

REVISTA
54(2)

Julio-diciembre 2024

PUBLICACIONES



PUBLICACIONES

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DEL CAMPUS DE MELILLA

Vol. 54(2), 2024



WEB OF SCIENCE™



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

BECARIA DE LA REVISTA 2024

Lic. Fátima el Mahraoui el Ghazzaz

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

Dr. Miguel Ángel Santos Rego, Universidad de Santiago de

Compostela, 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
DE
MELILLA

Consejería de Educación, Juventud y Deporte

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)
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)
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)
Lafarga Maduell, Francisco (U. de Barcelona)
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)
Martínez González, Agustín Ernesto (U. de Alicante)
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^a 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^a 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^a Ángeles (U. Murcia)
Souto-Seijo, Alba (UNIR)
Soria Mesa, Enrique (U. de Córdoba)
Soriano, Encarna (U. Almería)
Suso López, F. Javier (U. de Granada)
Tustaeta Llombart, 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 54(2), 2024

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

CONTACTO

Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, C/ Santander,
nº 1, 52005-Melilla.

Telf.: 607997996.

E-mail: revistapublicaciones@ugr.es

URL: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones>

DISEÑO DE MAQUETA

motu estudio

FOTOGRAFÍA DE CUBIERTA

Fotografía de Manuel Ortega Caballero.

ESTATUA HOMENAJE A FÉLIX RODRÍGUEZ DE LA FUENTE

Ubicada en uno de los laterales del Parque Hernández, esta estatua se erige en honor al conocido naturalista español, una de las personalidades importantes de la divulgación de la fauna y los animales de la península ibérica.

INDIZACIONES

Publicaciones forma parte de las siguientes bases de datos y fondos de recursos documentales: SCOPUS (SJR-Q3), Web of Science (JCR-ESCI), 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; RE-BIUN; 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+, EBSCO y Google académico.

Editorial

Oswaldo Lorenzo Quiles

Director de la revista Publicaciones

Fatima El Mahraoui El Ghazzaz

Técnica de la revista Publicaciones

Presentamos el volumen 54(2) de *Publicaciones*, correspondiente al segundo número ordinario del año 2024, con los 6 trabajos siguientes:

La educación, como motor de transformación social, enfrenta desafíos complejos que exigen enfoques innovadores y una mirada multidimensional. Diversos estudios recientes aportan perspectivas clave sobre inclusión, competencias interculturales, salud mental, tecnología y hábitos lectores, invitando a reflexionar sobre cómo mejorar la calidad y equidad del sistema educativo.

El estudio de **Fernández, Gallardón-López y López-Noguero** pone de manifiesto la importancia de las estrategias metodológicas inclusivas para mejorar la experiencia educativa de estudiantes con discapacidad. Las conclusiones resaltan la necesidad de metodologías diversas, activas y participativas que posicionen al estudiante como protagonista. Además, el uso de tecnologías en las aulas se presenta como un factor clave para mejorar la accesibilidad y personalizar el aprendizaje, promoviendo entornos más equitativos e inclusivos. Estos hallazgos subrayan la urgencia de integrar tecnologías accesibles y fomentar prácticas pedagógicas que atiendan la diversidad del alumnado.

El trabajo de **Gómez, Jiménez y Pantoja** sobre las competencias interculturales de los profesionales de la Educación Social aporta luz sobre la importancia de la formación específica para abordar la diversidad cultural. Sus resultados demuestran un aumento significativo en las competencias interculturales del grupo experimental tras recibir capacitación, en contraste con la ausencia de cambios en el grupo control. Este estudio enfatiza la necesidad de formar a los educadores en habilidades interculturales para trabajar eficazmente con niños y niñas migrantes, contribuyendo a una educación más inclusiva y equitativa.

El análisis de **Zahínos, Fajardo, Anunciação y Barroso** sobre el uso problemático de Internet y sus implicaciones en la salud mental de universitarios en España, Portugal y Brasil revela datos preocupantes. Los estudiantes brasileños reportaron mayores niveles de depresión, ciberacoso y adicción al móvil. Por su parte, las mujeres mostraron mayor incidencia de ansiedad y depresión, pero menor ciberagresión que los hombres. Estos hallazgos invitan a reflexionar sobre las estrategias necesarias para mitigar los riesgos asociados al uso problemático de la tecnología y garantizar el bienestar de los estudiantes.

El estudio de **Martínez, Romero, García-Valdecasas y Chocano** sobre la orientación educativa en Andalucía destaca áreas clave para la mejora educativa: tutoría, permanencia estudiantil, interrelaciones comunitarias, uso de TIC y participación escolar. Especialmente, se subraya el rol esencial de las tecnologías para fortalecer las funcio-

nes de los inspectores educativos e impulsar la innovación en las escuelas. Estos resultados refuerzan la importancia de integrar herramientas tecnológicas en los procesos de orientación y supervisión para mejorar la calidad educativa.

El estudio de **Cisneros-Cohernour, Domínguez Castillo y Vega Cauich**, basado en el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD), analiza cómo 970 estudiantes de cuatro facultades evalúan el contexto institucional en una universidad del sureste de México. Los resultados destacan fortalezas y áreas de mejora, subrayando la importancia de optimizar el proceso educativo para un aprendizaje efectivo.

Finalmente, el estudio de **Jaraíz, Gutiérrez, Vázquez, Parejo y Aguilar** sobre los hábitos lectores de estudiantes en Ceuta y Melilla destaca la influencia del nivel educativo de los padres y el lugar de residencia en los patrones de lectura. Estos resultados coinciden con tendencias observadas en otras regiones de España, pero también subrayan la necesidad de abordar las desigualdades socioeconómicas y culturales que afectan el acceso y el disfrute de la lectura.

En conjunto, estos estudios ofrecen una radiografía de los retos y oportunidades en la educación contemporánea. Desde la inclusión y la interculturalidad hasta la innovación tecnológica y la salud mental, cada una de estas investigaciones subraya la necesidad de una acción educativa integral y multidimensional. Solo mediante la colaboración entre investigadores, docentes y responsables políticos se podrá construir un sistema educativo más justo, inclusivo y sostenible.

Editorial

Oswaldo Lorenzo Quiles
Director of the journal *Publicaciones*

Fatima El Mahraoui El Ghazzaz
Publicaciones journal assistant

We present volume 54(2) of *Publicaciones*, corresponding to the second regular issue of the year 2024, with the following 6 papers:

Education, as a driver of social transformation, faces complex challenges that require innovative approaches and a multidimensional approach. Recent studies provide key perspectives on inclusion, intercultural competences, mental health, technology and reading habits, inviting reflection on how to improve the quality and equity of the education system.

The study by **Fernández, Gallardón-López and López-Noguero** highlights the importance of inclusive methodological strategies to improve the educational experience of students with disabilities. The conclusions highlight the need for diverse, active and participatory methodologies that position the student as the protagonist. In addition, the use of technologies in the classroom is presented as a key factor to improve accessibility and personalise learning, promoting more equitable and inclusive environments. These findings underline the urgency of integrating accessible technologies and fostering pedagogical practices that address student diversity.

The work of **Gómez, Jiménez and Pantoja** on the intercultural competences of Social Education professionals sheds light on the importance of specific training in dealing with cultural diversity. Their results show a significant increase in the intercultural competences of the experimental group after receiving training, in contrast to the absence of changes in the control group. This study emphasises the need to train educators in intercultural skills to work effectively with migrant children, contributing to a more inclusive and equitable education.

Zahínos, Fajardo, Anunciação and Barrozo's analysis of problematic internet use and its implications for the mental health of university students in Spain, Portugal and Brazil reveals worrying data. Brazilian students reported higher levels of depression, cyberbullying and mobile phone addiction. Women, on the other hand, showed higher incidences of anxiety and depression, but less cyberaggression than men. These findings invite reflection on the strategies needed to mitigate the risks associated with problematic technology use and ensure students' well-being.

Martínez, Romero, García-Valdecasas and Chocano's study on educational guidance in Andalusia highlights key areas for educational improvement: tutoring, student retention, community interrelations, ICT use and school participation. In particular, the essential role of technologies in strengthening the functions of educational inspectors and driving innovation in schools is underlined. These results reinforce the importance of integrating technological tools into guidance and supervision processes to improve educational quality.

The study by **Cisneros-Cohernour, Domínguez Castillo and Vega Cauch**, based on the Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD), analyses how 970 students from four faculties evaluate the institutional context at a university in southeast-

tern Mexico. The results highlight strengths and areas for improvement, underlining the importance of optimising the educational process for effective learning.

Finally, the study by **Jaraíz, Gutiérrez, Vázquez, Parejo and Aguilar** on the reading habits of students in Ceuta and Melilla highlights the influence of parents' educational level and place of residence on reading patterns. These results coincide with trends observed in other regions of Spain, but also underline the need to address the socio-economic and cultural inequalities that affect access to and enjoyment of reading.

Taken together, these studies provide a snapshot of the challenges and opportunities in contemporary education. From inclusion and interculturality to technological innovation and mental health, each of these studies underscores the need for holistic and multidimensional educational action. Only through collaboration between researchers, teachers and policy makers can we build a fairer, more inclusive and sustainable education system.

Sumario

Oswaldo Lorenzo Quiles, Fatima El Mahraoui El Ghazzaz	
Editorial	7
Editorial	9
Almudena Cotán Fernández, José Alberto Gallardo-López, Fernando López-Noguero	
Inclusive Methodological Strategies for Students with Disabilities in Higher Education: Content Analysis through Scopus.....	15
Mariana Gómez Vicario, Antonio Salvador Jiménez Hernández, Antonio Pantoja Vallejo	
Impacto de la formación en las competencias interculturales de los profesionales que intervienen con infancia migrante	37
Impact of training on the intercultural competencies of professionals working with migrant children.....	57
María del Rocío Zahínos Gordillo, Fernando Fajardo Bullón, Luis Anunciação, Lucas Barrozo, J. Landeira Fernandez, Joaquim A. Ferreira	
Problematic internet use, cyberbullying and mental health in Brazilian, Spanish, and Portuguese university students.....	75
María del Carmen Martínez Serrano, Manuel Ángel Romero García, Marina García-Valdecasas Prieto, Oscar Gavín Chocano	
Inspección educativa y mejora escolar: análisis de sus funciones desde la perspectiva de los inspectores en ejercicio	95
Educational inspection and school improvement: analysis of its functions from the perspective of practicing inspectors	113

Edith J. Cisneros-Coheurnour, José Gabriel Domínguez Castillo, Julio Isaac Vega Cauich

Métodos múltiples en la evaluación del contexto institucional para el desarrollo de la docencia en una universidad mexicana..... 131

Multiple Methods in Assessing the Institutional Context for Teaching Development in a Mexican University 159

Francisco Javier Jaraíz Cabanillas, José Antonio Gutiérrez Gallego, José Soto Vázquez, Ramón Pérez Parejo, María Teresa Aguilar Torrelo

Estudio de los hábitos de lectura en la Educación Secundaria en Ceuta y Melilla (España) 187

Study of Reading Habits in Secondary Education in Ceuta and Melilla (Spain) 211

Artículos originales

Research Papers

Inclusive Methodological Strategies for Students with Disabilities in Higher Education: Content Analysis through Scopus

Estrategias Metodológicas Inclusivas para Estudiantes con Discapacidad en Educación Superior: Análisis de Contenido a través de Scopus

高等教育中残疾学生的全纳方法策略：通过 Scopus 进行内容分析

Инклюзивные методологические стратегии для студентов с ограниченными возможностями здоровья в высшем образовании: Контент-анализ с помощью Scopus

Almudena Cotán Fernández
University of Huelva
almudena.cotan@dedu.uhu.es
<https://orcid.org/0000-0003-0362-4348>

José Alberto Gallardo-López
University of Cádiz
josealberto.gallardo@uca.es
<https://orcid.org/0000-0003-3243-1676>

Fernando López-Noguero
University of Pablo de Olavide
flopnog@upo.es
<https://orcid.org/0000-0002-1124-8613>

Dates · Fechas

Received: 2024.08.30
Accepted: 2024. 10.15
Published: 2024.12.31

How to Cite this Paper · Cómo citar este trabajo

Cotán, A., Gallardo-López, J. A., & López-Noguero, F. (2024). Inclusive Methodological Strategies for Students with Disabilities in Higher Education: Content Analysis through Scopus. *Publicaciones*, 54(2), 15–35. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v54i2.30488>

Abstract

Introduction: This content analysis explores the main methodological strategies that are identified in the literature as inclusive, as well as their benefits and potentials for the learning of students with disabilities.

Method: A search was conducted in the Scopus database. Through the PRISMA methodology, the content analysis included 15 articles from the last 5 years (2019-2023) that met the inclusion criteria. The data were analysed using an inductive system of categories and codes.

Results: The results are organised in three blocks: 1) description of the analysed studies, 2) analysis of strategies and resources that allow developing inclusive methodological strategies at university, and 3) identification of curricular adjustments and implementations for students with disabilities.

Conclusions: The conclusions obtained indicate that, for the design of inclusive educational practices, it is necessary to opt for the use of diverse methodologies, active and participatory strategies that focus on the student as the protagonist of learning, including technological resources in the classroom to improve accessibility and personalise learning.

Keywords: methodological strategies, students with disabilities, educational inclusion, higher education, content analysis, Scopus.

Resumen

Introducción: Este análisis de contenido analiza las principales estrategias metodológicas que se identifican en la literatura como inclusiva y cuáles son sus beneficios y potencialidades para el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

Método: Se realizó una búsqueda en la base de datos Scopus. A través de la metodología PRISMA, el análisis de contenido incluyó 15 artículos de los últimos 5 años (2019-2023) que cumplían todos los criterios de inclusión. Los datos se analizaron a través de un sistema inductivo de categorías y códigos.

Resultados: Los resultados se organizan en tres bloques: 1. Descripción de los estudios analizados; 2. Análisis de estrategias y recursos que permitan desarrollar estrategias metodológicas inclusivas en la universidad, y; 3. Identificación de los ajustes e implementaciones curriculares para los estudiantes con discapacidad.

Conclusiones: Las conclusiones obtenidas indican que, para el diseño de prácticas educativas inclusivas, se debe optar por el uso metodologías diversas, estrategias activas y participativas que ponen el foco de atención en el estudiante como protagonista del aprendizaje, incluyendo recursos tecnológicos en las aulas para mejorar la accesibilidad y personalizar el aprendizaje.

Palabras clave: estrategias metodológicas, estudiantes con discapacidad, inclusión educativa, educación superior, análisis de contenido, Scopus.

摘要

引言: 本内容分析报告分析了文献中被认为具有包容性的主要方法策略, 以及它们对残疾学生学习的益处和潜力。

方法: 通过 Scopus 数据库中进行检索。采用 PRISMA 的方法, 内容分析包括过去 5 年 (2019-2023 年) 中符合所有纳入标准的 15 篇文章。通过分类和代码的归纳系统对数据进行分析。

结果: 分析结果分为三个部分: 1. 对所分析研究的描述; 2. 对促进大学包容性方法战略发展的策略和资源分析; 3. 确定针对残疾学生课程的调整和实施。

结论: 得出的结论表明, 对于全纳教育实践的设计, 我们应选择使用多样化的方法论、主动性和参与性的策略, 将学生作为学习的主角, 包括在课堂上使用技术资源, 以提高学习的无障碍性和个性化。

关键词: 方法策略、残疾学生、全纳教育、高等教育、内容分析、Scopus。

Аннотация

Введение: В данном контент-анализе рассматриваются основные методологические стратегии, которые в литературе определяются как инклюзивные, а также их преимущества и потенциал для обучения студентов с ограниченными возможностями.

Метод: Был проведен поиск в базе данных Scopus. С помощью методологии PRISMA в контент-анализ были включены 15 статей за последние 5 лет (2019-2023 гг.), которые соответствовали критериям включения. Данные были проанализированы с использованием индуктивной системы категорий и кодов.

Результаты: Результаты организованы в три блока: 1) описание проанализированных исследований, 2) анализ стратегий и ресурсов, позволяющих развивать инклюзивные методологические стратегии в университете, и 3) выявление корректировок и внедрений учебных программ для студентов с инвалидностью.

Выводы: Полученные выводы свидетельствуют о том, что для разработки инклюзивных образовательных практик необходимо выбирать использование разнообразных методик, активных и партисипативных стратегий, ориентированных на студента как главного героя обучения, включая технологические ресурсы в аудитории для повышения доступности и индивидуализации обучения.

Ключевые слова: методологические стратегии, студенты с инвалидностью, образовательная инклюзия, высшее образование, контент-анализ, Scopus.

Introduction

Nowadays, we are witnessing an increasing worldwide interest for the right of access to education and permanence of students with different capacities, including those with disabilities (Algolayat et al., 2023). This tendency has resulted in a significant increase in the proportion of students with disabilities registered in higher education institutions in the last two decades (Arora, 2023).

This increase in the number of students with disabilities registered in higher education shows a growing commitment to equal opportunities in education. Global policies aimed at fighting discrimination and exclusion (Martínez-Usarralde, 2020), such as the Universal Declaration of Human Rights (1948), the 2006 United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, and the 2020 European Strategy for smart, sustainable and inclusive growth (2014), have significantly contributed to this progress at an international level.

In Spain, during the academic year 2020/2021, there were 23,851 university students with disabilities, which represented an increase of 4.5% compared to the previous year (Fundación Universia, 2021), which demonstrates that universities must provide a quality, inclusive and equitable educational service for every student, in line with the principles of equality, social justice and equity, which predominate in today's society. In this sense, it is essential that universities integrate the principles of inclusive education in their study plans, agendas and policies, as they are fundamental for the development of inclusive, effective and quality educational practices (Moriña et al., 2024).

In this regard, it is important to highlight that the adaptations and adjustments performed for students with disabilities not only benefit this group, but they also improve the learning experiences of all students (Carballo et al., 2021). Thus, in their study plans, universities must adopt inclusive approaches that address student diversity rather than focusing on specific groups, thereby preventing stigmatisation. However, despite the legislative advances and political reforms, there continue to be significant challenges in the implementation of effective educational practices in universities, which, in some cases, are still exclusive, due to the lack of faculty training in terms of disability, inadequate study plans and methodologies, and non-adapted evaluations (Fiuza-Asorey et al., 2023; Kendall, 2018). These barriers often lead students with disabilities to abandon their university studies (López-Gavira et al., 2021).

Thus, in order to guarantee the permanence and graduation of students with disabilities in Higher Education, it is essential to provide the necessary support and adjustments. In this respect, Universal Design for Learning (UDL) and Universal Design for Instruction (UDI) have been proposed as effective solutions (Sánchez & Morgado, 2023; Sandoval et al., 2020). These approaches allow designing accessible programmes and materials for all students, reducing the need for additional adjustments. Moreover, it has been demonstrated that academic success not only depends on the students, but also on the faculty and the resources available at university (Arora, 2023; Lorenzo-Lledó et al., 2020), where informed, trained and sensitised faculty members are an essential element in the experience of students with disabilities (Cotán et al., 2021a).

Despite the relevance of this topic, few studies have delved into the characteristics of inclusive faculty members and their practices in the classroom to attend to diversity (Cotán et al., 2021b; Orozco & Moriña, 2023). However, these studies highlight certain aspects that define these committed faculty: 1) use and development of active methodologies and pedagogies focused on the student's learning and participation;

2) use of different methodological and evaluation options; and 3) adjustments of the educational materials, when students require them (Kendall, 2018; Lorenzo-Lledó et al., 2020).

Consequently, the selection of teaching methods plays a fundamental role in student success, especially for those with disabilities (Fiuza-Asorey et al., 2023; Sandoval et al., 2020). In this sense, traditional methods, such as master lectures, in which the faculty member merely transmits knowledge without fostering interaction, may not be effective in promoting inclusion in the classroom, motivation, or meaningful learning (Alkhawaldeh & Khasawneh, 2024; Moriña et al., 2024). In contrast, the models based on constructivist theory, in which the faculty member acts as a guide to help the students to build their own knowledge, are considered more effective in attaining inclusion in the classroom (Cotán et al., 2021a).

The scientific literature identifies that active, participatory, playful and collaborative pedagogical strategies are preferred by students with disabilities, as these stimulate their motivation, engage them in the learning process and generate a meaningful and accessible learning (Alkhawaldeh & Khasawneh, 2024; Carballo et al., 2021). These strategies not only improve the learning of students, but they also develop their sense of commitment and belonging (Almarghani & Mijatovic, 2017).

It is essential to select active methodological strategies that promote meaningful and constructivist learning and generate interaction and participation among students. These active methodologies stand out as teaching approaches that require students not only to carry out assignments, but also to reflect on what they are doing. These methodological strategies aim to grant students greater autonomy to actively and participatorily engage in the construction of meaningful and reflective knowledge based on their own experience, including problem-based strategies, cooperative work, case studies, flipped classrooms and project-based teaching (Brewer & Movahedazarhouligh, 2019).

The participation in the classroom and group-work methodological strategies can also reduce anxiety in students by overcoming different social barriers and obstacles, such as differences in age, gender, sociodemographic level, or different skills. Therefore, activities that promote participation in a collaborative environment contribute to the development and attainment of an inclusive and democratic classroom (Gibbs et al., 2019). Thus, all faculty members must have a variety of methodological strategies that they can apply and combine in the classroom to attend to a diverse student population, including students with disabilities (Moriña, 2020; Moriña et al., 2019).

With the aim of contributing to the research of other authors, who have supported the relevance of adopting active and inclusive methodological strategies in higher education, the objective of this study was to carry out a systematic analysis in the Scopus database, in order to identify the main active methodologies that promote the inclusion of students with disabilities in universities. The following research questions guided the analysis:

Which are the main elements that allow developing inclusive methodologies at university?

Are different methodologies being used in the teaching-learning processes of students with disabilities?

Methods

Following the methodological principles established by Fernández and Bueno (1998) for bibliometric analyses in the field of education, as well as the guidelines of the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) (Hutton et al., 2016; Moher et al., 2009), we rigorously and thoroughly considered the criteria for information source selection, search document eligibility and title selection, and data extraction and presentation process.

In the framework of the present study, we selected the internationally recognised Scopus database, given its scientific prestige supported by its exhaustive and demanding selection criteria to include documents in its repository (López-Noguero & Gallardo-López, 2020). Scopus has 26,591 active scientific peer-reviewed journals, 1,167 scientific books, and over 11,7 million presentations and documents from conferences presented in more than 148,500 international events (Elsevier, 2023), and it is, undoubtedly, one of the most important databases of the world scientific scope.

Furthermore, Scopus offers very efficient tools for document search, thereby facilitating research and article impact analysis, using metrics that define and categorise the information in variables of interest, such as: publication year, most prolific authors, thematic areas, document type, affiliation, country, language, keywords, sponsor, most cited documents, and the prominent scientific journals related to the research topic.

Search criteria in the database

Initially, a set of keywords were selected for the document search: methodology, inclusion, disability, higher education, university, strategies, and participatory. To carry out the study, the following search equations were employed, with their corresponding Boolean operators, in order to define and limit the search:

1. Methodol* AND inclus* AND disabilit* AND higher AND educat*
2. Methodolog* AND inclusiv* AND higher AND education AND disabilit*
3. Methodolog* AND inclusiv* AND university* AND disability*
4. Participat* AND methodolog* AND strateg* AND higher AND educat* AND disabil*.

Document eligibility criteria and justification

Different inclusion and exclusion criteria were established to select the articles for analysis. The inclusion criteria were: 1) academic area or discipline of Social Sciences and Humanities; 2) peer-reviewed empirical research articles; 3) articles published in English; 4) journal articles published and indexed in the Scopus database between January 2019 and April 2023; 5) studies focused on higher education and attention to diversity from a perspective centred in students with disabilities.

On the other hand, this systematic review excluded the following documents: 1) studies from other academic areas or disciplines unrelated to the scope of interest for the current investigation; 2) other publications in the format of systematic reviews, books, book chapters or conference presentations; 3) studies focused on attention to

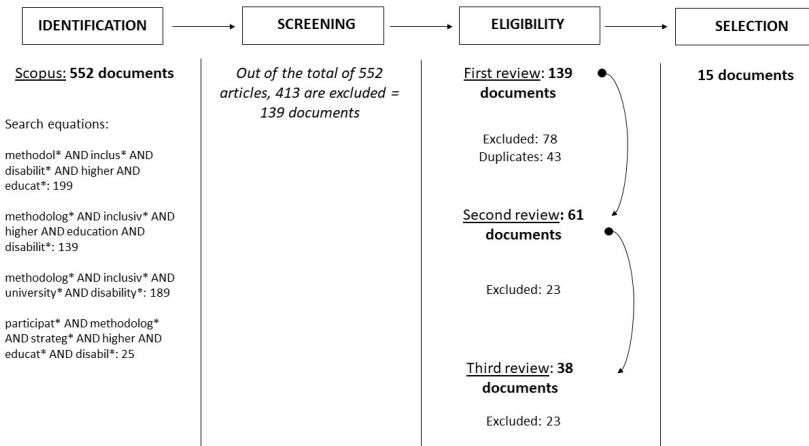
diversity from a multicultural, gender, minority or sex education approach; 4) articles published before January 2019; 5) duplicate documents; 6) articles published in languages other than English.

Screening and selection

In the first phase of this study, which was carried out in April 2023, a keyword search was conducted in the Scopus database, applying the four selection equations that were cited above. In this first search, 552 potential publications for analysis were obtained, which, after screening with the exclusion criteria described above, were reduced to 139 publications. In the second phase of review, the duplicate documents were discarded, obtaining 61 articles, which were reduced to 38 publications after a further review process. Lastly, in the third phase, the research team selected a total of 15 articles, due to their high scientific interest for the objectives of the present study, which constituted the final sample of documents for análisis (Figure 1).

Figure 1

General view of the systematic review phases conducted



A systematic and objective work protocol was established for the selection of documents in every phase of the process. Firstly, the title, abstract and keywords of the publications were read, paying special attention to the previously defined inclusion/exclusion criteria. Then, the researchers independently reviewed the full text of the selected articles and categorised them for subsequent discussion, with the aim of reaching consensus for the inclusion or exclusion of the documents, in order to guarantee the validity of their analysis.

Data extraction and analysis

To extract and analyse the information of the 15 documents selected, we created a system of categories and codes that enabled the systematisation of the process (Table 1), thereby allowing us to compare the publications, effectively identify and examine differences and similarities, and highlight the common success factors. In this sense,

and with the aim of performing an adequate approximation to the studied reality, a content analysis was carried out following the guidelines of Jansen (2013), and in line with other authors, such as López-Noguero (2002).

Table 1

System of categories and subcategories for the content analysis

Category	Subcategory
Characteristics of Inclusive Methodologies	Methodological Diversity Participative, Active, and Collaborative Learning Student as the Protagonist of Learning Teacher as Guide/Mediator Technological Resources
Teaching Strategies	Adjustments and Implementations Universal Design for Instruction Teaching Planning and Adaptation Emotional Perspective of Learning Practical Content
Methodological Strategies	Problem-Based Learning Project-Based Learning Collaborative Learning Cooperative Learning Flipped Classroom Facilitated Debates Guided Discovery Practical Case Studies Gamification Interactive Lessons Peer Tutoring Individual Tutoring

Results

This section presents the results of the literature review. Firstly, a general view of the 15 articles selected for the study is provided. Secondly, the main didactic and methodological strategies are analysed, as well as the didactic resources that promote the design of inclusive educational practices in higher education classrooms.

Description of the analysed studies

The analysis of the reviewed articles (n=15), all of which were published in peer-reviewed journals of high impact index, shows the growing interest in the study topic. Regarding the geographical location of these documents, a large number of them were carried out in Europe, specifically in Spain (n=11) and Portugal (n=1). In a smaller proportion, some of these studies were performed in Asia (N=3), specifically in Jordan (n=1), Indonesia (n=1) and Pakistan (n=1). Similarly, it is worth pointing out that the language (English) and the type of means used in the selected publications (interna-

tional journals) allow disseminating the obtained results beyond the territorial limits of the countries where the studies were published.

With regard to the methodology used in the analysed articles, there were 11 qualitative studies and 3 quantitative studies, whereas the remaining publication followed a mixed methodology (n=1), specifically the study of Zahid (2021). In relation to the participants of the selected studies, the mean sample in the qualitative and quantitative studies was 47 and 173.3 participants, respectively. It is worth underlining, among the qualitative articles, the works of Moriña (2022) and Cotán et al. (2021a), who used a large sample for this type of study (119 participants).

Lastly, in the study selection, a clear premise was considered: to analyse empirical studies that showed practical examples of how to carry out inclusive methodologies in university classrooms for students in general, and for students with disabilities in particular. In this sense, the article selection was based on an inclusive approach for students with disabilities. Thus, a large percentage of the selected studies were focused on students with disabilities in general, and a small percentage of them were focused on students with specific disabilities, such as psychic, visual, auditory and intellectual disabilities.

Table 2

Description of the analysed studies

Authors	Country	Methodology	Participants	Type of disability
Aguirre <i>et al.</i> (2021)	Spain	Qualitative	25 teachers	Unspecified
Algoaylat <i>et al.</i> (2023)	Jordan	Qualitative	10 students	Psychic, visual, and auditory
Carballo <i>et al.</i> (2021)	Spain	Qualitative	24 teachers	Unspecified
Carballo <i>et al.</i> (2022)	Spain	Qualitative	25 teachers	Unspecified
Cotán <i>et al.</i> (2021 ^a)	Spain	Qualitative	119 teachers	Unspecified
Cotán <i>et al.</i> (2021b)	Spain	Qualitative	24 teachers	Unspecified
Husin <i>et al.</i> (2022)	Indonesia	Quantitative	193 students	Unspecified
López-Gavira <i>et al.</i> (2021)	Spain	Qualitative	44 students with disabilities	Unspecified
Lorenzo-Lledó <i>et al.</i> (2020)	Spain	Cuantitativa	313 teachers and students with disabilities	Unspecified
Moriña (2022)	Spain	Qualitative	119 teachers	Unspecified
Perera-Rodríguez & Moriña (2019)	Spain	Qualitative	44 students with disabilities	Unspecified
Sánchez & Morgado (2023)	Spain	Qualitative	42 teachers	Unspecified

Authors	Country	Methodology	Participants	Type of disability
Santana-Valencia & Chávez-Melo (2022)	Spain	Qualitative	65 teachers	Unspecified
Sousa <i>et al.</i> (2022)	Portugal	Quantitative	14 students	Intellectual disability
Zahid (2021)	Pakistan	Mixed-methods	63 teachers	Unspecified

What are the main elements that allow carrying out inclusive methodologies at university? Keys for the promotion of an inclusive, equitable and quality learning

The analysis of the results obtained in this study show that teaching methodologies are a key factor for the inclusion of students with disabilities in university classrooms, as well as for the success of their learnings. However, there are different methodological and didactic strategies used in the design of inclusive educational practices in higher education.

Use of different teaching methodologies for an inclusive learning

The analysed documents recommend adjusting the teaching methodologies and didactic resources to the needs of the students, especially those of students with disabilities, as an essential requirement for the attainment of an inclusive, equitable and quality learning (López-Gavira *et al.*, 2021). The addressed studies indicate that using different methodological strategies in the classrooms is fundamental for the design of inclusive practices (Cotán *et al.*, 2021^a; Moriña, 2022). Thus, methodological variability is necessary for improving the possibilities of all students to participate in learning (Carballo *et al.*, 2021; López-Gavira *et al.*, 2021; Sousa *et al.*, 2022). Moreover, considering this methodological diversity in the classrooms allows responding to the different learning styles of the students (Moriña, 2022), improves motivation (Cotán *et al.*, 2021^a; Husin *et al.*, 2022; Moriña, 2022; Santana-Valencia & Chávez-Melo, 2022), fosters participation and learning (Zahid, 2021) and prevents monotonous sessions (Carballo *et al.*, 2021).

Participatory, active and enjoyable learning

In the analysed articles, it is pointed out that these methodologies must also promote a participatory, active and enjoyable learning (Aguirre *et al.*, 2021; Moriña, 2022; Zahid, 2021). The active participation of students in the teaching-learning processes is essential for the attainment of an effective and meaningful learning (Carballo *et al.*, 2022; Cotán *et al.*, 2021a), as one of the main premises of inclusive education (Carballo *et al.*, 2021). Consequently, selecting the design of participatory methodologies enables the improvement of interaction and group cohesion among students, respects the different learning paces, and provides different levels of participation as a function of their characteristics, interests and capacities (Carballo *et al.*, 2022), allowing the faculty not only to involve the students in the learning process, but also to empower them

by making them the leaders of their own learning and fostering their commitment to it (Aguirre et al., 2021; Carballo et al., 2021; Zahid, 2021). Lastly, these studies state that, in addition to carrying out participatory and active methodologies, it is also important to generate enjoyable spaces (Cotán et al., 2021^a; Moriña, 2022), since using humour in the classrooms facilitates the generation of optimism and the association of positive emotions between the learnings and the contents (Sánchez & Morgado, 2022).

Students as the leaders of their learning

In the design of inclusive practices, it is also important to involve the students in an effective learning, as well as to promote their participation and active role (Carballo et al., 2021; Sánchez & Morgado, 2022). In this way, from a constructivist learning approach (Moriña, 2022) and the principles of active pedagogy (Cotán et al., 2021^a), the students build their conceptual scaffold, rising as leaders of the process and assuming the responsibility of their own learning (Aguirre et al., 2021). From this premise, the students feel included and are free to make decisions, taking charge of their own learning (Sousa et al., 2022).

The role of the faculty in the design of inclusive educational practices

According to the analysed documents, faculty members play a fundamental role in the academic experiences and journeys of students with disabilities (Aguirre et al., 2021; Carballo et al., 2021). Thus, regarding the teaching behaviours, the results showed that the faculty must reflect their enthusiasm for teaching, foster motivation and curiosity among their students, and use humour to generate optimism in their classrooms (Sánchez & Morgado, 2022).

They also underline that faculty members must be respectful, confident, close, and accessible toward their students (Aguirre et al., 2021; Cotán et al., 2021a), as one of the main keys in the design of inclusive practices. In this sense, faculty members must show accessibility and be willing to provide support and to make the necessary changes attending to the opinions and needs of their students (Carballo et al., 2022). In this way, actions such as constant, critical and constructivist feedback (in lectures, activities, emails, etc.), individualised follow-up (tutorials, phone calls, etc.) and active and close communication (horizontal communication) are key processes that prevent the discouragement of students (Aguirre et al., 2021; Carballo et al., 2022; Husin et al., 2022; Moriña, 2022; Sánchez & Morgado, 2022).

From the analysed articles, the role of the faculty is perceived as a facilitator, a mediator and/or guide in the teaching-learning processes, and not as a mere transmitter of contents or a person who, in some cases, may even act as a barrier (Carballo et al., 2021; Cotán et al., 2021b; Moriña, 2022). Consequently, faculty members are recommended to become referents and develop capacities in all their students (Moriña, 2022). It is fundamental that the students trust their faculty members and their learning capacity. Furthermore, with the aim of selecting the most appropriate methodology for the learning of their students, with and without disabilities, faculty members must attend to their specific characteristics and needs (Aguirre et al., 2021).

Technological resources for the design of an inclusive and quality learning

According to the obtained data, the use of technologies in the classrooms is an important element to promote inclusive educational practices (Algoaylat et al., 2023;

López-Gavira et al., 2021; Moriña, 2022). Technology is considered a facilitator element that allows recreating real learning scenarios, thereby improving the academic performance and motivation of the students (Perera-Rodríguez & Moriña, 2019). In addition, the use of technological resources makes it possible to personalise learning (Santana-Valencia & Chávez-Melo, 2022; Zahid, 2021) and helps the students to follow the subject matter, promoting their autonomy (López-Gavira et al., 2021). Among the main technological resources identified in the analysed studies, the following stand out: 1) virtual-educational platforms; 2) assistive technology; 3) specialised software (Jaws); 4) digital blackboard; 5) email; and 6) WhatsApp. In any case, although these studies recognise that the use of technological resources favours the inclusion of students at university, the academic staff are required to have techno-pedagogical training in order to design learning experiences adapted to specific methodologies (Algoaylat et al., 2023; Perera-Rodríguez & Moriña, 2019; López-Gavira et al., 2021).

Didactic strategies that promote inclusion in university classrooms

The analysed studies approach different didactic strategies that enable the design and implementation of inclusive methodologies in university classrooms, five of which are worth highlighting: 1) appropriate adjustments; 2) UDI; 3) teaching planning and adaptation; 4) emotional dimension of learning; 5) practical contents.

The first didactic strategy analysed, which is in turn linked to the second strategy (i.e., the design of practices based on UDI), is focused on facilitating the appropriate adjustments and implementations for the students, providing different options for accessing and representing the content to promote inclusion (Algoaylat et al., 2023; Husin et al., 2022; Lorenzo-Lledó et al., 2020). In this way, as an example, diverse strategies are proposed (Moriña et al., 2024), such as: recording the lectures; extending the time for assignments; adjusting the learning spaces; offering a sign language interpreter; audio software; text augmentation; interactive sessions; flexible schedules; use of computers; and text narration. In this sense, Husin et al. (2022) assert that faculty members who use UDI in their classrooms are perceived as more efficient by their students with disabilities, and they improve not only the learning of these students but also that of all students in general (Carballo et al., 2021).

The third didactic strategy is focused on planning and adapting the teaching-learning processes at the beginning of the subject (Aguirre et al., 2021; Moriña, 2022). To this end, the studies identify that this planning must be dynamic, flexible, open, and adapted to the degrees and specific characteristics of the students who undertake the subjects (López-Gavira et al., 2021; Lorenzo-Lledó et al., 2020; Sánchez & Morgado, 2022). Specifically, it is proposed that, in addition to planning the subject matter, the faculty must also inform the students, in a clear and detailed manner (through the teaching guides and during the first sessions), about the contents and target competences to be acquired in the subject. The teaching plan must gather all the information related to the learning contents and their practical application, the activities, the methodology, the schedule, the evaluation systems, and the possible adaptations to be carried out in order to respond to the particular needs of the students. Furthermore, in this planning and adaptation process, it is fundamental to consider the previous knowledge of the students and connect it to the subject matter, aiming to motivate them at all times. To this end, it is important to recover and synthesise the contents addressed in the previous lectures, elaborating a final summary of them and using different materials and activities that promote reflection and critical thinking, adapting to the peculiarities of each group-class (Carballo et al., 2021; Husin et al., 2022; Lorenzo-Lledó et al., 2020).

An important element gathered in the study of Sánchez and Morgado (2022) is that, in this flexible planning, faculty members must take into account the emotional and motivational aspects of the students, which is strongly related to the fourth didactic strategy: attend to the emotional dimension of learning. In this regard, Aguirre et al. (2021) and Moriña (2022) pointed out that it is important to carry out affective and emotional strategies, since these contribute to effectively and positively develop the learning of the students (Cotán et al., 2021a). The analysed studies assert that all students should feel that they are members of the group-class, using different strategies to promote emotional commitment. The authors of these studies recognise the need to connect with the students, for which they proposed some strategies that would allow faculty members to develop close relationships: 1) learn the names of all the students to generate a closer treatment; 2) generate a classroom climate based on respect and elements that enhance positive aspects over negative aspects; and 3) establish close relationships with students with disabilities (beyond the academic scope). These actions help to generate safe spaces for the students, where they can open up to participate and ask the faculty and their peers for help when necessary, which is especially important for students with disabilities. This emotional commitment allows not only developing the feeling of belonging of the students but also humanising the teaching-learning processes (Moriña, 2022; Moriña et al., 2024).

