomes a necessary step in the problematization of the relationships between reading and academic performance. A secondary analysis of the data obtained in a research project developed to explore reading habits in students of a Distance University was carried out and using multivariate statistical methods an Independent Reading Pleasure Index (IPLI) was constructed. The statistical methodology used, allowed us to identify in the Index, two dimensions; one individual and other one collective evidencing the initial hypotheses about the confluence of elements of individual resignification and the emphatic identification with otherness, factors that intervene with equal importance in the individual pleasure expressed when reading. To establish the level of pleasure in reading in students that start studies at university, allows teachers and managers to think about pedagogical strategies of intervention to strengthen the habit of reading in students. It is expected that; those interventions allow improve the academic performance and training for the working life on individuals.

---

*Keywords:* Pleasure in reading, independent reading habits, university students, distance vocational training, latent variable, pleasure index.

---

## 摘要

不同的调查研究证实了独立阅读和学业成绩之间的关系;然而,仅考虑独立阅读越高,学业成绩越高,这还只是一种还原论的观点。分析独立阅读中隐含的快乐成分使我们能够从导致知识建构、同理心、创造力和批判性的中介中解开学生与阅读对象之间的关系;这一分析成为解决阅读和学业成绩之间关系问题化的必要步骤。我们对一个研究项目中获得的数据进行了二次分析,该项目旨在探索远程大学学生的阅读习惯,并使用多元统计方法构建了独立阅读快乐指数 (IPLI)。所使用的统计方法允许在构建指数时确定两个维度,个人维度和集体维度,从而可以证明关于个人重新定义的要素和移情认同与他者的要素汇合的初步假设,这些因素在个人阅读时所表达的快乐中具有同等重要性。帮助刚进入大学的学生建立阅读兴趣,让教师和管理人员能够考虑加强学生阅读习惯的教学和干预策略,这些干预措施可以提升个人的学习成绩和工作方面的培训。

---

关键词:阅读乐趣、独立阅读习惯、大学生、远程专业培训、潜变量、快乐指数。

---

## Аннотация

Несколько исследований подтверждают взаимосвязь между самостоятельным чтением и успеваемостью, однако, считать, что чем больше самостоятельного чтения, тем выше успеваемость - это упрощенная точка зрения. Анализ компонента удовольствия, который подразумевается в самостоятельном чтении, позволяет нам раскрыть отношения между студентом и объектом чтения с точки зрения посредников, которые приводят к построению знаний, эмпатии, креативности и критичности; таким образом, это становится необходимым шагом в осмыслении взаимосвязи между чтением и успеваемостью. Был проведен вторичный анализ данных, полученных в рамках исследовательского проекта, разработанного для изучения привычек чтения студентов университета дистанционного обучения, и с помощью многомерных статистических методов был построен индекс удовольствия от самостоятельного чтения (IPLI). Используемая статистическая методология позволила нам выделить два измерения в построении индекса, индивидуальное и коллективное, что позволило нам продемонстрировать первоначальные гипотезы о слиянии элементов индивидуальной переподчинения и элементов эмпатической идентификации с инаковостью, факторов, которые вмешиваются в равной степени в удовольствие, которое человек выражает при чтении. Установление уровня удовольствия от чтения у студентов, поступающих в университет, особенно в случае заочников, позволяет преподавателям и директорам задуматься о педагогических и интервенционных стратегиях, укрепляющих привычку к чтению у студентов, что, как можно надеяться, приведет к хорошей успеваемости и подготовке к трудовой деятельности.

---

*Ключевые слова:* Удовольствие от чтения, привычки самостоятельного чтения, студенты университета, дистанционное профессиональное обучение, латентная переменная, индекс удовольствия.

---

## Introducción

Desde la década de los años ochenta del siglo pasado, estudios como los de Berns et al. (2013), Cullinan (2000), Kidd y Castano (2013), Mar y Oatley (2008) entre otros, han encontrado evidencia que liga la práctica de la lectura independiente y el desarrollo de habilidades necesarias para el desempeño académico del estudiantado universitario. Barahona (2017) hace referencia a las relaciones entre lectura independiente y el aumento en la riqueza del vocabulario y fluidez verbal, el aumento en la capacidad

de producir textos con mejor organización de discurso y de contenido, una mejora en la capacidad para entender que los otros pueden abrigar perspectivas y visiones de mundo distintas a la propia, e incluso un agudizamiento de las habilidades vinculadas con la teoría de la mente. De igual forma, Elche et al. (2019) subrayan cómo la lectura que los estudiantes universitarios realizan de forma voluntaria en su tiempo de ocio potencia sus capacidades para interpretar, resumir, asimilar, contrastar y criticar. Por el contrario, el estudiantado universitario no lector suele caracterizarse por mostrar actitudes más pasivas en el aula, poca disposición a la discusión, a la participación en clase y a la investigación. Para estos autores, la lectura se convierte en un elemento esencial del contexto universitario (Elche et al., 2019).

Se evidencia entonces que existe una relación entre lectura independiente y desempeño académico. Sin embargo, asumir que tal relación es lineal (mayor lectura entonces mayor rendimiento académico) define una perspectiva reduccionista, que resolvería el problema exigiendo al estudiante una cuota de lectura para que se obtengan mejores resultados. Desde otra perspectiva, se puede considerar el componente de placer existente en la lectura independiente como una estrategia que permite ahondar en la relación del individuo con el objeto de lectura, facilitando con ello la comprensión de las mediaciones que impulsan el desarrollo de habilidades relacionadas con la empatía, el análisis, la creatividad y la criticidad.

Conceptualmente la lectura independiente se define como la lectura que, al ser elegida por el estudiantado a razón de información o placer, refleja sus decisiones personales en términos del material a ser leído, el momento y el lugar para hacerlo (Cullinan, 2000). Partiendo de esta definición, podemos decir que a la lectura independiente le subyace un componente de placer que no sólo le es intrínseco, sino que podría aducirse también como un elemento detonador de la práctica lectora. La discusión en torno al componente de placer en este tipo de lectura se ha mantenido presente desde mediados de la década de los años setenta, sin embargo, este debate se ha dado más bien de manera más indirecta, centrándose el análisis en aspectos derivados de la relación entre placer, educación y lectura, pero sin llegar a aclarar la relación por sí misma.

Una importante veta de los estudios se ha centrado en explorar las vinculaciones entre la lectura realizada por placer y el rendimiento académico, focalizándose prioritariamente en poblaciones estudiantiles menores de edad y direccionando el debate hacia cómo promover el placer por la lectura (Cullinan, 2000; Dezcallar et al., 2014; Lockwood, 2011; Robles, 2000). Otra línea de investigación considera que observar la lectura independiente únicamente como un medio para cumplir con las obligaciones académicas, ha traído como consecuencia una ruptura entre el placer y el conocimiento; despojando a este último de su carácter inherentemente lúdico y propiciando sistemas educativos que lejos de incentivar la creación de conocimiento se limitan a impulsar la memorización de información. Esta veta investigativa se caracteriza por estudios que aluden a la reivindicación del placer como parte de la creación de conocimiento, sin embargo, dejan de lado el análisis de su relación particular con la lectura (González et al., 2003). Finalmente, desde la rama que busca reivindicar la importancia de la lectura independiente como tal prevalecen estudios que indagan sobre temas como los efectos de la lectura de ficción y la narrativa literaria en la modificación de la cognición y el logro del aprendizaje a través de experiencias lectoras, sin embargo, en ninguno de esos trabajos se aborda directamente el elemento del placer (Berns et al., 2013; Kidd & Castano, 2013; Mar & Oatley, 2008).

En términos generales, desde mediados de los noventa, las investigaciones orientadas a vincular lectura, educación y placer tienden a centrar su análisis en tres elementos: explicitar la importancia del placer en la educación, ahondar en los efectos académicos de la lectura independiente o bien indagar sobre cómo producir placer por la lectura. Se evidencia entonces, que prevalece una ausencia en la conceptualización del placer hacia la lectura como tal ya que, suele darse por sentado, se asume desde su acepción coloquial o se muestra de manera difusa sin llegar a definirse.

El mayor debate en torno a la definición del placer en la lectura ha sido dado por el filósofo y semiólogo Barthes (2009), quien, siguiendo una línea psicoanalítica de corte lacaniano, propone una comprensión del placer/goce a partir de la capacidad del texto para producir uno u otro. Como el mismo autor señala "...el placer del texto sería irreductible a su funcionamiento gramatical" (p. 29), de modo que, se adjudica al texto la capacidad intrínseca de generar placer o en su sentido más elevado goce. Dicho de otra forma, el placer y el goce son posibilidades que devienen del texto que pueden ser percibidas atemporalmente y por cualquier persona indiferentemente de su contexto. Dado el interés de Barthes (2009) por reivindicar la importancia del proceso creativo en la escritura, su propuesta conceptual del placer hacia la lectura coloca como punto de partida al texto y no al sujeto, individual o colectivo, que lo percibe. El problema de poner el peso de la conceptualización en el contenido, subyace en que la creación de una clasificación jerárquica de los textos tiende a su vez a la reproducción de una clasificación elitista de los grupos sociales; es así como el placer al leer textos devenidos de la cultura popular se concibe como inferior. En palabras de Nell (1988) al ser la élite quien define qué valores culturales son aceptados como legítimos, se establecen juicios de valor intrínsecamente negativos hacia las elecciones de lectura de los grupos dominados, legitimándose así la superioridad cultural de un grupo sobre otro.

Sobre la base de la psicología conductual, Nell (1988) coloca el peso del placer hacia la lectura en el individuo, dando prioridad en su análisis a la estimulación psicológica que existe como recompensa durante la lectura. Desde la perspectiva de este autor son los eventos cognitivos gratificantes devenidos de la interacción entre el libro y el individuo los que generan el refuerzo necesario para que la persona elija leer sobre otras posibles actividades lúdicas. En ese marco, una frase, un párrafo o un cambio de página, pueden resultar determinantes en la continuidad que la persona dé a la lectura. Esto se debe a la reacción que dicho fragmento produjo en la persona; el peso de la explicación no se encuentra en el texto sino en el evento cognitivo que el mismo desencadenó en el individuo. Valga subrayar, siguiendo a este autor, que dicha interacción entre texto y lector es moldeada no solo por variables de personalidad sino también por el sistema de valores sociales existente (Nell 1988).

Los trabajos de Barthes (2009) y Nell (1988) sientan las bases para conceptualizar el placer hacia la lectura como un elemento complejo que no puede ser reducido a un efecto secundario de la capacidad literaria intrínseca del texto ni a una preferencia personal. El placer debe ser comprendido desde el carácter histórico, cultural y social que lo atraviesa y que es resignificado por cada individuo en el marco de sus experiencias concretas. En este trabajo se considera que el placer hacia la lectura está compuesto por dos dimensiones: una individual y una colectiva. La dimensión individual refleja la construcción de una preferencia en dos sentidos. Por un lado, da cuenta de la criticidad y decisión sobre qué leer y cuándo hacerlo (Cullinan, 2000; Dezcallar et al., 2014) y por el otro, refiere a los beneficios recreativos que la persona percibe para sí misma como resultado de la práctica lectora. La dimensión colectiva es el componente que refleja la transversalidad del contexto socio histórico del individuo y que remite

a la capacidad de identificarse de manera empática con otros a través de la lectura. Por tanto, la comprensión de la lectura independiente como una práctica que resulta placentera al remitir a la vinculación emocional con otras personas (González et al., 2003; Mar & Oatley, 2008).

Partiendo de este supuesto conceptual y teniendo como parámetro ahondar en la comprensión de la relación del estudiante universitario con el objeto de lectura independiente, el trabajo de investigación que motivó la producción de este artículo, parte de la indagación acerca de cómo medir el placer hacia la lectura en estudiantes de universitarios. En esa línea de ideas, el objetivo es presentar una propuesta teórico-metodológica que permita representar el placer hacia la lectura independiente como una variable medible utilizando métodos estadísticos en el marco de la teoría de las variables latentes. Partiendo de dicho marco, el nivel de placer hacia la lectura independiente no es una característica directamente medible (observable) en un individuo, por lo que debe ser definida conceptual y operacionalmente, para poder aproximar su expresión a través de mediciones realizadas sobre variables "observables" previamente identificadas. El proceso de operacionalización permite cuantificar de manera aproximada, el nivel de presencia de la variable latente. Dicha cuantificación es expresada a través de números índice o indicadores (Ver Silva, 1997 para más detalles). Para la construcción de índices se han propuesto diferentes metodologías desde la estadística, como los modelos de Rasch (Anderson et al., 2007), los análisis factoriales (Brown, 2013), los modelos de ecuaciones estructurales (Maslowsky, 2015), las escalas (Salathé et al., 2017), los Análisis de componentes principales (ACP) (Aluja & Morineau, 1999) y el análisis factorial múltiple (AFM) (Escofier & Pages, 1998). Entre los citados métodos, el ACP y el AFM son los que permiten trabajar tanto con una amplia cantidad de variables como con una gran cantidad de individuos. El desarrollo metodológico es ilustrado a través de los resultados de una encuesta aplicada a estudiantes de una universidad abierta y a distancia.

## Métodos

Se realizó un proyecto de investigación en el que participó un grupo de estudiantes de una Universidad Abierta y a Distancia con el objetivo de hacer un primer acercamiento en torno a las prácticas de lectura de los alumnos activos en la institución. Los datos en campo se obtuvieron en el marco de un estudio transversal de alcance descriptivo (Hernández et al., 2014) en el que se aplicó un instrumento tipo cuestionario que indagaba acerca de la relación entre lectura, placer y educación.

## Participantes

Estudiantes activos, matriculados en cualquier semestre de alguno de los programas académicos ofrecidos por la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED). Los estudiantes realizan las actividades académicas desde su casa con el apoyo de la plataforma educativa virtual MOODLE instalada en un sistema online "Limesurvey" y solo asisten al campus universitario para recibir tutorías puntuales. Al momento de aplicar el instrumento de recolección de datos se contaba con 10581 estudiantes que tenían al menos 24 créditos aprobados. Para el cálculo del tamaño de la muestra, se asumió un error estándar esperado de  $\pm 2.34$  puntos en el puntaje total de un índice para medir el placer por la lectura y un nivel de confianza del 95% (Barahona, 2017) de modo que, se aplicó el instrumento a 1506 estudiantes. El trabajo de levantamiento



en campo fue realizado durante cuatro meses en los que se habilitó un enlace de acceso a la encuesta y se enviaron mensajes a los estudiantes invitándolos a diligenciar el instrumento. Los datos usados para la construcción del índice corresponden a las respuestas de los individuos que contestaron afirmativamente a la pregunta filtro sobre la inclusión de la lectura de libros como parte de sus actividades recreativas. La muestra final quedó conformada por los registros de 752 estudiantes.

## Instrumento

La investigación se plantea bajo un enfoque cuantitativo, haciendo uso de la encuesta como técnica de recolección de la información. La construcción del cuestionario “Hábitos de Lectura” constó de tres etapas que permiten dar cuenta de su validez: primero se partió de la revisión de los modelos que han sido utilizados en diferentes países para el abordaje de la temática; segundo, se ejecutó una prueba piloto con la primera versión del cuestionario y tercero, se cotejó esta segunda versión a partir de la revisión de pares (Hernández et al., 2014; Sauto et al. 2005). En su versión final el instrumento contó con un total de 128 ítems organizados en nueve secciones: 1. Datos personales, 2. Hábitos de lectura instrumental, 3. Hábitos de lectura independiente, 4. Experiencia lectora, 5. Adquisición, acceso y tenencia de libros, 6. Lectura en el entorno digital, 7. Contexto cultural relacionado con la lectura, 8. Actitudes hacia la lectura, 9. Uso de bibliotecas y centros de información (Barahona, 2017). Las preguntas cuyas respuestas fueron consideradas para la construcción del IPLI aparecen en la Tabla 1 (sección de variables).

## Índice para medir el nivel de placer por la lectura independiente IPLI

### *Selección de variables*

La Encuesta aplicada arrojaba una amplia cantidad de información referente a la práctica de la lectura de los estudiantes. Para la elaboración del índice se tomaron todos aquellos ítems que permitían acercar el placer hacia la lectura independiente como una variable medible (variables observables). Se hizo una selección de 18 ítems asociados a un mismo número de variables que de acuerdo con la revisión de la literatura realizada, permiten operacionalizar las dimensiones colectiva e individual de este tipo de placer. (Tabla 1).

Tabla 1

*Ítems (variables) del cuestionario utilizados en la construcción del IPLI*

Tipo de variable	Variable	Notación ( $X_j$ )	Respuesta
<i>Cuantitativa discreta</i>	Cantidad de libros señalados como favoritos	$X_1$	0,1,2,3
	Cantidad de autores señalados como favoritos	$X_2$	0,1,2,3
	Cantidad de editoriales señaladas como favoritas	$X_3$	0,1,2,3

Tipo de variable	Variable	Notación ( $X_j$ )	Respuesta
<i>Cualitativa Dicotómica</i>	¿Está leyendo por recreación algún libro actualmente?	$X_4$	Sí – No
	La lectura recreativa me relaja	$X_5$	Sí – No
	La lectura recreativa me entretiene	$X_6$	Sí – No
	La lectura recreativa me permite escapar de la realidad	$X_7$	Sí – No
	La lectura recreativa me permite adquirir nuevos conocimientos	$X_8$	Sí – No
	La lectura recreativa me hace sentir bien	$X_9$	Sí – No
<i>Cualitativa Ordinal</i>	¿Hace cuánto tiempo adquirió el último libro favorito?	$X_{10}$	1-Hace más de un año 2-Durante el último año 3-Durante los últimos seis meses 4-Durante los últimos dos meses 5-Durante el último mes
	¿Le gusta conversar con sus amigos o familiares sobre literatura?	$X_{11}$	1-Nada 2-Poco 3-Bastante 4-Mucho
	¿Qué tanto le gusta leer?	$X_{12}$	3-Bastante 4-Mucho
	¿Qué tanto le gusta que le regalen libros?	$X_{13}$	
	¿Qué tanto se identifica con los protagonistas de la lectura que realiza?	$X_{14}$	
	¿Qué tanto se identifica con las ideas de las lecturas que realiza?	$X_{15}$	
	¿Qué tanto se involucra emocionalmente con la trama de las lecturas que realiza?	$X_{16}$	
	¿Qué tanto reflexiona posteriormente sobre el contenido de las lecturas que realiza?	$X_{17}$	
	¿Qué tanto influye lo que lee sobre su visión del mundo?	$X_{18}$	

## Construcción del índice

Con el conjunto de variables seleccionado, se ajustaron tres propuestas, una utilizando el Análisis de Componentes Principales (ACP) y dos más utilizando el Análisis Factorial Múltiple (AFM).

Para el índice construido usando ACP, se categorizaron las respuestas a las preguntas asociadas con las variables  $X_{11}, X_{12}, \dots, X_{18}$ , de modo que, a las respuestas "Nada" y "Poco" se les asignó el valor de cero y a las respuestas "bastante" y "mucho" el valor de uno. Las respuestas a la pregunta asociada a la variable  $X_{10}$  se asumieron como valores numéricos reales. Se realizó el ACP usando cuatro variables cuantitativas ( $X_1, X_2, X_3$  y  $X_{10}$ ) y 14 variables dicotómicas y se verificó que entre las 18 variables se cumpliera el supuesto del factor tamaño, es decir, que todas las variables presenten correlación positiva entre ellas (Aluja & Morineau, 1999).

Se estimó el peso relativo ( $\beta_j$ ) para cada variable ( $X_j$ ), transformando los valores propios del primer componente principal mediante la división de cada valor sobre la suma de todos. La ecuación del IPLI para el individuo  $i$  se definió como la suma ponderada de los productos entre pesos relativos y las respuestas a los ítems (ecuación 1).

$$IPLI_i = \beta_1 X_{i1} + \beta_2 X_{i2} + \dots + \beta_{18} X_{i18} \quad (1)$$

Para el índice construido usando AFM se propusieron dos aproximaciones. La primera fue ajustar un AFM con las 18 variables en la escala como fueron capturados los datos en campo, es decir, asumiendo las respuestas de tipo ordinal para las variables  $X_{10}, X_{11}, X_{12}, \dots, X_{18}$ . La segunda aproximación consideró ajustar el AFM considerando la dicotomización que se hizo en la propuesta del índice por ACP y considerando  $X_{10}$  como variable cualitativa ordinal. Estos índices se obtuvieron como una función lineal o suma ponderada de los pesos relativos de cada variable y la respuesta a cada una de las  $m$  variables cuantitativas y dicotómicas y las  $l$  variables ordinales (ecuación 2).

$$IPLI_i = \sum_{j=1}^m P_j X_{ij} + \sum_{j=1}^l \sum_{h=1}^k P_{hj} X_{ij} \quad (2)$$

$IPLI_i$  = índice de placer hacia la lectura independiente de un individuo concreto;  $P_j$  = suma ponderada de los pesos relativos de cada variable cuantitativa y dicotómica;  $X_j$  = variable;  $m$  = la respuesta a cada una de las  $m$  variables cuantitativas y dicotómicas;  $l$  = la respuesta a cada una de las  $l$  variables ordinales;  $P_{hj}$  = suma ponderada de los pesos relativos de cada variable ordinal.

Con el fin de hacer comparables los resultados obtenidos al aplicar los índices se aplicó una transformación matemática que permitía pasar la escala original en un intervalo de los números reales positivos a una escala en el rango [0- 100]. La transformación utilizada para re escalar los índices aparece en la ecuación 3.

$$IPLI_i = \frac{IPLI_{obs} - IPLI_{min}}{IPLI_{max} - IPLI_{min}} * 100 \quad (3)$$

## Selección del mejor índice

Como existen tres diferentes construcciones del IPLI y no existe una prueba de referencia para establecer cuál de los índices presenta una mejor clasificación, se propuso seleccionar el índice de acuerdo con su consistencia en las estimaciones de los pesos relativos de las variables a partir del cálculo de un error de estimación (EE). Entonces, para cada una de las propuestas de construcción del IPLI se calculó el índice en su rango transformado de 0-100 y se obtuvo el valor de la mediana de los 752 individuos, considerándose la misma como un valor de referencia  $IPLI_{referencia}$ .

La elección de la mediana como valor de referencia obedece a que los histogramas obtenidos después de evaluar el índice en todos los individuos presentaron forma asimétrica.

Usando algoritmos de aleatorización incluidos en el software estadístico, se obtuvo una submuestra de 602 individuos (el 80%) de la muestra original. Aplicando metodología bootstrap se repitió 100 veces la construcción de cada uno de los índices y para cada repetición se calculó la mediana y posteriormente se obtuvo la media aritmética de las 100 medianas ( $IPLI_{mediana}$ ). El Error de Estimación (EE) se obtuvo calculando la diferencia entre el valor de referencia  $IPLI_{referencia}$  y la media de las medianas  $IPLI_{mediana}$  (ecuación 4). Se asumió como mejor aproximación al índice aquel cuya diferencia con el valor de referencia fuera menor.

$$EE = IPLI_{referencia} - IPLI_{mediana} \quad (4)$$

## Puntos de corte y construcción de categorías

Una vez seleccionado el IPLI con el menor  $EE$  se definió los puntos de corte del índice utilizando el método de agrupamiento K-means (clusters) y métodos de re muestreo. Para esto, se generaron 1000 muestras con reemplazo de tamaño 752 a partir de los registros del archivo de datos y se calculó el valor del IPLI por registro en cada una (752 IPLI en 1000 réplicas). Con cada muestra de valores del índice, se aplicó el método de agrupamiento K-means para obtener configuraciones de tres grupos que identificaban los niveles de placer hacia la lectura independiente; leve, moderado y avanzado. Para cada nivel se establecieron los límites inferior y superior entre los valores del IPLI. El procedimiento se repitió 10.000 veces obteniéndose igual cantidad de valores mínimos y máximos del IPLI por nivel de placer. Para cada conjunto de valores, se obtuvo la mediana y se establecieron los puntos de corte como valor máximo del IPLI al interior de cada grupo, es decir, los niveles leve y moderado el punto de corte se estableció como el valor máximo observado en el grupo de nivel leve y como punto de corte entre nivel moderado y alto, se estableció el valor máximo observado en el nivel moderado.

El procesamiento estadístico de los datos se realizó utilizando las funciones  $PCA()$  y  $MFA()$  para el ACP y el AFM respectivamente (Lê et al., 2008) incluidas en el paquete FactoMine del software R versión 3.5.1.

## Resultados

De acuerdo con el criterio establecido para seleccionar el mejor índice, el IPLI construido utilizando ACP presentó un menor valor para el error de estimación ( $EE$ ) en comparación con los índices construidos usando AFM ( $EE = 1.92$ , vs  $EE = 1.96$  y  $EE = 2.33$ ).

El ajuste del ACP evidenció que los dos primeros ejes factoriales recogieron el 28.63% de la variabilidad de los datos y la correlación de las 18 variables consideradas fue directamente proporcional en un solo sentido, de modo que se cumplió el supuesto teórico para ajustar el procedimiento. Se identificaron dos agrupaciones de variables que permitieron establecer dos dimensiones no consideradas a la hora de construir el instrumento de medición. Así, la dimensión colectiva quedó conformada por las variables operacionales ( $X_{11'}$ ,  $X_{12'}$ ,  $X_{13'}$ ,  $X_{14'}$ ,  $X_{15'}$ ,  $X_{16'}$ ,  $X_{17'}$ ,  $X_{18'}$ ) y la dimensión individual por las

variables ( $X_1, X_2, X_3, X_4, X_5, X_6, X_7, X_8, X_9, X_{10}$ ). Los pesos estimados  $\beta_j, j = 1, 2 \dots k$  aparecen en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Vector propio asociado al primer componente principal*

Variable	Vector propio transformado*100 $\beta_j$	Variable	Vector propio transformado*100 $\beta_j$
$X_1$	6.78	$X_{10}$	4.60
$X_2$	7.51	$X_{11}$	6.54
$X_3$	3.39	$X_{12}$	4.60
$X_4$	6.30	$X_{13}$	4.60
$X_5$	5.81	$X_{14}$	7.02
$X_6$	4.12	$X_{15}$	7.02
$X_7$	6.54	$X_{16}$	5.57
$X_8$	2.91	$X_{17}$	5.08
$X_9$	6.78	$X_{18}$	4.84

De acuerdo con los resultados de la Tabla 2, los ítems y las variables que mejor expresan el grado de placer por la lectura entre los estudiantes de la UNED corresponden a "La cantidad de autores señalados como favoritos"  $X_2$  (7.51%) "¿Qué tanto se identifica con los protagonistas de la lectura que realiza?"  $X_{14}$  (7.02%), "¿Qué tanto se identifica con las ideas de las lecturas que realiza?"  $X_{15}$  (7.02%), "Cantidad de libros señalados como favoritos"  $X_1$  (6.78%), "La lectura recreativa me hace sentir bien"  $X_9$  (6.78%), "La lectura recreativa me permite escapar de la realidad"  $X_7$  (6.54%), "¿Leyó el último libro que adquirió?"  $X_{11}$  (6.54%) y "¿Está leyendo por recreación algún libro actualmente?"  $X_4$  (6.30%). Las dos variables con el menor peso en el IPLI fueron "Cantidad de editoriales señaladas como favoritas"  $X_3$  (3.39%) y "La lectura recreativa me permite adquirir nuevos conocimientos"  $X_8$  (2.91%).

Al aplicar la ecuación del índice seleccionado a las respuestas de los estudiantes de la UNED se observaron las siguientes medidas de resumen para la muestra de individuos participantes (Tabla 3). Los valores finales del índice presentaron una distribución con tendencia a ser simétrica alrededor de la media aritmética y la mediana cuyos valores son bastante próximos. Se observó una variabilidad es importante (coeficiente de variación de .32) aunque este resultado se consideró un factor favorable para la conformación de las categorías de clasificación.

Tabla 3

Medidas resumen para el IPLI en la muestra de 752 estudiantes de la UNED

Mínimo	Máximo	Mediana	Media	Desviación estándar	Coefficiente de variación
4.38	100	58.44	59.07	18.93	32%

El procedimiento realizado para obtener puntos de corte que definieran las categorías excluyentes en las cuales clasificar los individuos, permitió establecer que para valores del IPLI entre 4.38 y 46.10 (6.74, 70.89 en la escala original) el individuo presenta niveles muy bajos o leves de placer por la lectura independiente, cuando el índice toma valores mayores a 46.10 pero menores a 68.83 (70.89 – 105.84 en el puntaje original) se puede clasificar al individuo como una persona con nivel moderado de placer por la lectura y valores entre 68.83 y 100 (105.84 y 153.77) expresan un alto nivel de placer por la lectura independiente. En la muestra de estudiantes de la UNED, se observó que el 33% (248 individuos) presentaban altos niveles de placer por la lectura, el 40.7% (306 personas) tenían niveles moderados de placer y el 26.3% (198 estudiantes) contaban con niveles leves de placer. Si bien en el caso de las 752 personas de la muestra no se presentó ningún individuo con un IPLI menor a 4.38, esta posibilidad sí es admitida por el índice como tal, es decir, si el resultado del IPLI es cero, se entiende que el individuo, presenta muy poco o casi ningún placer por la lectura independiente

Se presenta un ejemplo de cálculo y uso del IPLI. Supongamos que un estudiante indica en la encuesta que la cantidad de libros favoritos ( $X_1$ ) son dos, la cantidad de autores favoritos ( $X_2$ ) son tres, la cantidad de editoriales favoritas ( $X_3$ ) es una y responde con respuesta afirmativa a las preguntas asociadas con las variables  $X_4, X_5, X_6, X_7, X_8, X_9$ , es decir, adquirió su último libro favorito ( $X_{10}$ ) durante el último mes leyó completamente el último libro que adquirió ( $X_{11}$ ), le gusta leer mucho ( $X_{12}$ ), no le gusta que le regalen libros ( $X_{13}$ ), se identifica mucho con los protagonistas de la lectura ( $X_{14}$ ), se identifica mucho con las ideas ( $X_{15}$ ), no se involucra mucho emocionalmente con la trama de las lecturas ( $X_{16}$ ), reflexiona sobre el contenido de las lecturas que realiza ( $X_{17}$ ) y lo que lee no influye mucho sobre su visión del mundo ( $X_{18}$ ). Con estas respuestas, el valor del ILPI para el estudiante toma el siguiente valor:

$$IPLI = 6.78*(2) + 7.51*(3) + 3.39*(1) + 6.30*(1) + 5.81*(1) + 4.12*(1) + 6.54*(1) + 2.91*(1) + 6.78*(1) + 4.60*(5) + 6.54*(1) + 4.60*(1) + 4.60*(0) + 7.02*(1) + 7.02*(1) + 5.57*(0) + 5.08*(1) + 4.84*(0) = 125.2$$

La medición del placer por la lectura para el estudiante en este ejemplo es de 125.2. Este valor se transforma en una escala de 0 a 100, considerando el resultado mínimo posible que puede tomar el ILPI (cero) y el resultado máximo posible (153.77)

$$IPLI = 1 \frac{25.2 - 0}{153.77 - 0} = 81.42$$

Por lo tanto, en una escala de 0 a 100, el placer por la lectura del estudiante es de 81.42, y este placer se puede clasificar como alto.

## Discusión y conclusiones

Las investigaciones realizadas por Nell (1988) en torno al placer por la lectura subrayan la existencia de una interacción entre individuo y cultura de pertenencia como marco de referencia para la definición de los gustos literarios personales. En congruencia con esto, los resultados del IPLI también permiten observar esta interacción entre individuo y colectividad. Se puede observar que las variables que poseen mayor peso con respecto al placer hacia la lectura independiente son una combinación de variables pertenecientes tanto a la dimensión individual como a la dimensión colectiva. Concretamente con relación al componente individual tenemos los siguientes ítems en orden secuencial de mayor a menor: "Cantidad de autores señalados como favoritos" (7.51), "Cantidad de libros señalados como favoritos" (6.78), "La lectura recreativa me hace sentir bien" (6.78), "La lectura recreativa me permite escapar de la realidad" (6.54) y "Está leyendo por recreación algún libro actualmente" (6.3). Por su parte, en lo que respecta al componente colectivo destacaron las variables: "¿Qué tanto se identifica con los protagonistas de la lectura que realiza?" (7.02), "¿Qué tanto se identifica con las ideas de las lecturas que realiza?" (7.02) y "Le gusta conversar con sus amigos o familiares sobre literatura" (6.54). Así, esta combinación de aspectos individuales y colectivos en las variables de mayor peso del índice de placer hacia la lectura dejan entre ver la confluencia de estos elementos como dimensiones constituyentes del placer.

Para Dezcallar et al. (2014) el placer hacia la lectura está directamente vinculado con la habilidad lectora y con la posibilidad de "propia decisión y libertad de elección de material" (p.108) y de acuerdo con Nell (1988) coincidimos en que las decisiones de lectura se ven atravesadas por el contexto sociocultural del individuo, sin embargo, se considera que estos sistemas sociales no deben asumirse como determinantes, por el contrario, es necesario tomar en consideración la capacidad del individuo para resignificar el contexto a través de sus experiencias de vida concretas (Bourdieu, 1977; Wacquant, 2014). En esa línea, la dimensión individual del IPLI agrupó variables vinculadas directamente con la construcción de una preferencia o gusto hacia qué leer y a quién leer, tales como la cantidad de libros, autores y editoriales mencionadas como favoritas; variables relacionadas con la decisión sobre cuándo leer, concretamente, si la persona se encuentra leyendo actualmente y hace cuánto adquirió el último libro con fines recreativos. También se considera importante como el IPLI permitió observar una relación significativa entre las variables relacionadas con las percepciones positivas del individuo hacia la lectura independiente, las cuales se evidencian en las respuestas a ítems como la lectura recreativa me relaja, me entretiene, me permite escapar de la realidad, me permite adquirir nuevos conocimientos y me hace sentir bien. Se evidencia que las orientaciones de las respuestas a esos ítems apuntan a una resignificación positiva de la lectura por parte del individuo y, en ese marco, a la toma de decisiones sobre la elección del material y el cuándo leerlo.

Desde un enfoque cognitivo González et al. (2003), el acto de leer por placer se entiende como una experiencia significativa que a través del reconocimiento-expresión de emociones, la confrontación de la otredad y la reflexión en torno a las vivencias personales permite pasar del acto de procesar información a la construcción de conocimiento. En congruencia, la dimensión colectiva recogida por el IPLI se sale de la medición de las significaciones personales de la lectura y pone el énfasis en la emocionalidad derivada de la posibilidad de identificación con la otredad que se genera a través de la lectura. El factor colectivo quedó compuesto por variables de interacción directa como el gusto por que le regalen libros y el gusto por conversar de literatura con amigos o familiares; variables referentes a la identificación del lector con los pro-

tagonistas y con las ideas de las lecturas; y variables referentes al involucramiento emocional con la trama de las lecturas y la reflexión e influencia de estas sobre la propia visión de mundo de la persona lectora. Los hallazgos investigativos de Mar y Oatley (2008) corroboran que la relación entre la lectura y una mayor identificación empática con “el otro” resulta posible dados los efectos de la literatura en el aumento de las capacidades para entender perspectivas y visiones de mundo distintas a la propia; en palabras de estos autores la narrativa literaria ofrece modelos de simulación social a través de la abstracción y la simplificación, lo cual a su vez facilita en la persona la comprensión de otros individuos con formas de vida diferentes a la propia, aumentando así la capacidad de empatía y de inferencia social.

Como conclusión podemos decir que el IPLI se muestra consistente con las propuestas teóricas para la comprensión del placer hacia la lectura que han sido planteadas en la literatura, contemplando tanto las resignificaciones personales sobre la lectura que le permiten a una persona tomar las decisiones sobre esta, como las conexiones entre placer, emocionalidad e identificación empática que se generan a través de la lectura. En términos de alcance se puede decir que el IPLI ofrece una posibilidad de medir el placer hacia la lectura independiente, facilitando con ello su comprensión y abriendo un camino para indagar de una manera más profunda las relaciones entre estudiante universitario y objeto de lectura, todo lo cual nos permite a su vez avanzar en el debate sobre el análisis de las mediaciones que hacen de la lectura independiente un factor que impulsa en el estudiantado universitario el desarrollo de habilidades analíticas, creativas y críticas. Desde una perspectiva más operacional, el IPLI, se convierte entonces, en una herramienta que puede ser utilizada en las universidades, especialmente en las que ofrecen educación abierta y a distancia, para establecer los niveles de placer que sienten los estudiantes hacia el acto de leer.

A nivel universitario, se tiene un predominio de la lectura académica, que de acuerdo con Miller y Merdian (2020) es diferente a los otros tipos de lectura pues tiene un propósito establecido y es crítica, lo cual hace que sea más compleja y demande mayor esfuerzo. En una investigación realizada con estudiantes de último grado de secundaria, Whitten et al. (2016) reportaron que, los jóvenes que leen por placer presentaron mejores notas en las asignaturas y en general, su desempeño académico fue superior. Se considera entonces que, cuando el estudiante al ingresar a la universidad presenta niveles altos de placer hacia la lectura independiente (medidos con el instrumento y el índice propuestos), le será en gran medida, más fácil realizar sus actividades de lectura académica en la universidad, lo que redundará en buen desempeño académico y un mejor nivel de formación profesional. Esta situación se esperaría que ocurra sólo en un 33% de los individuos que ingresan a una universidad como la UNED lo cual deja a casi un 70% de aspirantes a la educación superior en niveles bajos o moderados de placer hacia la lectura.

Contar con un alto porcentaje de estudiantes que no sienten altos niveles de placer por la lectura independiente, puede ser visto como un problema importante en instituciones como la UNED que imparte formación profesional a distancia, de modo que se deben desarrollar estrategias para afinar la información inicial entregada por el índice y desarrollar intervenciones enfocadas en fortalecer en los estudiantes el placer por la lectura.

Para los estudiantes que presentan valores bajos en el índice pueden ser muchas las alternativas posibles a considerar. En el caso de contar con pocas personas en el grupo, es posible hacer entrevistas individuales y explorar un poco más a fondo sobre las causas asociadas con el hecho de que el estudiante no disfrute o sienta placer leyendo



de manera independiente. Por ejemplo, pueden existir experiencias negativas alrededor de la lectura durante la formación básica y/o haber crecido en hogares en los que no se tiene el hábito por la lectura y los padres nunca incentivan esta actividad porque entre muchas razones, ellos mismos no lo hacen. Con base en la nueva información se pueden diseñar estrategias de intervención personalizadas en las que participen diferentes profesionales de las ciencias sociales (psicólogos, pedagogos, profesores de español y literatura) que propongan a estas personas actividades encaminadas a aumentar su interés por la lectura. Cuando los grupos de individuos con índice muy bajo sean grandes, será un poco más difícil establecer las causas más individuales, se podría hacer exploraciones a través de grupos focales o entrevistas grupales para contar con información más detallada. En ambas situaciones, las intervenciones a preparar podrían contar con talleres y cursos preparatorios de lectura y escritura, en los que, con el acompañamiento de un profesor, los estudiantes lean obras de literatura y conversen sobre las emociones, sentimientos y sensaciones que viven al leer los capítulos o apartados de la obra. Dichos apartados pueden ser seleccionados previamente por el profesor para tener mayor claridad sobre qué se espera que ocurra con los jóvenes lectores. Para los casos de estudiantes con niveles moderados de placer, se pueden desarrollar intervenciones similares, solo que, en este caso, la frecuencia de los encuentros y la intensidad del trabajo pueden ser menores aprovechando el incentivo natural existente en el individuo.

Puede que la metodología desarrollada para construir el IPLI sea compleja para algunos investigadores y docentes de las ciencias sociales y humanas, sin embargo, el índice puede ser calculado de manera simple. El profesor que esté interesado en contar con el indicador, debe aplicar un instrumento tipo encuesta incluyendo las 18 preguntas de la Tabla 1 (no se pueden modificar las opciones de respuesta) y con las respuestas de los individuos, aplica la ecuación uno (de la misma forma que aparece en el ejemplo ilustrativo) y obtiene el puntaje bruto. Si le interesa contar con un valor estandarizado en la escala de 0-100 deberá usar la ecuación cuatro (como aparece al final del ejemplo ilustrativo). El valor obtenido se compara con los puntos propuestos como referencia para los límites de las categorías de clasificación y de esta forma obtendrá una aproximación al grado de placer por la lectura independiente de un individuo específico.

Finalmente se considera como limitante el no haber contado con una investigación orientada específicamente a indagar entorno al placer hacia la lectura, sino que, como se señaló anteriormente, este artículo se deriva del "Estudio Exploratorio sobre los hábitos de lectura en el estudiantado de la Universidad Estatal a Distancia (UNED)", investigación que en su carácter exploratorio tuvo un objetivo más amplio y generalista. Sin embargo, la metodología implementada permitió construir una propuesta práctica consistente a nivel teórico y que a su vez ofrece la posibilidad de ser replicable para diferentes contextos.

## Referencias

- Acevedo, C. (2011). Acuerdos comunes de validez: Diálogo entre la metodología cuantitativa y cualitativa. *Cinta moebio*, 42, 276-287. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2011000300004>
- Aluja, T., & Morineau, A. (1999). *Aprender de los datos: El análisis de Componentes Principales*. Ediciones Universitarias de Barcelona.

- Anderson, C., Li, Z., & Vermunt, J. (2007). Estimation of models in a Rasch Family for polytomous items and multiple latent variables. *Journal Statistical Software*, 20 (6), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v020.i06>
- Barahona, M. (2017). Estudio exploratorio sobre los hábitos de lectura entre la población estudiantil de la UNED. *XIV Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*, San José, Costa Rica.
- Barthes, R. (2009). *El placer del texto* (13ra ed.). Siglo veintiuno editores.
- Becerra, M. (2010). *Comparación del análisis factorial múltiple (AFM) y del análisis en componentes principales para datos cualitativos (prinqual)*, en la construcción de índices [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia. <http://bdigital.unal.edu.co/3029/>
- Berns, G., Blaine, K., Prietula, M., & Pye, B. (2013). Short- and long-term effects of a novel on connectivity in the brain. *Brain Connectivity*, 3(6), 590-600. <https://doi.org/10.1089/brain.2013.0166>
- Brown, T. (2013). Latent variable measurement models. *The Oxford Handbook of Quantitative Methods in Psychology*, 2, 1-47. <https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780199934898.013.0013>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Cullinan, B. (2000). Independent reading and school achievement. *School Library Media Research*, 3, 1-24.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., & Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos*, 12, 107-116. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.12.05](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.12.05)
- Elche, M., Sánchez-García, S., & Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XX1*, 22(1), 215-237. [10.5944/educXX1.21548](https://doi.org/10.5944/educXX1.21548)
- Escofier, B., & Pages, J. (1998). *Analyses factorielles simples et multiples, objectifs, méthodes et interprétation*. Dunod.
- González, R., Guízar, M., Sepúlveda, I., & Villaseñor, L. (2003). La lectura: vinculación entre placer, juego y conocimiento. *Sinéctica*, 22, 52-57.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). McGrawHill Education.
- Kidd, D., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377-380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Lê, S., Josse, J., & Husson, F. (2008). FactoMineR: An R package for multivariate analysis. *Journal of Statistical Software*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.18637/jss.v025.i01>
- Lebart, L., Morineau, A., & Piron, M. (2006). *Statistique Exploratoire Multidimensionnelle*. Dunod.
- Lockwood, M. (2011). *Promover el placer de leer en educación primaria*. Ediciones Morata.
- Mar, R., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173-192. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>
- Maslowsky, J. (2015). Estimating and interpreting latent variable interactions: A tutorial for applying the latent moderated structural equations method.

*International Journal of Behavioral Development*, 39(1), 87-96. <https://doi.org/10.1177/0165025414552301>

- Miller, K., & Merdian, H. (2020). "It's not a waste of time!" Academics view on the role and function of academic reading: A thematic analysis. *Journal of University teaching and learning practice*, 17(2), 1-15. [http://eprints.lincoln.ac.uk/id/eprint/40876/1/It\\_s%20not%20a%20waste%20of%20time!.pdf](http://eprints.lincoln.ac.uk/id/eprint/40876/1/It_s%20not%20a%20waste%20of%20time!.pdf)
- Nell, V. (1988). The Psychology of Reading for Pleasure: Needs and Gratifications. *Reading Research Quarterly*, 23, 6-50. <https://doi.org/10.2307/747903>
- Pedrero, V., Cabieses, B., & Bernales, M. (2015). Latent variable theory in research in health topics. *Revista Médica de Chile*, 143(6), 814-815. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872015000600019>
- Robles, E. (2000). *Si no leo, me aburro: método para convertir la lectura en un placer*. Grijalbo.
- Salathé, C., Elfering, A., Tuschel, A., Ogon, M., Mayer, M., & Boos, N (2017). Development and Validation of the iDI: A Short Self-Rating Disability Instrument for Low Back Pain Disorders. *Global Spine Journal*, 7(2), 123-132. <https://doi.org/10.1177/2192568217694006>
- Sauto, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Clacso.
- Scribano, A. (2008) *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo.
- Silva, L. (1997). *Cultura estadística e investigación científica en el campo de la salud: Una mirada crítica*. Editorial Diaz de Santos.
- Wacquant, L. (2014) Poniendo al habitus en su lugar: réplica del simposio. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad RELACES*, 6(15), 40-52. <https://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/338>
- Whitten C., Lobby, S., & Sullivan S. (2016). The impact of pleasure reading on academic success. *The journal of multidisciplinary graduate research*, 2(1), 48-64. <https://jm-gr-ojs-shsu.tdl.org/jmgr/index.php/jmgr/article/view/11>



---

# Pleasure for independent reading: a proposal for its measurement

Placer por la lectura independiente: una propuesta para su medición

独立阅读的乐趣:对其测量的建议

Удовольствие от самостоятельного чтения: предложение по его измерению

---

**José Rafael Tovar Cuevas**

University of Valle (Colombia)

Jose.r.tovar@correounivalle.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-0432-4144>

**Karla Vargas Solera**

State University of Distance Education (Colombia)

kvargass@uned.ac.cr

<https://orcid.org/0000-0001-6687-0074>

**Andrés Felipe Ochoa Muñoz**

University of Valle (Colombia)

andres.ochoa@correounivalle.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-0003-1347>

**Juan David Díaz Mutis**

Secretary of Health of the department of Valle del Cauca (Colombia)

juan.diaz@correounivalle.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-3977-4092>

---

## Dates · Fechas

Published: 2021/12/31

Accepted: 2021/10/29

Received: 2021/10/02

---

## How to Cite this Paper · Cómo citar este trabajo

Tovar, J. R., Vargas, K., Ochoa, A. F. & Díaz, J. D. (2021). Pleasure for independent reading: a proposal for its measurement. *Publicaciones*, 51(2), 309–325. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.21942>

## Abstract

Several investigations corroborate the relationship between independent reading and academic performance; however, considering only that the higher the independent reading the higher the academic performance, it is a reductionist perspective. Analyzing the pleasure component that is implicit in independent reading allows us to problematize the relationship between student and reading object from the mediations that result in the construction of knowledge, empathy, creativity, and criticality; with which it becomes a necessary step in the problematization of the relationships between reading and academic performance. A secondary analysis of the data obtained in a research project developed to explore reading habits in students of a Distance University was carried out and using multivariate statistical methods an Independent Reading Pleasure Index (IPLI) was constructed. The statistical methodology used, allowed us to identify in the Index, two dimensions; one individual and other one collective evidencing the initial hypotheses about the confluence of elements of individual resignification and the emphatic identification with otherness, factors that intervene with equal importance in the individual pleasure expressed when reading. To establish the level of pleasure in reading in students that start studies at university, allows teachers and managers to think about pedagogical strategies of intervention to strengthen the habit of reading in students. It is expected that; those interventions allow improve the academic performance and training for the working life on individuals

---

*Keywords:* Pleasure in reading, independent reading habits, university students, distance vocational training, latent variable, pleasure index.

---

## Resumen

Diversas investigaciones corroboran la relación entre lectura independiente y desempeño académico; sin embargo, considerar únicamente que a mayor lectura independiente mayor rendimiento académico resulta una perspectiva reduccionista. Analizar el componente de placer que se encuentra implícito en la lectura independiente permite desentrañar la relación entre estudiante y objeto de lectura desde las mediaciones que devienen en la construcción de conocimiento, empatía, creatividad y criticidad; con lo cual se convierte en un paso necesario en la problematización de las relaciones entre lectura y desempeño académico. Se realizó un análisis secundario de los datos obtenidos en un proyecto de investigación desarrollado para explorar los hábitos de lectura en el estudiantado de una Universidad a Distancia y utilizando métodos estadísticos multivariados, se construyó un Índice de Placer hacia la Lectura Independiente (IPLI). La metodología estadística usada permitió identificar en la construcción del índice dos dimensiones una individual y una colectiva, permitiendo evidenciar las hipótesis iniciales acerca de la confluencia de elementos de resignificación individual y elementos de identificación empática con la otredad, factores que intervienen en igual importancia en el placer que expresa un individuo al leer. Establecer el nivel de placer hacia la lectura en estudiantes que ingresan a la universidad, especialmente en el caso de los estudiantes a distancia, permite a los docentes y directivos pensar en estrategias pedagógicas y de intervención que fortalezcan el hábito de leer en los estudiantes, lo cual, se espera redunde en el buen desempeño académico y en la formación para la vida laboral de los individuos.

---

*Palabras clave:* Placer por la lectura, hábitos de lectura independiente, estudiantes universitarios, formación profesional a distancia, variable latente, índice de placer.

---

## 摘要

不同的调查研究证实了独立阅读和学业成绩之间的关系;然而,仅考虑独立阅读越高,学业成绩越高,这还只是一种还原论的观点。分析独立阅读中隐含的快乐成分使我们能够从导致知识建构、同理心、创造力和批判性的中介中解开学生与阅读对象之间的关系;这一分析成为解决阅读和学业成绩之间关系问题化的必要步骤。我们对一个研究项目中获得的数据进行了二次分析,该项目旨在探索远程大学学生的阅读习惯,并使用多元统计方法构建了独立阅读快乐指数 (IPLI)。所使用的统计方法允许在构建指数时确定两个维度,个人维度和集体维度,从而可以证明关于个人重新定义的要素和移情认同与他者的要素汇合的初步假设,这些因素在个人阅读时所表达的快乐中具有同等重要性。帮助刚进入大学的学生建立阅读兴趣,让教师和管理人员能够考虑加强学生阅读习惯的教学和干预策略,这些干预措施可以提升个人的学习成绩和工作方面的培训。

---

关键词: 阅读乐趣、独立阅读习惯、大学生、远程专业培训、潜变量、快乐指数。

---

## Аннотация

Несколько исследований подтверждают взаимосвязь между самостоятельным чтением и успеваемостью, однако, считать, что чем больше самостоятельного чтения, тем выше успеваемость - это упрощенная точка зрения. Анализ компонента удовольствия, который подразумевается в самостоятельном чтении, позволяет нам раскрыть отношения между студентом и объектом чтения с точки зрения посредников, которые приводят к построению знаний, эмпатии, креативности и критичности; таким образом, это становится необходимым шагом в осмыслении взаимосвязи между чтением и успеваемостью. Был проведен вторичный анализ данных, полученных в рамках исследовательского проекта, разработанного для изучения привычек чтения студентов университета дистанционного обучения, и с помощью многомерных статистических методов был построен индекс удовольствия от самостоятельного чтения (IPLI). Используемая статистическая методология позволила нам выделить два измерения в построении индекса, индивидуальное и коллективное, что позволило нам продемонстрировать первоначальные гипотезы о слиянии элементов индивидуальной переподчинения и элементов эмпатической идентификации с инаковостью, факторов, которые вмешиваются в равной степени в удовольствие, которое человек выражает при чтении. Установление уровня удовольствия от чтения у студентов, поступающих в университет, особенно в случае заочников, позволяет преподавателям и директорам задуматься о педагогических и интервенционных стратегиях, укрепляющих привычку к чтению у студентов, что, как можно надеяться, приведет к хорошей успеваемости и подготовке к трудовой деятельности.