To this respect, the study of Santana-Valencia and Chávez-Melo (2022) proposes to attend to this perspective not only individually from the student, but also from an ecological perspective that includes the family and social environment of students with disabilities. These authors state that faculty members must modify their educational practices, adjusting their way of teaching by adapting the materials, making use of digital resources and contextualising the learning environments based on the reality of each student. To this end, it is fundamental to trust the families and the social environment of the students, granting them a greater degree of participation in the teaching-learning processes and creating bridges for educational inclusion through a homework plan that includes dialogue among the academic, family and social agents involved.

Lastly, the fifth didactic strategy identified in the studies for the design of inclusive educational practices is focused on working in the classrooms on practical and applied contents (Husin et al., 2022; Moriña, 2022). It is important to establish a connection between theory and practice, to ensure that students find the link to the professional reality (Aguirre et al., 2021; Zahid, 2021), since one of the main interests of university students is to acquire knowledge and skills related to the job they will carry out in the future (Carballo et al., 2021). Proposing practical activities, such as workshops, examples of real cases and visits of external professionals, enables the promotion of this didactic strategy in the classroom, allowing the students to see the usefulness of their learning, as well as having a positive impact on their motivation toward learning.

Inclusive methodological strategies in the classroom

There are different didactic actions and strategies that allow designing educational processes from an inclusive approach; however, among the existing methodological strategies, which of these could gather these inclusive principles? The analysed studies (Carballo et al., 2021; Cotán et al., 2021^a; Lorenzo-Lledó et al., 2020; Moriña, 2022; Sánchez & Morgado, 2022) point out some of them, with the following standing out: 1) problem-based learning; 2) project-based learning; 3) collaborative learning; 4) co-operative learning; 5) flipped classroom; 6) guided debates; 7) guided discovery; 8)

practical case studies; 9) gamification; 10) interactive lessons; 11) peer tutorials; and 12) individual tutorials.

To sum up, the analysed studies show that teaching must not be carried out merely using the model of traditional lectures (although, in some cases, it is important to use this format in combination with active methodologies), but it should be based on diverse, active and participatory methodologies that enable the flexibilisation of the curriculum, focusing on the student as the leader of her/his learning and on the role of the faculty member as a mediator and guide of the teaching-learning processes.

Are different methodological strategies being used in the teaching-learning processes of students with disabilities?

The analysed studies are based on the premise that, although all students are different from each other, they all must have the same opportunities to access the content and learning, for which they must be offered the necessary adjustments and implementations that respond to their educational needs (Lorenzo-Lledó et al., 2020; Sánchez & Morgado, 2022; Zahid, 2021). The main adjustments and implementations that were identified in these studies are: 1) offering the didactic material in advance; 2) materials adapted to the different needs; 3) use and application of different resources that allow accessing the content from different formats; 4) use of technological resources and tools; 5) extending the submission deadline for assignments; 6) promote the participation of the students in the selection of methods, contents, activities and resources to be used in the subject; and 7) different evaluation options.

These adjustments are not considered as a special treatment toward students with disabilities (the studies indicate that these adaptations are offered to all students, such Erasmus students); on the contrary, based on the principle of equal opportunities, all students must access the teaching-learning processes under the same conditions. To this end, it is fundamental to enable the participation of all students and adapt the methodologies to the students, rather than adapting the students to the methodology. Moreover, the analysed studies indicate that these types of actions not only benefit students with disabilities, but all students in general (Carballo et al., 2021).

Discussion

The growing worldwide recognition of the right of access to and permanence in education for non-traditional students, including those with disabilities, is an undeniable right (Algolayat et al., 2023). This circumstance is reflected in the increasing number of students with disabilities registered in higher education institutions (Arora, 2023), which makes it necessary to attend and respond to their learning needs. However, this advance faces current and future challenges that must be attended to by universities and other educational institutions. Universities must develop and strengthen personalised support programmes, counseling services and adapted resources, in order to ensure that each student, regardless of his/her characteristics, can access and benefit from this academic training (Algolayat et al., 2023; Fiuza-Asorey et al., 2023).

Numerous studies (Langørgen & Magnus, 2018; Kendall, 2018) have addressed the development of inclusive practices from the view of students themselves and the characteristics that, according to their experiences, have been considered inclusive. Other studies, from the voice of the faculty and their perspective, have analysed the char-

acteristics that make them inclusive and how they work in the classroom to attend to diversity (Moriña, 2020). Nevertheless, different studies show educational practices that are poorly inclusive (Zabeli et al., 2021). Consequently, it is necessary to generate knowledge on the use and implementation of inclusive educational strategies that fully address student diversity, including students with disabilities and their needs. The aim of the present work was to analyse, from a systematic review of the literature in the Scopus database, the main methodological strategies that promote the inclusion of students with disabilities in university classrooms.

We identified different characteristics that methodological strategies must have in order to promote the inclusion of students with disabilities and improve the quality of learnings in higher education. In this sense, methodological variability is highlighted as an essential factor to improve student participation and adapt to different learning styles (Carballo et al., 2021; López-Gavira et al., 2021; Moriña et al., 2024; Sousa et al., 2022). Active and participatory methodological strategies, such as problem-based learning, collaborative work and gamification, have been underlined as inclusive, placing the student as the leader and the faculty member as a mediator (Alkhalwahdeh & Khasawneh, 2024; Cotán et al., 2021^a; Lorenzo-Lledó et al., 2020; Moriña, 2022; Sánchez & Morgado, 2022). This constructivist approach empowers students, fosters their autonomy and involves them in their learnings (Cotán et al., 2021^a; Aguirre et al., 2021). Moreover, the role of the faculty is fundamental, being identified as inclusive when they are respectful and accessible and provide individualised support (Aguirre et al., 2021; Carballo et al., 2022; Cotán et al., 2021^a). However, the implementation of these strategies and faculty training, both among different institutions and within the same institution, are varied. In this sense, universities must establish standards and good practices to guarantee the consistency and efficacy of inclusive strategies at all levels.

Likewise, the integration of technology in the classroom emerges as an essential component for inclusive educational practices, enabling the recreation of real learning scenarios and the personalisation of teaching (López-Gavira et al., 2021; Perera-Rodríguez & Moriña, 2019; Santana-Valencia & Chávez-Melo, 2022). Nevertheless, the digital divide and the lack of equitable access to technology and technological resources among students is one of the future challenges that must be considered (Beyene et al., 2023; Moriña et al., 2024). In this regard, universities are recommended to design and implement policies that guarantee the availability of devices and connectivity for all students, ensuring that technology is a facilitator of inclusion and not an additional barrier (Cotán et al., 2021^b). In turn, the lack of techno-pedagogical qualification for faculty members emerges as a key challenge, since technology is a fundamental pillar for inclusive practices (Algoaylat et al., 2023). Overcoming this divide would require an integral approach of professional development to provide educators with the necessary skills.

Lastly, equal opportunities are essential for students with disabilities. In the analysed studies, diversity and differences are recognised as an added value (Carballo et al., 2021; Lorenzo-Lledó et al., 2020). Adjustments are not considered special, but essential to guarantee equal access to learning (Aguirre et al., 2021; Carballo et al., 2022). Thus, the results emphasise the importance of inclusive methodologies for equal opportunities and educational quality (López-Gavira et al., 2021; Lorenzo-Lledó et al., 2020). On the other hand, the lack of knowledge about disability, the educational and personal needs of these students, and the discriminating stereotypes and attitudes continue to pose a real problem and a future challenge (Langørgen & Magnus, 2018).

In this sense, universities must develop sensitisation and training programmes to create inclusive environments and promote the understanding of diversity (Carballo et al., 2021; Cotán et al., 2021^a; Fiuza-Asorey et al., 2023; Moriña, 2022). Moreover, the educational policies must support initiatives that foster equality and non-discrimination in all education levels (Martínez-Usarralde, 2020).

To sum up, the results obtained in this study strengthen the importance of using and implementing inclusive methodologies in higher education as a means to promote equal opportunities and educational quality especially for students with disabilities (Fiuza-Asorey et al., 2023; López-Gavira et al., 2021; Lorenzo-Lledó et al., 2020; Sandoval et al., 2020). Therefore, it can be asserted that educational approaches in university classrooms must abandon the traditional model and develop different, active and participatory methodologies (Carballo et al., 2021; Moriña, 2022; Sánchez & Morgado, 2022). This will allow flexibilising the curriculum and placing the student at the centre of the learning process, while the faculty member acts as a guide and mediator in the path to an inclusive, equitable and quality education (Husin et al., 2022; Santana-Valencia & Chávez-Melo, 2022; Zahid, 2021). From an approach based on methodological variability and the use of technologies, the academic and personal development of all students will be enhanced in the university educational environment. However, these advances coexist with current and future challenges that must be attended to by universities, formative agendas, educational policies, and other competent institutions (Carballo et al., 2021; Cotán et al., 2021b). It is essential to address these challenges in order to guarantee that all students, regardless of their skills, have equal access and opportunities in the scope of university education.

Implications for practice

This study presents several recommendations for the design and development of inclusive methodologies in higher education classrooms:

1. Use different methodological strategies in the classrooms to adapt to the needs and learning styles of the students.
2. Promote a participatory, active and enjoyable learning to improve the motivation and participation of the students.
3. Empower the students as leaders of their own learning, fostering the constructivist approach and active pedagogy.
4. Develop teaching behaviours that reflect enthusiasm, motivation, accessibility and respect toward the students, and provide constant feedback and active communication.
5. Integrate technological resources to personalise learning and improve accessibility.
6. Apply didactic strategies such as appropriate adjustments and implementations, Universal Design for Instruction (UDI), flexible planning, attention to the emotional dimension of learning, and approaching practical and applied contents.

References

- Aguirre, A., Carballo, R., & López-Gavira, R. (2021) Improving the academic experience of students with disabilities in higher education: faculty members of Social Sciences and Law speak out. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 305-320. <https://doi.org/10.1080/13511610.2020.1828047>
- Alkhalwaldeh, M., & Khasawneh, M. (2024). Designing gamified assistive apps: A novel approach to motivating and supporting students with learning disabilities. *International Journal of Data and Network Science*, 8(1), 53-60. <https://doi.org/10.5267/j.ijdns.2023.10.018>
- Algoaylat, A. S., Alodat, A. M., Muhidat, M. A., & Almakani, H. A. (2023). Perspectives of Students with Disabilities on Inclusive Education Challenges in Higher Education: A Case Study of a Jordanian University. *TEM Journal*, 12(1), 406-413. <http://dx.doi.org/10.18421/TEM121-50>
- Almarghani, E. M., & Mijatovic, I. (2017). Factors affecting student engagement in HEIs-it is all about good teaching. *Teaching in higher education*, 22(8), 940-956. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1319808>
- Arora, R. (2023). Access of Students with Disabilities (SWDs) to Higher Education in India with Special Reference to Panjab University, Chandigarh, India. *Indian Journal of Public Administration*, 69(2), 360-371. <http://dpi.org/10.1177/00195561231154387>
- Beyene, W. M., Mekonnen, A. T., & Giannoumis, G. A. (2023). Inclusion, access, and accessibility of educational resources in higher education institutions: exploring the Ethiopian context. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 18-34. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1817580>
- Brewer, R., & Movahedazarhouli, S. (2019). Flipped learning in flipped classrooms: A new pathway to prepare future special educators. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(3), 128-143. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1619110>
- Carballo, R., Aguirre, A., & López-Gavira, R. (2022) Social and Juridical Sciences faculty members' experiences in Spain: what to do to develop an inclusive pedagogy. *Disability & Society*, 37(9), 1501-1522. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2021.1889980>
- Carballo, R., Cotán, A., & Spinola-Elias, Y. (2021). An inclusive pedagogy in Arts and Humanities university classrooms: What faculty members do. *Arts and Humanities in Higher Education*, 20(1), 21-41. <https://doi.org/10.1177/1474022219884281>
- Cotán, A., Aguirre, A., Morgado, B., & Melero, N. (2021a). Methodological Strategies of Faculty Members: Moving toward Inclusive Pedagogy in Higher Education. *Sustainability*, 13, 3031. <https://doi.org/10.3390/su13063031>
- Cotán, A., Carballo, R., & Spinola-Elias, Y. (2021b). Giving a voice to the best faculty members: benefits of digital resources for the inclusion of all students in Arts and Humanities. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1991492>
- Elsevier. (2023). *Scopus Content Coverage Guide*. <https://www.elsevier.com/?a=69451>
- European Commission. (2014). *Europe 2020 Strategy for an Intelligent, Sustainable and Integrating Growth*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52010DC2020&from=en>

- Fiuza-Asorey, M., Losada-Puente, L., Sierra Martínez, S., & Baña, M. (2023). Lights and shadows in university students' perceptions of inclusion and diversity. *Educación XX1*, 26(2), 141-164. <https://doi.org/10.5944/educxx1.34475>
- Fundación Universia. (2021). *Universidad y discapacidad. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad*. Fundación Universia.
- Gibbs, J., Hartviksen, J., Lehtonen, A., & Spruce, E. (2021). Pedagogies of inclusion: a critical exploration of small-group teaching practice in higher education. *Teaching in Higher Education*, 26(5), 696-711. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1674276>
- Husin, S. A., Pahamzah, J., Rusdiyani, I., Juniardi, Y., Akrim, A., & Kasan, R. A. (2022). Strategic Ways for Improving the Efficiency of Teaching Linguistics to EFL Students with Physical Disabilities. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 33-44. <http://dx.doi.org/10.32601/ejal.911539>
- Hutton, B., Catalá-López, F., & Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Medicina Clínica*, 147(6), 262-266. <http://dx.doi.org/10.1016/j.medcli.2016.02.025>
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 5(1), 39-72.
- Kendall, L. (2018). Supporting students with disabilities within a UK university: Lecturer perspectives. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(6), 694-703. <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1299630>
- Langørgen, E., & Magnus, E. (2018). 'We are just ordinary people working hard to reach our goals!' Disabled students' participation in Norwegian higher education. *Disability & Society*, 33(4), 598-617. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1436041>
- López-Gavira, R., Moriña Díez, A., & Morgado, B. (2021). Challenges to inclusive education at the university: the perspective of students and disability support service staff. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 292-304. <https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1578198>
- López-Noguero, F. (2002). El Análisis de contenido como método de investigación. XXI. *Revista de educación*, 4, 167-180.
- López-Noguero, F., & Gallardo-López, J. A. (2020). El Estuario del Guadalquivir, realidad sociocultural desconocida. Un análisis de la base de datos SCOPUS. In *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 3925-3933). Octaedro
- Lorenzo-Lledó, A., Gonzalo Lorenzo, G., Lledó, A., & Pérez-Vázquez, E. (2020). Inclusive methodologies from the teaching perspective for improving performance in university students with disabilities. *Journal of Technology and Science Education*, 10(1), 127-141. <https://doi.org/10.3926/jotse.887>
- Martínez-Usarralde, M. J. (2021). Comparative educational inclusion in UNESCO and OECD from social cartography. *Educación XX1*, 24(1), 93-115, <http://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009) Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(7): e1000097. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>

- Moriña Díez, A. (2022) Faculty members who engage in inclusive pedagogy: methodological and affective strategies for teaching. *Teaching in Higher Education*, 27(3), 371-386. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2020.1724938>
- Moriña, A. (2020). Approaches to inclusive pedagogy: A systematic literatura review. *Pedagogika*, 140(4), 134-154.
- Moriña, A., García-Carpintero, A., & Doménech Vidal, A. (2019). Alumnado con Discapacidad en Educación Superior: ¿En qué, cómo y por qué se forma el profesorado universitario? *Publicaciones*, 49(3), 227–249. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11411>
- Moriña, A., Tontini, L., & Perera, V. H. (2024). External accomplice factors in university success: Narratives of graduates with invisible disabilities in Italy. *International Journal of Educational Research*, 124, 102316. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102316>
- Orozco, I., & Moriña, A. (2023). How to become an inclusive teacher? Advice from Spanish educators involved in early childhood, primary, secondary and higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(5) 1-16. <http://doi.org/10.1080/08856257.2022.2145688>
- Perera-Rodríguez, V. H., & Moriña Díez, A. (2019) Technological challenges and students with disabilities in higher education. *Exceptionality*, 27(1), 65-76. <https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1409117>
- Sánchez Díaz, M. N., & Morgado, B. (2023). With arms wide open. Inclusive pedagogy in higher education in Spain. *Disability & Society*, 1-21. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2022.2162858>
- Sandoval, M., Morgado, B., & Doménech, A. (2021). University students with disabilities in Spain: Faculty beliefs, practices and support in providing reasonable adjustments. *Disability & Society*, 36(5), 730-749. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1751078>
- Santana-Valencia E. V., & Chávez-Melo G. (2022). Teachers and Digital Educational Inclusion in Times of Crisis. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 17(2), 110-114. <http://dx.doi.org/10.1109/RITA.2022.3166878>
- Sousa, C., Neves, J. C., & Damásio, M. J. (2022) Empowerment and Well-Being Through Participatory Action Research and Accessible Gaming: A Case Study With Adults With Intellectual Disability. *Frontiers in Education*, 7. <http://dx.doi.org/10.3389/educ.2022.879626>
- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. <https://www.un.org/en/universal-declarationhuman-rights/>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Zabeli, N., Kačaniku, F., & Koliqi, D. (2021). Towards the inclusion of students with special needs in higher education: Challenges and prospects in Kosovo, *Cogent Education*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1859438>
- Zahid, G. (2021). Evidence-based training approach for higher education faculty: brief model of inclusion and training of the disabled. *International Journal of Educational Management*, 35(6), 1151-1165. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2021-0150>

Funded by

This research belongs to the project "Analysis of good inclusive practices through technological resources in university classrooms: the vision of Andalusian students with disabilities. Call for teaching innovation and educational research projects 2023/2024 of the University of Huelva. Modality (a2): educational research projects.

Conflict of interest

There are no conflicts of interest

Annex

Key Features of Inclusive Methodologies

Authors	Aguirre <i>et al.</i> (2021)	Algoaylat <i>et al.</i> (2023)	Carballo <i>et al.</i> (2021)	Carballo <i>et al.</i> (2022)	Cotán <i>et al.</i> (2021*)	Cotán <i>et al.</i> (2021b)	Husin <i>et al.</i> (2022)	López-Gavira <i>et al.</i> (2021)	Lorenzo-Lledo <i>et al.</i> (2020)	Moriña (2022)	Perera-Rodríguez & Moriña (2019)	Sánchez & Morgado (2023)	Santana-Valencia & Chávez-Melo (2022)	Sousa <i>et al.</i> (2022)	Zahid (2021)	
Categories	Subcategories															
Use of diverse teaching methodologies	Adjustment to students' needs	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Methodological variability			X	X	X	X	X	X	X			X	X		X
Participatory, active and fun learning	Learning styles	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Active participation	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Participatory methodologies	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Student as the protagonist of learning	Incorporating humour				X					X						
	Involving the learner	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Constructivist approach				X					X		X				
The role of the teacher in the design of inclusive educational practices	Teaching attitude	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Feedback and follow-up			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Mediator/Guide			X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X
Use of technological resources	Technology in the classroom	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Personalisation of learning				X					X	X	X	X	X	X	X
Teaching strategies	Adjustments and implementations	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Planning and adaptability	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Methodological strategies	Attention to the emotional dimension	X			X					X		X				
	Methodological strategies			X	X			X	X	X		X				

Source: developed by author

Impacto de la formación en las competencias interculturales de los profesionales que intervienen con infancia migrante

Impact of training on the intercultural competencies of professionals working with migrant children

培训对从事移民儿童工作的专业人员跨文化能力的影响

Влияние обучения на межкультурную компетентность специалистов, работающих с детьми-мигрантами

Mariana Gómez Vicario

Universidad de Jaén
mvicario@ujaen.es
<https://orcid.org/0000-0003-0897-7214>

Antonio Salvador Jiménez Hernández

Universidad de Extremadura
ajimenez14@unex.es
<https://orcid.org/0000-0002-7805-8929>

Antonio Pantoja Vallejo

Universidad de Jaén
apantoja@ujaen.es
<https://orcid.org/0000-0001-5374-4378>

Fechas · Dates

Recibido: 2024. 09.05
Aceptado: 2024. 10.30
Publicado: 2024.12.30

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Gómez, M., Jiménez, A. S., & Pantoja, A. (2024). Impacto de la formación en las competencias interculturales de los profesionales que intervienen con infancia migrante. *Publicaciones*, 54(2), 37–55. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v54i2.30440>

Resumen

Introducción: Las competencias interculturales permiten la comprensión entre personas diversas, facilitando la intervención educativa. El presente trabajo analiza el nivel de competencias interculturales de un grupo de profesionales de la Educación Social que trabajan con infancia migrante antes y después de realizar una formación específica.

Método: Se utilizó una metodología cuantitativa comparando dos grupos con medición pretest-posttest. Participaron un total de 224 profesionales de diferentes puntos del territorio español, divididos en un grupo experimental y un grupo control.

Resultados: Los resultados obtenidos mostraron que las competencias interculturales aumentaron de manera significativa en el grupo experimental una vez realizada la formación, mientras que en el grupo control no se obtuvieron cambios significativos.

Conclusiones: La formación en competencias interculturales dirigida a profesionales que trabajan con infancia migrante, aumentó el nivel en las diferentes áreas que se trabajaron. Además, los resultados obtenidos previos a la formación demostraron la necesidad de la misma que tienen los profesionales de la Educación Social, sobre todo en las áreas relacionadas con la educación intercultural.

Palabras clave: Competencias interculturales, infancia migrante, Educación Social, Centros de protección de menores.

Abstract

Introduction: Intercultural competences facilitate the understanding between diverse people facilitating the educational intervention. This paper analyzes the level of intercultural competences of a group of Social Education professionals working with migrant children before and after specific training.

Method: A quantitative methodology was used comparing two groups with pretest-posttest measurement. A total of 224 professionals from different parts of Spain participated and were divided into an experimental group and a control group.

Results: The results obtained showed that intercultural competencies increased significantly in the experimental group once the training was carried out while no significant changes were obtained in the control group.

Conclusions: The training in intercultural competencies aimed at professionals working with migrant children, increased the level in the different areas that were worked, in addition, the results obtained prior to the training, demonstrated the need for specific training that Social Education professionals have, especially in areas related to intercultural education.

Keywords: Intercultural competences, migrant children, Social Education, Centers for the protection of minors.

摘要

导言: 跨文化能力能够促进不同人群之间的理解, 有利于教育干预。本文对一组从事移民儿童工作的社会教育专业人员在接受特定培训前后的跨文化能力水平进行了分析。

方法: 采用定量方法, 对两组人员进行前后测试比较。共有来自西班牙不同地区的 224 名专业人员参加, 分为实验组和对照组。

结果: 结果显示, 实验组的跨文化能力在培训后有显著提高, 而对照组则没有明显变化。

结论: 对从事移民儿童工作的专业人员进行跨文化能力培训, 提高了他们在不同工作领域的水平。此外, 培训前获得的结果表明, 社会教育专业人员有必要接受培训, 尤其是在与跨文化教育相关的领域。

关键词: 跨文化能力、移民儿童、社会教育、未成年人保护中心。

Аннотация

Введение: Межкультурные компетенции способствуют взаимопониманию между разными людьми, облегчая образовательное вмешательство. В данной статье анализируется уровень межкультурной компетенции группы специалистов по социальному воспитанию, работающих с детьми-мигрантами, до и после специального обучения.

Метод: Использовалась количественная методология, в которой сравнивались две группы с помощью предтестового и посттестового измерения. В исследовании приняли участие 224 специалиста из разных регионов Испании, которые были разделены на экспериментальную и контрольную группы.

Результаты: Полученные результаты показали, что межкультурная компетенция значительно возросла в экспериментальной группе после проведения тренинга, в то время как в контрольной группе значительных изменений не произошло.

Выводы: Тренинг межкультурных компетенций, предназначенный для специалистов, работающих с детьми-мигрантами, повысил их уровень в различных сферах деятельности. Кроме того, результаты, полученные до тренинга, продемонстрировали необходимость специальной подготовки специалистов в области социального образования, особенно в сферах, связанных с межкультурным образованием.

Ключевые слова: Межкультурные компетенции, дети-мигранты, социальное образование, центры по защите несовершеннолетних.

Introducción

Las competencias interculturales permiten interactuar de manera proactiva en los diversos entornos que priman en la actualidad (García-Vita et al., 2021; Pareja de Vicente et al., 2021; Unesco, 2020). Distintos autores llevan décadas apostando por desarrollar las competencias interculturales a través de las TIC (Garrote et al., 2018; Rodríguez-Izquierdo, 2015). Según González-Plasencia (2022), la competencia intercultural desarrolla cierta capacidad simbólica que permite la interacción entre personas con diferentes códigos.

En este sentido, los profesionales de la Educación Social, a menudo, intervienen con personas de características heterogéneas y ante este reto, su formación debe orientarse a lograr un desarrollo profesional coherente y estar ajustada a las tendencias y necesidades socioeducativas (Chamseddine, 2015; Garrote et al., 2018; Rodríguez-Izquierdo, 2015). Sin embargo, Eslava et al. (2021), analizan el aprendizaje por competencias en todas las universidades de España donde se imparte el grado de Educación Social, concluyendo, que estas no son suficientes para realizar una intervención socioeducativa de calidad, por tanto, es necesario reforzar la formación continua. De igual forma, Conde-Lacarcel et al. (2020), llegan a la conclusión en su investigación que los profesionales de la Educación Social presentan necesidades en la intervención a los menores, como, por ejemplo, ausencia de trabajar contenidos interculturales, falta de seguimiento continuado o escasa participación en la planificación de las acciones.

Según Essomba (2014), las competencias son un conjunto de conductas que se organizan en la estructura mental y se mantienen estables o pueden variar. Otros autores como Escarbajal y Leiva (2017), las definen como la capacidad de aplicar destrezas, conocimientos y actitudes que han adquirido en su formación, destacando la importancia de la formación de los profesionales que trabajan en el ámbito social. Siguiendo a Pantoja y Villanueva (2015), es necesario potenciar espacios comunes de interacción de ideas de diferentes partes del mundo, ya que la diversidad genera riqueza.

Las competencias interculturales se adquieren desde la educación intercultural, con ella se favorece la generación de ideas, fomentando el bienestar de todas las personas en su conjunto (Cernadas et al., 2021). Además, desarrollan la identidad cultural (Leiva et al., 2022). De acuerdo con Chamorro (2022), la educación intercultural y multicultural son términos con características independientes, aunque a veces pueden confundirse. La interculturalidad, a diferencia de la multiculturalidad, implica diálogos culturales con aprendizajes, siendo conscientes de las diferencias para resolver conflictos (de la Cruz-Estudillo & Peña-García, 2023). En este aspecto, Aguado (2019), considera la pedagogía intercultural imprescindible para reflexionar hacia una transformación y construcción cultural.

A continuación, se describirá una breve revisión de la literatura sobre infancia migrante tutelada, describiremos la acogida institucional del Sistema de Protección de Menores en España, estableceremos el objetivo de estudio y presentaremos el marco metodológico. Por último, expondremos los resultados y las correspondientes discusión y conclusión.

Infancia migrante tutelada en España

España se considera país receptor de infancia migrante tutelada desde hace más de tres décadas, la acogida está regulada por la legislación europea y española, vinculadas a los acuerdos internacionales (Bravo & Santos-González, 2017). El número de menores acogidos es difícil de estimar, ya que las estadísticas existentes son muy diversas (Gómez-Vicario et al., 2023), pues existen diferentes formas de entrar al país y esto complica el poder cuantificarlo (Jiménez, 2022). No obstante, la Fiscalía General del Estado registró en 2021 la llegada, por vía marítima, de un total de 3048 menores no acompañados, siendo un total de 9294 personas contabilizadas en el Registro MENA, la mayor parte habían nacido en Marruecos y, en menor medida, en otros países africanos. Estas cifras han ido en descenso por situaciones como las de la crisis de 2007-2008 o la pandemia provocada por la COVID-19; sin embargo, los flujos no han cesado en ningún momento (Gutiérrez et al., 2023).

El término jurídicamente utilizado para denominar a la infancia migrante en la Resolución del Consejo de Europa del 26 de junio de 1997, artículo 1, es menor extranjero no acompañado (MENA), en el que se define como:

Extranjero menor de dieciocho años que llega a territorio español sin venir acompañado de un adulto responsable de él, ya sea legalmente o con arreglo a la costumbre, apreciándose riesgo de desprotección del menor, mientras tal adulto responsable no se haya hecho cargo efectivamente del menor, así como a cualquier menor extranjero que una vez en España se encuentre en aquella situación.

Después de la definición anterior, puede entenderse que una persona menor de edad que emprende un viaje a otro país sin la compañía de un referente adulto, se enfrenta a situaciones de vulnerabilidad. Autores como Arce (2018); Crea et al. (2017); Marco (2017); Rinaldi (2019), han analizado los factores de riesgo durante el tránsito desde sus países de origen a los países receptores, en el cual, muchos menores ponen en riesgo su vida iniciando el viaje de polizón en un barco, subiéndose en una patera o debajo de un camión (Gómez et al., 2023; Jiménez, 2011; Olmos et al., 2020; Quiroga & Soria, 2010; Rinaldi, 2019). En este sentido, el perfil de la infancia migrante que llega a España, se ha mantenido estable a lo largo de los años, y tiene como características generales, ser principalmente varones, llegar con desconocimiento del idioma, haber trabajado anteriormente en sus países de origen, tener expectativas alejadas de la realidad que encuentran, proceder en su mayoría de Marruecos y África Subsahariana (Martínez-Martínez, 2011; Quiroga et al., 2023).

Acogida institucional del Sistema de Protección de Menores en España

Cuando un menor llega a España, las autoridades locales responsables de la infancia en cada comunidad autónoma asumen su tutela y este pasa a residir en un centro de protección de menores (Senovilla, 2014). El hecho de que cada comunidad autónoma asuma la responsabilidad dentro de su territorio supone en España desigualdades en la atención a la infancia, que pueden verse acentuadas por la proximidad geográfica

(Gimeno & Gutiérrez, 2019). En 2022 Andalucía fue la comunidad autónoma que mayor número de infancia migrante acogió (Sevillano & González, 2022), y en 2023 se superó por Canarias, seguida de Andalucía, Cataluña y Comunidad Valenciana (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2023).

A pesar de las diferencias entre territorios descritas anteriormente, España contaba desde hace tres décadas con la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, actualizada posteriormente por la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, que en su artículo 21, exponía que, la entidad pública competente en materia de protección de menores debería realizar la inspección y supervisión de los centros y servicios semestralmente y siempre que así lo exijan las circunstancias. Sin embargo, autores como Gómez-Vicario y Gutiérrez- Sánchez (2023), plantean que las inspecciones no se hacen de manera regular y se precisa de un seguimiento más exhaustivo que garantice una atención educativa de calidad. Este puede ser uno de los motivos que hacen que muchos menores se muestren decepcionados con el sistema de acogida, pues no les ofrecen lo que esperaban (Jiménez, 2011; Gimeno-Monterde & Gutiérrez-Sánchez, 2020; Olmos et al. 2020; Rinaldi, 2019), llevándoles en ocasiones a conductas de riesgo (Plessz et al., 2020). Ello podría mejorar cumpliendo las recomendaciones que el Comité de los Derechos del Niño ha efectuado en España, con la existencia de un marco jurídico con mayor sintonía entre la normativa estatal y autonómica (Jiménez, 2011; Ortiz, 2021; Quiroga & Soria, 2010; Senovilla, 2014).

A pesar de ello, la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, en su artículo 3, expone que para los menores de 14 años el Ministerio Fiscal deberá remitir a la entidad pública de protección del menor testimonio de los particulares que considere precisos respecto al menor, a fin de valorar su situación, y dicha entidad habrá de promover las medidas de protección adecuadas a las circunstancias de aquel. El protocolo tiene por objeto establecer las pautas de coordinación relativas a los procesos de identificación, determinación de su edad y puesta a disposición de la entidad pública de protección de menores, así como lograr el adecuado funcionamiento del Registro de Menores Extranjeros No Acompañados (MENA), de acuerdo con el artículo 215 del Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero. Todo ello, con un enfoque de garantía de interés superior del menor.

En contraposición con lo mencionado anteriormente, nos encontramos con un panorama complejo, pues a pesar de existir un marco legal que vela por el bienestar de la infancia migrante, se dan situaciones que provocan conflictos entre los profesionales de los centros y la infancia migrante (Roje-Dapic et al., 2020), además, para la integración de la infancia migrante, es necesaria la ejecución de planes socioeducativos orientados a la autonomía (Epelde, 2017), ya que se debe extender la atención una vez que han cumplido la mayoría de edad (McDonald, 2016). Además, hay que paliar de manera emergente las denuncias por la mala praxis en procedimientos de la determinación de la edad, la acogida, procesos administrativos, saturación de centros y la falta de profesionales cualificados y la inexistencia del mediador intercultural (Aguilar, 2004; García et al, 2017; Gómez & Gutiérrez 2023).

En base a los argumentos anteriores, se plantea un estudio que fue identificar si el nivel de competencias interculturales de los profesionales que trabajan con infancia migrante tutelada aumentaba, disminuía o se mantenía, después de aplicar un tratamiento.

Métodos

Participantes

En la presente investigación, participaron un total de 224 (122 en el grupo control y 122 en el grupo experimental) profesionales de la Educación Social que se encontraban trabajando en centros de protección de menores con infancia migrante en diferentes partes de España. Del total de los participantes, 142 fueron mujeres y 82 fueron hombres, de edades comprendidas entre los 22 y 57 años. La selección de los participantes se realizó por conveniencia, intentando que hubiese una representación equitativa dentro del territorio español, contando finalmente con 26 profesionales de Canarias, 35 de Andalucía, 32 de Cataluña, 24 de la Comunidad Valenciana, 11 de Castilla y León, 12 de las Islas Baleares, 12 del País Vasco, 5 de Galicia, 19 de Madrid, 6 de Extremadura, 11 de Ceuta, 13 de Melilla, 6 de Asturias, 5 de la Región de Murcia y 7 de Navarra.

Diseño

Para analizar los efectos del programa de formación específica en infancia migrante sobre el nivel de competencias interculturales, se utilizó un diseño de comparación de grupos con medición pretest-postest, con un grupo experimental y un grupo control.

Instrumentos

Para la evaluación del nivel de competencias se utilizó el cuestionario "Las competencias interculturales en la intervención con menores migrantes sin referentes familiares" (Jiménez, 2011). Dicho instrumento está formado por una escala tipo *Likert* de cuatro opciones de respuesta (1 "nunca", 2 "a veces", 3 "con frecuencia y 4 "siempre") distribuida en ocho factores: el factor 1 cuenta con 11 ítems y analiza las habilidades en la intervención con menores migrantes. El factor 2 está compuesto por 6 ítems y tiene como objetivo conocer el grado de conocimiento sobre la migración que tienen los profesionales. El factor 3 también está formado por 6 ítems y evalúa los conocimientos relacionados con la infancia migrante. El factor 4 lo componen 6 ítems y analiza si los profesionales tienen en cuenta las preferencias de la infancia migrante. El factor 5 está formado por 5 ítems y mide el grado de empatía que tienen los profesionales. El factor 6 tiene 4 ítems y busca conocer el conocimiento sobre las experiencias de los menores migrantes en el país receptor. El factor 7 está compuesto por 4 ítems y mide los conocimientos sobre los aspectos culturales de los menores migrantes. Por último, el factor 8 cuenta con 4 ítems y evalúa los conocimientos pedagógicos para la intervención con infancia migrante.

La mitad de los ítems están redactados positivamente y la otra mitad negativamente. Para su corrección deben invertirse las puntuaciones de los ítems enunciados negativamente y sumarse la puntuación de todos los ítems, pudiéndose obtener una puntuación que oscila entre 0 y 100 puntos. Respecto a la validez y la fiabilidad del instrumento se halló mediante la prueba alfa de Cronbach y obtuvo un valor de .769. Por su parte, se comprobó la validez mediante análisis factorial con la prueba de esfericidad de Bartlett 19854.490 con una significación de .000 y la medida de adecuación muestral KMO, dando un valor de .509, lo que confirmó la confianza del instrumento para

obtener resultados que respondieran al objeto de estudio. Los mismos indican que la escala utilizada es válida y fiable para responder al objetivo del estudio.

Procedimiento

En primer lugar, se procedió a la selección de profesionales participantes en la investigación. Para ello, se contactó con las personas responsables de diferentes centros de protección de menores ubicados en diferentes puntos de España, con el fin de ofertar una formación titulada "Competencias profesionales para la intervención educativa", dirigida a profesionales de la Educación Social que trabajaran con infancia migrante. Se seleccionaron un total de 224 profesionales, de los cuales 112 (41 hombres y 71 mujeres) fueron seleccionados para el grupo control y 112 para (41 hombres y 71 mujeres) el grupo experimental. Una vez formados los grupos, se procedió a la evaluación pretest del nivel de competencias interculturales mediante la aplicación del cuestionario. A continuación, se dividió al grupo experimental en 4 subgrupos reducidos de 28 personas cada uno. Un mes más tarde, se procedió a la aplicación del programa en los subgrupos experimentales, que consistía en desarrollar 14 competencias clave a la hora de intervenir con infancia migrante: 1-Aprender a cuidarnos profesionalmente. 2- Gestionar la primera acogida. 3- Conocer los perfiles migratorios. 4- Conocer las aportaciones del niño/a migrante: análisis de las diversas dimensiones. 5- Gestionar el duelo migratorio. 6- Gestionar la práctica religiosa. 7-Gestionar el trabajo comunitario para la prevención de conflictos en contextos multiculturales. 8- Gestionar la orientación vocacional, académica y profesional. Preparar para la vida autónoma. 9- Conocer la regulación de la legislación en materia de infancia y extranjería. 10- Conocer el rol de la mujer en otras culturas y gestionar la igualdad de género. 11- Conocer los hábitos y costumbres en otras culturas. 12- Conocer los códigos verbales y no verbales en otras culturas. 13-Promocionar el buen trato y la resiliencia. 14-Componer y coordinar el equipo profesional. En cada grupo se realizaron cinco sesiones formativas con una duración de tres horas cada una. Quince días después de finalizar la formación se realizó la evaluación postest.

Todos los participantes de la investigación fueron informados del objetivo del estudio llevado a cabo, y se les solicitó su consentimiento por escrito para poder hacer uso de los datos obtenidos garantizando la confidencialidad y el anonimato.

Resultados

Para la realización de los análisis del presente estudio se utilizó el software estadístico SPSS versión 29.0 para Mac, dando respuesta al objetivo de estudio, En los siguientes párrafos se describen los resultados de las variables.

En la Tabla 1, se muestran las medias y frecuencias por porcentajes pretest y postest del grupo control y experimental de cada uno de los factores. Como puede observarse, el nivel de competencias medido con las frecuencias mejoró considerablemente en el grupo experimental una vez realizada la formación, mientras que en el grupo control no se apreciaron diferencias significativas. En los factores, F6 y F7 las diferencias son a favor del control ya que en este caso ítems son de valores negativos y por tanto, sus resultados a la inversa.