---

*Ключевые слова:* Удовольствие от чтения, привычки самостоятельного чтения, студенты университета, дистанционное профессиональное обучение, латентная переменная, индекс удовольствия.

---

## Introduction

Since the eighties of the last century, studies such as those carried out by Berns, Blaine et al. (2013), Cullinan (2000), Kidd and Castano (2013), Mar and Oatley (2008), among others, have found evidence linking the practice of independent reading and the development of skills necessary for academic performance of university students. Barahona (2017) refers to the relationships between independent reading and the increase in the richness of vocabulary and verbal fluency, the increase in the ability to produce

texts with better organization of discourse and content, an improvement in the ability to understand that others can harbor perspectives and visions of the world different from their own, and even a sharpening of the skills linked to the theory of mind. Similarly, Elche et al. (2019) highlight how the reading that university students do voluntarily in their leisure time enhances their abilities to interpret, summarize, assimilate, contrast and criticize. On the contrary, non-reading university students are usually characterized by more passive attitudes in the classroom, little willingness to discuss, participate in class and involve in research. For these authors, reading becomes an essential element of the university context (Elche et al., 2019).

It is evident then that there is a relationship between independent reading and academic performance. However, assuming that this is a linear relationship (more reading then higher academic performance) defines a reductionist perspective, which would solve the problem by requiring the student to have a reading quota in order to obtain better results. From another perspective, the existing pleasure component in independent reading can be considered as a strategy that allows delving into the relationship of the individual with the object of reading, thus facilitating the understanding of the mediations that promote the development of skills related to empathy, analysis, creativity and criticality.

Conceptually, independent reading is defined as reading that, when chosen by students for information or pleasure, reflects their personal decisions in terms of the material to be read, and the time and place to do so (Cullinan, 2000). Starting from this definition, we can say that independent reading has an underlying component of pleasure that is not only intrinsic, but could also be argued as a triggering element of reading practice. The discussion around the component of pleasure in this type of reading has remained present since the mid-seventies. However, this debate has occurred rather indirectly, focusing the analysis on aspects derived from the relationship among pleasure, education, and reading, but without clarifying the relationship itself.

An important vein of research has focused on exploring the links between reading for pleasure and academic achievement, focusing primarily on underage student populations and directing the debate towards how to promote reading pleasure (Cullinan, 2000; Dezcallar et al., 2014; Lockwood, 2011; Robles, 2000). Another line of research considers that observing independent reading only as a means to fulfill academic obligations has resulted in a disruption between pleasure and knowledge, thus stripping the latter of its inherently playful character and promoting educational systems that, far from encouraging the creation of knowledge, are limited to promoting the memorization of information. This research vein is characterized by studies that allude to the claim of pleasure as part of the creation of knowledge. But, researchers leave aside the analysis of its particular relationship with reading (González et al., 2003). Finally, from the branch that seeks to claim the importance of independent reading as such, studies prevail that investigate topics such as the effects of fiction reading and literary narrative on the modification of cognition learning achievement through reading experiences. However, in none of these studies the element of pleasure is directly addressed (Berns et al., 2013; Kidd & Castano, 2013; Mar & Oatley, 2008).

In general, since the mid-nineties research has aimed at linking reading, education and pleasure focusing its analysis on three elements: making explicit the importance of pleasure in education, delving into the academic effects of independent reading or investigating how to produce pleasure through reading. It is evident then that an absence prevails in the conceptualization of the pleasure of reading as such, since it is



usually taken for granted, it is assumed from its colloquial meaning or it is shown in a diffuse way without being defined.

The greatest debate around the definition of pleasure of reading has been given by philosopher and semiologist Barthes (2009), who, following a psychoanalytic line of Lacanian court, proposes an understanding of pleasure/enjoyment from the ability of the text to produce one or the other. As the author himself points out "... the pleasure of the text would be irreducible to its grammatical functioning" (p. 29), so that the text is attributed the intrinsic capacity to generate pleasure or in its highest sense enjoyment. In other words, pleasure and enjoyment are possibilities that come from the text that can be perceived timelessly and by anyone regardless of their context. Given the interest of Barthes (2009) in claiming the importance of the creative process in writing, his conceptual proposal of the pleasure of reading places as a starting point the text and not the subject, the individual or the collective, who perceives it. The problem of putting the weight of conceptualization on the content lies in the fact that the creation of a hierarchical classification of texts tends in turn to the reproduction of an elitist classification of social groups; this is how the pleasure of reading texts from popular culture is conceived as inferior. In the words of Nell (1988), since it is the elite who defines which cultural values are accepted as legitimate, intrinsically negative value judgments are established towards the reading choices of the dominated groups, thus legitimizing the cultural superiority of one group over another.

On the basis of behavioral psychology, Nell (1988) places the weight of pleasure towards reading in the individual, giving priority in his analysis to the psychological stimulation that exists as a reward during reading. From the perspective of this author, it is the rewarding cognitive events resulting from the interaction between the book and the individual that generate the necessary reinforcement for the person to choose to read about other possible playful activities. In this context, a sentence, a paragraph or a change of page can be decisive in the continuity that the person gives to reading. This is due to the reaction that this fragment produced in the person; the weight of the explanation is not found in the text but in the cognitive event that it triggered in the individual. It is worth emphasizing, following this author, that this interaction between text and reader is shaped not only by personality variables but also by the existing social value system.

The works of Barthes (2009) and Nell (1988) lay the foundation for conceptualizing the pleasure of reading as a complex element that cannot be reduced to a side effect of the intrinsic literary capacity of the text or to a personal preference. Pleasure must be understood from the historical, cultural and social dimensions encompassing it and which is redefined by each individual within the framework of their concrete experiences. In this work we consider that the pleasure of reading is composed of two dimensions: an individual and a collective. The individual dimension reflects the construction of a preference in two ways. On the one hand, it accounts for criticality and decision about what to read and when to do it (Cullinan, 2000; Dezcallar et al., 2014) and on the other hand, it refers to the recreational benefits that the person perceives for himself as a result of the reading practice. The collective dimension is the component that reflects the transversality of the socio-historical context of the individual which refers to the ability to identify empathically with others through reading. Therefore, independent reading is understood as a pleasurable practice when referring to the emotional bonding with other people (González et al., 2003; Mar & Oatley, 2008).

Starting from this conceptual assumption and having as a parameter to deepen into the understanding of the relationship between university student and the object of

independent reading, this article seeks to inquire about how to measure the pleasure of reading in university students. In this line of ideas, the objective is to present a theoretical-methodological proposal that allows to represent the pleasure of independent reading as a measurable variable using statistical methods within the framework of the theory of latent variables. Starting from this framework, the level of the pleasure of independent reading is not a directly measurable (observable) characteristic in an individual, so it must be defined conceptually and operationally, in order to approximate its expression through measurements made on previously identified "observable" variables. The operationalization process allows for an approximate quantification of the level of presence of the latent variable. This quantification is expressed through index numbers or indicators (See Silva, 1997). For the construction of indexes, different methodologies have been proposed from the statistical point of view, such as Rasch Models (Anderson et al., 2007), Factor Analysis (Brown, 2013), Structural Equation Models (Maslowsky, 2015), Scales (Salathé et al., 2017), Principal Component Analysis (PCA) (Aluja & Morineau, 1999) and Multiple Factor Analysis (AFM) (Escofier & Pages, 1998). Among these methods, the ACP and the AFM are the ones that allow for working with both a large number of variables and a large number of individuals. The methodological development is illustrated through the results of a survey conducted to students of an Open and Distance University.

## Method

A research study was carried out in which a group of students from an Open and Distance University participated with the aim of making a first approach about the reading practices of active students at the institution. The data were obtained within the framework of a cross-sectional study of descriptive scope (Hernández et al., 2014), in which a questionnaire-type instrument was applied that inquired about the relationship among reading, pleasure and education.

## Participants

The subjects of the study were students enrolled in any semester of any of the academic programs offered by the State Distance University of Costa Rica (UNED). Students carry out academic activities from home with the support of the virtual educational platform MOODLE installed in an online system "Limesurvey". They only went to the university campus to receive timely tutorials. At the time of data collection, there were 10581 students who had at least 24 earned credits. For the calculation of the sample size, an expected standard error of  $\pm 2.34$  points in the total score of an index to measure reading pleasure and a confidence level of 95% (Barahona, 2017) was assumed, so that the instrument was applied to 1506 students. The field survey was carried out during four months in which an access link to the survey was enabled and messages were sent to the students inviting them to fill in the instrument. The data used for the construction of the index correspond to the responses of the individuals who answered affirmatively to the filter question about the inclusion of book reading as part of their recreational activities. The final sample was made up of the records of 752 students.

## Instrument

The research is proposed under a quantitative approach, making use of the survey as an information collection technique. The construction of the questionnaire "Reading Habits" consisted of three stages that allow us to account for its validity: first, it was based on the review of the models that have been used in different countries to address the subject; second, a pilot test was carried out with the first version of the questionnaire and, third, this second version was compared from peer review (Hernández et al., 2014; Sauto et al. 2005). In its final version, the instrument had a total of 128 items organized into nine sections: 1. Personal data, 2. Instrumental reading habits, 3. Independent reading habits, 4. Reading experience, 5. Acquisition, access and possession of books, 6. Reading in the digital environment, 7. Cultural context related to reading, 8. Attitudes towards reading, 9. Use of libraries and information centers (Barahona, 2017). The questions whose answers were considered for the construction of the IPLI appear in Table 1.

## Index to measure the level of pleasure of independent reading IPLI

### Variable selection

The Survey administered provided a large amount of information regarding the reading practice of students. For the design of the index, all those items that allowed to bring pleasure closer to independent reading as a measurable variable (observable variables) were considered. A selection of 18 items associated with the same number of variables was made which, according to the literature review, allow to operationalize the collective and individual dimensions of this type of pleasure (Table 1).

Table 1

*Items (variables) of the questionnaire used in the construction of the IPLI*

Variable type	Variable	Notation ( $X_j$ )	Answer
<i>Discrete quantitative</i>	Number of books listed as favorite	$X_1$	0,1,2,3
	Number of authors named as favorites	$X_2$ $X_3$	0,1,2,3
	Number of publishers named as favorite		0,1,2,3
<i>Dichotomous Qualitative</i>	Are you currently reading a book for recreation?	$X_4$	Yes – No
	Recreational reading relaxes me	$X_5$	Yes – No
	Recreational reading entertains me	$X_6$	Yes – No
	Recreational reading allows me to escape reality	$X_7$	Yes – No
	Recreational reading allows me to acquire new knowledge	$X_8$	Yes – No
	Recreational reading makes me feel good	$X_9$	Yes – No

Variable type	Variable	Notation ( $X_j$ )	Answer
<i>Ordinal Qualitative</i>	How long ago did you acquire your last favorite book?	$X_{10}$	1-More than a year ago 2-During the last year 3-During the last six months 4-During the last two months 5-During the last month
	Do you like to talk to your friends or family about literature?	$X_{11}$	1-Nothing 2-Little 3-Quite 4-A lot
	How much do you like to read?	$X_{12}$	
	How much do you like to be given books?	$X_{13}$	
	How much do you identify with the protagonists of the reading you do?	$X_{14}$	
	How much do you identify with the ideas of the readings you do?	$X_{15}$	
	How much do you become emotionally involved with the plot of the readings you do?	$X_{16}$	
	How much do you subsequently reflect on the content of the readings you do?	$X_{17}$	
	How much does what you read influence your worldview?	$X_{18}$	

### Index construction

With the set of variables selected, three proposals were adjusted, one using Principal Component Analysis (PCA) and two more using Multiple Factor Analysis (AFM).

For the index constructed using ACP, the answers to the questions associated with the variables were categorized,  $X_{11}, X_{12}, \dots, X_{18}$ , so that the answers "Nothing" and "Little" were assigned value zero and the answers "quite" and "a lot" value one. The answers to the question associated with the variable were assumed as actual numerical values. The PCA was performed using four quantitative variables ( $X_1, X_2, X_3$  y  $X_{10}$ ) and 14 dichotomous variables. It was verified that among the 18 variables, the assumption of the size factor was met, that is, that all the variables present a positive correlation between them (Aluja & Morineau, 1999).

The relative weight ( $\beta_j$ ) for each variable ( $X_j$ ), transforming the eigenvalues of the first major component by dividing each value over the sum of all. The IPLI equation for

individual  $i$  was defined as the weighted sum of the products between relative weights and the responses to the items (Equation 1).

$$IPLI_i = \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_{18} X_{18} \quad (1)$$

For the index constructed using AFM, two approaches were proposed. The first was to adjust an AFM with the 18 variables on the scale as the data were captured in the field, that is, assuming the ordinal type responses for the variables,  $X_{10}, X_{11}, X_{12}, \dots, X_{18}$ . The second approach considered adjusting the AFM considering the dichotomization in the proposal of the index by ACP and considering  $X_{10}$  as an ordinal qualitative variable. These indexes were obtained as a linear or sum weighted function of the relative weights of each variable and the response to each of the quantitative and dichotomous  $m$  variables and the ordinal  $l$  variables (Equation 2).

$$IPLI_i = \sum_{j=1}^m P_j X_j + \sum_{l=1}^l \sum_{h=1}^k P_{hj} X_j \quad (2)$$

$IPLI_i$  = pleasure index of independent reading of a specific individual;  $P_j$  = weighted sum of the relative weights of each quantitative and dichotomous variable;  $X_j$  = variable;  $m$  = the response to each of the quantitative and dichotomous variables,  $l$  = the response to each of the  $l$  ordinal variables;  $P_{hj}$  = weighted sum of the relative weights of each ordinal variable.

In order to make the results obtained when applying the indexes comparable, a mathematical transformation was applied that allowed the original scale to be expressed from an interval of the positive real numbers into a scale in the range [0-100]. The transformation used to rescale the indexes appears in Equation 3.

$$IPLI_i = \frac{IPLI_{obs} - IPLI_{min}}{IPLI_{max} - IPLI_{min}} * 100 \quad (3)$$

## Selection of the best index

As there are three different constructions of the IPLI and there is no benchmark to establish which of the indexes presents a better classification, it was proposed to select the index according to its consistency in the estimates of the relative weights of the variables from the calculation of an estimation error (EE). Then, for each of the proposals for the construction of the IPLI, the index was calculated in its transformed range of 0-100 and the value of the median of the 752 individuals was obtained, considering it as a reference value  $IPLI_{referencia}$ .

The choice of the median as a reference value is due to the fact that the histograms obtained after evaluating the index in all individuals presented an asymmetric shape.

Using randomization algorithms included in the statistical software, a subsample of 602 individuals (80%) of the original sample was obtained. Applying bootstrap methodology, the construction of each of the indexes was repeated 100 times and for each repetition the median was calculated and then the arithmetic mean of the 100 medians was obtained ( $IPLI_{mediana}$ ). The Estimation Error (EE) was obtained by calculating the difference between the reference value  $IPLI_{referencia}$  and the mean of the medians  $IPLI_{mediana}$  (Equation 4). It was assumed as the best approximation to the index that the difference with the reference value was smaller.

$$EE = IPLI_{referencia} - IPLI_{mediana} \quad (4)$$

## Cut-off points and construction of categories

Once the IPLI with the lowest EE was selected, the index cut-off points were defined using the K-means clustering method and resampling methods. For this, 1000 samples with replacement size 752 were generated from the records of the data file and the value of the IPLI per record in each one (752 IPLI in 1000 replicas) was calculated. With each sample of index values, the K-means grouping method was applied to obtain configurations of three groups that identified the levels of pleasure of independent reading; mild, moderate and advanced. For each level, the lower and upper limits between the IPLI values were established. The procedure was repeated 10.000 times obtaining the same amount of minimum and maximum values of the IPLI per level of pleasure. For each set of values, the median was obtained and the cut-off points were established as the maximum value of the IPLI within each group, that is, the mild and moderate levels the cut-off point was established as the maximum value observed in the mild level group and as a cut-off point between moderate and high level, the maximum value observed at the moderate level was established.

Statistical data processing was performed using the PCA() and MFA() functions for the ACP and AFM, respectively (Lê et al., 2008) both included in the FactoMine package of the R software version 3.5.1.

## Results

According to the criteria established to select the best index, the IPLI constructed using ACP presented a lower value for the estimation error (EE) compared to the indexes constructed using AFM (EE= 1.92, vs EE = 1.96 and EE = 2.33).

The adjustment of the PCA showed that the first two factorial axes collected 28.63% of the variability of the data and the correlation of the 18 variables considered was directly proportional in a single direction, so that the theoretical assumption to adjust the procedure was met. Two groups of variables were identified that allowed to establish two dimensions not considered when constructing the measuring instrument. Thus, the collective dimension was formed by the operational variables ( $X_{11}, X_{12}, X_{13}, X_{14}, X_{15}, X_{16}, X_{17}, X_{18}$ ) and the individual dimension by the variables ( $X_1, X_2, X_3, X_4, X_5, X_6, X_7, X_8, X_9, X_{10}$ ). Estimated weights  $\beta_j; j = 1, 2, \dots, k$  appear in Table 2.

Table 2  
*Eigenvector associated with the first major component*

Variable	Transformed eigenvector*100 $\beta_j$	Variable	Transformed eigenvector*100 $\beta_j$
$X_1$	6.78	$X_{10}$	4.60
$X_2$	7.51	$X_{11}$	6.54
$X_3$	3.39	$X_{12}$	4.60

Variable	Transformed eigenvector*100 $\beta_j$	Variable	Transformed eigenvector*100 $\beta_j$
$X_4$	6.30	$X_{13}$	4.60
$X_5$	5.81	$X_{14}$	7.02
$X_6$	4.12	$X_{15}$	7.02
$X_7$	6.54	$X_{16}$	5.57
$X_8$	2.91	$X_{17}$	5.08
$X_9$	6.78	$X_{18}$	4.84

Table 2 shows that the items and variables that best express the degree of pleasure of reading among UNED students correspond to "The number of authors indicated as favorites"  $X_2$  (7.51%), "How much do you identify with the protagonists of the reading you do?"  $X_{14}$  (7.02%), "How much do you identify with the ideas of the readings you do?"  $X_{15}$  (7.02%), "Number of books marked as favorites"  $X_1$  (6.78%), "Recreational reading makes me feel good"  $X_9$  (6.78%), "Recreational reading allows me to escape reality"  $X_7$  (6.54%), "Did you read the last book you acquired?"  $X_{11}$  (6.54%) and "Are you currently reading a book for recreation?"  $X_4$  (6.30%). The two variables with the lowest weight in the IPLI were "Number of publishers indicated as favorites"  $X_3$  (3.39%) and "Recreational reading allows me to acquire new knowledge"  $X_8$  (2.91%).

When applying the equation of the selected index to the responses of the UNED students, the following summary measures were observed for the sample of participating individuals (Table 3). The final values of the index presented a distribution with a tendency to be symmetrical around the arithmetic mean and the median whose values are quite close. A variability is important (coefficient of variation of .32) although this result was considered a favorable factor for the conformation of the classification categories.

Table 3

Summary measures for the IPLI in the sample of 752 study  $X_9$  (6.78%) of the UNED

Minimum	Maximum	Median	Average	Standard Deviation	Coefficient of variation
<b>4.38</b>	100	58.44	59.07	18.93	32%

The procedure performed to obtain cut-off points that defined the exclusive categories in which to classify individuals, allowed to establish that for IPLI values between 4.38 and 46.10 (6.74, 70.89 on the original scale) the individual presents very low or mild levels of pleasure of independent reading, when the index takes values greater than 46.10, but less than 68.83 (70.89 – 105.84 in the original score) the individual can be classified as a person with moderate level of pleasure of reading and values between 68.83 and 100 (105.84 and 153.77) express a high level of pleasure of independent reading. In the sample of UNED students, it was observed that 33% (248 indi-

viduals) had high levels of reading pleasure, 40.7% (306 people) had moderate levels of pleasure and 26.3% (198 students) had mild levels of pleasure. Although in the case of the 752 people in the sample there was no individual with an IPLI less than 4.38, this possibility is admitted by the index as such, that is, if the result of the IPLI is zero. Then, it is understood that the individual presents very little or almost no pleasure of independent reading.

An example of calculation and use of the IPLI is presented. Suppose a student indicates in the survey that the number of favorite books ( $X_1$ ) is two, the number of favorite authors ( $X_2$ ) is three, the number of favorite publishers ( $X_3$ ) is one and answers with affirmative answer to the questions associated with the variables  $X_4, X_5, X_6, X_7, X_8, X_9$ , that is, he acquired his last favorite book ( $X_{10}$ ) during the last month he fully read the last book he acquired ( $X_{11}$ ), he likes to read a lot ( $X_{12}$ ), he does not like to be given books ( $X_{13}$ ), he identifies a lot with the protagonists of the reading ( $X_{14}$ ), he identifies a lot with ideas ( $X_{15}$ ), he does not get very emotionally involved in the plot of the readings ( $X_{16}$ ), he reflects on the content of the readings he makes ( $X_{17}$ ) and what he reads does not influence much of his vision of the world ( $X_{18}$ ). With these answers, the value of the ILPI for the student takes the following value:

$$IPLI = 6.78*(2) + 7.51*(3) + 3.39*(1) + 6.30*(1) + 5.81*(1) + 4.12*(1) + 6.54*(1) + 2.91*(1) + 6.78*(1) + 4.60*(5) + 6.54*(1) + 4.60*(1) + 4.60*(0) + 7.02*(1) + 7.02*(1) + 5.57*(0) + 5.08*(1) + 4.84*(0) = 125.2$$

The measurement of reading pleasure for the student in this example is 125.2. This value is transformed into a scale from 0 to 100, considering the minimum possible result that the ILPI can take (zero) and the maximum possible result (153.77)

$$IPLI = \frac{125.2 - 0}{153.77 - 0} = 81.42$$

Therefore, on a scale of 0 to 100, the student's reading pleasure is 81.42, and this pleasure can be classified as high.

## Discussion and conclusions

Research carried conducted by Nell (1988) on the pleasure of reading highlights the existence of an interaction between the individual and the culture of belonging as a frame of reference for the definition of personal literary tastes. In congruence with this, the results of the IPLI also allow to observe this interaction between individual and collectivity. It can be observed that the variables that have greater weight with respect to the pleasure of independent reading are a combination of variables belonging to both the individual dimension and the collective dimension. Specifically in relation to the individual component, we have the following items in sequential order from highest to lowest: "Number of authors indicated as favorites" (7.51), "Number of books indicated as favorites" (6.78), "Recreational reading makes me feel good" (6.78), "Recreational reading allows me to escape from reality" (6.54) and "I am currently reading a book for recreation" (6.3). On the other hand, regarding the collective component, the variables stood out: "How much do you identify with the protagonists of the reading you do?" (7.02), "How much do you identify with the ideas of the readings you do?" (7.02) and "Like to talk to friends or family about literature" (6.54). Thus, this combination of individual and collective aspects in the variables of greater weight of



the pleasure index of reading suggests the confluence of these elements as constituent dimensions of pleasure.

For Dezcallar et al. (2014) the pleasure of reading is directly linked to reading ability and the possibility of “own decision and freedom of choice of material” (p.108) and according to Nell (1988), we agree that reading decisions are crossed by the sociocultural context of the individual, however, it is considered that these social systems should not be assumed as determinants. On the contrary, it is necessary to take into account the capacity of the individual to resignify the context through his concrete life experiences (Bourdieu, 1977; Wacquant, 2014). In this line, the individual dimension of the IPLI grouped variables directly linked to the construction of a preference or taste for what to read and who to read, such as the number of books, authors and publishers mentioned as favorites; variables related to the decision about when to read, specifically, whether the person is currently reading and how long ago he acquired the last book for recreational purposes. It is also considered important how the IPLI allowed to observe a significant relationship between the variables related to the positive perceptions of the individual of independent reading, which are evident in the responses to items such as recreational reading relaxes me, entertains me, allows me to escape from reality, allows me to acquire new knowledge and makes me feel good. It is evident that the orientations of the responses to these items point to a positive resignification of reading by the individual and, in that framework, to the decision-making about the choice of the material and when to read it.

From a cognitive approach (González et al., 2003), the act of reading for pleasure is understood as a significant experience that through the recognition-expression of emotions, the confrontation of otherness and reflection on personal experiences allows to move from the act of processing information to the construction of knowledge. In congruence with this, the collective dimension collected by the IPLI goes beyond the measurement of the personal meanings of reading and emphasizes the emotionality derived from the possibility of identification with the otherness which is generated through reading. The collective factor was composed of variables of direct interaction such as the taste for being given books and the taste for talking about literature with friends or the family; variables referring to the identification of the reader with the protagonists and with the ideas of the readings; and variables referring to the emotional involvement with the plot of the readings and the reflection and influence of these on the person's own worldview. The research findings of Mar and Oatley (2008) corroborate that the relationship between reading and a greater empathic identification with “the other” is possible given the effects of literature on increasing capacities to understand perspectives and worldviews different from one's own; in the words of these authors, literary narrative offers models of social simulation through abstraction and simplification, which in turn facilitates in the person the understanding of other individuals with ways of life different from their own, thus increasing the capacity for empathy and social inference.

We can conclude that the IPLI is consistent with the theoretical proposals for the understanding of pleasure of reading that have been raised in literature, contemplating both the personal resignifications of reading that allow a person to make decisions about it, and the connections among pleasure, emotionality and empathic identification that are generated through reading. In terms of scope, it can be said that the IPLI offers a possibility of measuring the pleasure of independent reading, thereby facilitating its understanding and opening a path to deeply investigate the relationships between university student and the object of reading, all of which allows us in turn to

advance in the debate on the analysis of mediations that make independent reading a factor that drives university students to develop analytical, creative and critical skills. From a more operational perspective, the IPLI then becomes a tool that can be used in universities, especially those that offer open and distance education, to establish the levels of pleasure that students get from the act of reading.

At university level, there is a predominance of academic reading, which according to Miller and Merdian (2020) is different from other types of readings because it has an established purpose and is critical, which makes it more complex and requires greater effort. In a research study conducted with high school seniors, Whitten et al. (2016) reported that young people who read for pleasure earned better grades in their subjects and, in general, their academic performance was higher. It is then considered that, when the student upon entering university exhibits high levels of pleasure of independent reading (measured with the proposed instrument and index), it will be much easier for him to carry out his university academic reading activities, which will result in good academic performance and a better level of professional training. This situation would be expected to occur only in 33% of individuals who enter university, such as the UNED which leaves almost 70% of applicants to higher education in low or moderate levels of pleasure of reading.

Having a high percentage of students who do not feel high levels of pleasure of independent reading can be seen as an important issue in institutions such as the UNED that provides professional training at distance, so strategies must be developed to refine the initial information provided by the index and develop interventions focused on strengthening students' reading pleasure.

For students who have low values in the index, there may be many possible alternatives to consider. In the case of having few people in the group, it is possible to make individual interviews and explore a little more thoroughly about the causes associated with the fact that the student does not enjoy or feel pleasure reading independently. For example, there may be negative experiences around reading during basic training and / or having grown up in homes where there is no reading habit and parents never encourage this activity because among many reasons, they themselves do not do it. Based on the new information, personalized intervention strategies can be designed in which different professionals of the social sciences (psychologists, pedagogues, Spanish and literature teachers ) participate and propose activities aimed at increasing students' interest in reading. When the groups of individuals with very low index are large, it will be more difficult to establish the most individual causes; thus explorations could be made through focus groups or group interviews to have more detailed information. In both situations, the interventions to be prepared could include workshops and preparatory courses on reading and writing, in which, with the accompaniment of a teacher, students read works of literature and talk about the emotions, feelings they experience when reading the chapters or sections of the work. These sections can be selected in advance by the teacher to have greater clarity on what is expected to happen to young readers. For students with moderate levels of pleasure, similar interventions can be developed, only that in this case, the frequency of encounters and the intensity of work may be lower taking advantage of the natural incentive existing in the individual.

The methodology developed to build the IPLI may be complex for some researchers and teachers in the social and human sciences. However, the index can be calculated simply. The teacher who is interested in having the indicator, must administer a survey-type instrument including the 18 questions in Table 1 (the answer options cannot

be modified) and with the answers of the individuals, apply Equation 1 (in the same way it appears in the illustrative example) and obtain the gross score. If interested in having a standardized value on the scale of 0-100 he/she should use Equation 4 (as shown at the end of the illustrative example). The value obtained is compared with the points proposed as a reference for the limits of the classification categories and in this way, he/she will obtain an approximation to the degree of pleasure of the independent reading of a specific individual.

Finally, it is considered as limiting not to have had a research specifically oriented to investigate the pleasure of reading, but, as noted above, this article is derived from the "Exploratory Study on reading habits in the students of the State Distance University (UNED)", a study that in its exploratory nature had a broader and general objective. However, the methodology implemented allowed to build a consistent practical proposal at the theoretical level which, in turn, offers the possibility of being replicable for different contexts.

## References

- Acevedo, C. (2011). Acuerdos comunes de validez: Diálogo entre la metodología cuantitativa y cualitativa. *Cinta moebio*, 42, 276-287. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2011000300004>
- Aluja, T., & Morineau, A. (1999). *Aprender de los datos: El análisis de Componentes Principales*. Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Anderson, C., Li, Z., & Vermunt, J. (2007). Estimation of models in a Rasch Family for polytomous items and multiple latent variables. *Journal Statistical Software*, 20 (6), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v020.i06>
- Barahona, M. (2017). Estudio exploratorio sobre los hábitos de lectura entre la población estudiantil de la UNED. *XIV Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*, San José, Costa Rica.
- Barthes, R. (2009). *El placer del texto* (13ra ed.). Siglo veintiuno editores.
- Becerra, M. (2010). *Comparación del análisis factorial múltiple (AFM) y del análisis en componentes principales para datos cualitativos (prinqual), en la construcción de índices* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia. <http://bdigital.unal.edu.co/3029/>
- Berns, G., Blaine, K., Prietula, M., & Pye, B. (2013). Short- and long-term effects of a novel on connectivity in the brain. *Brain Connectivity*, 3(6), 590-600. <https://doi.org/10.1089/brain.2013.0166>
- Brown, T. (2013). Latent variable measurement models. *The Oxford Handbook of Quantitative Methods in Psychology*, 2, 1-47. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199934898.013.0013>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Cullinan, B. (2000). Independent reading and school achievement. *School Library Media Research*, 3, 1-24.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., & Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos*, 12, 107-116. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.12.05](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.12.05)

- Elche, M., Sánchez-García, S., & Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XX1*, 22(1), 215-237. [10.5944/educXX1.21548](https://doi.org/10.5944/educXX1.21548)
- Escofier, B., & Pages, J. (1998). *Analyses factorielles simples et multiples, objectifs, méthodes et interprétation*. Dunod.
- González, R., Guízar, M., Sepúlveda, I., & Villaseñor, L. (2003). La lectura: vinculación entre placer, juego y conocimiento. *Sinéctica*, 22, 52–57.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). McGrawHill Education.
- Kidd, D., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377-380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Lê, S., Josse, J., & Husson, F. (2008). FactoMineR: An R package for multivariate analysis. *Journal of Statistical Software*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.18637/jss.v025.i01>
- Lebart, L., Morineau, A., & Piron, M. (2006). *Statistique Exploratoire Multidimensionnelle*. Dunod.
- Lockwood, M. (2011). *Promover el placer de leer en educación primaria*. Ediciones Morata.
- Mar, R., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173-192. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>
- Maslowsky, J. (2015). Estimating and interpreting latent variable interactions: A tutorial for applying the latent moderated structural equations method. *International Journal of Behavioral Development*, 39(1), 87-96. <https://doi.org/10.1177/0165025414552301>
- Miller, K., & Merdian, H. (2020). "It's not a waste of time!" Academics view on the role and function of academic reading: A thematic analysis. *Journal of University teaching and learning practice*, 17(2), 1-15. [http://eprints.lincoln.ac.uk/id/eprint/40876/1/It\\_s\\_not\\_a\\_waste\\_of\\_time!.pdf](http://eprints.lincoln.ac.uk/id/eprint/40876/1/It_s_not_a_waste_of_time!.pdf)
- Nell, V. (1988). The Psychology of Reading for Pleasure: Needs and Gratifications. *Reading Research Quarterly*, 23, 6–50. <https://doi.org/10.2307/747903>
- Pedrero, V., Cabieses, B., & Bernaldes, M. (2015). Latent variable theory in research in health topics. *Revista Médica de Chile*, 143(6), 814–815. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872015000600019>
- Robles, E. (2000). *Si no leo, me aburro: método para convertir la lectura en un placer*. Grijalbo.
- Salathé, C., Elfering, A., Tuschel, A., Ogon, M., Mayer, M., & Boos, N. (2017). Development and Validation of the iDI: A Short Self-Rating Disability Instrument for Low Back Pain Disorders. *Global Spine Journal*, 7(2), 123-132. <https://doi.org/10.1177/2192568217694006>
- Sauto, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Clacso.
- Scribano, A. (2008) *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo.
- Silva, L. (1997). *Cultura estadística e investigación científica en el campo de la salud: Una mirada crítica*. Editorial Diaz de Santos.

- Wacquant, L. (2014) Poniendo al habitus en su lugar: réplica del simposio. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad RELACES*, 6(15), 40-52. <https://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/338>
- Whitten C., Lobby, S., & Sullivan S. (2016). The impact of pleasure reading on academic success. *The journal of multidisciplinary graduate research*, 2(1), 48-64. <https://jmgr-ojs-shsu.tdl.org/jmgr/index.php/jmgr/article/view/11>



---

# La educación intercultural en España (2010-2019). Una revisión de la investigación en revistas científicas

Intercultural education in Spain (2010-2019). A review of research as reflected in scientific publications

关于学术期刊中西班牙跨文化教育(2010-2019年)的研究综述

Интеркультурное образование в Испании (2010-2019). Обзор исследований в научных журналах

---

**Francisco Xabier Cernadas Ríos**

Universidad de Santiago de Compostela  
fuocernadas@edu.xunta.es  
<https://orcid.org/0000-0001-7149-9839>

**M<sup>a</sup> del Mar Lorenzo Moledo**

Universidad de Santiago de Compostela  
mdelmar.lorenzo@usc.es  
<https://orcid.org/0000-0002-2768-3329>

**Miguel Ángel Santos Rego**

Universidad de Santiago de Compostela  
miguelangel.santos@usc.es  
<https://orcid.org/0000-0002-8593-6881>

---

## Fechas · Dates

Publicado: 2021/12/31  
Recibido: 2021/09/13  
Aceptado: 2021/11/18

---

## Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Cernadas, F. X., Lorenzo, M. M., & Santos, M. A. (2021). La educación intercultural en España (2010-2019). Una revisión de la investigación en revistas científicas. *Publicaciones*, 51(2), 329–349. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.16240>

## Resumen

Con el fin de conocer la evolución reciente de la Educación Intercultural en España, el estudio lleva a cabo una revisión de la investigación sobre el tema en la última década (2010-2019). Se trata de una investigación sobre el estado del arte en la que se han seleccionado los resultados publicados en las principales revistas científicas españolas en el campo de la educación indexadas en SCOPUS o JCR. La muestra está formada por 19 revistas y 93 artículos. Tras delimitar el concepto de Educación Intercultural, se analizan y agrupan sumariamente las publicaciones seleccionadas (temática, características, metodología y técnicas de investigación utilizadas, intervenciones desarrolladas, etc.) y se somete el conjunto al pertinente análisis estadístico. Entre los principales hallazgos, se destaca como la investigación se ha centrado de forma mayoritaria en dos núcleos, la diversidad cultural en el entorno escolar y el análisis de los conocimientos, actitudes y creencias, abordados, básicamente, desde una metodología cualitativa. Pero también se han podido identificar cuáles son los puntos débiles en este campo de estudio. Finalmente, se formulan algunas sugerencias y recomendaciones a fin de encarar un futuro de investigación en el tema a partir de la evidencia aportada y la complejidad asociada a un creciente caudal de incertidumbre en los escenarios sociales.

---

*Palabras clave:* Educación Intercultural, diversidad cultural, investigación educativa, estado del arte.

---

## Abstract

In order to ascertain the recent development of Intercultural Education in Spain, this study undertakes a review of research on this topic over the past decade (2010-2019). It is a research on the state of the art, for which we selected the results published in the most important Spanish scientific journals in the field of education, indexed in SCOPUS or JCR. The sample consists of 19 journals and 93 articles. After circumscribing the concept of Intercultural Education, the selected journals are briefly analyzed and grouped together (by topic, characteristics, methodology and research techniques used, interventions carried out etc.) and the whole is subjected to due statistical analysis. Among the main findings, we should point out that the research mainly focuses on two areas: cultural diversity in the school environment and the analysis of knowledge, attitudes and beliefs, approached, basically, with a qualitative methodology. However, we were also able to determine the shortcomings in this area of research. Finally, we make some suggestions and recommendations for future research on this topic, based on the evidence provided, as well as on the complexity associated with the ever-growing level of uncertainty in the social environments.

---

*Keywords:* Intercultural Education, cultural diversity, educational research, state of the art.

---

## 摘要

为了解西班牙跨文化教育的最新进展, 本文对过去十年(2010-2019)关于该主题的研究进行了回顾。本研究选择了在 SCOPUS 或 JCR 索引教育领域的主要西班牙学术期刊上发表的文章。样本由 19 种期刊和 93 篇文章组成。在界定跨教育的概念后, 我们对选定的出版物进行汇总分析和分组(主题、特点、方法和研究技术、采取的干预措施等), 并对整体进行相关的统计分析。其主要分析结果突出了对以下两个核心的关注, 即学校环境中的文化多样性以及对知识、态度和信仰的分析。此外我们也发现了该研究领域的弱点。最后, 根据所提供的证据以及与社会场景中越来越多的不确定性和复杂性, 我们提出了一些建议和意见, 以应对未来关于该主题的研究。

---

关键词: 跨文化教育, 文化多样性, 教育研究, 先进理念。

---



## Аннотация

Для того чтобы узнать, как развивалось интеркультурное образование в Испании в последнее время, в работе проведен обзор исследований по данной теме за последнее десятилетие (2010-2019 гг.). Это исследование о положении в этой сфере, в ходе которого были отобраны результаты, опубликованные в основных испанских научных журналах в области образования, индексируемых в SCOPUS или JCR. Выборка состоит из 19 журналов и 93 статей. После разграничения понятия «Интеркультурное образование» отобранные публикации подвергаются суммарному анализу и группировке (тематика, характеристики, используемая методология и методы исследования, применяемые интервенции и т.д.), а вся совокупность подвергается соответствующему статистическому анализу. Среди основных выводов следует отметить, что исследование было сосредоточено в основном на двух направлениях: культурное разнообразие в школьной среде и анализ знаний, установок и убеждений, в основном с использованием качественной методологии. Однако также удалось выявить слабые стороны в этой области исследований. Наконец, формулируются некоторые предложения и рекомендации для проведения будущих исследований по данной теме на основе представленных фактических данных и сложности, связанной с растущим объемом неопределенности в общественных прогнозах.

---

*Ключевые слова:* Интеркультурное образование, культурное разнообразие, образовательные исследования, текущее состояние дел.

---

## Introducción

El concepto de Educación Intercultural (EI), desarrollado a partir del reconocimiento del hecho de la diversidad étnico-cultural en la Europa y la Norteamérica de los años sesenta del pasado siglo, ha evolucionado en nuestro país desde una interpretación como educación para las minorías a la de una educación cívica para todos, cuyo fin último es el logro de más y mejor convivencia en un plano de igualdad jurídica. El asunto es complejo y dialécticamente poliédrico, pero puede resumirse en términos de estrategia didáctica para su mejor comprensión. Mientras la multiculturalidad responde a un enfoque descriptivo de las sociedades con plurales referentes identitarios, la interculturalidad deriva, más bien, de una perspectiva normativa, a modo de un tipo ideal de sociedad civil en construcción. Por ello, entendemos por EI:

Un marco de interpretación y de acción reflexiva, que valora la diversidad cultural y la equidad social, disponiendo una gestión pedagógica del aprendizaje dirigida a la optimización de las distintas pero relacionadas dimensiones del proceso educativo, pensando en el logro de competencias interculturales susceptibles de ayudar al bienestar de las personas en un mundo conectado (Santos-Rego, 2010, p.242).

El creciente interés educativo por atender adecuadamente a la convivencia intercultural tiene reflejo en la abundancia de publicaciones en relación con la EI en España. Este hecho ha sido objeto de estudio reciente por parte de diferentes autores (Orteso & Caballero, 2017; Izquierdo & López-Ruiz, 2017; Garreta et al., 2020), que han llevado a cabo exhaustivas revisiones de la producción científica en este campo. Creemos que uno de los factores que explican este hecho es la presencia en el sistema educativo español de niños y niñas de familias procedentes de la inmigración. Esta realidad ha ido creciendo a lo largo del periodo 2000-2012, pasando de 141.916 alumnos/as en

el curso 2000-01 a 781.236 en el 2011-12. No obstante, en los siguientes años observamos una ligera disminución hasta los 721.609 en el curso 2016-17, para alcanzar los 797.618 en 2018-19 (enseñanzas de régimen general y especial). También su peso respecto del total de alumnado matriculado en las enseñanzas no universitarias de régimen general ha sufrido variaciones: se observa un incremento desde el curso 2000-01 (2%) hasta el 2008-09 (9.8%), mientras que a partir de ahí la tendencia cambia apreciándose una disminución lenta, cayendo al 8.5% en el 2016-17 y recuperándose en el último curso (9.3%). Se trata de alumnado matriculado sobre todo en Primaria, ESO e Infantil, procedente de África (30.3%), UE (28.3%) y América (25.6%) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019, 2020).

En cualquier caso, la evolución de la literatura científica sobre la temática intercultural en nuestro país no se reduce a la influencia de los flujos migratorios, por más que sea un factor importante en el auge de tal atención. Así pues, a fin de revisar su desarrollo reciente, nos proponemos hacer balance de las líneas de investigación predominantes en relación con el asunto, al objeto de precisar las áreas que conviene cultivar en los años venideros, que, sin lugar a dudas, estarán marcados por los efectos sociales y, por supuesto, educativos, de la pandemia generada por la COVID-19, que afecta en mayor medida a los colectivos más vulnerables, entre ellos la población inmigrante.

## Metodología

Hemos llevado a cabo un análisis del 'estado del arte', como un tipo de investigación documental, en EI guiados por procesos inductivos de recolección y sistematización de la información, y deductivos de análisis, interpretación y nueva construcción (Guevara, 2016).

Con este objetivo, establecimos los siguientes criterios de inclusión: revistas españolas en bases de datos JCR o SCOPUS en su última revisión, trabajos publicados entre 2010 y 2019, únicamente artículos en español, e investigaciones que respondieran a dos descriptores o palabras clave, 'educación intercultural' y 'diversidad cultural'. Como criterios de exclusión identificamos dos: eliminar resultados encontrados en ambas bases de datos, así como aquellos trabajos que no estaban relacionados con el tema central de la investigación.

Finalmente, en base a estos criterios hemos seleccionado un total de 19 revistas y 93 artículos que responden a los tópicos formulados (Tabla 1).

Tabla 1  
*Revistas JCR/Scopus con publicaciones sobre EI (2010-2019)*

Código	Título de la revista	Publicaciones
1	Anales de Psicología	2
2	Bordón	3
3	Comunicar	1
4	Cultura y Educación	17
5	Educación XX1	8

Código	Título de la revista	Publicaciones
6	Educación	4
7	Electronic Journal of Research in Educational Psychology	1
8	Estudios sobre Educación (ESE)	3
9	Infancia y Aprendizaje	1
10	Journal of New Approaches in Educational Research	4
11	Profesorado	7
12	Publicaciones	5
13	Revista Complutense de Educación	3
14	Revista de Educación	12
15	Revista de Investigación Educativa (RIE)	8
16	Revista de Psicodidáctica	1
17	Revista Española de Pedagogía	3
18	Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)	7
19	Teoría de la Educación	3
Total		93

## El estado del arte en ei

Una vez seleccionados los trabajos, procedimos a clasificarlos para identificar núcleos temáticos, analizar en profundidad su contenido y recoger, de forma sistemática y rigurosa, datos que nos permitirán realizar análisis estadísticos indispensables en este tipo de investigación (Guevara, 2016).

La primera aproximación al contenido de los 93 artículos nos ha permitido establecer las siguientes tres temáticas, abordadas tanto desde el plano teórico como desde aproximaciones cualitativas o cuantitativas. La identificación de estos factores se realizó a partir del trabajo de un grupo de expertos que, con los resúmenes de los artículos, determinaron las temáticas de agrupación, y a continuación asignaron los artículos a cada una de ellas. En una reunión grupal, se estableció el nivel de acuerdo o desacuerdo, hasta llegar al consenso necesario que permitiría el análisis de contenido:

1. Ensayos de contenido genérico sobre EI (concepto, presupuestos, principios, fines, objetivos...).
2. Conocimiento, actitudes y creencias ante otras culturas: Sensibilidad intercultural y Formación del profesorado.
3. Diversidad cultural en la escuela: Escolarización del alumnado de origen inmigrante (estadísticas, marco legal, política educativa...); La respuesta a la diversidad cultural en las aulas (integración socio-afectiva y educativa, convivencia, tratamiento de la diversidad, igualdad de oportunidades, currículo intercultural,

mediación...); Diversidad cultural y rendimiento académico; Familia y gestión de la diversidad cultural; y La innovación ante la diversidad cultural.

## Análisis cuantitativo

En este apartado nos proponemos dar cuenta de los principales hallazgos cuantitativos que pueden extraerse de nuestra investigación. A fin de proceder al análisis estadístico, introdujimos la información en una matriz de datos utilizando el paquete estadístico IBM-SPSS (versión 25), codificando inicialmente las siguientes variables: número de autores/as, revista, año de edición, temática, modalidad o enfoque metodológico, técnicas o instrumentos empleados y tipo de muestra (profesorado -en activo y en etapa de formación-, alumnado, familias, centros escolares, otros profesionales y ciudadanía en general).

En la revisión exhaustiva de las publicaciones españolas sobre EI correspondientes a la segunda década del presente siglo, se identificaron un total de 93 artículos en diecinueve (19) revistas indexadas en SCOPUS o JCR. La primera valoración que cabe hacer sobre el conjunto de las investigaciones es constatar la evidencia del interés suscitado por la EI como campo de estudio, habida cuenta, además, de los soportes de publicación. La autoría compartida por tres personas (35%), mayormente académicos/as, es la que más abunda.

Entre las revistas, sobresalen *Cultura y Educación* y *Revista de Educación*, con 17 y 12 artículos cada una (Tabla 1). Si la distinción se hiciese mirando al volumen de trabajos publicados, tendríamos que destacar los años 2012 y 2017, con 18 y 14 publicaciones, respectivamente (Tabla 2).

Por lo que respecta a las *temáticas* más frecuentes en la investigación registrada, las cosas parecen haber cambiado. Ya no es tan mayoritario, como era el caso en años anteriores, el estudio de la escolarización de hijos/as de inmigrantes en el sistema educativo, y también ha menguado la asociación de la EI con la búsqueda de respuestas educativas unívocas a la inmigración y/o a grupos étnicos desfavorecidos económicamente o en situación de riesgo social. El apartado más prolífico es el que hace alusión a la *diversidad cultural en la escuela*, resultando un tanto paradójico comprobar como la etnia gitana, en la que se centraban casi exclusivamente los primeros trabajos sobre diversidad cultural en nuestro país, apenas aparece en la exploración llevada a cabo. Continúa, por otra parte, siendo muy escasa la presencia de trabajos inclinados al estudio de la interculturalidad desde la variable género.

Tabla 2

*Temática y año de publicación*

TEMÁTICA	AÑO DE PUBLICACIÓN										TOTAL
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
1. Contenido genérico sobre EI		2	4	1	1			1	1		10
2. Conocimiento, actitudes y creencias											
2.a Sensibilidad intercultural	3	3	3	1	2	3	1	3	3		22
2.b. Formación del profesorado	1		2	2		3	3	4		1	16
3. Diversidad cultural en la escuela											
3.a. Escolarización del alumnado	1		1				1		2		5
3.b. Respuesta a la diversidad cultural	3		3		3	1	2	3	1	2	18
3.c. Diversidad cultural y rendimiento académico			1	1		1	2	2		2	9
3.d. Familia y gestión de la diversidad	2		2	1		1	1	1			8
3.e. Innovación y diversidad			2		1		1			1	5
TOTAL	10	5	18	6	7	9	11	14	7	6	93

En cuanto a la tipología de los trabajos revisados (Tabla 3), distinguimos los de naturaleza teórica (15%) y los que cuentan con una orientación aplicada (85%). Tan mayúsculo diferencial entre ambas no debería precipitar una conclusión sobre la carencia entre nosotros de pensamiento sólido a propósito de la EI. Tengamos en cuenta que este análisis se centra en artículos publicados en revistas de investigación educativa, y que no pocas de estas advierten en su hoja de créditos acerca de la tipología y enfoque de las propuestas con posibilidades de ser admitidas a trámite y, en su caso, aceptadas.

En relación con los segundos, donde nos interesamos por la metodología de investigación empleada, concluimos, en primer lugar, que existe un amplio abanico de posibilidades: desde propuestas que se adscriben a un enfoque de tipo empírico-analítico o cuantitativo (26%), centradas sobre todo en una perspectiva descriptiva, predominando la investigación por encuesta, hasta las mayoritarias incursiones de corte cualitativo (49%), entre las que destaca la orientación etnográfica y participativa, así como la utilización de la metodología de investigación-acción.

Con la pretensión de ampliar las posibilidades de indagación y conocimiento, y considerando que es necesario superar la falsa disyuntiva o enfrentamiento entre la utilización de métodos cuantitativos y cualitativos, se observa igualmente un interés creciente por la complementariedad metodológica (10%), mediante el uso de estrategias mixtas, que posibilitan la triangulación y dilatan el mismo recorrido científico de la investigación.

Tabla 3

*Modalidad de investigación*

Modalidad	Temática			Total
	1	2	3	
Teórica	9	3	2	14 (15%)
Cuantitativa	0	11	13	24 (26%)
Cualitativa	1	18	27	46 (49%)
Mixta	0	6	3	9 (10%)

En más de la mitad del total de trabajos aplicados (56%), se hace uso de algún tipo de cuestionario, dirigido mayoritariamente a muestras de profesorado. Cabe destacar en este sentido que, frente al uso generalizado en la investigación educativa de técnicas e instrumentos clásicos de recogida de datos (cuestionario, análisis documental, escala de actitudes, entrevista y pruebas estandarizadas), en el examen realizado se vislumbran otras técnicas de menor desarrollo en educación, como son la etnografía, la observación participante y no participante, el estudio de casos y, fundamentalmente, el grupo de discusión.

## Análisis de contenido

### Ensayos de Contenido Genérico sobre Educación Intercultural

Un autor sobresale en el periodo analizado por presentar una doble aportación a la reflexión teórica en torno a la interculturalidad. En su primera contribución, Santos-Rego (2011)<sup>1</sup> intenta delimitar vínculos de conexión epistémica entre la sostenibilidad y la EI, en tanto en el segundo estudio (Santos-Rego, 2017) defiende una pedagogía dialógica capaz de abrir vías de innovación educativa intercultural susceptibles de optimizar en los alumnos el conocimiento y la valoración del pluralismo religioso en la sociedad civil. Continuando en orden cronológico de aparición con las publicaciones en las que se realiza un análisis general alrededor de esta área, Garreta (2011) presenta la evolución del discurso intercultural dominante, basándose en el análisis de documentación editada por la Generalitat de Cataluña y en entrevistas en profundidad a políticos y técnicos de diferentes niveles de la administración catalana; Lalueza (2012) da cuenta de las aportaciones de tres corrientes de la Psicología en la explicación de la diversidad cultural y la articulación de propuestas de intervención educativa en entor-

<sup>1</sup> El profesor Santos-Rego es co-autor de ocho de los artículos encontrados en la década objeto de nuestro escrutinio.

nos multiculturales; Mata y Ballesteros (2012) defienden la necesidad de recuperar las bases del enfoque intercultural como marco para la mejora democrática de la escuela; Soza (2012) presenta como objeto de la educación contra el racismo la promoción entre profesorado y alumnado de un examen crítico de las raíces históricas, políticas y económicas del racismo; y, finalmente, Osuna (2012) plantea que la educación no ha de aspirar a una utópica superación del racismo sino a generar espacios de diálogo en los que se ofrezcan herramientas para enfrentar las desigualdades estructurales y las adscripciones de identidad que no siempre se eligen o aceptan de manera voluntaria.

Un concepto particularmente fecundo en esta materia, sobre el cual profundizan diversos artículos, es el de la *alteridad*. Así, el trabajo de Ortega (2013) critica el enfoque "culturalista" en la EI al tiempo que sugiere la pedagogía de la alteridad como nuevo paradigma sustentado en presupuestos éticos distintos a la ética kantiana. Una nueva obra compartida por este mismo autor (Ortega & Romero, 2018) ofrece una propuesta educativa para la construcción de la paz desde la pedagogía de la alteridad. En otro ensayo (Mari, 2014), a propósito de la alteridad como desafío intercultural y pedagógico que plantea el fenómeno migratorio, se apunta hacia la capacidad de la filosofía de la educación para ofrecer nuevas perspectivas, sobre todo el concepto de persona y el reconocimiento de la singularidad humana como vectores de dignidad para el ser humano.

## Conocimiento, actitudes y creencias ante otras culturas

### Sensibilidad Intercultural

Diferentes análisis en torno a la sensibilidad intercultural, haciendo uso de variadas metodologías, ponen el foco en las apreciaciones al respecto de los distintos colectivos integrantes de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias, fundamentalmente) y la ciudadanía en general.

Entre aquellos estudios que exploran las percepciones del profesorado acerca de la diversidad, si bien no faltan quienes lo hacen desde técnicas cuantitativas (Chiner et al., 2015; Morales et al., 2017), son más numerosas las pesquisas de corte cualitativo (Moliner-Miravet et al., 2010; Louzao, 2011; Crespo et al., 2012; Moliner-García et al., 2016; Aguado et al., 2018), entre las cuales se incluye, además, el proyecto de investigación-acción participativa presentado por Arnaiz et al. (2018). A estos exámenes aún hay que añadir otras tres publicaciones (Leiva, 2010a, 2010b; Esteban & Vila, 2013) que se apoyan en la complementariedad metodológica para analizar la concepción pedagógica que tienen los docentes acerca de la interculturalidad y la convivencia. Concretamente, Esteban y Vila (2013) lo hacen adentrándose en las posibilidades de los Fondos de Conocimiento.

Un caso particular de profesorado lo constituye el denominado colectivo en formación, alumnado universitario que aspira a ejercer la docencia en el futuro. Contamos, al respecto, con prospecciones cuantitativas (González-González et al., 2015; Rodríguez-Izquierdo, 2018) y cualitativas (Colmenero & Pegalajar, 2015).

En lo que se refiere a las manifestaciones del alumnado no universitario, encontramos únicamente tres indagaciones en el ámbito cualitativo: Bautista et al. (2012) con alumnado de educación infantil y primaria; Micó y Cava (2014) en educación primaria; y Fernández-Larragueta et al. (2017) con alumnas inmigrantes. Otras exploraciones combinan las valoraciones de distintos miembros de la comunidad educativa en relación con la diversidad sociocultural: Intxausti et al. (2014) abordan las correspondientes a

familias y docentes con metodología cuantitativa, en tanto Rodríguez-Fuentes (2017), acogidos a las ventajas de la modalidad mixta, añade a los colectivos anteriores el punto de vista del alumnado. Por su parte, Briones et al. (2011) sondean cuantitativamente a adolescentes autóctonos e inmigrantes. Finalmente, encontramos dos publicaciones que se ocupan de las opiniones de la población en general: Garaigordobil y Aliri (2011) desde la perspectiva cuantitativa, mientras que Ruiz et al. (2012) utilizan una óptica cualitativa.

En unos centros educativos caracterizados por la presencia creciente de alumnado de origen inmigrante y el desarrollo de acciones educativas interculturales, aunque con matices derivados de variables como la experiencia, la edad, el género, la empatía o la formación recibida, las opiniones de los distintos miembros de la comunidad educativa convergen en cuanto a la presentación de una moderada sensibilidad general hacia la diversidad cultural, junto a la valoración positiva del potencial educativo que conlleva.

### Formación del Profesorado

Curiosamente, la categoría correspondiente a las argumentaciones teóricas relativas a un tema de notable calado en el campo, como es el de la formación docente, se presenta un tanto reducida. De una parte, Santos-Rego et al. (2013) estudian las posibilidades de los dispositivos TIC en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la formación del profesorado; Sierra et al. (2017) analizan el papel del profesorado como agente social con amplia implicación en la conformación de una ciudadanía democrática; en tanto Barquín (2015) expone los instrumentos con los cuales se puede abordar la formación docente para promover la reflexión y el autoanálisis y para impulsar una práctica más inclusiva y menos folclórica o superficial.

En el capítulo de las aportaciones empíricas nucleadas en torno a la formación orientada a la gestión de la pluriculturalidad, varios son los diagnósticos que, utilizando la metodología cuantitativa, valoran las opiniones de profesorado en ejercicio (González-Riaño & Armesto, 2012; Cernadas et al., 2013), la de otros profesionales que desempeñan su labor con personas inmigrantes (Escarbajal & Leiva, 2017) y del alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria (Nikleva & Ortega, 2015), a fin de analizar las respectivas apreciaciones de los mismos en relación con sus necesidades de formación en EI. Otras incursiones en este ámbito utilizan formulaciones cualitativas, en unos casos (Peñalva & Soriano, 2010; Buendía et al., 2015; Bernabé, 2016; Guarro, 2017; Cernadas et al., 2019) para estudiar la presencia de la interculturalidad en los planes de formación inicial y permanente de docentes, y en otros (Surian & Damini, 2014; González-Falcón et al., 2016; Cejudo et al., 2016) para verificar el parecer del profesorado en relación con diferentes metodologías de gestión de la diversidad cultural y también a propósito de la formación que demandan. Finalmente, cabe referir dos ejemplos de rutas experimentales que no desdeñan la complementariedad metodológica: se trata de Pozo y Aguaded (2012), y de González-González y Cutanda (2017), quienes exploran indicios de los posibles impactos sobre la competencia intercultural del profesorado que hayan podido tener, respectivamente, las estancias en el extranjero y la formación recibida.

Como principales conclusiones de las publicaciones recogidas, no ya solo en razón de la existencia de alumnado de origen inmigrante en nuestras instituciones educativas, sino también ante la necesidad de proporcionar una réplica pedagógica de calidad propia de una escuela inclusiva, es menester considerar la insuficiente presencia en la formación inicial y permanente del profesorado de contenidos relacionados con la



adquisición de las competencias interculturales, la general preocupación por la exigua capacitación del profesorado para dar respuesta a los retos que supone una sociedad culturalmente diversa y, en consecuencia, la necesidad de revisión de los actuales planes de estudios de formación inicial de los/as maestros/as de educación infantil y primaria y de los/as profesores/as de educación secundaria, para la inclusión de contenidos y el uso de procedimientos pedagógicamente consistentes con la pedagogía intercultural.

## Diversidad Cultural en la Escuela

### Escolarización del Alumnado de Origen Inmigrante

Santos-Rego et al. (2012), tras analizar cuantitativamente la distribución del alumnado de origen inmigrante en los centros educativos de Galicia, constatan que los niveles de segregación son objetivamente bajos. Por su parte, en una dirección claramente cualitativa, diferentes autores (Olmos, 2010; Martínez-Usarralde et al., 2016; Arroyo & Berzosa, 2018) evalúan variados aspectos en relación con la acogida y escolarización del alumnado de origen inmigrante en nuestro país, a la par que Aguaded et al. (2018) reflexionan acerca de la intervención socioeducativa llevada a cabo en la comunidad andaluza con los menores refugiados no acompañados.

Pese a determinados avances de naturaleza jurídica y de sensibilización social, los estudios muestran la persistente continuidad de un apreciable desencuentro entre la teoría y la práctica. Desde luego, aún sin dejar de reconocerse la diversidad procedente de la inmigración como fuente de riqueza y ganancia mutua, no resulta menos cierta la existencia de políticas, acciones y formas de categorizarla que están perpetuando la situación de desigualdad y la pervivencia de toda suerte de estereotipos respecto de las personas procedentes de la inmigración, por el mero hecho de serlo. Lo cual hace que el papel de la educación, dentro y fuera de la escuela, sea representado como uno de los pocos antídotos efectivos a medio y largo plazo para revertir la situación y colocarla en perspectiva de desarrollo intercultural.

### La Respuesta a la Diversidad Cultural en las Aulas

Desde una perspectiva teórica, Leiva (2017) pretende suscitar y aún favorecer el debate y la reflexión pedagógica sobre los nuevos caminos y orientaciones de la interculturalidad en la escuela actual, en tanto Bartolomé (2017), basándose en las aportaciones emergentes de diferentes campos científicos y tecnológicos, aborda el aporte que puede hacerse a la urgencia de un cambio en la concepción y práctica de la educación inclusiva.

En el ámbito cuantitativo, Santana et al. (2016) consultan al alumnado inmigrante y sus familias sobre decisiones académicas y expectativas, respectivamente; mientras que Gairín e Iglesias (2010) exploran la interacción entre docentes y estudiantes de origen inmigrante. Por su parte, Tomé et al. (2010) e Ibáñez et al. (2012) presentan los resultados de sendas encuestas sobre temática intercultural a grupos de alumnado de educación secundaria, en tanto que la investigación con planteamiento mixto de Díez-Gutiérrez (2014) pretendía conocer la actitud de los equipos directivos de los Institutos de Educación Secundaria de la capital leonesa sobre las prácticas y estrategias de EI.

Mucho más nutrido se presenta el apartado cualitativo, en el que figuran diez publicaciones. Cuatro de ellas (Rincón & Vallespir, 2010; García-García et al., 2012; Moliner-Gar-

cía et al., 2018; Maiztegui et al., 2019) corresponden a diagnósticos coincidentes en observar la respuesta educativa al multiculturalismo en diferentes centros escolares, mientras que Carrasco y Coronel (2017) interpretan los juicios del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural en cuatro escuelas secundarias andaluzas. Agrupados en el área lingüística, Siqués y Vila (2014) miran en dirección al discurso educativo que se construye en un aula multilingüe cuando la maestra interactúa con siete alumnos en una unidad didáctica de lengua, y Olmos (2016) nos muestra la diversidad lingüística de los estudiantes en una escuela andaluza y analiza las políticas educativas diseñadas pensando en cómo gestionar dicha diversidad. Registramos, por último, tres exposiciones sobre contenidos más específicos: los enfoques de García-Raga et al. (2012) y Ortega et al. (2019), centrados en el tema de la mediación escolar, y la comprobación por parte de Pantoja y Villanueva (2015) de los efectos derivados de la aplicación de un programa intercultural en red en alumnado de Educación Primaria.

A modo de corolario para cierre de este apartado, inferimos que buena parte del profesorado -falta, sin duda, de una adecuada formación en este ámbito- mantiene una visión básicamente escéptica de la diversidad cultural y todavía sigue asociando, casi en exclusiva, la EI con el incremento de la presencia de inmigrantes venidos de otros países en los centros educativos. Y, sin embargo, las exigencias de una escuela inclusiva y democrática pasan, indefectiblemente, por la consideración de que la diversidad se relaciona con todos los estudiantes y el necesario respeto a los elementos identitarios de los otros, haciendo imprescindible la inserción de la EI en el currículo.

#### Diversidad Cultural y Rendimiento Académico

A la vista de las previsibles trayectorias académicas de buena parte del alumnado de origen inmigrante, sin trascender la mera aproximación reflexiva, Essomba (2012) propone una serie de medidas paliativas tales como invertir esfuerzos en la implementación de programas de aprendizaje de idiomas, o la plasmación de ayudas de apoyo adicionales durante la escolarización de este alumnado.

Con un enfoque más práctico, bajo una óptica cuantitativa (Santos-Rego et al., 2013; González-Losada et al., 2015; Pulido & Herrera, 2016; Escarbajal et al., 2019), cualitativa (Fernández-Sierra, 2017; Martín et al., 2017; Barragán & Fernández-Sierra, 2019) o con un planteamiento mixto (Pàmies et al., 2016), distintas aportaciones se ocupan del rendimiento académico del alumnado inmigrante, comparado con el de sus compañeros autóctonos, a fin de identificar aquellos factores que mayormente condicionan sus itinerarios escolares.

Se constata, en línea con estudios internacionales, un mayor nivel de fracaso escolar entre el alumnado de origen extranjero, donde resultan particularmente relevantes los componentes de índole sociocultural, y de manera singular la multiplicidad de aspectos relativos a las lenguas de origen y de acogida de este alumnado.

#### Familia y Gestión de la Diversidad Cultural

Observando el panorama de la participación de las familias del alumnado de origen extranjero en los centros docentes, descubrimos dos incursiones con un eje de indagación cuantitativa (Hernández-Prados et al., 2016; Lorenzo et al., 2017), sin que tampoco falten las búsquedas cualitativas (García-Cano et al., 2010; Díaz-Reales & Aguaded, 2015), y, en menor medida, los enfoques mixtos (Lozano et al., 2013). En este apartado también incluimos un trabajo de López-Rubio et al. (2012) en el que se analizan, desde una óptica cuantitativa, prácticas de crianza y problemas de conducta

en educación infantil. Por su parte, Soriano y González-Jiménez (2010) y Soriano et al. (2013) analizan cualitativamente el papel que pueden jugar las asociaciones de inmigrantes en los centros educativos (mediación intercultural, señas identitarias...) y ponen de manifiesto como esa participación favorece la continuidad entre centro educativo y familia.

Al margen de la orientación metodológica seguida, las aportaciones registradas parecen coincidir en el sentido de reconocer la presencia de diferencias significativas entre las familias de origen autóctono y las venidas de otras latitudes en cuanto a su participación e implicación en la vida de los centros docentes donde se hallan escolarizados sus hijos e hijas, lo que repercute, manifiestamente, en su aprendizaje y desempeño. Los programas dirigidos a mejorar el rendimiento escolar, en consecuencia, harán bien en no descuidar, en lo posible, la cuestión de la involucración parental, a base de medidas y, sobre todo, acciones que puedan promover más presencia de las familias en la escuela, lo cual podría ayudar a mejorar la integración socio-comunitaria de las familias procedentes de la inmigración.

### La Innovación ante la Diversidad Cultural

Insertamos en la interesante panorámica que ofrece el capítulo referido a esta última categoría, investigación e innovación educativa, el análisis cuantitativo de Pegalajar y Colmenero (2014), y su aproximación al desarrollo de la inteligencia emocional entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. En la órbita cualitativa, encontramos cuatro planteamientos: García-Cano et al. (2016) conjeturan sobre el proyecto pedagógico de las Comunidades de Aprendizaje desde una mirada intercultural; y Molina et al. (2019) ponen en marcha una experiencia de tutoría entre iguales. A los anteriores hay que agregar dos artículos de experiencias según patrones de investigación-acción: Lamas y Laluz (2012) examinan la colaboración interinstitucional entre profesorado de primaria y un equipo universitario para el desarrollo de actividades basadas en el aprendizaje colaborativo; y finalmente Sales et al. (2012) exploran las opciones de la escuela intercultural inclusiva a través del proceso de autoevaluación seguido en dos centros escolares de Educación Primaria de la Comunidad Valenciana.

El análisis documental nos ha permitido comprobar cómo se ha abordado la diversidad cultural desde la inteligencia emocional, las comunidades de aprendizaje, la tutoría de iguales, o el aprendizaje colaborativo; sin embargo, debemos advertir del escaso número de trabajos en estos ámbitos de innovación o la ausencia entre los temas abordados del aprendizaje cooperativo o los fondos de conocimiento.

## Discusión y conclusiones

Lo que hemos pretendido en el estudio es contribuir a una mejor y más ordenada información acerca de lo que ha sido una década caracterizada por un notorio despegue de la investigación sobre educación intercultural en España. Desde luego, los datos de la producción científica aquí revisada permiten afirmar que estamos ante un campo de conocimiento, de alcance teórico y significación práctica, apreciablemente consolidado en el país. Y con una terminología de uso acorde con la que es ampliamente preferida en la UE, a diferencia de la "Educación Multicultural", expresión que sigue prevaleciendo en USA y otros países de influencia anglosajona (Nieto, 1996).

Es un hecho perfectamente constatable en la literatura escudriñada para la ocasión que es en la universidad y, más concretamente, en las Facultades de Educación, donde

se localiza la autoría de los trabajos, y aún determinados liderazgos en la indagación del tópico, en absoluto ajeno al lógico interés suscitado en la sociedad civil por la diversidad cultural y sus desafíos educativos en un contexto de vida democrático (Torres y Tarozzi, 2019). Lo cual se ha dejado notar en no pocos proyectos de investigación desarrollados a lo largo y ancho de la geografía del Estado, y más allá de este.

Por supuesto, lejos de ser un ámbito en riesgo de colapso epistémico, el recorrido de la educación intercultural continúa abierto gracias a las múltiples intersecciones que en la pedagogía y en las ciencias sociales en general favorecen la generación de ideas, seguidas de sugerentes hipótesis, acerca de cómo mejorar el conocimiento educativo cuando de lo que se trata, además, es de gestionarlo con la mayor efectividad y equidad posible al servicio del bienestar de todas las personas y de la comunidad en su conjunto.

En cuanto a la evolución de la investigación realizada entre 2010 y 2019 a propósito de la educación intercultural, el examen llevado a cabo pone bien de relieve que los estudios en los que se utiliza una metodología de tipo cualitativo casi doblan a los que se han desarrollado bajo una óptica metodológica inequívocamente cuantitativa, si bien conviene señalar el auge de las propuestas con una metodología mixta en los últimos años.

En su conjunto, el panorama que se divisa es perfectamente encuadrable en líneas de atención priorizadas por una investigación en el campo crecientemente asociada a personas y grupos concretos, sin olvidar tampoco el caso de las personas refugiadas (Dryden-Peterson, 2016). Se trata, en pocas palabras, de líneas que han conseguido marcar una cierta tendencia en ese tiempo, que es el nuestro. Nos referimos, de una parte, a todo lo relativo a la formación del profesorado y las percepciones de los y las docentes (de infantil a secundaria, primordialmente) en relación con la diversidad étnico-cultural; y de la otra, a la preocupación por ofrecer una respuesta consistente y sostenida a la misma diversidad en las escuelas y las comunidades. Con focalizaciones singulares en el rendimiento académico del alumnado procedente de minorías, junto a la indispensable atención al crucial rol de la familia en tan importante dinámica de cambio, dentro y fuera de las aulas.

Queda mucho por hacer para saber más en esta compleja e interdisciplinar materia de estudio. Y por ello no hemos de consentir distracciones interesadas a las que empujan, de cuando en vez, quienes solo ven en esta ruta de empoderamiento cívico una suerte de discurso ingenuo sobre el cambio en las sociedades abiertas, más dadas a presumir de sus valores constitutivos que a conceder licencias de obra pedagógica, funcionalmente rehabilitadora en los terrenos de la educación formal y no formal, para su desarrollo pragmático y sin concesiones a ningún apriorismo teórico o metodológico que coarte la libertad de investigación.

Conviene, finalmente, proceder con evaluaciones de mayor rigor y alcance temporal sobre el impacto y desarrollo de la EI en el marco de una sociedad democrática, a fin de calibrar el valor otorgado a las acciones afirmativas vinculadas a la gestión de la diversidad cultural en el espacio público, ya se trate de escuelas y centros de formación reglados, o en la más amplia perspectiva de los aprendizajes no formales e informales, donde la interacción de las personas con orígenes y creencias no coincidentes sigue siendo la clave de cualquier expectativa de éxito.

## Referencias

- Aguaded, E., Bartolomei, P., & Angelidou, G. (2018). Análisis de la Intervención llevada a cabo con los Menores Refugiados No Acompañados (MERNAs). *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 124-133.
- Aguado, T., Melero, H. S., & Gil, I. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *RELIEVE*, 24(2), <http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13194>.
- Arnaiz, P., De Haro, R., & Azorín, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 29-49.
- Arroyo, M. J., & Berzosa, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso. *Revista de Educación*, 379, 192-215.
- Barquín, A. (2015). ¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante? *Educar*, 51(2), 443-464.
- Barragán, C., & Fernández-Sierra, J. (2019). Plurilingüe social, monolingüe escolar: Prácticas educativas con alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 385, 39-61.
- Bartolomé, M. (2017). Diversidad educativa ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15-33.
- Bautista, A., Rayón, L., & de las Heras, A. (2012). Valor de los registros audiovisuales en educación intercultural. *Comunicar*, 39, 169-176.
- Bernabé, M. M. (2016). Formación para la ciudadanía intercultural en Educación Infantil ¿Qué sucede en las universidades valencianas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(2), 328-348.
- Briones, E., Tabernero, C., & Arenas, A. (2011). Satisfacción de adolescentes autóctonos e inmigrantes con el país de residencia. Influencia de variables psicosociales relativas al contacto intergrupalo. *Cultura y Educación*, 23(3), 341-354.
- Buendía, L., Expósito, J., Aguado, E. M., & Sánchez-Núñez, C. A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 303-319.
- Carrasco, M. J., & Coronel, J. M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XX1*, 20(1), 75-98.
- Cejudo, J., Díaz, M. V., Losada, L., & Pérez-González, J. C. (2016). Necesidades de formación de maestros de Infantil y Primaria en atención a la diversidad. *Bordón*, 68(3), 23-39.
- Cernadas, F. X., Santos-Rego, M. A., & Lorenzo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570.
- Cernadas, F. X., Lorenzo, M., & Santos-Rego, M. A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educar*, 55(1), 19-37.
- Crespo, I., Rubio, R., López, C., & Padrós, M. (2012). Lenguaje social, identidad e inclusión escolar en el discurso de los docentes. *Cultura y Educación*, 24(2), 163-135.
- Chiner, E., Cardona, M. C., & Gómez-Puerta, J. M. (2015). Creencias del profesorado acerca de la diversidad: un análisis desde la perspectiva personal y profesional. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 19-24.

- Colmenero, M. J., & Pegalajar, M. C. (2015). Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento. *Estudios sobre Educación*, 29, 165-189.
- Díaz-Reales, A. M., & Aguaded, I. (2015). Procesos de integración del colectivo rumano a través de las historias de vida familiares en un pueblo onubense. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(2), 106-114.
- Díez-Gutiérrez, E. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363, 12-34.
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee Education: The Crossroads of Globalization. *Educational Researcher*, 45(9), 473-482.
- Escarbajal, A., Essomba, M. A., & Abenza, B. (2019). El rendimiento académico de alumnos de la ESO en un contexto vulnerable y multicultural. *Educar*, 55(1), 79-99.
- Escarbajal, A., & Leiva, J. J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: Un estudio en la región de Murcia (España). *Profesorado. Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 281-293.
- Essomba, M. A. (2012). Inmigración, sociedad y educación en la UE: hacia una política educativa que promueva la plena inclusión social. *Cultura y Educación*, 24(2), 137-148.
- Esteban, M., & Vila, I. (2013). La modificación de las creencias sobre las familias de origen inmigrante por parte de docentes después de participar en el proyecto educativo "fondos de conocimiento". *Cultura y Educación*, 25(2), 241-254.
- Fernández-Sierra, J. (2017). Alumnado inmigrante en la ESO: Vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. *Educación XX1*, 20(1), 121-140.
- Fernández-Larragueta, S., Fernández-Sierra, J., & Rodorigo, M. (2017). Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: escuchando sus voces. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 483-498.
- Gairín, J., & Iglesias, E. (2010). El programa curricular en contextos con fuerte presencia de los alumnos de familia inmigrante. *Bordón*, 62(1), 61-75.
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 331-350.
- García-García, M., García-Corona, D., Biencinto, Ch., & Asensio, I. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva. *Revista de Educación*, 358, 258-281.
- García-Cano, M., Márquez, E., & Antolínez, I. (2016). Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: Diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. *Educación XX1*, 19(2), 251-271.
- García-Cano, M., González, E. M., Ruiz, F., Márquez, E., Muriel, C., Dietz, G., & Pozo, M. T. (2010). Estrategias bilingües e interculturales en familias transmigrantes. *Revista de Educación*, 352, 289-308.
- García-Raga, L., Martínez-Usarralde, M. J., & Sahuquillo, P. (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y Educación*, 24(2), 207-217.
- Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, 213-233.

- Garreta, J., Macià, M., & Llevot, N. (2020). Educación intercultural en Cataluña (España): evolución de los discursos y de las prácticas (2000-2016). *Estudios sobre Educación*, 38, 191-215.
- González-González, T., & Cutanda, M. T. (2017). La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: Incidencia de la Formación Continuada en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 103-122.
- González-Losada, S., García-Rodríguez, M. P., Ruíz, F., & Muñoz, J. M. (2015). Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía (España). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 226-245.
- González-Falcón, I., Coronel, J. M., & Correa, I. (2016). El orientador escolar en contextos de diversidad cultural. Un análisis de su práctica. *Cultura y Educación*, 28(2), 419-433.
- González-González, H., Álvarez-Castillo, J. L., & Fernández-Caminero, G. (2015). Desarrollo y validación de una escala de medida de la empatía intercultural. *RELIEVE*, 21 (2). <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7841>.
- González-Riaño, X. A., & Armesto, X. (2012). Enseñanza de lenguas minoritarias y satisfacción del profesorado: el caso de Asturias. *Cultura y Educación*, 24(2), 219-241.
- Guarro, A. (2017). Políticas de formación continuada del profesorado: Análisis crítico del discurso oficial de Comunidades Autónomas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 21-40.
- Guevara, R. (2016). El estado actual del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios*, 44, 165-179.
- Hernández-Prados, M. A., Gomariz, M. A., Parra, J., & García-Sanz, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo. *Educación XX1*, 19(2), 127-151.
- Ibáñez, J. A., Fuentes, J. L., & Barrio, J. M. (2012). Competencias sociales e inmigración desde una perspectiva intercultural. *Educación XX1*, 15(2), 41-72.
- Intxausti, N., Etxeberria, F., & Joaristi, L. (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante? *RELIEVE*, 20 (1). [10.7203/relieve.20.1.3804](https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3804).
- Izquierdo, T., & López-Ruiz, D. (2017). La perspectiva intercultural de la investigación en contextos educativos. *Interacções*, 43, 277-292.
- Laluzza, J. L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24(2), 149-162.
- Lamas, M., & Laluzza, J. L. (2012). Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social. *Cultura y Educación*, 24(2), 177-191.
- Leiva, J. J. (2010a). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84.
- Leiva, J. J. (2010b). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 251-274.
- Leiva, J. J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43.

- López-Rubio, S., Fernández-Parra, A., Vives, M. C., & Rodríguez-García, O. (2012). Prácticas de crianza y problemas de conducta en niños de educación infantil dentro de un marco intercultural. *Anales de Psicología*, 28(1), 55-65.
- Lorenzo, M., Godás, A., & Santos-Rego, M. A. (2017). Principales determinantes de la implicación y participación de las familias inmigrantes en la escuela. *Cultura y Educación*, 29(2), 213-253.
- Louzao, M. (2011). La comunidad educativa ante la interculturalidad. Aproximación al estudio de la percepción de la misma en una escuela asturiana. *Cultura y Educación*, 23(4), 575-588.
- Lozano, J., Alcaraz, S., & Colás, M. P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia. *Educación XX1*, 16(1), 207-231.
- Maiztegui, C., Villardón, L., Navarro, M. A., & Santibáñez, R. (2019). Hacia un enfoque de justicia social: la percepción del profesorado sobre la educación intercultural en contextos de escasa presencia de alumnado extranjero. *Educación*, 55(1), 119-140.
- Mari, G. (2014). La aportación del concepto de «persona» a la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 258, 299-313.
- Martín, E., Jenaro, C., & González-Gil, F. (2017). Componentes sociolingüísticos y culturales en el proceso educativo del alumnado inmigrante. *Teoría de la Educación*, 29(2), 127-144.
- Martínez-Usarralde, M. J., Fernández-García, C. M., & Ayala, A. (2016). "Yo acojo, tú agrupas, ella compensa": Análisis comparado de la política de integración del alumnado inmigrante en tres Comunidades Autónomas. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1103-1118.
- Mata, P., & Ballesteros, B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 358, 17-37.
- Micó, P., & Cava, M. J. (2014). Sensibilidad intercultural, empatía, autoconcepto y satisfacción con la vida en alumnos de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 342-367.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Datos y cifras del curso escolar 2019/20*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2020*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Molina, M., Benet, A., & Doménech, A. (2019). La tutoría entre iguales: un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 277-292.
- Moliner-García, O., Moliner-Miravet, L., & Sanahuja, A. (2018). Percepciones sobre el concepto y la gestión de la diversidad en un centro en proceso de democratización escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 455-469.
- Moliner-García, O., Sales, A., & Escobedo, P. (2016). Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde las prácticas compartidas de aula: el caso de la educación intercultural inclusiva. *Estudios sobre Educación*, 30, 51-70.
- Moliner-Miravet, L., Moliner-García, O., & Sales, A. (2010). Conocer la cultura de un centro y las miradas del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la transformación educativa. *Cultura y Educación*, 22(3), 283-296.



- Morales, K., Sanhueza, S., Friz, M., & Riquelme, P. (2017). Sensibilidad intercultural de profesores chilenos que atienden a población escolar inmigrante. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 75-82.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. Longman.
- Níkleva, D. G., & Ortega, J. L. (2015). La formación del alumnado del Grado de Educación Primaria para enseñar a alumnos inmigrantes y las medidas de intervención educativa. *Cultura y Educación*, 27(2), 301-336.
- Olmos, A. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de Educación*, 353, 469-493.
- Olmos, A. (2016). Diversidad lingüístico-cultural e interculturalismo en la escuela andaluza: Un análisis de políticas educativas. *RELIEVE*, 22(2). <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.6832>.
- Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 256, 401-422.
- Ortega, P., & Romero, E. (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz. *Teoría de la Educación*, 30(1), 95-116.
- Ortega, S., Shen, M., & Perales, M. J. (2019). Mediación intercultural: clave en la formación inicial y desarrollo docente para educar en la sociedad diversa. *Publicaciones*, 49(1), 151-163.
- Orteso, P., & Caballero, C.M. (2017). Educación intercultural, experiencias inclusivas. Un recorrido por el siglo XXI. *Interacções*, 43, 254-276.
- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural: una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58.
- Pàmies, J., Senent, J. M., & Essomba, M. A. (2016). El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España. *RELIEVE*, 22(2). <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.7600>.
- Pantoja, A., & Villanueva, C. (2015). Mejoras del conocimiento de la cultura propia y del otro tras la aplicación de un programa basado en las TIC. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 133-148.
- Pegalajar, M. C., & Colmenero, M. J. (2014). Inteligencia emocional en alumnado de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 325-342.
- Peñalva, A., & Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.
- Pozo, C., & Aguaded, J. I. (2012). El programa de movilidad ERASMUS: motor de la adquisición de competencias interculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 441-458.
- Pulido, F., & Herrera, F. (2016). Predictores del miedo y el rendimiento académico juvenil: el contexto pluricultural de Ceuta. *Publicaciones*, 46, 107-124.
- Rincón, J. C., & Vallespir, J. (2010). El tratamiento de la interculturalidad en los centros de primaria de las Islas Baleares, según las programaciones generales anuales: el Plan de Acogida Lingüística y Cultural. *Revista de Educación*, 353, 415-441.

- Rodríguez-Fuentes, A. (2017). Profesorado, progenitores y alumnado ante la diversidad sociocultural. Confluencia de perfiles e influencia entre ellos. *Teoría de la Educación*, 29(2), 211-231.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2018). Sensibilidad intercultural de los estudiantes universitarios: medición del constructo y su relación con los programas de movilidad internacional. *Cultura y Educación*, 30(1), 177-204.
- Ruiz, P., Ferrández, R., & Sales, M. A. (2012). Aplicación del modelo CIPP en el estudio de los factores que favorecen la sensibilidad intercultural. *RELIEVE*, 18(2). 10.7203/relieve.18.2.1987.
- Sales, M. A., Fernández-Berruero, R., & Moliner-García, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173.
- Santana, L. E., Feliciano, L., & Jiménez-Llanos, A. B. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 372, 35-62.
- Santos-Rego, M. A. (2010). Educación intercultural. En J. A. Caride & F. Trillo (Dir.), *Diccionario Galego de Pedagogía* (pp. 240-242).Galaxia,.
- Santos-Rego, M. A. (2011). Sostenibilidad y educación intercultural. El cambio de perspectiva. *Bordón*, 63(4), 123-135.
- Santos-Rego, M. A. (2017). La educación intercultural y el pluralismo religioso: Propuestas pedagógicas para el diálogo. *Educación XX1*, 20(1), 17-35.
- Santos-Rego, M. A., Crespo, J., Lorenzo, M., & Godás, A. (2012). Escuelas e inmigración en España ¿es inevitable la segregación? *Cultura y Educación*, 24(2), 193-205.
- Santos-Rego, M. A., Godás, A., & Lorenzo, M. (2013). Rendimiento Académico y Diversidad Cultural: el Eje Lingüístico. *Revista Española de Pedagogía*, 256, 461-475.
- Santos-Rego, M. A., Lorenzo, M., & Priegue, D. (2013). (RED) Conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad. *Educación XX1*, 16(1), 63-84.
- Sierra, J. E., Caparrós, E., Vila, E. S., & Martín, V. (2017). Hacia una ciudadanía democrática e intercultural. Apuntes para la formación del profesorado. *Publicaciones*, 47, 37-53.
- Siqués, C., & Vila, I. (2014). Estrategias discursivas y aprendizaje de la lengua escolar: un estudio etnográfico en un aula de alta diversidad étnica y lingüística. *Cultura y Educación*, 26(2), 349-376.
- Soriano, E., & González-Jiménez, A. J. (2010). El poder educativo de las asociaciones de inmigrantes en las escuelas multiculturales. *RELIEVE*, 16(1), 1-20.
- Soriano, E., González-Jiménez, A. J., & Sleeter, C. (2013). The participation of immigrant associations in multicultural school in sothern Spain: some suggestions for cooperation. *Publicaciones*, 43, 13-28.
- Soza, X. (2012). Antiracist education: Education that acknowledges and fights racism in and outside school. *Publicaciones*, 42, 41-48.
- Surian, A., & Damini, M. (2014). "Becoming" a cooperative learner-teacher. *Anales de Psicología*, 30(3), 808-817.
- Tomé, M., Berrocal, E., & Buendía, L. (2010). Contenidos fundamentales para la formación del ciudadano intercultural. Propuestas del alumnado tras el primer curso de educación para la ciudadanía: Un estudio exploratorio. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 425-444.

Torres, C. A., & Tarozzi, M. (2019). Multiculturalism in the world system: towards a social justice model of inter/multicultural education. *Globalisation Societies and Education, 18*(2), 1-12. 10.1080/14767724.2019.1690729



---

# Intercultural education in Spain (2010-2019). A review of research as reflected in scientific publications

La educación intercultural en España (2010-2019). Una revisión de la investigación en revistas científicas

关于学术期刊中西班牙跨文化教育(2010-2019年)的研究综述

Интеркультурное образование в Испании (2010-2019). Обзор исследований в научных журналах

---

**Francisco Xabier Cernadas Ríos**

University of Santiago of Compostela  
fuocernadas@edu.xunta.es  
<https://orcid.org/0000-0001-7149-9839>

**M<sup>a</sup> del Mar Lorenzo Moledo**

Universidad of Santiago of Compostela  
mdelmar.lorenzo@usc.es  
<https://orcid.org/0000-0002-2768-3329>

**Miguel Ángel Santos Rego**

Universidad of Santiago of Compostela  
miguelangel.santos@usc.es  
<https://orcid.org/0000-0002-8593-6881>

---

## Dates · Fechas

Published: 2021/12/31  
Received: 2021/09/13  
Accepted: 2021/11/18

---

## How to Cite this Paper · Cómo citar este trabajo

Cernadas, F. X., Lorenzo, M. M., & Santos, M. A. (2021). Intercultural education in Spain (2010-2019). A review of research as reflected in scientific publications. *Publicaciones*, 51(2), 353–371. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.16240>

## Abstract

In order to ascertain the recent development of Intercultural Education in Spain, this study undertakes a review of research on this topic over the past decade (2010-2019). It is a research on the state of the art, for which we selected the results published in the most important Spanish scientific journals in the field of education, indexed in SCOPUS or JCR. The sample consists of 19 journals and 93 articles. After circumscribing the concept of Intercultural Education, the selected journals are briefly analyzed and grouped together (by topic, characteristics, methodology and research techniques used, interventions carried out etc.) and the whole is subjected to due statistical analysis. Among the main findings, we should point out that the research mainly focuses on two areas: cultural diversity in the school environment and the analysis of knowledge, attitudes and beliefs, approached, basically, with a qualitative methodology. However, we were also able to determine the shortcomings in this area of research. Finally, we make some suggestions and recommendations for future research on this topic, based on the evidence provided, as well as on the complexity associated with the ever-growing level of uncertainty in the social environments.

---

**Keywords:** Intercultural Education, cultural diversity, educational research, state of the art.

---

## Resumen

Con el fin de conocer la evolución reciente de la Educación Intercultural en España, el estudio lleva a cabo una revisión de la investigación sobre el tema en la última década (2010-2019). Se trata de una investigación sobre el estado del arte en la que se han seleccionado los resultados publicados en las principales revistas científicas españolas en el campo de la educación indexadas en SCOPUS o JCR. La muestra está formada por 19 revistas y 93 artículos. Tras delimitar el concepto de Educación Intercultural, se analizan y agrupan sumariamente las publicaciones seleccionadas (temática, características, metodología y técnicas de investigación utilizadas, intervenciones desarrolladas, etc.) y se somete el conjunto al pertinente análisis estadístico. Entre los principales hallazgos, se destaca como la investigación se ha centrado de forma mayoritaria en dos núcleos, la diversidad cultural en el entorno escolar y el análisis de los conocimientos, actitudes y creencias, abordados, básicamente, desde una metodología cualitativa. Pero también se han podido identificar cuáles son los puntos débiles en este campo de estudio. Finalmente, se formulan algunas sugerencias y recomendaciones a fin de encarar un futuro de investigación en el tema a partir de la evidencia aportada y la complejidad asociada a un creciente caudal de incertidumbre en los escenarios sociales.

---

**Palabras clave:** Educación Intercultural, diversidad cultural, investigación educativa, estado del arte.

---

## 摘要

为了解西班牙跨文化教育的最新进展, 本文对过去十年(2010-2019)关于该主题的研究进行了回顾。本研究选择了在 SCOPUS 或 JCR 索引教育领域的主要西班牙学术期刊上发表的文章。样本由 19 种期刊和 93 篇文章组成。在界定跨教育的概念后, 我们对选定的出版物进行汇总分析和分组(主题、特点、方法和研究技术、采取的干预措施等), 并对整体进行相关的统计分析。其主要分析结果突出了对以下两个核心的关注, 即学校环境中的文化多样性以及对知识、态度和信仰的分析。此外我们也发现了该研究领域的弱点。最后, 根据所提供的证据以及与社会场景中越来越多的不确定性和复杂性, 我们提出了一些建议和意见, 以应对未来关于该主题的研究。

---

**关键词:** 跨文化教育, 文化多样性, 教育研究, 先进理念。

---

## Аннотация

Для того чтобы узнать, как развивалось интеркультурное образование в Испании в последнее время, в работе проведен обзор исследований по данной теме за последнее десятилетие (2010-2019 гг.). Это исследование о положении в этой сфере, в ходе которого были отобраны результаты, опубликованные в основных испанских научных журналах в области образования, индексируемых в SCOPUS или JCR. Выборка состоит из 19 журналов и 93 статей. После разграничения понятия «Интеркультурное образование» отобранные публикации подвергаются суммарному анализу и группировке (тематика, характеристики, используемая методология и методы исследования, применяемые интервенции и т.д.), а вся совокупность подвергается соответствующему статистическому анализу. Среди основных выводов следует отметить, что исследование было сосредоточено в основном на двух направлениях: культурное разнообразие в школьной среде и анализ знаний, установок и убеждений, в основном с использованием качественной методологии. Однако также удалось выявить слабые стороны в этой области исследований. Наконец, формулируются некоторые предложения и рекомендации для проведения будущих исследований по данной теме на основе представленных фактических данных и сложности, связанной с растущим объемом неопределенности в общественных прогнозах.

---

*Ключевые слова:* Интеркультурное образование, культурное разнообразие, образовательные исследования, текущее состояние дел.

---

## Introduction

The concept of Intercultural Education (IE) developed from the recognition of the ethnic and cultural diversity in Europe and North America in the 1970s. In Spain, it has evolved from being interpreted as education for minorities to being interpreted as civic education for all, the ultimate aim of which is to achieve better co-existence on a footing of legal equality. It is a complex, dialectically multifaceted matter, but can be summarized in terms of teaching strategy for better understanding. Whereas multiculturalism is a descriptive approach to societies with multiple identitarian referents, interculturality comes from a normative perspective, as an ideal type of civil society under construction. Because of that, we understand IE as a:

Framework of interpretation and reflective action which values cultural diversity and social equality, providing pedagogical management of learning aimed at optimizing the different, but related dimensions of the educational process, aimed at achieving intercultural competencies that can help people's wellbeing in a connected world (Santos-Rego, 2010, p.242).

The growing educational interest in properly addressing intercultural harmony is reflected by the abundance of publications related to IE in Spain. This has been the object of recent study by various authors (Orteso & Caballero, 2017; Izquierdo & López-Ruiz, 2017; Garreta et al., 2020) who have made thorough reviews of the scientific literature in this field. We believe that one of the factors behind this is the presence of children from immigrant families in the Spanish education system. This was a growing reality between the years 2000 and 2012, with the numbers rising from 141.916 students in school year 2000/01 to 781.236 in 2011/12. However, the numbers fell slightly, to 721,609 in 2016/17, and reached 797.618 in 2018/19 (in general and special educa-

tion). The significance as a proportion of the total number of students in non-university education has varied. It increased from 2% in 2000/01 to 9.8% in 2008/09, although it fell slightly to 8.5% in 2016/17 and rose again to 9.3% in the 2018/19 school year. Most immigrant students are enrolled in preschool, primary, or compulsory secondary education (ESO) and come from Africa (30.3%), the EU (28.3%) and the Americas (25.6%) (Ministerio de Educación y Formación Profesional [*Ministry of Education and Vocational Training*], 2019, 2020).

Regardless of that, the development of the scientific literature on intercultural topics in our country cannot be reduced to the influence of migrant flows, although they are an important factor in the increased attention paid to interculturality. Therefore, in order to review the recent development in the topic, we propose to take stock of the predominant lines of research with the aim of determining which areas it would be useful to cultivate in the coming years. Years which will no doubt be marked by the social —and of course educational— effects of the COVID-19 pandemic, which will be all the greater in more vulnerable groups, including the immigrant population.

## Methodology

We carried out an analysis of the “state of the art” as documentary research in IE, guided by inductive processes of collecting and organizing information, and deductive processes of analysis, interpretation, and new construction (Guevara, 2016). With this objective, we established the following inclusion criteria: Spanish journals in SCORPUS or JCR databases at the most recent review, studies published between 2010 and 2019, only articles in Spanish, and studies with the descriptors or key words “intercultural education” and “cultural diversity”. We excluded duplicates of studies where they were in both databases along with studies that were not related to the topic of our study.

Based on those criteria, we selected a total of 19 journals and 93 articles (Table 1).

Table 1  
*JCR/Scopus journals with articles about IE (2010-2019)*

Code	Journal title	Articles published
1	Anales de Psicología	2
2	Bordón	3
3	Comunicar	1
4	Cultura y Educación	17
5	Educación XX1	8
6	Educar	4
7	Electronic Journal of Research in Educational Psychology	1
8	Estudios sobre Educación (ESE)	3
9	Infancia y Aprendizaje	1
10	Journal of New Approaches in Educational Research	4



Code	Journal title	Articles published
11	Profesorado	7
12	Publicaciones	5
13	Revista Complutense de Educación	3
14	Revista de Educación	12
15	Revista de Investigación Educativa (RIE)	8
16	Revista de Psicodidáctica	1
17	Revista Española de Pedagogía	3
18	Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)	7
19	Teoría de la Educación	3
Total		93

## The state of the art in IE

Once we had selected the articles, we classified them in order to identify thematic clusters, examine the content in detail, and gather data systematically and rigorously for the statistical analysis required in this type of study (Guevara, 2016). The first pass of the content of the 93 articles gave us three thematic clusters, from a theoretical perspective and via qualitative and quantitative approaches. These factors were identified by a group of experts who used the article summaries to determine the clusters and to assign the articles to each one. This was discussed in a meeting of the group until sufficient consensus was reached to allow content analysis:

1. Generic articles about IE (concept, proposals, principles, aims, and objectives, etc.).
2. Understanding, attitudes, and beliefs about other cultures: Intercultural sensitivity and teacher training.
3. Cultural diversity in school: Immigrant children's schooling (statistics, legal framework, educational policy, etc.); The response to cultural diversity in the classroom (socio-affective and educational integration, harmony, dealing with diversity, equality of opportunity, intercultural curricula, mediation, etc.); Cultural diversity and academic performance; Family and managing cultural diversity; and Innovation in the face of cultural diversity.

## Quantitative analysis

In this section we examine the main quantitative findings from our study. In order to perform the statistical analysis, we entered the information in a data matrix using the IBM-SPSS (version 25) statistics package. We coded the following variables: number of authors, journal, year published, topic, modality or methodological approach, techniques or instruments used, and type of sample (active teachers or teachers in training, students, families, schools, other professionals, and citizens in general).

In the detailed review of the Spanish publications on IE between 2010 and 2019, we identified a total of 93 articles in 19 journals indexed in SCOPUS or JCR. The first assessment on the full body of research was to confirm evidence of interest in IE as a field of study, with consideration of the publication formats. Authorship shared by three people (35%), mostly academics, was the most common.

The journals which stood out were *Cultura y Educación* and *Revista de Educación*, with 17 and 12 articles each (Table 1). The years in which the greatest volume of work was published were 2012 and 2017 with 18 and 14 articles, respectively (Table 2).

The most common *topics* in the reviewed research seem to have changed. No longer is the schooling of the children of immigrants in the educational system the most common topic, as it was in the past. The association of IE with the search for unambiguous educational responses to immigration and economically disadvantaged or socially at-risk ethnic groups has also been addressed less often. The most productive topic has been about *cultural diversity in school*, and it is rather ironic to confirm that the Roma ethnic group, which was the almost exclusive focus of the first studies on cultural diversity in Spain, hardly appeared in our exploration. On the other hand, there was very little work aimed at studying interculturality via the gender variable.

Table 2

*Topic and year of publication*

Topic	Year of publication											Total
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019		
1. Generic IE content		2	4	1	1			1	1		10	
2. Knowledge, attitudes, and beliefs												
2.a Intercultural sensitivity	3	3	3	1	2	3	1	3	3		22	
2.b. Teacher training	1		2	2		3	3	4		1	16	
3. Diversity in the school												
3.a. Educational provision	1		1				1		2		5	
3.b. Response to cultural diversity	3		3		3	1	2	3	1	2	18	
3.c. Cultural diversity and academic performance			1	1		1	2	2		2	9	
3.d. Family and managing diversity	2		2	1		1	1	1			8	
3.e. Innovation and diversity			2		1		1			1	5	
Total	10	5	18	6	7	9	11	14	7	6	93	

In terms of the types of articles (Table 3), we differentiated between those which were theoretical (15%) and those which took an applied approach (85%). Such a large differ-

ence between the two does not necessarily lead to the conclusion that there is a lack of solid thinking behind IE. We must bear in mind that this analysis focused on articles published in educational research journals, and the vast majority have guidelines for potential authors about the types of work and approaches that they would consider and accept.

In terms of the applied approach, where we were interested in the research methodology used, our first conclusion was that there is a broad range of possibilities. They range from studies with an empirical-analytical or quantitative approach (26%), particularly with a descriptive perspective, predominantly by survey, to the majority which were qualitative (49%), with ethnographic and participative approaches standing out, along with the use of action-research methodology.

With the aim of broadening research possibilities, and because it is necessary to overcome this false dichotomy between the use of quantitative and qualitative methods, there was also a growing interest in complementary methodologies (10%), through the use of mixed strategies, that allow triangulation and follow the same scientific research path.

Table 3  
*Type of research*

Type	Topic			Total
	1	2	3	
Theoretical	9	3	2	14 (15%)
Quantitative	0	11	13	24 (26%)
Qualitative	1	18	27	46 (49%)
Mixed	0	6	3	9 (10%)

In more than half of the applied studies (56%), some kind of questionnaire was used, mostly aimed at samples of teachers. It is worth noting in this regard that, as well as classical techniques and instruments (questionnaires, documentary analysis, attitude scales, interviews, and standardized tests) that are generally used in educational research, our analysis showed other techniques which are less widely used in education, such as ethnography, participant and non-participant observation, case studies, and chiefly, discussion groups.

## Content analysis

### Generic articles about Intercultural Education

One author stood out in the period we examined, with a dual contribution to theoretical thinking about interculturality. In his first contribution, Santos-Rego (2011)<sup>1</sup> aimed to outline epistemic connections between sustainability and IE, while in the second study (Santos-Rego, 2017) proposed a pedagogical dialog able to open up innova-

<sup>1</sup> Professor Santo-Rego is the co-author of eight of the articles published in the ten years we examined.

tive routes of intercultural education that could improve students' understanding and assessment of religious pluralism in civil society. Continuing in chronological order with studies that have made a general analysis in this area, Garreta (2011) presented the development of the dominant intercultural discourse, based on the analysis of documentation produced by the Catalan government and detailed interviews with politicians and advisors at various levels in the Catalan administration. Lalueza (2012) recounted the contributions of three trends in psychology in the explanation of cultural diversity and the articulation of proposed interventions in multicultural settings. Mata and Ballesteros (2012) stated the need to recover the bases of the intercultural approach as a framework for democratic improvement in school. Soza (2012) suggested encouraging teachers and students to make a critical examination of the historical, political, and economic roots of racism as an objective of education against racism. Finally, Osuna (2012) stated that education did not have to aspire to a utopian vanquishing of racism, but rather to the production of spaces for dialog, which would offer tools for tackling structural inequalities and assignment of identities that are not always chosen or voluntarily accepted.

One particularly fertile concept in this topic, which various articles examined in depth, was *otherness*. The study by Ortega (2013) criticised the "culturalist" approach in IE at the same time as suggesting teaching otherness as a new paradigm based on ethical presuppositions other than kantian ethics. A newer study, in part from the same author (Ortega & Romero, 2018), offered an educational approach for constructing peace from the teaching of otherness. Another article (Mari, 2014), proposing otherness as an intercultural and pedagogical challenge raised by migration, indicated the capacity of educational philosophy to offer new perspectives, particularly about the concept of the person and the recognition of human singularity as vectors of dignity for human beings.

### 3.2.2. Knowledge, attitudes, and beliefs about other cultures

#### Intercultural sensitivity

Various studies into intercultural sensitivity, using various methodologies, have highlighted what the educational groups (teachers, students and families) and citizens in general think about different immigrant groups.

Although there was no lack of studies exploring teachers' perceptions about diversity via quantitative methods (Chiner et al., 2015; Morales et al., 2017), there were more which were qualitative (Moliner-Miravet et al., 2010; Louzao, 2011; Crespo et al., 2012; Moliner-García et al., 2016; Aguado et al., 2018), including the participative action-research project presented by Arnaiz et al. (2018). To that we should add three more studies (Leiva, 2010a, 2010b; Esteban & Vila, 2013) which relied on complementary methodology to analyze teachers pedagogical ideas about interculturality and co-existence. More specifically, Esteban and Vila (2013) looked deeply into the possibilities offered by the Funds of Knowledge project.