Tabla 1*Medias y frecuencias en porcentajes por factores*

	Pretest				Postest			
	F% control	\bar{X} Control	F% Experimental	\bar{X} Experimental	F% Control	\bar{X} Control	F% Experimental	\bar{X} Experimental
F.1	35.31	2.47	32.35	2.46	38.12	2.49	51.28	2.61
F.2	19.2	3.03	18.66	3.01	18.9	3.03	41.17	4.75
F.3	15.77	2.21	15.45	2.19	16.12	2.25	39.33	3.11
F.4	51.2	1.53	56.65	1.72	52.31	1.50	62.52	1.51
F.5	50.91	3.22	51	3.47	49.82	3.21	64.77	3.45
F.6	28.21	2.73	27.46	2.75	31.23	2.76	44.6	2.71
F.7	32.8	1.95	33.15	1.86	33.12	1.93	50.91	1.66
F.8	11.3	2.07	10.93	2.04	12.32	2.06	32.76	2.56

El factor 1 trata las habilidades en la intervención con menores migrantes, una cuestión considerada de gran valor en los profesionales. En la Tabla 2 se recogen aquellos resultados con diferencias en las medias y las frecuencias en las respuestas positivas en el postest con respecto al pretest.

Tabla 2*Habilidades en la intervención con menores migrantes*

	Pretest			Postest		
	F % hombres	F % mujeres	\bar{X}	F% hombres	F% mujeres	\bar{X}
1.Suelo simular con los niños migrantes entrevistas de trabajo, haciéndome pasar por un empresario/a que necesita contratar un perfil de profesional determinado	12.02	14.07	2.22	36.03	35.08	2.97
2.Trabajo con los niños migrantes técnicas activas de búsqueda de empleo	21.6	21.3	2.51	48.1	47.7	3.26
3.Me reúno con los profesores de la escuela o del centro de formación, para intercambiar la información necesaria para el progreso académico-formativo del niño migrante	27.9	29.5	2.64	58.4	60.7	3.36

	Pretest			Posttest		
	F % hombres	F % mujeres	\bar{X}	F% hombres	F% mujeres	\bar{X}
4. Antes de comunicar una sanción educativa, la medito tranquilamente para que sus efectos originen los mayores beneficios posibles en el niño sancionado	35.8	32.5	3.01	63.7	65.9	3.55
5. Realizo con los niños migrantes actividades referentes a la educación afectiva y sexual	22.9	23.1	2.66	48.3	48.1	3.18

En el ítem 1, *Suelo simular con los niños migrantes entrevistas de trabajo, haciéndome pasar por un empresario/a que necesita contratar un perfil de profesional determinado*. Las respuestas afirmativas en hombres aumentaron en un 24.01% y en las mujeres un 21.01%, suponiendo en ambos casos el triple de las respuestas.

En el ítem 2, *Trabajo con los niños migrantes técnicas activas de búsqueda de empleo*, tanto en los hombres como en las mujeres se duplicaron las respuestas afirmativas una vez realizada la formación. Siendo la diferencia en los hombres de un 26.5% y en las mujeres de un 26.4%.

El factor 2 trata los conocimientos sobre la migración también aumentó considerablemente el nivel de competencias una vez finalizada la formación. En la Tabla 3 pueden observarse las diferencias de medias y frecuencias en las respuestas positivas en el pretest y el posttest.

Tabla 3*Conocimientos sobre la migración*

	Pretest			Posttest		
	F % hombres	F % mujeres	\bar{X}	F% hombres	F% mujeres	\bar{X}
1.Poseo conocimientos generales sobre el fenómeno migratorio	18.5	19.1	2.88	32.9	31.2	3.23
2.Me comunico con el menor migrante utilizando algunas palabras o frases de su idioma, que es distinto al mío	9.4	10.1	2.28	39.00	42.00	3.12
3.Llevo a cabo actividades para Mejorar la convivencia intercultural entre las menores migrantes	25	24.3	2.77	53.3	55	3.38
4.Realizo actividades para mejorar la convivencia intercultural entre menores migrantes y el resto de ciudadanos del entorno comunitario en el que se encuentra ubicado el centro de acogida	19.9	17.9	2.50	47.00	48.02	3.28
5.Suelo realizar con el menor un esquema explicativo de los pasos necesarios para conseguir los objetivos propuestos en su proyecto migratorio	12.8	11.9	2.42	40.04	41	3.10

En el ítem 2, *Me comunico con el menor migrante utilizando algunas palabras o frases de su idioma, que es distinto al mío*, obtuvo más del triple de respuestas afirmativas tanto en hombres como en mujeres una vez finalizada la formación.

En el ítem 5, *Suelo realizar con el menor un esquema explicativo de los pasos necesarios para conseguir los objetivos propuestos en su proyecto migratorio*, las respuestas afirmativas aumentaron en hombres un 27.24% y en mujeres un 29.1%.

El factor 3, trata los conocimientos relacionados con los menores migrantes, las competencias aumentaron en todos los ítems de manera significativa. En la Tabla 4, pueden observarse las diferencias de medias y frecuencias en las respuestas positivas en el pretest y el postes.

Tabla 4*Conocimientos relacionados con los menores migrantes*

	Pretest			Postest		
	F % hombres	F % mujeres	\bar{X}	F% hombres	F% mujeres	\bar{X}
1. Poseo información actualizada sobre el procedimiento necesario para la obtención de la tutela	11.03	12.1	1.96	36.5	42.00	3.07
2. Poseo información actualizada sobre el procedimiento necesario para la obtención del permiso de residencia de un menor migrante	15.03	14.08	2.18	36.1	36.3	3.07
3. Dispongo de información sobre recursos públicos o privados para chicos migrantes que han cumplido la mayoría de edad	20.04	19.01	2.45	45.4	44.9	3.19

En el ítem 1, *poseo información actualizada sobre el procedimiento necesario para la obtención de la tutela*, las respuestas afirmativas de los hombres pasaron de un 11.03% aumentando una vez realizada la formación a un 42%. En el caso de las mujeres, aumentaron de un 12.1 % a un 42%.

El factor 4, analiza opiniones sobre los menores migrantes, en la Tabla 5 pueden observarse las diferencias de medias y de respuestas negativas en el pretest y el postest.

En este factor, también se obtuvieron respuestas significativas, aumentando las respuestas negativas al ítem 1 Pienso que los menores migrantes respetan más a los profesionales de género masculino que a los de género femenino, un 19.9% en hombres y un 20.4 % en mujeres.

Tabla 5*Opiniones sobre los menores migrantes*

	Pretest			Postest		
	F % hombres	F % mujeres	\bar{X}	F% hombres	F% mujeres	\bar{X}
1. Pienso que los menores migrantes respetan más a los profesionales de género masculino que a los de género femenino	22.7	21.9	2.16	42.6	42.3	1.77

El factor 5, aborda el interés por los menores migrantes, en la tabla 6 se pueden observar la diferencia de medias y frecuencias en las respuestas positivas en el pretest y el postest.

En el ítem 1, *Me considero un referente adulto para los menores migrantes con los que trabajo, por lo tanto, un modelo a imitar por ellos*, las respuestas afirmativas aumentaron en un 18% en hombres y en un 17% en mujeres.

Tabla 6

Interés por los menores migrantes

	Pretest			Postest		
	F % hombres	F % mujeres	\bar{X}	F% hombres	F% mujeres	\bar{X}
1.Me considero un referente adulto para los menores migrantes con los que trabajo, por lo tanto, un modelo a imitar por ellos	23.1	22.9	2.72	41.1	39.9	3.18
2. Intento ayudar al menor migrante a recomponer su sentimiento de pertenencia	41.9	42.2	3.21	63.4	65	3.53

En el ítem 2, *Intento ayudar al menor migrante a recomponer su sentimiento de pertenencia*, las respuestas positivas aumentaron en más de un 20% en hombres y en mujeres.

El factor 6, analiza los conocimientos sobre las experiencias de los menores migrantes en el país receptor, en la Tabla 7, pueden observarse las diferencias entre medias y en las frecuencias de repuestas negativas en el pretest y el postest.

En el ítem 1 *Desconozco las principales inquietudes durante los primeros días, presenta un menor migrante en el nuevo país*, las respuestas negativas aumentaron a más del triple tanto en hombres como en mujeres.

Tabla 7

Conocimientos sobre las experiencias de los menores migrantes en el país receptor

	Pretest			Postest		
	F % hombres	F % mujeres	\bar{X}	F% hombres	F% mujeres	\bar{X}
1.Desconozco las principales inquietudes durante los primeros días, presenta un menor migrante en el nuevo país	8.1	7.9	2.32	33.6	41.2	2.03

El factor 7, analiza los conocimientos sobre los aspectos culturales de los menores migrantes, en la Tabla 8, pueden observarse las diferencias de medias y frecuencias

de respuestas negativas entre el pretest y el posttest, observándose que los conocimientos aumentaron considerablemente en hombres y mujeres una vez realizada la formación.

Tabla 8

Conocimientos sobre los aspectos culturales de los menores migrantes

	Pretest			Posttest		
	F % hombres	F % mujeres	\bar{X}	F% hombres	F% mujeres	\bar{X}
1. Desconozco aspectos de las culturas de los menores con los que trabajo 6.	8.3	9.5	2.25	20.03	22.3	2.08
2. Si ante la reprimenda verbal de un profesional, un menor migrante inclina la cabeza hacia abajo sin mirarle a los ojos es porque o le está prestando atención.	58	57.7	1.47	81.8	80.3	1.25

El factor 8, estudia los conocimientos pedagógicos para la intervención con menores migrantes, en la Tabla 9, pueden observarse las diferencias entre las medias y frecuencias de respuestas positivas entre el pretest y el posttest. Los resultados muestran que en todos los ítems se vieron aumentados los conocimientos de manera considerable tanto en hombres como en mujeres.

Tabla 9

Conocimientos pedagógicos para la intervención con menores migrantes

	F % hombres	F % mujeres	\bar{X}	F% hombres	F% mujeres	\bar{X}
	1.Sé cuáles con las claves metodológicas apropiadas para realizar una exitosa al con un menor migrante	4.1	3.9	1.89	24.6	24.1
2.Desconozco qué tipo de actividades son apropiadas realizar para mejorar la convivencia intercultural entre menores	22.2	22.4	2.02	47.1	48	1.71
3.Dispongo de conocimientos específicos para saber cómo debo intervenir ante una situación conflictiva entre menores migrantes	6.5	5.9	2.23	26.6	27.2	2.97

Como se ha podido observar en las tablas anteriores, no existen diferencias significativas en las respuestas en cuanto al género, siendo los porcentajes muy similares antes y después de realizar la formación.

Discusión

El presente estudio tenía como objetivo comprobar si el nivel de competencias interculturales de los profesionales de la Educación Social que trabajan con infancia migrante, una vez aplicado un programa de formación específico, se mantenía o variaba.

En el análisis de los resultados se identificó que el nivel de competencias interculturales de los profesionales que realizaban la formación aumentaba considerablemente en el grupo experimental, en contraposición al grupo control, donde el nivel de competencias se mantenía estable. Por tanto, apoyamos a Montes et al. (2016), en que la formación de los profesionales de la educación social debe ser permanente. Sin embargo, Cernadas et al. (2021), en su estudio afirma que la educación intercultural se centra en la escuela y en la formación del profesorado, pero no menciona a los profesionales de la Educación Social.

En cuanto a las habilidades en la intervención con menores migrantes, el nivel aumentó en un 18.93% una vez realizada la formación, lo que nos hace coincidir con Chamseddine (2015); Garrote et al. (2018) y Rodríguez-Izquierdo, (2015), en que la formación es clave a la hora de desarrollarse profesionalmente. En los resultados obtenidos en relación con los conocimientos previos sobre la migración, solo un 18.66% de los profesionales mostraron poseerlos, lo que puso de manifiesto la idea de Pantoya y Villanueva (2015), ya que el acercamiento a otras culturas genera conocimientos necesarios a la hora de intervenir con infancia migrante. A su vez, los conocimientos relacionados con los menores migrantes fueron aún inferiores, siendo un 15.45% de los profesionales los que los poseían. Otro de los apartados en los que los profesionales mostraron mayor desconocimiento fue en los aspectos culturales de los menores migrantes, siendo un 10.92% de los profesionales los que los definían.

Si ponemos el foco en el análisis previo a la formación, en ambos grupos (experimental y control) el nivel de competencias era bajo, obteniendo los mayores porcentajes en la opinión sobre los menores migrantes 56.65% seguido del interés por los migrantes con un 51%, sin embargo, en los aspectos esenciales como habilidades en intervención, conocimientos pedagógicos o conocimientos sobre la cultura, el nivel de competencias no llegaba a un 20%.

Una vez realizada la formación, el nivel de competencias aumentó considerablemente en todos los factores, aumentando una media del 20%, lo que se traduce, en la necesidad de formación específica en los profesionales. Las competencias interculturales pueden mejorarse además con el uso de la tecnología (Leiva et al. 2022), solventando conflictos generados por diferentes realidades sociales (Alcocer-Sánchez, 2023), utilizando la comunicación como eje central de toda intervención (Montserrat & Melero, 2017) y analizando la realidad desde una perspectiva integradora e interdisciplinar (Navarro et al., 2014), ya que además, la atención que reciba la infancia migrante contribuye a los procesos de resiliencia (Schofield et al., 2017).

En conclusión, la formación en competencias interculturales dirigida a profesionales que trabajan con infancia migrante, aumentó el nivel de competencias en las diferentes áreas que se trabajaron, en concreto, las habilidades de intervención, conociemien-

tos sobre las migraciones, conocimientos sobre las culturas de los países de origen de la infancia migrante y su vida en ellos, los conocimientos pedagógicos, y todos los conocimientos que se detallan en los factores, además, los resultados obtenidos previos a la formación, demostraron la necesidad de formación específica que tienen los profesionales de la Educación Social, sobre todo, en las áreas relacionadas con la educación intercultural. Por tanto, estos resultados pueden resultar de interés a distintas organizaciones y políticas educativas, trabajando por la mejora de la intervención educativa y la acogida de menores migrantes con una realidad en los países receptores que no es la que esperan.

Futuras investigaciones podrían centrarse en evaluar otros tipos de competencias, detectando necesidades con el objetivo de crear un sistema de recomendación digital que sirva de apoyo a los profesionales de la Educación Social que trabajan con infancia migrante.

Referencias

- Aguado Odina, T. (2019). *Pedagogía Intercultural*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Aguilar, M. J. (2004). Trabajo Social Intercultural: una aproximación al perfil del trabajador social como educador y mediador en contextos multiculturales y multiétnicos. *Portularia*, 4, 153-160.
- Alcocer-Sánchez, D. J., Palmero, A., Muñoz, D., & Canto, P. J. (2023). Competencias digitales y emociones en estudiantes universitarios de República Dominicana. *Publicaciones*, 53(1), 81-94. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i1.27986>
- Arce, E. (2018). El derecho del menor extranjero a ser escuchado y su interés superior en los procedimientos de repatriación. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, 38, 1-40. <https://doi.org/10.7203/CEFD.38.13143>
- Cabezas-González, M., Casillas-Martín, S., & García-Peñalvo, F. J. (2021). The digital competence of pre-service educators: The influence of personal variables. *Sustainability (Switzerland)*, 13(4), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su13042318>
- 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>
- Chamorro, Álvaro J. (2022). Competencias interculturales en docentes de entidades educativas Oblatas en el Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 3(2), 1232-1250. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.180>
- Conde-Lacarcel, A., Parejo-Jiménez, N., Maroto-Aguilera, E., Parra-González, M. E. (2020). Necesidades de los educadores para la atención socioeducativa del menor extranjero no acompañado en los centros de acogida. *Información Tecnológica*, 31(4), 113-124. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000400113>
- Crea, T. M., Lopez, A. Taylor, T., & Underwood, D. (2017). Unaccompanied migrant children in the United States: Predictors of placement stability in long term. *foster care Children and Youth Services Review*, 73 (2017) 93-99. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.12.009>
- Chamseddine, M. (2015). La construcción de identidad compartida en un aula intercultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 69-81. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.238841>

- De la Cruz Estudillo, M., & Peña García, P. (2023). Desarrollo de la competencia intercultural: una revisión bibliográfica. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 7, 101-113. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v7i.28763>
- Escarbajal, A., & Leiva, J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: un estudio en la región de Murcia (España). *Profesorado, Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 21 (1), 281-293. <https://doi.org/10.308227/profesorado.v2li110363>
- Eslava Suanes, M. D., de León Huertas, C., González López, I. (2021). La profesión de la educación social en España. Una mirada universitaria. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 76, 109-128.
- Essomba, M. A. (2014). *La diversidad cultural y la interculturalidad en tiempos de globalización*. I Seminario Estatal de Interculturalidad, Comunidad y Escuela, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. <https://sicoemalaga.wordpress.com/programa-sicoe-2014/>
- García-Vita, M., Medina, M., Amashta, G., & Higuera, L. (2021). Socio-educational factors to promote educational inclusion in higher education. a question of student achievement. *Education Sciences*, 11(3), 123. <https://doi.org/10.3390/educsci11030123>
- García, A. B., Juan, E. M., & Ortiz, P. M. (2017). Trabajo Social en el ámbito de la vivienda: una aproximación a la formación e investigación como elementos de cualificación profesional. *Documentos de Trabajo Social: Revista de Trabajo y Acción Social*, 59, 208-232.
- Garrote, D., Arenas, J. A., & Jiménez, S. (2018). Educación intercultural en el aula: Profesorado y TIC. *Revista Prisma Social*, 22, 326-345.
- Gimeno, C., & Gutiérrez, J. D. (2020). Reagrupación familiar de menores en Aragón: Propuestas de acompañamiento en el proceso migratorio. Prospectiva. *Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 29, 151-172. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8542>
- Gimeno-Monterde, C., & Gutiérrez-Sánchez, J. D. (2019). Fostering unaccompanied migrating minors. A cross-border comparison. *Children and Youth Services Review*, 99, 36-42. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.01.035>
- Gimeno-Monterde, C., Mendoza-Pérez, K., & Rodríguez-García, A. (2024). Niñas y adolescentes que migran solas: Análisis de expedientes de protección». Papers, en prensa, e3201. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3201>
- Gómez-Vicario, M., Berrios, B., Gutiérrez-Sánchez, J. D., & Pantoja, A. (2023). Menores extranjeros no acompañados y jóvenes extutelados. Un estudio sistemático en el periodo 2012 a 2022. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 231-249. <https://doi.org/10.15366/riejs2023>
- Gómez, M., & Gutiérrez, J. D. (2023). The Situation of Unaccompanied Migrant Minors and Young People in Shelters and Protection Centers in Andalusia (Spain). *Residential Treatment for Children & Youth*. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2023.2248453>
- González-Plasencia, Y. (2022). El futuro de la interculturalidad en Educación Primaria según la LOMLOE: análisis desde la enseñanza de ELE. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 28, 103-120. <http://dx.doi.org/10.6035/clr.649>
- González-Barbero, T. D. J. (2020). Las competencias profesionales en el nuevo escenario universitario: su papel en la formación de los educadores sociales. *RES, Revista de Educación Social*, 31.

- Gutiérrez-Sánchez, J. D., Epelde-Juaristi, M., & Abolafio-Moreno, M. E. (2023). Inserción sociolaboral de jóvenes inmigrantes no acompañados/as: ¿una respuesta efectiva en el camino hacia la autonomía? *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (57). <https://doi.org/10.14422/mig.2023.005>
- Marco-Arocas, E. (2017). Dispositivos de control y reproducción de desigualdades en la intervención con jóvenes migrantes. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10(1), 50-63. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.1.9268>
- Jiménez, A. S. (2011). Las competencias interculturales en los educadores de menores. Un estudio comparado. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 1, 45 -56. <https://doi.org/10.4995/reinad.2011.841>
- Jiménez, M. (2011). *Intrusos en la fortaleza. Menores marroquíes migrantes en la Frontera Sur de Europa* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Jiménez, M. (2022). Repensando las movilidades adolescentes. Circulación infantil, migración autónoma y sistemas de dependencia. En V. Quiroga & E. Chagas (Coords.), *Empuje y audacia. Migración transfronteriza de adolescentes y jóvenes no acompañados/as*. Siglo XXI Editores.
- Leiva, J. J., Alcalá-del Olmo, M. J., García-Aguilera, F. J., & Santos-Villalba, M. J. (2022). Promoción de Competencias Interculturales y Uso de las TIC: Hacia una Universidad Inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 47-64. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.003>
- Martínez Martínez, A. (2011). Menores marroquíes no acompañados: análisis de la situación sociolegislativa del sistema de protección andaluz. En F. J. García Castaño & N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 935-942). Instituto de Migraciones.
- McDonald, K. (2016). *The social networks of unaccompanied asylum-seeking young people in the transition to adulthood* [Tesis Doctoral]. Universidad de York.
- Montes, C. P., Seoane, M. J. F., Bermúdez, B. L. (2016). Perfiles de empleabilidad: de las competencias a las identidades. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 11(11), 771-794.
- Montserrat, C., & Melendro, C. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Educación XX1*, 20 (2), 113-135. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19034>
- Navarro, L., Rosa, G., Riberas, G., & López, P. (2014). Las habilidades sociales en la intervención social y educativa: de la creatividad a la adquisición de competencias. *Revista de Educación Social*, 18, 1-19.
- Olmos-Gómez, M. C., Tomé-Fernández, Olmedo-Moreno, E. M. (2020). Personal learning environments that facilitate socio-educational integration of unaccompanied foreign minors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14). <https://doi.org/10.3390/ijerph17145012>
- Ortiz, M. D. (2021). The challenges that Spain must take on following the recommendations of the committee on the rights of the child in the framework of unaccompanied foreign minors: towards a new system of protection for adolescents. *Revista electrónica de estudios internacionales*, 41 (17), 1-27. <https://doi.org/10.17103/reei.41.17>

- 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. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.191591>
- Pareja de Vicente, M. D., Santos-Villalba, M. J., Alcalá del Olmo, M. J., & Leiva, J. (2021). Conciencia educativa intercultural del profesorado universitario a través de fondos de conocimiento en tiempos de pandemia. *Cuestiones Pedagógicas*, 1(30), 11-24. <https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v1.01>
- Plessz, M., Ezdi, S., Airagnes, G., Parizot, I., Ribet, C., Goldberg, M., Zins, M., & Mene-ton, P. (2020). Association between unemployment and the co-occurrence and clustering of common risky health behaviors: Findings from the Constances cohort. *PLoS one*, 15 (5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232262>
- Quiroga Raimúndez, V., Chagas Lemos, E., Palacín Bartrolí, C., & Arranz Montull, M. (2023). La migración de menores no acompañados/as en Cataluña (España): evolución y modelos de protección. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 30(2), 276-303. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.23027>
- Quiroga, V., & Soria, M. (2010). Los y las menores migrantes no acompañados/as: Entre la indiferencia y la invisibilidad. *Educación Social*, 45,13-35.
- Rinaldi, P. (2019). Menores Migrantes No Acompañados en la Frontera de los Derechos Humanos. El Caso Español, *Revista Internacional de los Derechos del Niño*. 27 (4), 796-820. <https://doi.org/10.1163/15718182-02704008>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2015). Las TIC como ecosistema para la construcción de la competencia intercultural. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 309-329.
- Roje-Dapić, M., Buljan Flander, G., & Prijatelj, K. (2020). Children Behind Closed Doors Due to COVID-19 Isolation: Abuse, Neglect and Domestic Violence. *Archives of Psychiatry Research*, 56 (2), 181-192. <https://doi.org/10.20471/dec.2020.56.02.06>
- Rueda Aguilar, E. F. (2021). Competencias para realizar una labor socioeducativa de calidad con menores: especial atención a la empatía. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 77.
- Schofield, G., Larsson, B., & Ward, E. (2017). Risk, resilience and identity construction in the life narratives of young people leaving residential care. *Child and Family Social Work*, 22(2), 782-791.
- Senovilla, D. (2014). Unaccompanied and unprotected children: results of an investigation in four European countries. *REMHU: Revista interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 22 (42), 81-96. <https://doi.org/10.1590/S1980->
- Sevillano, V., & González, J. (2022). Preparación para la transición desde los centros de protección en Andalucía. *Prisma Social*, (38), 179-200.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción*. UNESCO.

Impact of training on the intercultural competencies of professionals working with migrant children

Impacto de la formación en las competencias interculturales de los profesionales que intervienen con infancia migrante

培训对从事移民儿童工作的专业人员跨文化能力的影响

Влияние обучения на межкультурную компетентность специалистов, работающих с детьми-мигрантами

Mariana Gómez Vicario

University of Jaén
mvicario@ujaen.es
<https://orcid.org/0000-0003-0897-7214>

Antonio Salvador Jiménez Hernández

University of Extremadura
ajimenez14@unex.es
<https://orcid.org/0000-0002-7805-8929>

Antonio Pantoja Vallejo

University of Jaén
apantoja@ujaen.es
<https://orcid.org/0000-0001-5374-4378>

Dates · Fechas

Received: 2024. 09.05
Accepted: 2024. 10.30
Published: 2024.12.30

How to Cite this Paper · Cómo citar este trabajo

Gómez, M., Jiménez, A. S., & Pantoja, A. (2024). Impact of training on the intercultural competencies of professionals working with migrant children. *Publicaciones*, 54(2), 57–74. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v54i2.30440>

Abstract

Introduction: Intercultural competences facilitate the understanding between diverse people facilitating the educational intervention. This paper analyzes the level of intercultural competences of a group of Social Education professionals working with migrant children before and after specific training.

Method: A quantitative methodology was used comparing two groups with pretest-posttest measurement. A total of 224 professionals from different parts of Spain participated and were divided into an experimental group and a control group.

Results: The results obtained showed that intercultural competencies increased significantly in the experimental group once the training was carried out while no significant changes were obtained in the control group.

Conclusions: The training in intercultural competencies aimed at professionals working with migrant children, increased the level in the different areas that were worked, in addition, the results obtained prior to the training, demonstrated the need for specific training that Social Education professionals have, especially in areas related to intercultural education.

Keywords: Intercultural competences, migrant children, Social Education, Centers for the protection of minors.

Resumen

Introducción: Las competencias interculturales permiten la comprensión entre personas diversas, facilitando la intervención educativa. El presente trabajo analiza el nivel de competencias interculturales de un grupo de profesionales de la Educación Social que trabajan con infancia migrante antes y después de realizar una formación específica.

Método: Se utilizó una metodología cuantitativa comparando dos grupos con medición pretest-posttest. Participaron un total de 224 profesionales de diferentes puntos del territorio español, divididos en un grupo experimental y un grupo control.

Resultados: Los resultados obtenidos mostraron que las competencias interculturales aumentaron de manera significativa en el grupo experimental una vez realizada la formación, mientras que en el grupo control no se obtuvieron cambios significativos.

Conclusiones: La formación en competencias interculturales dirigida a profesionales que trabajan con infancia migrante, aumentó el nivel en las diferentes áreas que se trabajaron. Además, los resultados obtenidos previos a la formación demostraron la necesidad de la misma que tienen los profesionales de la Educación Social, sobre todo en las áreas relacionadas con la educación intercultural

Palabras clave: Competencias interculturales, infancia migrante, Educación Social, Centros de protección de menores.

摘要

导言: 跨文化能力能够促进不同人群之间的理解, 有利于教育干预。本文对一组从事移民儿童工作的社会教育专业人员在接受特定培训前后的跨文化能力水平进行了分析。

方法: 采用定量方法, 对两组人员进行前后测试比较。共有来自西班牙不同地区的 224 名专业人员参加, 分为实验组和对照组。

结果: 结果显示, 实验组的跨文化能力在培训后有显著提高, 而对照组则没有明显变化。

结论: 对从事移民儿童工作的专业人员进行跨文化能力培训, 提高了他们在不同工作领域的水平。此外, 培训前获得的结果表明, 社会教育专业人员有必要接受培训, 尤其是在与跨文化教育相关的领域。

关键词: 跨文化能力、移民儿童、社会教育、未成年人保护中心。

Аннотация

Введение: Межкультурные компетенции способствуют взаимопониманию между разными людьми, облегчая образовательное вмешательство. В данной статье анализируется уровень межкультурной компетенции группы специалистов по социальному воспитанию, работающих с детьми-мигрантами, до и после специального обучения.

Метод: Использовалась количественная методология, в которой сравнивались две группы с помощью предтестового и посттестового измерения. В исследовании приняли участие 224 специалиста из разных регионов Испании, которые были разделены на экспериментальную и контрольную группы.

Результаты: Полученные результаты показали, что межкультурная компетенция значительно возросла в экспериментальной группе после проведения тренинга, в то время как в контрольной группе значительных изменений не произошло.

Выводы: Тренинг межкультурных компетенций, предназначенный для специалистов, работающих с детьми-мигрантами, повысил их уровень в различных сферах деятельности. Кроме того, результаты, полученные до тренинга, продемонстрировали необходимость специальной подготовки специалистов в области социального образования, особенно в сферах, связанных с межкультурным образованием.

Ключевые слова: Межкультурные компетенции, дети-мигранты, социальное образование, центры по защите несовершеннолетних.

Introduction

Intercultural competencies enable proactive interaction in today's diverse environments (García-Vita et al., 2021; Pareja de Vicente et al., 2021; Unesco, 2020). Different authors have been betting for decades on developing intercultural competencies through information and communication technology (ICT; Garrote et al., 2018; Rodríguez-Izquierdo, 2015). According to González-Plasencia (2022), intercultural competence develops a certain symbolic capacity that allows interaction among people with different codes.

In this sense, social education professionals often intervene with people with heterogeneous characteristics, and faced with this challenge, their training should be oriented to achieve coherent professional development and be adjusted to socio-educational trends and needs (Chamseddine, 2015; Garrote et al., 2018; Rodríguez-Izquierdo, 2015). However, Eslava et al. (2021) analysed learning by competencies in all the universities in Spain where a degree in social education is offered, concluding that these are not sufficient to carry out a quality socio-educational intervention. Therefore, it is necessary to reinforce continuous training. Similarly, Conde-Lacarcel et al. (2020) concluded in their research that social education professionals present needs in the intervention with minors, such as, for example, a lack of working intercultural content, a lack of continuous follow-up or scarce participation in the planning of actions.

According to Essomba (2014), competencies are a set of behaviours that are organised in an individual's mental structure and which remain stable or may vary. Other authors, such as Escarbajal and Leiva (2017), have defined competencies as the ability to apply the skills, knowledge and attitudes acquired through training, thereby highlighting the importance of professional training for those who work in the social field. Following Pantoja and Villanueva (2015), it is necessary to promote common spaces for the interaction of the ideas of people from different parts of the world since diversity generates wealth.

Intercultural competencies are acquired through intercultural education, which favours the generation of ideas that promote the wellbeing of all people as a whole (Cernadas et al., 2021). In addition, they develop cultural identity (Leiva et al., 2022). According to Chamorro (2022), intercultural and multicultural education are terms with independent characteristics, although they can be confused. Interculturality, as opposed to multiculturalism, implies cultural dialogues about learning and awareness of differences in order to resolve conflicts (de la Cruz-Estudillo & Peña-García, 2023). Aguado (2019) considers intercultural pedagogy essential to further a cultural transformation and construction.

In this paper, we will briefly review the literature on migrant children in care, describe the institutional reception of the child protection system in Spain, establish the objective of the study and present the methodological framework. In the final sections, we will present the results and the corresponding discussion and conclusion.

Migrant children under guardianship in Spain

Spain has been considered a receiving country for migrant children under guardianship for more than three decades; reception is regulated by European and Spanish legislation that is linked to international agreements (Bravo & Santos-González, 2017). The number of fostered minors is difficult to estimate because the existing statistics

are very diverse (Gómez-Vicario et al., 2023) since there are different ways of entering the country, and this complicates the quantification (Jiménez, 2022). However, the State Attorney General's Office recorded in 2021 the arrival by sea of a total of 3,048 unaccompanied minors, with a total of 9,294 people accounted for in the Registry of Unaccompanied Foreign Minors (MENA) Register. Most of the minors had been born in Morocco, although some had been born in other African countries. These figures have been decreasing as a result of situations such as the 2007–2008 crisis or the pandemic caused by COVID-19; however, the flows have not ceased at any time (Gutiérrez et al., 2023).

The legal term used to refer to migrant children in the Council of Europe Resolution of 26 June 1997, Article 1, is unaccompanied foreign minor (UFM), which is defined in the Resolution as:

A foreigner under eighteen years of age who arrives in Spanish territory unaccompanied by an adult responsible for him/her, either legally or according to custom, where there is a risk of unprotection of the minor, as long as such responsible adult has not effectively taken charge of the minor, as well as any foreign minor who, once in Spain, finds him/herself in such a situation.

In the light of the above definition, a minor who undertakes a trip to another country without the accompaniment of an adult reference person faces situations of vulnerability. Authors, such as Arce (2018), Crea et al. (2017), Marco (2017) and Rinaldi (2019), have analysed the risk factors for minors during their transit from their countries of origin to receiving countries and found that many minors put their lives at risk by starting the journey as a stowaway on a boat, a passenger on a patera or under a truck (Gómez et al., 2023; Jiménez, 2011; Olmos- Gómez et al., 2020; Quiroga Raimúndez & Soria, 2010; Rinaldi, 2019). In this sense, the profile of migrant children arriving in Spain has remained stable over the years, and their general characteristics are that they are primarily male, arrive with no knowledge of the language, have previously worked in their countries of origin, have expectations that are far removed from the reality they find and come from Morocco and sub-Saharan Africa (Martínez-Martínez, 2011; Quiroga Raimúndez et al., 2023).

Institutional Reception of the System for the Protection of Minors in Spain

When a minor arrives in Spain, the local authorities responsible for children in each autonomous community assume guardianship, and the minor is placed in a child protection centre (Senovilla, 2014). The fact that each autonomous community assumes responsibility within its territory entails inequalities in childcare in Spain, which may be accentuated by geographical proximity (Gimeno-Monterde & Gutiérrez- Sánchez, 2019). In 2022, Andalusia was the autonomous community with the highest number of migrant children (Sevillano & Gonzalez, 2022), and in 2023, it was surpassed by the Canary Islands, followed by Andalusia, Catalonia and the Valencian Community (Ministry of Inclusion, Social Security and Migration, 2023).

Despite the differences between receiving territories, Spain has had for three decades the Organic Law 1/1996 of 15 January 1996 on the Legal Protection of Minors, subsequently updated by Law 26/2015 of 28 July 2015 on the modification of the system for the protection of children and adolescents, which in its Article 21, states that the competent public entity for the protection of minors should carry out the inspection and supervision of the centres and services every six months and whenever circumstances so require. However, authors such as Gómez-Vicario and Gutiérrez-Sánchez

(2023) stated that inspections are not conducted on a regular basis and a more exhaustive follow-up is needed to guarantee quality educational care. This may be one of the reasons many minors are disappointed with the foster care system, as they are not offered what they had expected (Gimeno-Monterde & Gutiérrez-Sánchez, 2020; Jiménez, 2011; Olmos et al., 2020; Rinaldi, 2019), sometimes leading them to risky behaviours (Plessz et al., 2020). This could be improved through compliance with the recommendations made by the Committee on the Rights of the Child in Spain and with the existence of a legal framework with greater harmony between state and regional regulations (Jiménez, 2011; Ortiz, 2021; Quiroga Raimúndez & Soria, 2010; Senovilla, 2014).

In spite of this, Article 3 of Organic Law 5/2000 of 12 January 2000, which regulates the criminal responsibility of minors, states that for minors under 14 years of age, the Public Prosecutor's Office must send the testimony of the particulars that it considers necessary with regard to the minor to the public entity for the protection of minors so that it can evaluate the minor's situation and promote the protection measures appropriate to the circumstances of the minor. The purpose of the protocol is to establish the coordination guidelines for the processes of identification and determination of the age of minors as well as to make the guidelines available to the public entity for the protection of minors and achieve the proper functioning of the MENA, in accordance with Article 215 of the Regulations of Organic Law 4/2000 of 11 January 2000. All of this is done with a focus on guaranteeing the best interests of the child.

In contrast to the required coordination, a complex scenario exists because despite the existence of a legal framework that ensures the welfare of migrant children, there are situations that cause conflicts between professionals at the centres and migrant children (Roje-Dapic et al., 2020). In addition, for the integration of migrant children, the implementation of socio-educational plans aimed at autonomy is necessary (Epelde, 2017), since care must be extended once they have reached the age of majority (McDonald, 2016). There is also an emerging need to alleviate complaints about malpractice in age determination procedures, foster care, administrative processes, the saturation of centres, the lack of qualified professionals and the non-existence of the intercultural mediator (Aguilar, 2004; García-Vita et al., 2017; Gómez & Gutiérrez, 2023).

Based on the stated arguments, this study was conducted to identify whether the level of intercultural competencies of professionals working with migrant children in care increased, decreased or remained the same after the implementation of a treatment.

Methods

Participants

In the present investigation, a total of 224 (122 in the control group and 122 in the experimental group) social education professionals who were working in centres for the protection of minors in different parts of Spain participated. Of the total number of participants, 142 were women and 82 were men, ranging in age from 22 to 57 years. The selection of participants was made by convenience to try to have an equitable representation within the Spanish territory, with 26 professionals from the Canary Islands, 35 from Andalusia, 32 from Catalonia, 24 from the Valencian Community, 11 from Castilla y León, 12 from the Balearic Islands, 12 from the Basque Country, five

from Galicia, 19 from Madrid, six from Extremadura, 11 from Ceuta, 13 from Melilla, six from Asturias, five from the Region of Murcia and seven from Navarre.

Design

To analyse the effects of the specific training programme on migrant children on the level of the intercultural competencies of social education professionals, a group comparison design with pretest–post-test measurements was used with an experimental group and a control group.

Instruments

The questionnaire 'Intercultural competencies in the intervention with migrant minors without family references' (Jiménez, 2011) was used to evaluate the level of competencies. This instrument consists of a four-option Likert scale (1 'never', 2 'sometimes', 3 'frequently' and 4 'always') distributed within eight factors: factor 1 has 11 items and analyses skills in the intervention with migrant minors. Factor 2 is made up of six items and its objective is to determine the degree of knowledge that professionals have about migration. Factor 3 also consists of six items and assesses knowledge related to migrant children. Factor 4 is composed of six items and analyses whether professionals consider the preferences of migrant children. Factor 5 is made up of five items and measures the degree of empathy of the professionals. Factor 6 has four items and seeks to determine the knowledge about the experiences of migrant minors in the receiving country. Factor 7 is composed of four items and measures knowledge about cultural aspects of migrant children. Finally, factor 8 has four items and evaluates pedagogical knowledge for intervention with migrant children.

Half of the items are positively worded, and half are negatively worded. For its correction, the scores of the items negatively stated must be inverted and the score of all the items must be added together to obtain a score ranging from 0 to 100 points. Cronbach's alpha test was used to determine the reliability of the instrument, and a value of .769 was obtained. Validity was tested by factor analysis with Bartlett's sphericity test 19854.490 with a significance of .000 as well as the sample adequacy measure KMO, which gave a value of .509, which confirmed the confidence of the instrument to obtain results that respond to the object of study. These tests indicated that the scale used is valid and reliable to respond to the objective of the study.

Procedure

The first step was to select the professionals who would participate in the research. To this end, we contacted the people in charge of different centres for the protection of minors located in different parts of Spain in order to offer a training course entitled 'Professional competencies for educational intervention', which was aimed at social education professionals working with migrant children. A total of 224 professionals were selected, of which 112 (41 men and 71 women) were assigned to the control group and 112 (41 men and 71 women) to the experimental group. Once the groups were formed, we proceeded to the pretest evaluation of the level of intercultural competencies through the application of the questionnaire. The experimental group was then divided into four small subgroups of 28 persons each. One month later, the programme was administered to the experimental subgroups. It consisted of developing

14 key competencies when intervening migrant children: 1 – Learn to take care of ourselves professionally; 2 – Manage the first reception; 3 – Know the migratory profiles; 4 – Know the contributions of the migrant child: analysis of the different dimensions; 5 – Manage migratory grief. 6 – Manage religious practice. 7 –Manage community work for the prevention of conflicts in multicultural contexts. 8 – Manage vocational, academic and professional orientation. Preparing for autonomous living. 9 –Know the regulation of the legislation on children and foreigners. 10 – Know the role of women in other cultures and manage gender equality. 11 – Know the habits and customs in other cultures; 12 – Know the verbal and non-verbal codes in other cultures; 13 – Promote good treatment and resilience; and 14 – Compose and coordinate the professional team. Five three-hour training sessions were held in each group. Fifteen days after the end of the training, the post-test evaluation was carried out.

All research participants were informed of the objective of the study and were asked for their written consent to use the data obtained, guaranteeing confidentiality and anonymity. The study was conducted from March 2022 to November 2023.

Results

The statistical software SPSS version 29.0 for Mac was used to conduct the analyses for this study based on the study objective.

Table 1 shows the means and frequencies by pretest and post-test percentages for the control and experimental groups for each of the factors. As can be seen, the level of competencies measured with the frequencies considerably improved in the experimental group after the training, while no significant differences were observed in the control group. In factors F6 and F7, the differences are in favour of the control since in this case, the items have negative values and, therefore, the results are reversed.

Table 1

Means and frequencies in percentages by factors

	Pretest				Post-test			
	F% Control	\bar{X} Control	F% Experimental	\bar{X} Experimental	F% Control	\bar{X} Control	F% Experimental	\bar{X} Experimental
F.1	35.31	2.47	32.35	2.46	38.12	2.49	51.28	2.61
F.2	19.2	3.03	18.66	3.01	18.9	3.03	41.17	4.75
F.3	15.77	2.21	15.45	2.19	16.12	2.25	39.33	3.11
F.4	51.2	1.53	56.65	1.72	52.31	1.50	62.52	1.51
F.5	50.91	3.22	51	3.47	49.82	3.21	64.77	3.45
F.6	28.21	2.73	27.46	2.75	31.23	2.76	44.6	2.71
F.7	32.8	1.95	33.15	1.86	33.12	1.93	50.91	1.66
F.8	11.3	2.07	10.93	2.04	12.32	2.06	32.76	2.56

Factor 1 deals with skills in intervention with migrant minors, an issue considered to be of great value to professionals. Table 2 shows those results with differences in the means and frequencies of positive responses in the post-test with respect to the pre-

test. In all items, an increase in positive responses can be seen in the post-test, therefore, an improvement in the skills for intervention with migrant minors is observed, as shown below in detail item by item in Table 2.

Table 2

Skills in intervention with migrant minors

	Pretest			Post-test		
	F % men	F % women	\bar{X}	F% men	F% women	\bar{X}
1.I usually simulate job interviews with the migrant children, pretending to be an employer who needs to hire a specific professional profile	12.02	14.07	2.22	36.03	35.08	2.97
2.Working with migrant children active job search techniques	21.6	21.3	2.51	48.1	47.7	3.26
3.I meet with the teachers at the school or training centre to exchange the information necessary for the academic and formative progress of the migrant child	27.9	29.5	2.64	58.4	60.7	3.36
4.Before communicating an educational sanction, I think it over calmly so that its effects will have the greatest possible benefit for the sanctioned child	35.8	32.5	3.01	63.7	65.9	3.55
5.I carry out activities with the migrant children concerning affective and sexual education	22.9	23.1	2.66	48.3	48.1	3.18

In item 1—*I usually simulate job interviews with migrant children, pretending to be an employer who needs to hire a specific professional profile*—the affirmative responses by men increased by 24.01% and in women by 21.01%, representing three times the number of responses in both cases.

In item 2—*Working with migrant children on active job search techniques*—both men and women doubled the number of affirmative responses after the training. The difference was 26.5% in men and 26.4% in women.

Factor 2 deals with migration knowledge, which also significantly increased the level of competencies after completion of the training. Table 3 shows the differences in means and frequencies of positive responses in the pretest and post-test.

The migration knowledge of the professionals who participated in the study almost doubled for both men and women after the training.

Table 3

Migration knowledge

	Pretest			Post-test		
	F % men	F % women	\bar{X}	F% men	F% women	\bar{X}
1.I have general knowledge of the migration phenomenon	18.5	19.1	2.88	32.9	31.2	3.23
2.I communicate with the child migrant using some words or phrases from their language, which is different from mine	9.4	10.1	2.28	39.00	42.00	3.12
3.I carry out activities to improve coexistence intercultural among migrant minors	25	24.3	2.77	53.3	55	3.38
4.I carry out activities to improve the intercultural coexistence between migrant minors and the rest of the citizens of the community environment in which it is located located in the reception centre	19.9	17.9	2.50	47.00	48.02	3.28
5.I usually perform with the child a explanatory diagram of the steps necessary to achieve the objectives proposed in its migration project	12.8	11.9	2.42	40.04	41	3.10

In item 2—*I communicate with the migrant child using some words or phrases of his or her language, which is different from mine*—there were more than three times as many affirmative responses from both men and women after the training was completed.

In item 5—*I usually carry out with the minor an explanatory scheme of the necessary steps to achieve the objectives proposed in their migration project*—the affirmative answers increased in men by 27.24% and in women by 29.1%.

For factor 3, which deals with knowledge related to migrant children, the competencies increased significantly in all items. Table 4 shows the differences in means and frequencies of positive responses in the pretest and post-test.

Table 4*Knowledge related to migrant minors*

	Pretest			Post-test		
	F % men	F % women	\bar{X}	F% men	F% women	\bar{X}
1. I have updated information on the procedure required to obtain guardianship	11.03	12.1	1.96	36.5	42.00	3.07
2.I have up-to-date information on the procedure required for obtaining a residence permit for a migrant child	15.03	14.08	2.18	36.1	36.3	3.07
3.I have information on public or private resources for migrant children who have reached the age of majority	20.04	19.01	2.45	45.4	44.9	3.19

In item 1—*I have updated information on the procedure necessary to obtain guardianship*—the affirmative answers of men increased from 11.03% to 42% after the training was completed. In the case of women, affirmative answers increased from 12.1% to 42%.

For factor 4, which analyses opinions on migrant children, the differences in means and negative responses in the pretest and post-test are shown in Table 5.

In this factor, significant responses were also obtained, with an increase in negative responses to item 1—*I think that migrant children respect male professionals more than female professionals*—of 19.9% in males and 20.4% in females.

Table 5*Opinions on migrant minors*

	Pretest			Post-test		
	F % men	F % women	\bar{X}	F% men	F% women	\bar{X}
1.I think that migrant children respect male professionals more than female professionals Female	22.7	21.9	2.16	42.6	42.3	1.77

Factor 5 addresses the interest in migrant children. Table 6 shows the difference in means and frequencies of positive responses in the pretest and post-test.

In item 1—*I consider myself an adult reference for the migrant minors with whom I work, therefore, a role model for them*—the affirmative responses increased by 18% in men and 17% in women.

Interest in migrant children was also a factor that increased once the training was received.

Table 6

Interest in migrant minors

	Pretest			Post-test		
	F % men	F % women	\bar{X}	F% men	F% women	\bar{X}
1.I consider myself an adult reference for the migrant children I work with, and therefore a role model for them	23.1	22.9	2.72	41.1	39.9	3.18
2. I try to help the migrant child to regain a sense of belonging	41.9	42.2	3.21	63.4	65	3.53

In item 2—*I try to help the migrant child to regain a sense of belonging*—positive responses increased by more than 20% in both men and women.

Factor 6 analyses the knowledge about the experiences of migrant children in the receiving country. Table 7 shows the differences between means and the frequencies of negative responses in the pretest and post-test.

In item 1—*I do not know the main concerns during the first days, presents a minor migrant in the new country*—the negative responses increased more than threefold in both men and women.

Knowledge about the experiences of migrant children in the receiving country and about cultural aspects were the factors that showed the greatest differences between the pretest and the post-test, and considerably increased after the training was completed.

Table 7

Knowledge about the experiences of migrant minors in the receiving country

	Pretest			Post-test		
	F % men	F % women	\bar{X}	F% men	F% women	\bar{X}
1.I do not know the main concerns during the first few months of days, has a lower migrant in the new country	8.1	7.9	2.32	33.6	41.2	2.03

Factor 7 analyses the knowledge about the cultural aspects of migrant children. Table 8 shows the differences in means and frequencies of negative responses between the pretest and the post-test, which shows a considerable increase in the knowledge of men and women after the training.

Table 8

Knowledge about the cultural aspects of migrant minors

	Pretest			Post-test		
	F % men	F % women	\bar{X}	F% men	F% women	\bar{X}
1. I am unaware of aspects of the cultures of children with whom I work 6.	8.3	9.5	2.25	20.03	22.3	2.08
2. If, when faced with a professional's verbal reprimand, a migrant minor tilts his head down without looking him in the eye, it is because he is not paying attention.	58	57.7	1.47	81.8	80.3	1.25

Factor 8 studies the pedagogical knowledge for intervention with migrant minors. Table 9 shows the differences between the means and frequencies of positive responses between the pretest and the post-test. The results show that in all items, there was a considerable increase in the knowledge of both men and women.

Table 9

Pedagogical knowledge for intervention with migrant minors

	F % men	F % women	\bar{X}	F% men	F% women	\bar{X}
	1.I know what the keys are appropriate methodologies to perform a successful with a migrant child	4.1	3.9	1.89	24.6	24.1
2.I am unaware of the type of activities that are appropriate for improving the intercultural coexistence among minors	22.2	22.4	2.02	47.1	48	1.71
3.I have knowledge of specifics on how to intervene in a conflict situation among migrant minors	6.5	5.9	2.23	26.6	27.2	2.97

As can be seen in the tables, there are no significant differences in the responses in terms of gender, with similar percentages before and after the training.

Discussion and Conclusions

The aim of the present study was to verify whether the level of intercultural competencies of social education professionals working with migrant children was maintained or varied after the implementation of a specific training programme.

The analysis of the results showed that the level of intercultural competencies of the professionals undergoing training considerably increased in the experimental group, as opposed to the control group, in which the level of competencies remained stable. Therefore, we support Montes et al. (2016) in that the training of social education professionals should be ongoing. However, Cernadas et al. (2021) stated in his study that intercultural education focuses on school and teacher training but did not mention social education professionals.

Regarding skills in intervention with migrant minors, the level increased by 18.93% after the training was conducted, which makes us agree with Chamseddine (2015), Garrote et al. (2018) and Rodríguez-Izquierdo (2015), in which training is key when it comes to professional development. In the results obtained in relation to previous knowledge about migration, only 18.66% of the professionals were shown to possess it, which highlights the idea of Pantoja and Villanueva (2015) since the approach to other cultures generates necessary knowledge when intervening with migrant children. In turn, knowledge related to migrant minors was even lower, with 15.45% of professionals possessing this knowledge. The cultural aspects of migrant minors was another section in which the professionals showed the greatest lack of knowledge with 0.92% of them defining the aspects.

If we focus on the analysis prior to training, in both groups (experimental and control), the level of competencies was low, obtaining the highest percentages in the opinions about migrant children with 56.65%, followed by interest in migrants with 51%; however, in the essential aspects, such as intervention skills, pedagogical knowledge or knowledge about the culture, the level of competencies did not reach 20%.

Once the training was completed, the level of competencies considerably increased in all factors by an average of 20%, which translates into the need for specific training for professionals. Intercultural competencies can also be enhanced through the use of technology (Leiva et al., 2022), solving conflicts generated by different social realities (Alcocer-Sánchez, 2023), using communication as the central axis of any intervention (Monserrat & Melero, 2017) and analysing reality from an integrative and interdisciplinary perspective (Navarro et al., 2014) because the care received by migrant children also contributes to resilience processes (Schofield et al., 2017).

In conclusion, the training in intercultural competencies aimed at professionals working with migrant children increased the level of competencies in the different areas that were targeted, specifically, intervention skills, knowledge about migration, knowledge about the cultures of the countries of origin of migrant children and their lives within them, pedagogical knowledge and all the knowledge detailed in the factors. In addition, the results obtained prior to the training demonstrated the need for specific training of social education professionals, above all, in the areas related to intercultural education. Therefore, these results may be of interest to different organisations in regard to educational policies, working for the improvement of educational intervention and the reception of migrant minors with a reality in the receiving countries that is not what they expect.

The main limitation of this study is the difference in number between male and female participants, with a greater presence of women; however, all the centres that participated also had a greater number of female professionals working in them.

Future research could focus on assessing other types of competencies to detect needs with the objective of creating a digital recommendation system to support social education professionals working with migrant children.

References

- Aguado Odina, T. (2019). *Pedagogía Intercultural*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Aguilar, M. J. (2004). Trabajo Social Intercultural: una aproximación al perfil del trabajador social como educador y mediador en contextos multiculturales y multiétnicos. *Portularia*, 4, 153-160.
- Alcocer-Sánchez, D. J., Palmero, A., Muñoz, D., & Canto, P. J. (2023). Competencias digitales y emociones en estudiantes universitarios de República Dominicana. *Publicaciones*, 53(1), 81-94. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i1.27986>
- Arce, E. (2018). El derecho del menor extranjero a ser escuchado y su interés superior en los procedimientos de repatriación. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, 38, 1-40. <https://doi.org/10.7203/CEFD.38.13143>
- Cabezas-González, M., Casillas-Martín, S., & García-Peñalvo, F. J. (2021). The digital competence of pre-service educators: The influence of personal variables. *Sustainability (Switzerland)*, 13(4), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su13042318>
- 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>
- Chamorro, Álvaro J. (2022). Competencias interculturales en docentes de entidades educativas Oblatas en el Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 3(2), 1232-1250. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.180>
- Conde-Lacarcel, A., Parejo-Jiménez, N., Maroto-Aguilera, E., Parra-González, M. E. (2020). Necesidades de los educadores para la atención socioeducativa del menor extranjero no acompañado en los centros de acogida. *Información Tecnológica*, 31(4), 113-124. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000400113>
- Crea, T. M., Lopez, A. Taylor, T., & Underwood, D. (2017). Unaccompanied migrant children in the United States: Predictors of placement stability in long term. *Foster care Children and Youth Services Review*, 73 (2017) 93-99. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.12.009>
- Chamseddine, M. (2015). La construcción de identidad compartida en un aula intercultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 69-81. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.238841>
- De la Cruz Estudillo, M., & Peña García, P. (2023). Desarrollo de la competencia intercultural: una revisión bibliográfica. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 7, 101-113. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v7i.28763>
- Escarbajal, A., & Leiva, J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: un estudio en la región de Murcia (España).

Profesorado, Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado, 21 (1), 281-293. <https://doi.org/10.308227/profesorado.v21i110363>

- Eslava Suanes, M. D., de León Huertas, C., González López, I. (2021). La profesión de la educación social en España. Una mirada universitaria. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 76, 109-128.
- Essomba, M. A. (2014). *La diversidad cultural y la interculturalidad en tiempos de globalización*. I Seminario Estatal de Interculturalidad, Comunidad y Escuela, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. <https://sicoemalaga.wordpress.com/programa-sicoe-2014/>
- García-Vita, M., Medina, M., Amashta, G., & Higuera, L. (2021). Socio-educational factors to promote educational inclusion in higher education. a question of student achievement. *Education Sciences*, 11(3), 123. <https://doi.org/10.3390/educsci11030123>
- García, A. B., Juan, E. M., & Ortiz, P. M. (2017). Trabajo Social en el ámbito de la vivienda: una aproximación a la formación e investigación como elementos de cualificación profesional. *Documentos de Trabajo Social: Revista de Trabajo y Acción Social*, 59, 208-232.
- Garrote, D., Arenas, J. A., & Jiménez, S. (2018). Educación intercultural en el aula: Profesorado y TIC. *Revista Prisma Social*, 22, 326-345.
- Gimeno, C., & Gutiérrez, J. D. (2020). Reagrupación familiar de menores en Aragón: Propuestas de acompañamiento en el proceso migratorio. Prospectiva. *Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 29, 151-172. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8542>
- Gimeno-Monterde, C., & Gutiérrez-Sánchez, J. D. (2019). Fostering unaccompanied migrating minors. A cross-border comparison. *Children and Youth Services Review*, 99, 36-42. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.01.035>
- Gimeno-Monterde, C., Mendoza-Pérez, K., & Rodríguez-García, A. (2024). Niñas y adolescentes que migran solas: Análisis de expedientes de protección». Papers, en prensa, e3201. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3201>
- Gómez-Vicario, M., Berrios, B., Gutiérrez-Sánchez, J. D., & Pantoja, A. (2023). Menores extranjeros no acompañados y jóvenes extutelados. Un estudio sistemático en el periodo 2012 a 2022. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 231-249. <https://doi.org/10.15366/riejs2023>
- Gómez, M., & Gutiérrez, J. D. (2023). The Situation of Unaccompanied Migrant Minors and Young People in Shelters and Protection Centers in Andalusia (Spain). *Residential Treatment for Children & Youth*. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2023.2248453>
- González Plasencia, Y. (2022). El futuro de la interculturalidad en Educación Primaria según la LOMLOE: análisis desde la enseñanza de ELE. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 28, 103–120. <http://dx.doi.org/10.6035/clr.649>
- González-Barbero, T. D. J. (2020). Las competencias profesionales en el nuevo escenario universitario: su papel en la formación de los educadores sociales. *RES, Revista de Educación Social*, 31.
- Gutiérrez-Sánchez, J. D., Epelde-Juaristi, M., & Abolafio-Moreno, M. E. (2023). Inserción sociolaboral de jóvenes inmigrantes no acompañados/as: ¿una respuesta efectiva en el camino hacia la autonomía? *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (57). <https://doi.org/10.14422/mig.2023.005>

- Marco Arocas, E. (2017). Dispositivos de control y reproducción de desigualdades en la intervención con jóvenes migrantes. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10(1), 50-63. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.1.9268>
- Jiménez, A. S. (2011). Las competencias interculturales en los educadores de menores. Un estudio comparado. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 1, 45 -56. <https://doi.org/10.4995/reinad.2011.841>
- Jiménez, M. (2011). *Intrusos en la fortaleza. Menores marroquíes migrantes en la Frontera Sur de Europa* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Jiménez, M. (2022). Repensando las movilidades adolescentes. Circulación infantil, migración autónoma y sistemas de dependencia. In V. Quiroga & E. Chagas (Coords.), *Empuje y audacia. Migración transfronteriza de adolescentes y jóvenes no acompañados/as*. Siglo XXI Editores.
- Leiva, J. J., Alcalá-del Olmo, M. J., García-Aguilera, F. J., & Santos-Villalba, M. J. (2022). Promoción de Competencias Interculturales y Uso de las TIC: Hacia una Universidad Inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 47-64. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.003>
- Martínez Martínez, A. (2011). Menores marroquíes no acompañados: análisis de la situación sociolegislativa del sistema de protección andaluz. In F. J. García Castaño & N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 935-942). Instituto de Migraciones.
- McDonald, K. (2016). *The social networks of unaccompanied asylum-seeking young people in the transition to adulthood* [Tesis Doctoral]. Universidad de York.
- Montes, C. P., Seoane, M. J. F., Bermúdez, B. L. (2016). Perfiles de empleabilidad: de las competencias a las identidades. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 11(11), 771-794.
- Montserrat, C., & Melendro, C. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Educación XX1*, 20 (2), 113-135. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19034>
- Navarro, L., Rosa, G., Riberas, G., & López, P. (2014). Las habilidades sociales en la intervención social y educativa: de la creatividad a la adquisición de competencias. *Revista de Educación Social*, 18, 1-19.
- Olmos-Gómez, M. C., Tomé-Fernández, Olmedo-Moreno, E. M. (2020). Personal learning environments that facilitate socio-educational integration of unaccompanied foreign minors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14). <https://doi.org/10.3390/ijerph17145012>
- Ortiz, M. D. (2021). The challenges that Spain must take on following the recommendations of the committee on the rights of the child in the framework of unaccompanied foreign minors: towards a new system of protection for adolescents. *Revista electrónica de estudios internacionales*, 41 (17), 1-27. <https://doi.org/10.17103/reei.41.17>
- 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. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.191591>
- Pareja de Vicente, M. D., Santos-Villalba, M. J., Alcalá del Olmo, M. J., & Leiva, J. (2021). Conciencia educativa intercultural del profesorado universitario a través de fon-

dos de conocimiento en tiempos de pandemia. *Cuestiones Pedagógicas*, 1(30), 11-24. <https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v1.01>

- Plessz, M., Ezdi, S., Airagnes, G., Parizot, I., Ribet, C., Goldberg, M., Zins, M., & Mene-ton, P. (2020). Association between unemployment and the co-occurrence and clustering of common risky health behaviors: Findings from the Constances cohort. *PLoS one*, 15 (5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232262>
- Quiroga Raimúndez, V., Chagas Lemos, E., Palacín Bartrolí, C., & Arranz Montull, M. (2023). La migración de menores no acompañados/as en Cataluña (España): evolución y modelos de protección. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 30(2), 276-303. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.23027>
- Quiroga, V., & Soria, M. (2010). Los y las menores migrantes no acompañados/as: Entre la indiferencia y la invisibilidad. *Educación Social*, 45,13-35.
- Rinaldi, P. (2019). Menores Migrantes No Acompañados en la Frontera de los Derechos Humanos. El Caso Español, *Revista Internacional de los Derechos del Niño*, 27 (4), 796-820. <https://doi.org/10.1163/15718182-02704008>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2015). Las TIC como ecosistema para la construcción de la competencia intercultural. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 309-329.
- Roje-Dapić, M., Buljan Flander, G., & Prijatelj, K. (2020). Children Behind Closed Doors Due to COVID-19 Isolation: Abuse, Neglect and Domestic Violence. *Archives of Psychiatry Research*, 56 (2), 181-192. <https://doi.org/10.20471/dec.2020.56.02.06>
- Rueda Aguilar, E. F. (2021). Competencias para realizar una labor socioeducativa de calidad con menores: especial atención a la empatía. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 77.
- Schofield, G., Larsson, B., & Ward, E. (2017). Risk, resilience and identity construction in the life narratives of young people leaving residential care. *Child and Family Social Work*, 22(2), 782-791.
- Senovilla, D. (2014). Unaccompanied and unprotected children: results of an investigation in four European countries. *REMHU: Revista interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 22 (42), 81-96. <https://doi.org/10.1590/S1980->
- Sevillano, V., & González, J. (2022). Preparación para la transición desde los centros de protección en Andalucía. *Prisma Social*, (38), 179-200.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción*. UNESCO.

Problematic internet use, cyberbullying and mental health in Brazilian, Spanish, and Portuguese university students

Usó problemático de internet, ciberacoso y salud mental en universitarios brasileños, españoles y portugueses

巴西、西班牙和葡萄牙大学学生的问题性网络使用、网络欺凌和心理健康

Проблемное использование Интернета, кибербуллинг и психическое здоровье студентов бразильских, испанских и португальских университетов

María del Rocío Zahínos Gordillo

University of Extremadura
rociozago11@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9850-1967>

Fernando Fajardo-Bullón

University of Extremadura
fernandofajardo@unex.es
<http://orcid.org/0000-0003-0198-0170>

Luis Anunciação

Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro (Brazil)
luisfca@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5303-5782>

Lucas Barrozo

Federal University of Rio de Janeiro (Brazil)
lucas.psic.rj@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3479-5177>

J. Landeira-Fernandez

Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro (Brazil)
landeira@puc-rio.br
<https://orcid.org/0000-0002-8395-8008>

Joaquim A. Ferreira

University of Coimbra (Portugal)
jferreira@fpce.uc.pt
<https://orcid.org/0000-0003-1733-5854>

Dates · Fechas

Received: 2024.07.20
Accepted: 2024.11.20
Published: 2024.12.30

How to Cite this Paper · Cómo citar este trabajo

Zahínos, M. R., Fajardo-Bullón, F., Anunciação, L., Barrozo, L., Landeira-Fernandez, J., & Ferreira, J. A. (2024). Problematic internet use, cyberbullying and mental health in Brazilian, Spanish, and Portuguese university students. *Publicaciones*, 54(2), 75–93. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v54i2.30106>

Abstract

Introduction: The Internet and new technologies have become an indispensable resource in our era, although, if not used properly, they can have serious consequences. This study analyses problematic Internet use, cyberbullying and mental health (anxiety and depression), at an international level, in university populations in Spain, Portugal and Brazil, as well as differences according to age and gender.

Method: A stratified study sample of 1957 university students from Spain, Portugal and Brazil was used, with a mean age of 21.4 years ($SD=3.28$) and 62.3% female.

Results: Brazilian university students have higher scores on depression, problematic internet use, mobile phone addiction and cyberbullying than Spanish and Portuguese university students, with no differences between the latter two countries. However, anxiety is similar in all 3 countries. Being a female university student implies higher scores on depression, anxiety and more problematic mobile phone use, but less problematic internet use and less cyberaggression than men. With respect to age, younger university students show higher scores on anxiety, more problematic internet and mobile phone use and more cyber aggression. However, age does not show differences in depression and cyber-victimization.

Conclusions: Brazil is the country with the highest mental health difficulties and risks associated with internet use. Female university students are more likely to have mental health difficulties. Younger university students score higher on all variables except depression and cybervictimisation.

Keywords: problematic Internet use, cyberbullying, university students, comparative analysis, mental health.

Resumen

Introducción: Internet y las nuevas tecnologías se han convertido en un recurso indispensable en nuestra era, aunque, si no se utilizan adecuadamente, pueden tener graves consecuencias. Este estudio analiza el uso problemático de Internet, el ciberacoso y la salud mental (ansiedad y depresión), a nivel internacional, en población universitaria de España, Portugal y Brasil, así como las diferencias en función de la edad y el género.

Método: Se utilizó una muestra de estudio estratificada compuesta por 1957 estudiantes universitarios de España, Portugal y Brasil, con una edad media de 21.4 años ($SD=3.28$) siendo un 62.3% mujeres.

Resultados: Los universitarios brasileños tienen puntuaciones más altas en depresión, uso problemático de internet, adicción al móvil y ciberacoso que los universitarios españoles y portugueses, sin diferencias entre estos dos últimos países. Sin embargo, la ansiedad es similar en los 3 países. Ser mujer universitaria implica puntuaciones más altas en depresión, ansiedad y un uso más problemático del móvil, pero menos uso problemático de internet y menos ciberagresión que los hombres. Con respecto a la edad, los universitarios más jóvenes muestran mayores puntuaciones en ansiedad, mayor uso problemático de internet y del móvil y mayor ciberagresión. Sin embargo, la edad no muestra diferencias en depresión y cibervictimización.

Conclusiones: Brasil es el país con mayores dificultades en salud mental y riesgos asociados al uso de internet. Las mujeres universitarias serán más proclives a tener dificultades en salud mental. Los universitarios más jóvenes puntúan más alto en todas las variables excepto en depresión y cibervictimización.

Palabras clave: uso problemático de Internet, ciberacoso, estudiantes universitarios, análisis comparativo, salud mental.

摘要

导言: 互联网和新技术已成为当今时代不可或缺的资源,但如果使用不当,也会造成严重后果。本研究从国际层面分析了西班牙、葡萄牙和巴西大学生存在的互联网使用的问题、网络欺凌和心理健康(焦虑和抑郁),以及不同年龄和性别的差异。

方法: 对来自西班牙、葡萄牙和巴西的 1957 名大学生进行分层抽样研究,他们的平均年龄为 21.4 岁 ($SD=3.28$),女性占 62.3%。

结果: 巴西大学生在抑郁、有问题的互联网使用、手机成瘾和网络欺凌方面的得分高于西班牙和葡萄牙大学生,后两个国家之间没有差异。然而,这三个国家的焦虑程度相似。与男生相比,女大学生在抑郁、焦虑和手机使用问题方面的得分更高,但在互联网使用问题和网络欺凌方面的得分较低。就年龄而言,年轻大学生在焦虑、互联网和手机使用问题以及网络侵犯方面的得分更高。然而,年龄在抑郁和网络伤害方面并无差异。

结论: 巴西是心理健康问题和网络使用风险最大的国家。女大学生更容易出现心理健康问题。除抑郁和网络受害外,年轻大学生在所有变量上的得分都较高。

关键词: 有问题的互联网使用,网络欺凌,大学生,比较分析,心理健康。

Аннотация

Введение: Интернет и новые технологии стали незаменимым ресурсом в нашу эпоху, хотя при неправильном использовании они могут привести к серьезным последствиям. В данном исследовании анализируется проблематичное использование Интернета, кибербуллинг и психическое здоровье (тревога и депрессия) на международном уровне в университетской популяции Испании, Португалии и Бразилии, а также различия в зависимости от возраста и пола.

Метод: В стратифицированной выборке исследования приняли участие 1957 студентов университетов Испании, Португалии и Бразилии, средний возраст которых составил 21,4 года ($SD=3,28$), 62,3% - женщины.

Результаты: Студенты бразильских университетов имеют более высокие показатели по депрессии, проблематичному использованию Интернета, зависимости от мобильного телефона и кибербуллингу, чем студенты испанских и португальских университетов, при этом различий между двумя последними странами нет. Однако тревожность одинакова во всех трех странах. Студенты женского пола имеют более высокие показатели по депрессии, тревожности и более проблематичному использованию мобильного телефона, но менее проблематичное использование Интернета и меньшую киберагрессию, чем мужчины. Что касается возраста, то молодые студенты показывают более высокие баллы по тревожности, более проблематичному использованию Интернета и мобильного телефона и большей киберагрессии. Однако по депрессии и кибервиктимизации различий в возрасте нет.

Выводы: Бразилия - страна, в которой отмечается наибольшее количество трудностей с психическим здоровьем и рисков, связанных с использованием Интернета. Студенты университетов женского пола чаще испытывают трудности с психическим здоровьем. Молодые студенты университетов имеют более высокие показатели по всем переменным, кроме депрессии и кибервиктимизации.

Ключевые слова: проблемное использование Интернета, кибербуллинг, студенты университетов, сравнительный анализ, психическое здоровье.

Introduction

According to the World Bank (2022), 78% of the general Portuguese population and 93% of the Spanish population had internet access in 2020, with Brazil having 74% in 2019 (latest figure available). Within these populations, adolescents and young people aged 20-24 are the ones who use the Internet the most in Spain (97.9%) (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2021), with this range being similar in Portugal (INE, 2021) and Brazil (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2021). In Spain, according to the INE (2024), Internet use figures in 2023 increased compared to 2022. Internet use is generally universal among 16- to 24-year-olds, with no inequalities in usage in terms of gender. 97.3% of women surveyed and 94.8% of men say they surf the Internet daily (INE, 2021). The same occurs in Portugal, with 83.6% of men and 81.2% of women (INE, 2021), and in Brazil with a proportion of 77.1% of men and 78.3% of women (IBGE, 2021). The progress of this tool offers many positive elements, such as learning and socialization. However, the problematic Internet use (PIU) can increase the likelihood of cyberbullying and the inability to control Internet use (Lukavská et al., 2020). In some cases, generating dependence and lack of control over its use and thus impacting the development of their daily lives (Martínez-Ferrer et al., 2021). In this way, Marín-Díaz et al., (2019) in their study with Spanish university students state that students manifest PIU but are not addicted to the Internet. In the present study, we will take the concept of PIU as a reference, used internationally in the scientific community (an individual's inability to keep network use under control) (Hinojo-Lucena, 2021; Fineberg et al., 2022).

Previous studies in Spain showed figures between 11.25% (Moral & Fernández, 2019) and 12.4% of Spanish university students with PIU (Romero-Rodríguez et al., 2021). In Portugal, 17.23% of university students had moderate problematic internet use (Monteiro et al., 2020). However, in Brazil a percentage of 15.9% was obtained (De Ávila et al., 2020). Taking gender and PIU into consideration, no differences were found in different previous studies in both countries, Spain (Moral & Fernandez, 2019) and Brazil (Andrade et al., 2020). However, in Portugal, males are more prone to PIU (Monteiro et al., 2020). This diversity of results requires a cross-sectional study that can shed light on gender differences in different countries at the same time and with the same measurement instrument.

On the other hand, due to the anonymity and invisibility provided by social networks, acts of online harassment have developed (Stuart et al., 2022). In this way, cyberbullying can be defined as any intentional aggressive act carried out by an individual or group, online, repeatedly against a victim who cannot defend himself (Calmaestra et al., 2020). The social problem of cyberbullying has experienced a considerable increase in recent years, regardless of the country or culture in which it is carried out (Ojeda & del-Rey, 2021; Ojeda et al., 2023). However, most research on this phenomenon has been conducted by elementary and middle school students. Therefore, it is still necessary to provide more scientific information around university population in Spain (Serrano García et al., 2021) and at international level (Rudnicki et al., 2022). The present study attends to the following questions: Will there be differences as a function of belonging to Portugal, Spain, and Brazil? Does cyberbullying behave in the same way in different countries? Will gender and age play a role in this comparison?

From an evolutionary point of view, the university educational level is mostly composed of adolescents and young adults. During these stages, they are more vulnerable to suffering from psychosocial disorders associated with the cyberbullying phenom-

enon, which in turn can cause depressive or anxious symptoms (Silva Salazar, 2020) with negative effects on their self-esteem (Núñez et al., 2021). The study conducted by EU Kids Online (Smahel et al., 2020) highlights a frequency of cyber victimization in Europe of 9% and 5% of cyber aggression. Another study called The Global Kids Online (UNICEF, 2019) points out that between 6% and 29% of those surveyed report being attacked online (Calmaestra et al, 2020), where a large portion of cyberbullying perpetrators have been victims previously. More specifically, Spain has an incidence of cyber victimization ranging from 52.7% to 56% of university students surveyed (Yubero et al., 2017). Regarding the prevalence of cyberbullying in Portugal, 47.1% of the university students surveyed claimed to have been victims of cyberbullying and 39.9% claimed to have played the role of a bully (Oliveira et al., 2021). On the other hand, in Brazil, Mallmann et al. (2018) found that 67.3% of respondents mentioned having experienced at least one incident of cyberbullying. However, 63.8% confirmed at least one event of cyber victimization.

In relation to *gender* and cyberbullying, Machimbarrena et al. (2018), determined that victimization was higher in girls than boys between the ages of 11 and 21 in Spain, as well as in Brazil and Portugal (Souza et al., 2016), although there are other investigations that have stated that there are no differences (Machimbarrena, 2018). However, there are other studies that claim the opposite (Donoso-Vázquez et al., 2017; Donoso-Vázquez et al., 2021). Male stands out as a risk factor because they tend to be more impulsive and therefore more prone to losing control, increasing the risk of cyberbullying and PIU (Kapitány-Fövény, 2022). As for female, there is a greater link between social media use and cyber perpetration, observing a significant relationship between both aggression and cyberbullying victimization with social media use (Kapitány-Fövény, 2022; Herry & Mulvey, 2023).

Regarding age, according to Livazović & Ham (2019), younger men are more likely to cyberattack other individuals. However, as they get older greater behavioral control is determined.

Regarding mental health, depression is an emotional change that manifests as a state of unhappiness, discouragement, and weakness (Vázquez et al., 2008). Similarly, anxiety disorder is an emotional response caused by fear and, consequently, fear is the appraisal of danger; anxiety is the state of negative feeling evoked when fear is stimulated (Beck, 2013). Regarding anxiety and depression in university students, 1 in 4 students is affected by this problem (Carceller, 2022) where women have a higher depressive tendency in Portugal (Chyczj et al., 2020) and Spain (Martínez et al., 2021) and in Brazil (Vargas-Granda, 2021).

The current study

The study of experiences related to the internet, cyberbullying, depression, and anxiety has proven very relevant in recent years (Martínez-Líbano et al., 2022). Although there are several research, cited earlier, that have studied these variables in each country, in most cases it has been produced in a particular way, with very localized samples, and with different assessment tools, hindering the international comparison of results (Aznar-Díaz et al., 2020). Therefore, it is essential to develop studies with large, international samples that can provide data with the same measurement tool and with comparable populations from different countries. In this way we will be able to know how these variables behave internationally. The authors reviewed the most relevant databases (APA PsycInfo, PSICODOC, Psychology and Behavioral Sciences Col-

lection, MEDLINE, WOS and Scopus) and found no previous studies that contrasted cyberbullying, PIU and anxiety and depression along with the international university population, specifically in Ibero-American countries such as Spain, Portugal and Brazil. The aim of this study is to analyze the influence of country of origin (Spain, Portugal and Brazil), gender and age (17-20, 21-23 and 24 or older), on problematic Internet and cell phone use, cyberbullying (victim and aggressor) and symptoms in depression and anxiety.

Method

Participants

As for the descriptive data of the overall sample, 62.14% (n=1216) of the participants are Spanish, 21.77% (n=426) are Portuguese and 16% Brazilians. Considering the total sample, there was a predominance of female participants, with 62.3% (n=1221). However, when checking the gender frequencies in each country, it was observed that there were no statistically significant differences between men and women in Portugal (47.65% and 52.35%) and in Brazil (47.3% and 52.7%) ($p > .05$). The mean age of the overall sample was 21.4 years. The mean age was not significantly different according to the gender and country of the participants, ranging from 20.37 (SD = 1.68) to 23.41 (SD = 8.87). Table 1 presents this information in detail. The sample was composed of a representative form from each of the three participating universities. A stratification method was used, considering a heterogeneous margin of error of 4%, a heterogeneous population of 50%, and a confidence level of 95%.

Table 1

Demographic characteristics of the participants from the three countries

COUNTRIES	PARTICIPANTS		GENDER			AGE		
	N	%	Male	Female	p	Male	Female	p
Spain	1216	62.14	384 (31.76)	825 (68.24)	<.01	21.43 (3.48)	21.52 (2.77)	.67
Portugal	426	21.77	203 (47.65)	223 (52.35)	.33	20.51 (1.64)	20.37 (1.68)	.39
Brazil	315	16.1	149 (47.3)	166 (52.7)	.34	22.13 (4.31)	23.41 (8.87)	.11
Total	1957	100	736 (37.7)	1221 (62.3)	<.01	21.30 (3.31)	21.56 (4.11)	.13

Instruments

Sociodemographic variables: *Gender*: male and female; *Age*: From an evolutionary point of view, the university educational level is mostly composed of adolescents and young adults. In this study we called the age intervals *beginner* (between 18 and 19

years), *medium* (between 20 and 22 years) and *experienced* (more than 22 years old) (Santoya Mountains, 2018).

The Internet-Related Experiences Questionnaire (CERI): is a 10-item instrument that aims to assess PIU (Beranuy et al., 2009). The questionnaire has a Likert scale format from 1 (not at all) to 4 (very much). Regarding internal consistency, the CERI showed adequate consistency ($\alpha = .75$).