One particular subset of teachers is the in-training group, these are university students who want to teach in the future. We found both quantitative (González-González et al., 2015; Rodríguez-Izquierdo, 2018) and qualitative (Colmenero & Pegalajar, 2015) explorations with this group.

We only found three qualitative studies with non-university students: Bautista et al. (2012) with preschool and primary students; Micó and Cava (2014) in primary school;

and Fernández-Larragueta et al. (2017) with immigrant students. Other studies combined the assessments of various members of the educational community about sociocultural diversity: Intxausti et al. (2014) looked at families and teachers using a quantitative methodology, whereas Rodríguez-Fuentes (2017) made use of a mixed methodology to add those two groups' views to the students' perspective. Briones et al. (2011) quantitatively polled native and immigrant students. Finally, we found two studies looking at the opinions of the general population: Garaigordobil and Aliri (2011) used a quantitative approach, while Ruiz et al. (2012) took a qualitative approach.

In some schools characterized by the growing presence of students from immigrant backgrounds and by carrying out intercultural educational activities, albeit with varying details in terms of variables such as experience, age, gender, empathy, and training, the opinions of the various members of the educational community aligned in exhibiting a moderate general sensitivity towards cultural diversity along with a positive assessment of the educational potential it brings with it.

### Teacher Training

Curiously, the category corresponding to theoretical discourse about such a notably important topic in the field, teacher training, was rather small. Santos-Rego et al. (2013) examined the possibilities of ICT devices in improving teaching-learning processes in teacher training. Sierra et al. (2017) looked at teachers' roles as social agents with broad involvement in the creation of a democratic citizenry. Meanwhile, Barquín (2015) described the instruments that could be used to address teacher training in order to promote reflection and self-analysis and to encourage teaching practices that are more inclusive and less *traditional* or superficial.

Within the empirical contributions about training aimed at managing multiculturalism, various quantitative assessments have been made evaluating the opinions of active teachers (González-Riaño & Armesto, 2012; Cernadas et al., 2013), of other professionals who work with immigrants (Escarbajal & Leiva, 2017), and students doing degrees in primary education (Nikleva & Ortega, 2015) in order to determine what they feel about their own training needs in IE. Other studies in this field have used qualitative approaches, in some cases (Peñalva & Soriano, 2010; Buendía et al., 2015; Bernabé, 2016; Guarro, 2017; Cernadas et al., 2019) to study the presence of interculturality in initial and continuing training plans for teachers, and in other cases (Surian & Damini, 2014; González-Falcón et al., 2016; Cejudo et al., 2016) to determine teachers' views about different methodologies for managing cultural diversity and about the training they require. Finally, it is worth noting two examples of experimental routes included complementary methodology. Pozo and Aguaded (2012) explored indicators of the possible impact of foreign stays on teachers' intercultural competencies, while González-González and Cutanda (2017) examined the potential impact of teachers' training on similar competencies.

Among the main conclusions from the publications we examined was the need to address the insufficient content related to the acquisition of intercultural skills in teachers' initial and continuing training, not only because there are students from immigrant backgrounds in our schools, but also because of the need to provide a pedagogical model of inclusive education of appropriate quality. In addition, there was a general concern that teachers did not have the skills that they needed to face the challenges posed by a culturally diverse society, and consequently there is a need to review how the initial training of preschool, primary, and secondary school teachers is

planned in order to ensure inclusion of content and use of teaching procedures that are consistent with intercultural pedagogy.

## Cultural Diversity in the School

### Education of students from immigrant backgrounds

After a quantitative analysis of the distribution of students from immigrant backgrounds in the schools in Galicia et al. (2012) reported that the levels of segregation were objectively low. In clearly qualitative studies, different authors (Olmos, 2010; Martínez-Usarralde et al., 2016; Arroyo & Berzosa, 2018) evaluated various aspects related to the reception and schooling given to students from immigrant backgrounds in Spain, and in a similar way, Aguaded et al. (2018) reflected on socio-educational interventions in Andalucía with unaccompanied refugee children.

Despite advances in legal areas and social sensitivity, the studies demonstrated a persistent disconnect between theory and practice. Of course, even if one recognizes the diversity produced by immigration as a source of richness and mutual wealth, there are still policies, actions, and categorizations that perpetuate inequality and preserve all kinds of stereotypes about people from immigrant backgrounds, for the mere fact of being an immigrant. This makes the role of education, both inside and outside of school, one of the few effective medium and long-term antidotes to inequality, putting it in the perspective of intercultural development.

### The Response to Cultural Diversity in the Classroom

From a theoretical perspective, Leiva (2017) attempted to initiate and encourage pedagogical debate about the new paths and approaches of interculturality in current schools. Meanwhile, based on emerging contributions from various scientific and technological fields, Bartolomé (2017) noted the need for change in the understanding and practice of inclusive education.

In the quantitative arena, Santana et al. (2016) consulted immigrant students about academic decisions and their families about academic expectations. Gairín and Iglesias (2010) explored the interaction between teachers and students from immigrant backgrounds. Tomé et al. (2010) and Ibáñez et al. (2012) presented results of surveys on intercultural topics given to students in secondary education, whereas the mixed-approach study by Díez-Gutiérrez (2014) aimed at understanding what secondary school administrations in the city of Leon thought about IE practices and strategies.

The qualitative side was much more fertile, with ten publications. Four of them (Rincón & Vallespir, 2010; García-García et al., 2012; Moliner-García et al., 2018; Maiztegui et al., 2019) were investigations which all examined the educational response in various schools, while Carrasco and Coronel (2017) assessed teachers' opinions about the management of cultural diversity in four secondary schools in Andalucía. In the area of linguistics, Siqués and Vila (2014) looked at educational discourse in a multilingual classroom where the teacher interacted with seven students in a language teaching unit, while Olmos (2016) demonstrated the students' linguistic diversity in an Andalusian school and analyzed educational policies designed to manage that diversity. Lastly, we also recorded three articles about more specific content: García-Raga et al. (2012) and Ortega et al. (2019) focusing on school mediation, and Pantoja and Villanueva (2015) confirming the effects of an online intercultural program for primary school students.

As a corollary, and to finish this section, we can infer that a reasonable proportion of teachers —doubtless lacking proper training in this area— are fundamentally skeptical of cultural diversity and continue to associate IE almost exclusively with the growth in the numbers of immigrants in schools. Nonetheless, the demands of inclusive, democratic schooling unflinchingly lead to the idea that diversity is related to all students and the necessary respect to others' identities, making the inclusion of IE in the curriculum essential.

#### Cultural Diversity and Academic Performance

In light of the predicted academic careers of a good number of immigrant students, without going beyond a mere reflective approach, Essomba (2012) proposed a number of palliative measures such as making efforts in implementing language learning programs, and providing additional help and support during these students' education.

Taking a more practical approach, various studies, whether quantitative (Santos-Rego et al., 2013; González-Losada et al., 2015; Pulido & Herrera, 2016; Escarbajal et al., 2019), qualitative (Fernández-Sierra, 2017; Martín et al., 2017; Barragán & Fernández-Sierra, 2019), or mixed (Pàmies et al., 2016), have concerned themselves with immigrant students' academic performance, comparing it with their native peers' performance in order to identify the most significant factors affecting their school careers.

In line with international studies, they reported higher levels of school failure in students from other countries, in which socio-cultural components were particularly important, specifically the many aspects related to their native languages and how these students were received.

#### Families and Managing Cultural Diversity

When we looked at the participation of foreign students' families in schools, we found two quantitative studies (Hernández-Prados et al., 2016; Lorenzo et al., 2017), along with qualitative studies (García-Cano et al., 2010; Díaz-Reales & Aguaded, 2015), and to a lesser extent, mixed approaches (Lozano et al., 2013). This section also includes a study by López-Rubio et al. (2012) which used a quantitative approach to analyze child-rearing practices and behavior problems in preschool education. Soriano and González-Jiménez (2010) and Soriano et al. (2013) qualitatively examined the role that may be played by immigrant associations in schools (intercultural mediation, signifiers of identity, etc.) and highlighted how this participation encouraged continuity between school and family.

Apart from the methodological orientation, the studies we recorded seem to agree in the sense of recognizing that there are significant differences between native and immigrant families in terms of how they participate and involve themselves in the life of their children's schools, which has clear impacts on the children's learning and performance. Programs aimed at improving school performances would therefore do well to not ignore, as far as possible, parental involvement based on measures and especially actions to encourage greater family presence in school, which may help improve immigrant families' socio-community integration.

This final category offers us an interesting view of educational research and innovation in the quantitative analysis from Pegalajar and Colmenero (2014) and their approach to the development of emotional intelligence in secondary school students. In the qualitative sphere there were four studies. García-Cano et al. (2016) looked at the Learning Communities pedagogical project from an intercultural perspective, while Molina et al. (2019) implemented a peer tutoring experience. The other two studies followed action-research guidelines. Lamas and Lalueza (2012) examined institutional collaboration between primary school teachers and a university team to develop activities based on collaborative learning, and finally, Fernández-Berrueco and Moliner-García (2012) explored the options for inclusive, intercultural schooling via a self-evaluation process in two primary schools in Valencia.

Our documentary analysis showed us how cultural diversity has been addressed from emotional intelligence, learning communities, peer tutoring, and collaborative learning. However, it is worth noting the small number of studies in the area of innovation, and the lack of studies addressing cooperative learning or funds of knowledge

## Discussion and conclusions

Our objective with this study was to contribute to improved, better organized information about what has been a decade characterized by a boom in research on intercultural education in Spain. The data from the scientific publications we reviewed allow us to state that we are looking at a field of knowledge with theoretical reach and practical significance that has been appreciably consolidated in this country; one that has a terminology that aligns with the EU preference, unlike “Multicultural Education”, an expression which continues to dominate in the USA and other countries with greater English-speaking influence (Nieto, 1996).

It is clearly evident in the literature we examined that it is in universities, and more specifically in education faculties where we find the authors of these studies, and although they lead the research into the topic, they are in no way unconnected from the civil society’s interest in cultural diversity and its educational challenges in a context of democratic life (Torres & Tarozzi, 2019). This is clear from the many research projects undertaken over the length and breadth of the country, and beyond.

Of course, far from being a field at risk of epistemic collapse, intercultural education continues to be an open topic owing to the various intersections. These intersections between teaching and the social sciences generally encourage new ideas followed by thought-provoking theories about how to improve educational understanding as well as how to more effectively and more equitably manage intercultural education for everyone’s wellbeing and that of the community as a whole.

In terms of the progress of research into intercultural education between 2010 and 2019, our examination clearly identified twice as many studies using qualitative methodologies than there were using unequivocally quantitative methodological approaches. Despite that, the increase in studies using mixed methodologies in recent years is worth noting.

As a whole, the picture before us can be framed perfectly in lines prioritized by research in the growing field associated with specific people and groups, without ignoring the case of refugees (Dryden-Peterson, 2016). In other words, lines of research that have



managed to describe a particular trend in our time. This means on the one hand everything related to teacher training and what teachers and their students (fundamentally from preschool to secondary) think about ethno-cultural diversity. On the other hand, there is the concern about offering a consistent, sustained response to this diversity in schools and communities, with particular focuses on minority students' academic performance together with essential attention to the crucial role of the family in such an important change dynamic, inside and outside of the classroom.

There is still much to be done to know more about this complex, interdisciplinary research subject. For that reason we must not allow ourselves to be swayed by the distractions pushed now and again by those who see in this route to civic empowerment only a kind of simplistic discourse about change in open societies, those who are more given to showing off their core values than consenting to educational changes leading to teaching that is functionally rehabilitative in formal and non-formal education, so that open society can be developed pragmatically, without concessions to any *a priori* theory or methodology that restricts research freedom.

Finally, it would be useful to continue with more rigorous evaluations over longer times of the impact and development of IE on the framework of a democratic society with the aim of calibrating the value of affirmative actions linked to managing cultural diversity in the public arena. This means schools and colleges with regulated education, and in the broader perspective, non-formal and informal learning, where the interaction of people with different origins and beliefs continues to be key for any expectation of success.

## Referencias bibliográficas

- Aguaded, E., Bartolomei, P., & Angelidou, G. (2018). Análisis de la Intervención llevada a cabo con los Menores Refugiados No Acompañados (MERNAs). *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 124-133.
- Aguado, T., Melero, H. S., & Gil, I. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *RELIEVE*, 24(2), <http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13194>.
- Arnaiz, P., De Haro, R., & Azorín, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 29-49.
- Arroyo, M. J., & Berzosa, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso. *Revista de Educación*, 379, 192-215.
- Barquín, A. (2015). ¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante? *Educator*, 51(2), 443-464.
- Barragán, C., & Fernández-Sierra, J. (2019). Plurilingüe social, monolingüe escolar: Prácticas educativas con alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 385, 39-61.
- Bartolomé, M. (2017). Diversidad educativa ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15-33.
- Bautista, A., Rayón, L., & de las Heras, A. (2012). Valor de los registros audiovisuales en educación intercultural. *Comunicar*, 39, 169-176.
- Bernabé, M. M. (2016). Formación para la ciudadanía intercultural en Educación Infantil ¿Qué sucede en las universidades valencianas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(2), 328-348.

- Briones, E., Taberner, C., & Arenas, A. (2011). Satisfacción de adolescentes autóctonos e inmigrantes con el país de residencia. Influencia de variables psicosociales relativas al contacto intergrupal. *Cultura y Educación*, 23(3), 341-354.
- Buendía, L., Expósito, J., Aguaded, E. M., & Sánchez-Núñez, C. A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 303-319.
- Carrasco, M. J., & Coronel, J. M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XX1*, 20(1), 75-98.
- Cejudo, J., Díaz, M. V., Losada, L., & Pérez-González, J. C. (2016). Necesidades de formación de maestros de Infantil y Primaria en atención a la diversidad. *Bordón*, 68(3), 23-39.
- Cernadas, F. X., Santos-Rego, M. A., & Lorenzo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570.
- Cernadas, F. X., Lorenzo, M., & Santos-Rego, M. A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educar*, 55(1), 19-37.
- Crespo, I., Rubio, R., López, C., & Padrós, M. (2012). Lenguaje social, identidad e inclusión escolar en el discurso de los docentes. *Cultura y Educación*, 24(2), 163-135.
- Chiner, E., Cardona, M. C., & Gómez-Puerta, J. M. (2015). Creencias del profesorado acerca de la diversidad: un análisis desde la perspectiva personal y profesional. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 19-24.
- Colmenero, M. J., & Pegalajar, M. C. (2015). Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento. *Estudios sobre Educación*, 29, 165-189.
- Díaz-Reales, A. M., & Aguaded, I. (2015). Procesos de integración del colectivo rumano a través de las historias de vida familiares en un pueblo onubense. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(2), 106-114.
- Díez-Gutiérrez, E. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363, 12-34.
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee Education: The Crossroads of Globalization. *Educational Researcher*, 45(9), 473-482.
- Escarbajal, A., Essomba, M. A., & Abenza, B. (2019). El rendimiento académico de alumnos de la ESO en un contexto vulnerable y multicultural. *Educar*, 55(1), 79-99.
- Escarbajal, A., & Leiva, J. J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: Un estudio en la región de Murcia (España). *Profesorado. Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 281-293.
- Essomba, M. A. (2012). Inmigración, sociedad y educación en la UE: hacia una política educativa que promueva la plena inclusión social. *Cultura y Educación*, 24(2), 137-148.
- Esteban, M., & Vila, I. (2013). La modificación de las creencias sobre las familias de origen inmigrante por parte de docentes después de participar en el proyecto educativo "fondos de conocimiento". *Cultura y Educación*, 25(2), 241-254.
- Fernández-Sierra, J. (2017). Alumnado inmigrante en la ESO: Vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. *Educación XX1*, 20(1), 121-140.

- Fernández-Larragueta, S., Fernández-Sierra, J., & Rodorigo, M. (2017). Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: escuchando sus voces. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 483-498.
- Gairín, J., & Iglesias, E. (2010). El programa curricular en contextos con fuerte presencia de los alumnos de familia inmigrante. *Bordón*, 62(1), 61-75.
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 331-350.
- García-García, M., García-Corona, D., Biencinto, Ch., & Asensio, I. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva. *Revista de Educación*, 358, 258-281.
- García-Cano, M., Márquez, E., & Antolínez, I. (2016). Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: Diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. *Educación XX1*, 19(2), 251-271.
- García-Cano, M., González, E. M., Ruíz, F., Márquez, E., Muriel, C., Dietz, G., & Pozo, M. T. (2010). Estrategias bilingües e interculturales en familias transmigrantes. *Revista de Educación*, 352, 289-308.
- García-Raga, L., Martínez-Usarralde, M. J., & Sahuquillo, P. (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y Educación*, 24(2), 207-217.
- Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, 213-233.
- Garreta, J., Macià, M., & Llevot, N. (2020). Educación intercultural en Cataluña (España): evolución de los discursos y de las prácticas (2000-2016). *Estudios sobre Educación*, 38, 191-215.
- González-González, T., & Cutanda, M. T. (2017). La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: Incidencia de la Formación Continuada en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 103-122.
- González-Losada, S., García-Rodríguez, M. P., Ruíz, F., & Muñoz, J. M. (2015). Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía (España). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 226-245.
- González-Falcón, I., Coronel, J. M., & Correa, I. (2016). El orientador escolar en contextos de diversidad cultural. Un análisis de su práctica. *Cultura y Educación*, 28(2), 419-433.
- González-González, H., Álvarez-Castillo, J. L., & Fernández-Caminero, G. (2015). Desarrollo y validación de una escala de medida de la empatía intercultural. *RELIEVE*, 21(2). <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7841>.
- González-Riaño, X. A., & Armesto, X. (2012). Enseñanza de lenguas minoritarias y satisfacción del profesorado: el caso de Asturias. *Cultura y Educación*, 24(2), 219-241.
- Guarro, A. (2017). Políticas de formación continuada del profesorado: Análisis crítico del discurso oficial de Comunidades Autónomas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 21-40.
- Guevara, R. (2016). El estado actual del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios*, 44, 165-179.

- Hernández-Prados, M. A., Gomariz, M. A., Parra, J., & García-Sanz, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo. *Educación XX1*, 19(2), 127-151.
- Ibáñez, J. A., Fuentes, J. L., & Barrio, J. M. (2012). Competencias sociales e inmigración desde una perspectiva intercultural. *Educación XX1*, 15(2), 41-72.
- Intxausti, N., Etxebarria, F., & Joaristi, L. (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante? *RELIEVE*, 20 (1). 10.7203/relieve.20.1.3804.
- Izquierdo, T., & López-Ruiz, D. (2017). La perspectiva intercultural de la investigación en contextos educativos. *Interações*, 43, 277-292.
- Lalueza, J. L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24(2), 149-162.
- Lamas, M., & Lalueza, J. L. (2012). Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social. *Cultura y Educación*, 24(2), 177-191.
- Leiva, J. J. (2010a). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84.
- Leiva, J. J. (2010b). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 251-274.
- Leiva, J. J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43.
- López-Rubio, S., Fernández-Parra, A., Vives, M. C., & Rodríguez-García, O. (2012). Prácticas de crianza y problemas de conducta en niños de educación infantil dentro de un marco intercultural. *Anales de Psicología*, 28(1), 55-65.
- Lorenzo, M., Godás, A., & Santos-Rego, M. A. (2017). Principales determinantes de la implicación y participación de las familias inmigrantes en la escuela. *Cultura y Educación*, 29(2), 213-253.
- Louzao, M. (2011). La comunidad educativa ante la interculturalidad. Aproximación al estudio de la percepción de la misma en una escuela asturiana. *Cultura y Educación*, 23(4), 575-588.
- Lozano, J., Alcaraz, S., & Colás, M. P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia. *Educación XX1*, 16(1), 207-231.
- Maiztegui, C., Villardón, L., Navarro, M. A., & Santibáñez, R. (2019). Hacia un enfoque de justicia social: la percepción del profesorado sobre la educación intercultural en contextos de escasa presencia de alumnado extranjero. *Educar*, 55(1), 119-140.
- Mari, G. (2014). La aportación del concepto de «persona» a la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 258, 299-313.
- Martín, E., Jenaro, C., & González-Gil, F. (2017). Componentes sociolingüísticos y culturales en el proceso educativo del alumnado inmigrante. *Teoría de la Educación*, 29(2), 127-144.
- Martínez-Usarralde, M. J., Fernández-García, C. M., & Ayala, A. (2016). "Yo acojo, tú agrupas, ella compensa": Análisis comparado de la política de integración del alumnado inmigrante en tres Comunidades Autónomas. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1103-1118.

- Mata, P., & Ballesteros, B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 358, 17-37.
- Micó, P., & Cava, M. J. (2014). Sensibilidad intercultural, empatía, autoconcepto y satisfacción con la vida en alumnos de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 342-367.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Datos y cifras del curso escolar 2019/20*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2020*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Molina, M., Benet, A., & Doménech, A. (2019). La tutoría entre iguales: un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 277-292.
- Moliner-García, O., Moliner-Miravet, L., & Sanahuja, A. (2018). Percepciones sobre el concepto y la gestión de la diversidad en un centro en proceso de democratización escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 455-469.
- Moliner-García, O., Sales, A., & Escobedo, P. (2016). Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde las prácticas compartidas de aula: el caso de la educación intercultural inclusiva. *Estudios sobre Educación*, 30, 51-70.
- Moliner-Miravet, L., Moliner-García, O., & Sales, A. (2010). Conocer la cultura de un centro y las miradas del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la transformación educativa. *Cultura y Educación*, 22(3), 283-296.
- Morales, K., Sanhueza, S., Friz, M., & Riquelme, P. (2017). Sensibilidad intercultural de profesores chilenos que atienden a población escolar inmigrante. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 75-82.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. Longman.
- Níkleva, D. G., & Ortega, J. L. (2015). La formación del alumnado del Grado de Educación Primaria para enseñar a alumnos inmigrantes y las medidas de intervención educativa. *Cultura y Educación*, 27(2), 301-336.
- Olmos, A. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de Educación*, 353, 469-493.
- Olmos, A. (2016). Diversidad lingüístico-cultural e interculturalismo en la escuela andaluza: Un análisis de políticas educativas. *RELIEVE*, 22(2). <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.6832>.
- Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 256, 401-422.
- Ortega, P., & Romero, E. (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz. *Teoría de la Educación*, 30(1), 95-116.
- Ortega, S., Shen, M., & Perales, M. J. (2019). Mediación intercultural: clave para la formación inicial y desarrollo docente para educar en la sociedad diversa. *Publicaciones*, 49(1), 151-163.
- Orteso, P., & Caballero, C.M. (2017). Educación intercultural, experiencias inclusivas. Un recorrido por el siglo XXI. *Interacções*, 43, 254-276.
- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural: una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58.

- Pàmies, J., Senent, J. M., & Essomba, M. A. (2016). El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España. *RELIEVE*, 22(2). <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.7600>.
- Pantoja, A., & Villanueva, C. (2015). Mejoras del conocimiento de la cultura propia y del otro tras la aplicación de un programa basado en las TIC. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 133-148.
- Pegalajar, M. C., & Colmenero, M. J. (2014). Inteligencia emocional en alumnado de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 325-342.
- Peñalva, A., & Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.
- Pozo, C., & Aguaded, J. I. (2012). El programa de movilidad ERASMUS: motor de la adquisición de competencias interculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 441-458.
- Pulido, F., & Herrera, F. (2016). Predictores del miedo y el rendimiento académico juvenil: el contexto pluricultural de Ceuta. *Publicaciones*, 46, 107-124.
- Rincón, J. C., & Vallespir, J. (2010). El tratamiento de la interculturalidad en los centros de primaria de las Islas Baleares, según las programaciones generales anuales: el Plan de Acogida Lingüística y Cultural. *Revista de Educación*, 353, 415-441.
- Rodríguez-Fuentes, A. (2017). Profesorado, progenitores y alumnado ante la diversidad sociocultural. Confluencia de perfiles e influencia entre ellos. *Teoría de la Educación*, 29(2), 211-231.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2018). Sensibilidad intercultural de los estudiantes universitarios: medición del constructo y su relación con los programas de movilidad internacional. *Cultura y Educación*, 30(1), 177-204.
- Ruiz, P., Ferrández, R., & Sales, M. A. (2012). Aplicación del modelo CIPP en el estudio de los factores que favorecen la sensibilidad intercultural. *RELIEVE*, 18(2). [10.7203/relieve.18.2.1987](http://dx.doi.org/10.7203/relieve.18.2.1987).
- Sales, M. A., Fernández-Berruero, R., & Moliner-García, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173.
- Santana, L. E., Feliciano, L., & Jiménez-Llanos, A. B. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 372, 35-62.
- Santos-Rego, M. A. (2010). Educación intercultural. En J. A. Caride & F. Trillo (Dir.), *Diccionario Galego de Pedagogía* (pp. 240-242). Galaxia,.
- Santos-Rego, M. A. (2011). Sostenibilidad y educación intercultural. El cambio de perspectiva. *Bordón*, 63(4), 123-135.
- Santos-Rego, M. A. (2017). La educación intercultural y el pluralismo religioso: Propuestas pedagógicas para el diálogo. *Educación XX1*, 20(1), 17-35.
- Santos-Rego, M. A., Crespo, J., Lorenzo, M., & Godás, A. (2012). Escuelas e inmigración en España ¿es inevitable la segregación? *Cultura y Educación*, 24(2), 193-205.
- Santos-Rego, M. A., Godás, A., & Lorenzo, M. (2013). Rendimiento Académico y Diversidad Cultural: el Eje Lingüístico. *Revista Española de Pedagogía*, 256, 461-475.

- Santos-Rego, M. A., Lorenzo, M., & Priegue, D. (2013). (RED)Conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad. *Educación XX1*, 16(1), 63-84.
- Sierra, J. E., Caparrós, E., Vila, E. S., & Martín, V. (2017). Hacia una ciudadanía democrática e intercultural. Apuntes para la formación del profesorado. *Publicaciones*, 47, 37-53.
- Siqués, C., & Vila, I. (2014). Estrategias discursivas y aprendizaje de la lengua escolar: un estudio etnográfico en un aula de alta diversidad étnica y lingüística. *Cultura y Educación*, 26(2), 349-376.
- Soriano, E., & González-Jiménez, A. J. (2010). El poder educativo de las asociaciones de inmigrantes en las escuelas multiculturales. *RELIEVE*, 16(1), 1-20.
- Soriano, E., González-Jiménez, A. J., & Sleeter, C. (2013). The participation of immigrant associations in multicultural school in sothern Spain: some suggestions for cooperation. *Publicaciones*, 43, 13-28.
- Soza, X. (2012). Antiracist education: Education that acknowledges and fights racism in and outside school. *Publicaciones*, 42, 41-48.
- Surian, A., & Damini, M. (2014). "Becoming" a cooperative learner-teacher. *Anales de Psicología*, 30(3), 808-817.
- Tomé, M., Berrocal, E., & Buendía, L. (2010). Contenidos fundamentales para la formación del ciudadano intercultural. Propuestas del alumnado tras el primer curso de educación para la ciudadanía: Un estudio exploratorio. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 425-444.
- Torres, C. A., & Tarozzi, M. (2019). Multiculturalism in the world system: towards a social justice model of inter/multicultural education. *Globalisation Societies and Education*, 18(2), 1-12. 10.1080/14767724.2019.1690729





---

# El libro de texto en Educación Musical en el siglo XXI: ¿un fósil o una tendencia?

The Music Education textbook in the 21st century: a fossil or a trend?

21世纪的音乐教育教科书:化石还是趋势?

Учебник по музыкальному образованию в 21 веке: ископаемое или тенденция?

---

**Gregorio Vicente-Nicolás**

Universidad de Murcia

gvicente@um.es

<https://orcid.org/0000-0001-6882-6157>

**Judith Sánchez-Marroquí**

Escuela de Educación Infantil

jsm12@um.es

<https://orcid.org/0000-0002-9524-8986>

---

## echas · Dates

Publicado: 2021/12/31

Recibido: 2021/10/12

Aceptado: 2021/11/12

---

## Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Vicente-Nicolás, G., & Sánchez-Marroquí, J. (2021). El libro de texto en Educación Musical en el siglo XXI: ¿un fósil o una tendencia?. *Publicaciones*, 51(2), 375–395. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.21973>

## Resumen

El objetivo principal de este estudio ha sido conocer la tendencia del uso del libro de texto de música en Educación Primaria desde 2010 hasta la actualidad y analizar su evolución con respecto a los materiales que estos incluyen. Se ha optado por una metodología de corte cuantitativo con un diseño longitudinal y se ha realizado un análisis documental. La muestra estuvo conformada por 13 editoriales presentes en 433 centros educativos de la Región de Murcia en tres momentos analizados diferentes (2010, 2015 y 2020) que permitió establecer un ranking de las editoriales más utilizadas en cada uno de esos años. Se elaboró un instrumento *ad hoc* para la recogida información sobre los diferentes materiales que presentaban estas editoriales y se analizaron los datos mediante la estadística descriptiva y la estadística inferencial. Los resultados mostraron un descenso importante en el uso del libro de texto de música en la etapa de Educación Primaria, aunque sigue presente en más de la mitad de los centros educativos. Se observó un ranking similar de las editoriales más utilizadas en los tres momentos analizados y solo dos de ellas aumentaron el número global de centros en el periodo analizado. Por último, debe destacarse el gran aumento en los recursos digitales que presentaban las editoriales en sus libros de música, de modo que a finales de la primera década de este siglo apenas eran existentes, mientras que en 2020 eran muy frecuentes en casi todas ellas.

---

*Palabras clave:* libros de texto, música, Educación Primaria, materiales educativos.

---

## Abstract

The main objective of this study was to determine the trend in the use of music textbooks in Primary School from 2010 to the present day and to analyse its evolution with respect to the materials included in them. We opted for a quantitative methodology with a longitudinal design and carried out a documentary analysis. The sample consisted of 13 publishers present in 433 schools in the Region of Murcia (Spain) at three different points in time (2010, 2015 and 2020), which made it possible to establish a ranking of the most widely used publishers in each of those years. An *ad hoc* instrument was developed to collect information on the different materials presented by these publishers and the data were analysed using descriptive statistics and inferential statistics. The results showed a significant decrease in the use of the music textbook in Primary School, although it is still present in more than half of the schools. A similar ranking of the most used publishers was observed at the three points in time analysed, and only two of them increased the overall number of schools in the period analysed. Finally, it is worth noting the large increase in the digital resources that publishers presented in their music books, so that at the end of the first decade of this century they barely existed, while in 2020 they were very frequent in almost all of them.

---

*Keywords:* textbooks, music, Primary School, educational materials.

---

## 概要

本研究的主要目的是了解 2010 年至今音乐教科书在小学教育中的使用趋势,并分析其所包含资料的演变。我们使用了具有纵向设计的定量切割方法对文献进行分析。其样本包括在三个不同年份(2010 年、2015 年和 2020 年)为穆尔西亚地区 433 所学校提供教科书的 13 家出版商。这个样本可以让我们获知这些年份中最常用教科书的出版商的排名。我们开发了一个特别工具来收集有关这些出版商提供的不同内容的信息,并使用描述性统计和推论统计分析数据。结果显示,在小学教育阶段音乐教科书的使用显着减少,尽管它仍旧存在于一半以上的学校中。在分析的三个年份中我们观察到了最常用出版商的排名类似,其中在这些年份只有两个出版商增加了其所提供教材的学校总数。最后,研究强调了出版

商在其音乐教材中大幅度增加了数字资源。该资源本世纪前十年几乎不存在,而在 2020 年它们几乎在所有该类书籍中都非常频繁地出现。

---

关键词: 教科书、音乐、小学教育、教育资料。

---

## Аннотация

Основной целью данного исследования было определить тенденцию использования учебников по музыке в начальном образовании с 2010 года по настоящее время и проанализировать их эволюцию в отношении включенных в них материалов. Мы выбрали количественную методологию с продольным дизайном и провели документальный анализ. Выборка состояла из 13 издательств, представленных в 433 образовательных центрах региона Мурсия в три разных момента времени (2010, 2015 и 2020 годы), что позволило составить рейтинг наиболее широко используемых издательств в каждый из этих годов. Был разработан специальный инструмент для сбора информации о различных материалах, представленных этими издательствами, и данные были проанализированы с использованием описательной и инференциальной статистики. Результаты показали значительное снижение использования учебника музыки в начальном образовании, хотя он по-прежнему присутствует более чем в половине школ. Аналогичный рейтинг наиболее используемых издательств наблюдался в трех анализируемых моментах времени, и только два из них увеличили общее количество школ за анализируемый период. Наконец, стоит отметить значительное увеличение цифровых ресурсов, представленных издателями в своих музыкальных книгах, так что в конце первого десятилетия этого века их практически не было, а в 2020 году они встречались очень часто почти во всех из них.

---

*Ключевые слова:* учебники, музыка, начальное образование, учебные материалы.

---

## Introducción

El libro de texto continúa siendo hoy en día el material más utilizado en las aulas (Braga et al., 2016; Nurjanah & Retnowati, 2018; Rodríguez Rodríguez & Martínez Bonafé, 2016; Vicente Nicolás, 2010). Entre algunas de las ventajas que el uso del libro de texto reporta se encuentran la seguridad que ofrece al docente y la ayuda en las decisiones organizativas, sociales e intelectuales (Molina Puche & Alfaro Romero, 2019), así como el fácil acceso por parte de los estudiantes en cualquier momento y lugar sin necesidad de herramientas especiales (Agustini et al., 2019). Por el contrario, las desventajas principales sitúan el libro de texto como un artefacto de control sobre el profesorado debido al rol subordinado de éste (Martínez Bonafé, 2007) y la desprofesionalización de la labor docente que conlleva (Fernández Reiris, 2015).

Según Area (2017), el libro de texto ha sido el material didáctico hegemónico en el sistema escolar durante el siglo XX, pero a principios del siglo XXI esta cultura impresa pierde su monopolio al aparecer los recursos digitales como sitios web, blogs, redes docentes, portales institucionales, entre otros. En este nuevo contexto surgen los libros de texto digitales, ya que las editoriales no solo ofertan libros de texto en papel, sino un conjunto de materiales y de recursos curriculares organizados secuencialmente y que se presentan en diferentes soportes y formatos, adaptables a las nuevas tendencias metodológicas (ANELE, 2018; Beas Miranda & González García, 2019). Sin embargo, Peirats et al. (2015) afirman que la materialización en las aulas

de los libros de texto digital muestra un futuro incierto, puesto que no hay acuerdo entre los editores ni orientaciones de la Administración, dando lugar a una maraña de libros digitalizados. Según Cepeda Romero et al. (2017), las editoriales no siempre promueven materiales digitales innovadores y es el formato de libro tradicional el que sigue estando muy presente. Otra alternativa al libro de texto impreso son los libros de texto abiertos como un tipo de REA (Recursos Educativos Abiertos) que son “materiales didácticos que pueden reutilizarse y adaptarse por terceros sin necesidad de autorización” (UNESCO, 2020, p. 6). No solo en España, sino en América, Reino Unido o Australia, por ejemplo, se fomenta el uso de libros de textos abiertos en diferentes niveles educativos (Bethel, 2020; Farrow et al., 2020; McGowan, 2020; Pitt et al., 2020; Ponte et al., 2021).

En el caso de la educación musical, el libro de texto ha sido objeto de numerosas investigaciones, la mayoría de ellas centradas en Educación Primaria (Marín-Liévana & Botella-Nicolás, 2019). Algunas líneas de investigación más recientes sobre los libros de texto en esta etapa son: música tradicional y creatividad (Ju, 2020; Park, 2020), valores, estereotipos e ideologías que transmiten los libros de texto (Bernabé-Villodre & Martínez-Bello, 2018; Kupets, 2018; Martínez-Delgado, 2019), relación de los contenidos de música y salud (Kim, 2020), música y TIC (Ferreira & Ricoy, 2017; Murillo, 2017).

El libro de texto en la historia del sistema educativo español aparece en numerosas referencias en la legislación, pero no hay ninguna cita explícita sobre los libros de texto de música (Ramos Ahijado et al., 2019). Alonso Vera y Vicente Nicolás (2019) señalan que, en el sistema educativo español, la música como materia que se imparte realmente en las aulas es demasiado joven. Será en la década de los 90 del siglo pasado cuando los primeros especialistas de música se fueron incorporando progresivamente a las plantillas de profesorado de los centros. En estos momentos iniciales, las editoriales presentaban en sus libros de texto planteamientos musicales contradictorios y las actividades musicales eran principalmente de “lápiz y papel”, más propias de otras áreas y reduciendo los procedimientos sensoriales musicales. En esta línea, Elorriaga (2016) afirma que los libros de texto de música siguen siendo la principal fuente de información y que plantean metodologías más relacionadas con las humanidades que con la artística. Asimismo, opina que los docentes utilizan este tipo de metodología debido a la obligación de cumplir los contenidos inabarcables de esta asignatura con una dedicación semanal escasa. Según Vicente Nicolás (2010), la principal razón que argumentan los docentes de música que utilizan el libro es que facilita mucho su actividad docente.

Otra razón que puede justificar el uso del libro de texto de música podría ser la falta de formación de los docentes, ya que puede ser útil como guía para aquellos que tienen poca experiencia o escasa competencia musical (Newton & Newton, 2006). La competencia de los docentes es el factor más importante para estimular la producción musical en las aulas de Primaria y Secundaria (Saetre, 2018). Sin embargo, “la formación de los profesores de música es un área precaria porque está continuamente expuesta a desplazamiento, corre continuamente el riesgo de no ser calificada como un área reconocida en el marco del sistema universitario español” (Rodríguez-Quiles, 2017, p. 90) y la formación en competencias digitales no es suficiente (Calderón-Garrido et al., 2020; Lewis, 2020). Esta situación no solo se da en España, sino en otros países como en Finlandia donde se ha reducido de 120 horas a 60 horas la formación musical que recibe el profesorado (Rautianen, 2020), o en Inglaterra, donde dicha formación ha disminuido significativamente en los últimos años provocando un declive de la música en Educación Primaria (Savage, 2020).

Además de la falta de formación de los docentes de música y la escasa dedicación horaria de esta asignatura en las aulas de Primaria, se podría añadir, como otra razón que justifica el uso del libro de texto, las políticas de gratuidad de este recurso que, según Rodríguez Rodríguez y Martínez Bonafé (2016), es una potente estrategia que contribuye a legitimar este tipo de metodología. Según el último informe publicado por ANELE (2021) sobre el libro y contenidos educativos en España, en los últimos años se han generalizado sistemas de ayudas a las familias para la adquisición de libros de texto. Estas iniciativas sobre sistemas de préstamo y bancos de libros (universal o por nivel de renta) varían de una comunidad a otra “por ejemplo, en Andalucía, Comunidad Valenciana, Navarra, Madrid, Murcia, La Rioja, los modelos son universales y pueden participar todas las familias con hijos en centros sostenidos con fondos públicos” (ANELE, 2021, p. 27). Independientemente de cuál sea la razón que lleve al docente a elegir esta metodología, el libro de texto de música se puede entender como mediador didáctico cuya principal desventaja no sería solo la calidad del mismo, sino su uso inapropiado por los docentes, dando lugar a una excesiva subordinación o una deficiente elección (Ramos Ahijado et al., 2019).

En relación con la selección y evaluación del libro de texto, Gutiérrez Cordero y Cansino González (2001) proponen cuatro criterios que los docentes de música deberían tener en cuenta para realizar una valoración y posterior elección de dichos recursos: adecuación del lenguaje, tratamiento de la información, validez científica y didáctica e ilustraciones en los textos. Esta evaluación permitiría al docente identificar, por ejemplo, libros de texto con un tratamiento superficial del movimiento y la danza ya que no hay progresión ni secuenciación en los contenidos (Vicente Nicolás, 2009), con una representación muy baja de las preferencias musicales de los estudiantes (Marín-Liébana & Botella-Nicolás, 2020), con una representación cultural poco profunda o sin variedad (Martínez-Delgado, 2019) o que no fomentan las TIC (Ferreira & Ricoy, 2017). Los estudios anteriormente citados ratifican las ideas de Rodríguez Rodríguez y Vicente Álvarez, (2017) quienes consideran que los docentes de música deberían dar más importancia a la selección y evaluación de los libros de texto con el fin de detectar propuestas musicales que no son coherentes, no están actualizadas o incluso que cometen errores. Sin embargo, la realidad es bien diferente debido a que gran parte del profesorado suele elegir los libros de texto a través de la información y propaganda que proporcionan las editoriales (Martínez Bonafé & Rodríguez Rodríguez, 2010; Platt, 2018; Rodríguez Rodríguez & Vicente Álvarez, 2017). Además de estos condicionamientos tácitos, en otros casos, la libertad de cátedra de los docentes en los niveles no universitarios puede estar limitada por los currículos tan cerrados, predeterminados por los gobiernos nacionales y autonómicos, que amenazan la autonomía y praxis docentes (Nando Rosales & Sanz Ponce, 2019). Según Centeno Prieto (2021), esta libertad de cátedra se controla realmente con otras formas más que con la legislación, por ejemplo, mediante el autoritarismo de los directores de los centros. Además, en los centros privados la libertad de cátedra del docente está limitada no solo por las mismas leyes educativas que en los centros públicos, sino también por las orientaciones o restricciones impuestas por el ideario del centro. Este autor señala que la uniformidad excesiva de la enseñanza también va en contra de la libertad del docente, ya que, en la práctica, la mayoría de los profesores se apoyan en libros de texto, que a veces incluso ofenden la inteligencia del profesor, “que los sigue sin excusa, por comodidad, por inercia o incluso por imposición, en ese caso parece que la libertad del profesor sí no es anulada sí es, al menos, recortada otro poco más” (Prieto, 2021, p.502).

Por último, es importante señalar que durante las últimas décadas, los materiales didácticos relacionados con la música han aumentado considerablemente y los docentes pueden elegir recursos y métodos dentro de un abanico muy amplio de posibilidades (Rautiainen, 2020). Este desarrollo ha coincidido con los grandes avances de la tecnología educativa y ha facilitado que los docentes opten por complementar la información del libro de texto con las TIC (Blasco Magraner & López Ramos, 2020; Gorbunova & Plotnikov, 2020; Romanelli, 2019) dando lugar a la coexistencia del libro impreso con los recursos digitales. Al respecto, Lorenzo-Quiles et al. (2015) señalan que una metodología didáctica que utiliza recursos digitales mejora el rendimiento académico de los alumnos en los contenidos musicales de forma más efectiva que una metodología que no incluye recursos digitales y se centra más en el libro de texto.

Son numerosos los estudios que constatan las bondades de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje musical e incluso algunos autores como Murillo (2017) propone la creación de un currículum de música digital para Educación Primaria utilizando herramientas digitales: webs de música y vídeo, aplicaciones de teoría musical, recursos de planificación de clases, reproductores de instrumentos digitales, software de lenguaje musical y juegos musicales. Entre otros que se podrían mencionar encontramos a: Nijs (2018) o Wan y Gregory (2018) sobre la motivación que generan las herramientas digitales hacia la práctica instrumental; Debevc et al. (2020) quienes señalan que el lenguaje musical en esta etapa se puede trabajar de forma más efectiva con el uso de aplicaciones interactivas porque el alumnado recibe retroalimentación instantánea; Palazón y Giráldez (2018) con propuestas del uso de códigos QR como recurso para mejorar el aprendizaje instrumental; Laucirica et al. (2021) quienes apoyan el uso de programas informáticos como herramientas útiles para evaluar contenidos relativos al canto (calidad vocal, entonación, expresión y fraseo); Carrión Candell et al. (2021) que presentan metodologías innovadoras basada en la gamificación para la enseñanza de contenidos de música e inglés; o Sadio-Ramos et al. (2020) quienes señalan que los docentes de música pueden utilizar las TIC como un instrumento para desarrollar las competencias de creatividad, colaboración, cooperación y comunicación. Asimismo, no debe olvidarse que, como indican Alonso Vera y Vicente Nicolás (2019), la incorporación de las TIC a la asignatura de música ha favorecido que muchos docentes no utilicen libro de texto, al mismo tiempo que les ha aportado mayor libertad, flexibilidad, la opción de elaborar sus propios materiales y la posibilidad de enseñar música con nuevas estrategias metodológicas. Además, según Sanz (2017), la eliminación del libro de texto y el uso de recursos metodológicos alternativos incrementa el interés y la motivación por la música.

En relación con las ideas anteriores, debe señalarse que los centros de Educación Primaria han aumentado sus recursos digitales de forma significativa respecto a cursos anteriores según el último informe publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020) referido al curso 2018-2019. El número de alumnos por ordenador es 2,9, el 96,7% de las aulas cuentan con conexión a internet y el 60,1% de las aulas cuentan con Sistemas Digitales Interactivos (SDI) como Pizarras Digitales Interactivas. De forma paralela, se ha incrementado la formación del profesorado en competencias digitales según los datos publicados por la Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura de la Comisión Europea (2020). En este informe se refleja que el 68% de los profesores recibieron formación en TIC y por tanto, las competencias digitales del profesorado están al nivel de la media de la Unión Europea. Aunque los centros disponen de infraestructura y herramientas digitales adecuadas, las competencias digitales de los profesores necesitan seguir mejorando, por ejemplo, los profesores de primaria tienen una formación digital superior a la media europea.

Si se tiene en cuenta el aumento de los recursos digitales de música y la constatación de sus inestimables aportaciones al proceso de enseñanza y aprendizaje musical, así como las desventajas del uso del libro de texto de música mencionadas anteriormente, cabría preguntarse: ¿continúa el libro de texto siendo el principal material de las aulas de música?, ¿ha aumentado o disminuido su utilización en las últimas décadas?, ¿podría decirse que se trata de un recurso “fósil” en el contexto educativo musical? ¿ha cambiado en los últimos años?, ¿incluyen los nuevos libros recursos digitales? A tenor de las cuestiones planteadas, el objetivo principal de este estudio ha sido conocer la tendencia en el uso del libro de texto de música en Educación Primaria en las últimas décadas y analizar su evolución con respecto a los materiales que estos incluyen.

## Método

Debido a las características de este estudio, se optó por una metodología cuantitativa basada en el paradigma empírico-analítico, y se realizó una observación sistemática mediante el análisis documental de las editoriales. La investigación se configuró con un diseño longitudinal con el fin de comprobar, por un lado, si existieron cambios a lo largo del tiempo en el uso del libro de texto en los mismos centros educativos y, por otro lado, cómo evolucionaron los materiales que presentaban en sus libros las editoriales más utilizadas modificaron los materiales. Arnau y Bono (2008) señalan que “el objetivo fundamental del estudio longitudinal es conocer no sólo los cambios o perfiles individuales, sino determinar si el cambio es significativo y si se dan diferencias entre los distintos sujetos de la muestra” (p. 34). Por ello, en este trabajo, además de estudiar los cambios a través del tiempo, también se analizaron las diferencias existentes dentro de cada uno de los momentos de recogida de información (2010, 2015 y 2020) respecto al uso de las editoriales y los materiales que éstas presentaban. Se debe señalar que las fechas de publicación de los libros de texto seleccionados coincidieron con dos legislaciones educativas diferentes, la LOE (2006) y la LOMCE (2013). Unas de las consecuencias más destacadas del cambio de ley fueron: (1) la modificación de los elementos curriculares (objetivos, contenidos y criterios de evaluación); y (2) las competencias otorgadas a las comunidades autónomas para decidir sobre las horas dedicadas a la asignatura de música. Este hecho incrementó las diferencias entre las comunidades y provocó que las editoriales realizaran diferentes ediciones sobre el mismo libro de texto de música para adaptarse a cada contexto geográfico autonómico. Ambos cambios, no afectan a esta investigación debido a que variables de estudio no contemplan la comparación de los contenidos curriculares establecidos en los libros de texto, al mismo tiempo que no se han realizado comparaciones entre las leyes educativas o las comunidades autónomas.

## Población y muestra

Si bien hubiera sido deseable contar con la información de todos los centros de Educación Primaria de España, la imposibilidad material de acceder a los más de 13.500 colegios de nuestro país ha motivado que se haya seleccionado una región por conveniencia para llevar a cabo este estudio. De esta forma, la población del estudio estuvo conformada por los libros de música de Educación Primaria que se utilizaron durante tres quinquenios (2006-2010; 2011-2015; 2016-2020) en los centros educativos de la Región de Murcia. Durante tres cursos académicos, cada uno correspondiente a un quinquenio diferente, se recabó información sobre los centros que utilizaban libro de

texto de música y se estableció un ranking de las editoriales más utilizadas en 2010, 2015 y 2020, así como un ranking global de todo el periodo (Tablas 1 y 2). Del total de los 512 colegios existentes en 2020, momento de finalización de la investigación, se eliminaron 79 que tuvieron un dato perdido en alguno de los quinquenios, de modo que la muestra final de la investigación fueron 13 editoriales presentes en 433 centros educativos en los tres momentos analizados.

Tabla 1  
*Centros educativos y uso del libro de música*

Curso	2010		2015		2020	
	F	%	F	%	F	%
Sin libro	141	28.9	179	36.0	262	51.2
Con libro	309	63.3	262	52.7	230	44.9
Perdidos	38	7.8	56	11.3	20	3.9
Total	488	100.0	497	100.0	512	100.0

Tabla 2  
*Rankings de editoriales utilizadas en los centros educativos*

Global	2010		2015		2020	
	%	E	%	E	%	E
Santillana (E1)	33.3	E1	27.2	E1	33.2	E1
Pearson (E2)	26.5	E2	23.0	E2	31.7	E2
Anaya (E3)	9.7	E3	12.9	E3	8.8	E4
SM (E4)	9.5	E4	12.0	E4	7.3	E3
Everest (E5)	3.6	E5	7.4	E8	3.8	E6
Edelvives (E6)	3.4	E7	5.5	E9	3.8	E8
Edebé (E7)	3.1	E11	3.6	E5	3.4	E9
Galinova (E8)	2.8	E10	2.6	E6	2.7	E7
McMillan (E9)	2.6	E6	1.0	E7	1.1	E10
Vicen Vives (E10)	1.7	E9	1.0	E10	1.1	E11
San Pablo (E11)	1.5	E12	1.0	E12	.8	E12
Marfil (E12)	.7	E8	.6	E11	.4	E13
Bruño (E13)	.5	E13	.6	E13	.4	E5
Otras Eds. (OE)	1.2	OE	1.6	OE	1.5	OE
Total	100		100		100	100



## Instrumento

Para la recogida de la información se diseñó un instrumento *ad hoc* compuesto de tres dimensiones que contenían las siguientes variables:

1. *Datos de identificación del libro*: nombre de la editorial; título del libro de texto; año de edición.
2. *Material impreso (MI)*: guía didáctica del profesor; libro del alumno; imágenes; otros recursos impresos.
3. *Material digital (MD)*: programación digital del profesor; libro digital del alumno; audios (CD, USB, online); otros recursos digitales (CD, USB, online).
4. *Nivel de inclusión de materiales*: se establecieron cuatro niveles atendiendo al número de recursos contenidos en los libros de texto (1 = muy bajo, 2 = bajo, 3 = moderado, 4 o más = alto).

La validez de contenido del instrumento se comprobó con la estabilidad intraevaluador,  $K = .948$ ; (un mismo evaluador recogió la información de las mismas editoriales en dos momentos diferentes con un espacio tiempo de dos semanas) y mediante la estabilidad entre evaluadores,  $K = .894$ , (dos evaluadores recogieron información de las mismas editoriales y se compararon los resultados). El grado de acuerdo entre los jueces fue excelente ( $K > .76$ ). El nivel de consistencia interna del instrumento fue moderado según el estudio de fiabilidad realizado ( $\alpha = .75$ ).