The Mobile-Related Experiences Questionnaire (CERM) is also a 10-item self-report instrument and focuses on symptoms associated with cell phone addiction (Beranuy et al., 2009). The scale is in Likert format from 1 to 4. In this study, the CERM showed adequate internal consistency ($\alpha = .74$).

The Cell Phone and Internet Victimization in Adolescents Scale (CYBVIC) is composed of 18 items and aims to assess the presence of behaviors present in victims of cyberbullying, such as aspects associated with harassment, violation of privacy, and social exclusion (Buelga et al., 2012). The scale has a Likert format from 1 (never) to 4 (always), in which the experiences lived by the respondent using cell phones and the Internet in the last year are evaluated. As for internal consistency, the instrument showed adequate consistency ($\alpha = .76$).

The Cell Phone Aggression Scale (CYB-AGRESS) (Buelga & Pons, 2012) has 10 items and measures the number of aggressions committed via cell phone by the respondent, based on the previous year's cutoff. The scale is in Likert format from 1 (never) to 4 (always) and assesses behaviors associated with aggression committed online, such as harassment, stalking, defamation, violation of privacy, social exclusion, and identity theft. All the scales originally presented and constructed in Spanish were adapted and translated for application in the Portuguese and Brazilian sample (in Portuguese). In this study, the CYB-AGRESS instrument showed adequate internal consistency ($\alpha = 0.78$).

The Beck Depression Inventory (BDI-II) is a self-report instrument focused on the assessment of aspects associated with depression symptoms. It is currently in its second version and is routinely used in clinical settings and in research (Wang & Gorenstein, 2013). It is composed of 21 items that present symptoms and attitudes associated with behavioral, cognitive, and somatic changes present in depressive symptoms. Each category has a Likert scale of 0 to 3 points as a scoring format, where zero indicates absence of the symptom and 3 the presence of symptoms with greater intensity. The instrument showed adequate consistency ($\alpha = .89$). Furthermore, it shows evidence of validity in studies conducted both in Spain (Vega-Dienstmaier et al., 2014), Portugal (Campos & Gonçalves, 2011), and Brazil (Wang & Gorenstein, 2013).

The Beck Anxiety Inventory (BAI) is a self-report instrument that has 21 items, which aim to locate the severity of the presence of anxiety symptoms. These items are categorized according to the intensity of the presence or absence of the symptom, using a Likert scale of 0 to 3 points. The final score can range from 0 to 63. This instrument presents validity evidence in studies in Spain (Magán et al., 2008), Portugal (Quintão et al., 2013), and Brazil (Reis, 2010). In this study, the instrument showed adequate internal consistency ($\alpha = .90$).

Procedure

A stratified sample of all the degrees represented at the three universities was used. Degrees from different universities were randomly selected. Once the degree was chosen, the course to be surveyed was randomly selected. This was done until the representative sample size for each participating university was equal or exceeded (see participants section). A face-to-face on paper survey was conducted on university students from Extremadura (Spain), Rio de Janeiro (Brazil), and Coimbra (Portugal). All surveys were conducted with the approval of the ethics committees of the corresponding institutions. (Ref nº 92/2014).

All participants were informed about the purpose of the research by presenting and reading the Informed Consent Form and were oriented on how to participate in the study. The participant's answers was anonymous. Voluntary and confidentiality guidelines were followed according to the ethical principles of the American Psychological Association (APA, 2017).

Statistical Analysis

The data was analyzed according to its level of measurement. Categorical variables were analyzed by means of frequencies and proportions. For continuous variables, the results were presented as means and standard deviations. To test the hypothesis of differences in the scales used according to the country of the participant, a one-way analysis of variance (one-way ANOVA) model was performed. Tukey's post-hoc test was used to determine differences in each country and to control for type 1 error for multiple comparisons. To check for differences in mean scale scores according to the gender of the participants, a t-test for independent samples was performed. These tests were performed to ensure that the underlying residuals were hypothetically distributed, as recommended in the literature (Pek et al., 2018). In addition, multiple regression models were performed to verify the main predictors related to the scale scores. Thus, 6 multiple linear regression models were developed, where the predictor variables were the same and only the outcome changed, which in this case were the mean scores of the applied scales. This type of analysis aims to verify when a variable (in this case the socio-demographic and contextual variables) affects the outcome of the scale scores by controlling for other predictor variables. The variables used to compose the model were country, gender, and age. Age was classified into 3 age groups: 17-20 years, 21-23 years, and 24 years or older. The predictors were included, and collinearity was checked using the VIF, which verified that there was no collinearity between the predictor variables. For all inferential analyses, a significance level of 5% ($p = .05$) was considered. All analyses were performed in R and Rstudio software (version 4.1), using the packages Tidyverse, Psyco, SummaryTools, and Janitor.

Results

Regarding the presence of symptoms of depression, the BDI-II results indicated significant differences according to the country of the participant $F(1946) = 8.85, p < .01$. *Post hoc tukey* showed that participants from Brazil ($M = 10.90, SD = 8.30$), when compared to participants from Spain ($M = 8.86, SD = 7.54$) showed significantly different results ($t_{(1946)} = 4.17, p_{\text{tukey}} < .001$). Similarly, participants from Portugal showed significantly different results than those from Brazil ($t_{(1946)} = 3.21, p_{\text{tukey}} = .004$). Brazilian

university students have higher scores in depression, PIU, mobile phone addiction and cyberbullying than Spanish and Portuguese university students, with no differences between the latter two countries. However, anxiety is similar in all 3 countries.

Table 2

Scale results according to the participant's country

Scales	Spain	Portugal	Brazil	ANOVA		Post-hoc		
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	F	p	SPx PT	SP x BR	PT x BR
CERI	17.55 (4.27)	17.80 (4.43)	19.66 (4.70)	29.51	<.01*	.56	<.01*	<.01*
CERM	16.05 (3.56)	15.92 (3.57)	16.51 (4.14)	2.63	.07	.80	.11	.07
CYB-VIC	12.33 (2.67)	12.46 (2.71)	13.28 (3.22)	14.85	<.01*	.67	<.01*	<.01*
CYB-AGRES	11.49 (2.74)	11.70 (3.32)	12.61 (3.25)	18.02	<.01*	.39	<.01*	<.01*
BDI-II	8.86 (7.54)	9.05 (7.73)	10.90 (8.30)	8.85	<.01*	.89	<.01*	<.01*
BAI	8.55 (8.06)	7.92 (8.04)	9.01 (8.40)	1.75	.17	.33	.61	.14

Regarding the gender of the participants Being a female university student implies higher scores in depression, anxiety and more problematic mobile phone use, but less PIU and less cyberaggression than male. These results can be seen in table 3.

Table 3

Results of the scales according to gender

Scales	FEMALE (N= 1214)	MALE (N = 736)	F Fisher	p	Eta ² partial	IC Eta ² partial
	M(SD)	M(SD)				
CERI	17.67 (4.37)	18.41 (4.52)	8.28	.04*	<.01	[.00, .01]
CERM	16.38 (3.62)	15.63 (3.70)	20.47	<.01*	.01	[.00, .02]
CYB-VIC	12.39 (2.80)	12.70 (2.79)	3.36	.67*	<.01	[.00, .01]
CYB-AGRES	11.35 (2.31)	12.33 (3.77)	43.29	<.01*	.02	[.01, .03]

	FEMALE (N= 1214)	MALE (N = 736)				
Scales	M(SD)	M(SD)	F Fisher	p	Eta ² partial	IC Eta ² partial
BDI-II	9.59 (7.73)	8.68 (7.74)	8.92	.03*	< .01	[.00, .01]
BAI	9.47 (8.45)	6.77 (7.14)	53.07	< .01*	.03	[.00, .01]

Note. * = P significant value < .05

Finally, Table 4 shows the regression analyses of the variables depression (BDI), anxiety (BAI), PIU (CERI), problematic cell phone use (CERM) and cyberbullying (CYB-VIC and CYB-AGRESS) depending on the country, gender, and age of the university students.

Table 4

Regression analysis of survey variables by country, gender and age

Models	CERI	CERM	CYB-VIC	CYB-AGRES	BDI-II	BAI
Variables	β	β	β	β	β	β
Intercept	18.56 (< .001)	15.62 (< .001)	12.92 (< .001)	11.56 (< .001)	10.6 (< .001)	8.87 (< .001)
countryPORTUGAL	-.2 (< .001)	-.09 (< .001)	-.14 (< .001)	-.16 (< .001)	0.11 (< .001)	-.07 (.03)
countrySPAIN	-.22 (< .001)	-.07 (.013)	-.17 (< .001)	-.17 (< .001)	-.13 (< .001)	-.05 (.1)
Gender (Male)	.06 (.004)	-.10 (< .001)	.04 (.07)	.15 (< .001)	-.07 (< .001)	-.17 (< .001)
Age-Beginner	.16 (< .001)	.25 (< .001)	.08 (.02)	.17 (< .001)	.07 (.03)	.09 (.007)
Age-Medium	.07(.03)	.17 (< .001)	.05 (.14)	.10 (.002)	.05 (.12)	.11 (.002)
R ² Model	R2 = .048 95% CI(.03,-.07)	R2 = .040 95% CI(.02,-.06)	R2 = .020** 95% CI(.01,.03)	R2 = .055** 95% CI(.03,.07)	R2 = .016 95% CI(.01,.03)	R2 = .035 95% CI(.02,.05)

Note. * = P significant value < .05

The table presents the results of six regression models (CERI, CERM, CYB-VIC, CYB-AGRES, BDI-II, BAI) with different independent variables (country, gender, and age group) and their corresponding *beta* coefficients and *p*-values. The intercept values for all models are significant ($p < .001$). The country variable shows a significant negative effect on all models except for BDI-II, with Portugal having a smaller effect compared to Spain. Gender has a significant positive effect on CERI, CYB-AGRES, and BAI, but a negative effect on CERM. Age group has a positive effect on all models except for CYB-VIC, with the medium group having the smallest effect.

Discussion and conclusion

The main objective of this study was to contrast PIU and cell phone use, cyberbullying, anxiety and depression, taking into account country of origin, gender and age, simultaneously with the international university population from Spain, Portugal, and Brazil.

PIU: Differences across countries, gender, and age.

Firstly, considering PIU, there are no differences between Spain and Portugal, but both countries in relation to Brazil do. Other studies by Romero-Rodríguez et al. (2021) in Spain, Monteiro et al. (2020) in Portugal, Andrade et al. (2020) and De Ávila et al. (2020) in Brazil, found no significant differences between the percentages of PIU in the different countries. However, these research develop a comparison in terms of percentage described in the published paper, but not using a unique research in the three countries at the same time. However, a study by Seabra et al. (2017) states that Brazilians have higher levels of Internet dependence than the Portuguese. This diversity of results may be due to the use of different instruments, mood, social relations, and age disproportion, which makes it difficult to compare the results. However, in our study, we can demonstrate the differences in the problematic use of Spain and Portugal with Brazil, presenting Brazilian university students a higher risk of PIU than European ones.

If we focus on the entire sample, In relation to gender and PIU, we obtain a higher incidence in males than in females in all three countries. These results are consistent with the results obtained by Seabra et al. (2017), Moral and Fernandez (2019), Monteiro et al. (2020), and Romero-Rodríguez et al. (2021). It is found that PIU suffering is more likely to appear in men than in women. In terms of age, younger university students are more likely to develop problematic internet use than older ones. Consistent with our results, Bernal-Ruiz and Rosa-Alcázar (2022) corroborate that beginner college students are more vulnerable and more likely to experience emotional crises and instability. Therefore, Internet use can act as a way of dealing with the worry thoughts as a copy strategic to social anxiety in the first university stages (Ding et al., 2023).

Problematic cell phone use: differences across countries, gender, and age.

On the other hand, considering problematic cell phone use, we do not obtain significant differences between Portugal and Spain, but both countries do in relation to Brazil, with greater problematic use. This variable is relevant since cell phone use may be associated with greater depressive symptoms and emotional difficulties (Horwood & Anglim, 2019).

The female gender has a greater tendency. It is located that in women problematic cell phone use is more likely than in men, results that go in line with those of García-Oliva et al. (2017). Regarding age, the younger university students are more likely to develop problematic cell phone use than the eldest one. That confirms age like a factor that as well as it advances can decrease the risk of problematic cell phone use, thus corroborating the study of Seabra et al. (2017).

Cybervictim: Differences between countries, gender and age.

Regarding cyber victimization scores, no differences were observed between Spain and Portugal. However, Brazil scored higher than Spain and Portugal. Research with university students from Portugal and Brazil found that Brazilian university students who were cyber victims were more likely than Portuguese students to be victims and

aggressors (Souza & Simão, 2017). Both the incidence and the meaning of these behaviors change from one cultural environment to another. This event could be explained, for example, by the degree of individualism-collectivism that each country presents (Souza et al., 2016), presenting a link with aggression, both direct and indirect, with culture playing a key role in students' aggressive behavior (Souza et al., 2016).

Regarding gender and cyber victimization, the results show no significant differences in victimization. However, the previous scientific literature is inconclusive regarding gender. Mallmann et al. (2018) found no statistically significant differences in their study. There are also no significant differences in terms of university student age and cyber victimization scores. In this sense, it appears that victimization is more widespread and does not comprise gender or age, affecting the entire study population equally.

Cyber aggression: differences between countries, gender, and age.

There are differences between countries. Being Brazilian is more likely to be a cyber-aggressor than being Portuguese and Spanish. However, being Portuguese increases the likelihood of being a cyber aggressor compared to being Spanish. The research conducted by several authors (Oliveira et al., 2021) coincide with our results, where the percentage differences between Spain and Portugal do not differ much from each other, and yet the higher incidence in the Brazilian population should be highlighted. A reason could be because Brazil has a higher rate of violence than Portugal and Spain, so students may manifest cyberbullying as a form of violence they experience (Souza et al., 2017).

Regarding gender and being a cyber aggressor, the results show that males are more likely to be cyber aggressors than females. Similar results to those of Souza et al. (2016) and Machimbarrena et al. (2018). This could be due to a risk factor associated with the male gender, such as impulsivity and lower self-control ability (Kapitány-Fövény, 2022). According to the age of the university student, it stands out that the younger group is more prone to be cyber aggressors than the older ones. Livazović and Ham (2019) stated that younger men were more likely to cyberattack other individuals. Therefore, it appears that male and younger university students will be more likely to be cyber aggressors.

Depression: differences between countries, gender, and age.

Regarding depression, the results, by country, show that Brazilian students have more depressive symptoms than Portuguese and Spanish students. However, there are no significant differences between Spain and Portugal. These data are important to explain the high prevalence of depression in Brazil. According to the WHO, Brazil is the country with the highest anxiety rates in the world and the highest depression rate in Latin America (De Souza et al., 2017).

Regarding gender, it is observed that women show a higher depressive tendency than men. These higher depression scores in women occur similarly in the 3 countries studied. These results are consistent with those of Chyczj et al. (2020), Martinez et al. (2021), and Vargas-Granda (2021). However, we found no differences regarding student age and depressive symptomatology. It appears that depression does not distinguish between ages in university students.

Anxiety: Differences across countries, gender, and age.

Finally, regarding anxiety, no significant differences are presented in relation to the country of origin. Ruscio et al. (2017) state that anxiety is more prevalent in northern countries of the world. However, countries with lower socioeconomic indexes, such as Brazil, have high rates. These symptoms can be affected by the presence of other everyday stressors, such as financial difficulties and political disorganization, for example. Other factors influencing the prevalence of anxiety disorders are low education, income, and employment status, as well as comorbidity with major depression, which could explain the influence of being Brazilian in the regression model. Although in our study Brazil has higher scores, they are not statistically significant.

Regarding gender, female are more likely to suffer from anxiety than male. These results are similar to other research conducted with university students (Almeida, 2022). In addition, according to the age of the university student, it is obtained that the younger group is more likely to suffer from anxiety than the older ones. This may be due to the decision-making and prospects associated with starting university, decreasing anxiety levels when they clearly identify their thoughts and adapt to the new situation (Almeida, 2022).

In conclusion, in relation with the country, Brazilian university students have higher scores in depression, PIU, cell phone addiction, and cyberbullying (victim and aggressor) than Spanish and Portuguese university students, with no differences between the last two countries. However, anxiety is an international phenomenon that does not comprise nationalities, being similar in the 3 countries.

According to gender, being a university woman means higher scores on depression, anxiety, and more problematic cell phone use, but less PIU and less cyber aggression than men. However, there were no differences in cyber victimization between women and men.

With respect to age, younger university students show higher anxiety, higher PIU, higher problematic cell phone use, and higher cyber aggression scores. However, age shows no significant differences in depression and cyber victimization.

With these results, it seems necessary to continue promoting social and educational policies that can prevent and detect situations of PIU, cyberbullying and mental health in the university environment both in Spain and internationally. It is recommended to try to act in the first years of university, focusing on mental health and cell phone use in women, as well as PIU and cyber aggression in men. Finally, it seems that these policies should be even stronger in the university population in Brazil compared to the Spanish and Portuguese university populations.

Limitations

The findings of this study have some limitations. This research included measurements taken at a single point in time, which made it impossible to establish causal relationships among the study variables. In addition, when self-report instruments are used, there may be a social desirability and acquiescence bias where. However, self-report is considered a usual methodology in research with large populations, and its use is traditionally recommended at the international level. Another limitation to be considered is the exclusive use of quantitative methodology, which can be complemented by interviews with the students themselves or their families. Finally, for future

research the mixed victim/offender profiles could be incorporated and expanded to other universities in selected countries. Knowing all the possibilities will allow for a deeper understanding of how these phenomena may manifest.

Financing

This study was funded by the grants from Ignacio Larramendi- Mapfre Foundation.

Conflict of interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

References

- Almeida, R. B. D., Demenech, L. M., Sousa-Filho, P. G. D., & Neiva-Silva, L. (2022). Terapia Grupal Basada en ACT para el Manejo de la Ansiedad entre Estudiantes Universitarios: Ensayo Clínico Aleatorizado. *Psicología: Ciência e Profissão*, 42. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003235684>
- Andrade, A. L. M., Scatena, A., Bedendo, A., Enumo, S. R. F., Dellazzana-Zanon, L. L., Prebianchi, H. B., De Lara Manchado, W., & De Micheli, D. (2020). Findings on the relationship between Internet addiction and psychological symptoms in Brazilian adults. *International Journal of Psychology*, 55(6), 941-950. <https://doi.org/10.1002/ijop.12670>
- APA. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. <https://bit.ly/3scny6f>
- Aznar-Díaz, I., Kopecký, K., Romero-Rodríguez, J. M., Cáceres-Reche, M. P., & Trujillo-Torres, J. M. (2020). Patologías asociadas al uso problemático de internet. Una revisión sistemática y metaanálisis en WoS y Scopus. *Investigación bibliotecológica*, 34(82), 229-253. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2020.82.58118>
- Banco Mundial, Indicadores de Desarrollo Mundial. (2022). *Personas que usan Internet (% de la población)*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/IT.NET.USER.ZS>
- Beck, A. T. (2013). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad*. Desclée de Brouwer.
- Beranuy, M., Fernández- Montalvo, J., Carobonell, X., & Cova, F. (2016). Características del uso de Internet en los cibercafés. *Terapia Psicológica*, 34(1), 5-14. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082016000100001>
- Bernal-Ruiz, C., & Rosa-Alcázar, A. I. (2022). The Relationship Between Problematic Internet Use, WhatsApp and Personality. *Europe's Journal of Psychology*, 18 (1), 6-18. <https://doi.org/10.5964/ejop.2051>
- Buelga, S., & Pons, J. (2012). Agresiones entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Psychosocial Intervention*, 21, 91-101. <https://doi.org/10.5093/in-2012v21n1a2>
- Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2012). Validación de la Escala de Victimización entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Rev Panam Salud Publica*, 32(1), 36-42. http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1020-49892012000700006
- Calmaestra, J., Rodríguez-Hidalgo, A. J., Mero-Delgado, O., & Solera, E. (2020). Cyberbullying in Adolescents from Ecuador and Spain: Prevalence and Differences

- in Gender, School Year and Ethnic-Cultural Background. *Sustainability*, 12, 4597. <https://doi.org/10.3390/su12114597>
- Campos, R. C., & Gonçalves, B. (2011). The Portuguese version of the Beck Depression Inventory-II (BDI-II): Preliminary psychometric data with two nonclinical samples. *European Journal of Psychological Assessment*, 27(4), 258-264
- Carceller, N. (2022). *Preocupación en las universidades por el aumento de la ansiedad y la depresión en los estudiantes*. El Español. https://cronicaglobal.elespanol.com/vida/universidades-aumento-ansiedad-depresion-alumnos_676028_102.html
- Chyczij, F. F., Ramos, C., Santos, A. L., Jesus, L., & Alexandre, J. P. (2020). Prevalencia de la depresión, la ansiedad y el estrés en una unidad de salud familiar del norte de Portugal. *Revista De Enfermagem Referência*, 5(2), 1-6. <http://ciberindex.com/c/ref/50203p>
- De Ávila, G. B., Dos Santos, É. N., Jansen, K., & Barros, F. C. (2020). Internet addiction in students from an educational institution in Southern Brazil: prevalence and associated factors. *Trends in psychiatry and psychotherapy*, 42, 302-310. <https://doi.org/10.1590/2237-6089-2019-0098>
- De Souza, I. M., & Machado-de-Sousa, J. P. (2017). Brazil: World leader in anxiety and depression rates. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 39(4), 384-384. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2017-2300>
- Ding, H., Cao, B., & Sun, Q. (2023). The association between problematic internet use and social anxiety within adolescents and young adults: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Public Health*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1275723>
- Donoso-Vázquez, T., Hurtado, M. J. R., & Baños, R. V. (2021). Factores relacionados con la victimización de género en redes sociales entre jóvenes españoles. *Civillizar*, 21(40), 83-100. [10.22518/jour.ccs/2021.1a07](https://doi.org/10.22518/jour.ccs/2021.1a07)
- Donoso-Vázquez, T., Hurtado, M. J. R., & Baños, R.V. (2017). Las ciberagresiones en función del género. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 197-214. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.249771>
- Fineberg, N. A., Menchón, J. M., Hall, N., Dell'Osso, B., Brand, M., Potenza, M. N., Chamberlain, S. R., Cirnigliaro, G., Lochner, C., Billieux, J., Demetrovics, Z., Rumpf, H. J., Müller, A., Castro-Calvo, J., Hollander, E., Burkauskas, J., Grünblatt, E., Walitza, S., Corazza, O., King, D. L., Stein, D. J., Grant, J. E., Pallanti, S., Bowden-Jones, H., Ameringen, M. V., Ioannidis, K., Carmi, L., Goudriaan, A. E., Martinotti, G., Sales, C. M. D., Jones, J., Gjoneska, B., Király, O., Benatti, B., Vismara, M., Pellegrini, L., Conti, D., Cataldo, I., Riva, G. M., Yücel, M., Flayelle, M., Hall, T., Griffiths, M., & Zohar, J. (2022). Advances in problematic usage of the internet research - A narrative review by experts from the European network for problematic usage of the internet. *Comprehensive Psychiatry*, 118, 152346. [10.1016/j.comppsy.2022.152346](https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2022.152346)
- García-Oliva, C., Piqueras, J. A., & Marzo, J. C. (2017). Uso problemático de internet, el móvil y los videojuegos en una muestra de adolescentes alicantinos. *Salud y drogas*, 17(2), 189-200. <https://www.redalyc.org/pdf/839/83952052018.pdf>
- Gohal, G., Alqassim, A., Eltyeb, E., Rayyani, A., Hakami, B., Al Faqih, A., Hakami, A., Qadri, A., & Mahfouz, M. (2023). Prevalence and related risks of cyberbullying and its effects on adolescent. *BMC psychiatry*, 23(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04542-0>

- Herry, E., & Mulvey, K. L. (2023). Gender-based cyberbullying: Understanding expected bystander behavior online. *Journal of Social Issues, 79*(4), 1210-1230. <https://doi.org/10.1111/josi.12503>
- Hinojo-Lucena, F. J., Aznar-Díaz, I., Trujillo-Torres, J. M., & Romero-Rodríguez, J. M. (2021). Uso problemático de Internet y variables psicológicas o físicas en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa, 23* (13). <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e13.3167>
- Horwood, S., & Anglim, J. (2019). Problematic smartphone usage and subjective and psychological well-being. *Computers in Human Behavior, 97*, 44-50. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.02.028>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2021). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continua 2019. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Brazil: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>
- Instituto Nacional de Estadística. (2021). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Productos y salud. *Instituto Nacional de Estadística*. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=46292>
- Instituto Nacional de Estadística. (2024). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares año 2023. Productos y salud. *Instituto Nacional de Estadística*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&idp=1254735576692
- Instituto Nacional de Estadística. (2021). Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias 2021. Sociedade da informação e do conhecimento. *Instituto Nacional de Estadística*. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=473557834&DESTAQUESmodo=2
- Kapitány-Fövény, M., Ágnes Lukács, J., Takács, J., Kitzinger, I., Soósné Kiss, Z., Szabó, G., Falus, A., & Feith, H. F. (2022a). Gender-specific pathways regarding the outcomes of a cyberbullying youth education program. *Personality and Individual Differences, 186*. 10.1016/j.paid.2021.111338
- Livazović, G., & Ham, E. (2019). Cyberbullying and emotional distress in adolescents: the importance of family, peers and school. *Heliyon, 5*(6), e01992. 10.1016/j.heliyon.2019.e01992
- Lukavská, K., Vacek, J., & Gabhelík, R. (2020). The effects of parental control and warmth on problematic internet use in adolescents: A prospective cohort study. *Revista de adicciones conductuales, 9* (3), 664-675. <https://doi.org/10.1556/2006.2020.00068>
- Machimbarrena, J. M., Calvete, E., Fernández-González, L., Álvarez-Bardón, A., Álvarez-Fernández, L., & González-Cabrera, J. (2018). Internet risks: An overview of victimization in cyberbullying, cyber dating abuse, sexting, online grooming and problematic internet use. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 15*(11). <https://doi.org/10.3390/ijerph15112471>
- Magán, I., Sanz, J., & García-Vera, M. P. (2008). Psychometric properties of a Spanish version of the Beck Anxiety Inventory (BAI) in general population. *The Spanish Journal of Psychology, 11*(2), 626-640. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000200010>
- Mallmann, C. L., Saraiva de Macedo-Lisboa, C., & Zanatta-Calza, T. (2018). Cyberbullying e estratégias de coping em adolescentes do sul do Brasil. *Acta Colombiana de Psicología, 21*(1), 13-22. <https://doi.org/10.14718/acp.2018.21.1.2>

- Marín-Díaz, V., Muñoz-González, J. M., & Hidalgo Ariza, M. D. (2020). Autopercepción de la Adicción a Internet en jóvenes universitarios. *Health & Addictions/Salud y Drogas*, 20(2). <https://doi.org/10.21134/haaj.v20i2.533>
- Martínez-Ferrer, B., León-Moreno, C., Suárez-Relinque, C., Del Moral-Arroyo, G., & Musitu-Ochoa, G. (2021). Cybervictimization, offline victimization, and cyberbullying: the mediating role of the problematic use of social networking sites in boys and girls. *Psychosocial Intervention*, 30(3), 155-162. <https://dx.doi.org/10.5093/pi2021a5>
- Martínez-Libano, J., Gonzalez Campusano, N., & Pereira Castillo, J. I. (2022). Las Redes Sociales y su Influencia en la Salud Mental de los Estudiantes Universitarios: Una Revisión Sistemática. *REIDOCREA*, 11(4), 44-57. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/72270>
- Martínez, M. F., Caballero, I. G., de la Cruz, S. P., & Cruz, J. C. (2021). Nivel de ansiedad en estudiantes universitarios. *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, 18 (112). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7961466>
- Monteiro, A. P., Sousa, M., & Correia, E. (2020). Adição à internet e características de personalidade: Um estudo com estudantes universitários portugueses. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 159-176. <https://doi.org/10.21814/rpe.17699>
- Moral, M. V., & Fernández, S. (2019). Uso problemático de internet en adolescentes españoles y su relación con autoestima e impulsividad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(1), 103-119. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5029>
- Núñez, A., Álvarez-García, D., & Pérez-Fuentes, M. (2021). Anxiety and self-esteem in cyber-victimization profiles of adolescents. *Comunicar*, 67, 47-59. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-04>
- Ojeda, M., & del-Rey, R. (2021). Prevenir e intervenir en los riesgos asociados a las tecnologías de la información y la comunicación: el caso del cyberbullying. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 19, 53-80. 10.51302/tce.2021.612
- Ojeda, M., Espino, E., Elipe, P., & del-Rey, R. (2023). Aunque no te lo digan, también duele: Homonegatividad internalizada en el ciberbullying LGBTQ+ entre adolescentes. *Comunicar*, 75, 21-35. <https://doi.org/10.3916/C75-2023-02>
- Oliveira, S., Veiga Simão, A. M., Paulino, P., Pereira, N., Francisco, S., & Costa Ferreira, P. (2021). O fenómeno do cyberbullying e a sua incidência em Portugal. *Pontos de vista*. <https://pontosdevista.pt/2019/05/26/fenomeno-do-cyberbullying-incidencia-portugal/>
- Pek, J., Wong, O., & Wong, A. C. M. (2018). How to Address Non-normality: A Taxonomy of Approaches, Reviewed, and Illustrated. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02104>
- Quintão, S., Delgado, A. R., & Prieto, G. (2013). Validity study of the Beck Anxiety Inventory (Portuguese version) by the Rasch Rating Scale model. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(2), 305-310. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000200010>
- Reis, Q. (2010). *Validación de la versión Portuguesa de la escala de ansiedad de Beck BAI* [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca.
- Romero-Rodríguez, J. M., Martínez-Heredia, N., & Campos, M. (2021). Influencia de la adicción a internet en el bienestar personal de los estudiantes universitarios. *Health and Addictions / Salud y Drogas*, 21(1), 171-185. 10.21134/haaj.v21i1.559

- Rudnicki, K., Vandebosch, H., Voué, P., & Poels, K. (2022). Systematic review of determinants and consequences of bystander interventions in online hate and cyberbullying among adults. *Behaviour and Information Technology*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2027013>
- Ruscio, A. M., Hallion, L. S., Lim, C. C. W., Aguilar-Gaxiola, S., Al-Hamzawi, A., Alonso, J., Andrade, L. H., Borges, G., Bromet, E. J., Bunting, B., Caldas de Almeida, J. M., Demyttenaere, K., Florescu, S., de Girolamo, G., Gureje, O., Haro, J. M., He, Y., Hinkov, H., Hu, C., ... & Scott, K. M. (2017). Cross-sectional Comparison of the Epidemiology of DSM-5 Generalized Anxiety Disorder Across the Globe. *JAMA Psychiatry*, 74(5), 465. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2017.0056>
- Santoya Montes, Y., Garcés Prettel, M., & Tezón Boutureira, M. (2018). Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios. *Psicogente* 21(40), 422-439. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3081>
- Seabra, L., Loureiro, M., Pereira, H., Monteiro, S., Afonso, R. M., & Esgalhado, G. (2017). Relationship Between Internet Addiction and Self-Esteem: Cross-Cultural Study in Portugal and Brazil, *Interacting with Computers*, 29 (5), 767–778, <https://doi.org/10.1093/iwc/iwx011>
- Serrano García, C., Royo-García, P., Laorden Gutiérrez, C., & Giménez Hernández, M. (2021). Cyberbullying en una muestra universitaria española. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(2), 132-149. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.2.2021.31283>
- Silva Salazar, G. V. (2020). *Depresión y ansiedad asociada al cyberbullying en estudiantes de medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Central del Ecuador, noviembre 2018–mayo 2019* [Tesis doctoral]. UCE. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/20859/1/T-UCE-0006-CME-153-P.pdf>
- Souza, S., & Simão, A. (2017). Clima universitário e cyberbullying: um estudo com estudantes do Brasil e Portugal. *Revista @mbienteeducação*, 10(2), 181 - 196. <https://doi.org/10.26843/ae19828632v10n22017p181a196>
- Souza, S. B., Veiga Simão, A. M., Ferreira, A. I., & Ferreira, P. C. (2018). University students' perceptions of campus climate, cyberbullying and cultural issues: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 43(11), 2072-2087. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1307818>
- Souza, S., Veiga Simão, A. M., Ferreira, P., Paulino, P., & Francisco, S. (2016). O cyberbullying em contexto universitário do Brasil e Portugal: vitimização, emoções associadas e estratégias de enfrentamento. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11 (3), 1674-1691. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp3.9067>
- Stuart, J., Scott, R., Smith, C., & Speechley, M. (2022). Parents' anticipated responses to children's cyberbullying experiences; Action, Education and Emotion. *Children and Youth Services Review*, 136(January), 106398. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106398>
- Vargas Granda, S. M. (2021). Factores que inciden en la depresión en estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Conrado*, 17(82), 387-394. <http://orcid.org/0000-0002-1243-9446>
- Vázquez, J., Barquero, J., & Ayusos, J. (2008). *Los trastornos depresivos*. (2ª ed.) Elsevier Masson.
- Vega-Dienstmaier, J. M., Coronado-Molina, O., & Mazzotti, G. (2014). Validez de una versión en español del Inventario de Depresión de Beck en pacientes hospitaliza-

dos de medicina general. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 77(2), 95-103. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-85972014000200006&lng=es&tlng=.

Wang, Y.-P., & Gorenstein, C. (2013). Psychometric properties of the Beck Depression Inventory-II: a comprehensive review. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 35(4), 416–431. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2012-1048>.

Yubero, S., Navarro, R., Elche, M., Larrañaga, E., & Ovejero, A. (2017). Cyberbullying victimization in higher education: An exploratory analysis of its association with social and emotional factors among Spanish students. *Computers in Human Behavior*, 75, 439-449. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.037>

Inspección educativa y mejora escolar: análisis de sus funciones desde la perspectiva de los inspectores en ejercicio

Educational inspection and school improvement: analysis of its functions from the perspective of practicing inspectors

教育检查和学校改进:从执业检查员的角度分析其职能

Инспекция образования и совершенствование школ: анализ ее функций с точки зрения практикующих инспекторов

María del Carmen Martínez Serrano

Universidad de Jaén
mcmartin@ujaen.es
<https://orcid.org/0000-0001-5311-6742>

Manuel Ángel Romero García

Consejería de desarrollo educativo y formación profesional (Junta de Andalucía)
mangel.romero.edu@juntadeandalucia.es,
<https://orcid.org/0000-0002-6461-7507>

Marina García-Valdecasas Prieto

Universidad de Jaén
marinagvp2000@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0242-0629>

Oscar Gavín Chocano

Universidad de Jaén
ogavin@ujaen.es
<https://orcid.org/0000-0002-1975-5003>

Fechas · Dates

Recibido: 2024.07.25
Aceptado: 2024.11.14
Publicado: 2024.12.30

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Martínez, M. C., Romero, M. A., García-Valdecasas, M., & Gavín, O. (2024). Inspección educativa y mejora escolar: análisis de sus funciones desde la perspectiva de los inspectores en ejercicio. *Publicaciones*, 54(2), 95–112. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v54i2.30476>

Resumen

Los escenarios educativos han sufrido múltiples cambios en las últimas décadas, en cuanto a las condiciones organizativas, los roles, las estrategias metodológicas implementadas, los espacios y los recursos utilizados. Los participantes del estudio fueron 118 inspectores de Andalucía (España). Se utiliza como instrumento el cuestionario para valorar las opiniones emitidas por los inspectores de educación. El objetivo fue determinar el análisis de la orientación educativa docente en las enseñanzas obligatorias por parte de la Inspección de Educación en Andalucía (España). Los resultados mostraron los coeficientes de determinación Intervención de la inspección para la mejora ($R^2 = .315$); Acciones que favorecen la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo ($R^2 = .293$); Interrelaciones entre los miembros de la comunidad ($R^2 = .413$); Uso de recursos tecnológicos ($R^2 = .102$); Participación de la comunidad escolar e integración de las TIC ($R^2 = .317$), explicado por la variable de Mejora de la acción tutorial y orientación educativa, que forman el modelo. Las implicaciones prácticas del trabajo abogan por la importancia que los medios tecnológicos tienen para el correcto desempeño de la función inspectora, al tiempo que se evidencian formas en las que los inspectores potencian el uso de las TIC en los centros educativos.

Palabras clave: inspección educativa, mejora escolar, orientación escolar, participación educativa, tecnología educativa.

Abstract

Educational environments have changed in many ways over the last decades, in terms of organisational conditions, roles, methodological strategies implemented, spaces and resources used. The participants in the study were 118 inspectors from Andalusia (Spain). The questionnaire to assess the opinions expressed by education inspectors, was used as an instrument. The aim was to determine the analysis of educational guidance in compulsory education by the Education Inspectorate in Andalusia (Spain). The results showed the coefficients of determination Improved inspection interventionity ($R^2 = .315$); Actions that favour the permanence of students in the educational system ($R^2 = .293$); Interrelations with community members ($R^2 = .413$); Use of technological resources ($R^2 = .102$); Participation of the school community and integration of ICT ($R^2 = .317$), explained by the variable Improvement of the tutorial action and educational guidance that form the model. The practical implications of the work advocate the importance of technological resources for the correct performance of the inspection function, while at the same time highlighting how inspectors promote the use of ICT in schools.

Keywords: educational participation, educational inspection, educational improvement, educational technology, educational guidance.

摘要

近几十年来,教育环境在组织条件、角色、实施的方法策略、使用的空间和资源等方面发生了多重变化。这项研究的参与者是来自安达卢西亚(西班牙)的 118 名检查员。研究采用问卷调查的方式,对教育督学发表的意见进行评估。目的是确定安达卢西亚(西班牙)教育检查机构对义务教育阶段教育指导的分析。结果显示,检查干预改进($R^2=.315$)、有利于学生在教育系统中长期学习的行动($R^2=.293$)、社区成员之间的相互关系($R^2=.413$)、技术资源的使用($R^2=.102$)、学校社区的参与和信息通信技术的整合($R^2=.317$)的确定系数,由构成模型的改进辅导行动和教育指导变量解释。这项工作的实际意义在于倡导技术手段对于正确履行检查职能的重要性,同时强调了检查员在学校加强使用信息与传播技术的方法。

关键词:教育参与、教育检查、教育改进、教育技术、教育指导。

Аннотация

За последние десятилетия образовательная среда во многом изменилась с точки зрения организационных условий, ролей, реализуемых методических стратегий, используемых пространств и ресурсов. В исследовании приняли участие 118 инспекторов из Андалусии (Испания). В качестве инструмента использовалась анкета для оценки мнений, высказанных инспекторами образования. Цель исследования заключалась в определении анализа педагогического руководства в системе обязательного образования, проводимого инспекцией образования в Андалусии (Испания). Результаты показали, что коэффициенты детерминации Улучшение инспекционного вмешательства ($R^2=.315$); Действия, способствующие постоянству учащихся в системе образования ($R^2=.293$); Взаимодействие с членами сообщества ($R^2=.413$); Использование технологических ресурсов ($R^2=.102$); Участие школьного сообщества и интеграция ИКТ ($R^2=.317$), объясняются переменной Улучшение тьюторских действий и образовательного руководства, которые формируют модель. Практическое значение работы подтверждает важность технологических ресурсов для правильного выполнения инспекционной функции и в то же время подчеркивает, как инспекторы способствуют использованию ИКТ в школах.

Ключевые слова: образовательное участие, образовательная инспекция, совершенствование образования, образовательные технологии, образовательное руководство.

Introducción

La inspección educativa es una de las actividades más importantes para el cumplimiento de los objetivos propuestos en la estructura del sistema educativo, ya que es la figura encargada de velar por el correcto funcionamiento de los centros educativos acorde a las directrices marcadas por la administración educativa (Ergün, 2020; Frades, 2019). Esta figura asociada a la rendición de cuentas (Hutchings, 2021) que los centros educativos deben hacer, busca asegurar que se cumpla lo establecido por la política educativa, con la intención de asegurar una igualdad de oportunidades y cierta homogeneidad en el funcionamiento de las instituciones escolares acorde a unos parámetros de calidad. De esta manera, el diseño de la política educativa persigue garantizar que los procesos instructivos, así como otras cuestiones que afectan directa e indirectamente al aprendizaje del alumnado promuevan la emergencia de situaciones de aprendizaje significativas y globalizadoras, que repercutan en un rendimiento elevado del alumnado. El desarrollo de las diferentes actuaciones dentro y fuera de la escuela puede estar relacionado con algunos problemas que sugieren la necesidad de mejorar sustancialmente algunos aspectos, áreas y competencias básicas del modelo de enseñanza-aprendizaje. Desde un enfoque de mejora escolar, emergen figuras externas a las instituciones educativas encargadas de garantizar el correcto funcionamiento de los centros escolares, al tiempo que deben cerciorarse de que se cumpla lo establecido por la política educativa. No obstante, esta cuestión no está exenta de complejidades que dificultan y entorpecen la ardua labor de los inspectores educativos. Los principales problemas derivados de la supervisión de los centros van a estar relacionados con diversos factores sociales, académicos, contextuales y económicos (Moreno-Guerrero, 2019; Zhou et al., 2018). A su vez, la convivencia escolar (Ananogstopoulos et al., 2016; Milian & Davies, 2017) y las dificultades de los centros para propiciar la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y generar flexibilidad curricular (Zheng & Thomas, 2022), se van a posicionar como focos problemáticos a los que la inspección tendrá que dar respuesta y tratar de dinamizar para que la estructura organizacional sea capaz de afrontar las diferentes demandas sociales.

En esta línea, autores como Ehren (2010) señalan los beneficios que la inspección educativa reporta para el correcto funcionamiento de los centros educativos. De esta manera, considera que la existencia e intervención de la inspección escolar puede producir mejoras significativas en la calidad de la educación cuando su actuación sirve como guía para delimitar las líneas de actuación, generar retroalimentación sobre las acciones a realizar y establece acuerdos con los equipos directivos sobre los aspectos a mejorar. También Bryce et al. (2018) sostienen que la función de evaluar el funcionamiento de los centros educativos contribuye a convertirlos en más eficaces, pues tratan de ajustarse a los cambios de la política educativa y los avances sociales. No obstante, la inspección educativa y el énfasis en la rendición de cuentas también puede tener una serie de efectos negativos. Entre ellos, De Wolf y Janssens (2007) sostienen que la rendición de cuentas puede desembocar en esfuerzos por parte del centro educativo en mostrar una imagen distinta a la realidad, tratando de mostrar solo los datos positivos que la inspección debe supervisar e incluso la falsedad documental, la transformación de los procesos instruccionales en procesos de preparación de exámenes, generación de ansiedad y estrés entre el personal docente y equipo directivo por la incertidumbre y la situación de ser evaluados y la invisibilidad de centros de bajo rendimiento.

Otros autores (AlKutich & Abukari, 2018) se han centrado en explorar el impacto que la actuación de la inspección tiene sobre el desarrollo profesional docente y, en consecuencia, los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de señalar los beneficios de la inspección. En concreto, el feedback que los inspectores ofertan al profesorado fomentan la renovación de las prácticas docentes y los orientan a que introduzcan innovaciones en los procesos de enseñanza. No obstante, este empuje también puede producir cierto malestar entre aquellos docentes que se muestran más reacios hacia el cambio o que muestran disconformidad entre la teoría y la realidad particular del centro.

Teniendo en cuenta lo anterior, el propósito de esta investigación es examinar las relaciones existentes entre algunas de las funciones esenciales atribuidas a la inspección: actuaciones que promueven la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo; intervención de la inspección para la mejora; mejora de la acción tutorial y la orientación educativa; interrelaciones entre los miembros de la comunidad; participación de la comunidad escolar e integración de las TIC; uso de recursos tecnológicos.

A partir del planteamiento inicial, se establece como objetivo de la investigación el análisis de la orientación educativa docente en las enseñanzas obligatorias por parte de la Inspección de Educación en Andalucía.

Se consideran como hipótesis del trabajo las siguientes:

Cualquier organización educativa moderna trabaja bajo el principio de cooperación. La inspección, que lleve a cabo actuaciones relacionadas con la supervisión del funcionamiento de los centros, de la práctica docente o de la función directiva de forma relacional y colaborativa, contribuirá al desarrollo de un proyecto educativo común y eficaz (Brown et al., 2020).

La realidad de las organizaciones punteras ha cambiado, la inspección educativa también debe hacerlo diseñando actuaciones en equipo con los centros (Duru & Balkus, 2017).

- H1: La mejora de la intervención educativa vendrá determinada por la acción tutorial y orientación educativa.

La supervisión como función principal de la inspección, define la relación del inspector/a con el centro educativo. En este sentido, no es solo un vigilante, sino que debe ejercer una función compartida y relacional en pro de la mejora del sistema (Esteban Frades, 2019).

- H2: La mejora de la acción tutorial y orientación favorece la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.
- El desarrollo de conductas absentistas depende de múltiples factores, entre ellos los relacionados con la institución educativa, siendo la orientación y acción tutorial clave para reconducir la situación (González, 2014).
- H3: La eficacia de la acción tutorial y orientación por parte de la inspección educativa, vendrá determinada por las relaciones establecidas entre todos los miembros de la comunidad educativa.

El acceso a la educación virtual y las nuevas tecnologías facilita en los alumnos/as el acceso a una educación de calidad, con mediación pedagógica, determinada por factores motivaciones (Mora & Hernández, 2017).

- H4: El uso de los recursos tecnológicos por parte de la inspección no tendrá incidencia sobre la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. No obstante, facilitará un canal comunicativo más fluido.

Las relaciones sociales se construyen y configuran a través de un conocimiento organizacional compartido que se caracteriza por ser producido por personas y aplicable por ellas, razón por la cual no se excluye la utilización de las TIC, sino que por el contrario tiende a generalizar mayores conocimientos (Perrow, 1992).

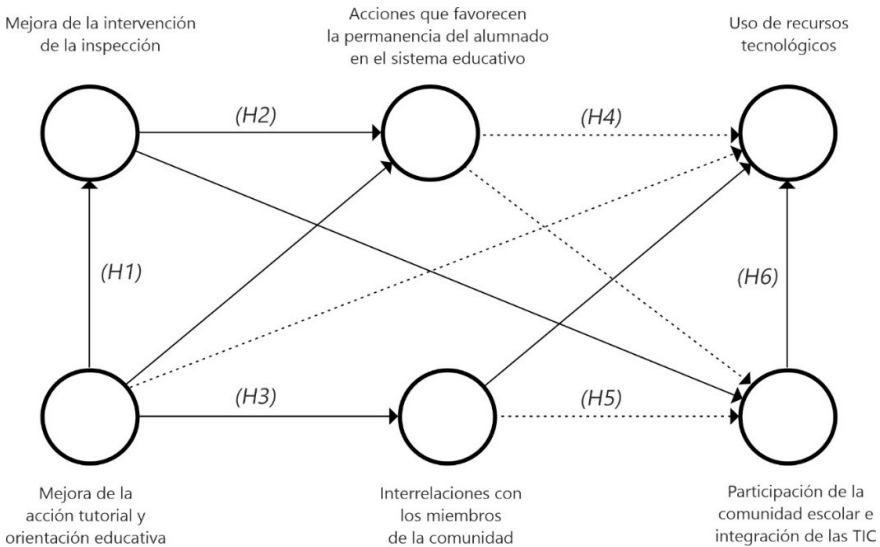
- H5: Las relaciones establecidas entre todos los agentes educativos, el trabajo en equipo, la construcción conjunta y la transmisión del conocimiento para el logro de los objetivos comunes tendrá entre uno de sus propósitos la integración de las TIC.

Los usos de los recursos tecnológicos bien utilizados pueden generar nuevas oportunidades de acceso a la información, crear capacidades, mejorar la productividad, impulsar el desarrollo y la creación de igualdad de oportunidades.

- H6: La participación de la comunidad escolar favorecerá la integración y uso de los recursos tecnológicos.

Figura 1

Modelo Teórico propuesto



Método

Participantes

Los participantes del estudio son 118 inspectores pertenecientes al Servicio de inspección educativa de Andalucía (España). En concreto, se consiguió la participación del 42.75% de la totalidad. La distribución por sexo fue la siguiente: 30 mujeres, (25.50%) y 88 hombres (74.50%). En relación a la edad, destaca el segmento que tienen entre

51 y 60 años, dado que suponen prácticamente la mitad de la muestra (48 %); seguido por el intervalo de más de 60 años con un 27.6% de representación. El grupo de participantes que cuentan entre 41 y 50 años suponen 18.4% de la muestra. El sector menos representado son los miembros de menos de 41 años con un 6.1% del total.

Instrumentos

Se utiliza como instrumento el cuestionario para valorar las opiniones emitidas por los inspectores/as de educación, diseñado para recoger la opinión de los inspectores de educación (Martínez-Serrano, 2020). Consta de 25 ítems y 6 dimensiones. Se ha utilizado una escala tipo *Likert* de 7 puntos (1 a 7 puntos), siendo las dimensiones:

La primera dimensión es la que presenta una varianza de 27.342%, cuenta con seis ítems. La hemos llamado "Acciones que mejoran la convivencia, la acción tutorial y la orientación educativa", en los ítems se hace referencia a acciones habituales que desarrollan los inspectores de educación dentro de su Plan de Actuación y recoge las valoraciones de los encuestados sobre la utilidad de las mismas para mejorar determinados aspectos.

La segunda dimensión aglutina el 9.716% de varianza y está compuesta por cinco ítems. "Aspectos que mejoran con la intervención de la inspección", puesto que en su mayor parte hacen referencia a problemas o cuestiones que los encuestados consideran que mejoran tras la intervención de la Inspección.

La tercera dimensión engloba el 8.866% de varianza. "Participación de la comunidad escolar e integración de las TIC". En esta dimensión se refleja la implicación que declaran los miembros de la muestra en supervisar y asesorar a los responsables de la acción tutorial y la orientación educativa y profesional sobre la integración de las TIC en el desarrollo de sus funciones, así como en posibilitar la participación de las familias en la vida escolar.

La cuarta dimensión, denominada "Actuaciones de relación con los miembros de la comunidad", supone el 6.030 de varianza. Aquí se examina el grado de utilidad que tienen las entrevistas y contactos que mantienen los inspectores con los responsables de los centros y las familias para analizar aspectos relacionados con la acción tutorial y la orientación educativa y vocacional, ya sea en el desarrollo de actuaciones homologadas o en el seguimiento de la incidentalidad.

La quinta dimensión engloba el 4.912% de la varianza. "Recursos tecnológicos de uso habitual". Recoge la valoración que dan los miembros de la muestra del Servicio de Inspección Educativa de Andalucía de los recursos tecnológicos que usan con más frecuencia de entre los que la Consejería de Educación pone a su disposición para el desarrollo de sus tareas y actuaciones.

La sexta dimensión abarca el 4.553% de la varianza. "Acciones que favorecen la permanencia del alumnado en el sistema educativo". Está compuesta por tres ítems y aglutina aquellas actuaciones que propician la integración y el éxito escolar de todo el alumnado.

Procedimiento

Se siguieron las directrices éticas promovidas e impulsadas por la normativa nacional e internacional para la realización de investigaciones con personas, a través de la

cumplimentación del consentimiento informado y garantía de la confidencialidad y anonimato de los datos obtenidos. El instrumento se administró de forma individual a través de la plataforma Google[®] (Google forms). El tiempo aproximado de respuesta de cada sujeto fue de 30 minutos. Esta investigación está aprobada por el Comité Ético de Investigación en Seres Humanos de la Universidad de Jaén (code OCT.20/1.TES).

Análisis de datos

Se obtuvieron los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas), analizando a priori la validez, fiabilidad (alfa de Cronbach y coeficiente Omega) y consistencia interna de cada instrumento, mediante Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), para verificar las propiedades psicométricas del cuestionario y obtener las cargas factoriales de cada ítem. El análisis de normalidad se realizó mediante el contraste de hipótesis multivariante (siendo la distribución del conjunto normal multivariante, cada una de las variables marginales cumplirá los criterios de normalidad univariante, pero no a la inversa), resultando la distribución no normal. Los análisis se realizaron empleando el programa SPSS AMOS 25., el software jamovi (The jamovi Project, 2020) en su Versión 1.2 y SmartPLS (versión 3.3.6). En relación a los coeficientes considerados en este estudio, se utilizó la prueba de Chi cuadrado (χ^2), los grados de libertad (gl), y los índices de ajuste CFI, GFI, SRMR y RMSEA. En este sentido, χ^2 debe ser entendido a partir de la proporción en relación con los grados de libertad (χ^2/gl), donde los valores deben estar entre 2 y 5. El índice de ajuste comparativo (CFI) calcula el ajuste relativo del modelo observado, cuyo valor debe ser superior a .90 indicando un buen ajuste. Igualmente, el índice de bondad de ajuste (GFI), por encima de .90, indica la proporción de varianza y covarianza de los datos del modelo. De mismo modo, la raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR), medias estandarizadas de los residuos, es decir, la diferencia entre la matriz observada y la del modelo, siendo inferiores a .10, indican un buen ajuste del modelo. El error cuadrático medio de aproximación por grado de libertad (RMSEA), como medida de discrepancia debe tener unos resultados inferiores a .08 (Kline, 2015). En todos los casos se empleó un nivel de confianza del 95% (significación $p < .05$).

Resultados

En primer lugar, se evaluó si los datos asumían el supuesto de normalidad con la prueba multivariada de Mardia para contrastar la asimetría y la curtosis de las variables observadas, evidenciando que los datos no seguían una distribución normal. Se analizaron los supuestos de multicolinealidad, homogeneidad y homocedasticidad, para verificar que la distribución resultante cumpliera los criterios de dependencia entre variables. A partir de los datos obtenidos con cada uno de los instrumentos (Tabla 1), se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para verificar la validez y estructura interna de cada ítem.

Tabla 1*Cargas factoriales*

Factor latente	Indicador	α	ω	Estimador	SE	Z	p	β	AVE	RC
Mejora de la acción tutorial y orientación educativa	Ítem 7	.840	.843	.305	.0485	6.30	<.001	.569	.589	.850
	Ítem 8	.804	.808	.469	.0496	9.45	<.001	.780		
	Ítem 9	.812	.816	.480	.0536	8.95	<.001	.747		
	Ítem 10	.800	.806	.546	.0564	9.68	<.001	.793		
	Ítem 12	.829	.831	.442	.0569	7.77	<.001	.673		
	Ítem 16	.837	.840	.378	.0563	6.71	<.001	.600		
Mejora de la intervención de la inspección	Ítem 4	.750	.754	.283	.0677	4.18	<.001	.415	.486	.750
	Ítem 6	.706	.726	.313	.0587	5.33	<.001	.522		
	Ítem 17	.677	.692	.408	.0577	7.08	<.001	.663		
	Ítem 18	.640	.653	.533	.0612	8.71	<.001	.794		
	Ítem 19	.697	.705	.443	.0641	6.91	<.001	.642		
Participación de la comunidad escolar e integración de las TIC	Ítem 5	.835	.853	.254	.0563	4.52	<.001	.427	.546	.818
	Ítem 25	.764	.791	.522	.0667	7.83	<.001	.665		
	Ítem 26	.700	.708	.664	.0536	12.39	<.001	.943		
	Ítem 27	.741	.754	.621	.0605	1.26	<.001	.818		
Interrelaciones con los miembros de la comunidad	Ítem 11	.628	.645	.458	.0583	7.86	<.001	.777	.429	.747
	Ítem 13	.725	.732	.333	.0595	5.59	<.001	.551		
	Ítem 14	.665	.714	.431	.0690	6.25	<.001	.629		
	Ítem 15	.681	.698	.503	.0774	6.50	<.001	.643		
Uso de recursos tecnológicos	Ítem 20	.795	.795	.497	.0610	8.15	<.001	.714	.616	.826
	Ítem 22	.698	.698	.639	.0619	1.33	<.001	.880		
	Ítem 23	.771	.771	.540	.0626	8.62	<.001	.751		

Factor latente	Indicador	α	ω	Estimador	SE	Z	p	β	AVE	RC
Acciones que favorecen la permanencia del alumnado en el sistema educativo	Ítem 1	.676	.676	.467	.0667	7.01	<.001	.687	.543	.773
	Ítem 2	.549	.552	.543	.0604	8.99	<.001	.921		
	Ítem 3	.770	.775	.338	.0584	5.78	<.001	.555		

Nota. SE: Error estandarizado; Z: Z-valor en la estimación; p: p-valor de Z estimación; β : Estimación estandarizada; AVE: Varianza media extraída; RC: Ratio crítico.

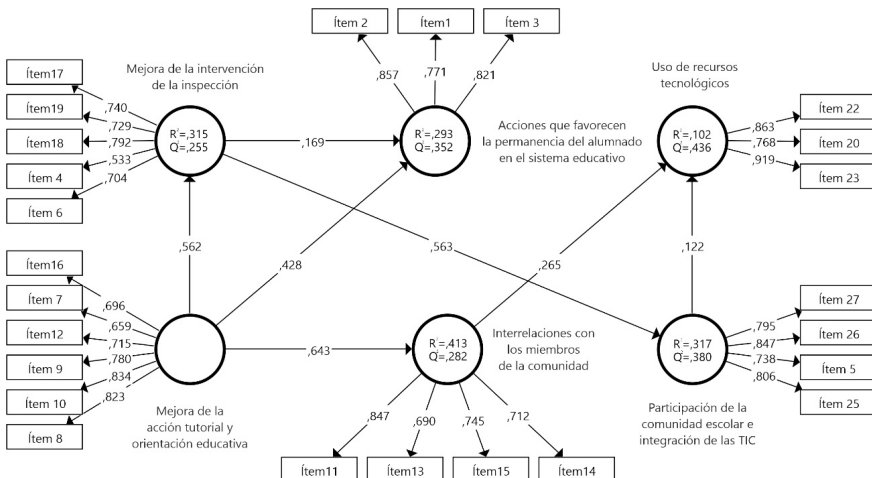
Las cargas factoriales para los ítems de esta escala presentó un adecuado ajuste adecuado (Hair et al., 2021), $\chi^2/df = 1.866$, con CFI = .923, SRMR = .0306, RMSEA = .0761. La confiabilidad de esta escala fue α de Cronbach = .811 y ω de McDonald = .813.

Modelo Estructural

Para analizar la robustez de las cargas factoriales y la significación entre las variables, se utilizó el procedimiento de Bootstrapping con 2000 submuestras (Hair et al., 2021), resultando el modelo estructural (Figura 2), donde se informa sobre las variables latentes consideradas en esta investigación. Como indica R^2 , el 31.5% de la varianza de mejora de la intervención de la inspección; el 29.3% de la varianza de acciones que permiten la permanencia del alumnado en el sistema educativo; el 41.3% de la varianza de interrelaciones con los miembros de la comunidad educativa; el 10.2% de la varianza de uso de los recursos tecnológicos; el 31.7% de la varianza participación de la comunidad escolar e integración de las Tics, explicado por la variable de mejora de la acción tutorial y orientación educativa forman el modelo. En este sentido, valores de R^2 por encima de .67 indican un ajuste sustancial del modelo y por encima de .33 un ajuste moderado (Chin, 1998).

Figura 2

Fiabilidad y validez del modelo



A continuación, se expone los índices de fiabilidad y confiabilidad (alfa de Cronbach, coeficiente Omega, cargas externas y los grados del índice de fiabilidad compuesta, IFC) en la tabla 2. Respecto a la validez convergente hallada a través de la estimación de la varianza promedio extraída (AVE), los valores deben ser mayores a .5, según los criterios de Becker et al. (2018). Es decir, un valor alto de (AVE) tendrá una mejor representación de la carga de la variable observable.

Tabla 2

Validez convergente

Variable	α	Índice de Fiabilidad Compuesta (IFC)	Rho_A	Varianza extraída media (AVE)
Acciones que favorecen la permanencia del alumnado en el sistema educativo	.756	.776	.858	.668
Mejora de la intervención de la inspección	.743	.757	.830	.497
Mejora de la acción tutorial y orientación educativa	.846	.853	.887	.568
Interrelaciones con los miembros de la comunidad	.742	.765	.837	.564
Participación de la comunidad escolar e integración de las TIC	.811	.816	.874	.636
Uso de recursos tecnológicos	.823	.977	.888	.726

Nota. (1) Coeficiente alfa de Cronbach = α

La validez discriminante (Tabla 3) muestra la diferencia entre la variable latente de mayor valor con el resto de variables, señalando en negrita la raíz cuadrada de la varianza media extraída (Martínez & Fierro, 2018).

Tabla 3

Validez discriminante

Variable	1	2	3	4	5	6
Acciones que favorecen la permanencia del alumnado en el sistema educativo	.817					
Mejora de la intervención de la inspección	.41	.705				
Mejora de la acción tutorial y orientación educativa	.523	.562	.754			
Interrelaciones con los miembros de la comunidad	.397	.419	.643	.751		
Participación de la comunidad escolar e integración de las TIC	.218	.563	.32	.267	.797	
Uso de recursos tecnológicos	.139	.263	.224	.298	.193	.852

La validez discriminante (Tabla 4) fue analizada a través del análisis de las cargas cruzadas de cada una de las variables latentes y sus respectivas variables observadas, siendo mayores las cargas que el resto de variables (Ramírez-Asís et al., 2020).

Tabla 4

Cargas cruzadas (variables latentes y observables)

Variable	Acciones que favorecen la permanencia del alumnado en el sistema educativo	Mejora de la intervención de la inspección	Mejora de la acción tutorial y orientación educativa	Interrelaciones con los miembros de la comunidad	Participación de la comunidad escolar e integración de las TIC	Uso de recursos tecnológicos
Ítem 1	.771	.223	.36	.19	.076	.08
Ítem 2	.857	.303	.411	.389	.275	.187
Ítem 3	.821	.438	.489	.366	.17	.079
Ítem 4	.259	.533	.207	.051	.324	-.008
Ítem 6	.407	.704	.487	.299	.347	.144
Ítem 17	.269	.74	.475	.369	.321	.279
Ítem 18	.155	.792	.282	.225	.597	.21
Ítem 19	.334	.729	.468	.456	.396	.253
Ítem 7	.447	.28	.659	.429	.161	.192
Ítem 8	.432	.391	.823	.57	.204	.145
Ítem 9	.359	.413	.78	.456	.207	.165
Ítem 10	.462	.541	.834	.505	.373	.25
Ítem 12	.279	.315	.715	.559	.222	.092
Ítem 16	.375	.564	.696	.388	.255	.155
Ítem 11	.385	.424	.596	.847	.297	.271
Ítem 13	.336	.225	.477	.69	.197	.152
Ítem 14	.137	.339	.374	.712	.134	.179
Ítem 15	.291	.255	.45	.745	.142	.274
Ítem 5	.265	.538	.34	.323	.738	.18
Ítem 25	.236	.422	.171	.173	.806	.164
Ítem 26	.082	.429	.242	.186	.847	.149
Ítem 27	.065	.357	.237	.12	.795	.103
Ítem 20	.042	.181	.077	.149	.122	.768
Ítem 22	.108	.241	.087	.177	.175	.863
Ítem 23	.165	.243	.312	.357	.184	.919

En la Tabla 5 se muestran los resultados del contraste de hipótesis, siguiendo los criterios de Hair et al. (2021), donde se puede observar la relación causal con las variables latentes. Se obtuvo la prueba t (valores superiores a 1.96) indican la coherencia del modelo. En esta investigación, los resultados que mostraron un valor superior fueron: Mejora de la acción tutorial y orientación educativa -> Interrelaciones con los miembros de la comunidad: ($\beta = .643$, $t = 11.932$ $p < .001$); Mejora de la acción tutorial y orientación educativa -> Mejora de la intervención de la inspección: ($\beta = .562$, $t = 9.049$, $p < .001$); Mejora de la intervención de la inspección-> Participación de la comunidad escolar e integración de las TIC: ($\beta = .563$, $t = 8.343$, $p < .001$); Mejora de la acción tutorial y orientación educativa -> Acciones que favorecen la permanencia del alumnado en el sistema educativo: ($\beta = .428$, $t = 4.720$, $p < .001$); Interrelaciones con los miembros de la comunidad -> Uso de recursos tecnológicos: ($\beta = .265$, $t = 2.962$, $p < .001$).

Tabla 5

Coefficiente path (coeficiente de regresión estandarizado)

Relación entre variables	Coefficiente de ruta (β)	Desviación estándar (σ)	Estadístico t	p
Mejora de la intervención de la inspección -> Acciones que favorecen la permanencia del alumnado en el sistema educativo	.169	.09	1.871	.062
Mejora de la intervención de la inspección -> Participación de la comunidad escolar e integración de las TIC	.563	.067	8.343	***
Mejora de la acción tutorial y orientación educativa -> Acciones que favorecen la permanencia del alumnado en el sistema educativo	.428	.091	4.72	***
Mejora de la acción tutorial y orientación educativa -> Mejora de la intervención de la inspección	.562	.062	9.049	***
Mejora de la acción tutorial y orientación educativa -> Interrelaciones con los miembros de la comunidad	.643	.054	11.932	***
Interrelaciones con los miembros de la comunidad -> Uso de recursos tecnológicos	.265	.089	2.962	***
Participación de la comunidad escolar e integración de las TIC -> Uso de recursos tecnológicos	.122	.105	1.165	.244

Nota. * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Discusión y conclusiones

El presente estudio tenía el objetivo de examinar las relaciones existentes entre algunas de las funciones esenciales atribuidas a la inspección. En concreto, se examinaron las siguientes: Acciones que mejoran la convivencia, la acción tutorial y la orientación educativa; Mejora de la intervención de la inspección; Mejora de la acción tutorial y orientación educativa; Interrelaciones con los miembros de la comunidad; Participación de la comunidad escolar e integración de las TIC; Uso de recursos tecnológicos. Para ello, se plantearon seis hipótesis de investigación que han sido examinadas a partir de análisis factorial y confirmatorio. A continuación, se muestran los principales hallazgos derivados de acuerdo a las hipótesis propuestas.

En relación con la H1: La mejora de la intervención educativa vendrá determinada por la acción tutorial y orientación educativa. En base a los datos obtenidos, se ha corroborado la hipótesis, ya que se ha encontrado que existe una relación alta entre la mejora de la actuación de la inspección, la mejora de la acción tutorial y la orientación educativa. La acción tutorial y la orientación educativa se posicionan como un aspecto clave para la atención a la comunidad, buen funcionamiento del centro y la inclusión educativa. Dado que la inspección educativa es la encargada de supervisar todo lo que acontece en los centros educativos, al tiempo que garantiza que se cumplen los parámetros de la administración educativa, no es de extrañar este resultado. Este hallazgo está en consonancia con lo encontrado en la literatura. Por ejemplo, el trabajo de Matthews y Sammons (2004), consideran que la inspección es un mecanismo para lograr la mejora en los centros educativos, lo que implica mejoras a nivel de orientación, funcionamiento del centro y eficacia docente. En esta línea, Velar (2016) pone de relieve el importante rol que ejerce la inspección como apoyo de la función directiva para mejorar sus competencias de gestión escolar, potenciar procesos de renovación pedagógicos, conseguir una mayor autonomía, al tiempo que actúa de asesor del personal docente y la comunidad.

Respecto a la hipótesis H2: “La mejora de la acción tutorial y orientación favorece la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo”, esta cuestión ha sido comprobada a partir de los datos obtenidos en la investigación. De hecho, estas dos cuestiones ya han sido vinculadas en la literatura con la permanencia de los estudiantes en las diferentes etapas educativas (Epstein, & Van Voorhis, 2010; Graffigna et al., 2014; Kearney, 2016; Tinto, 2006)

La actuación de la inspección en estas cuestiones hace que su papel sea indirecto, pero con enfoque proactivo, pues el correcto funcionamiento de los procesos escolares previene el desinterés del alumnado y su abandono escolar, al tiempo que dota de más herramientas a equipos directivos y profesorado para que implementen las medidas que consideren oportunas.

En cuanto a la “H3: La eficacia de la acción tutorial y orientación por parte de la inspección educativa, vendrá determinada por las relaciones establecidas entre todos los miembros de la comunidad educativa”, también se ha corroborado. Es más, han sido las variables que más se relacionan. En esta lógica, se parte de la premisa de que la mejora de la acción tutorial, supondrá una mayor eficacia de todos los agentes implicados, de forma más sistemática y comunicativa. En esta línea, Scheerens y Ehrens (2016) realizaron un marco donde identifican el papel de la inspección en diferentes países.

En relación con la H4: El uso de los recursos tecnológicos por parte de la inspección no tendrá incidencia sobre la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, se ha corroborado que no existe una relación entre las variables consideradas. No obstante, los medios tecnológicos fortalecen los canales de comunicación entre todos los agentes de la comunidad. Al igual que la sociedad, los centros educativos se están digitalizando paulatinamente, influyendo no solo sobre los procesos instruccionales, sino sobre la forma de interactuar entre los miembros de la comunidad (Febres-Cordero & Anzola, 2019; Wiyono et al., 2021), de los que la inspección forma parte, facilitará un canal comunicativo más fluido.

En cuanto a la hipótesis 5, que indica: Las relaciones establecidas entre todos los agentes educativos, el trabajo en equipo, la construcción conjunta y la transmisión del conocimiento para el logro de los objetivos comunes tendrá como uno de sus propósitos la integración de las TIC, la relación examinada ha demostrado no ser significativa. Sin embargo, a pesar de los hallazgos obtenidos en este trabajo, la literatura ha demostrado que la tecnología es un buen soporte para fortalecer las relaciones entre los agentes educativos (Knox, 2019), fomentar una cultura de trabajo en equipo (Wang et al., 2020) y mejorar los procesos instruccionales (Geng et al., 2019; Mayes, 2018).

En el contexto español, autores como Romero-García (2018) han afirmado que la integración de las plataformas educativas son un elemento determinante para el funcionamiento de los centros y su supervisión a pesar de su corta trayectoria en el sistema educativo. En esta línea, pese a la evidencia de que la tecnología educativa en general y las plataformas en línea o sistemas de gestión de aprendizaje ha favorecido los avances de la educación, delimita el impacto real que tiene sobre la figura de la inspección, es un asunto muy complejo. Este hecho demanda la necesidad de poder desarrollar investigaciones en esta línea.

Por último, la H6 "La participación de la comunidad escolar favorecerá la integración y uso de los recursos tecnológicos", se ha corroborado, aunque destaca la debilidad en esta relación. Sin embargo, la literatura ha establecido una conexión entre la participación y el uso de tecnología educativa, en cualquiera de sus formas (Yngve et al., 2021).

Finalmente, esta investigación no está exenta de limitaciones. En primer lugar, se encuentran las relacionadas con el diseño metodológico. Al tratarse de un estudio transversal es difícil poder establecer relaciones causales entre las variables. En relación con la muestra, este estudio posee un número reducido de participantes, aunque es representativo en comparación con el universo. De igual modo, el uso de un único instrumento también dificulta el potencial de transferencia de este estudio. Estas limitaciones abren paso para dibujar futuras líneas de investigación. En base a la escasez de estudios sobre esta temática, se demanda el desarrollo de más investigaciones que traten de analizar el impacto real que la tecnología educativa tiene sobre la supervisión y rendición de cuentas escolar, a través de la inspección u otros miembros de la comunidad educativa. De igual modo, la promoción de investigaciones de corte experimental donde se implementen estudios pilotos para analizar el potencial que las TIC puede tener sobre la supervisión educativa e incluso la gestión escolar, supondría un hito importante en el camino hacia la mejora escolar.

Referencias

- AlKutich, M., & Abukari, A. (2018). Examining the benefit of school inspection on teaching and learning: a case study of Dubai private schools. *Journal of Education and Practice*, 9(5), 37-48.
- Anagnostopoulos, D., Lingard, B., & Sellar, S. (2016). Argumentation in educational policy disputes: Competing visions of quality and equity. *Theory Into Practice*, 55(4), 342-351.
- Becker, J. M., Ringle, M., & Sarstedt, M. (2018). Estimating Moderating Effects in PLS-SEM and PLSc-SEM: Interaction Term Generation. *Journal of Applied Structural Equation Modeling*, 2(2), 1-21.
- Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J., & Shevlin, P. (2020). Polycentric inspection: A catalyst for sparking positive interactions in educational networks. *Evaluation*, 26(1), 76-97. <https://doi.org/10.1177/1356389019895>
- Bryce, T. G. K., Humbes, W. M., Gillies, D. & Kennedy, A. (2018). *Scottish Education (5th edition)*. Edinburgh University Press
- Chin, W. W. (1998). Issues and Opinion on Structural Equation Modeling. *MIS Quarterly*, 22(1).
- De Wolf, I. F., & Janssens, F. J. (2007). Effects and side effects of inspections and accountability in education: an overview of empirical studies. *Oxford Review of education*, 33(3), 379-396
- Dominguez-Lara, S. A., Villegas-García, G., & Centeno-Leyva, S. B. (2014). Procrastinación académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2010). School counselors' roles in developing partnerships with families and communities for student success. *Professional School Counseling*, 14(1), 2156759X1001400102.
- Esteban Frades, S. (2019). La supervisión educativa como función principal de la Inspección. Características y propósitos. *Aula*, 25, 27-58. <https://doi.org/10.14201/aula2019252758>
- Ergün, H. (2020). The Effect of School Transparency on Attitude towards Supervision. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 114-126.
- Febres-Cordero, M. A., & Anzola, M. (2019). Las relaciones sociales derivadas del uso de las tecnologías en los procesos educativos virtuales. *Educere*, 23(74), 27-37.
- Frades, S. E. (2019). Educational supervision as the main function of the Inspection. Characteristics and purposes. *Aula: revista de enseñanza e investigación educativa*, 25, 27-59.
- Geng, S., Law, K. M., & Niu, B. (2019). Investigating self-directed learning and technology readiness in blending learning environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-22.
- González, M. T. (2014). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 5-27.
- Graffigna, A. M., Hidalgo, L., Jofré, A., del Carmen Berenguer, M., Moyano, A., & Esteybar, I. (2014). Tutorial Practice as a Strategy of Retention at the School of Engineering. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2489-2493.

- Hair, J. F., Sarstedt, M., Ringle, C. M., Gudergan, S. P., Castillo Apraiz, J., Cepeda Carrión, G. A., & Roldán, J. L. (2021). *Manual avanzado de Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. OmniaScience.
- Hernández, L. Y. C. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(1), 150-160.
- Hutchings, M. (2021). Accountability, Social Justice and Educational Research. *Educational Research for Social Justice*, 45-78.
- Kearney, C. A. (2016). *Managing school absenteeism at multiple tiers: An evidence-based and practical guide for professionals*. Oxford University Press.
- Kim, E., Alhaddab, T., Aquino, K., & Negi, R. (2016). Delaying Academic Tasks? Predictors of Academic Procrastination among Asian International Students in American Universities. *Journal of International Students*, 6(3), 817-824.
- Knox, J. (2019). What does the 'postdigital' mean for education? Three critical perspectives on the digital, with implications for educational research and practice. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 357-370.
- Martínez, M., & Fierro, E. (2018). Aplicación de la técnica PLS-SEM en la gestión del conocimiento: un enfoque técnico práctico. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 130-164.
- Martínez-Serrano, M. C. (2020). Análisis de la acción inspectora centrada en la mejora de los logros escolares: Diseño y validación de un cuestionario. *Publicaciones*, 50, 245-263.
- Matthews, P., & Sammons, P. (2004). *Improvement through inspection*. Ofsted.
- Mayes, T. (2018). *Learning technology and learning relationships*. En *Teaching & learning online* (pp. 16-26). Routledge.
- Milian, R. P., & Davies, S. (2017). Open competition or balkanized coexistence? The effects of market segments on Toronto private schools. *Education policy analysis archives*, 25, 39-39.
- Mora, B., & Hernández, C. (2017). Las Aulas Invertidas: Una Estrategia Para Enseñar y Otra Forma de Aprender Física. *Revista Inventum*, 12, 22. <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.inventum.12.22>. 2017.42-51.
- Moreno-Guerrero, A. J. (2019). Estudio bibliométrico de la Producción Científica sobre la Inspección Educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 23-40.
- Perrow, C. (1992). Organisational theorists in a society of organisations. *International Sociology*, 7(3), 371-380.
- Reizábal, M. V. (2015) La Supervisión Educativa: una profesión compleja, ética e imprescindible. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (4), 21-33.
- Romero-García, M. Á. (2018). Uso de las TIC por la inspección educativa en Andalucía. *EdmetiC*, 7(1), 275-296.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of college student retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19.
- Velar, M. A. A. (2016). La inspección de educación y la atención a la diversidad a través de los servicios de orientación en la cc. Aa. De la región de murcia. *Revista de educación e inspección*, (39), 5.

- Wang, H. H., Charoenmuang, M., Knobloch, N. A., & Tormoehlen, R. L. (2020). Defining interdisciplinary collaboration based on high school teachers' beliefs and practices of STEM integration using a complex designed system. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1-17.
- Wiyono, B. B., Indreswari, H., & Prastiawan, A. (2021, June). The Use of Communication Technology in Establishing Community Relationships Applied by School Administration Staff, in Relation to Their Education Level and Age. En *3rd International Conference on Computer Communication and the Internet (ICCCI)* (pp. 214-219). IEEE.
- Yngve, M., Ekbladh, E., Lidström, H., & Hemmingsson, H. (2021). Information and communication technology to improve school participation among upper secondary school students with special educational needs. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 1-11.
- Zheng, H., & Thomas, S. (2022). The challenges of school inspection practice in demonstrating and improving education quality: stakeholder perceptions in China. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34, 391-422. <https://doi.org/10.1007/s11092-022-09390-2>
- Zhou, X., Kallo, J., Rinne, R., & Suominen, O. (2018). From restoration to transitions: Delineating the reforms of education inspection in China. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(3), 313-342.