## Procedimiento

En primer lugar, se realizó una revisión sobre la temática de la investigación y se elaboró un instrumento para la recogida de información. En 2010 se contactó con todos los centros de la Región de Murcia telefónicamente, por e-mail o consultando sus páginas webs para comprobar si utilizaban libro de texto de música en Educación Primaria y, en caso afirmativo, conocer la editorial elegida por los docentes. Con la información obtenida se estableció el ranking anual de las editoriales más utilizadas. Una vez que se contactó con los centros y se estableció el ranking de las editoriales más utilizadas, se aplicó el instrumento elaborado a cada una de ellas para describir los diferentes materiales que incluían. Este mismo proceso se repitió en 2015 y en 2020 y, finalmente, se estableció el ranking global.

## Análisis de datos

Se realizó un análisis descriptivo de las variables ( $F$ , %,  $M$ ,  $DT$ ) y un análisis exploratorio para la comprobación de los supuestos paramétricos. Debido a que las variables del estudio no cumplían los supuestos paramétricos (normalidad y homogeneidad de varianzas), se aplicaron pruebas no paramétricas para muestras relacionadas (Cochran y Friedman) y para muestras independientes ( $X^2$ ,  $U$  de Mann-Whitney). Respecto a las pruebas para muestras relacionadas, los datos se analizaron con la prueba de Cochran para las variables nominales (presencia o ausencia del material de la editorial) y con la prueba de Friedman para variables numéricas (número de materiales que incluía la editorial). Debe mencionarse que las tres muestras del estudio longitudinal (2010, 2015 y 2020) estaban relacionadas debido a fueron los mismos 433 centros educativos

estudiados en tres momentos diferentes. En cuanto a las pruebas para muestras independientes, se utilizó la prueba chi-cuadrado para conocer la relación entre diferentes variables nominales y la U de Mann-Whitney para estudiar las relaciones con variables numéricas. Además, se estudió la correlación entre las diferentes variables ( $r_s$  de Spearman) asumiendo  $\alpha = .05$  como valor crítico para la interpretación de resultados. La información recogida se analizó con el paquete estadístico SPSS versión 24.

## Resultados

Los resultados de los 433 centros educativos que finalmente constituyeron la muestra revelan que existían diferencias significativas en el uso del libro de texto,  $Q(433) = 82.210, p < .000$ , de modo que su utilización descendió casi en un 25% entre 2010 y 2020 (Tabla 3).

Tabla 3

*Uso del libro de texto en los centros educativos (F, %)*

	2010		2015		2020	
	F	%	F	%	F	%
Sin libro	136	31.40	175	40.42	239	55.20
Con libro	297	68.60	258	59.58	194	44.80
Total	433	100	433	100	433	100

En relación con la titularidad de los centros, se observó que influía de forma significativa en la utilización de los libros de texto en 2010 ( $\chi^2(1) = 6.218, p = .013$ ), en 2015 ( $\chi^2(1) = 18.421, p < .000$ ) y en 2020 ( $\chi^2(1) = 19.435, p < .000$ ). El descenso del uso de este recurso fue mayor en los colegios públicos (24.8%), mientras que en los privados ese valor alcanzó solo el 15.4%. Además, debe señalarse que en los centros privados hubo un aumento del uso del libro en el segundo quinquenio, a diferencia de los públicos en donde los valores siempre disminuían con el paso del tiempo (Figura 1).

Si se atiende al uso o no uso continuado del libro de texto de música, uno de cada cinco colegios no utilizó libro desde 2010 y un tercio de la muestra lo hizo siempre. Esta tendencia se observó en los centros públicos, pero no en los privados, ya que en estos últimos, el 82.8% utilizaron siempre o casi siempre el libro. Los resultados de  $U(433 = 7701, p < .000$ , confirmaron que estas diferencias eran significativas y que nuevamente la titularidad de los centros influía en el uso del libro de texto, siendo mayor su permanencia en los privados que en los públicos (Tabla 4).

Figura 1

Uso del libro de texto según la titularidad de los centros

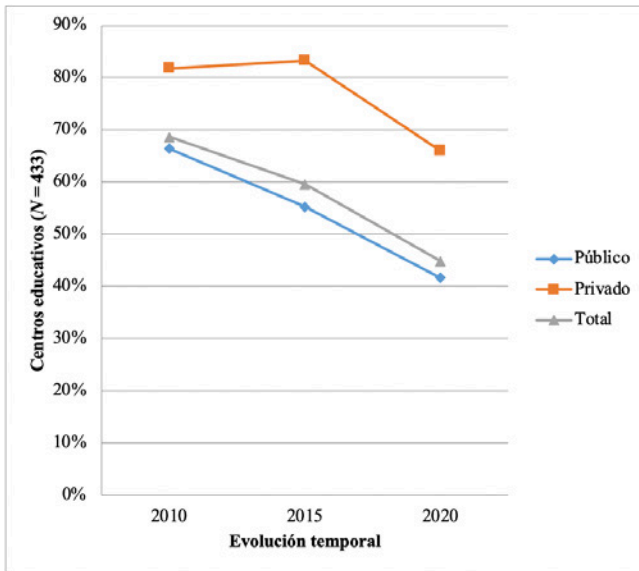


Tabla 4

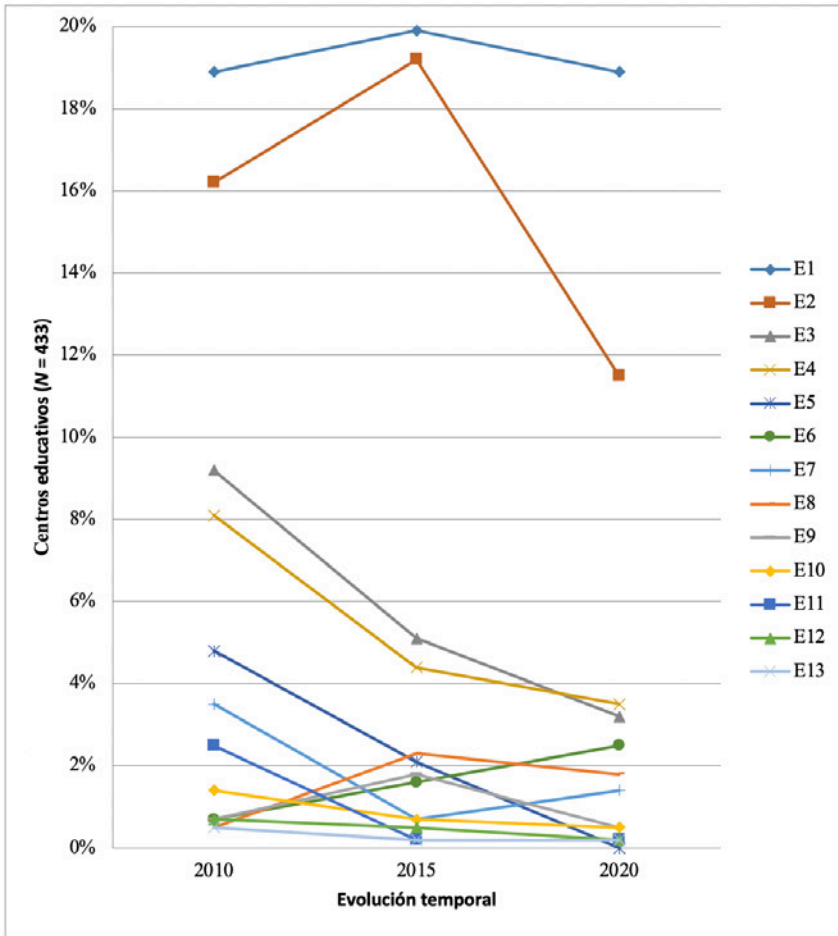
Continuidad en el uso del libro de texto desde 2010 hasta 2020

Utilización del libro de texto	Total de centros		Centros públicos		Centros privados	
	F	%	F	%	F	%
Nunca	88	20.3	83	22.5	5	7.8
Un período	91	21.0	85	23	6	9.4
Dos períodos	104	24.0	88	23.8	16	25
Siempre	150	34.6	113	30.6	37	57.8
Total	433	100.0	369	100.0	64	100.0

Con respecto a las 13 editoriales más utilizadas en los centros educativos, la mayoría vio reducida su presencia en los centros desde 2010 a 2020, excepto la E6 y la E8 que aumentaron ligeramente su uso (Figura 2).

Figura 2

Editoriales utilizadas en los centros educativos desde 2010



En cuanto a la estabilidad o permanencia de la misma editorial en un centro, del total de colegios que utilizaron libro de texto en los tres quinquenios analizados ( $N = 150$ ), un 36.66% optaron siempre por la misma editorial, un 53.30% lo hizo durante dos periodos de tiempo y un 10% cambi6 en cada quinquenio de editorial. Los resultados mostraron diferencias significativas en la estabilidad de la editorial utilizada,  $\chi^2(2) = 40.44$ ,  $p < .000$ , y una correlaci6n muy fuerte con el ranking,  $r = .992$ , es decir, las editoriales m6s utilizadas fueron las que m6s tiempo permanecian en los centros.

En relaci6n con los materiales que presentan las editoriales, el 100% de los libros analizados ( $N = 39$ ) incluía una guía impresa para el profesor, pero solo un 46.2% ofrecía esta guía docente en versi6n digital. De igual forma, todas las editoriales ofrecían el libro del alumno en formato impreso, pero solo un 30.8% lo incluían digitalizado. El 64.1% de las editoriales incorporaba imágenes (láminas, tarjetas, murales...) y la mitad de ellas otros recursos impresos (fotocopiables o recortables). Con respecto al formato de los archivos audio de los libros de música, el CD fue el m6s alto (84.6%), seguido del

formato online (20.5%). En referencia a otros recursos digitales, las editoriales optaron preferentemente por la plataforma online, pues dos de cada cuatro libros eligieron este medio (Tabla 5).

Tabla 5

*Materiales impresos y digitales desde 2010 hasta 2020*

	Total		2010		2015		2020		Q de Cochran
	F	%	F	%	F	%	F	%	
<i>Materiales Impresos</i>									
Guía del profesor	39	100	13	100	13	100	13	100	0
Libro del alumno	39	100	13	100	13	100	13	100	0
Imágenes	25	64.1	6	42.6	8	61.5	11	84.6	5.42
Otros recursos	20	51.3	5	38.5	5	38.5	10	76.9	4.16
<i>Materiales Digitales</i>									
Guía del profesor	18	46.2	0	0	6	46.2	12	92.3	18.00*
Libro del alumno	12	30.8	0	0	4	30.8	8	61.5	12.00*
Audio									
CD	33	84.6	12	92.3	11	84.6	10	76.9	1.50
USB	4	10.3	0	0	1	7.7	3	23.1	4.66
Online	8	20.5	0	0	1	7.7	7	53.8	10.75*
Otros recursos									
CD-ROM	7	17.9	3	23.1	1	7.7	3	23.1	1.39
USB	5	12.8	0	0	0	0	5	38.5	10.00*
DVD	3	7.7	0	0	2	15.4	1	7.7	3.00
Online	16	41.0	0	0	5	38.5	11	84.6	16.54*

Nota. \* $p < .01$

Si se atiende a la evolución de los materiales a lo largo del periodo analizado, en referencia a los materiales impresos se observó un aumento considerable en el uso de imágenes (42%) y otros recursos impresos (38.4%) (Tabla 5). Con respecto a los digitales, los resultados revelaron que el momento de edición de los libros de texto influía de forma significativa en algunos de los recursos digitales que incluían. De esta forma, desde 2010 hasta 2020, la guía docente en formato digital aumentó un 92.3% y el libro del alumno un 61.5%. Por el contrario, el audio en formato CD se redujo casi un 20%, pero aumentó el audio en formato USB un 23.1% y de forma online un 53.8%. En relación con otros recursos digitales que incorporaron las editoriales, el uso del CD-

ROM tuvo un declive en 2015, y el DVD descendió un 7.7% en 2020. Por el contrario, aumentó el USB un 38.5% y, de forma muy destacada, las plataformas online (84.6%).

Por último, en relación con los niveles de inclusión de materiales establecido (1 = muy bajo, 2 = bajo, 3 = moderado, 4 o más= alto), la medias en cada momento de la investigación revelaron que el número de materiales utilizados aumentó desde 2010 hasta 2020, tanto en los materiales impresos ( $M = 2.84$  en 2010,  $M = 3.61$  en 2020), como en los digitales ( $M = 1.15$  en 2010,  $M = 3.53$  en 2020) con diferencias significativas durante este tiempo en un nivel de confianza de 95% en los impresos y del 99% en los digitales. Sin embargo, todas las editoriales en 2010 presentaban la misma tendencia sin diferencias significativas entre ellas ni correlaciones con la posición del ranking ( $p > .05$ ), resultados que se repiten en 2015 y en 2020 (Tabla 6).

Tabla 6

*Estadísticos de materiales impresos y digitales*

	2010	2015	2020	Friedman
Materiales Impresos (MI)				
<i>M</i>	2.84	3.00	3.61	6.05*
<i>DT</i>	.80	.91	.65	
$p(X^2)$	.353	.353	.353	
$p(r_s)$	.834	.540	.139	
Materiales Digitales (MD)				
<i>M</i>	1.15	2.23	3.53	19.00**
<i>DT</i>	.37	1.23	1.12	
$p(X^2)$	.369	.336	.369	
$p(r_s)$	.117	.178	.577	

Nota. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

## Discusión y conclusiones

Sin duda, una de las evidencias más destacadas de este estudio ha sido el gran descenso del uso del libro de texto de música en el periodo analizado, que asciende a casi un 25%. Estos resultados confirman que los materiales impresos están perdiendo el monopolio en educación, como señala Area (2017). Sin embargo, no se puede considerar que este recurso sea un “fósil” en el contexto de las aulas de música del siglo XXI, pues continúa siendo uno de los principales materiales utilizados en educación musical de Educación Primaria, debido a que está presente en casi la mitad de los centros educativos, que asciende casi al 70% en aquellos de titularidad privada. Además, más de un tercio de los centros ha utilizado siempre el libro de texto, que en el caso de los privados supera más de la mitad. Entendemos que estas diferencias pueden estar relacionadas con la capacidad de decisión del profesorado y la mayor influencia que puede tener la dirección del centro en el momento de selección de materiales en determinados colegios privados. Es necesario recordar que en estos centros el director posee autonomía en la selección del profesorado según la LOMCE (2013) y, además,

como indica Tebar Cuesta (2018) con respecto a todos los centros, esta figura cada vez tiene más importancia (a veces en detrimento del claustro) y más competencias para adoptar las medidas pedagógicas necesarias. Se podría decir que los docentes de los centros privados podrían estar más condicionados que los de colegios públicos a asumir las líneas pedagógicas del centro, limitando su participación en la toma de decisiones relacionadas con los libros de texto que utilizan en sus aulas. Igualmente, no debe relegarse al olvido que, aunque el sector público sigue siendo el dominante, en España la proporción de alumnado en centros de titularidad privada es del 30%, siendo mayor que la media de la Unión Europea (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020).

Respecto a las editoriales utilizadas en los centros, no existen grandes cambios a lo largo del tiempo, debido a que las editoriales más utilizadas desde 2010 continúan siendo las mismas en 2020. A priori, podríamos pensar que las editoriales más vendidas perduran más en el tiempo debido a que son las mejores, de ahí que sean seleccionadas repetidamente por gran parte del profesorado. No obstante, para poder avalar dicha afirmación es necesario un estudio en mayor profundidad que permitiese constatar si realmente esos materiales son los mejores del mercado y son los considerados como tales por el profesorado de música que los elige, o bien influyen otros factores además de la calidad de los libros de texto. Nótese también que ha habido dos editoriales, a diferencia del resto, que sí han aumentado en número de ventas en los últimos años, aspecto que sería interesante investigar para conocer posibles causas de dicho crecimiento.

En relación con el ranking de editoriales obtenido en esta investigación, debe mencionarse que entre las cuatro editoriales que ocupan los primeros puestos se encuentran las tres empresas más grandes según el número de ejemplares vendidos a nivel nacional (SM, Santillana y Anaya) y Pearson, una editorial catalogada como una empresa mediana según sus ventas (Beas Miranda & González García, 2019), lo que permitiría pensar que los datos obtenidos con esta muestra regional podrían ser similares a los que se obtendrían a nivel nacional.

El estudio transversal de las editoriales refleja enfoques similares respecto a la oferta de recursos que presentan, es decir, que no existen diferencias entre ellas en el tipo de materiales que incluyen en cada uno de los momentos de edición analizados (2010, 2015 y 2020). Sin embargo, cuando se analizan longitudinalmente, sí se perciben grandes cambios de los recursos, que se traduce en el aumento de materiales impresos de imágenes y otros recursos similares (láminas, tarjetas, murales, partituras, recortables, fichas fotocopiables, entre otros), pero sobre todo en los materiales digitales (guía docente el libro del alumno digital) y los recursos online. Este tipo de recursos hace una década eran inexistentes y, en la actualidad, cuatro de cada cinco libros de música los incluyen.

Podría decirse que las editoriales se han hecho eco de los avances de los materiales digitales, pero el anclaje al libro convencional impreso es tan fuerte que difícilmente permite superar enfoques metodológicos musicales que vayan más allá del lápiz y el papel (Alonso Vera & Vicente Nicolás, 2019), incluso más allá de las mesas y sillas que requiere la utilización de dichos libros. Si no es extraño encontrar salas de ensayo de orquestas, coros u otras agrupaciones musicales sin mesas, ¿por qué no nos sorprende hallar aulas de música de Educación Primaria repletas de mesas y sillas? ¿Es posible que el libro de texto, recurso tanpreciado por gran parte del profesorado, llegue incluso a condicionar la distribución espacial de nuestras aulas de música?

Somos conscientes del “vértigo pedagógico” que puede producir la eliminación del libro de texto en la planificación didáctica de los docentes, pero el aula de música del siglo XXI tiene al alcance infinidad de recursos digitales que, como bien indican numerosos autores (Debevc et al., 2020; Lorenzo-Quiles et al., 2015; Nijs, 2018; Palazón & Giráldez, 2018; Wan & Gregory, 2018), mejoran el rendimiento académico de los estudiantes en música. Por otro lado, la presencia cada vez mayor de Sistemas Digitales Interactivos (SDI) aminora, por no decir que elimina casi por completo, las dificultades que puede generar la visualización por parte del alumnado de partituras, textos de canciones, musicogramas... o la difícil tarea que supone para el profesorado la representación gráfica de los mismos en la pizarra. Deben recordarse al respecto estudios como los de Arévalo (2019) o Martínez Blasco (2019), que constatan que el uso de la PDI en el aula de música mejora la adquisición de competencias musicales. Además de la PDI, existen otros SDI más actuales como paneles interactivos, mesas multitáctiles y TV interactivas, pero la realidad es que sigue existiendo un 39.1% de aulas habituales de clase que no disponen de ningún SDI según el informe publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Por esta razón, desde 2020 se puso en marcha el Plan de Digitalización y Competencias Digitales del Sistema Educativo, cuyas tres líneas de actuación son la dotación de portátiles para los alumnos, la actualización de SDI en las aulas y la capacitación técnica del profesorado.

Los resultados de esta investigación nos indican que el libro de texto sigue siendo “tendencia” en las aulas de música, pero las argumentaciones expuestas previamente nos obligan a formularnos una pregunta fundamental sobre quién necesita realmente los libros de texto, ¿el alumnado o el profesorado? La falta de recursos o formación debe suplirse con materiales para el docente y no implica forzosamente que dichos materiales tengan que tener una versión para el alumnado. Aunque las comparaciones pueden ser odiosas, y quizás atrevidas en el contexto científico de este escrito, nos gustaría enviar al profesorado de música el siguiente mensaje: si nosotros mismos no somos los que realmente diseñamos y planificamos las actividades de música, y depositamos esa responsabilidad en un tercero que lo hace por nosotros, ¿no convierte esto al libro de texto en una especie de *take-away* educativo? Si no lo admitiríamos en un restaurante, ¿por qué lo aceptamos en nuestras aulas? Quizá se necesiten menos libros de texto de música y más materiales flexibles que faciliten una ineludible y creativa tarea del docente como es la programación y adaptación de los contenidos a su aula y a la realidad e intereses musicales de su alumnado.

Por último, es necesario mencionar ciertas limitaciones presentes en este estudio como han sido, por un lado, la imposibilidad de haber contado con una muestra representativa de todo el país y, por otro, de no haber podido constatar en la recogida de datos los cambios que se producen en las plantillas de los centros, pues, en ocasiones, se varía de libro de texto por un cambio de mentalidad o enfoque y, en otras, simplemente porque cambia el profesorado. Igualmente, nos gustaría señalar, como prospectiva de este estudio, otros que analizasen: por qué el profesorado utiliza libro de texto y por qué elige esos determinados libros; cuáles son los planteamientos didácticos musicales de dichos recursos; en qué medida se utilizan en las aulas de música; y, sobre todo, qué necesitaría el profesorado para que su alumnado pudiera prescindir de ellos.



## Referencias

- Agustiningsh, Nuriman, Mahmudi, K., Lestari, F. T. P., & Wardoyo, A. A. (2019). Development of textbooks based on the STEM (Science Technology Engineering and Mathematics) approach on the always energy saving theme energy source sub-theme for class IV elementary school students. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 8(9), 2348–2350. <http://www.ijstr.org/paper-references.php?ref=IJSTR-0919-22381>
- Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza. [ANELE]. (2018). *El libro educativo en España. Curso 2018-2019*. <https://anele.org/wp-content/uploads/2018/09/ANELE-Informe-El-libro-educativo-en-Espa%C3%B1a-2018.pdf>
- Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza. [ANELE]. (2021). *El libro educativo en España. Curso 2021-2022*. <https://anele.org/wp-content/uploads/2021/09/210908TXT-ANELE-El-libro-educativo-en-Espana-21-22.pdf>
- Alonso Vera, M., & Vicente Nicolás, G. (2019). El libro de texto de música: perspectiva del profesorado de educación secundaria. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 12(25), 49–59. <https://doi.org/10.25115/ecp.v12i25.2367>
- Area, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 13–28. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13>
- Arévalo, A. (2019). La danza y la música: un recurso multimedia para la PDI. *Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, (16), 1–25. <http://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2019/05/Arevalo.pdf>
- Arnau, J., & Bono, R. (2008). Estudios longitudinales. Modelos de diseño y análisis. *Escritos de Psicología*, 2(1), 32–41. [http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/vol2\\_1/escritospsicologia\\_v2\\_1\\_3estudios.pdf](http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/vol2_1/escritospsicologia_v2_1_3estudios.pdf)
- Beas Miranda, M., & González García, E. (2019). Fuentes para la elaboración de un mapa editorial de libros de texto en España. *Revista História Da Educação (Online)*, 23, 1–32. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/80355>
- Bernabé-Villodre, M. M., & Martínez-Bello, V. E. (2018). Analysis of gender, age and disability representation in music education textbooks: A research update. *International Journal of Music Education*, 36(4), 494-508. <https://doi.org/10.1177/0255761418763900>
- Bethel, E. (2020). Open textbooks: Quality and relevance for postsecondary study in The Bahamas. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 21(2), 61–80. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i2.4598>
- Blasco Magraner, J. S., & López Ramos, R. (2020). Instagram como herramienta de aprendizaje musical en educación secundaria y bachillerato. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 151, 25-45. <http://doi.org/10.15178/va.2020.151.25-45>
- Braga Blanco, G., & Belver Domínguez, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199–218. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n1.45688](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688)
- Calderón-Garrido, D., Gustems-Carnicer, J., & Carrera, X. (2020). Digital technologies in music subjects on primary teacher training degrees in Spain: Teachers' habits and profiles. *International Journal of Music Education*, 38(4), 613-624. <https://doi.org/10.1177/0255761420954303>

- Carrión Candel, E., Pérez Agustín, M., & Giménez De Ory, E. (2021). ICT and gamification experiences with CLIL methodology as innovative resources for the development of competencies in compulsory secondary education. *Digital Education Review*, 39, 238-256. <https://doi.org/10.1344/der.2021.39.%25p>
- Centeno Prieto, S. (2021). Alcance y límites de la libertad de cátedra. *Eikasía*, 99, 1-80. <https://revistadefilosofia.org/99-15.pdf>
- Cepeda Romero, O., Gallardo Fernández, I. M., & Rodríguez Rodríguez, J. (2017). La evaluación de los materiales didácticos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 16(2), 79-95. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.79>
- Comisión Europea /EACEA/Eurydice. (2020). *Equidad en la educación escolar de Europa: Estructuras, políticas y rendimiento del alumnado*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/286306>
- Debevc, M., Weiss, J., Šorgo, A., & Kožuh, I. (2020). Solfeggio learning and the influence of a mobile application based on visual, auditory and tactile modalities. *British Journal of Educational Technology*, 51(1), 177-193. <https://doi.org/10.1111/bjet.12792>
- Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura de la Comisión Europea. (2020). *Monitor de la Educación y la Formación de 2020*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2766/265433>
- Elorriaga, A. (2016). La nueva educación musical en primaria y secundaria: una visión pragmática. *Unir-Revista*. <https://www.unir.net/humanidades/revista/la-nueva-educacion-musical-en-primaria-y-secundaria-una-vision-pragmatica/>
- Farrow, R., Pitt, R., & Weller, M. (2020). Open Textbooks as an innovation route for open science pedagogy. *Education for Information*, 36(3), 227-245. <https://doi.org/10.3233/EFI-190260>
- Fernández Reiris, A. (2015). Exploration on new roles and changes in E-books in Education. En J. Rodríguez Rodríguez, E. Bruillard, M. Horsley (Coords.), *Digital Textbooks, What's New?* (pp. 68-80). IARTEM/ Servizo de Publicacións USC. <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/75>
- Ferreira, V., & Ricoy, M. C. (2017). Contribuição dos manuais de educação musical para a utilização das TIC [Contribution of music education manuals to the use of ICTs]. *Cuadernos.Info*, 40, 203-217. <https://doi.org/10.7764/cdi.40.1067>
- Gorbunova, I. B., & Plotnikov, K. Y. (2020). Music-related educational project for contemporary general music education of school children. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 12(2), 451-468. [https://www.ijcc.net/images/vol12/iss2/12235\\_Gorbunova\\_2020\\_E\\_R.pdf](https://www.ijcc.net/images/vol12/iss2/12235_Gorbunova_2020_E_R.pdf)
- Gutiérrez Cordero, R., & Cansino González, J. I. (2001). Música y libro de texto. *Música y Educación*, 47, 51-65. <http://hdl.handle.net/11441/31360>
- Ju, K.E. (2020). A Study on Yoon Seok Jung's Children's Songs in Music Textbooks for Elementary School. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 20(9), 851-875. <http://dx.doi.org/10.22251/jlcci.2020.20.9.851>
- Kim, E. (2020). Analysis of 'Music and Health' in Elementary School Music Textbooks for grades 5-6 Based on 2015 Revised Curriculum. *Educational Research*, 77, 97-118. <http://doi.org/10.17253/swueri.2020.77..005>
- Kupets, L. A. (2018). Texts about music for children and young musicians: Sergei Prokofiev in the Russian textbooks on musical literature of 1970-1990th years. *Music Scholarship*, 1, 166-173. <https://doi.org/10.17674/1997-0854.2018.1.166-173>

- Lauririca, A., Lorenzo, A., Merzero, A., & Ordoñana, J. (2021). Evaluación psicoacústica y profesional sobre la interpretación vocal en estudiantes de canto. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 18, 73-81. <https://doi.org/10.5209/reciem.69012>
- Lewis, J. (2020). How children listen: multimodality and its implications for K-12 music education and music teacher education. *Music Education Research* 22(4), 373-387. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1781804>
- LOE. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, 2006, 4 mayo. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- LOMCE. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 diciembre. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Lorenzo-Quiles, O., Vilchez-Fernández, N., & Herrera-Torres, L. (2015). Análisis de la eficacia educativa del uso de objetos digitales de aprendizaje musical. Comparación con los recursos didácticos no digitales en educación secundaria obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 38(2), 295-326. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1016748>
- Marín-Liévana, P., & Botella-Nicolás, A. M. (2020). Las preferencias musicales de los estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria. Una oportunidad para implementar un enfoque de tipo sociocrítico. *Revista Internacional de Educación Musical*, 8, 15-24. <https://doi.org/10.1177/2307484120956512>
- Martínez Blasco, S. (2019). *La pizarra digital en el aula de música de Educación Primaria. Evaluación de su eficacia como recurso educativo* [Tesis Doctoral]. Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/92795>
- Martínez Bonafé, J. (2007). ¿De qué hablamos cuando hablamos de los libros de texto? En Ministerio de Educación de Chile (Eds.), *Primer Seminario Internacional De Textos Escolares* (pp.429-436). <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2254>
- Martínez Bonafé, J., & Rodríguez Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto escolar. Una dialéctica siembre abierta. En J. Gimeno Sacristán (Eds.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 246-268). Editorial Morata. <https://www.uv.es/bonafe/documents/Curric%20y%20libro%20texto.pdf>
- Martínez-Delgado, C. (2019). Análisis de la transmisión cultural de los libros de texto de música en Educación Primaria. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(2), 117-132. <https://doi.org/http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.18.2.117>
- McGowan, V. (2020). Institution initiatives and support related to faculty development of open educational resources and alternative textbooks. *Open Learning*, 35(1), 24-45. <https://doi.org/10.1080/02680513.2018.1562328>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Estadística de la Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios. Curso 2018-2019*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3911ba08-3765-44a5-a157-ef5fa9aee90f/notaresumen.pdf>
- Molina Puche, S., & Alfaro Romero, A. (2019). Ventajas e inconvenientes del uso del libro de texto en las aulas de Educación Primaria. Percepciones y experiencias de docentes de la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 22(2), 179-197. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.332021>

- Murillo, R. E. (2017). The 21st Century Elementary Music Classroom and the Digital Music Curriculum: A Synergism of Technology and Traditional Pedagogy. *Texas Music Education Research*, 14–27. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1183312>
- Nando Rosales, J., & Sanz ponce, R. (2019). La autonomía del profesorado no universitario: el derecho a la libertad de cátedra. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(3), 517-534. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11241>
- Newton, D. P., & Newton, L. D. (2006). Could elementary textbooks serve as models of practice to help new teachers and non-specialists attend to reasoning in music? *Music Education Research*, 8(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/14613800600570660>
- Nijs, L. (2018). Dalcroze meets technology: integrating music, movement and visuals with the Music Paint Machine. *Music Education Research*, 20(2), 163-183. <https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1312323>
- Nurjanah, A., & Retnowati, E. (2018). Analyzing the extraneous cognitive load of a 7th grader mathematics textbook. *Journal of Physics: Conference Series*, 1097(1), 1-10. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1097/1/012131>
- Palazón, J., & Giráldez, A. (2018). QR codes for instrumental performance in the music classroom. *International Journal of Music Education* 36(3), 447-459. <https://doi.org/10.1177/0255761418771992>
- Park, J. M. (2020). A Study on the An Examination of Creative Activity Contents for Korean Traditional Music in Elementary School Music Textbooks: Focused on 5th and 6th Grade Curriculums Revised for 2015. *Educational Research*, 77, 119-135. <http://doi.org/10.17253/swueri.2020.77..006>
- Peirats Chacón, J., Gallardo Fernández, I. M., San Martín Alonso, Á., & Cortés Mollà, S. (2015). Los contenidos curriculares digitalizados: Voces y silencios en el ámbito editorial. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 39. <https://doi.org/10.6018/j/240801>
- Pitt, R., Jordan, K., de los Arcos, B., Farrow, R., & Weller, M. (2020). Supporting open educational practices through open textbooks. *Distance Education*, 41(2), 303–318. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1757411>
- Ponte F., Lennox, A., & Hurley J. (2021) The Evolution of the Open Textbook Initiative. *Journal of the Australian Library and Information Association*, 70(2), 194-212. <https://doi.org/10.1080/24750158.2021.1883819>
- Platt, N. (2018). Powerful knowledge and the textbook. *London Review of Education*, 16(3), 414–427. <https://doi.org/10.18546/LRE.16.3.05>
- Ramos Ahijado, S., Botella Nicolás, A. M., & Rodríguez Pérez, J. L. (2019). Tratamiento del libro de texto en la historia del sistema educativo español como mediador didáctico en la educación musical. *Revista Música Hodie*, 19. <https://doi.org/10.5216/mh.v19.56471>
- Katri-Helena, R. (2020). Overview of development lines of music teaching methods in Finland. *Problems in Music Pedagogy*, 19(2), 7-22. [http://pmp.du.lv/wp-content/uploads/2020/10/07-22\\_PMP\\_2020\\_Vol-19-2-3\\_RAUTIAINEN.pdf](http://pmp.du.lv/wp-content/uploads/2020/10/07-22_PMP_2020_Vol-19-2-3_RAUTIAINEN.pdf)
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2017). Music Teacher Training: A precarious area within the Spanish university. *British Journal of Music Education*, 34(1), 81–94. <https://doi.org/10.1017/S026505171600036X>
- Rodríguez Rodríguez, J., & Martínez Bonafé, J. (2016). Libros de texto y control del currículum en el contexto de la sociedad digital. *Cadernos CEDES*, 36(100), 319–336. <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00319.pdf>

- Rodríguez Rodríguez, J., & Vicente Álvarez, R. M. (2017). The music materials in early childhood education: A descriptive study in Galicia (Spain). *International Journal of Music Education*, 35(2), 139–153. <https://doi.org/10.1177/0255761415619423>
- Romanelli, G. G. (2019). Entre o digital e o impresso : perspectivas nos manuais e mídias para o ensino de música no Brasil. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(2), 57–68. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.2.57>
- Sadio-Ramos, F. J., Ortiz-Molina, M. A., & Bernabé Villodre, M. M. (2020). La formación del profesorado de Música para potenciar la creatividad desde la utilización de las TIC: una experiencia biográfica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 155-166. <https://doi.org/10.6018/reifop.422891>
- Saetre, J. H. (2018). Why school music teachers teach the way they do: a search for statistical regularities, *Music Education Research*, 20(5), 546-559. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1433149>
- Sanz, K. (2017). La eliminación del libro de texto y el uso del portafolio en la asignatura de música en E.S.O: una experiencia para incrementar la calidad del aprendizaje y la motivación del alumnado. *Educatio Siglo XXI*, 35(9). <https://doi.org/10.6018/j/286201>
- Savage, J. (2020). The policy and practice of music education in England, 2010–2020. *British Educational Research Journal*, 1-15. <https://doi.org/10.1002/berj.3672>
- Tébar Cuesta, F. (2018). Autonomía de los centros educativos: (intervención de la Inspección de Educación). *Avances en Supervisión Educativa*, 1–26. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.617>
- UNESCO. (2020). *Directrices para la elaboración de políticas de recursos educativos abiertos*. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/201327/Miao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vicente Nicolás, G. (2009). *Movimiento y danza en Educación Musical: un análisis de los libros de texto de Educación Primaria* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10803/11076>
- Vicente Nicolás, G. (2010). El libro de texto en educación musical [The textbook in music education]. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(5), 30. <https://doi.org/10.25115/epc.v3i5.901>
- Wan, L. A., & Gregory, S. (2018). Digital tools to support motivation of music students for instrumental practice. *Journal of Music. Technology and Education*, 11(1), 37-64. [https://doi.org/10.1386/jmte.11.1.37\\_1](https://doi.org/10.1386/jmte.11.1.37_1)



---

# The Music Education textbook in the 21st century: a fossil or a trend?

El libro de texto en Educación Musical en el siglo XXI: ¿un fósil o una tendencia?

21世纪的音乐教育教科书：化石还是趋势？

Учебник по музыкальному образованию в 21 веке: ископаемое или тенденция?

---

**Gregorio Vicente-Nicolás**

University of Murcia

gvicente@um.es

<https://orcid.org/0000-0001-6882-6157>

**Judith Sánchez-Marroquí**

Early Childhood Education School

jsm12@um.es

<https://orcid.org/0000-0002-9524-8986>

---

## Dates · Fechas

Published: 2021/12/31

Received: 2021/10/12

Accepted: 2021/11/12

---

## How to Cite this Paper · Cómo citar este trabajo

Vicente-Nicolás, G., & Sánchez-Marroquí, J. (2021). The Music Education textbook in the 21st century: a fossil or a trend?. *Publicaciones*, 51(2), 399–418. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.21973>

## Abstract

The main objective of this study was to determine the trend in the use of music textbooks in Primary School from 2010 to the present day and to analyse its evolution with respect to the materials included in them. We opted for a quantitative methodology with a longitudinal design and carried out a documentary analysis. The sample consisted of 13 publishers present in 433 schools in the Region of Murcia (Spain) at three different points in time (2010, 2015 and 2020), which made it possible to establish a ranking of the most widely used publishers in each of those years. An *ad hoc* instrument was developed to collect information on the different materials presented by these publishers and the data were analysed using descriptive statistics and inferential statistics. The results showed a significant decrease in the use of the music textbook in Primary School, although it is still present in more than half of the schools. A similar ranking of the most used publishers was observed at the three points in time analysed, and only two of them increased the overall number of schools in the period analysed. Finally, it is worth noting the large increase in the digital resources that publishers presented in their music books, so that at the end of the first decade of this century they barely existed, while in 2020 they were very frequent in almost all of them.

---

**Keywords:** textbooks, music, Primary School, educational materials.

---

## Resumen

El objetivo principal de este estudio ha sido conocer la tendencia del uso del libro de texto de música en Educación Primaria desde 2010 hasta la actualidad y analizar su evolución con respecto a los materiales que estos incluyen. Se ha optado por una metodología de corte cuantitativo con un diseño longitudinal y se ha realizado un análisis documental. La muestra estuvo conformada por 13 editoriales presentes en 433 centros educativos de la Región de Murcia en tres momentos analizados diferentes (2010, 2015 y 2020) que permitió establecer un ranking de las editoriales más utilizadas en cada uno de esos años. Se elaboró un instrumento *ad hoc* para la recogida información sobre los diferentes materiales que presentaban estas editoriales y se analizaron los datos mediante la estadística descriptiva y la estadística inferencial. Los resultados mostraron un descenso importante en el uso del libro de texto de música en la etapa de Educación Primaria, aunque sigue presente en más de la mitad de los centros educativos. Se observó un ranking similar de las editoriales más utilizadas en los tres momentos analizados y solo dos de ellas aumentaron el número global de centros en el periodo analizado. Por último, debe destacarse el gran aumento en los recursos digitales que presentaban las editoriales en sus libros de música, de modo que a finales de la primera década de este siglo apenas eran existentes, mientras que en 2020 eran muy frecuentes en casi todas ellas.

---

**Palabras clave:** libros de texto, música, Educación Primaria, materiales educativos.

---

## 概要

本研究的主要目的是了解 2010 年至今音乐教科书在小学教育中的使用趋势,并分析其所包含资料的演变。我们使用了具有纵向设计的定量切割方法对文献进行分析。其样本包括在三个不同年份(2010 年、2015 年和 2020 年)为穆尔西亚地区 433 所学校提供教科书的 13 家出版商。这个样本可以让我们获知这些年份中最常用教科书的出版商的排名。我们开发了一个特别工具来收集有关这些出版商提供的不同内容的信息,并使用描述性统计和推论统计分析数据。结果显示,在小学教育阶段音乐教科书的使用显著减少,尽管它仍旧存在于一半以上的学校中。在分析的三个年份中我们观察到了最常用出版商的排名类似,其中在这些年份只有两个出版商增加了其所提供教材的学校总数。最后,研究强调了出版



商在其音乐教材中大幅度增加了数字资源。该资源本世纪前十年几乎不存在,而在 2020 年它们几乎在所有该类书籍中都非常频繁地出现。

---

关键词: 教科书、音乐、小学教育、教育资料。

---

## Аннотация

Основной целью данного исследования было определить тенденцию использования учебников по музыке в начальном образовании с 2010 года по настоящее время и проанализировать их эволюцию в отношении включенных в них материалов. Мы выбрали количественную методологию с продольным дизайном и провели документальный анализ. Выборка состояла из 13 издательств, представленных в 433 образовательных центрах региона Мурсия в три разных момента времени (2010, 2015 и 2020 годы), что позволило составить рейтинг наиболее широко используемых издательств в каждый из этих годов. Был разработан специальный инструмент для сбора информации о различных материалах, представленных этими издательствами, и данные были проанализированы с использованием описательной и инференциальной статистики. Результаты показали значительное снижение использования учебника музыки в начальном образовании, хотя он по-прежнему присутствует более чем в половине школ. Аналогичный рейтинг наиболее используемых издательств наблюдался в трех анализируемых моментах времени, и только два из них увеличили общее количество школ за анализируемый период. Наконец, стоит отметить значительное увеличение цифровых ресурсов, представленных издателями в своих музыкальных книгах, так что в конце первого десятилетия этого века их практически не было, а в 2020 году они встречались очень часто почти во всех из них.

---

*Ключевые слова:* учебники, музыка, начальное образование, учебные материалы.

---

## Introduction

The textbook continues to be the most widely used material in classrooms today (Braga et al., 2016; Nurjanah & Retnowati, 2018; Rodríguez Rodríguez & Martínez Bonafé, 2016; Vicente Nicolás, 2010). Some of the advantages of using the textbook include the security it offers to the teacher and the help in organisational, social and intellectual decisions (Molina Puche & Alfaro Romero, 2019), as well as the easy access by students at any time and place without the need for special tools (Agustiningsh et al., 2019). In contrast, the main disadvantages are the consideration of the textbook as an “artefact” of control over teachers by placing them in a subordinate role (Martínez Bonafé, 2007) and the deprofessionalisation of teaching work that it entails (Fernández Reiris, 2015).

According to Area (2017), the textbook had been the hegemonic teaching material in the school system during the 20th century, but at the beginning of the 21st century this printed culture has lost its monopoly with the appearance of digital resources such as websites, blogs, teaching networks, institutional portals, among others. In this new context, digital textbooks have emerged as part of a set of materials and curricular resources organised sequentially and presented in different media and formats, adaptable to new methodological trends (ANELE, 2018; Beas Miranda & González García, 2019). However, Peirats et al. (2015) state that the inclusion of digital textbooks in classrooms shows an uncertain future, since there is no agreement among publishers or guidance from the educational administrations, giving rise to a tangle of digitised

books. According to Cepeda Romero et al. (2017), publishers do not always promote innovative digital materials and it is the traditional book format that is still very much present. Another alternative to the printed textbook is open textbooks as a type of OER (Open Educational Resources) which are “teaching materials that can be reused and adapted by third parties without the need for authorisation” (UNESCO, 2020, p. 6). For example, the use of open textbooks is encouraged at different educational levels, not only in Spain, but also in USA, the United Kingdom and Australia (Bethel, 2020; Farrow et al., 2020; McGowan, 2020; Pitt et al., 2020; Ponte et al., 2021).

In the case of music education, the textbook has been the subject of numerous research studies, most of them focused on Primary Education (Marín-Liévana & Botella-Nicolás, 2019). Some more recent lines of research on textbooks at this stage are: traditional music and creativity (Ju, 2020; Park, 2020), values, stereotypes and ideologies transmitted by textbooks (Bernabé-Villodre & Martínez-Bello, 2018; Kupets, 2018; Martínez-Delgado, 2019), relationship of music and health contents (Kim, 2020), and music and ICT (Ferreira & Ricoy, 2017; Murillo, 2017).

The textbook in the history of the Spanish education system appears in numerous references in legislation, but there is no explicit citation of music textbooks (Ramos Ahijado et al., 2019). Alonso Vera and Vicente Nicolás (2019) point out that, in the Spanish education system, music as a subject actually taught in the classroom is too young. It was in the 1990s when the first music specialists were gradually incorporated into the teaching staff of schools. In these early days, publishers presented contradictory musical approaches in their textbooks and the musical activities were mainly “pencil and paper”, more typical of other areas and for reducing musical sensory procedures. Along these lines, Elorriaga (2016) states that music textbooks continue to be the main source of information and that they propose methodologies more related to the humanities than to the arts. He also believes that teachers use this type of methodology due to the obligation to comply with the unwieldy content of this subject with little weekly dedication. According to Vicente Nicolás (2010), the main reason given by music teachers who use the book is that it makes their teaching activity much easier.

Another reason that may justify the use of the music textbook could be the lack of teacher training, as it can be useful as a guide for those who have little experience or little musical competence (Newton & Newton, 2006). Teacher competence is the most important factor in stimulating music production in primary and secondary classrooms (Saetre, 2018). However, “music teacher education is a precarious area because it is continuously exposed to displacement, it is continuously at risk of not being qualified as a recognised area within the Spanish university system” (Rodríguez-Quiles, 2017, p. 90) and training in digital competences is not sufficient (Calderón-Garrido et al., 2020; Lewis, 2020). This situation is not only found in Spain, but also in other countries such as Finland, where the music training received by teachers has been reduced from 120 hours to 60 hours (Rautianen, 2020), or in England, where such training has been significantly reduced in recent years, leading to a decline in music in primary education (Savage, 2020).

In addition to the lack of training for music teachers and the limited time devoted to this subject in primary school classrooms, another reason for using textbooks could be added to the policies of free textbooks, which, according to Rodríguez Rodríguez and Martínez Bonafé (2016), is a powerful strategy that contributes to legitimising this type of methodology. According to the latest report published by ANELE (2021) on books and educational content in Spain, in recent years, systems of aid to families for the purchase of textbooks have become widespread. These initiatives on loan systems and

book banks (universal or by income level) vary from one community to another. "For example, in Andalucía, Valencia, Navarra, Madrid, Murcia, and La Rioja, the models are universal and all families with children in publicly funded schools can participate" (AN-ELE, 2021, p. 27). Regardless of the reason that leads the teacher to choose this methodology, the music textbook can be understood as a didactic mediator whose main disadvantage would not only be its quality, but also its inappropriate use by teachers, leading to excessive subordination or poor choice (Ramos Ahijado et al., 2019).

In relation to textbook selection and evaluation, Gutiérrez Cordero and Cansino González (2001) propose four criteria that music teachers should take into account in order to carry out an assessment and subsequent choice of these resources: appropriateness of the language, treatment of the information, scientific and didactic validity, and illustrations in the texts. This evaluation would allow the teacher to identify, for example, textbooks with a superficial treatment of movement and dance, as there is no progression or sequencing in the contents (Vicente Nicolás, 2009); with a very low representation of students' musical preferences (Marín-Liévana & Botella-Nicolás, 2020); with a shallow cultural representation or without variety (Martínez-Delgado, 2019); or that do not promote ICT (Ferreira & Ricoy, 2017). The aforementioned studies ratify the ideas of Rodríguez Rodríguez and Vicente Álvarez (2017) who consider that music teachers should give more importance to the selection and evaluation of textbooks in order to detect musical proposals that are not coherent, are not up to date or even make mistakes. However, the reality is quite different due to the fact that a large part of teachers tend to choose textbooks through the information and propaganda provided by publishers (Martínez Bonafé & Rodríguez Rodríguez, 2010; Platt, 2018; Rodríguez Rodríguez & Vicente Álvarez, 2017). In addition to these tacit constraints, in other cases, the academic freedom of teachers at non-university levels may be limited by restrictive curricula, predetermined by national and regional governments, to the extent that they threaten teaching autonomy and praxis (Nando Rosales & Sanz Ponce, 2019). According to Centeno Prieto (2021), this academic freedom is actually controlled in ways other than through legislation, for example, through the authoritarianism of school heads. Moreover, in private schools, teachers' academic freedom is limited not only by the same educational laws as in public schools, but also by the guidelines or restrictions imposed by the school's ideology. This author points out that the excessive uniformity of teaching also goes against the freedom of the educator, since, in practice, many rely on textbooks that may even offend the intelligence of the teacher, "who follows them without excuse, out of convenience, inertia or even imposition, in which case it seems that the teacher's freedom, if not annulled, is at least curtailed a little more" (Centeno Prieto, 2021, p. 502).

Finally, it is important to note that over the last decades, music-related teaching materials have increased considerably and teachers can now choose resources and methods from a very wide range of possibilities (Rautiainen, 2020). This development has coincided with major advances in educational technology and has made it easier for teachers to choose to supplement textbook information with ICT (Blasco Magraner & López Ramos, 2020; Gorbunova & Plotnikov, 2020; Romanelli, 2019), leading to the co-existence of the printed book with digital resources. In this regard, Lorenzo-Quiles et al. (2015) point out that a teaching methodology that uses digital resources improves students' academic performance in music content more effectively than a methodology that does not include digital resources and focuses more on the textbook.

There are numerous studies that confirm the benefits of ICT in music teaching-learning processes and some authors such as Murillo (2017) even propose the creation of

a digital music curriculum for Primary Education using digital tools: music and video websites, music theory applications, lesson planning resources, digital instrument players, musical language software and music games. Among others that could be mentioned are: Nijs (2018) or Wan and Gregory (2018) on the motivation generated by digital tools towards instrumental practice; Debevc et al. (2020) who point out that musical language at this stage can be worked on more effectively with the use of interactive applications because students receive instant feedback; Palazón and Giráldez (2018) with proposals for the use of QR codes as a resource to improve instrumental learning; Laucirica et al. (2021) who support the use of computer programmes as useful tools to assess singing-related content (vocal quality, intonation, expression and phrasing); Carrión Candel et al. (2021) who present innovative methodologies based on gamification for teaching music and English content; or Sadio-Ramos et al. (2020) who point out that music teachers can use ICT as an instrument to develop creativity, collaboration, cooperation and communication skills. Furthermore, it should not be forgotten that, as Alonso Vera and Vicente Nicolás (2019) point out, the incorporation of ICT into the subject of music has helped many teachers not to use a textbook, while at the same time giving them greater freedom, flexibility, the option of developing their own materials and the possibility of teaching music with new methodological strategies. Furthermore, according to Sanz (2017), the elimination of the textbook and the use of alternative methodological resources increases interest and motivation for music.

In relation to the above ideas, it should be noted that Primary Schools have significantly increased their digital resources compared to previous years according to the latest report published by Ministerio de Educación y Formación Profesional (Ministry of Education and Vocational Training, 2020) for the 2018-2019 academic year. The number of students per computer is 2.9, 96.7% of classrooms have an Internet connection and 60.1% of classrooms have Interactive Digital Systems (IDS) such as Interactive Whiteboards. At the same time, teacher training in digital skills has increased, according to data published by Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura de la Comisión Europea (European Commission's Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2020). This report shows that 68% of teachers received ICT training and therefore, the digital skills of teachers are at the level of the European Union average. Although schools have adequate digital infrastructure and tools, teachers' digital skills need further improvement, for example, primary school teachers have a higher level of digital literacy than the EU average.

Taking into account the increase in digital music resources and their invaluable contributions to the music teaching and learning process, as well as the disadvantages of using the music textbook mentioned above, one might ask: is the textbook still the main material in the music classroom, has its use increased or decreased in the last decades, is it a 'fossil' resource in the context of music education, has it changed in the last years, do the new textbooks include digital resources, and if so, what are the consequences of this change? In the light of the questions posed, the main objective of this study has been to find out the trend in the use of music textbooks in Primary School over the last few decades and to analyse its evolution with respect to the materials included in them.

## Method

Due to the characteristics of this study, a quantitative methodology based on the empirical-analytical paradigm was chosen, and systematic observation was carried out by means of documentary analysis of the publishers. The research was configured with a longitudinal design in order to check, on the one hand, whether there were changes over time in the use of the textbook in the same schools and, on the other hand, how the materials presented in their books evolved and how the most widely used publishers modified their materials. Arnau and Bono (2008) point out that “the fundamental objective of the longitudinal study is to know not only the changes or individual profiles, but also to determine whether the change is significant and whether there are differences between the different subjects in the sample” (p.34). Therefore, in this paper, in addition to studying changes over time, we also analysed the differences within each of the data collection points (2010, 2015 and 2020) with respect to the use of publishers and the materials they presented. It should be noted that the publication dates of the selected textbooks coincided with two different educational legislations, LOE (2006) and LOMCE (2013). Some of the most salient consequences of the change of law were: (1) the modification of curricular elements (objectives, contents and assessment criteria); and (2) the competences granted to the Autonomous Regions to decide on the hours devoted to the subject of music. This fact increased the differences between the Autonomous Communities and caused publishers to produce different editions of the same music textbook in order to adapt it to each geographical context of the Autonomous Regions. Both changes do not affect this research because the study variables do not contemplate the comparison of the curricular contents established in the textbooks, and no comparisons have been made between educational laws or autonomous communities.

## Sample

Although it would have been desirable to have information from all primary schools in Spain, the material impossibility of accessing the more than 13.500 schools in our country has led us to select a region for convenience in order to carry out this study. Thus, the study population consisted of the Primary Education music books used during three five-year periods (2006-2010; 2011-2015; 2016-2020) in schools in the Region of Murcia. During three academic years, each corresponding to a different five-year period, information was collected on the schools using music textbooks and a ranking was established of the most used publishers in 2010, 2015 and 2020, as well as an overall ranking for the whole period (Tables 1 and 2). From the total of 512 schools existing in 2020, when the research was completed, 79 were eliminated as they had missing data in one of the five-year periods, so that the final research sample consisted of 13 publishers present in 433 schools at the three points in time analysed.

Table 1  
*Schools and the use of the music textbook*

Year	2010		2015		2020	
	F	%	F	%	F	%
Without textbook	141	28.9	179	36.0	262	51.2
With textbook	309	63.3	262	52.7	230	44.9
Missing data	38	7.8	56	11.3	20	3.9
Total	488	100.0	497	100.0	512	100.0

Table 2  
*Rankings of publishing houses used in schools*

Global	2010		2015		2020	
	%	PH	%	PH	%	PH
Publishing House (PH)						
Santillana (PH1)	33.3	PH1	27.2	PH1	33.2	PH1
Pearson (PH2)	26.5	PH2	23.0	PH2	31.7	PH2
Anaya (PH3)	9.7	PH3	12.9	PH3	8.8	PH4
SM (PH4)	9.5	PH4	12.0	PH4	7.3	PH3
Everest (PH5)	3.6	PH5	7.4	PH8	3.8	PH6
Edelvives (PH6)	3.4	PH7	5.5	PH9	3.8	PH8
Edebé (PH7)	3.1	PH11	3.6	PH5	3.4	PH9
Galinova (PH8)	2.8	PH10	2.6	PH6	2.7	PH7
McMillan (PH9)	2.6	PH6	1.0	PH7	1.1	PH10
Vicen Vives (PH10)	1.7	PH9	1.0	PH10	1.1	PH11
San Pablo (PH11)	1.5	PH12	1.0	PH12	.8	PH12
Marfil (PH12)	.7	PH8	.6	PH11	.4	PH13
Bruño (PH13)	.5	PH13	.6	PH13	.4	PH5
Other PH (OPH)	1.2	OPH	1.6	OPH	1.5	OPH
Total	100		100		100	

## Instrument

For the collection of information, an *ad hoc* instrument was designed consisting of three dimensions containing the following variables:

1. *Book identification data*: publisher's name; textbook title; year of edition.
2. *Printed material (PM)*: teacher's didactic guide; student's book; images; other printed resources.
3. *Digital material (DM)*: teacher's digital syllabus; student's digital book; audios (CD, USB, online); other digital resources (CD, USB, online).
4. *Level of inclusion of materials*: four levels were established according to the number of resources contained in the textbooks (1 = very low, 2 = low, 3 = moderate, 4 or more = high).

The content validity of the instrument was tested by intra-rater stability,  $K = .948$ ; (the same rater collected information from the same publishers at two different times within two weeks) and by inter-rater stability,  $K = .894$ , (two raters collected information from the same publishers and the results were compared). The degree of inter-rater agreement was excellent ( $K > .76$ ). The level of internal consistency of the instrument was moderate according to the reliability study conducted ( $\alpha = .75$ ).

## Procedure

Firstly, a review of the research topic was carried out and an instrument was developed to collect information. In 2010, all the schools in the Region of Murcia were contacted by telephone, e-mail or by consulting their websites to check whether they used music textbooks in Primary Education and, if so, to find out the publisher chosen by the teachers. The information obtained was used to establish the annual ranking of the most widely used publishers. Once the schools had been contacted and the ranking of the most widely used publishers had been established, the instrument was applied to each of them to describe the different materials they included. This same process was repeated in 2015 and 2020 and, finally, the overall ranking was established.

## Data analysis

A descriptive analysis of the variables ( $F$ ,  $\%$ ,  $M$ ,  $SD$ ) and an exploratory analysis were performed to test parametric assumptions. Because the study variables did not meet the parametric assumptions (normality and homogeneity of variances), non-parametric tests for related samples (Cochran and Friedman) and for independent samples ( $\chi^2$ , Mann-Whitney  $U$ ) were applied. Regarding the tests for related samples, the data were analysed with Cochran's test for nominal variables (presence or absence of the publisher's material) and with Friedman's test for numerical variables (number of materials included by the publisher). It should be mentioned that the three samples of the longitudinal study (2010, 2015 and 2020) were related because they were the same 433 schools studied at three different points in time. As for the tests for independent samples, the chi-square test was used to find out the relationship between different nominal variables and the Mann-Whitney  $U$  test was used to study relationships with numerical variables. In addition, the correlation between the different variables was studied (Spearman's  $r_s$ ) assuming  $\alpha = .05$  as a critical value for the interpretation of results. The information collected was analysed with the SPSS version 24 statistical package.

## Results

The results from the 433 schools that finally constituted the sample reveal that there were significant differences in textbook use,  $Q(433) = 82.210, p < .000$ , so that textbook use declined by almost 25% between 2010 and 2020 (Table 3).

Table 3

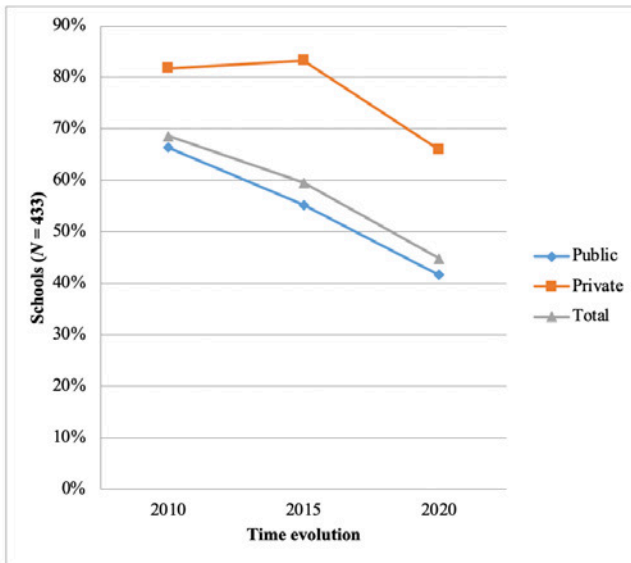
*Use of textbooks in schools (F, %)*

	2010		2015		2020	
	F	%	F	%	F	%
Without textbook	136	31.40	175	40.42	239	55.20
With textbook	297	68.60	258	59.58	194	44.80
Total	433	100	433	100	433	100

In relation to school ownership, it was found to have a significant influence on textbook use in 2010 ( $\chi^2(1) = 6.218, p = .013$ ), in 2015 ( $\chi^2(1) = 18.421, p < .000$ ) and in 2020 ( $\chi^2(1) = 19.435, p < .000$ ). The decrease in the use of this resource was higher in public schools (24.8%), while in private schools this value reached only 15.4%. Furthermore, it should be noted that in private schools there was an increase in book use in the second five-year period, in contrast to public schools where the values always decreased over time (Figure 1).

Figure 1

*Use of textbooks by school ownership*



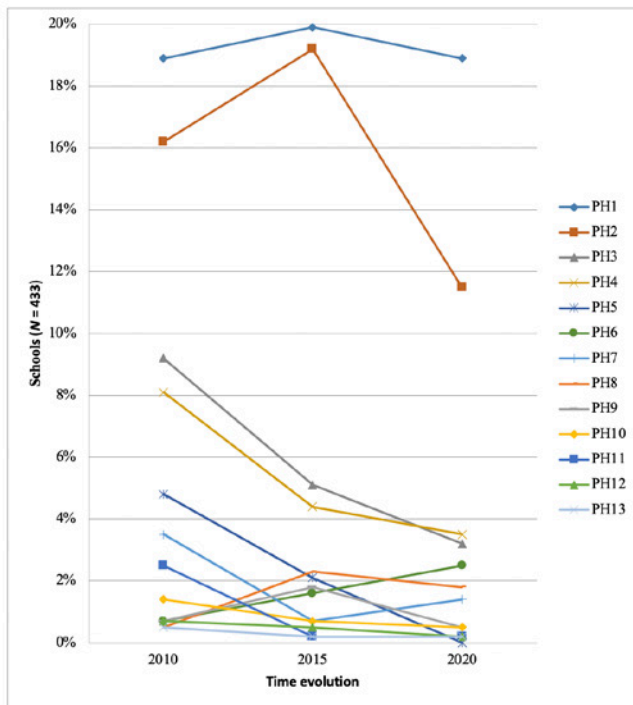


If we look at the continued use or non-use of music textbooks, one in five schools have not used a textbook since 2010, and one third of the sample have always used a textbook. This trend was observed in public schools, but not in private schools, where 82.8% always or almost always used the textbook. The results of  $U(433 = 7701, p < .000)$ , confirmed that these differences were significant and that again the ownership of the schools influenced the use of the textbook, being higher in private than in public schools (Table 4).

Table 4  
Continued use of the textbook from 2010 to 2020

Use of the textbook	Total number of schools		Public schools		Private schools	
	F	%	F	%	F	%
Never	88	20.3	83	22.5	5	7.8
One period	91	21.0	85	23	6	9.4
Two periods	104	24.0	88	23.8	16	25
Always	150	34.6	113	30.6	37	57.8
Total	433	100.0	369	100.0	64	100.0

Figure 2  
Publishing Houses used in schools since 2010



With regard to the 13 most used publishers in schools, most of them saw a decrease in their presence in schools from 2010 to 2020, except for PH6 and PH8, which slightly increased their use (Figure 2).

Regarding the stability or permanence of the same publisher in a school, of the total number of schools that used textbooks in the three five-year periods analysed ( $N = 150$ ), 36.66% always opted for the same publisher, 53.30% did so for two periods of time and 10% changed publishers in each five-year period. The results showed significant differences in the stability of the publisher used,  $\chi^2(2) = 40.44$ ,  $p < .000$ , and a very strong correlation with the ranking,  $r = .992$ , that is, the most used publishers were the ones that remained the longest in the centres.

In relation to the materials presented by the publishers, 100% of the books analysed ( $N = 39$ ) included a printed teacher's guide, but only 46.2% offered this teaching guide in a digital version. Similarly, all publishers offered the student's book in printed format, but only 30.8% offered it in digital format. 64.1% of the publishers included images (pictures, cards, murals, etc.) and half of them included other printed resources (photocopiable or cut-out). Regarding the format of the audio files of the music books, the CD was the highest (84.6%), followed by the online format (20.5%). With regard to other digital resources, publishers preferred the online platform, with two out of four books choosing this medium (Table 5).

Table 5  
*Printed and Digital Materials from 2010 to 2020*

	Total		2010		2015		2020		Q de Cochran
	F	%	F	%	F	%	F	%	
<i>Printed Materials</i>									
Teacher's guide	39	100	13	100	13	100	13	100	0
Student's book	39	100	13	100	13	100	13	100	0
Images	25	64.1	6	42.6	8	61.5	11	84.6	5.42
Other resources	20	51.3	5	38.5	5	38.5	10	76.9	4.16
<i>Digital Materials</i>									
Teacher's guide	18	46.2	0	0	6	46.2	12	92.3	18.00*
Student's book	12	30.8	0	0	4	30.8	8	61.5	12.00*
Audio									
CD	33	84.6	12	92.3	11	84.6	10	76.9	1.50
USB	4	10.3	0	0	1	7.7	3	23.1	4.66
Online	8	20.5	0	0	1	7.7	7	53.8	10.75*
Other resources									
CD-ROM	7	17.9	3	23.1	1	7.7	3	23.1	1.39

	Total		2010		2015		2020		Q de Cochran
	F	%	F	%	F	%	F	%	
USB	5	12.8	0	0	0	0	5	38.5	10.00*
DVD	3	7.7	0	0	2	15.4	1	7.7	3.00
Online	16	41.0	0	0	5	38.5	11	84.6	16.54*

Note. \*  $p < .01$

Looking at the evolution of materials over the period analysed, there was a considerable increase in the use of images (42%) and other printed resources (38.4%) for printed materials (Table 5). With regard to digital materials, the results revealed that the time of publication of textbooks had a significant influence on some of the digital resources included in them. Thus, from 2010 to 2020, the digital teaching guide increased by 92.3% and the student's book by 61.5%. In contrast, audio in CD format decreased by almost 20%, but audio in USB format increased by 23.1% and online by 53.8%. In relation to other digital resources incorporated by publishers, the use of CD-ROM declined in 2015, and DVD declined by 7.7% in 2020. In contrast, USB increased by 38.5% and, most notably, online platforms (84.6%).

Finally, in relation to the levels of inclusion of established materials (1 = very low, 2 = low, 3 = moderate, 4 or more = high), the averages at each point in the research revealed that the number of materials used increased from 2010 to 2020, both in print ( $M = 2.84$  in 2010,  $M = 3.61$  in 2020) and digital ( $M = 1.15$  in 2010,  $M = 3.53$  in 2020) with significant differences over this time at a 95% confidence level in print and 99% in digital. However, all publishers in 2010 showed the same trend with no significant differences between them or correlations with ranking position ( $p > .05$ ), results that are repeated in 2015 and 2020 (Table 6).

Table 6  
*Statistics on printed and digital materials*

	2010	2015	2020	Friedman
<b>Printed Materials (PM)</b>				
<i>M</i>	2.84	3.00	3.61	6.05*
<i>SD</i>	.80	.91	.65	
$p (X^2)$	.353	.353	.353	
$p (r_s)$	.834	.540	.139	
<b>Digital Materials (DM)</b>				
<i>M</i>	1.15	2.23	3.53	19.00**
<i>SD</i>	.37	1.23	1.12	
$p (X^2)$	.369	.336	.369	
$p (r_s)$	.117	.178	.577	

Note. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

## Discussion and conclusions

Undoubtedly, one of the most striking evidences of this study has been the large decrease in the use of the music textbook in the period analysed, amounting to almost 25%. These results confirm that printed materials are losing their monopoly in education, as Area (2017) points out. However, this resource cannot be considered a “fossil” in the context of 21st century music classrooms, as it continues to be one of the main materials used in music education in Primary Education, due to the fact that it is present in almost half of the educational centres, which rises to almost 70% in those privately owned. In addition, more than a third of the schools have always used the textbook, and more than half of the private schools have always used it. We understand that these differences may be related to the decision-making capacity of the teaching staff and the greater influence that the school management may have in the selection of materials in certain private schools. It should be remembered that in these schools the head teacher has autonomy in the selection of teaching staff according to the LOMCE (2013) and, moreover, as Tebar Cuesta (2018) points out with respect to all schools, this figure is becoming increasingly important (sometimes to the detriment of the teaching staff) and has more powers to adopt the necessary pedagogical measures. It could be said that teachers in private schools could be more conditioned than those in public schools to assume the pedagogical lines of the school, limiting their participation in decision-making related to the textbooks they use in their classrooms. Similarly, it should not be forgotten that, although the public sector is still dominant, in Spain the proportion of pupils in privately owned schools is 30%, which is higher than the European Union average (European Commission /EACEA/Eurydice, 2020).

With regard to the publishers used in schools, there are no major changes over time, as the most widely used publishers since 2010 are still the same in 2020. A priori, we might think that the best-selling publishers last longer over time because they are the best, hence they are repeatedly selected by a large number of teachers. However, in order to support this assertion, a more in-depth study is needed to ascertain whether these materials are really the best on the market and are considered as such by the music teachers who choose them, or whether other factors besides the quality of the textbooks have an influence. It should also be noted that there have been two publishers, unlike the rest, which have increased their sales in recent years, an aspect which it would be interesting to investigate in order to find out possible causes for this growth.

In relation to the ranking of publishers obtained in this research, it should be mentioned that among the four publishers that occupy the top positions are the three largest companies according to the number of copies sold at national level (SM, Santillana, Anaya) and Pearson, a publisher classified as a medium-sized company according to its sales (Beas Miranda & González García, 2019), which would suggest that the data obtained with this regional sample could be similar to those obtained at national level.

The cross-sectional study of the publishers reflects similar approaches to the supply of resources they present, that is, there are no differences between them in the type of materials they include at each of the publishing moments analysed (2010, 2015 and 2020). However, when analysed longitudinally, there are major changes in the resources, which are reflected in the increase in printed materials with images and other similar resources (sheets, cards, murals, sheet music, cut-outs, photocopiable worksheets, etc.), but above all in digital materials (teaching guide, digital pupil's book) and online resources. These types of resources were non-existent a decade ago, and nowadays, four out of five music books include them.

It could be said that publishers have echoed the advances of digital materials, but the anchorage to the conventional printed book is so strong that it is difficult to overcome musical methodological approaches that go beyond pencil and paper (Alonso Vera & Vicente Nicolás, 2019), even beyond the tables and chairs that the use of such books requires. If it is not unusual to find rehearsal rooms of orchestras, choirs or other musical groups without tables, why are we not surprised to find music classrooms in primary education full of tables and chairs? Is it possible that the textbook, a resource so highly valued by many teachers, even conditions the spatial distribution of our music classrooms?

We are aware of the “pedagogical vertigo” that the elimination of the textbook in the didactic planning of teachers can produce, but the 21st century music classroom has within reach an infinite number of digital resources that, as indicated by numerous authors (Debevc et al., 2020; Lorenzo-Quiles et al., 2015; Nijs, 2018; Palazón & Giráldez, 2018; Wan & Gregory, 2018), improve the academic performance of music students. On the other hand, the increasing presence of Interactive Digital Systems (IDS) reduces, if not almost completely eliminates, the difficulties that can be generated by the visualisation by students of scores, song texts, musicograms... or the difficult task for teachers of representing them graphically on the blackboard. In this respect, studies such as those by Arévalo (2019) or Martínez Blasco (2019) should be remembered, which confirm that the use of the Interactive Whiteboards in the music classroom improves the acquisition of musical competences. In addition to the Interactive Whiteboards, there are other more current SDIs such as interactive panels, multi-touch tables and interactive TVs, but the reality is that there is still 39.1% of regular classrooms that do not have any SDI according to the report published by Ministerio de Educación y Formación Profesional (Ministry of Education and Vocational Training, 2020). For this reason, since 2020, the Plan for Digitalisation and Digital Competences of the Education System was launched, whose three lines of action are the provision of laptops for students, the updating of SDI in classrooms and the technical training of teachers.

The results of this research indicate that the textbook is still “trendy” in music classrooms, but the arguments set out above force us to ask ourselves a fundamental question about who really needs textbooks: the pupils or the teachers? The lack of resources or training must be made up for with materials for the teacher and does not necessarily imply that these materials have to have a version for the pupils. Although comparisons can be odious, and perhaps daring in the scientific context of this paper, we would like to send the following message to music teachers: if we ourselves are not the ones who actually design and plan music activities, and we put that responsibility on a third party to do it for us, does this not turn the textbook into a kind of educational *take-away*? If we wouldn't accept it in a restaurant, why do we accept it in our classrooms? Perhaps we need fewer music textbooks and more flexible materials that facilitate an unavoidable and creative task of the teacher: programming and adapting the contents to the classroom and to the reality and musical interests of the students.

Finally, it is necessary to mention certain limitations present in this study, such as, on the one hand, the impossibility of having a representative sample of the whole country and, on the other hand, not having been able to verify in the data collection the changes that take place in the staff of the centres, since, on occasions, textbooks are changed due to a change of mentality or approach and, on others, simply because the teaching staff changes. We would also like to point out, as a prospective of this study, other studies that analyse: why teachers use textbooks and why they choose these particular books; what are the musical teaching approaches of these resources;

to what extent are they used in music classrooms; and, above all, what would teachers need in order for their pupils to be able to progress without their use.

## References

- Agustiningsh, Nuriman, Mahmudi, K., Lestari, F. T. P., & Wardoyo, A. A. (2019). Development of textbooks based on the STEM (Science Technology Engineering and Mathematics) approach on the always energy saving theme energy source sub-theme for class IV elementary school students. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 8(9), 2348–2350. <http://www.ijstr.org/paper-references.php?ref=IJSTR-0919-22381>
- Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza. [ANELE]. (2018). *El libro educativo en España. Curso 2018-2019*. <https://anele.org/wp-content/uploads/2018/09/ANELE-Informe-El-libro-educativo-en-Espa%C3%B1a-2018.pdf>
- Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza. [ANELE]. (2021). *El libro educativo en España. Curso 2021-2022*. <https://anele.org/wp-content/uploads/2021/09/210908TXT-ANELE-El-libro-educativo-en-Espana-21-22.pdf>
- Alonso Vera, M., & Vicente Nicolás, G. (2019). El libro de texto de música: perspectiva del profesorado de educación secundaria. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 12(25), 49–59. <https://doi.org/10.25115/ecp.v12i25.2367>
- Area, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 13–28. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13>
- Arévalo, A. (2019). La danza y la música: un recurso multimedia para la PDI. *Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, (16), 1–25. <http://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2019/05/Arevalo.pdf>
- Arnau, J., & Bono, R. (2008). Estudios longitudinales. Modelos de diseño y análisis. *Escritos de Psicología*, 2(1), 32–41. [http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/vol2\\_1/escritospsicologia\\_v2\\_1\\_3estudios.pdf](http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/vol2_1/escritospsicologia_v2_1_3estudios.pdf)
- Beas Miranda, M., & González García, E. (2019). Fuentes para la elaboración de un mapa editorial de libros de texto en España. *Revista História Da Educação (Online)*, 23, 1–32. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/80355>
- Bernabé-Villodre, M. M., & Martínez-Bello, V. E. (2018). Analysis of gender, age and disability representation in music education textbooks: A research update. *International Journal of Music Education*, 36(4), 494-508. <https://doi.org/10.1177/0255761418763900>
- Bethel, E. (2020). Open textbooks: Quality and relevance for postsecondary study in The Bahamas. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 21(2), 61–80. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i2.4598>
- Blasco Magraner, J. S., & López Ramos, R. (2020). Instagram como herramienta de aprendizaje musical en educación secundaria y bachillerato. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 151, 25-45. <http://doi.org/10.15178/va.2020.151.25-45>
- Braga Blanco, G., & Belver Domínguez, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199–218. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n1.45688](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688)

- Calderón-Garrido, D., Gustems-Carnicer, J., & Carrera, X. (2020). Digital technologies in music subjects on primary teacher training degrees in Spain: Teachers' habits and profiles. *International Journal of Music Education, 38*(4), 613-624. <https://doi.org/10.1177/0255761420954303>
- Carrión Candel, E., Pérez Agustín, M., & Giménez De Ory, E. (2021). ICT and gamification experiences with CLIL methodology as innovative resources for the development of competencies in compulsory secondary education. *Digital Education Review, 39*, 238-256. <https://doi.org/10.1344/der.2021.39.%25p>
- Centeno Prieto, S. (2021). Alcance y límites de la libertad de cátedra. *Eikasia, 99*, 1-80. <https://revistadefilosofia.org/99-15.pdf>
- Cepeda Romero, O., Gallardo Fernández, I. M., & Rodríguez Rodríguez, J. (2017). La evaluación de los materiales didácticos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC, 16*(2), 79-95. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.79>
- Comisión Europea /EACEA/Eurydice. (2020). *Equidad en la educación escolar de Europa: Estructuras, políticas y rendimiento del alumnado*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/286306>
- Debevc, M., Weiss, J., Šorgo, A., & Kožuh, I. (2020). Solfeggio learning and the influence of a mobile application based on visual, auditory and tactile modalities. *British Journal of Educational Technology, 51*(1), 177-193. <https://doi.org/10.1111/bjet.12792>
- Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura de la Comisión Europea. (2020). *Monitor de la Educación y la Formación de 2020*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2766/265433>
- Elorriaga, A. (2016). La nueva educación musical en primaria y secundaria: una visión pragmática. *Unir-Revista*. <https://www.unir.net/humanidades/revista/la-nueva-educacion-musical-en-primaria-y-secundaria-una-vision-pragmatica/>
- Farrow, R., Pitt, R., & Weller, M. (2020). Open Textbooks as an innovation route for open science pedagogy. *Education for Information, 36*(3), 227-245. <https://doi.org/10.3233/EFI-190260>
- Fernández Reiris, A. (2015). Exploration on new roles and changes in E-books in Education. En J. Rodríguez Rodríguez, E. Bruillard, & M. Horsley (Coords.), *Digital Textbooks, What's New?* (pp. 68-80). IARTEM/ Servizo de Publicacións USC. <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/75>
- Ferreira, V., & Ricoy, M. C. (2017). Contribuição dos manuais de educação musical para a utilização das TIC [Contribution of music education manuals to the use of ICTs]. *Cuadernos.Info, 40*, 203-217. <https://doi.org/10.7764/cdi.40.1067>
- Gorbunova, I. B., & Plotnikov, K. Y. (2020). Music-related educational project for contemporary general music education of school children. *International Journal of Innovation, Creativity and Change, 12*(2), 451-468. [https://www.ijcc.net/images/vol12/iss2/12235\\_Gorbunova\\_2020\\_E\\_R.pdf](https://www.ijcc.net/images/vol12/iss2/12235_Gorbunova_2020_E_R.pdf)
- Gutiérrez Cordero, R., & Cansino González, J. I. (2001). Música y libro de texto. *Música y Educación, 47*, 51-65. <http://hdl.handle.net/11441/31360>
- Ju, K.E. (2020). A Study on Yoon Seok Jung's Children's Songs in Music Textbooks for Elementary School. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction, 20*(9), 851-875. <http://dx.doi.org/10.22251/jlcci.2020.20.9.851>

- Kim, E. (2020). Analysis of 'Music and Health' in Elementary School Music Textbooks for grades 5-6 Based on 2015 Revised Curriculum. *Educational Research*, 77, 97-118. <http://doi.org/10.17253/swueri.2020.77..005>
- Kupets, L. A. (2018). Texts about music for children and young musicians: Sergei Prokofiev in the Russian textbooks on musical literature of 1970-1990th years. *Music Scholarship*, 1, 166-173. <https://doi.org/10.17674/1997-0854.2018.1.166-173>
- Laucirica, A., Lorenzo, A., Merzero, A., & Ordoñana, J. (2021). Evaluación psicoacústica y profesional sobre la interpretación vocal en estudiantes de canto. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 18, 73-81. <https://doi.org/10.5209/reciem.69012>
- Lewis, J. (2020). How children listen: multimodality and its implications for K-12 music education and music teacher education. *Music Education Research* 22(4), 373-387. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1781804>
- LOE. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, 2006, 4 mayo. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- LOMCE. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 diciembre. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Lorenzo-Quiles, O., Vílchez-Fernández, N., & Herrera-Torres, L. (2015). Análisis de la eficacia educativa del uso de objetos digitales de aprendizaje musical. Comparación con los recursos didácticos no digitales en educación secundaria obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 38(2), 295-326. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1016748>
- Marín-Liébana, P., & Botella-Nicolás, A. M. (2020). Las preferencias musicales de los estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria. Una oportunidad para implementar un enfoque de tipo sociocrítico. *Revista Internacional de Educación Musical*, 8, 15-24. <https://doi.org/10.1177/2307484120956512>
- Martínez Blasco, S. (2019). *La pizarra digital en el aula de música de Educación Primaria. Evaluación de su eficacia como recurso educativo* [Tesis Doctoral]. Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/92795>
- Martínez Bonafé, J. (2007). ¿De qué hablamos cuando hablamos de los libros de texto? In Ministerio de Educación de Chile (Eds.), *Primer Seminario Internacional De Textos Escolares* (pp.429-436). <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2254>
- Martínez Bonafé, J., & Rodríguez Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto escolar. Una dialéctica siembre abierta. In J. Gimeno Sacristán (Eds.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 246-268). Editorial Morata. <https://www.uv.es/bonafe/documents/Curric%20y%20libr%20texo.pdf>
- Martínez-Delgado, C. (2019). Análisis de la transmisión cultural de los libros de texto de música en Educación Primaria. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(2), 117-132. <https://doi.org/http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.18.2.117>
- McGowan, V. (2020). Institution initiatives and support related to faculty development of open educational resources and alternative textbooks. *Open Learning*, 35(1), 24-45. <https://doi.org/10.1080/02680513.2018.1562328>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Estadística de la Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios. Curso*



- 2018-2019. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3911ba08-3765-44a5-a157-ef5fa9aee90f/notaresumen.pdf>
- Molina Puche, S., & Alfaro Romero, A. (2019). Ventajas e inconvenientes del uso del libro de texto en las aulas de Educación Primaria. Percepciones y experiencias de docentes de la Región de Murcia. *Revista Electrónica Iiteruniversitaria de Formación Del Profesorado*, 22(2), 179-197. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/rei-fop.22.2.332021>
- Murillo, R. E. (2017). The 21st Century Elementary Music Classroom and the Digital Music Curriculum: A Synergism of Technology and Traditional Pedagogy. *Texas Music Education Research*, 14-27. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1183312>
- Nando Rosales, J., & Sanz ponce, R. (2019). La autonomía del profesorado no universitario: el derecho a la libertad de cátedra. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(3), 517-534. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11241>
- Newton, D. P., & Newton, L. D. (2006). Could elementary textbooks serve as models of practice to help new teachers and non-specialists attend to reasoning in music? *Music Education Research*, 8(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/14613800600570660>
- Nijs, L. (2018). Dalcroze meets technology: integrating music, movement and visuals with the Music Paint Machine. *Music Education Research*, 20(2), 163-183. <https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1312323>
- Nurjanah, A., & Retnowati, E. (2018). Analyzing the extraneous cognitive load of a 7th grader mathematics textbook. *Journal of Physics: Conference Series*, 1097(1), 1-10. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1097/1/012131>
- Palazón, J., & Giráldez, A. (2018). QR codes for instrumental performance in the music classroom. *International Journal of Music Education* 36(3), 447-459. <https://doi.org/10.1177/0255761418771992>
- Park, J. M. (2020). A Study on the An Examination of Creative Activity Contents for Korean Traditional Music in Elementary School Music Textbooks: Focused on 5th and 6th Grade Curriculums Revised for 2015. *Educational Research*, 77, 119-135. <http://doi.org/10.17253/swueri.2020.77..006>
- Peirats Chacón, J., Gallardo Fernández, I. M., San Martín Alonso, Á., & Cortés Mollà, S. (2015). Los contenidos curriculares digitalizados: Voces y silencios en el ámbito editorial. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 39. <https://doi.org/10.6018/j/240801>
- Pitt, R., Jordan, K., de los Arcos, B., Farrow, R., & Weller, M. (2020). Supporting open educational practices through open textbooks. *Distance Education*, 41(2), 303-318. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1757411>
- Ponte F., Lennox, A., & Hurley J. (2021) The Evolution of the Open Textbook Initiative. *Journal of the Australian Library and Information Association*, 70(2), 194-212. <https://doi.org/10.1080/24750158.2021.1883819>
- Platt, N. (2018). Powerful knowledge and the textbook. *London Review of Education*, 16(3), 414-427. <https://doi.org/10.18546/LRE.16.3.05>
- Ramos Ahijado, S., Botella Nicolás, A. M., & Rodríguez Pérez, J. L. (2019). Tratamiento del libro de texto en la historia del sistema educativo español como mediador didáctico en la educación musical. *Revista Música Hodie*, 19. <https://doi.org/10.5216/mh.v19.56471>

- Katri-Helena, R. (2020). Overview of development lines of music teaching methods in Finland. *Problems in Music Pedagogy*, 19(2), 7-22. [http://pmp.du.lv/wp-content/uploads/2020/10/07-22\\_PMP\\_2020\\_Vol-19-2-3\\_RAUTIAINEN.pdf](http://pmp.du.lv/wp-content/uploads/2020/10/07-22_PMP_2020_Vol-19-2-3_RAUTIAINEN.pdf)
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2017). Music Teacher Training: A precarious area within the Spanish university. *British Journal of Music Education*, 34(1), 81–94. <https://doi.org/10.1017/S026505171600036X>
- Rodríguez Rodríguez, J., & Martínez Bonafé, J. (2016). Libros de texto y control del currículum en el contexto de la sociedad digital. *Cadernos CEDES*, 36(100), 319–336. <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00319.pdf>
- Rodríguez Rodríguez, J., & Vicente Álvarez, R. M. (2017). The music materials in early childhood education: A descriptive study in Galicia (Spain). *International Journal of Music Education*, 35(2), 139–153. <https://doi.org/10.1177/0255761415619423>
- Romanelli, G. G. (2019). Entre o digital e o impresso : perspectivas nos manuais e mídias para o ensino de música no Brasil. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(2), 57–68. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.2.57>
- Sadio-Ramos, F. J., Ortiz-Molina, M. A., & Bernabé Villodre, M. M. (2020). La formación del profesorado de Música para potenciar la creatividad desde la utilización de las TIC: una experiencia biográfica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 155-166. <https://doi.org/10.6018/reifop.422891>
- Saetre, J. H. (2018). Why school music teachers teach the way they do: a search for statistical regularities. *Music Education Research*, 20(5), 546-559. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1433149>
- Sanz, K. (2017). La eliminación del libro de texto y el uso del portafolio en la asignatura de música en E.S.O: una experiencia para incrementar la calidad del aprendizaje y la motivación del alumnado. *Educatio Siglo XXI*, 35(9). <https://doi.org/10.6018/j/286201>
- Savage, J. (2020). The policy and practice of music education in England, 2010–2020. *British Educational Research Journal*, 1-15. <https://doi.org/10.1002/berj.3672>
- Tébar Cuesta, F. (2018). Autonomía de los centros educativos: (intervención de la Inspección de Educación). *Avances en Supervisión Educativa*, 1–26. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.617>
- UNESCO. (2020). *Diretrizes para la elaboración de políticas de recursos educativos abiertos*. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/201327/Miao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vicente Nicolás, G. (2009). *Movimiento y danza en Educación Musical: un análisis de los libros de texto de Educación Primaria* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10803/11076>
- Vicente Nicolás, G. (2010). El libro de texto en educación musical [The textbook in music education]. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(5), 30. <https://doi.org/10.25115/ecp.v3i5.901>
- Wan, L. A., & Gregory, S. (2018). Digital tools to support motivation of music students for instrumental practice. *Journal of Music. Technology and Education*, 11(1), 37-64. [https://doi.org/10.1386/jmte.11.1.37\\_1](https://doi.org/10.1386/jmte.11.1.37_1)

---

# Percepción de los estudiantes universitarios de Contabilidad sobre el modelo MANCOMA

Perception of the MANCOMA model among undergraduate accounting students

会计专业大学生对MANCOMA模型的认知

Восприятие модели MANCOMA студентами университета, изучающими бухгалтерский учет

---

**Adelaida Ciudad Gómez**

Universidad de Extremadura

adelaida@unex.es

<https://orcid.org/0000-0001-6008-0960>

**Jesús Valverde Berrocoso**

Universidad de Extremadura

jevabe@unex.es

<https://orcid.org/0000-0003-2580-4067>

---

## Fechas · Dates

Publicado: 2021/12/31

Recibido: 2021/11/02

Aceptado: 2021/12/05

---

## Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Ciudad, A., & Valverde, J. (2021). Percepción de los estudiantes universitarios de Contabilidad sobre el modelo MANCOMA. *Publicaciones*, 51(2), 419–441. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.15941>

## Resumen

Un entorno donde es necesario la aplicación de modelos metodológicos basados en el aprendizaje y evaluación por competencias exige a la Educación Superior en Contabilidad el abandono de metodologías tradicionales, basadas en la acumulación de conocimientos contables y sistemas de evaluación de carácter sumativo basados en la memorización, sustituyéndolas por metodologías activas y un sistema de evaluación formativo.

Para dar solución al problema formulado, se diseñó un modelo denominado «MANagement of COMpetence in the areas of Accounting» (MANCOMA), orientado a la evaluación formativa y respaldado por un ambiente de aprendizaje en modalidad de «Blended learning».

En este contexto, el propósito de este trabajo ha sido explorar la percepción de los estudiantes sobre dicho modelo, diseñado y propuesto para la asignatura «Contabilidad Financiera III» perteneciente al «Grado en Administración y Dirección de Empresas» (ADE) de la Universidad de Extremadura (España), considerándolo como uno de los factores claves a la hora de evaluar la calidad de nuestra experiencia docente. Participaron en este estudio un total de 200 estudiantes, pertenecientes a los grupos de ADE de la asignatura, así como de los dobles grados: ADE-Turismo y Derecho-ADE. Los datos fueron recogidos a través de un cuestionario para su análisis descriptivo, mostrando los resultados una percepción positiva de los estudiantes hacia el modelo, hallazgo que sugiere que la utilización del modelo facilita el aprendizaje, proporcionándole una mayor motivación. Un trabajo que aporta apoyo a profesores de contabilidad financiera, en educación superior, interesados en formar y evaluar por competencias.

---

*Palabras claves:* B-learning, Blended Learning, competencia, contabilidad, educación superior, satisfacción del estudiante.

---

## Abstract

An environment where it is necessary to apply methodological models based on learning and assessment by competences requires Higher Education in Accounting to abandon traditional methodologies, based on the accumulation of accounting knowledge, and summative assessment systems based on memorization, replacing them with active methodologies and a formative evaluation system.

To solve the formulated problem, a model called «MANagement of COMpetence in the areas of Accounting» (MANCOMA) was designed, aimed at formative assessment, and supported by a learning environment in the form of «Blended learning».

In this context, the purpose of this paper was to explore students' perception of this model, designed and proposed for the subject «Financial Accounting III» in the «Degree in Business Administration and Management» (BAM). A total of 200 students participated in this study, belonging to groups BAM of the subject, as well as the double degrees: BAM-Tourism and Law-BAM. The data was collected through a questionnaire for its descriptive analysis, showing the results a positive perception of the students towards the model, findings that suggest that the use of the model facilitates learning, providing greater motivation. A work that provides support to financial accounting professors, in higher education, interested in forming and evaluating competences.

---

*Keywords:* B-learning, Blended Learning, skills, accounting, higher education, students' satisfaction.

---

## 摘要

本文背景为一个在需要应用基于学习和能力评估的方法模型的环境,要求高等教育会计专业摒弃基于对会计知识积累和记忆的总结性评估系统的传统教学方法,以积极的方法和形成性的评估体系对其取而代之。

为了解决制定的问题,我们设计了一个名为“MANagement of COMpetence in the areas of Accounting”(MANCOMA)的模型,该模型面向形成性评估,并以“Blended learning”的形式提供学习环境的支持。

在此背景下,本研究目的是探索学生对上述模型的看法,该模型是为西班牙埃斯特雷马杜拉大学“工商管理学位(ADE)”的“财务会计 III”科目设计和提出的。共有 200 名学生参加了这项研究,他们分属于该学科的 ADE 组,以及 ADE-Tourism 和 Law-ADE 双学位组。我们通过问卷调查收集数据,用于进行描述性分析。结果显示学生对模型的积极认知。这一发现表明模型的使用促进了学习,提供了更大的动力。本研究为在高等教育中金融会计专业对培训和评估能力感兴趣教师的工作提供了支持。

---

关键词: B-learning, Blended Learning, 能力、会计、高等教育、学生满意度。

---

## Аннотация

Среда, в которой необходимо применять методологические модели, основанные на обучении и оценке по компетенциям, требует от высшего бухгалтерского образования отказаться от традиционных методик, основанных на накоплении бухгалтерских знаний, и систем суммарной оценки, основанных на запоминании, заменив их активными методиками и системой формативной оценки. Для решения этой проблемы была разработана модель «Управление компетентностью в области бухгалтерского учета» (MANCOMA), ориентированная на формативное оценивание и поддерживаемая смешанной средой обучения.

В этом контексте целью данной работы было изучение восприятия студентами этой модели, разработанной и предложенной для предмета «Финансовый учет III», входящего в программу «Степень в сфере делового управления и менеджмента» (ADE) Университета Эстремадуры (Испания), рассматривая ее как один из ключевых факторов при оценке качества нашего опыта преподавания. В исследовании приняли участие 200 студентов, принадлежащих к предметным группам ADE, а также к двойным степеням: ADE-Tourism и Law-ADE. Данные были собраны с помощью анкеты для описательного анализа, и результаты показали положительное отношение студентов к модели, что говорит о том, что использование модели облегчает обучение, обеспечивая большую мотивацию. Работа, обеспечивающая поддержку преподавателей финансового учета в высшем образовании, заинтересованных в обучении и оценке по компетенциям.

---

*Ключевые слова:* Blended Learning, компетентность, бухгалтерский учет, высшее образование, удовлетворенность студентов.

---

## Introducción

La revolución tecnológica, transformación social y los cambios en la estructura económica crean nuevos retos a la profesión contable e implicaciones sobre la Educación Superior en Contabilidad, que precisan de unos enfoques de enseñanza-aprendizaje centrados en el estudiante y orientados a la construcción del conocimiento, nuevas exigencias que no pueden ser satisfechas por metodologías didácticas basadas

en la transmisión de contenidos y la evaluación sumativa. Necesitamos disponer de modelos centrados en la formación y evaluación por competencias, atenuando los problemas provocados por el elevado número de estudiantes por grupo-aula, alta carga docente del profesor y gran número de competencias a desarrollar, junto con la limitación del tiempo disponible para el desarrollo de las sesiones presenciales, condicionantes que dificultan que se ofrezca un *feedback* útil al estudiante y disminuye la calidad de la práctica docente.

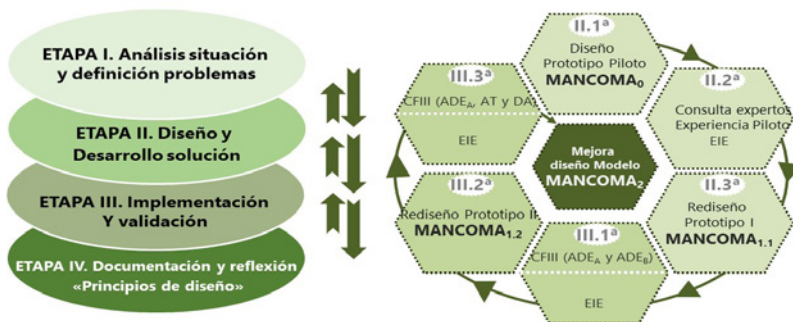
La situación actual de la enseñanza universitaria en Contabilidad ha sido analizada por Apostolou et al. (2021) evidenciando la necesidad de incrementar la investigación en esta área de conocimiento.

Para encontrar soluciones reales a los problemas señalados, siguiendo una estrategia de «Investigación Basada en el Diseño» (DBR) (Kennedy-Clark, 2013; Reeves, 2006; Wademan, 2005) y adoptando un enfoque cuasi-experimental, se diseñó, para la asignatura «Contabilidad Financiera III» (CFIII) perteneciente al «Grado en Administración y Dirección de Empresas» (ADE) de la Universidad de Extremadura (España), un modelo de formación y evaluación por competencias para estudiantes universitarios del área de Contabilidad Financiera, denominado «MANagement of COMpetence in the areas of Accounting» (MANCOMA), integrando un enfoque pedagógico basado en: (a) aprendizaje activo y significativo del estudiante; (b) promoción del aprendizaje colaborativo; (c) utilización de rúbricas de evaluación para el aprendizaje y (d) entorno de aprendizaje en modalidad «Blended learning» (BL) o Aprendizaje Híbrido, combinando la enseñanza presencial con la modalidad a distancia.

Un modelo que ha sido implantado posteriormente en el aula para la recogida de información, permitiendo su validación, ajuste y rediseño, perfeccionando la intervención. Una experiencia docente en la que se consideró la necesidad de conocer la percepción y satisfacción de los estudiantes sobre la utilidad y capacidad de la metodología utilizada, para facilitar y mejorar su aprendizaje por competencias.

Por tanto, en este estudio se describe la percepción de los estudiantes sobre el modelo MANCOMA, un trabajo que se engloba dentro de un estudio más amplio (Figura 1) y cuyo objetivo es comprobar si la combinación de elementos pedagógicos, tecnológicos y organizativos de nuestro modelo es el adecuado, de tal forma, que los resultados de esta investigación complementan los resultados obtenidos del análisis del profesor y de la opinión de los expertos, cerrando el proceso de triangulación.

Figura 1  
Temporalización de la investigación completa



Una vez realizado el estudio del marco teórico y definidos los problemas en la práctica, en una primera fase se diseña un prototipo inicial del Modelo MANCOMA<sub>0</sub> (Prototipo piloto) y el ambiente de aprendizaje. En la segunda fase se incluye una micro-fase en la que se lleva a cabo una experiencia piloto utilizando una versión simplificada del modelo MANCOMA<sub>0</sub>, cuyo propósito fundamental era identificar posibles dificultades que pudieran surgir durante la implantación del modelo completo y realizar las correcciones necesarias, así como, tener una primera aproximación sobre la percepción de los estudiantes sobre la utilización de las rúbricas en el proceso enseñanza-aprendizaje y la WebQuest, en un intento de asegurar la fiabilidad del diseño antes de iniciar el estudio del trabajo de campo. Esta fase piloto fue implantada en la asignatura de Estados de Información Empresarial (2º curso del Grado en Finanzas y Contabilidad), en el primer semestre del curso 2012-2013. Asimismo, para comprobar la validez del modelo se atendió al juicio de expertos, para lo que se solicitó la participación a cinco profesores universitarios con amplia experiencia, a los que se les presentó un protocolo de validación.

Con la información y experiencia obtenida, en una tercera fase, se revisó el modelo y el ambiente de aprendizaje, concluyendo la primera versión del Modelo MANCOMA<sub>1.1</sub> (Prototipo I) que es implantado en el aula en la ETAPA III, en una primera fase, en el segundo semestre del curso 2012-2013, fase en la que los datos que se obtienen nos permiten evaluar el modelo y del que surge una versión ajustada, el Modelo MANCOMA<sub>1.2</sub> (prototipo II), que se implanta de nuevo en el aula, en una segunda fase, en el segundo semestre del curso 2013-2014, ampliando su implantación al Doble Grado ADE-Turismo y Derecho-ADE.

Entre los datos obtenidos en ambas fases de la etapa III, utilizados para la mejora progresiva de nuestro modelo, se encuentran las valoraciones de los estudiantes sobre el prototipo I y II, obtenidos a través de un cuestionario, cuyos resultados son los analizados en este trabajo.

Para el diseño del modelo, nos sustentamos en múltiples trabajos que avalaban el uso del aprendizaje activo y colaborativo; las rúbricas de evaluación y entornos de aprendizaje «Blended learning». Así, el aprendizaje activo comenzó a tomar relevancia en las disciplinas de las ciencias naturales, extendiéndose posteriormente al resto de las disciplinas, y para el que existen diversos estudios en los que se indica que el aprendizaje activo mejora el aprendizaje estudiantil y su desempeño (Hettler, 2015). Diversos métodos en los que el estudiante universitario asume un papel activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se han desarrollado en las últimas décadas: «Instrucción por Pares» (IP) o «Peer Instruction» (PI) (Balta et al., 2017), «Aprendizaje Basado en Equipos» (ABE) o «Team-Based Learning» (TBL) (Christensen et al., 2019; Paguio & Jackling, 2016), «Aprendizaje Basado en Problemas» (ABP) o «Problem Based Learning» (PBL) (Gil-Galván et al., 2021), entre otros, Estas metodologías están en línea con el aprendizaje por competencias y el aprendizaje colaborativo (Moriña-Díez, 2021).

Como metodología, la aplicación del aprendizaje cooperativo está justificada no solo como consecuencia del entorno que exige cada vez más a los ciudadanos una preparación que les permita alcanzar una mayor cooperación y coordinación, sino también porque múltiples investigaciones avalan el aprendizaje cooperativo como una metodología que produce mayores rendimientos académicos, relaciones más positivas entre los estudiantes, y una actitud favorable hacia el aprendizaje. En este sentido, existen diversos meta-análisis que han obtenido resultados positivos (Kyndt et al., 2013; Sung et al., 2017) que coinciden en que el aprendizaje cooperativo aporta beneficios significativos sobre los logros, las actitudes y las relaciones sociales de los estudiantes,

cuando se comparan con los resultados de situaciones de aprendizaje competitivo o individualista (Castellanos Ramírez & Onrubia Goñi, 2015; Fu & Hwang, 2018)

Si nos centramos en la educación universitaria en Contabilidad, las últimas dos décadas los estudios se orientan principalmente en dos líneas, por un lado, los centrados en contrastar si el aprendizaje cooperativo permite al estudiante obtener mejores resultados que con otras estrategias docentes, analizando la eficacia de la utilización del aprendizaje cooperativo y su influencia en los logros alcanzados por el estudiante (Akindayomi, 2015; Shawver, 2020). Por otro, el uso de las rúbricas de evaluación. Con relación al uso de las rúbricas, diversos trabajos señalan que es fundamental su uso no exclusivamente como calificador sino como instrumento formativo (Bohórquez Gómez-Millán & Checa Esquivá, 2019; Fraile Ruiz et al., 2017; Gallego Arrufat & Raposo Rivas, 2014; Valverde-Berrocoso & Ciudad-Gómez, 2014; Velasco Martínez & Tójar Hurtado, 2018). Y en cuanto a su uso en entornos online, como apoyo para el proceso de evaluación, se comprobó que el uso de la rúbrica asistida por ordenador permitía mejorar la satisfacción del estudiante con la retroalimentación y reducir la carga de trabajo del profesor (Serna & Bergman, 2014).

Por último, el entorno de aprendizaje en modalidad «Blended learning» involucra la enseñanza presencial con la instrucción mediada por ordenador (Rasheed et al., 2019). Para que sea efectiva, requiere de una re-conceptualización y reorganización radical de la enseñanza y el aprendizaje (Bartolomé Pina et al., 2018; García-Ruiz et al., 2018; Salinas Ibáñez et al., 2018; Vo et al., 2017). En cuanto a las razones por las cuales se elige la utilización de un sistema de aprendizaje híbrido, Graham et al. (2005) sugieren tres razones principales, defendidas por multitud de estudios: (1) mejora de la eficacia del aprendizaje; (2) una mayor comodidad y acceso y (3) una mayor rentabilidad. En el ámbito de la educación universitaria en Contabilidad se evidencia una actitud positiva de los estudiantes hacia el entorno de aprendizaje en modalidad «Blended learning» (Osgerby, 2013). Se ha comprobado que una percepción positiva de los estudiantes sobre los aspectos clave del entorno de «Blended learning» tienden a estar correlacionados con un enfoque de aprendizaje profundo, y, por tanto, con resultados de aprendizaje positivos (Chandra & Fisher, 2009; Ginns & Ellis, 2007; Owston et al., 2019). Así se han comparado las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje combinado con las clases tradicionales y cursos en línea (Larson & Sung, 2009); con la percepción sobre la proporción de tiempo dedicado a la parte no presencial (Owston & York, 2018); o con relación al uso del «flipped classroom» (Espada Mateos et al., 2020; Mengual-Andrés et al., 2020; Prieto et al., 2021; Romero García et al., 2021; Sousa Santos et al., 2021; Tourón Figueroa, 2021). No obstante, existen obstáculos y barreras que no han permitido la implementación del «Blended Learning» al ritmo esperado por la mayoría de los investigadores, entre las que, Khan et al. (2015) destacan: a) la reducida accesibilidad a los ordenadores; b) falta de apoyo técnico a profesores que sienten cierta aversión tecnológica; c) comprensión borrosa de los profesores sobre los objetivos por los que se utiliza el aprendizaje combinado; d) falta de desarrollo profesional para apoyar el cambio del rol del profesor de instructor a facilitador y e) dificultad en la obtención y mantenimiento de los fondos necesarios para implementar un aprendizaje combinado.