Educational inspection and school improvement: analysis of its functions from the perspective of practicing inspectors

Inspección educativa y mejora escolar: análisis de sus funciones desde la perspectiva de los inspectores en ejercicio

教育检查和学校改进:从执业检查员的角度分析其职能

Инспекция образования и совершенствование школ: анализ ее функций с точки зрения практикующих инспекторов

María del Carmen Martínez Serrano

University of Jaén
mcmartin@ujaen.es
<https://orcid.org/0000-0001-5311-6742>

Manuel Ángel Romero García

Department of Educational Development and Vocational Training (Junta de Andalucía)
mangel.romero.edu@juntadeandalucia.es,
<https://orcid.org/0000-0002-6461-7507>

Marina García-Valdecasas Prieto

University of Jaén
marinagvp2000@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0242-0629>

Oscar Gavín Chocano

University of Jaén
ogavin@ujaen.es
<https://orcid.org/0000-0002-1975-5003>

Dates · Fechas

Received: 2024.07.25
Accepted: 2024.11.14
Published: 2024.12.30

How to Cite this Paper · Cómo citar este trabajo

Martínez, M. C., Romero, M. A., García-Valdecasa, M., & Gavín, O. (2024). Educational inspection and school improvement: analysis of its functions from the perspective of practicing inspectors. *Publicaciones*, 54(2), 113–129. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v54i2.30476>

Abstract

Educational environments have changed in many ways over the last decades, in terms of organisational conditions, roles, methodological strategies implemented, spaces and resources used. The participants in the study were 118 inspectors from Andalusia (Spain). The questionnaire to assess the opinions expressed by education inspectors, was used as an instrument. The aim was to determine the analysis of educational guidance in compulsory education by the Education Inspectorate in Andalusia (Spain). The results showed the coefficients of determination Improved inspection interventory ($R^2 = .315$); Actions that favour the permanence of students in the educational system ($R^2 = .293$); Interrelations with community members ($R^2 = .413$); Use of technological resources ($R^2 = .102$); Participation of the school community and integration of ICT ($R^2 = .317$), explained by the variable Improvement of the tutorial action and educational guidance that form the model. The practical implications of the work advocate the importance of technological resources for the correct performance of the inspection function, while at the same time highlighting how inspectors promote the use of ICT in schools.

Keywords: educational participation, educational inspection, educational improvement, educational technology, educational guidance.

Resumen

Los escenarios educativos han sufrido múltiples cambios en las últimas décadas, en cuanto a las condiciones organizativas, los roles, las estrategias metodológicas implementadas, los espacios y los recursos utilizados. Los participantes del estudio fueron 118 inspectores de Andalucía (España). Se utiliza como instrumento el cuestionario para valorar las opiniones emitidas por los inspectores de educación. El objetivo fue determinar el análisis de la orientación educativa docente en las enseñanzas obligatorias por parte de la Inspección de Educación en Andalucía (España). Los resultados mostraron los coeficientes de determinación Intervención de la inspección para la mejora ($R^2 = .315$); Acciones que favorecen la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo ($R^2 = .293$); Interrelaciones entre los miembros de la comunidad ($R^2 = .413$); Uso de recursos tecnológicos ($R^2 = .102$); Participación de la comunidad escolar e integración de las TIC ($R^2 = .317$), explicado por la variable de Mejora de la acción tutorial y orientación educativa, que forman el modelo. Las implicaciones prácticas del trabajo abogan por la importancia que los medios tecnológicos tienen para el correcto desempeño de la función inspectora, al tiempo que se evidencian formas en las que los inspectores potencian el uso de las TIC en los centros educativos.

Palabras clave: inspección educativa, mejora escolar, orientación escolar, participación educativa, tecnología educativa.

摘要

近几十年来,教育环境在组织条件、角色、实施的方法策略、使用的空间和资源等方面发生了多重变化。这项研究的参与者是来自安达卢西亚(西班牙)的118名检查员。研究采用问卷调查的方式,对教育督学发表的意见进行评估。目的是确定安达卢西亚(西班牙)教育检查机构对义务教育阶段教育指导的分析。结果显示,检查干预改进($R^2=.315$)、有利于学生在教育系统中长期学习的行动($R^2=.293$)、社区成员之间的相互关系($R^2=.413$)、技术资源的使用($R^2=.102$)、学校社区的参与和信息通信技术的整合($R^2=.317$)的确定系数,由构成模型的改进辅导行动和教育指导变量解释。这项工作的实际意义在于倡导技术手段对于正确履行检查职能的重要性,同时强调了检查员在学校加强使用信息与传播技术的方法。

关键词:教育参与、教育检查、教育改进、教育技术、教育指导。

Аннотация

За последние десятилетия образовательная среда во многом изменилась с точки зрения организационных условий, ролей, реализуемых методических стратегий, используемых пространств и ресурсов. В исследовании приняли участие 118 инспекторов из Андалусии (Испания). В качестве инструмента использовалась анкета для оценки мнений, высказанных инспекторами образования. Цель исследования заключалась в определении анализа педагогического руководства в системе обязательного образования, проводимого инспекцией образования в Андалусии (Испания). Результаты показали, что коэффициенты детерминации Улучшение инспекционного вмешательства ($R^2=.315$); Действия, способствующие постоянству учащихся в системе образования ($R^2=.293$); Взаимодействие с членами сообщества ($R^2=.413$); Использование технологических ресурсов ($R^2=.102$); Участие школьного сообщества и интеграция ИКТ ($R^2=.317$), объясняются переменной Улучшение тьюторских действий и образовательного руководства, которые формируют модель. Практическое значение работы подтверждает важность технологических ресурсов для правильного выполнения инспекционной функции и в то же время подчеркивает, как инспекторы способствуют использованию ИКТ в школах.

Ключевые слова: образовательное участие, образовательная инспекция, совершенствование образования, образовательные технологии, образовательное руководство.

Introduction

Educational inspection is one of the most important activities for the fulfilment of the objectives proposed in the structure of the education system. It is responsible for ensuring the correct functioning of educational institutions in accordance with the guidelines set by the educational administration (Ergün, 2020; Frades, 2019). This position, which is associated with the accountability (Hutchings, 2021) of educational institutions, seeks to ensure that what is established by educational policy is complied with. The aim is to ensure equal opportunities and a certain homogeneity in the operation of schools in accordance with quality parameters. In this manner, the design of educational policy seeks to guarantee that the instructional processes, as well as other issues that directly and indirectly affect student learning, promote the emergence of significant and globalising learning situations that have an impact on high student performance. The development of different actions inside and outside school may be related to some problems that suggest the need to substantially improve some aspects, areas and basic competences of the teaching-learning model. From a school improvement approach, figures external to the educational institutions emerge who are in charge of ensuring the proper functioning of schools, while ensuring that they comply with educational policy. However, this issue is not free of difficulties that hinder and hamper the hard work of educational inspectors. The main problems arising from school supervision will be related to different social, academic, contextual and economic factors (Moreno-Guerrero, 2019; Zhou et al., 2018). In turn, school coexistence (Ananogstopoulus et al., 2016; Milián & Davies, 2017) and the difficulties of schools in personalising teaching-learning processes and generating curricular flexibility (Zheng & Thomas, 2022). These will be positioned as problem areas to which the inspection will have to respond and try to dynamise so that the organisational structure is able to cope with the different social demands.

Along these lines, authors such as Ehren (2010) point out the benefits of educational inspection for the proper functioning of schools. In this way, he considers that the existence and intervention of school inspection can produce significant improvements in the quality of education when its action serves as a guide to delimit the lines of action, generate feedback on the actions to be taken and establish agreements with management teams on the aspects to be improved. Bryce et al. (2018) also argue that the function of evaluating the functioning of schools contributes to making them more effective, as they try to adjust to changes in educational policy and social developments. However, educational inspection and the emphasis on accountability can also have a number of negative effects. De Wolf and Janssens (2007) argue that accountability can lead to efforts on the part of the school to show a different picture from the reality. They argue that accountability can lead to efforts on the part of the school to show only the positive data that the inspectorate must monitor and even to false documentation, the transformation of instructional processes into test preparation processes, the generation of anxiety and stress among teaching staff and management due to uncertainty and the situation of being evaluated, and the invisibility of underperforming schools.

Other authors (AlKutich & Abukari, 2018) have focused on exploring the impact of inspectors' actions on teacher professional development; and, consequently, on teaching and learning processes, by pointing out the benefits of inspection. In particular, the feedback that inspectors provide to teachers encourages the renewal of teaching practices and guides them to introduce innovations in teaching processes. However, this encouragement may also produce some discomfort among those teachers who

are more reluctant to change or who show disagreement between theory and the particular reality of the school.

In view of the above, the purpose of this research is to examine the existing relationships between some of the essential functions attributed to the inspectorate: actions that promote the students' retention in the education system; inspection intervention for improvement; improvement of tutorial action and educational guidance; interrelationships between members of the community; participation of the school community and integration of ICT; use of technological resources.

Based on the initial approach, the objective of the research is to analyse educational guidance in compulsory education by the Education Inspection in Andalusia.

The following hypotheses are considered:

Any modern educational organisation works under the principle of cooperation. The inspection, which carries out actions related to the supervision of the functioning of schools, teaching practice or the management function in a relational and collaborative way, will contribute to the development of a common and effective educational project (Brown et al., 2020).

The reality of leading organisations has changed, and the educational inspection must also do so by designing actions as a team with schools (Duru & Balkus, 2017).

- H1: The improvement of educational intervention will be determined by tutorial action and educational guidance.

Supervision, as the main function of the inspectorate, defines the inspector's relationship with the school. In this regard, he/she is not just a watchdog, but must exercise a shared and relational function in favour of improving the system (Esteban Frades, 2019).

- H2: The improvement of tutorial action and guidance favours the permanence of students in the education system.
- The development of absenteeism depends on multiple factors, including those related to the educational institution, where guidance and tutorial action are key to redressing the situation (González, 2014).
- H3: The effectiveness of tutorial action and guidance by the educational inspection will be determined by the relationships established between all members of the educational community.

Access to virtual education and new technologies facilitates students' access to quality education, with pedagogical mediation, determined by motivational factors (Mora & Hernández, 2017).

- H4: The use of technological resources by the inspection will not have an impact on the students' retention in the education system. However, it will facilitate a more fluid communication channel.

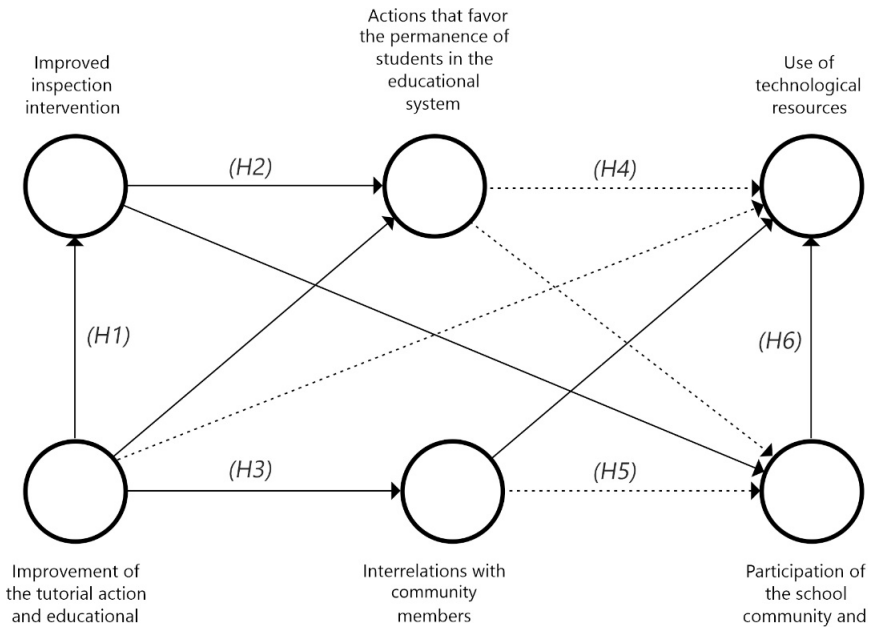
Social relations are built and shaped through shared organisational knowledge that is characterised by the fact that it is produced by and applicable to people, which is why the use of ICT is not excluded, but on the contrary tends to generalise more knowledge (Perrow, 1992).

- H5: The relationships established between all educational agents, teamwork, joint construction and transmission of knowledge for the achievement of common objectives will have among its purposes the integration of ICT.

Well-utilised uses of technological resources may generate new opportunities for access to information, build capacity, improve productivity, foster development and the creation of equal opportunities.

- H6: The involvement of the school community will support the integration and use of technological resources.

Figure 1
Theoretical model proposed



Method

Participants

The participants in the study are 118 inspectors from the Educational Inspection Service of Andalusia (Spain). Specifically, 42.75% of the total number of inspectors took part. The gender distribution was as follows: 30 were women (25.50%) and 88 were men (74.50%). In relation to age, the segment between 51 and 60 years of age stands out, given that they represent practically half of the sample (48%); followed by the over-60 age group with 27.6% representation. The group of participants aged between 41 and 50 years accounts for 18.4% of the sample. The least represented sector are the members under 41 years of age with 6.1% of the total.

Instruments

The questionnaire to assess the opinions expressed by education inspectors, designed to collect the opinion of education inspectors (Martínez-Serrano, 2020), is used as an instrument. It consists of 25 items and 6 dimensions. A 7-point Likert-type scale (1 to 7 points) was used for the dimensions:

The first dimension is the one with a variance of 27.342%, and it has six items. We have called it 'Actions that improve coexistence, tutorial action and educational guidance'. The items refer to common actions developed by education inspectors as part of their Action Plan and reflect the respondents' evaluations of their usefulness in improving certain aspects.

The second dimension comprises 9.716% of the variance and it is made up of five items. 'Aspects that improve with the intervention of the inspectorate', since most of them refer to problems or issues that respondents consider to be improved after the intervention of the inspectorate.

The third dimension involves 8.866% of variance. 'Involvement of the school community and ICT integration'. This dimension reflects the involvement stated by the members of the sample in supervising and advising those responsible for tutorial action and educational and vocational guidance on the integration of ICT in the performance of their duties, as well as in enabling the participation of families in school life.

The fourth dimension, entitled 'Actions in relation to members of the community', represents 6.030 of variance. This dimension examines the degree of usefulness of the interviews and contacts held by inspectors with school leaders and families to analyse aspects related to tutorial action and educational and vocational guidance, whether in the development of approved actions or in the monitoring of incidentality.

The fifth dimension accounts for 4.912% of the variance. 'Technological resources in regular use'. This includes the evaluation given by the members of the sample of the Andalusian Education Inspection Service of the technological resources they use most frequently among those made available to them by the Regional Ministry of Education for the performance of their tasks and actions.

The sixth dimension covers 4.553% of the variance. 'Actions that favour the permanence of pupils in the educational system'. It is made up of three items and brings together those actions that favour the integration and school success of all students.

Procedure

The ethical guidelines encouraged and promoted by national and international regulations for conducting research with people were followed, through the completion of informed consent and guaranteeing the confidentiality and anonymity of the data obtained. The instrument was administered individually through the platform Google[®] (Google forms). The approximate response time for each subject was 30 minutes. This research was approved by the Human Research Ethics Committee of the University of Jaén (code OCT.20/1.TES).

Data analysis

Descriptive statistics (means and standard deviations) were obtained, analysing a priori the validity, reliability (Cronbach's alpha and Omega coefficient) and internal consistency of each instrument, by means of Confirmatory Factor Analysis (CFA), to verify the psychometric properties of the questionnaire and obtain the factor loadings of each item. The normality analysis was carried out using multivariate hypothesis testing (being the distribution of the multivariate normal set, each of the marginal variables will meet the criteria of univariate normality, but not vice versa), resulting in a non-normal distribution. Analyses were performed using SPSS AMOS 25, jamovi software (The jamovi Project, 2020) Version 1.2 and SmartPLS (version 3.3.6). In relation to the coefficients considered in this study, the Chi-square test (χ^2), the degrees of freedom (gl), and the fit indices CFI, GFI, SRMR and RMSEA were used. In this regard, χ^2 should be understood from the ratio in relation to the degrees of freedom (χ^2/gl), where the values should be between 2 and 5. The comparative fit index (CFI) calculates the relative fit of the observed model, whose value should be greater than .90 indicating a good fit. Similarly, the goodness-of-fit index (GFI), above .90, indicates the proportion of variance and covariance of the model data. Similarly, the standardised root mean square residual (SRMR), standardised means of the residuals, i.e. the difference between the observed and model matrix, being less than .10, indicates a good model fit. The root mean square error of approximation per degree of freedom (RMSEA), as a measure of discrepancy, should have results below .08 (Kline, 2015). A 95% confidence level (significance $p < .05$) was used in all cases.

Results

First, we assessed whether the data assumed normality with Mardia's multivariate test to check the skewness and kurtosis of the observed variables, showing that the data did not follow a normal distribution. The assumptions of multicollinearity, homogeneity and homoscedasticity were analysed to verify that the resulting distribution met the criteria of dependence between variables. From the data obtained with each of the instruments (Table 1), a Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed to verify the validity and internal structure of each item.

Table 1

Factor loadings

Latent Factor	Indicator	α	ω	Estimator	SE	Z	p	β	AVE	RC
Improving tutorial action and educational guidance	Item 7	.840	.843	.305	.0485	6.30	< .001	.569	.589	.850
	Item 8	.804	.808	.469	.0496	9.45	< .001	.780		
	Item 9	.812	.816	.480	.0536	8.95	< .001	.747		
	Item 10	.800	.806	.546	.0564	9.68	< .001	.793		
	Item 12	.829	.831	.442	.0569	7.77	< .001	.673		
	Item 16	.837	.840	.378	.0563	6.71	< .001	.600		

Latent Factor	Indicator	α	ω	Estimator	SE	Z	p	β	AVE	RC
Improving inspection intervention	Item 4	.750	.754	.283	.0677	4.18	< .001	.415	.486	.750
	Item 6	.706	.726	.313	.0587	5.33	< .001	.522		
	Item 17	.677	.692	.408	.0577	7.08	< .001	.663		
	Item 18	.640	.653	.533	.0612	8.71	< .001	.794		
	Item 19	.697	.705	.443	.0641	6.91	< .001	.642		
School community participation and ICT integration	Item 5	.835	.853	.254	.0563	4.52	< .001	.427	.546	.818
	Item 25	.764	.791	.522	.0667	7.83	< .001	.665		
	Item 26	.700	.708	.664	.0536	12.39	< .001	.943		
	Item27	.741	.754	.621	.0605	1.26	< .001	.818		
Interrelations with community members	Item 11	.628	.645	.458	.0583	7.86	< .001	.777	.429	.747
	Item 13	.725	.732	.333	.0595	5.59	< .001	.551		
	Item 14	.665	.714	.431	.0690	6.25	< .001	.629		
	Item 15	.681	.698	.503	.0774	6.50	< .001	.643		
Use of technological resources	Item 20	.795	.795	.497	.0610	8.15	< .001	.714	.616	.826
	Item 22	.698	.698	.639	.0619	1.33	< .001	.880		
	Item23	.771	.771	.540	.0626	8.62	< .001	.751		
Actions to encourage students to remain in the education system	Item 1	.676	.676	.467	.0667	7.01	< .001	.687	.543	.773
	Item 2	.549	.552	.543	.0604	8.99	< .001	.921		
	Item 3	.770	.775	.338	.0584	5.78	< .001	.555		

Note. SE: Standardised error; Z: Z-value at estimation; p: p-value of Z-estimate; β : Standardised estimate; AVE: Average variance extracted; CR: Critical ratio.

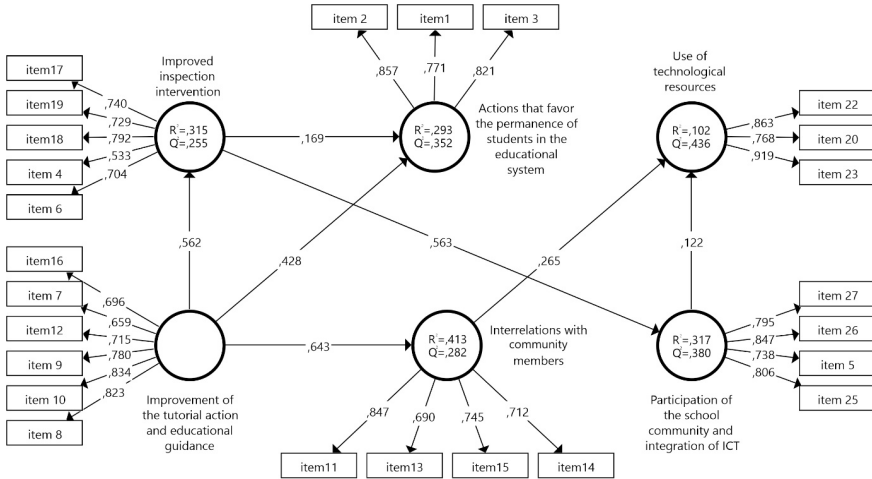
The factor loadings for the items of this scale presented an adequate fit (Hair et al., 2021), $\chi^2/df = 1.866$, with CFI = .923, SRMR = .0306, RMSEA = .0761. The reliability of this scale was Cronbach's $\alpha = .811$ and McDonald's $\omega = .813$.

Estructural Model

To analyse the robustness of the factor loadings and the significance between variables, the Bootstrapping procedure was used with 2000 subsamples (Hair et al., 2021), resulting in the structural model (Figure 2), where the latent variables considered in this research are reported. As R^2 indicates, 31.5% of the variance of the improvement of the inspection intervention; 29.3% of the variance of actions that allow the permanence of students in the educational system; 41.3% of the variance of interrelationships with members of the educational community; 10.2% of the variance of the use

of technological resources; 31.7% of the variance of school community participation and integration of ICT, explained by the variable of improvement of tutorial action and educational guidance, form the model. In this sense, R^2 values above .67 indicate a substantial model fit and above .33 a moderate fit (Chin, 1998).

Figure 2
Reliability and validity of the model



The reliability and reliability indices (Cronbach's alpha, Omega coefficient, external loadings and the composite reliability index (CFI) grades) are presented in Table 2. Regarding the convergent validity found through the estimation of the average variance extracted (AVE), the values should be greater than .5, according to the criteria of Becker et al. (2018). That is, a high value of (AVE) will have a better representation of the loading of the observable variable.

Table 2
Convergent validity

Variable	α	Composite Reliability Index (CFI)	Rho_A	Average extracted variance (AVE)
Actions to encourage student retention in the education system	.756	.776	.858	.668
Improving inspection intervention	.743	.757	.83	.497
Improving tutorial action and educational guidance	.846	.853	.887	.568
Interrelations with community members	.742	.765	.837	.564
School community participation and ICT integration	.811	.816	.874	.636
Use of technological resources	.823	.977	.888	.726

Note. (1) Cronbach's alpha coefficient = α

Discriminant validity (Table 3) shows the difference between the latent variable with the highest value and the rest of the variables, with the square root of the mean variance extracted in bold (Martínez & Fierro, 2018).

Table 3

Discriminant validity

Variable	1	2	3	4	5	6
Actions to encourage student retention in the education system	.817					
Improving inspection intervention	.41	.705				
Improving tutorial action and educational guidance	.523	.562	.754			
Interrelations with community members	.397	.419	.643	.751		
School community participation and ICT integration	.218	.563	.32	.267	.797	
Use of technological resources	.139	.263	.224	.298	.193	.852

Discriminant validity (Table 4) was analysed through the analysis of the cross-loadings of each of the latent variables and their respective observed variables, with the loadings being higher than the rest of the variables (Ramírez-Asís et al., 2020).

Table 4

Cross-loadings (latent and observable variables)

Variable	Actions to encourage student retention in the education system	Improving inspection intervention	Improving tutorial action and educational guidance	Interrelations with community members	School community participation and ICT integration	Use of technological resources
Item1	.771	.223	.36	.19	.076	.08
Item 2	.857	.303	.411	.389	.275	.187
Item 3	.821	.438	.489	.366	.17	.079
Item 4	.259	.533	.207	.051	.324	-.008
Item 6	.407	.704	.487	.299	.347	.144
Item17	.269	.74	.475	.369	.321	.279
Item18	.155	.792	.282	.225	.597	.21
Item19	.334	.729	.468	.456	.396	.253
Item 7	.447	.28	.659	.429	.161	.192
Item 8	.432	.391	.823	.57	.204	.145

Variable	Actions to encourage student retention in the education system	Improving inspection intervention	Improving tutorial action and educational guidance	Interrelations with community members	School community participation and ICT integration	Use of technological resources
Item 9	.359	.413	.78	.456	.207	.165
Item 10	.462	.541	.834	.505	.373	.25
Item12	.279	.315	.715	.559	.222	.092
Item16	.375	.564	.696	.388	.255	.155
Item11	.385	.424	.596	.847	.297	.271
Item13	.336	.225	.477	.69	.197	.152
Item14	.137	.339	.374	.712	.134	.179
Item15	.291	.255	.45	.745	.142	.274
Item 5	.265	.538	.34	.323	.738	.18
Item 25	.236	.422	.171	.173	.806	.164
Item 26	.082	.429	.242	.186	.847	.149
Item 27	.065	.357	.237	.12	.795	.103
Item 20	.042	.181	.077	.149	.122	.768
Item 22	.108	.241	.087	.177	.175	.863
Item 23	.165	.243	.312	.357	.184	.919

Table 5 shows the results of the hypothesis testing, following the criteria of Hair et al. (2021), where the causal relationship with the latent variables can be observed. The t-test was obtained (values higher than 1.96), which indicates the consistency of the model. In this research, the results that showed a higher value were: Improvement of tutorial action and educational guidance -> Interrelations with community members: ($\beta = .643$, $t = 11.932$ $p < .001$); Improvement of tutorial action and educational guidance -> Improvement of inspection intervention: ($\beta = .562$, $t = 9.049$, $p < .001$); Improvement of inspection intervention-> School community participation and ICT integration: ($\beta = .563$, $t = 8.343$, $p < .001$); Improvement of tutorial action and educational guidance -> Actions that favour student retention in the educational system: ($\beta = .428$, $t = 4.720$, $p < .001$); Interrelations with members of the community: ($\beta = .428$, $t = 4.720$, $p < .001$); Improvement of educational guidance and tutorial action -> Actions that favour student retention in the educational system: ($\beta = .428$, $t = 4.720$, $p < .001$) -> Use of technological resources: ($\beta = .265$, $t = 2.962$, $p < .001$).

Table 5*Path coefficient (standardised regression coefficient)*

Relationship between variables	Path coefficient (β)	Standard deviation (σ)	Statistic t	p
Improving the intervention of the inspection-> Actions that favour the student's retention in the education system.	.169	.09	1.871	.062
Improving inspection intervention-> Involvement of the school community and integration of ICTs	.563	.067	8.343	***
Improvement of tutorial action and educational guidance -> Actions that favour the student's retention in the educational system.	.428	.091	4.72	***
Improvement of tutorial action and educational guidance -> Improvement of the inspection intervention	.562	.062	9.049	***
Improvement of tutorial action and educational guidance -> Interrelations with members of the community	.643	.054	11.932	***
Interrelationships with community members -> Use of technological resources	.265	.089	2.962	***
School community participation and ICT integration -> Use of technological resources	.122	.105	1.165	.244

Note. *= $p < .05$; **= $p < .01$; ***= $p < .001$.

Discussion y conclusions

The aim of this study was to examine the relationships between some of the essential functions attributed to the inspectorate: Actions that improve coexistence, tutorial action and educational guidance; Improvement of inspectorate intervention; Improvement of tutorial action and educational guidance; Interrelationships with community members; Participation of the school community and integration of ICT; Use of technological resources. For this purpose, six research hypotheses were proposed which have been examined on the basis of factor and confirmatory analysis. The main findings derived according to the proposed hypotheses are shown below.

In relation to H1: The improvement of educational intervention will be determined by tutorial action and educational guidance. Based on the data obtained, the hypothesis has been corroborated, as it has been found that there is a high relationship between the improvement of the performance of the inspectorate, the improvement of tutorial action and educational guidance. Tutorial action and educational guidance are positioned as a key aspect for the attention to the community, the proper functioning of the school and educational inclusion. As the educational inspection is in charge of

supervising everything that happens in educational institutions, while ensuring that the parameters of the educational administration are complied with, this result is not surprising. This finding is in line with what is found in the literature. For example, the work of Matthews and Sammons (2004), consider inspection to be a mechanism for achieving improvement in schools, which implies improvements in guidance, school functioning and teaching effectiveness. Along these lines, Velar (2016) highlights the important role of inspection as a support for school leaders to improve their school management skills, promote pedagogical renewal processes and achieve greater autonomy, while acting as an advisor to the teaching staff and the community.

Regarding hypothesis H2: 'The improvement of tutorial action and guidance favours the students' retention in the educational system', this question has been tested on the basis of the data obtained in the research. In fact, these two issues have already been linked in the literature with the permanence of students in the different educational stages (Epstein, & Van Voorhis, 2010; Graffigna et al., 2014; Kearney, 2016; Tinto, 2006).

The role of the inspection in these matters is indirect, but with a proactive approach, as the proper functioning of school processes prevents student disinterest and dropout, while providing more tools for management teams and teachers to implement the measures they deem appropriate.

As for 'H3: The effectiveness of tutorial action and guidance by the educational inspectorate will be determined by the relationships established between all members of the educational community', this has also been corroborated. Moreover, these are the variables that are most closely related. In this logic, we start from the premise that the improvement of tutorial action will lead to greater efficiency of all the agents involved, in a more systematic and communicative way. In this line, Scheerens and Ehrens (2016) conducted a framework where they identify the role of inspection in different countries.

In relation to H4: The use of technological resources by the inspectorate will not have an impact on the permanence of students in the education system, it has been corroborated that there is no relationship between the variables considered. However, technological means strengthen the channels of communication between all agents in the community. Like society, educational centres are gradually becoming digitalised, influencing not only the instructional processes, but also the way of interacting between members of the community (Febres-Cordero & Anzola, 2019; Wiyono et al., 2021), of which inspection is a part, will facilitate a more fluid communication channel.

Regarding hypothesis 5, which states: The relationships established between all educational agents, teamwork, joint construction and transmission of knowledge for the achievement of common goals will have as one of its purposes the integration of ICT, the examined relationship has proved not to be significant. However, despite the findings obtained in this work, the literature has shown that technology is a good support for strengthening relationships between educational agents (Knox, 2019), fostering a culture of teamwork (Wang et al., 2020) and improving instructional processes (Geng et al., 2019; Mayes, 2018).

In the Spanish context, authors such as Romero-García (2018) have affirmed that the integration of educational platforms is a determining element for the functioning of the centres and their supervision despite their short trajectory in the educational system. In this line, despite the evidence that educational technology in general and online platforms or learning management systems have favoured advances in educa-

tion, it delimits the real impact that it has on the figure of the inspectorate, which is a very complex matter. This fact calls for the need to be able to develop further research in this area.

Finally, H6 "School community participation will promote the integration and use of technological resources" has been confirmed, although the weakness of this relationship is highlighted. However, the literature has established a connection between participation and the use of educational technology, in any of its forms (Yngve et al., 2021).

Finally, this research is not without limitations. First, there are those related to the methodological design. As it is a cross-sectional study, it is difficult to establish causal relationships between the variables. In relation to the sample, this study has a small number of participants, although it is representative compared to the universe. Likewise, the use of a single instrument also hinders the transfer potential of this study. These limitations open the way to drawing future lines of research. Based on the scarcity of studies on this topic, the development of more research is demanded that tries to analyze the real impact that educational technology has on school supervision and accountability, through inspection or other members of the educational community. Similarly, the promotion of experimental research where pilot studies are implemented to analyze the potential that ICTs can have on educational supervision and even school management, would be an important milestone on the road to school improvement.

References

- AlKutich, M., & Abukari, A. (2018). Examining the benefit of school inspection on teaching and learning: a case study of Dubai private schools. *Journal of Education and Practice*, 9(5), 37-48.
- Anagnostopoulos, D., Lingard, B., & Sellar, S. (2016). Argumentation in educational policy disputes: Competing visions of quality and equity. *Theory Into Practice*, 55(4), 342-351.
- Becker, J. M., Ringle, M., & Sarstedt, M. (2018). Estimating Moderating Effects in PLS-SEM and PLSc-SEM: Interaction Term Generation. *Journal of Applied Structural Equation Modeling*, 2(2), 1-21.
- Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J., & Shevlin, P. (2020). Polycentric inspection: A catalyst for sparking positive interactions in educational networks. *Evaluation*, 26(1), 76-97. <https://doi.org/10.1177/1356389019895>
- Bryce, T. G. K., Humbles, W. M., Gillies, D. & Kennedy, A. (2018). *Scottish Education (5th edition)*. Edinburgh University Press
- Chin, W. W. (1998). Issues and Opinion on Structural Equation Modeling. *MIS Quarterly*, 22(1).
- De Wolf, I. F., & Janssens, F. J. (2007). Effects and side effects of inspections and accountability in education: an overview of empirical studies. *Oxford Review of education*, 33(3), 379-396
- Dominguez-Lara, S. A., Villegas-García, G., & Centeno-Leyva, S. B. (2014). Procrastinación académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304.

- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2010). School counselors' roles in developing partnerships with families and communities for student success. *Professional School Counseling, 14*(1), 2156759X1001400102.
- Esteban Frades, S. (2019). La supervisión educativa como función principal de la Inspección. Características y propósitos. *Aula, 25*, 27-58. <https://doi.org/10.14201/aula2019252758>
- Ergün, H. (2020). The Effect of School Transparency on Attitude towards Supervision. *International Journal of Contemporary Educational Research, 7*(1), 114-126.
- Febres-Cordero, M. A., & Anzola, M. (2019). Las relaciones sociales derivadas del uso de las tecnologías en los procesos educativos virtuales. *Educere, 23*(74), 27-37.
- Frades, S. E. (2019). Educational supervision as the main function of the Inspection. Characteristics and purposes. *Aula: revista de enseñanza e investigación educativa, 25*, 27-59.
- Geng, S., Law, K. M., & Niu, B. (2019). Investigating self-directed learning and technology readiness in blending learning environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 1-22.
- González, M. T. (2014). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12*(2), 5-27.
- Graffigna, A. M., Hidalgo, L., Jofré, A., del Carmen Berenguer, M., Moyano, A., & Esteybar, I. (2014). Tutorial Practice as a Strategy of Retention at the School of Engineering. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 2489-2493.
- Hair, J. F., Sarstedt, M., Ringle, C. M., Gudergan, S. P., Castillo Apraiz, J., Cepeda Carrión, G. A., & Roldán, J. L. (2021). *Manual avanzado de Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. OmniaScience.
- Hernández, L. Y. C. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 23*(1), 150-160.
- Hutchings, M. (2021). Accountability, Social Justice and Educational Research. *Educational Research for Social Justice, 45-78*.
- Kearney, C. A. (2016). *Managing school absenteeism at multiple tiers: An evidence-based and practical guide for professionals*. Oxford University Press.
- Kim, E., Alhaddab, T., Aquino, K., & Negi, R. (2016). Delaying Academic Tasks? Predictors of Academic Procrastination among Asian International Students in American Universities. *Journal of International Students, 6*(3), 817-824.
- Knox, J. (2019). What does the 'postdigital' mean for education? Three critical perspectives on the digital, with implications for educational research and practice. *Post-digital Science and Education, 1*(2), 357-370.
- Martínez, M., & Fierro, E. (2018). Aplicación de la técnica PLS-SEM en la gestión del conocimiento: un enfoque técnico práctico. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8*(16), 130-164.
- Martínez-Serrano, M. C. (2020). Análisis de la acción inspectora centrada en la mejora de los logros escolares: Diseño y validación de un cuestionario. *Publicaciones, 50*, 245-263.
- Matthews, P., & Sammons, P. (2004). *Improvement through inspection*. Ofsted.

- Mayes, T. (2018). *Learning technology and learning relationships*. In *Teaching & learning online* (pp. 16-26). Routledge.
- Milian, R. P., & Davies, S. (2017). Open competition or balkanized coexistence? The effects of market segments on Toronto private schools. *Education policy analysis archives*, 25, 39-39.
- Mora, B., & Hernández, C. (2017). Las Aulas Invertidas: Una Estrategia Para Enseñar y Otra Forma de Aprender Física. *Revista Inventum*, 12, 22. <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.inventum.12.22>. 2017.42-51.
- Moreno-Guerrero, A. J. (2019). Estudio bibliométrico de la Producción Científica sobre la Inspección Educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 23-40.
- Perrow, C. (1992). Organisational theorists in a society of organisations. *International Sociology*, 7(3), 371-380.
- Reizábal, M. V. (2015) La Supervisión Educativa: una profesión compleja, ética e imprescindible. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (4), 21-33.
- Romero-García, M. Á. (2018). Uso de las TIC por la inspección educativa en Andalucía. *Edmetic*, 7(1), 275-296.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of college student retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19.
- Velar, M. A. A. (2016). La inspección de educación y la atención a la diversidad a través de los servicios de orientación en la cc. Aa. De la región de murcia. *Revista de educación e inspección*, (39), 5.
- Wang, H. H., Charoenmuang, M., Knobloch, N. A., & Tormoehlen, R. L. (2020). Defining interdisciplinary collaboration based on high school teachers' beliefs and practices of STEM integration using a complex designed system. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1-17.
- Wiyono, B. B., Indreswari, H., & Prastiawan, A. (2021, June). The Use of Communication Technology in Establishing Community Relationships Applied by School Administration Staff, in Relation to Their Education Level and Age. In *3rd International Conference on Computer Communication and the Internet (ICCCI)* (pp. 214-219). IEEE.
- Yngve, M., Ekbladh, E., Lidström, H., & Hemmingsson, H. (2021). Information and communication technology to improve school participation among upper secondary school students with special educational needs. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 1-11.
- Zheng, H., & Thomas, S. (2022). The challenges of school inspection practice in demonstrating and improving education quality: stakeholder perceptions in China. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34, 391-422. <https://doi.org/10.1007/s11092-022-09390-2>
- Zhou, X., Kallo, J., Rinne, R., & Suominen, O. (2018). From restoration to transitions: Delineating the reforms of education inspection in China. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(3), 313-342.

Métodos múltiples en la evaluación del contexto institucional para el desarrollo de la docencia en una universidad mexicana

Multiple Methods in Assessing the Institutional Context for Teaching Development in a Mexican University

用多种方法评估墨西哥一所大学教学发展的体制背景

Множественные методы оценки институционального контекста для развития преподавания в мексиканском университете

Edith J. Cisneros-Cohernour

Universidad Autónoma de Yucatán
ecohernour@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2319-1519>

José Gabriel Domínguez Castillo

Universidad Autónoma de Yucatán
jg.dominguez@correo.uady.mx
<https://orcid.org/0000-0002-2897-913X>

Julio Isaac Vega Cauich

Universidad Autónoma de Yucatán
julio.vega@correo.uady.mx
<https://orcid.org/0000-0002-2897-913X>

Fechas · Dates

Recibido: 2024.08.05
Aceptado: 2024.12.25
Publicado: 2024.12.30

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Cisneros-Cohernour, E. J., Domínguez, J. G., & Vega, J. I. (2024). Métodos múltiples en la evaluación del contexto institucional para el desarrollo de la docencia en una universidad mexicana. *Publicaciones*, 54(2), 131–158. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v54i2.22474>

Resumen

Introducción: Este trabajo se basa en el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD) que incluye cuatro dimensiones: (a) previsión del proceso de enseñanza-aprendizaje; (b) conducción del proceso enseñanza-aprendizaje; (c) valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje y d) contexto institucional para el desarrollo de la docencia. El trabajo presenta resultados relacionados con la evaluación de la última dimensión en una universidad pública del sureste de México desde la perspectiva de los estudiantes de licenciatura en cuatro carreras.

Método: Se utilizó el instrumento de "Valoración de las variables de contexto en la opinión de los estudiantes" para examinar las percepciones de 970 estudiantes de licenciatura de las facultades de Educación, Derecho, Matemáticas y Enfermería.