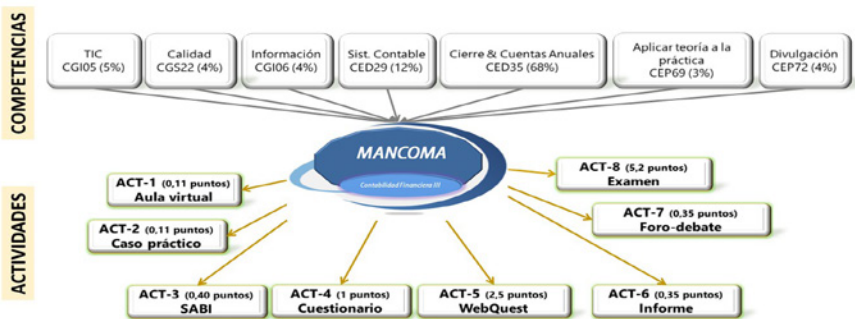
# Metodología

## Objetivo

El presente estudio tiene como objetivo general explorar la percepción de los estudiantes sobre la eficacia, eficiencia y atractivo del modelo MANCOMA, diseñado y propuesto para la asignatura «Contabilidad Financiera III» perteneciente al «Grado en Administración y Dirección de Empresas» de la Universidad de Extremadura (España). Para su diseño se normalizaron las competencias a desarrollar en el estudiante, se elaboraron las rúbricas y se diseñó las actividades presenciales y on-line orientadas a la formación y evaluación de las competencias de la asignatura. Un modelo caracterizado por unir un sistema de formación por competencias con un sistema de evaluación coherente con los resultados que el estudiante debe demostrar al final del proceso formativo, alineando la evaluación con los resultados de aprendizaje y las actividades a realizar (Figura 2) y que integra un enfoque pedagógico basado en (a) el aprendizaje activo y significativo del estudiante, (b) la promoción del aprendizaje colaborativo, (c) la utilización de rúbricas de evaluación para el aprendizaje y (d) una modalidad mixta o «Blended learning» apoyada en el uso del Campus Virtual de la Universidad de Extremadura.

Figura 2

*Competencias por desarrollar en la asignatura y actividades propuestas*



Por tanto, con esta exploración, los objetivos específicos son los siguientes:

OE-1. Conocer la percepción de los estudiantes sobre la utilidad y capacidad del modelo para facilitar su aprendizaje por competencias y dentro de este, la percepción del estudiante sobre el trabajo colaborativo, la utilidad de los recursos y materiales utilizados, las actividades propuestas, la percepción de los estudiantes sobre la implementación de un enfoque «blended learning» como metodología para el proceso enseñanza-aprendizaje y el uso de las rúbricas.

OE-2. Conocer la percepción de los estudiantes sobre la carga de trabajo y esfuerzo implicado.

OE-3. Conocer la percepción de los estudiantes sobre la influencia del modelo en su motivación y emotividad

## Muestra

La muestra objeto de estudio incluyó diversos grupos de participantes, concretamente, los estudiantes matriculados en los grupos ADE-A y ADE-B de la asignatura, así como los matriculados en los dos dobles grados: ADE-Turismo (ADE-TUR) y Derecho-ADE (DCHO-ADE).

El tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico y dentro de estos, hemos optado por el muestro por conveniencia.

Tabla 1

*Ficha técnica de estudio*

Ficha técnica del estudio									
Universo de población	Estudiantes matriculados en la asignatura de Contabilidad Financiera III del Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la Universidad de Extremadura								
Ámbito geográfico	Facultad de Empresa, Finanzas y Turismo-Universidad de Extremadura								
Población	<table border="0"> <tr> <td>104 estudiantes (Grupo ADE-A)</td> <td>67 estudiantes (Grupo ADE-A)</td> </tr> <tr> <td>91 estudiantes (Grupo ADE-B)</td> <td>57 estudiantes (Grupo ADE-TURISMO)</td> </tr> <tr> <td>195 estudiantes en total</td> <td>51 estudiantes (Grupo DERECHO-ADE)</td> </tr> <tr> <td></td> <td>175 estudiantes en total</td> </tr> </table>	104 estudiantes (Grupo ADE-A)	67 estudiantes (Grupo ADE-A)	91 estudiantes (Grupo ADE-B)	57 estudiantes (Grupo ADE-TURISMO)	195 estudiantes en total	51 estudiantes (Grupo DERECHO-ADE)		175 estudiantes en total
104 estudiantes (Grupo ADE-A)	67 estudiantes (Grupo ADE-A)								
91 estudiantes (Grupo ADE-B)	57 estudiantes (Grupo ADE-TURISMO)								
195 estudiantes en total	51 estudiantes (Grupo DERECHO-ADE)								
	175 estudiantes en total								
Tamaño de la muestra	<table border="0"> <tr> <td>66 estudiantes (Grupo ADE-A)</td> <td>27 estudiantes (Grupo ADE-A)</td> </tr> <tr> <td>40 estudiantes (Grupo ADE-B)</td> <td>26 estudiantes (Grupo ADE-TURISMO)</td> </tr> <tr> <td>106 estudiantes en total</td> <td>41 estudiantes (Grupo DERECHO-ADE)</td> </tr> <tr> <td></td> <td>94 estudiantes en total</td> </tr> </table>	66 estudiantes (Grupo ADE-A)	27 estudiantes (Grupo ADE-A)	40 estudiantes (Grupo ADE-B)	26 estudiantes (Grupo ADE-TURISMO)	106 estudiantes en total	41 estudiantes (Grupo DERECHO-ADE)		94 estudiantes en total
66 estudiantes (Grupo ADE-A)	27 estudiantes (Grupo ADE-A)								
40 estudiantes (Grupo ADE-B)	26 estudiantes (Grupo ADE-TURISMO)								
106 estudiantes en total	41 estudiantes (Grupo DERECHO-ADE)								
	94 estudiantes en total								
Índice de respuesta	<table border="0"> <tr> <td>63.46 % (Grupo ADE-A)</td> <td>40.30 % (Grupo ADE-A)</td> </tr> <tr> <td>43.95 % (Grupo ADE-B)</td> <td>45.61% (Grupo ADE-TURISMO)</td> </tr> <tr> <td>54.35 % en total</td> <td>80.39% (Grupo DERECHO-ADE)</td> </tr> <tr> <td></td> <td>53.71 % en total</td> </tr> </table>	63.46 % (Grupo ADE-A)	40.30 % (Grupo ADE-A)	43.95 % (Grupo ADE-B)	45.61% (Grupo ADE-TURISMO)	54.35 % en total	80.39% (Grupo DERECHO-ADE)		53.71 % en total
63.46 % (Grupo ADE-A)	40.30 % (Grupo ADE-A)								
43.95 % (Grupo ADE-B)	45.61% (Grupo ADE-TURISMO)								
54.35 % en total	80.39% (Grupo DERECHO-ADE)								
	53.71 % en total								
Método de recogida de información	Cuestionario alojado en la plataforma <i>Moodle</i>								
Fecha del trabajo de campo	2 <sup>er</sup> semestre del Curso 2012-2013      2 <sup>er</sup> semestre del Curso 2013-2014								
Tratamiento de los datos	SPSSv19								

En la Tabla 2 se pueden observar los datos generales de los estudiantes que contestaron, en los dos cursos, a la encuesta.

Tabla 2

Caracterización de la muestra

		CURSO 2012-2013			CURSO 2013-2014			
	ADE-A	ADE-B	Total		ADE-A	ADE-TUR	DCHO-ADE	Total
SEXO	H	26 (39.4 %)	17 (42.5 %)	43 (40.6%)	12 (44.4%)	5 (19.2%)	18 (43.9%)	35 (37.2%)
	M	40 (60.6 %)	23 (57.5 %)	63 (59.4)	15 (55.6%)	21 (80.8%)	23 (56.10)	59 (62.8%)
<b>Total</b>		<b>66</b>	<b>40</b>	<b>106</b>	<b>27</b>	<b>26</b>	<b>41</b>	<b>94</b>
EDAD	18-21	37 (56.1 %)	26 (65 %)	63 (59.4%)	16 (59.3%)	24 (92.3%)	13 (31.7%)	53 (56.4%)
	22-24	18 (27.3 %)	11 (27.5 %)	29 (27.4%)	5 (18.5%)	2 (7.7%)	27 (65.9%)	34 (36.2%)
	25-27	9 (13.6 %)	1 (2.5 %)	10 (9.4%)	4 (14.8%)	0	1 (2.4%)	5 (5.3%)
	+ 28	2 (3 %)	2 (5 %)	4 (3.8%)	2 (7.4%)	0	0	2 (2.1%)
<b>Total</b>		<b>66</b>	<b>40</b>	<b>106</b>	<b>27</b>	<b>26</b>	<b>41</b>	<b>94</b>

## Recopilación de datos

Para la recogida de los datos se diseñó un cuestionario que fue alojado en el aula virtual de «Contabilidad Financiera III» de cada uno de los grupos, en el Campus Virtual, proponiendo a los estudiantes responder a las preguntas antes de finalizar el semestre, en los últimos días de clase.

## Componentes y análisis

Una vez recogidos los datos, se realizó un análisis descriptivo de la percepción de los estudiantes sobre el modelo de formación y evaluación por competencias, centrándonos en tres cuestiones: (a) la utilidad y capacidad del modelo para facilitar su aprendizaje; (b) carga de trabajo y esfuerzo implicado y (c) la influencia sobre su motivación y emotividad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; permitiendo medir, desde el punto de vista del estudiante, el grado de efectividad, eficiencia y atractivo del modelo propuesto.

La variable dependiente que intervino en este estudio fue «Percepción de los estudiantes sobre el modelo y su satisfacción o no con el mismo», si bien, al tratarse de

una variable compleja, tuvimos que sustituirla por otras más concretas, representativas de ellas, en la Tabla 3 se muestra su operativización.

Tabla 3

Variable «Percepción y satisfacción de los estudiantes con el modelo»

OBJETIVO ESPECÍFICO	Dimensiones	Indicadores	Nivel de medición
OE-1	F2. Plan docente y metodología	Preguntas de la F2.1 a la F2.12	Escala Likert de 6 puntos
OE-1	F3. Atención al estudiante	Preguntas de la F3.1 a la F3.2	
OE-3	F4. Motivación hacia el aprendizaje	Preguntas de la F4.1 a la F4.9	
OE-1	F5. Recursos-materiales de aprendizaje	Preguntas de la F5.1 a la F5.3	
OE-1	F6. Actividades de aprendizaje	Preguntas de la F6.1 a la F6.7	
OE-1	F7. Uso del aula virtual	Preguntas de la F7.1 a la F7.3	
OE-2	F8. Carga de trabajo - dificultad	Preguntas de la F8.1 a la F8.3	
OE-1	F9. Evaluación: uso de rúbricas	Preguntas de la F9.1 a la F9.11	
OE-1	F10. Resultados de aprendizaje	Preguntas de la F10.1 a la F10.9	

Para la recogida de datos se elaboró un cuestionario, utilizando una adaptación del cuestionario SEEQ (Students' Evaluations of Educational Quality), creado por Marsh (1987).

Para los bloques, constituidos por un total de 58 ítems (<https://bit.ly/3eLp7ep>), se utilizó una escala tipo Likert y diferencial semántica, con seis alternativas, omitiendo la categoría de respuesta central, forzando las respuestas de los sujetos indecisos hacia un polo de acuerdo o desacuerdo, graduada de 1 a 6. A los ítems anteriores se les añadieron dos más, correspondientes a datos personales (Edad y sexo).

La fiabilidad de este cuestionario fue medida mediante el cálculo del alfa de Cronbach, obteniendo como resultado un  $\alpha = .951$ , para el primer curso, un  $\alpha = .949$ , para el segundo curso, lo que se consideró muy alto.

El valor de KMO fue .870 lo que evidencia que los datos poseen una adecuación suficiente a un modelo de análisis factorial. El contraste de Barlett indica que la hipótesis nula es significativa y que, por lo tanto, tiene sentido aplicar el análisis factorial a esta escala (Tabla 4).

Tabla 4

*Prueba de esfericidad de Bartlett*

Bartlett's test		
X <sup>2</sup>	df	p
3560.553	1035.000	< .001

El resultado del Análisis Factorial Exploratorio conduce a la identificación de tres dimensiones del cuestionario (Tabla 5).

Tabla 5

*Factores del AFE, ítems por factor y denominación de las dimensiones*

Factores	Ítems	Dimensiones
Factor 1	F2.1-F2.9 / F4.1-F4.9	Condiciones para el aprendizaje
Factor 2	F9.1-F9.10	Evaluación por rúbricas
Factor 3	F6.1-F6.7 / F10.1-F10.9	Competencias

Una vez recogidos los datos, el análisis descriptivo de estos se realizó en un entorno informático a través del paquete de software SPSS v. 19.

Previo al análisis descriptivo, fue necesario realizar un análisis exploratorio de los datos, revisando, por un lado, la presencia de valores atípicos, obteniéndose inicialmente, en el primer curso académico, 8 casos atípicos que fueron estudiados, decidiéndose eliminar dos de ellos, mientras que en el siguiente curso académico no se identificó ninguno. Por otro lado, se comprobó si los valores de la variable seguía una distribución normal, para lo que se empleó la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* y la de *Shapiro-Wilk*, mientras que para el estudio de la *homogeneidad o homocedasticidad de las varianzas* se utilizó el *test de Levene*, de este análisis se desprendió que no se cumplían todas las restricciones exigidas.

## Análisis y resultados

A la hora de analizar la percepción de los estudiantes sobre: (a) la utilidad y capacidad del modelo de evaluación por competencias para facilitar su aprendizaje; (b) carga de trabajo y esfuerzo implicado y (c) la influencia sobre su motivación y emotividad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los dos cursos académicos analizados, todas las valoraciones medias fueron superiores a la media teórica de la escala de respuesta (3.5).

## Percepción del estudiante con la utilidad y capacidad del modelo para facilitar el aprendizaje por competencias

A la hora de analizar la percepción del estudiante sobre la utilidad y capacidad de la metodología utilizada en el modelo MANCOMA para mejorar y facilitar su aprendizaje por competencias, se comprueba en la Tabla 6 y Tabla 7, que todas las valoraciones medias son superiores a la media teórica de la escala de respuesta (3.5). Destaca especialmente la valoración obtenida en la F2.5 “los criterios de evaluación son comprensibles y han sido comunicados desde el comienzo de la asignatura” (media de 5.49 y 5.66), la F2.2 “el aprendizaje de esta asignatura se ha centrado en el desarrollo de las competencias definidas en su programa o plan docente” (media de 5.48 y 5.64) y la F2.4. “el profesor se ha mostrado siempre claro en relación con los criterios que se iban a tener en cuenta en la evaluación del estudiante y las normas adoptadas en la asignatura” (media de 5.41 y 5.60).

Tabla 6

Resultado F2. Plan docente y metodología

Ítem	Curso 2012-2013/ (n= 106)			Curso 2013-2014/ (n= 94)		
	Media	Moda (1-6)	Varianza S2x	Media	Moda (1-6)	Varianza S2x
F2.1	4.71	5	.723	4.83	5	1.197
F2.2	5.48	6	.500	5.64	6	.384
F2.3	4.97	5	.656	5.23	6	.783
F2.4	5.41	6	.701	5.60	6	.458
F2.5	5.49	6	.614	5.66	6	.377
F2.6	4.58	5	.836	4.55	5	1.282
F2.7	4.47	6	2.137	4.68	6	2.026
F2.8	4.71	5	.857	4.54	5	1.584
F2.9	4.74	5	1.339	4.90	6	1.571
F2.10	4.68	5	1.744	4.90	6	1.722
F2.11	4.42	5	1.637	4.23	5	1.816
ÍTEM	Frecuencia		Porcentaje	Frecuencia		Porcentaje
F2.12A	SI: 74		SI: 69.8%	SI: 51		SI: 54.3%
	NO: 32		NO: 30.2%	NO:43		NO: 45.7%

Además, en la F2.12A, en la que se le preguntaba al estudiante si recomendaría la aplicación de esta metodología a otras asignaturas, de nuevo destaca que el 69.8% de la muestra, en el curso 2012-2013, y el 54.3% en el 2013-2014, respondieron que sí.

También es destacable las valoraciones, en la Tabla 7, obtenidas en F3.1 “el profesor/a se muestra accesible en el trato individual con los estudiantes y me hace sentirme bien

cuando acudo a él/ella” (media de 5.29 y 5.34) y en la F3.2 “el profesor/a ha estado siempre disponible cuando le he necesitado” (media de 5.42 y 5.60), que demuestra que, a pesar de la dificultad de contar con un número elevado de estudiantes, gracias al esfuerzo realizado, se había mantenido una comunicación fluida con los estudiantes.

Tabla 7

Resultado F3. Atención al estudiante

Ítems	Curso 2012-2013 /(n= 106)			Curso 2013-2014/(n= 94)		
	Media	Moda (1-6)	Varianza S2x	Media	Moda (1-6)	Varianza S2x
F3.1	5.29	6	.742	5.34	6	.937
F3.2	5.42	6	.607	5.60	6	.588

Si nos centramos en la consideración del estudiante con relación a la influencia del trabajo colaborativo sobre su aprendizaje, la pregunta F2.7 “la colaboración entre estudiantes (trabajo en grupo) ha resultado positiva para el aprendizaje porque ha permitido compartir conocimientos e ideas” obtuvo una valoración media de 4.47 y 4.68 (Tabla 6), una puntuación que nos permite concluir que, en opinión del estudiante, el trabajo colaborativo resulta positivo para su aprendizaje. Además, podemos añadir que, en base a la valoración media de 4.74 y 4.90 obtenida en la pregunta F2.9 “La metodología de enseñanza de la asignatura ha favorecido el trabajo en equipo” (Tabla 6), que dicho trabajo colaborativo es favorecido por la metodología utilizada.

Tabla 8

Resultado F5. Recursos-materiales de aprendizaje

Ítems	Curso 2012-2013/(n= 106)			Curso académico 2013-2014/(n= 94)		
	Media	Moda (1-6)	Varianza S2x	Media	Moda (1-6)	Varianza S2x
F5.1	5.22	5	.686	5.38	6	.669
F5.2	4.95	5	.979	5.09	6	1.154
F5.3	5.09	5	.715	5.10	6	1.077

A la hora de analizar la percepción del estudiante sobre la utilidad y capacidad de los recursos y materiales de aprendizaje utilizados en la asignatura para mejorar y facilitar su aprendizaje por competencias, se comprueba en la Tabla 8, que todas las valoraciones medias son superiores a la media teórica de la escala de respuesta (3.5). Si analizamos los resultados, destaca especialmente la valoración obtenida en la F5.1 “el material didáctico de la asignatura estaba bien preparado y se ha entregado oportu-

tunamente” (media de 5.22 y 5.38) y la F5.3 “la metodología de enseñanza de esta asignatura ha facilitado el acceso al material didáctico” (media de 5.0 y 5.10).

En cuanto a la percepción del estudiante sobre la utilidad y capacidad de las actividades propuestas en la asignatura para mejorar y facilitar su aprendizaje por competencias, se comprueba, en la Tabla 9 y Tabla 10, que todas las valoraciones medias son superiores a la media teórica de la escala de respuesta (3.5). El estudiante considera que todas las actividades propuestas le han resultado muy útiles para su aprendizaje y le han permitido mejorar en cada una de las competencias incluidas en la asignatura.

Tabla 9

Resultado F6. Actividades de aprendizaje

Ítem	Curso 2012-2013/(n= 106)			Curso 2013-2014/(n= 94)		
	Media	Moda (1-6)	Varianza S2x	Media	Moda (1-6)	Varianza S2x
F6.1	5.27	6	.810	5.24	6	1.004
F6.2	5.17	6	.771	5.04	6	1.353
F6.3	4.76	5	.982	4.85	6	1.547
F6.4	5.03	5	.771	5.00	5a	1.118
F6.5	5.12	5	.947	5.11	6	1.150
F6.6	4.80	5	.941	4.63	5	1.806
F6.7	4.06	5	1.597	4.27	4	1.574

Nota. a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores

Por otra parte, al comparar la calificación esperada por el estudiante (F10.9) y la realmente obtenida, se comprueba que la calificación esperada es ligeramente superior a la finalmente obtenida (media de 7.26 y 7.22).

Tabla 10

Resultado F10. Resultados de aprendizaje

Ítem Media	Curso 2012-2013/(n= 106)			Curso 2013-2014/(n= 94)		
	Moda (1-6)	Varianza S2x	Media	Moda (1-6)	Varianza S2x	
F10.1	4.76	5	.982	5.26	6	1.052
F10.2	4.86	5	.675	5.02	5	.817
F10.3	4.85	5	.929	4.97	5	1.257
F10.4	4.90	5	.722	5.14	5	.809
F10.5	5.01	5	.600	5.14	6	.959
F10.6	4.97	5	.618	5.13	5	.736



Ítem Media	Curso 2012-2013/(n= 106)			Curso 2013-2014/(n= 94)		
	Moda (1-6)	Varianza S2x	Media	Moda (1-6)	Varianza S2x	
F10.7	4.77	5	.672	4.83	5	.702
F10.8	5.11	5	.635	4.98	5	1.032
Ítem	Media	Moda (0-10)	Varianza S2x	Media	Moda (0-10)	Varianza S2x
F10.9. Calificación esperada	7.68	8	.944	7.71	8	1.734
Calificación obtenida	7.26	8	1.773	7.22	5	4.231

A la hora de analizar la percepción del estudiante sobre la utilidad y capacidad del uso del aula virtual como ambiente de aprendizaje en modalidad «Blended learning» para mejorar y facilitar su aprendizaje por competencias (eficacia del modelo), se comprueba en Tabla 11 que todas las valoraciones medias son superiores a la media teórica de la escala de respuesta (3.5). El estudiante valora que el uso del aula virtual ha favorecido su aprendizaje individual puesto que se ha adaptado a sus necesidades, le ha permitido llevar a cabo el desarrollo completo de la asignatura, a pesar de que pudieran existir dificultades para asistir a clase, poniendo a su alcance herramientas de comunicación que le han facilitado la interacción y la comunicación con sus compañeros y con el profesor/a, mejorado en el segundo curso levemente respecto a la que tenían los estudiantes del curso anterior.

Tabla 11

Resultado F7. Uso del aula virtual

Ítems	Curso 2012-2013/(n= 106)			Curso académico 2013-2014/(n= 94)		
	Media	Moda (1-6)	Varianza S2x	Media	Moda (1-6)	Varianza S2x
F7.1	4.99	5	.886	5.12	6	1.051
F7.2	5.11	6	1.111	5.15	6	1.375
F7.3	5.11	5	.654	5.23	6	.848

Centrándonos en el análisis de la percepción del estudiante sobre la utilidad y capacidad de las rúbricas para mejorar y facilitar su aprendizaje por competencias (*eficacia del modelo*), se comprueba en la Tabla 12 que todas las valoraciones medias son superiores a la media teórica de la escala de respuesta (3.5). Destaca especialmente la valoración obtenida en la F.9.5 “la rúbrica favorece que los criterios de evaluación del profesorado sean más claros” (media de 4.82 y 5.43) y la F9.8 “la rúbrica ha proporcionado al estudiante conocimiento sobre los criterios a utilizar en la evaluación, lo que le ha permitido valorar el rendimiento de sus compañeros (evaluación entre pares)”

(media de 4.82 y 5.36), mejorado en el segundo curso respecto a la que tenían los estudiantes del curso anterior.

Tabla 12

Resultado F9. Evaluación: uso de rúbricas

Ítem	Curso 2012-2013/(n= 106)			Curso 2013-2014/(n= 94)		
	Media	Moda (1-6)	Varianza S2x	Media	Moda (1-6)	Varianza S2x
F9.1	4.55	5	1.222	4.89	5	1.021
F9.2	4.51	5	1.205	5.05	5	.890
F9.3	4.60	5	1.194	4.99	5	1.107
F9.4	4.70	5	1.070	5.31	6	.753
F9.5	4.82	5	1.025	5.43	6	.634
F9.6	4.76	5	1.115	5.30	6	.642
F9.7	4.80	5	1.189	5.39	6	.564
F9.8	4.82	5	.987	5.36	6	.577
F9.9	4.71	5	.895	5.26	6	.708
F9.10	4.68	5	1.172	5.09	6	.939
Ítem	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje		
F9.11A	SI: 70	SI: 66.0%	SI: 78	SI: 83.0%		
	NO: 36	NO: 34.0%	NO: 16	NO: 17.0%		

Además, destacamos los resultados obtenidos en la pregunta F9.11A, en la que se le consultaba al estudiante si prefería que el profesorado utilizase las rúbricas de evaluación a otros instrumentos utilizados tradicionalmente, donde el 66% de la muestra del curso respondió que sí en el primer año y un 83% en el segundo.

## Percepción del estudiante con la carga de trabajo y esfuerzo implicado

En cuanto a la consideración del estudiante sobre si la carga de trabajo de la asignatura era razonable, según los resultados incluidos en la Tabla 11, en el primer curso analizado, contestaron que «grande» y al preguntarles cuantas horas por semana, fuera del horario de clase, le habían dedicado a la asignatura, el 48.1% contestó de 6 a 7 horas, coincidiendo con la previsión que se realizó por parte del profesor. Si embargo, en el segundo curso analizado, el 33.0% de los estudiantes afirmaron que el número de horas por semana dedicadas a la asignatura había sido de 8-9 horas, lo que hizo que nos planteáramos que se había producido un exceso de trabajo y se exigía proponer acciones que permitieran una reducción.

Además, en relación con el nivel de dificultad de la asignatura, el estudiante la valoró como «difícil», si bien, la calificación media obtenida en los cursos supera el 7. Por lo que se consideró que se ha logrado que el estudiante experimentase una «ansiedad adaptativa».

Tabla 13

Resultado F8. Carga de trabajo - dificultad

Ítem	Curso 2012-2013/(n= 106)			Curso 2013-2014/(n= 94)		
	Media	Moda (1-6)	Varianza S2x	Media	Moda (1-6)	Varianza S2x
F8.1	5.13	5a	.897	5.71	6	.250
F8.2	4.75	5	.606	5.03	5	.569

Ítem	Frecuencia		Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
F8.3	2-3	5	4.7	3	3.2%
4-5					
6-7	23	21.7	16		17.0%
8-9	51	48.1	27		28.7%
10 +	23	21.7	31		33.0%
	4	3.8	17		18.1%

Nota. a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores

## Percepción del estudiante sobre la influencia del modelo sobre su motivación hacia el aprendizaje

Finalmente, al analizar la percepción del estudiante sobre la influencia de la metodología propuesta en la asignatura, a través del modelo MANCOMA, sobre su motivación hacia el aprendizaje, se evidencia en la Tabla 12, un aumento en el interés del estudiante por la materia tras concluir la asignatura, aumentando su interés de un 4.86 y 4.57 (F4.1 “nivel de interés del estudiante por la materia de esta asignatura antes de matricularse”) a un 5.20 y 4.86 (F4.2 “nivel de interés del estudiante por la materia tras hacer CFIII”). Además, la valoración media obtenida en la F4.8. “el profesor/a motiva a los estudiantes para participar en las actividades tanto presenciales como on-line” fue de un 5.27 y 5.33, en la F4.7 “la metodología de enseñanza desarrollada por la profesora ha conseguido que participe en las actividades de aprendizaje” un 5.22 y 5.30, mientras que en la F4.6 “el profesor/a con su metodología ha conseguido que asista con regularidad a clase” un 5.22 y 5.19.

Tabla 14

Resultado F4. Motivación hacia aprendizaje

Ítems	Curso académico 2012-2013/(n= 106)			Curso académico 2013-2014/(n= 94)		
	Media	Moda (1-6)	Varianza S2x	Media	Moda (1-6)	Varianza S2x
F4.1	4.86	5	.846	4.57	5	1.860
F4.2	5.20	6	.732	4.86	5a	1.282
F4.3	5.02	5	.762	5.18	5	.709
F4.4	4.98	5	.704	5.23	6	.869
F4.5	4.34	4a	1.160	4.34	5	1.345
F4.6	5.22	6	.838	5.19	6	.995
F4.7	5.22	6	.743	5.30	6	.835
F4.8	5.27	6	.886	5.33	6	.912
F4.9	4.75	5	.987	4.36	5	2.018

Nota. a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores

## Discusión y conclusiones

De los resultados obtenidos en este estudio se desprende que la percepción de los estudiantes sobre la utilidad y capacidad de la metodología utilizada en la asignatura para facilitar y mejorar su aprendizaje por competencias es muy buena. Del mismo modo, el estudiante se encuentra mayoritariamente satisfecho con el trabajo colaborativo, los recursos y materiales de aprendizaje utilizados, las actividades propuestas, el uso del aula virtual como ambiente de aprendizaje en régimen de «Blended Learning» y las rúbricas, no señalando ningún aspecto negativo digno de mención, por lo que podemos reconocer su valor formativo. Estos resultados son coincidentes con otros estudios sobre b-learning y aprendizaje colaborativo (Hasanuddin et al., 2019; Hu et al., 2021; Ustun & Tracey, 2021); o sobre la eficacia de las e-rúbricas de evaluación (Aji et al., 2018; Giacomo & Savenye, 2020; Monje et al., 2014; Plank et al., 2016). Igualmente, del análisis se desprende que la percepción de los estudiantes sobre la motivación hacia el aprendizaje que le proporciona la metodología propuesta en la asignatura, a través del modelo MANCOMA, también es buena.

Sin embargo, el estudiante considera que la carga de trabajo y dificultad de la asignatura es alta, lo cual no es obstáculo para que los resultados académicos sean buenos, si bien, requiere la propuesta de acciones que permitan una reducción. La carga de trabajo es una variable que otras investigaciones también han reconocido como un factor influyente sobre las expectativas de logro y el rendimiento académico (Gregory & Lodge, 2015; Phillips et al., 2016; Ryan et al., 2014).

Por tanto, podemos afirmar que los estudiantes valoran que el modelo, como herramienta metodológica, es: a) eficaz, puesto que permite desarrollar competencias tanto genéricas como específicas, fomenta el aprendizaje significativo y la evaluación

formativa; b) atractivo ya que considera que cuenta con capacidad de motivación y emotividad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; y c) eficiente en relación al coste de los recursos adicionales necesarios, tales como materiales, equipos u otros requisitos. No obstante, muestran dudas en cuanto a su eficiencia relacionada con el tiempo y esfuerzo que se requiere, situación que mejoraría probablemente si el número de competencias a desarrollar en la asignatura disminuyera, ya que consideramos que la alta carga de trabajo del estudiante no es un problema originado por el modelo sino por el número excesivo de competencias incluidas en la asignatura.

Un estudio que nos otorga la posibilidad de avanzar en las teorías de enseñanza-aprendizaje en entornos complejos y flexibles, dentro de la disciplina contable. Aportaciones que podrán ofrecer apoyo a docentes en contabilidad financiera y la comunidad científica contable, ya que, aunque el modelo fue diseñado esencialmente para «Contabilidad Financiera III», con pequeñas adaptaciones, podría ser susceptible de ser aplicado en contextos similares, por ejemplo, en «Estados de Información Empresarial» del «Grado en Finanzas y Contabilidad» y en «Contabilidad Financiera II» del «Grado en Turismo».

## Referencias

- Aji, S. D., Hudha, M. N., Huda, C., Nandiyanto, A. B. D., & Abdullah, A. G. (2018). The improvement of learning effectiveness in the lesson study by using e-rubric. *Journal of Engineering Science and Technology*, 13(5), 1181-1189.
- Akindayomi, A. (2015). Customized Assessment Group Initiative: A Complementary Approach to Students' Learning. *Accounting Education*, 24(2), 102-122. <https://doi.org/10.1080/09639284.2015.1015148>
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., & Hassell, J. M. (2021). Accounting education literature review (2020). *Journal of Accounting Education*, 55, 100725. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2021.100725>
- Balta, N., Michinov, N., Balyimez, S., & Ayaz, M. F. (2017). A meta-analysis of the effect of Peer Instruction on learning gain: Identification of informational and cultural moderators. *International Journal of Educational Research*, 86, 66-77. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.009>
- Bartolomé Pina, A.-R., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2018). Blended learning: Panorama y perspectivas. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 21(1), 33-56.
- Bohórquez Gómez-Millán, M. R., & Checa Esquivia, I. (2019). Desarrollo de competencias mediante ABP y evaluación con rúbricas en el trabajo en grupo en Educación Superior. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 197-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.9907>
- Castellanos Ramírez, J. C., & Onrubia Goñi, J. (2015). La regulación compartida en entornos de aprendizaje colaborativo: Una revisión del estado de la investigación empírica. *Education in the knowledge society (EKS)*, 16(3), 57-72. <http://dx.doi.org/10.14201/eks2015161>
- Chandra, V., & Fisher, D. L. (2009). Students' perceptions of a blended web-based learning environment. *Learning Environments Research*, 12(1), 31-44. <https://doi.org/10.1007/s10984-008-9051-6>

- Christensen, J., Harrison, J. L., Hollindale, J., & Wood, K. (2019). Implementing team-based learning (TBL) in accounting courses. *Accounting Education*, 28(2), 195-219. <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1535986>
- Espada Mateos, M., Navia Manzano, J. A., & Gómez López, M. T. (2020). Rendimiento académico y satisfacción de los estudiantes universitarios hacia el método flipped classroom. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 24(1), 116-135. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8710>
- Fraile Ruiz, J., Pardo, R., & Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de educación*, 28(4), 1321-1334. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51915>
- Fu, Q.-K., & Hwang, G.-J. (2018). Trends in mobile technology-supported collaborative learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2016. *Computers and Education*, 119, 129-143. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.004>
- Gallego Arrufat, M. J., & Raposo Rivas, M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 197-215. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6423>
- García-Ruiz, R., Aguaded, I., & Pina, A.-R. B. (2018). La revolución del blended learning en la educación a distancia. *RIED: Revista iberoamericana de educación a distancia*, 21(1), 25-32. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19803>
- Giacumo, L. A., & Savenye, W. (2020). Asynchronous discussion forum design to support cognition: Effects of rubrics and instructor prompts on learner's critical thinking, achievement, and satisfaction. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 37-66. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09664-5>
- Gil-Galván, R., Martín-Espinosa, I., & Gil-Galvan, F. J. (2021). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre las competencias adquiridas mediante el aprendizaje basado en problemas. *Educación XX1*, 24(1), 271-295. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26800>
- Ginns, P., & Ellis, R. (2007). Quality in blended learning: Exploring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning. *The Internet and Higher Education*, 10(1), 53-64. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.10.003>
- Graham, C. R., Allen, S., & Ure, D. (2005). Benefits and Challenges of Blended Learning Environments. En M. Khosrow-Pour (Ed.), *Encyclopedia of information science and technology* (pp. 253-259). Idea Group Reference.
- Gregory, M. S.-J., & Lodge, J. M. (2015). Academic workload: The silent barrier to the implementation of technology-enhanced learning strategies in higher education. *Distance Education*, 36(2), 210-230. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1055056>
- Hasanuddin, D., Emzir, & Akhadiyah, S. (2019). Improving students' scientific writing ability through blended learning-based collaborative learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(20), 34-43. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i20.11457>
- Hettler, P. L. (2015). Active Learning in Economics: Increasing Student Engagement, Excitement and Success. *International Advances in Economic Research*, 21(4), 357-360. <https://doi.org/10.1007/s11294-015-9548-6>
- Hu, Z., Su, J., & Koroliuk, Y. (2021). Collaboration Based Simulation Model for Predicting Students' Performance in Blended Learning. En Z. Hu, S. Petoukhov, I. Dychka, &

- M. He (Eds.), *Advances in Computer Science for Engineering and Education III*. vol 1247 (pp. 653-667). Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-55506-1\\_58](https://doi.org/10.1007/978-3-030-55506-1_58)
- Huang, R., Spector, J. M., & Yang, J. (2019). Design-Based Research. En R. Huang, J. M. Spector, & J. Yang (Eds.), *Educational Technology* (pp. 179-188). Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-6643-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-981-13-6643-7_11)
- Kennedy-Clark, S. (2013). Research by design: Design-based research and the higher degree research student. *Journal of Learning Design*, 6(2), 26-32. <https://www.jld.edu.au/article/view/128/131>
- Khan, Z., Huda, N., & Mulavi, V. (2015). Barriers and solutions to adopting blended-learning in private schools for students from low-income families. En H. Malkawi, & S. S. Choudhry (Eds.), *E-Learning Excellence: Innovation Arabia* (pp. 472-494).
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>
- Larson, D. K., & Sung, C.-H. (2009). Comparing Student Performance: Online versus Blended versus Face-to-Face. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(1), 31-42.
- Mengual-Andrés, S., López Belmonte, J., Fuentes Cabrera, A., & Pozo Sánchez, S. (2020). Modelo estructural de factores extrínsecos influyentes en el flipped learning. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 23(1), 75-101. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23840>
- Monje, E. M., Cano, E. V., & Fernández, M. (2014). Peer assessment of language learning resources in virtual learning environments with e-rubrics. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 6(4), 321-342. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2014.069018>
- Moriña-Díez, A. (Ed.). (2021). *Enseñando con metodologías inclusivas en la universidad: De la teoría a la práctica*. Narcea.
- Osgerby, J. (2013). Students' Perceptions of the Introduction of a Blended Learning Environment: An Exploratory Case Study. *Accounting Education*, 22(1), 85-99. <https://doi.org/10.1080/09639284.2012.729341>
- Owston, R., & York, D. N. (2018). The nagging question when designing blended courses: Does the proportion of time devoted to online activities matter? *The Internet and Higher Education*, 36, 22-32. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.001>
- Owston, R., York, D. N., & Malhotra, T. (2019). Blended learning in large enrolment courses: Student perceptions across four different instructional models. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(5), 29-45. <https://doi.org/10.14742/ajet.4310>
- Paguio, R., & Jackling, B. (2016). Teamwork from accounting graduates: What do employers really expect? *Accounting Research Journal*, 29(3), 348-366. <https://doi.org/10.1108/ARJ-05-2014-0049>
- Phillips, J. A., Schumacher, C., & Arif, S. (2016). Time spent, workload, and student and faculty perceptions in a blended learning environment. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(6). <https://doi.org/10.5688/ajpe806102>
- Plank, T., Kiilaspää, K., Varendi, M., Pilt, L., Villems, A., Sutt, E., Dremljuga-Telk, M., Peiel, K., & Kampus, E. (2016). *Quality assessment in e-learning: Rubrics for evaluation of the e-course*. En *E-Learning: Evolution, Strategies and Technologies*. Scopus.

- Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S. Á., & Almuzara, A. C. (2021). Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: Una síntesis de las mejores evidencias. *Revista de educación*, 391, 149-177. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-476>
- Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2019). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, 144. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701>
- Reeves, T. C. (2006). Design research from the technology perspective. En J. Van den Akker, Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 86-109). Routledge. <http://www.fi.uu.nl/publicaties/literatuur/Educational-DesignResearch.pdf>
- Romero García, M., de Paz Lugo, P., Buzón-García, O., & Navarro Asencio, E. (2021). Evaluación de una formación online basada en Flipped classroom. *Revista de educación*, 391, 65-93. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-471>
- Ryan, Y., Tynan, B., & Lamont-Mills, A. (2014). Out of hours: Online and blended learning workload in Australian Universities. En A. G. Picciano, C. Dziuban, & C. R. Graham (Eds.), *Blended learning: Research perspectives*, vol. 2 (pp. 268-284). Taylor & Francis Group.
- Salinas Ibáñez, J. M., Luisa de Benito, B., Pérez García, A., & Gisbert Cervera, M. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 21(1), 195-213. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>
- Serna, M., & Bergman, M. E. (2014). Evaluación formativa mediante e-rúbricas: Aproximación al estado del arte. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 23-29. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6427>
- Shawver, T. J. (2020). An experimental study of cooperative learning in advanced financial accounting courses. *Accounting Education*, 29(3), 247-262. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1736589>
- Sousa Santos, S., Peset González, M. J., & Muñoz Sepulveda, J. Á. (2021). La enseñanza híbrida mediante flipped classroom en la educación superior. *Revista de educación*, 391, 123-147. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-473>
- Sung, Y.-T., Yang, J.-M., & Lee, H.-Y. (2017). The Effects of Mobile-Computer-Supported Collaborative Learning: Meta-Analysis and Critical Synthesis. *Review of Educational Research*, 87(4), 768-805. <https://doi.org/10.3102/0034654317704307>
- Tourón Figueroa, J. (2021). El modelo flipped classroom: Un reto para una enseñanza centrada en el alumno. *Revista de educación*, 391, 11-14.
- Ustun, A. B., & Tracey, M. W. (2021). An Innovative Way Of Designing Blended Learning Through Design-Based Research In Higher Education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(2), 126-146. <https://doi.org/10.17718/tojde.906821>
- Valverde-Berrocoso, J., & Ciudad-Gómez, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios: Estudio sobre viabilidad del instrumento. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 49-79. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6415>
- Velasco Martínez, L., & Tójar Hurtado, J. C. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(3), 183-208. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7998>



- Vo, H. M., Zhu, C., & Diep, N. A. (2017). The effect of blended learning on student performance at course-level in higher education: A meta-analysis. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 17-28. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.01.002>
- Wademan, M. R. (2005). *Utilizing development research to guide people capability maturity model adoption considerations*. [http://surface.syr.edu/idde\\_etd/12/](http://surface.syr.edu/idde_etd/12/)



---

# Perception of the MANCOMA model among undergraduate accounting students

Percepción de los estudiantes universitarios de Contabilidad sobre el modelo MANCOMA

会计专业大学生对MANCOMA模型的认知

Восприятие модели MANCOMA студентами университета, изучающими бухгалтерский учет

---

**Adelaida Ciudad Gómez**

University of Extremadura  
adelaida@unex.es  
<https://orcid.org/0000-0001-6008-0960>

**Jesús Valverde Berrocoso**

University of Extremadura  
jevabe@unex.es  
<https://orcid.org/0000-0003-2580-4067>

---

## Dates · Fechas

Published: 2021/12/31  
Received: 2021/11/02  
Accepted: 2021/12/05

---

## How to Cite this Paper · Cómo citar este trabajo

Ciudad, A., & Valverde, J. (2021). Perception of the MANCOMA model among undergraduate accounting students. *Publicaciones*, 51(2), 445–466. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.15941>

## Abstract

As an environment where it is necessary to apply methodological models based on learning and evaluation through competencies, Higher Education in Accounting requires the renunciation of traditional methodologies, which are based on the accumulation of accounting knowledge and summative evaluation systems founded on memorization. These should be replaced with active methodologies and a formative evaluation system. In order to solve this problem, a model called "MANagement of COMpetence in the areas of Accounting" (MANCOMA) was designed, oriented to formative evaluation and supported by a blended learning environment. In this context, the purpose of this work has been to explore the students' perception of such a model, designed and proposed for the subject "Financial Accounting III" belonging to the "Degree in Business Administration and Management" (ADE) of the University of Extremadura (Spain). It is to be considered as one of the key factors when evaluating the quality of our teaching experience. A total of 200 students participated in this study, belonging to the ADE groups of the subject, as well as the double degrees: ADE-Tourism and Law-ADE. The data were collected through a questionnaire for descriptive analysis, showing in the results, a positive perception of students towards the model. This finding suggests that the use of the model facilitates learning, providing greater motivation. It is a work that offers support to teachers of financial accounting, in higher education, interested in training and evaluating via competencies.

---

*Keywords:* B-learning, blended learning, competence, accounting, higher education, student satisfaction.

---

## Resumen

Un entorno donde es necesario la aplicación de modelos metodológicos basados en el aprendizaje y evaluación por competencias exige a la Educación Superior en Contabilidad el abandono de metodologías tradicionales, basadas en la acumulación de conocimientos contables y sistemas de evaluación de carácter sumativo basados en la memorización, sustituyéndolas por metodologías activas y un sistema de evaluación formativo.

Para dar solución al problema formulado, se diseñó un modelo denominado «MANagement of COMpetence in the areas of Accounting» (MANCOMA), orientado a la evaluación formativa y respaldado por un ambiente de aprendizaje en modalidad de «Blended learning».

En este contexto, el propósito de este trabajo ha sido explorar la percepción de los estudiantes sobre dicho modelo, diseñado y propuesto para la asignatura «Contabilidad Financiera III» perteneciente al «Grado en Administración y Dirección de Empresas» (ADE) de la Universidad de Extremadura (España), considerándolo como uno de los factores claves a la hora de evaluar la calidad de nuestra experiencia docente. Participaron en este estudio un total de 200 estudiantes, pertenecientes a los grupos de ADE de la asignatura, así como de los dobles grados: ADE-Turismo y Derecho-ADE. Los datos fueron recogidos a través de un cuestionario para su análisis descriptivo, mostrando los resultados una percepción positiva de los estudiantes hacia el modelo, hallazgo que sugiere que la utilización del modelo facilita el aprendizaje, proporcionándole una mayor motivación. Un trabajo que aporta apoyo a profesores de contabilidad financiera, en educación superior, interesados en formar y evaluar por competencias.

---

*Palabras claves:* B-learning, Blended Learning, competencia, contabilidad, educación superior, satisfacción del estudiante.

---

## 摘要

本文背景为一个在需要应用基于学习和能力评估的方法模型的环境,要求高等教育会计专业摒弃基于对会计知识积累和记忆的总结性评估系统的传统教学方法,以积极的方法和形成性的评估体系对其取而代之。

为了解决制定的问题,我们设计了一个名为“MANagement of COMpetence in the areas of Accounting”(MANCOMA)的模型,该模型面向形成性评估,并以“Blended learning”的形式提供学习环境的支持。

在此背景下,本研究目的是探索学生对上述模型的看法,该模型是为西班牙埃斯特雷马杜拉大学“工商管理学位(ADE)”的“财务会计 III”科目设计和提出的。共有 200 名学生参加了这项研究,他们分属于该学科的 ADE 组,以及 ADE-Tourism 和 Law-ADE 双学位组。我们通过问卷调查收集数据,用于进行描述性分析。结果显示学生对模型的积极认知。这一发现表明模型的使用促进了学习,提供了更大的动力。本研究为在高等教育中金融会计专业对培训和评估能力感兴趣教师的工作提供了支持。

---

关键词: B-learning, Blended Learning, 能力、会计、高等教育、学生满意度。

---

## Аннотация

Среда, в которой необходимо применять методологические модели, основанные на обучении и оценке по компетенциям, требует от высшего бухгалтерского образования отказаться от традиционных методик, основанных на накоплении бухгалтерских знаний, и систем суммарной оценки, основанных на запоминании, заменив их активными методиками и системой формативной оценки. Для решения этой проблемы была разработана модель «Управление компетентностью в области бухгалтерского учета» (MANCOMA), ориентированная на формативное оценивание и поддерживаемая смешанной средой обучения.

В этом контексте целью данной работы было изучение восприятия студентами этой модели, разработанной и предложенной для предмета «Финансовый учет III», входящего в программу «Степень в сфере делового управления и менеджмента» (ADE) Университета Эстремадуры (Испания), рассматривая ее как один из ключевых факторов при оценке качества нашего опыта преподавания. В исследовании приняли участие 200 студентов, принадлежащих к предметным группам ADE, а также к двойным степеням: ADE-Tourism и Law-ADE. Данные были собраны с помощью анкеты для описательного анализа, и результаты показали положительное отношение студентов к модели, что говорит о том, что использование модели облегчает обучение, обеспечивая большую мотивацию. Работа, обеспечивающая поддержку преподавателей финансового учета в высшем образовании, заинтересованных в обучении и оценке по компетенциям.

---

*Ключевые слова:* Blended Learning, компетентность, бухгалтерский учет, высшее образование, удовлетворенность студентов.

---

## Introduction

The technological revolution, social transformation and changes in economic structure create new challenges for the accounting profession and implications for Higher Education in Accounting, which require student-centered teaching-learning approaches oriented to knowledge construction. There are new demands that cannot be met by teaching methodologies, based on the transmission of content and summative evalu-

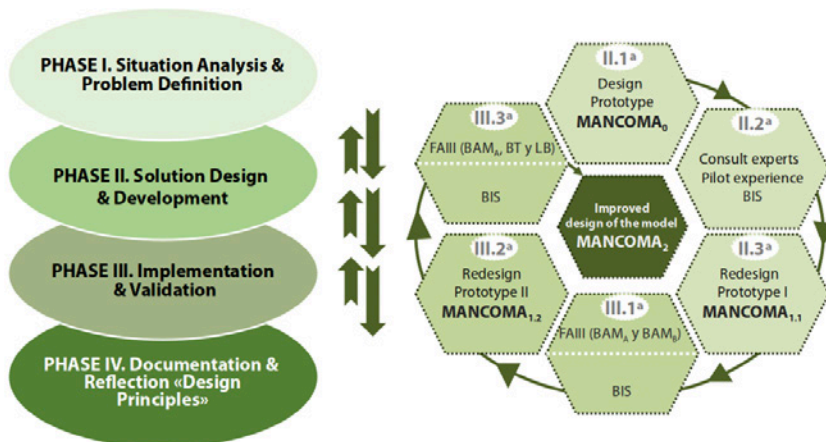
ation. We need to have models focused on training and assessment by competencies, mitigating the problems caused by the high number of students per classroom-group, high teaching load of the professor and large number of competencies to be developed. Also, to be taken into account is the limited time available for the development of classroom sessions, conditions that make it difficult to provide useful feedback to the student and reduce the quality of teaching practices.

The current situation of university teaching in accounting has been analyzed by Apostolou et al. (2021), showing the need to increase research in this area of knowledge.

In order to find real solutions to the indicated problems, following a “Design Based Research” (DBR) strategy (Kennedy-Clark, 2013; Reeves, 2006; Wademan, 2005) and adopting a quasi-experimental approach, a training and evaluation model was designed. It applies to the subject “Financial Accounting III” (CFIII) belonging to the “Degree in Business Administration and Management” (ADE) of the University of Extremadura (Spain). It is a model of competences and is geared towards university students in the area of Financial Accounting, called “MANagement of COMpetence in the areas of Accounting” (MANCOMA). It integrates a pedagogical approach based on: (a) active and meaningful student learning; (b) promotion of collaborative learning; (c) use of evaluation rubrics for learning and (d) learning environment in “Blended learning” (BL) or Hybrid Learning modality, combining face-to-face teaching with distance modality. It is a model that has been subsequently implemented in the classroom for the collection of information, allowing its validation, adjustment and redesign, perfecting the intervention. It creates a teaching experience in which it was considered necessary to evaluate the perception and satisfaction of students about the usefulness and capability of the methodology used, to facilitate and improve their learning by competencies.

Therefore, this study describes the students’ perception of the MANCOMA model, a work that is part of a broader study (Figure 1). The objective is to verify whether the combination of pedagogical, technological and organizational elements in the model is adequate, so that the results of this research complement the results obtained from teacher analysis and expert opinion, thus closing the triangulation process.

Figure 1  
Timing of the complete investigation



Once the study of the theoretical framework and the problems in practice had been defined, an initial prototype of the MANCOMA<sub>0</sub> Model (Pilot Prototype) and the learning environment were designed in the first phase. The second phase includes a micro-phase in which a pilot experience is carried out using a simplified version of the MANCOMA<sub>0</sub> model. Its main purpose was to identify possible difficulties that could arise during the implementation of the complete model and to make the necessary corrections, as well as to have a first approximation of the students' perception of the use of the rubrics in the teaching-learning process and the WebQuest. This is an attempt to ensure the reliability of the design before starting the fieldwork study. The pilot phase was implemented in the subject of Business Information Statements (2nd year of the Degree in Finance and Accounting), in the first semester of the 2012-2013 academic year. Likewise, in order to check the validity of the model, expert judgment was used, for which the participation of five university professors with extensive experience was requested, to whom a validation protocol was presented.

With the information and experience obtained, the model and the learning environment were revised in a third phase, concluding the first version of the MANCOMA1.1 Model. (Prototype I) which is implemented in the classroom in STAGE III, in a first phase, in the second semester of the academic year 2012-2013. This is a phase in which the data obtained allow us to evaluate the model and from which an adjusted version emerges, the MANCOMA1.2 Model (prototype II), which is again implemented in the classroom in STAGE III, in a first phase, in the second semester of the academic year 2012-2013. (Prototype II) is implemented again in the classroom, in a second phase, in the second semester of the academic year 2013-2014, extending its implementation to the Double Degree ADE-Tourism and Law-ADE.

Among the data obtained in both phases of stage III, used for the progressive improvement of our model, are the students' evaluations of prototype I and II, obtained through a questionnaire, whose results are the ones analyzed in this work.

For the design of the model, we relied on multiple works that supported the use of active and collaborative learning, evaluation rubrics and blended learning environments. Thus, active learning began to take relevance in the disciplines of natural sciences, extending later to the rest of the disciplines, and for which there are several studies indicating that active learning improves student learning and performance (Hettler, 2015). Several methods in which the university student assumes an active role within the teaching-learning process have been developed in the last decades: "Peer Instruction" (PI) or "Peer Instruction" (PI) (Balta et al., 2017), "Team-Based Learning" (ABE) or "Team-Based Learning" (TBL) (Christensen et al., 2019; Paguio & Jackling, 2016), "Problem-Based Learning" (PBL) or "Problem Based Learning" (PBL) (Gil-Galván et al., 2021), among others. These methodologies are in line with competency-based learning and collaborative learning (Moriña-Díez, 2021).

As a methodology, the application of cooperative learning is justified not only as a consequence of the environment that increasingly demands a preparation from citizens, that allows them to achieve greater cooperation and coordination and also because multiple research endorses cooperative learning as a methodology that produces higher academic achievement, more positive relationships among students and a favorable attitude towards learning. In this sense, there are several meta-analyses that have obtained positive results (Kyndt et al., 2013; Sung et al., 2017) that concur that cooperative learning brings significant benefits on students' achievement, attitudes, and social relationships, when compared to the results of competitive or individualistic learning situations (Castellanos Ramírez & Onrubia Goñi, 2015; Fu & Hwang, 2018).

If we focus on university education in Accounting, the last two decades studies are mainly oriented along two lines. On the one hand, there are those focused on contrasting whether cooperative learning allows the student to obtain better results than with other teaching strategies, analyzing the effectiveness of the use of cooperative learning and its influence on the achievements attained by the student (Akindayomi, 2015; Shawver, 2020). On the other hand, we see the use of evaluation rubrics. Regarding the use of rubrics, several works point out that it is essential to use them not exclusively as a qualifier but as a formative tool (Bohórquez Gómez-Millán & Checa Esquiva, 2019; Fraile Ruiz et al., 2017; Gallego Arrufat & Raposo Rivas, 2014; Valverde-Berrocoso & Ciudad-Gómez, 2014; Velasco Martínez & Tójar Hurtado, 2018). Regarding its use in online environments, as a support for the evaluation process, it was found that the use of the computer-assisted rubric allowed improving student satisfaction with the feedback and reducing teacher workload (Serna & Bergman, 2014).

Finally, the blended learning environment involves face-to-face teaching with computer-mediated instruction (Rasheed et al., 2019). To be effective, it requires a radical re-conceptualization and reorganization of teaching and learning (Bartolomé Pina et al., 2018; García-Ruiz et al., 2018; Salinas Ibáñez et al., 2018; Vo et al., 2017). Regarding the reasons for choosing to use a hybrid learning system, Graham et al. (2005) suggest three main reasons, advocated by a multitude of studies: (1) improved learning efficiency; (2) greater convenience and access; and (3) greater cost-effectiveness. In the field of university education in accounting, there is evidence of a positive attitude among students towards the blended learning environment (Osgerby, 2013). It has been found that positive student perception of key aspects of the blended learning environment tends to be correlated with a deep learning approach and thus positive learning outcomes (Chandra & Fisher, 2009; Ginns & Ellis, 2007; Owston et al., 2019). As such, students' perceptions of blended learning have been compared with traditional lectures and online courses (Larson & Sung, 2009); with the perception about the proportion of time devoted to the non-face-to-face aspect (Owston & York, 2018); or in relation to the use of the "flipped classroom" (Espada Mateos et al., 2020; Mengual-Andrés et al., 2020; Prieto et al., 2021; Romero García et al., 2021; Sousa Santos et al., 2021; Tourón Figueroa, 2021). However, there are obstacles and barriers that have not allowed the implementation of blended learning at the pace expected by most researchers, among which, Khan et al. (2015) highlight: a) reduced accessibility to computers; b) lack of technical support to teachers who feel some technological aversion; c) blurred understanding of teachers about the objectives for which blended learning is used; d) lack of professional development to support the change of the teacher's role from instructor to facilitator and e) difficulty in obtaining and maintaining the necessary funds to implement blended learning.

## Methodology

### Objective

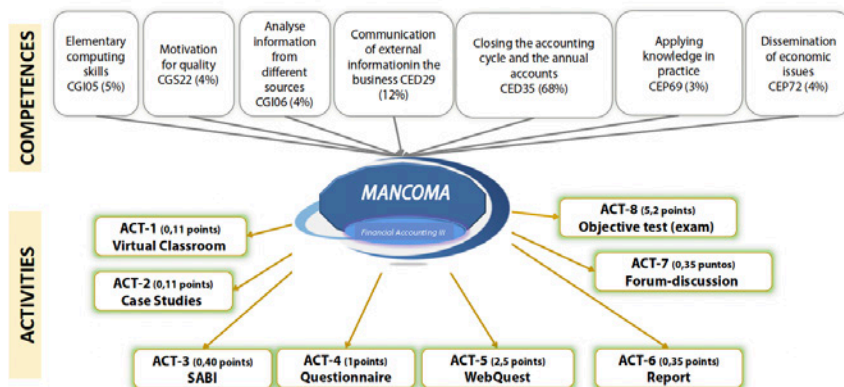
The general objective of this study is to explore student perception of the effectiveness, efficiency and attractiveness of the MANCOMA model, designed and proposed for the subject "Financial Accounting III" belonging to the "Degree in Business Administration and Management" at the University of Extremadura (Spain). For its design, the competences to be developed in the student were standardized, the rubrics were elaborated and the face-to-face and on-line activities oriented to the formation and



evaluation of the competences of the subject were designed. A model characterized by combining a competency-based training system with an evaluation system coherent with the results that the student must demonstrate at the end of the training process, aligning the evaluation with the learning outcomes and the activities to be performed (Figure 2) and integrating a pedagogical approach based on (a) active and meaningful student learning, (b) the promotion of collaborative learning, (c) the use of evaluation rubrics for learning and (d) a mixed or “Blended learning” modality supported by the use of the Virtual Campus of the University of Extremadura.

Figure 2

*Competencies to be developed in the course and proposed activities*



Therefore, with this exploration, the specific objectives are as follows:

SO-1. To know the students’ perception of the usefulness and capacity of the model to facilitate their learning by competencies and within this, the student’s perception of the collaborative work, the usefulness of the resources and materials used, the activities proposed, the students’ perception of the implementation of a “blended learning” approach as a methodology for the teaching-learning process and the use of rubrics.

SO-2. To know the students’ perception of the workload and effort involved.

SO-3. To know the students’ perception of the influence of the model on their motivation and emotionality

## Sample

The sample under study included various groups of participants, specifically, students enrolled in the ADE-A and ADE-B groups of the course, as well as those enrolled in the two double degrees: ADE-Tourism (ADE-TUR) and Law-ADE (DCHO-ADE).

The type of sampling used was non-probabilistic and within these, we opted for convenience sampling.

Table 1

*Technical data sheet of the study*

Technical data sheet of the study		
Population Universe	Students enrolled in the Financial Accounting III course of the Business Administration and Management Degree (ADE) at the University of Extremadura.	
Geographic scope	Faculty of Business, Finance and Tourism-University of Extremadura	
Population	104 students (Group ADE-A) 91 students (Group ADE-B) 195 students in total	67 students (Group ADE-A) 57 students (Group ADE-TOURISM) 51 students (Group LAW-ADE) 175 students in total
Sample size	66 students (Group ADE-A) 40 students (Group ADE-B) 106 students in total	27 students (Group ADE-A) 26 students (Group ADE-TOURISM) 41 students (Group LAW-ADE) 94 students in total
Response rate	63.46 % (Group ADE-A) 43.95 % (Group ADE-B) 54.35 % in total	40.30 % (Group ADE-A) 45.61 % (Group ADE-TOURISM) 80.39 % (Group LAW-ADE) 53.71 % in total
Data collection method	Questionnaire hosted on the Moodle platform	
Date of fieldwork	2nd semester of the 2012-2013 academic year	2nd semester of the 2013-2014 academic year
Data processing	SPSSv19	

Table 2

*Characterization of the sample*

		2012-2013 Course			2013-2014 Course			
		ADE-A	ADE-B	Total	ADE-A	ADE-TOURISM	LAW-ADE	Total
SEX	H	26 (39.4 %)	17 (42.5 %)	43 (40.6%)	12 (44.4%)	5 (19.2%)	18 (43.9%)	35 (37.2%)
	M	40 (60.6 %)	23 (57.5 %)	63 (59.4)	15 (55.6%)	21 (80.8%)	23 (56.10)	59 (62.8%)
<b>Total</b>		<b>66</b>	<b>40</b>	<b>106</b>	<b>27</b>	<b>26</b>	<b>41</b>	<b>94</b>

	2012-2013 Course				2013-2014 Course			
	ADE-A	ADE-B	Total		ADE-A	ADE-TOURISM	LAW-ADE	Total
AGE	18-21	37 (56.1 %)	26 (65 %)	63 (59.4%)	16 (59.3%)	24 (92.3%)	13 (31.7%)	53 (56.4%)
	22-24	18 (27.3 %)	11 (27.5 %)	29 (27.4%)	5 (18.5%)	2 (7.7%)	27 (65.9%)	34 (36.2%)
	25-27	9 (13.6 %)	1 (2.5 %)	10 (9.4%)	4 (14.8%)	0	1 (2.4%)	5 (5.3%)
	+ 28	2 (3 %)	2 (5 %)	4 (3.8%)	2 (7.4%)	0	0	2 (2.1%)
<b>Total</b>		<b>66</b>	<b>40</b>	<b>106</b>	<b>27</b>	<b>26</b>	<b>41</b>	<b>94</b>

## Data collection

For data collection, a questionnaire was designed and hosted in the virtual classroom of “Financial Accounting III” of each of the groups. It was set up in the Virtual Campus, asking students to answer the questions before the end of the semester, in the final days of classes.

## Components and Analysis

Once the data had been collected, a descriptive analysis of student perception of the competency-based training and assessment model was carried out, focusing on three issues: (a) the usefulness and capacity of the model to facilitate their learning; (b) workload and effort involved and (c) the influence on their motivation and emotionality during the teaching-learning process; allowing us to measure, from the student's point of view, the degree of effectiveness, efficiency and attractiveness of the proposed model.

The dependent variable involved in this study was “Student perception of the model and their satisfaction or not with it”, although, since it is a complex variable, we had to replace it with other more concrete variables, more representative of them. Their operationalization is shown in Table 3.

Table 3

Variable «Student' perception and satisfaction with the model»

SPECIFIC OBJECTIVES	Dimensions	Indicators	Measurement level
SE-1	F2. Teaching plan and methodology	Questions from F2.1 to F2.12	Six-point Likert scale
SE-1	F3. Student care	Questions from F3.1 to F3.2	
SE-3	F4. Motivation towards learning	Questions from F4.1 to F4.9	
SE-1	F5. Educational resources	Questions from F5.1 to F5.3	
SE-1	F6. Learning activities	Questions from F6.1 to F6.7	
SE-1	F7. Use of virtual classroom	Questions from F7.1 to F7.3	
SE-2	F8. Workload - difficulty	Questions from F8.1 to F8.3	
SE-1	F9. Assessment: use of rubrics	Questions from F9.1 to F9.11	
SE-1	F10. Learning outcomes	Questions from F10.1 to F10.9	

A questionnaire was developed for data collection, using an adaptation of the SEEQ (Students' Evaluations of Educational Quality) questionnaire, created by Marsh (1987).

For the blocks, consisting of a total of 58 items (<https://bit.ly/3eLptep>), a Likert-type and semantic differential scale was used, with six alternatives, omitting the central response category, forcing the responses of undecided subjects toward a pole of agreement or disagreement, graduated from 1 to 6.

The reliability of this questionnaire was measured by calculating Cronbach's alpha, obtaining as a result an  $\alpha = .951$ , for the first course, an  $\alpha = .949$ , for the second course, which was considered very high.

The KMO value was .870, which shows that the data have sufficient adequacy for a factor analysis model. The Barlett's contrast indicates that the null hypothesis is significant and that, therefore, it makes sense to apply factor analysis to this scale (Table 4).

Table 4

Bartlett's test for sphericity

Bartlett's test		
$\chi^2$	df	p
3560.553	1035.000	< .001

The result of the Exploratory Factor Analysis leads to the identification of three dimensions of the questionnaire (Table 5).

Table 5

*EFA factors, items per factor and name of the dimensions*

Factors	Items	Dimensions
Factor 1	F2.1-F2.9 / F4.1-F4.9	Conditions for learning
Factor 2	F9.1-F9.10	Assessment by rubrics
Factor 3	F6.1-F6.7 /F10.1-F10.9	Competencies

Once the data had been collected, the descriptive analysis of the data was performed in a computerized environment using the SPSS v. 19 software package.

Prior to the descriptive analysis, it was necessary to perform an exploratory analysis of the data, checking, on the one hand, for the presence of outliers. Initially, in the first academic year, 8 outliers were studied and the decision was taken to eliminate two of them, while in the following academic year none were identified. On the other hand, the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were used to check whether the values of the variable followed a normal distribution, while the Levene test was used to study the homogeneity or homoscedasticity of the variances, from which it was found that not all the required restrictions were met.

## Analysis and Results

When analyzing student perception of: (a) the usefulness and capacity of the competency-based assessment model to facilitate their learning; (b) workload and effort involved and (c) the influence on their motivation and emotionality during the teaching-learning process: in the two academic years analyzed, all mean ratings were higher than the theoretical mean of the response scale (3.5).

### Student perception of the model's usefulness and ability to facilitate competency-based learning

When analyzing student perception of the usefulness and capacity of the methodology used in the MANCOMA model to improve and facilitate their learning by competencies, it can be seen in Table 6 and Table 7 that all the mean evaluations are higher than the theoretical mean of the response scale (3.5). Particularly noteworthy is the evaluation obtained in F2.5 "the evaluation criteria are understandable and have been communicated from the beginning of the course" (mean of 5.49 and 5.66), F2.2 "the learning of this course has been focused on the development of the competences defined in its program or teaching plan" (mean of 5.48 and 5.64) and F2. 4. "the teacher has always been clear about the criteria to be taken into account in the evaluation of the student and the standards adopted in the course" (mean of 5.41 and 5.60).

Table 6

*Outcome F2. Teaching plan and methodology*

Item	2012-2013 Course (n= 106)			2013-2014 Course (n= 94)		
	Mean	Mode (1-6)	Variance S2x	Mean	Mode (1-6)	Variance S2x
F2.1	4.71	5	.723	4.83	5	1.197
F2.2	5.48	6	.500	5.64	6	.384
F2.3	4.97	5	.656	5.23	6	.783
F2.4	5.41	6	.701	5.60	6	.458
F2.5	5.49	6	.614	5.66	6	.377
F2.6	4.58	5	.836	4.55	5	1.282
F2.7	4.47	6	2.137	4.68	6	2.026
F2.8	4.71	5	.857	4.54	5	1.584
F2.9	4.74	5	1.339	4.90	6	1.571
F2.10	4.68	5	1.744	4.90	6	1.722
F2.11	4.42	5	1.637	4.23	5	1.816
ITEMS	Frequency		Percentage	Frequency		Percentage
F2.12A	YES: 74		YES: 69.8%	YES: 51		YES: 54.3%
	NO: 32		NO: 30.2%	NO:43		NO: 45.7%

In addition, in F2.12A, in which the student was asked if he/she would recommend the application of this methodology to other subjects, again it stands out that 69.8% of the sample, in the 2012-2013 course and 54.3% in the 2013-2014 course, answered yes.

Also noteworthy are the ratings, in Table 7, obtained in F3.1 "the teacher is accessible in individual dealings with students and makes me feel good when I go to him/her" (mean of 5.29 and 5.34) and in F3.2 "the teacher has always been available when I have needed him/her" (mean of 5.42 and 5.60), which shows that, despite the difficulty of having a large number of students, thanks to the effort made, fluid communication had been maintained with the students.

Table 7

*Outcome F3. Student care*

Items	2012-2013 Course (n= 106)			2013-2014 Course (n= 94)		
	Mean	Mode (1-6)	Variance S2x	Mean	Mode (1-6)	Variance S2x
F3.1	5.29	6	.742	5.34	6	.937
F3.2	5.42	6	.607	5.60	6	.588

If we focus on the student's consideration in relation to the influence of collaborative work on their learning, question F2.7 "collaboration among students (group work) has been positive for learning because it has allowed the sharing of knowledge and ideas" obtained an average rating of 4.47 and 4.68 (Table 6), a score that allows us to conclude that, in the student's opinion, collaborative work is positive for their learning. In addition, we can add that, based on the average evaluation of 4.74 and 4.90 obtained in question F2.9 "The teaching methodology of the subject has favored teamwork" (Table 6), that this collaborative work is favored for the methodology used.

Table 8

*Outcome F5. Learning resources-materials*

Items	2012-2013 Course (n= 106)			2013-2014 Course (n= 94)		
	Mean	Mode (1-6)	Variance S2x	Mean	Mode (1-6)	Variance S2x
F5.1	5.22	5	.686	5.38	6	.669
F5.2	4.95	5	.979	5.09	6	1.154
F5.3	5.09	5	.715	5.10	6	1.077

When analyzing student perception of the usefulness and capacity of the learning resources and materials used in the course to improve and facilitate their learning by competencies, Table 8 shows that all the mean evaluations are higher than the theoretical mean of the response scale (3.5). If we analyze the results, the evaluation obtained in F5.1 "the didactic material of the subject was well prepared and delivered in a timely manner" (mean of 5.22 and 5.38) and F5.3 "the teaching methodology of this subject has facilitated access to the didactic material" (mean of 5.0 and 5.10), stand out especially.

Regarding student perception of the usefulness and capacity of the activities proposed in the course to improve and facilitate their learning by competencies, it is verified, in Table 9 and Table 10, that all the mean evaluations are higher than the theoretical mean of the response scale (3.5). The student considers that all the proposed activities have been very useful for his learning and have allowed him to improve in each of the competences included in the subject.

Table 9

*Outcome F6. Learning activities*

Items	2012-2013 Course (n= 106)			2013-2014 Course (n= 94)		
	Mean	Mode (1-6)	Variance S2x	Mean	Mode (1-6)	Variance S2x
F6.1	5.27	6	.810	5.24	6	1.004
F6.2	5.17	6	.771	5.04	6	1.353
F6.3	4.76	5	.982	4.85	6	1.547

Items	2012-2013 Course (n= 106)			2013-2014 Course (n= 94)		
	Mean	Mode (1-6)	Variance S2x	Mean	Mode (1-6)	Variance S2x
F6.4	5.03	5	.771	5.00	5a	1.118
F6.5	5.12	5	.947	5.11	6	1.150
F6.6	4.80	5	.941	4.63	5	1.806
F6.7	4.06	5	1.597	4.27	4	1.574

Note. a. There are various modes. The smallest of the values will be displayed

On the other hand, when comparing the grade expected by the student (F10.9) and the one actually obtained, it is verified that the expected grade is slightly higher than the one finally obtained (mean of 7.26 and 7.22).

Table 10

Outcome F10. Learning outcomes

Items Mean	2012-2013 Course (n= 106)			2013-2014 Course (n= 94)		
	Mode (1-6)	Variance S2x	Mean	Mode (1-6)	Variance S2x	
F10.1	4.76	5	.982	5.26	6	1.052
F10.2	4.86	5	.675	5.02	5	.817
F10.3	4.85	5	.929	4.97	5	1.257
F10.4	4.90	5	.722	5.14	5	.809
F10.5	5.01	5	.600	5.14	6	.959
F10.6	4.97	5	.618	5.13	5	.736
F10.7	4.77	5	.672	4.83	5	.702
F10.8	5.11	5	.635	4.98	5	1.032
Item	Mean	Mode (1-6)	Variance S2x	Mean	Mode (1-6)	Variance S2x
F10.9. Expected qualification	7.68	8	.944	7.71	8	1.734
Qualification obtained	7.26	8	1.773	7.22	5	4.231

When analyzing student perception of the usefulness and capacity of the use of the virtual classroom as a learning environment in “blended learning” mode to improve and facilitate their learning by competencies (effectiveness of the model), it can be seen in Table 11 that all the average evaluations are higher than the theoretical av-



erage of the response scale (3.5). The student values that the use of the virtual classroom has favored his individual learning since it has been adapted to his needs, has allowed him to carry out the complete development of the subject, in spite of the fact that there could be difficulties to attend class, putting within his reach communication tools that have facilitated interaction and communication with his classmates and with the teacher, slightly improved in the second course with respect to that of the students in the previous course.

Table 11

*Result F7. Use of the virtual classroom*

Items	2012-2013 Course (n= 106)			2013-2014 Course (n= 94)		
	Mean	Mode (1-6)	Variance S2x	Mean	Mode (1-6)	Variance S2x
F7.1	4.99	5	.886	5.12	6	1.051
F7.2	5.11	6	1.111	5.15	6	1.375
F7.3	5.11	5	.654	5.23	6	.848

Focusing on the analysis of student perception of the usefulness and capacity of the rubrics to improve and facilitate their learning by competencies (effectiveness of the model), Table 12 shows that all the mean evaluations are higher than the theoretical mean of the response scale (3.5). Particularly noteworthy is the evaluation obtained in F.9.5 "the rubric favors the teacher's evaluation criteria to be clearer" (mean of 4.82 and 5.43) and F9.8 "the rubric has provided the student with knowledge about the criteria to be used in the evaluation, which has allowed him/her to evaluate the performance of his/her peers (peer evaluation)" (mean of 4.82 and 5.36), improved in the second course with respect to that of the students in the previous course.

Table 12

*Outcome F9. Evaluation: use of rubrics*

Items	2012-2013 Course (n= 106)			2013-2014 Course (n= 94)		
	Mean	Mode (1-6)	Variance S2x	Mean	Mode (1-6)	Variance S2x
F9.1	4.55	5	1.222	4.89	5	1.021
F9.2	4.51	5	1.205	5.05	5	.890
F9.3	4.60	5	1.194	4.99	5	1.107
F9.4	4.70	5	1.070	5.31	6	.753
F9.5	4.82	5	1.025	5.43	6	.634
F9.6	4.76	5	1.115	5.30	6	.642
F9.7	4.80	5	1.189	5.39	6	.564
F9.8	4.82	5	.987	5.36	6	.577

F9.9	4.71	5	.895	5.26	6	.708
F9.10	4.68	5	1.172	5.09	6	.939
<b>Item</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percentage</b>		<b>Frequency</b>	<b>Percentage</b>	
F9.11A	YES: 70	YES: 66.0%		YES: 78	YES: 83.0%	
	NO: 36	NO: 34.0%		NO: 16	NO: 17.0%	

In addition, we highlight the results obtained in question F9.11A, in which the student was asked if he/she preferred the use of evaluation rubrics by the faculty to other instruments traditionally used, where 66% of the course sample answered yes in the first year and 83% in the second year.

### Student perception of workload and effort involved

As for the student's consideration as to whether the workload of the subject was reasonable, according to the results included in Table 13, in the first course analyzed, they answered "great" and when asked how many hours per week, outside class hours, they had dedicated to the subject, 48.1% answered 6 to 7 hours, coinciding with the forecast made by the professor. However, in the second course analyzed, 33.0% of the students stated that the number of hours per week dedicated to the subject had been 8-9 hours, which led us to consider that there had been an excess of work and it was necessary to propose actions that would allow a reduction.

In addition, in relation to the level of difficulty of the subject, the student rated it as "difficult", although the average grade obtained in the courses was over 7, so it was considered that the student experienced "adaptive anxiety".

Table 13

Result F8. Workload - difficulty

Items	2012-2013 Course (n= 106)			2013-2014 Course (n= 94)		
	Mean	Mode (1-6)	Variance S2x	Mean	Mode (1-6)	Variance S2x
F8.1	5.13	5a	.897	5.71	6	.250
F8.2	4.75	5	.606	5.03	5	.569
<b>Item</b>		<b>Frequency</b>	<b>Percentage</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percentage</b>	
F8.3	2-3	5	4.7	3	3.2%	
4-5						
6-7	23	21.7	16		17.0%	
8-9	51	48.1	27		28.7%	
10 +						
	23	21.7	31		33.0%	
	4	3.8	17		18.1%	

Note. a. There are various modes. The smallest of the values will be displayed

## Student perception of the influence of the model on their motivation towards learning

Finally, when analyzing student perception of the influence of the methodology proposed in the course, through the MANCOMA model, on their motivation towards learning, it is evident in Table 14, that there is an increase in student interest in the subject after completing the course, increasing their interest from 4.86 and 4.57 (F4.1 “level of student interest in the subject of this course before enrolling”) to 5.20 and 4.86 (F4.2 “level of student interest in the subject after taking CFIII”). In addition, the average evaluation obtained in F4.8. “the teacher motivates students to participate in both classroom and on-line activities” was 5.27 and 5.33, in F4.7 “the teaching methodology developed by the teacher has made them participate in the learning activities” 5.22 and 5.30, while in F4.6 “the teacher’s methodology has made them attend class regularly” 5.22 and 5.19.

Table 14

*Outcome F4. Motivation towards learning*

Items	2012-2013 Course (n= 106)			2013-2014 Course (n= 94)		
	Mean	Mode (1-6)	Variance S2x	Mean	Mode (1-6)	Variance S2x
F4.1	4.86	5	.846	4.57	5	1.860
F4.2	5.20	6	.732	4.86	5a	1.282
F4.3	5.02	5	.762	5.18	5	.709
F4.4	4.98	5	.704	5.23	6	.869
F4.5	4.34	4a	1.160	4.34	5	1.345
F4.6	5.22	6	.838	5.19	6	.995
F4.7	5.22	6	.743	5.30	6	.835
F4.8	5.27	6	.886	5.33	6	.912
F4.9	4.75	5	.987	4.36	5	2.018

*Note.* a. There are various modes. The smallest of the values will be displayed

## Discussion and Conclusions

The results obtained in this study show that student perception of the usefulness and capacity of the methodology used in the course to facilitate and improve their learning by competencies is very good. Similarly, students are mostly satisfied with the collaborative work, the learning resources and materials used, the proposed activities, the use of the virtual classroom as a learning environment in “Blended Learning” and the rubric. No negative aspects are mentioned here, so we might recognize the formative value. These results are consistent with other studies on b-learning and collaborative learning (Hasanuddin et al., 2019; Hu et al., 2021; Ustun & Tracey, 2021); or on the effectiveness of assessment e-rubrics (Aji et al., 2018; Giacumo & Savenye, 2020; Monje

et al., 2014; Plank et al., 2016). Likewise, from the analysis it is clear that student perception of the motivation towards learning provided by the methodology proposed in the subject, through the MANCOMA model, is also good.

However, the student considers that the workload and difficulty of the subject is high, which is not an obstacle for the academic results to be good, although it requires the proposal of actions that allow a reduction. Workload is a variable that other research has also recognized as an influential factor on achievement expectations and academic performance (Gregory & Lodge, 2015; Phillips et al., 2016; Ryan et al., 2014).

Therefore, we can affirm that students value that the model, as a methodological tool, is: a) effective, since it allows the development of both generic and specific competencies, promotes meaningful learning and formative assessment; b) attractive since it is considered that it has motivational and emotional capacity during the teaching-learning process; and c) efficient in relation to the cost of the additional resources needed, such as materials, equipment or other requirements. However, doubts emerge as to efficiency related to the time and effort required, a situation that would probably improve if the number of competencies to be developed in the subject were reduced, since we consider that the high student workload is not a problem originated by the model but by the excessive number of competencies included in the subject.

This is a study that provides us with the possibility of advancing in the theories of teaching-learning in complex and flexible environments, within the accounting discipline. Contributions that may offer support to teachers in financial accounting and the scientific accounting community, since, although the model was essentially designed for "Financial Accounting III", with minor adaptations, it could be susceptible to be applied in similar contexts, for example, in "Business Information Statements" of the "Degree in Finance and Accounting" and in "Financial Accounting II" of the "Degree in Tourism".

## References

- Aji, S. D., Hudha, M. N., Huda, C., Nandiyanto, A. B. D., & Abdullah, A. G. (2018). The improvement of learning effectiveness in the lesson study by using e-rubric. *Journal of Engineering Science and Technology*, 13(5), 1181-1189.
- Akidayomi, A. (2015). Customized Assessment Group Initiative: A Complementary Approach to Students' Learning. *Accounting Education*, 24(2), 102-122. <https://doi.org/10.1080/09639284.2015.1015148>
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., & Hassell, J. M. (2021). Accounting education literature review (2020). *Journal of Accounting Education*, 55, 100725. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2021.100725>
- Balta, N., Michinov, N., Balyimez, S., & Ayaz, M. F. (2017). A meta-analysis of the effect of Peer Instruction on learning gain: Identification of informational and cultural moderators. *International Journal of Educational Research*, 86, 66-77. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.009>
- Bartolomé Pina, A.-R., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2018). Blended learning: Panorama y perspectivas. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 21(1), 33-56.
- Bohórquez Gómez-Millán, M. R., & Checa Esquivá, I. (2019). Desarrollo de competencias mediante ABP y evaluación con rúbricas en el trabajo en grupo en Educación

- Superior. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 197-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.9907>
- Castellanos Ramírez, J. C., & Onrubia Goñi, J. (2015). La regulación compartida en entornos de aprendizaje colaborativo: Una revisión del estado de la investigación empírica. *Education in the knowledge society (EKS)*, 16(3), 57-72. <http://dx.doi.org/10.14201/eks2015161>
- Chandra, V., & Fisher, D. L. (2009). Students' perceptions of a blended web-based learning environment. *Learning Environments Research*, 12(1), 31-44. <https://doi.org/10.1007/s10984-008-9051-6>
- Christensen, J., Harrison, J. L., Hollindale, J., & Wood, K. (2019). Implementing team-based learning (TBL) in accounting courses. *Accounting Education*, 28(2), 195-219. <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1535986>
- Espada Mateos, M., Navia Manzano, J. A., & Gómez López, M. T. (2020). Rendimiento académico y satisfacción de los estudiantes universitarios hacia el método flipped classroom. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 24(1), 116-135. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8710>
- Fraile Ruiz, J., Pardo, R., & Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista complutense de educación*, 28(4), 1321-1334. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51915>
- Fu, Q.-K., & Hwang, G.-J. (2018). Trends in mobile technology-supported collaborative learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2016. *Computers and Education*, 119, 129-143. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.004>
- Gallego Arrufat, M. J., & Raposo Rivas, M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 197-215. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6423>
- García-Ruiz, R., Aguaded, I., & Pina, A.-R. B. (2018). La revolución del blended learning en la educación a distancia. *RIED: Revista iberoamericana de educación a distancia*, 21(1), 25-32. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19803>
- Giacumo, L. A., & Savenye, W. (2020). Asynchronous discussion forum design to support cognition: Effects of rubrics and instructor prompts on learner's critical thinking, achievement, and satisfaction. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 37-66. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09664-5>
- Gil-Galván, R., Martín-Espinosa, I., & Gil-Galvan, F. J. (2021). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre las competencias adquiridas mediante el aprendizaje basado en problemas. *Educación XX1*, 24(1), 271-295. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26800>
- Ginns, P., & Ellis, R. (2007). Quality in blended learning: Exploring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning. *The Internet and Higher Education*, 10(1), 53-64. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.10.003>
- Graham, C. R., Allen, S., & Ure, D. (2005). Benefits and Challenges of Blended Learning Environments. En M. Khosrow-Pour (Ed.), *Encyclopedia of information science and technology* (pp. 253-259). Idea Group Reference.
- Gregory, M. S.-J., & Lodge, J. M. (2015). Academic workload: The silent barrier to the implementation of technology-enhanced learning strategies in higher education. *Distance Education*, 36(2), 210-230. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1055056>

- Hasanuddin, D., Emzir, & Akhadiyah, S. (2019). Improving students' scientific writing ability through blended learning-based collaborative learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(20), 34-43. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i20.11457>
- Hettler, P. L. (2015). Active Learning in Economics: Increasing Student Engagement, Excitement and Success. *International Advances in Economic Research*, 21(4), 357-360. <https://doi.org/10.1007/s11294-015-9548-6>
- Hu, Z., Su, J., & Koroliuk, Y. (2021). Collaboration Based Simulation Model for Predicting Students' Performance in Blended Learning. In Z. Hu, S. Petoukhov, I. Dychka, & M. He (Eds.), *Advances in Computer Science for Engineering and Education III. ICCSEEA 2020. Advances in Intelligent Systems and Computing* (pp. 653-667). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-55506-1\\_58](https://doi.org/10.1007/978-3-030-55506-1_58)
- Huang, R., Spector, J. M., & Yang, J. (2019). Design-Based Research. En R. Huang, J. M. Spector, & J. Yang (Eds.), *Educational Technology* (pp. 179-188). Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-6643-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-981-13-6643-7_11)
- Kennedy-Clark, S. (2013). Research by design: Design-based research and the higher degree research student. *Journal of Learning Design*, 6(2), 26-32. <https://www.jld.edu.au/article/view/128/131>.
- Khan, Z., Huda, N., & Mulavi, V. (2015). Barriers and solutions to adopting blended-learning in private schools for students from low-income families. In H. Malkawi & S. S. Choudhry (Eds.), *E-Learning Excellence: Innovation Arabia* (pp. 472-494).
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>
- Larson, D. K., & Sung, C.-H. (2009). Comparing Student Performance: Online versus Blended versus Face-to-Face. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(1), 31-42.
- Mengual-Andrés, S., López Belmonte, J., Fuentes Cabrera, A., & Pozo Sánchez, S. (2020). Modelo estructural de factores extrínsecos influyentes en el flipped learning. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 23(1), 75-101. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23840>
- Monje, E. M., Cano, E. V., & Fernández, M. (2014). Peer assessment of language learning resources in virtual learning environments with e-rubrics. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 6(4), 321-342. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2014.069018>
- Moriña-Díez, A. (Ed.). (2021). *Enseñando con metodologías inclusivas en la universidad: De la teoría a la práctica*. Narcea.
- Osgerby, J. (2013). Students' Perceptions of the Introduction of a Blended Learning Environment: An Exploratory Case Study. *Accounting Education*, 22(1), 85-99. <https://doi.org/10.1080/09639284.2012.729341>
- Owston, R., & York, D. N. (2018). The nagging question when designing blended courses: Does the proportion of time devoted to online activities matter? *The Internet and Higher Education*, 36, 22-32. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.001>
- Owston, R., York, D. N., & Malhotra, T. (2019). Blended learning in large enrolment courses: Student perceptions across four different instructional models. *Austral-*

- asian Journal of Educational Technology*, 35(5), 29-45. <https://doi.org/10.14742/ajet.4310>
- Paguio, R., & Jackling, B. (2016). Teamwork from accounting graduates: What do employers really expect? *Accounting Research Journal*, 29(3), 348-366. <https://doi.org/10.1108/ARJ-05-2014-0049>
- Phillips, J. A., Schumacher, C., & Arif, S. (2016). Time spent, workload, and student and faculty perceptions in a blended learning environment. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(6). <https://doi.org/10.5688/ajpe806102>
- Plank, T., Kiilaspää, K., Varendi, M., Pilt, L., Villems, A., Sutt, E., Dremļuga-Telk, M., Peiel, K., & Kampus, E. (2016). *Quality assessment in e-learning: Rubrics for evaluation of the e-course. En E-Learning: Evolution, Strategies and Technologies*. Scopus.
- Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S. Á., & Almuzara, A. C. (2021). Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: Una síntesis de las mejores evidencias. *Revista de educación*, 391, 149-177. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-476>
- Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2019). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, 144. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701>
- Reeves, T. C. (2006). Design research from the technology perspective. In Van den Akker, J. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 86–109). Routledge. <http://www.fi.uu.nl/publicaties/literatuur/EducationalDesignResearch.pdf>
- Romero García, M. del C., de Paz Lugo, P., Buzón-García, O., & Navarro Asencio, E. (2021). Evaluación de una formación online basada en Flipped classroom. *Revista de educación*, 391, 65-93. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-471>
- Ryan, Y., Tynan, B., & Lamont-Mills, A. (2014). Out of hours: Online and blended learning workload in Australian Universities. En A. G. Picciano, C. Dziuban, & C. R. Graham (Eds.), *Blended learning: Research perspectives*, vol. 2 (pp. 268-284). Taylor & Francis Group.
- Salinas Ibáñez, J. M., Luisa de Benito, B., Pérez García, A., & Gisbert Cervera, M. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 21(1), 195-213. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>
- Serna, M., & Bergman, M. E. (2014). Evaluación formativa mediante e-rúbricas: Aproximación al estado del arte. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 23-29. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6427>
- Shawver, T. J. (2020). An experimental study of cooperative learning in advanced financial accounting courses. *Accounting Education*, 29(3), 247-262. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1736589>
- Sousa Santos, S., Peset González, M. J., & Muñoz Sepulveda, J. Á. (2021). La enseñanza híbrida mediante flipped classroom en la educación superior. *Revista de educación*, 391, 123-147. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-473>
- Sung, Y.-T., Yang, J.-M., & Lee, H.-Y. (2017). The Effects of Mobile-Computer-Supported Collaborative Learning: Meta-Analysis and Critical Synthesis. *Review of Educational Research*, 87(4), 768-805. <https://doi.org/10.3102/0034654317704307>
- Tourón Figueroa, J. (2021). El modelo flipped classroom: Un reto para una enseñanza centrada en el alumno. *Revista de educación*, 391, 11-14.

- Ustun, A. B., & Tracey, M. W. (2021). An Innovative Way Of Designing Blended Learning Through Design-Based Research In Higher Education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(2), 126-146. <https://doi.org/10.17718/tojde.906821>
- Valverde-Berrocoso, J., & Ciudad-Gómez, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios: Estudio sobre viabilidad del instrumento. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 49-79. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6415>
- Velasco Martínez, L., & Tójar Hurtado, J. C. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(3), 183-208. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7998>
- Vo, H. M., Zhu, C., & Diep, N. A. (2017). The effect of blended learning on student performance at course-level in higher education: A meta-analysis. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 17-28. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.01.002>
- Wademan, M. R. (2005). *Utilizing development research to guide people capability maturity model adoption considerations*. [http://surface.syr.edu/idde\\_etd/12/](http://surface.syr.edu/idde_etd/12/)



---

# Reseñas

Book Reviews



---

# Reseña del libro *Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación*

---

Cristina Pérez Valverde  
Universidad de Granada

En un momento en que la relación entre ética, literatura y ficcionalidad constituye uno de los principales focos de interés tanto en el ámbito de los discursos teórico-críticos como en los distintos contextos educativos, la publicación del volumen que reseñamos viene a proporcionar una necesaria y valiosísima aportación, al abordar un tema tan fundamental como el de la lectura dialógica a través de la literatura infantil y, emparejado a ello, la preparación requerida por la persona educadora en tanto mediadora en este encuentro con los textos. Un encuentro que se propone activo e interactivo mediante un proceso que posibilite el desarrollo del pensamiento crítico y el crecimiento personal en sociedad, a partir de la comunicación lingüístico-literaria ofrecida por la lectura y la respuesta lectora compartida.

El trabajo está pertinentemente enmarcado en la realidad actual, definida por el impacto de lo digital y las tecnologías emergentes, la confluencia de distintos modos y medios en la construcción de significado, y con el trasfondo de una pandemia que ha modificado nuestra forma de vivir, de enseñar y aprender. De mirar el mundo. Y es precisamente de la mirada al mundo que proporciona la lectura de donde parten los autores para, aunando teoría, práctica, experimentación e investigación, ofrecernos un volumen que viene a dar respuesta a la necesidad misma planteada desde sus páginas iniciales: formar personas docentes y mediadoras informadas y reflexivas, preparadas para seleccionar textos, para elaborar propuestas de acción en las aulas y tomar sus propias decisiones en los particulares contextos educativos; pero también, y sobre todo, conscientes de la importancia de transmitir su pasión por la literatura. Un volumen que, en consecuencia, debe estar presente en la formación inicial y permanente del profesorado.

El volumen se compone de nueve capítulos, encuadrados entre una apertura y una coda. En el primero de ellos se analizan las funciones formativa, lúdica y sanadora o terapéutica de la lectura, así como su papel como base de la construcción social y “referente de las ideas, pensamientos y valores del colectivo humano” (p. 14). La

inmersión en el universo literario repercutirá en el pensamiento, lo cual podrá traducirse en acciones y conductas. De este modo se explora la cualidad ética de la aventura literaria. Especial atención merece el tratamiento de la vertiente sanadora y de desarrollo emocional de la lectura, en consonancia con la ética del cuidado que permea toda la obra. El capítulo concluye refiriéndose al lugar escolar y social de la literatura infantil como patrimonio material e inmaterial, cuestión que enlaza con lo abordado en el segundo capítulo, donde se analiza la dimensión educativa de dicha literatura, entendida desde el prisma de la formación de la persona. Se anticipa ya aquí el papel clave de la mediación, que continuará tratándose a lo largo del trabajo y se analizará de manera específica en el capítulo sexto.

El tercer capítulo está dedicado a la intersección cultural entre los textos literarios infantiles y las adaptaciones y producciones digitales y audiovisuales. La profusión actual de textos codificados en múltiples modos y medios es un hecho que requiere promover una adecuada formación para la recepción e interpretación de mensajes en esta confluencia significativa y comunicativa. Se incide aquí sobre la necesidad de tener en cuenta las relaciones inter y transtextuales en el tratamiento de la ficción infantil. Puesto que el fenómeno de las narrativas transmedia permite que una obra dada se expanda a través de distintas configuraciones y formatos, habremos de estudiar y aprovechar las posibilidades educativas inherentes a dicho fenómeno con respecto a la creación y enriquecimiento del imaginario infantil.

Yendo al corazón mismo del hecho literario, esto es, al acto de escribir y leer literatura, el capítulo cuarto profundiza en los procesos de creación, mediación y recepción inherentes a la comunicación literaria. Se contempla lo literario como agente configurador de nuevas realidades, y su universo como espacio simbólico que permite fomentar el pensamiento y la imaginación y contribuye al desarrollo de aspectos afectivos, sociales y de personalidad. A continuación, el capítulo quinto indaga en el fenómeno de la comunicación literaria a partir de los textos infantiles, en los cuales se conjuga el aspecto estético y el educativo. Se inicia ya aquí el estudio del papel de la persona mediadora, que se abordará en profundidad en el capítulo sexto: "La formación de educadores". Encontramos en estas páginas una minuciosa descripción de la formación necesaria para llevar a cabo la mediación lectora, así como del trabajo previo que habrá de realizar la persona educadora en la preparación de las sesiones de lectura dialógica, concepto este último al que se dedica el capítulo séptimo, en el que los autores exponen las directrices de su concepción de la lectura desde la perspectiva dialógica, y nos proponen un modelo destinado a promover la reflexión y generar pensamientos compartidos.

Finalmente, queremos llamar la atención sobre la inestimable contribución que aportan las sesenta páginas que componen el capítulo noveno. Junto a una selección de cincuenta y dos obras, se proporciona una propuesta o guía de trabajo para cada una de ellas. Dichas guías, divididas por niveles educativos: Infantil, Primaria y Secundaria, están destinadas a familiarizar a la persona educadora con el libro elegido, servir de punto de partida para la intervención y funcionar como modelo para diseñar estrategias similares a partir de otros textos. Además, también el público juvenil lector podrá trabajar de manera autónoma mediante las guías de lectura. Se dedica un apartado específico a los álbumes ilustrados, en cuyo análisis se tiene en cuenta la interacción entre texto verbal y texto visual, en consonancia con la combinación de narrativa verbal y narrativa icónica que caracteriza al género. La selección de lecturas abarca una gran variedad de géneros y estilos, desde el álbum clásico *Donde viven los monstruos* (1963) de Maurice Sendak a la fantasía épica *Donde los árboles cantan* (2011) de Laura

Gallego. Obras muy conocidas se combinan con muchas otras con las que quizá no esté tan familiarizado el gran público, y que sin embargo ofrecen excelentes posibilidades para la lectura compartida, la apreciación estética y la reflexión. Así ocurre con *El caso de Lorenzo* (2009) de Isabelle Carrier. Se ha de resaltar el hecho de que todas las propuestas han sido previamente implementadas de manera exitosa en las aulas.

En definitiva, es este un volumen que ofrece una iluminadora y pormenorizada exploración de lo que significa guiar a las jóvenes generaciones en el proceso de la lectura crítica y, a partir de esta, poner en práctica una reflexión dialogada como forma de sacar el máximo partido a las obras dirigidas a la infancia, ya que, en palabras de los autores, “comprender los textos ficcionales supone comprender la parte de la vida en la que están inspirados; e interpretarlos y dialogar sobre ellos puede suponer imaginar futuros posibles que satisfagan el pensamiento y la elucubración de los más pequeños y de los adultos” (p. 10). En consecuencia, el volumen constituye una referencia esencial para formadores de docentes, docentes en formación y en ejercicio, y en general, para cualquier persona implicada en la mediación lectora o interesada en el acto mismo de leer literatura.

## Referencias

López Valero, A., Encabo Fernández, E., Jerez Martínez, I., y Hernández Delgado, L. (2021). *Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación*. Barcelona: Octaedro. 140 pp. ISBN: 978-84-18819-40-7



---

# A Review of Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación

---

Cristina Pérez Valverde  
University of Granada

At a time when the relationship between ethics, literature and fictionality is an important focus of interest both in the sphere of theoretical-critical discourses and in different educational contexts, the publication of this volume is a necessary and invaluable contribution to the field of language and literature teaching, inasmuch as it addresses the essential issue of the dialogic reading of children's literature, as well as the training and requirements needed by educators in order to successfully accomplish mediated reading practices. The encounter with the text is thereby conceived of as an active and interactive process, aimed at fostering the development of critical thinking and the personal development of the child in society, and having as its basis the linguistic and literary communication inherent in the act of reading and in the dialogic sharing of responses to such reading.

This work is appropriately contextualized in the current scenario, defined by the impact of digital and emerging technologies, the confluence of different modes and media in the construction of meaning, and in the backdrop of a pandemic that has changed our way of life, our way of teaching and learning, and, in short, the manner in which we gaze upon the world. But reading also allows us to cast new gazes on the world, herein its importance. And this is the core idea underpinning the whole volume. Combining theory, practice, and research, the authors provide a thorough study aimed at catering for the need –stated at the beginning of the book–, for reflective, well-informed teachers and mediators capable of selecting appropriate texts for particular audiences, devising classroom projects, taking decisions in particular educational environments and, above all, fully aware of the importance of passing on their love of literature to their students. In this regard, and on account of its insightful exploration of the aforementioned issues, the present work should be a key reference for the initial and lifelong training of educators.

The volume is made up of nine chapters, framed between an opening and a coda. The first chapter examines the educational, recreational, and therapeutic and healing

effects of reading, together with its role as the basis of social construction, as a point of reference for the ideas, thoughts and values of humans (p. 14). Immersion in the literary universe will affect thinking, and this in turn will probably translate into actions and behaviours, the authors state, thereby engaging with the ethical dimension of literary reading. The treatment of the healing and emotional effect of reading deserves special attention, in line with the ethics of care that permeates the entire work. The chapter ends by pointing out the key role of children's literature both at school and in society, on account of its being part of cultural heritage, an issue that neatly dovetails with the content of the second chapter, which delves into the educational dimension of children's literature from a holistic perspective and introduces the question of mediation, which will be discussed throughout the whole work and specifically addressed in chapter six.

The third chapter is devoted to the cultural intersection of children's (printed) books and digital and audiovisual adaptations and productions. The current upsurge of texts combining multiple modes and media calls for an adequate preparation on the part of educators, in order to monitor the correct reception and interpretation of such texts. The authors stress the need to take into account intertextual and transtextual relationships in the treatment of children's fiction. Inasmuch as transmedia narratives allow works to expand through different formats, we cannot but investigate this phenomenon and consider its educational possibilities, with a view to enriching children's imagery.

Addressing the very essence of the literary phenomenon, namely, the act of writing and reading literature, the fourth chapter delves into the processes of creation, mediation and reception pertaining to literary communication. As explained by the authors, literature presents us with new realities, and the literary world allows entrance into a symbolic space that encourages thinking and imagination and contributes to the development of affective, social and personality skills. Literary communication continues to be addressed in chapter five, which looks into its aesthetic and educational aspects. The chapter likewise engages in the study of the training needs of educators, a study that is thoroughly expounded in chapter six. Throughout these pages, a detailed account of the training needs of mediators is provided, together with a description of the work that must be carried out as a preparation for dialogic reading sessions. Dialogic reading is addressed in chapter seven, in which the authors put forward their framework, aimed at eliciting reflection and generating shared thoughts.

In line with the importance of mediation, chapter eight explores the Disney productions, pointing out the risks of spreading a standardized way of thinking, hence the importance of fostering critical thinking through dialogic practices and establishing connections with the literary texts that inspired the Disney adaptations.

The useful contribution provided in the sixty pages that make up chapter nine deserves particular attention. We find a selection of fifty two works, categorized by educational levels: Infant, Primary, and Secondary, each accompanied by a reading guide. The guides aim to (i) familiarize educators with the book, (ii) function as starting point for classroom practice, and (iii) serve as an example for the design of similar strategies starting from other books. Furthermore, young readers can also benefit from the guides, suitable for autonomous work. A particular section is devoted to picturebooks, which are analysed considering the interaction between verbal texts and images, in accordance with the interplay of verbal and visual narration that defines the genre. The selection of books covers a great variety of genres and styles, from the classic picturebook *Where the Wild Things Are* (1963) by Maurice Sendak to the epic fantasy



*Donde los árboles cantan* (2011) by Laura Gallego. Together with popular titles, we find works that may not be so well known by the general public, despite their great quality and their suitability for shared reading. This is the case with *El caso de Lorenzo* (2009) by Isabelle Carrier. It must be noted that all the suggestions have been successfully implemented at schools.

In short, the volume is an insightful exploration of what guiding the young generations in the process of critical reading implies, providing a dialogic model oriented towards making the most of children's literature. As stated by the authors themselves, understanding fictional texts means understanding the part of life in which they are inspired; and interpreting and discussing them may lead to imagining possible futures likely to fulfil the thoughts and the reflections of both the young and adults (p. 10). Therefore, it should be an essential reference work for teacher educators, trainee and practicing teachers and, in general, for anyone involved in reading mediation or interested in the act of reading literature itself.

## References

López Valero, A., Encabo Fernández, E., Jerez Martínez, I., y Hernández Delgado, L. (2021). *Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación*. Barcelona: Octaedro. 140 pp. ISBN: 978-84-18819-40-7



## Agradecimientos

La Dirección de la revista *Publicaciones* agradece la contribución realizada para este número a:

- La Consejería de Educación, Cultura, Festejos e Igualdad de la Ciudad Autónoma de Melilla.
- El Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada.

## Acknowledgements

The Management of the journal *Publicaciones* would like to thank the following for their contribution to this issue:

- The Department of Education, Culture, Celebrations and Equality of Melilla Autonomous City (Spain).
- The University of Granada's Vice-Rector's Office for Research and Transfer.

## Remerciements

La Direction du magazine *Publicaciones* souhaite remercier, pour leur contribution apportée à ce numéro :

- Le Département d'éducation, culture, célébrations et égalité de la ville autonome de Melilla.
- Le Vice-Rectorat de la recherche et le transfert de l'Université de Grenade.