Resultados: Los estudiantes evaluaron positivamente varios aspectos del contexto institucional, aunque se observaron variaciones entre las facultades. Respecto a los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, los resultados reflejaron una valoración global positiva con una puntuación promedio de 4.0. Sin embargo, se observaron diferencias entre las facultades: Educación obtuvo 4.3, Derecho 3.64, Matemáticas 3.92 y Enfermería 4.30. Las entrevistas con grupos de enfoque añadieron perspectivas adicionales no capturadas por los cuestionarios. Estos aspectos emergentes del contexto resultan significativos para mejorar la docencia y el aprendizaje de los estudiantes.

Conclusiones: Este estudio proporciona una visión detallada de cómo los estudiantes universitarios perciben y evalúan el contexto institucional y los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes facultades, destacando tanto las áreas de fortaleza como aquellas que necesitan mayor atención para optimizar la calidad de la educación.

Palabras clave: evaluación, calidad, enseñanza, condiciones.

Abstract

Introduction: This study is based on the Model for the Evaluation of Teaching Competencies (MECD), which includes four dimensions: (a) planning of the teaching-learning process; (b) execution of the teaching-learning process; (c) assessment of the impact of the teaching-learning process; and (d) institutional context for teaching development. Specifically, the study presents results related to the evaluation of the last dimension in a public organization in southeastern Mexico, from the perspective of undergraduate students in four academic programs at a public university.

Method: The "Assessment of Context Variables from the Students' Perspective" instrument was used to examine the perceptions of 970 undergraduate students from the faculties of Education, Law, Mathematics, and Nursing.

Results: Students positively evaluated various aspects of the institutional context, although variations were observed across faculties. Regarding elements of the teaching-learning process, the results reflected an overall positive evaluation with an average score of 4.0. However, differences were noted between faculties: Education scored 4.3, Law 3.64, Mathematics 3.92, and Nursing 4.30. Focus group interviews provided additional perspectives not captured by the questionnaires. These emerging aspects of the context are significant for improving teaching and student learning.

Conclusions: Overall, this study provides a detailed view of how university students perceive and evaluate the institutional context and elements of the teaching-learning process across different faculties, highlighting both strengths and areas requiring further attention to optimize the quality of education.

Keywords: evaluation, quality, teaching, conditions.

摘要

簡介:本研究以「教學能力評量模型」(MECD) 為基礎,包括四個層面:(a) 教學流程規劃;(b) 教學流程執行;(c) 教學流程影響評估;(d) 教學發展的機構背景。具體來說,本研究從一所公立大學四個學術課程的本科生的角度,呈現墨西哥東南部一家公立機構對最後一個維度的評估結果。

方法:使用「從學生角度評估環境變數」工具來檢視來自教育學院、法律學院、數學學院和護理學院的 970 名本科生的看法。

結果:學生對於學校環境的各個方面都給予了正面的評價,但各學院的評價有所不同。在教學過程的要素方面,結果反映出整體的正面評價,平均分數為 4.0。然而,不同學院之間也有差異:教育學院得 4.3 分,法律學院得 3.64 分,數學學院得 3.92 分,護理學院得 4.30 分。焦點小組訪談提供了問卷所沒有的額外觀點。這些新出現的情境對於改善教學和學生學習非常重要。

結論:總的來說,這項研究提供了一個詳細的視角,讓我們了解大學生如何看待和評價不同學院的院校環境和教與學過程中的元素,突出了優勢和需要進一步關注的領域,以優化教育質量。

關鍵字: 評價、品質、教學、條件。

Аннотация

Введение: Данное исследование основано на Модели оценки преподавательских компетенций (MECD), которая включает четыре измерения: (а) планирование процесса преподавания-обучения; (б) осуществление процесса преподавания-обучения; (в) оценка воздействия процесса преподавания-обучения; и (г) институциональный контекст для развития преподавания. В частности, в исследовании представлены результаты оценки последнего аспекта в государственной организации на юго-востоке Мексики с точки зрения студентов бакалавриата, обучающихся по четырем академическим программам в государственном университете.

Метод: Инструмент «Оценка переменных контекста с точки зрения студентов» был использован для изучения восприятия 970 студентов-бакалавров с факультетов образования, права, математики и сестринского дела.

Результаты: Студенты положительно оценили различные аспекты институционального контекста, хотя на разных факультетах наблюдались различия. Что касается элементов процесса преподавания и обучения, результаты отражают общую положительную оценку со средним баллом 4.0. Однако между факультетами были отмечены различия: Педагогический – 4.3 балла, Юридический – 3.64, Математический – 3.92, а Сестринское дело – 4.30. Интервью в фокус-группах позволили выявить дополнительные точки зрения, не отраженные в анкетах. Эти новые аспекты контекста имеют большое значение для улучшения преподавания и обучения студентов.

Выводы: В целом, данное исследование дает подробное представление о том, как студенты университета воспринимают и оценивают институциональный контекст и элементы процесса преподавания и обучения на разных факультетах, выделяя как сильные стороны, так и области, требующие дальнейшего внимания для оптимизации качества образования.

Ключевые слова: оценка, качество, преподавание, условия.

Introducción

La evaluación de la docencia en educación superior se realiza tradicionalmente por medio de cuestionarios de opinión que se administran al final del ciclo escolar en las universidades o centros de nivel superior. Este tipo de estudios se han llevado a cabo desde más de cuarenta años sin que existe un cambio real en cuanto a la metodología y orientación de los estudios.

En 2001, Ory y Ryan hicieron un análisis de la literatura sobre evaluación de la docencia en USA y otros países occidentales y concluyen que es necesario contar con más estudios sobre las evaluaciones docentes y su validez. En un esfuerzo por examinar el estado del arte de la evaluación de la docencia en México, Rueda (2011) realizó también un diagnóstico de las características de estas evaluaciones y el uso de sus resultados en institutos y universidades en México.

Recientemente, Rueda (2021) presenta una contribución para reorientar las prácticas de la evaluación educativa, donde comparte algunas reflexiones sobre las políticas de evaluación aplicadas en el sector educativo, con la finalidad de advertir sobre sus limitaciones como único recurso para mejorar el sistema escolar. En este mismo sentido, los estudios de Polanco-Bueno, Buendía-Espinosa y Peñalosa-Castro (2021) hacen aportaciones a la evaluación de la docencia en una universidad pública mexicana, desde la perspectiva de contar con instrumentos de medición complementarios que cumplan con los indicadores técnicos verificables, que permitan una buena toma de decisiones relacionados con la calidad de la docencia. De igual forma, Rueda y Mendoza (2018) comparten las contribuciones de las experiencias de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la docencia (RIIED) como una estrategia particular que ha favorecido el análisis de las prácticas derivadas de esta y reconoce la complejidad alrededor de este proceso y su papel en el contexto institucional. Otros estudios que presentan problemáticas relacionados con este objeto de estudio son diversos y se presentan a continuación: Delgado, Cisneros, y Domínguez (2021) realizaron estudios enfocados a la evaluación de la docencia en línea desde la perspectiva de los estudiantes de un bachillerato en línea en una universidad pública mexicana. Elizalde, Olvera y Bezies (2017) describen la importancia de la evaluación de la docencia de profesores del área de lenguas extranjeras, para identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad en la mejora de los aprendizajes. Por su parte, Sgreccia, Cirelli y Vital (2023) mencionan que, en la evaluación de la docencia en matemáticas en la universidad, uno de los criterios más valorados por los estudiantes es que sus profesores los apoyen para el logro de sus actividades, expliquen claramente y que los motive en la resolución de problemas escolares a través de asesorías educativas. De igual forma, Martínez et al., (2020) y Gómez y Palomo (2013) mencionan que la tutoría académica es un elemento muy importante en la valoración de los estudiantes a la hora de la evaluación de la docencia por las implicaciones que tiene para los estudiantes en los diferentes momentos de su trayectoria académica, lo favorecedor para su desarrollo integral y la consecución de los objetivos de la educación superior y resaltando el papel del profesor comprensivo y empático. Otros estudios son los trabajos realizados por González et al., (2021) que presentan la autoevaluación estudiantil como recurso de retroalimentación en la mejora de la docencia universitaria.

Y finalmente, Rueda et al. (2021) realizaron un estudio acerca de tres décadas de investigación de la evaluación de la docencia que contribuyeron a identificar las características de la evaluación docente, desde sus planteamientos en las políticas educativas como en el desarrollo de su implementación en las distintas organizaciones escolares.

Asimismo, García et al. (2008), diseñaron un modelo de evaluación de competencias docentes, el cual ha sido sometido a revisión y evaluación durante los últimos once años. Este modelo evalúa tres competencias: previsión del proceso de enseñanza-aprendizaje, conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje y valoración del impacto de este proceso. El modelo está orientado hacia la mejora de la docencia,

Asimismo, el modelo incluye un elemento no considerado tradicionalmente en la literatura sobre la evaluación de la docencia: el contexto institucional en el cual se desarrolla la actividad docente. En especial, las políticas, prácticas y condiciones en las que tiene lugar la docencia. De acuerdo con Rueda et al. (2014), el contexto institucional puede definirse como:

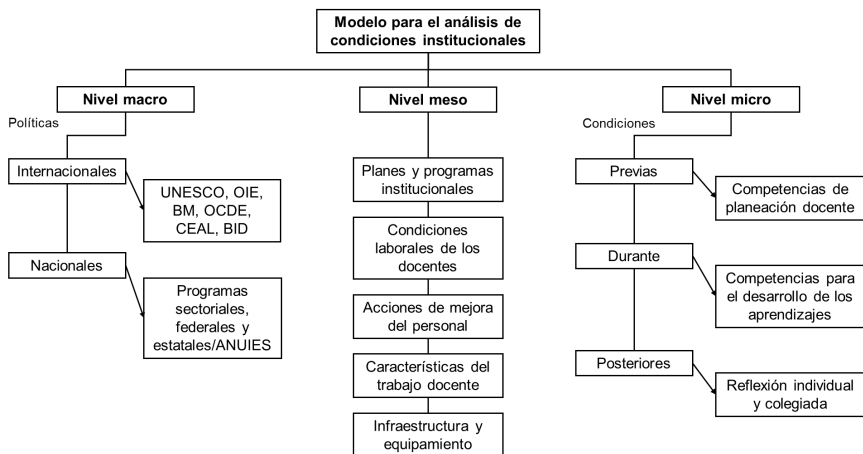
...el conjunto de condiciones y acciones de la organización vinculadas a la función docente, como las políticas, la gestión curricular, la formación permanente, los requerimientos de contratación del personal, las características de la asignación de materias y la distribución de horarios, entre otras. (p. 172)

En su estudio sobre el contexto institucional, Rueda et al. (2014) analizan el contexto en tres niveles: macro, meso y micro, los cuáles se describen a continuación:

- *Nivel macro*: está relacionado con las políticas y lineamientos nacionales e internacionales que se encargan de los propósitos, planes y programas de las instituciones de educación superior vinculadas a la actividad docente.
- *Nivel meso*: se vincula con las políticas y prácticas institucionales a través de los planes y programas, cultura y clima institucional, así como las condiciones laborales y la organización académica de los docentes.
- *Nivel micro*: se conforma por los programas, características de los docentes y los alumnos, factores físicos (infraestructura, equipos, laboratorios, materiales, etc), las características de los grupos de alumnos y sus procesos grupales que repercuten dentro del aula de clase en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Figura 1

Modelo para el análisis de condiciones institucionales para la mejora de la docencia



Nota. Tomado de Analysis of the contextual conditions for the development of teaching practice, por A.

Investigaciones sobre el contexto institucional realizadas por la red han encontrado apoyo sobre la importancia de ciertos indicadores sobre el aprendizaje de los estudiantes que contribuyen a la mejora de la práctica docente. Entre estos estudios, se encuentra el trabajo de Rueda, Canales y Leyva (2016), quienes encontraron que los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), valoran principalmente el acceso a los recursos tecnológicos, bibliotecarios y el tamaño de clase.

Por su parte, Luna (2016), reporta que en la Universidad de Baja California valoraron como elementos del contexto institucional tres tipos de programas:

- a. Programas institucionales de atención al estudiante: programas de tutoría, de orientación educativa y psicopedagógica, programas de becas
- b. Programas de fortalecimiento de la formación integral: actividades culturales con valor curricular, actividades deportivas con valor curricular, promoción del aprendizaje de una lengua extranjera, programas de intercambio estudiantil
- c. Servicios y equipamiento: bibliotecarios, cómputo y equipo, laboratorio y cafetería

Por su parte Parra-Sandoval et al. (2016), encontraron en la Universidad Católica Cecilio Acoto y Universidad de Zulia en Venezuela encontraron que los elementos del contexto identificados como en necesidad de mejora por los estudiantes fueron la infraestructura física de las universidades, incluyendo mobiliario, medios y materiales didácticos, tecnología, actividades culturales, becas e intercambios, biblioteca y laboratorios. Asimismo, los estudiantes identificaron otros elementos del contexto institucional que consideran fundamentales como son la seguridad del campus debido al número de robos y violaciones.

En la Universidad Tres de Febrero de Argentina, Fernández et al. (2016), encontraron que los elementos que más valoraron los estudiantes fueron el programa integral de tutoría (sobre todo en los primeros años), la orientación educativa, vocacional y ocupacional y los laboratorios.

En el caso de la Universidad de Valencia, González-Such, Sancho-Álvarez y Bakieva (2016), reportan que los estudiantes indicaron poco interés en actividades culturales y deportivas, baja valoración del servicio de tutoría, valoración alta del aprendizaje de una segunda lengua, principalmente el inglés (93.6%), alta valoración a los servicios electrónicos y bibliotecarios, baja valoración al número de equipos de cómputo disponibles para los estudiantes, alta valoración a la existencia de becas pero descontento con la justicia en su distribución, falta de difusión de los programas de intercambio, y descontento por la poca oferta de cursos de investigación.

Propósito del estudio

Este trabajo presenta resultados preliminares de un estudio del contexto institucional en cuatro facultades de una universidad pública del sureste de México. Los resultados fueron colectados en las facultades de Derecho, Educación, Enfermería y Matemáticas de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Esta, es una institución pública y autónoma de Educación Superior, localizada en la ciudad de Mérida, Yucatán, México, la cual goza de amplio prestigio tanto a nivel regional, nacional como internacional.

Objetivos

Analizar las percepciones de los estudiantes universitarios sobre las condiciones contextuales relacionados al proceso de enseñanza-aprendizaje y su relación con el desempeño académico.

Objetivos específicos

Describir la percepción general de los estudiantes de las condiciones contextuales, identificando áreas de fortaleza y oportunidad.

Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en las percepciones del contexto institucional entre las distintas facultades.

Identificar las relaciones significativas entre las dimensiones evaluadas del contexto institucional.

Identificar factores latentes subyacentes a las dimensiones del contexto institucional mediante análisis factorial exploratorio.

Evaluar la asociación entre las dimensiones del contexto institucional y el desempeño académico de los estudiantes.

Examinar la influencia diferenciada de las dimensiones del contexto institucional en el desempeño académico según cada facultad

Identificar, a partir de la voz de los estudiantes, elementos del contexto institucional que consideran relevantes para la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Breve descripción de la universidad y el contexto de evaluación de la docencia

La universidad tiene 5 campus en la ciudad de Mérida y un campus la ciudad de Tizimín, al oriente del estado de Yucatán. La UADY también cuenta con el Centro de Investigaciones Regionales Dr. Hideyo Noguchi, el cual cuenta con dos áreas: Unidades de Ciencias Biomédicas y Unidades de Ciencias Sociales. Los campus son: el Campus de Arquitectura, Hábitat, Arte y Diseño, se encuentra frente al parque de la Mejorada, en el centro histórico de Mérida; el Campus de Ciencias Biológicas y Agropecuarias está ubicado cerca de la ex hacienda de Xmatkuil; el Campus de Ciencias de la Salud, está ubicado al poniente de la ciudad de Mérida; el Campus Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades, está ubicado en la carretera a Motul, en el noreste de la ciudad de Mérida; el Campus de Ciencias Exactas e Ingenierías, está ubicado sobre el Periférico Norte de Mérida; la Unidad Multidisciplinaria Tizimín, está ubicada en la ciudad de Tizimín, al oriente del estado. En esta se imparten las licenciaturas de Educación, Enfermería, Ciencias de la Computación, y Contaduría (Universidad Autónoma de Yucatán, 2018). Además, la universidad cuenta con tres escuelas preparatorias.

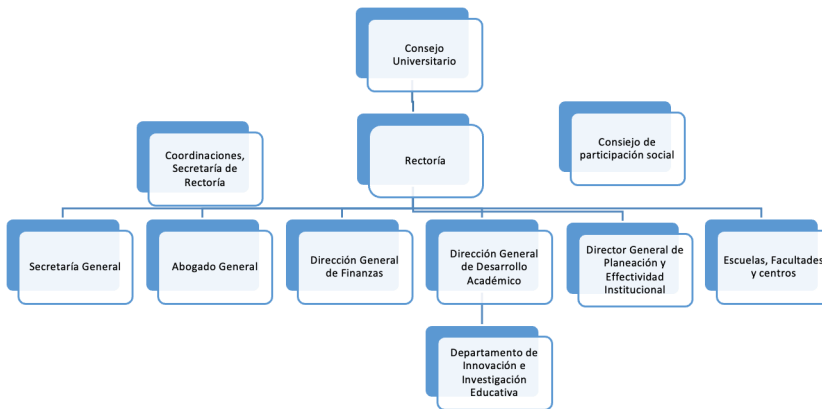
En sus diferentes campus, la universidad imparte 45 carreras a nivel licenciatura, 17 a nivel diplomado, 28 a nivel especialización, 27 a nivel maestría y 4 a nivel doctorado en las áreas de: Ciencias Biológicas y Agropecuarias; Ciencias Exactas e Ingenierías; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades; y Arquitectura, Hábitat, Arte y Diseño que atienden la formación de un total de 9,533 estudiantes de Licenciatura y Posgrado.

De acuerdo con datos del informe del Rector de la universidad (Universidad Autónoma de Yucatán, 2014), esta contaba en 2007 con 706 docentes de tiempo completo, dentro de este número, 198 poseían doctorado, 322 contaban con maestría, 84 con una especialidad y 102 contaban con estudios de licenciatura. En 2013 el número de profesores de tiempo completo se incrementó a 777.

De acuerdo con su estructura, la UADY está constituida por tres autoridades universitarias: el Consejo Universitario, el Rector y los directores de las facultades, escuelas, institutos y centros. El Consejo Universitario es la autoridad suprema de la universidad y tiene como objetivo establecer la normativa y desarrollo de la vida académica en la institución por medio de sus tres comisiones permanentes: académica, legislativa y de presupuestos. Este consejo está integrado por el Rector, los directores de escuelas y facultades, un representante del profesorado y uno de los estudiantes por cada una de las escuelas y facultades, los directores de institutos y centros de investigación, el Secretario General de la universidad y los directores de áreas funcionales a nivel central. El Rector es designado por el Consejo Universitario y dura en su cargo cuatro años, pudiendo ser reelecto una vez más.

Figura 2

Organigrama de la Universidad Autónoma de Yucatán



La universidad cuenta con una Dirección General de Desarrollo Académico, la cual cuenta con un Departamento de Innovación e Investigación Educativa (DII). El personal del DIE trabaja en coordinación con la Coordinación de Bachillerato y con la de Licenciatura para la formación y evaluación del profesorado.

Métodos

Este trabajo presenta los resultados de la parte descriptiva del estudio, misma que se realizó por medio de una encuesta. Este tipo de investigación permitió obtener información sobre las opiniones, actitudes y otras características de la población participante, lo que McMillan y Schumacher (2006) asumen como elementos clave de los estudios descriptivos.

Participantes

En el estudio, participaron un total de 970 estudiantes de nivel superior de cuatro facultades diferentes. La mayoría de los participantes, tal como se aprecia en la Tabla 1, fueron mujeres, habían elegido la carrera como su primera opción, son estudiantes regulares, en diversas etapas de la carrera, solo una minoría habla una lengua indígena, uno de cada tres trabaja, y la mayoría de aquellos que trabajan lo hacen 20 horas a la semana o más. Finalmente, el promedio de calificaciones de los participantes fue de 84.55 puntos, con una desviación estándar de 6.20 puntos. Los descriptivos por cada facultad adicionalmente pueden observarse en el Apéndice A.

Tabla 1

Descriptivos de las características de la muestra

Variable	N	%
Facultad		
Educación	303	31.2
Derecho	203	20.9
Matemáticas	161	16.6
Enfermería	303	31.2
Sexo		
Femenino	692	71.3
Masculino	278	28.7
Carrera como primera opción	708	73.1
Tipo de estudiante		
Regular	634	95.3
Irregular	31	4.7
Etaa cursando		
Inicial	303	31.3
Intermedia	315	32.6
Terminal	349	36.1
Hablante de lengua indígena	45	4.6
Trabaja actualmente	331	34.1
Horas de trabajo a la semana		
Menos de 5 horas	65	24.0
De 5 a 10 horas	50	18.5
De 11 a 15 horas	16	5.9
De 16 a 20 horas	33	12.2
Más de 20 horas	107	39.5

Instrumento

Para el desarrollo del estudio se utilizó un instrumento que fue diseñado como parte del proyecto "Evaluación y formación para la mejora de la calidad de la enseñanza". Este ha sido financiado por la Universidad Autónoma de Baja California y coordinado por la Dra. Edna Luna Serrano y Adela O. Rosales del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. El instrumento "Valoración de las variables de contexto en la opinión de los estudiantes," tiene como propósito conocer la percepción sobre las condiciones del contexto institucional que inciden en la permanencia y egreso de los estudiantes. El instrumento fue diseñado cuidando que cumpla con estándares de calidad, ha sido validado y administrado en diferentes países de Iberoamérica.

Las secciones que lo conforman son las siguientes:

1. En la primera sección se realiza la presentación del proyecto y el propósito del estudio, así como la confidencialidad en el manejo de la información que se recabará.
2. La segunda sección incluye preguntas en las que se solicita a los participantes proporcionar información general sobre la licenciatura que cursan, el tiempo que tienen como estudiantes, el promedio general de calificaciones, si son o no hablantes de una lengua indígena, y si trabajan o no.
3. En una tercera sección, a través de una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = muy de acuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = indeciso, 4 = de acuerdo y 5 = muy de acuerdo), se solicita a los estudiantes indicar el grado de acuerdo o desacuerdo con las proposiciones que le son presentadas. Consta de 104 enunciados que se encuentran distribuidos en 13 apartados con una cantidad distinta de reactivos en cada uno (ver Tabla 2).

Tabla 2

Distribución y número de enunciados en cada apartado del instrumento

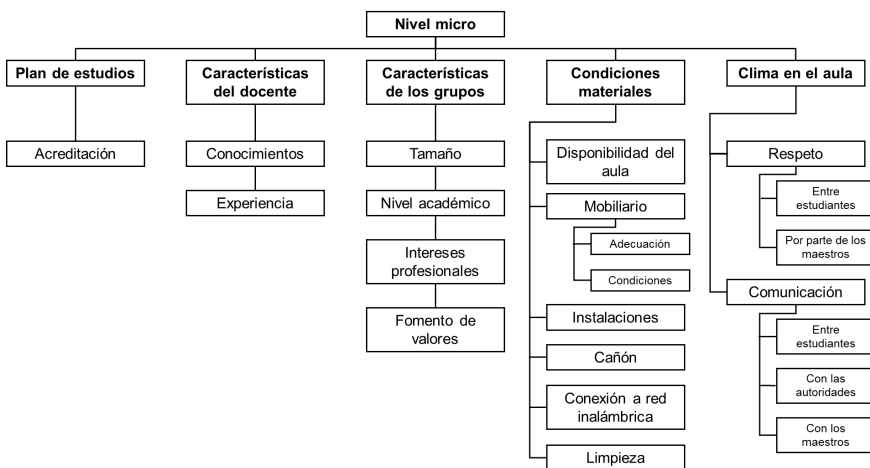
Apartado	Ítems	Numeración
Programa de tutorías	18	(01-18)
Programa de orientación educativa y psicopedagógica	5	(19-23)
Programa de becas	7	(24-30)
Programa de asesorías académicas	2	(31-32)
Programa de intercambio estudiantil	5	(33-37)
Actividades de investigación, culturales y deportivas	7	(38-44)
Promoción del aprendizaje de una lengua extranjera	2	(45-46)
Formación profesional y vinculación	8	(47-54)
Servicios bibliotecarios	10	(55-64)
Servicio de cómputo y equipo	3	(65-67)
Servicio de cómputo y equipo: en las salas de cómputo	6	(68-73)

Apartado	Ítems	Numeración
Laboratorios	11	(74-84)
Elementos que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje	20	(85-104)

Cabe mencionar que los primeros 12 elementos del instrumento se orientan a la valoración de variables ubicadas por Luna y Rosales (2014) en el nivel meso para análisis del contexto institucional. El último apartado, relacionado con elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, se dirige a aspectos asociados al nivel micro (Ver Figura 3).

Figura 3

Elementos del contexto micro



Nota. Tomado de "Identification of the context variables that promote the quality of teaching in higher education", por E. Luna Serrano & O.T. Rosales Rodríguez, 2014, Revista Argentina de Educación Superior, 6(9).

2.3 Procedimiento

La encuesta se aplicó en línea a través de formularios de Google, en coordinación con las escuelas seleccionadas. Los enlaces fueron enviados a las coordinaciones escolares, quienes los compartieron con los estudiantes para que pudieran completarlos. Posteriormente, se llevaron a cabo grupos de enfoque con estudiantes de las cuatro facultades con el objetivo de explorar otros posibles elementos contextuales y su influencia en el desarrollo de la docencia.

Para el análisis de la información, primero se generaron estadísticos descriptivos con el propósito de describir las valoraciones generales asignadas por los estudiantes a cada sección del instrumento. Posteriormente, para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas en las percepciones del contexto institucional entre las facultades, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de una vía. Este análisis fue seleccionado considerando la presencia de cuatro grupos y la distribución normal de los residuos del modelo.

Además, se examinaron las relaciones entre las diferentes dimensiones de la escala utilizando la correlación producto-momento de Pearson. Este análisis sirvió como fundamento para la realización posterior de un análisis factorial exploratorio, con el objetivo de identificar factores latentes subyacentes en las dimensiones del contexto institucional. Para este análisis, se utilizó el método de extracción de mínimos residuales, determinando el número de factores a retener mediante el análisis paralelo y aplicando una rotación oblicua, ya que se asumió que los factores podrían estar correlacionados entre sí.

Finalmente, para analizar las asociaciones entre el desempeño de los estudiantes y las dimensiones del contexto institucional percibidas, se realizó una regresión lineal múltiple. Este análisis permitió controlar otros factores que podrían influir en el desempeño, como el sexo del estudiante, la etapa de sus estudios, si trabaja, o si es un estudiante irregular. Los análisis se llevaron a cabo tanto de forma general como por cada facultad. Todos los análisis cuantitativos se realizaron utilizando el software Jamovi (versión 2.3 para Windows), considerando un nivel de significancia de .05 para los análisis inferenciales.

Por otro lado, la información obtenida a través de los grupos de enfoque fue analizada mediante un análisis de contenido inductivo, identificando únicamente el contenido manifiesto y los temas comunes en las respuestas de los estudiantes.

Resultados

De forma inicial se exploró las respuestas de cada reactivo del instrumento para identificar posibles errores de captura, valores perdidos y en general, el patrón de respuesta de cada reactivo. Solamente se encontraron unos pocos valores perdidos (máximo 2 en cada ítem), y en general la mayoría de las opciones de respuesta fueron seleccionados por los participantes (Ver Apéndice B).

Tabla 3

Consistencia interna de las dimensiones

Dimensión	Ítems	Numeración	α
Programa de tutorías	18	1-18	.966
Programa de orientación educativa y psicopedagógica	5	19-23	.883
Programa de becas	7	24-30	.892
Programa de asesorías académicas	2	31-32	.468
Programa de intercambio estudiantil	5	33-37	.856
Actividades de Investigación, Culturales y Deportivas	7	38-44	.875
Promoción del aprendizaje de una lengua extranjera	2	45-46	.421
Formación profesional y vinculación	8	47-54	.924
Servicios bibliotecarios	10	55-64	.897
Servicio de cómputo y equipo	9	65-73	.917

Dimensión	Ítems	Numeración	α
Laboratorios	11	74-84	.973
Elementos que repercuten el proceso de enseñanza-aprendizaje	20	85-104	.928

Posteriormente, se analizaron los índices de confiabilidad de cada dimensión de la escala mediante el estadístico alfa de Cronbach. Tal como se observa en la Tabla 3, salvo aquellas dimensiones formadas por únicamente dos ítems, todas las demás dimensiones tuvieron valores de consistencia interna buenas a muy buenas. Seguidamente, se describieron los puntajes de cada dimensión. Tal como se aprecia en la Tabla 4, las dimensiones que presentaron mayores puntajes fueron la promoción del aprendizaje de una lengua extranjera, y la formación profesional y vinculación. Por el contrario, las dimensiones con una percepción con un puntaje menor por parte de los participantes fueron el programa de tutorías, y las actividades de investigación, culturales y deportivas.

Tabla 4

Descriptivos de las puntuaciones de las dimensiones

Dimensión	Promedio	D.T.
Programa de tutorías	3.65	1.05
Programa de orientación educativa y psicopedagógica	3.89	.94
Programa de becas	3.72	.98
Programa de asesorías académicas	3.78	.93
Programa de intercambio estudiantil	3.67	.98
Actividades de Investigación, Culturales y Deportivas	3.66	.90
Promoción del aprendizaje de una lengua extranjera	4.32	.82
Formación profesional y vinculación	4.47	.71
Servicios bibliotecarios	3.99	.80
Servicio de cómputo y equipo	3.93	.89
Laboratorios	3.82	1.17
Elementos que repercuten el proceso de enseñanza-aprendizaje	4.10	.69

También se presentaron los descriptivos por facultad, tal como se aprecia en la Tabla 5. En general, la facultad de educación y enfermería, tenían una percepción más positiva del contexto, en contraste a derecho o matemáticas.

Tabla 5

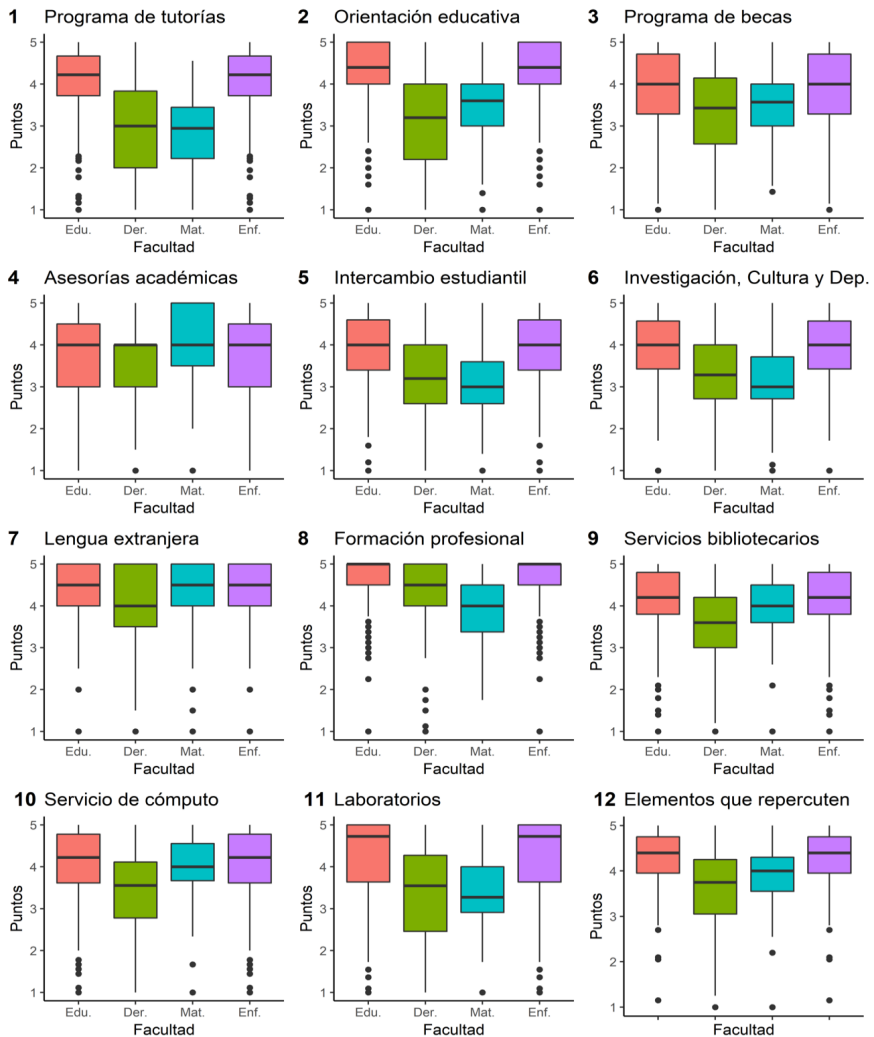
Descriptivos de las dimensiones del contexto por facultades

Dimensión	Educación		Derecho		Matemáticas		Enfermería	
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.
Programa de tutorías	4.11	.75	2.91	1.13	2.85	.87	4.11	.75
Programa de orientación educativa y psicopedagógica	4.26	.70	3.15	1.08	3.45	.75	4.26	.70
Programa de becas	3.89	.94	3.36	1.09	3.53	.81	3.89	.94
Programa de asesorías académicas	3.77	.89	3.57	1.06	4.07	.81	3.77	.89
Programa de intercambio estudiantil	3.95	.90	3.24	.95	3.14	.86	3.95	.90
Actividades de Investigación, Culturales y Deportivas	3.91	.82	3.34	.90	3.08	.78	3.91	.82
Promoción del aprendizaje de una lengua extranjera	4.39	.76	4.08	.92	4.33	.83	4.39	.76
Formación profesional y vinculación	4.69	.51	4.25	.86	3.89	.75	4.69	.51
Servicios bibliotecarios	4.14	.75	3.56	.86	3.97	.70	4.14	.75
Servicio de cómputo y equipo	4.08	.80	3.39	1.05	4.01	.71	4.08	.80
Laboratorios	4.10	1.14	3.33	1.22	3.40	.80	4.10	1.14
Elementos que repercuten el proceso de enseñanza-aprendizaje	4.30	.58	3.64	.79	3.92	.61	4.30	.58

También se compararon las puntuaciones entre cada facultad por medio de una ANOVA de una vía. Todas las dimensiones presentaron diferencias estadísticamente significativas, con valores de F que van de 7.3 a 152.0. En todos los casos, con una significancia menor a .001. Las diferencias quedan ilustradas en la Figura 4.

Figura 4

Contraste de los puntajes obtenidos en cada facultad



También se exploraron las correlaciones entre las 12 dimensiones, y todas ellas presentaron correlaciones estadísticamente significativas considerando un alfa de .001 (Tabla 6). Siendo la relación más fuerte la encontrada entre el programa de tutorías y el programa de orientación educativa y psicopedagoga, con una correlación fuerte y directamente proporcional ($r = .663$). Por el contrario, la correlación más débil, fue entre la promoción de la enseñanza de una lengua extranjera con los laboratorios, con una relación significativa, y directamente proporcional, por con una magnitud débil ($r = .207$).

Tabla 6

Correlación entre las dimensiones del instrumento

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1	.659***	.441***	.309***	.527***	.544***	.226***	.446***	.398***	.339***	.356***	.558***
2		1	.413***	.350***	.545***	.545***	.311***	.474***	.426***	.452***	.324***	.552***
3			1	.457***	.511***	.536***	.354***	.386***	.452***	.362***	.368***	.462***
4				1	.408***	.425***	.335***	.264***	.372***	.322***	.222***	.358***
5					1	.614***	.391***	.447***	.442***	.380***	.401***	.484***
6						1	.351***	.471***	.467***	.360***	.368***	.515***
7							1	.415***	.411***	.350***	.196***	.370***
8								1	.406***	.355***	.352***	.535***
9									1	.608***	.472***	.603***
10										1	.389***	.554***
11											1	.454***
12												1

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

A partir de las correlaciones anteriores, se consideró pertinente explorar si existía factores latentes de segundo orden en donde las 12 dimensiones se agrupaban. Para ello, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE). Para ello, primeramente, se consideraron los respectivos análisis de adecuación de la prueba. Al respecto, la prueba de esfericidad de Bartlett fue rechazada ($\chi^2 = 3505$, $gl = 66$; $p < .001$), lo que significa que se puede rechazar la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es la matriz de identidad, y por lo tanto, se concluye la existencia de factores explicativos de segundo orden de la varianza. Asimismo, la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de la muestra, estuvo relativamente cercana a 1 (.923), lo que señala la adecuación del tamaño de la muestra. Posteriormente, se realizó el AFE siguiendo las recomendaciones más recientes del AFE (Lloret et al., 2014), es decir: la extracción fue realizado mediante mínimo cuadrado no ponderados (en específico la técnica de residuales mínimos), con rotación oblicua (oblimin), y reteniendo aquellos factores mediante la técnica de análisis paralelo.

Tal como se puede apreciar en la Tabla 7, se obtuvo un modelo de tres factores que explican hasta un 52.4% de la varianza. Con respecto al primer factor, corresponde a los “Programas académicos”, y se encuentra compuesto por seis dimensiones correspondientes a diversos programas complementarios para los estudiantes. Por su parte, el factor dos, compuesto por cuatro reactivos, evalúa el constructo subyacente de “Servicios y equipamiento”, pues incluye las dimensiones que evalúan aspectos relacionados a infraestructura y servicios de las facultades/universidad. Finalmente, el factor tres, compuesto por dos dimensiones, corresponde a la “Atención al estudiante”, pues incluye el Programa de Tutorías y el Programa de Orientación Educativa y Psicopedagógica. De igual forma, se reportan los valores de consistencia interna de Alfa de Cronbach y omega de McDonald, que en los tres casos fueron valores considerados como buenos, pues todos fueron mayores a .70.

Tabla 7*Análisis factorial exploratorio de las 12 dimensiones originales*

Dimensiones originales	Factor de segundo nivel		
	Programas de académicos	Servicios y equipamiento	Atención al estudiante
Secciones			
Programa de Tutorías			.748
Programa de Orientación Educativa y Psicopedagógica			.531
Programa de Becas	.648		
Programa de Asesorías Académicas	.581		
Programa de Intercambio Estudiantil	.678		
Actividades de Investigación, Culturales y Deportivas	.662		
Promoción del Aprendizaje de una lengua extranjera	.512		
Formación profesional y vinculación	.345		
Servicios bibliotecarios		.754	
Servicio de cómputo y equipo		.785	
Laboratorios		.408	
Elementos que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje		.622	
Varianza explicada			
Autovalor	5.18	.45	.29
Varianza explicada (%)	21.4	19.1	11.9
Varianza acumulada (%)	21.4	40.5	52.4
Consistencia interna			
Alfa de Cronbach	.794	.814	.790
Omega de McDonald	.797	.816	.818

Una vez concluida la etapa del análisis factorial exploratorio, el siguiente paso se dirigió al análisis de las principales dimensiones o factores que pudieran afectar el comportamiento de las puntuaciones obtenidas por una de las variables clave identificada como: desempeño académico, entendiendo a éste como el promedio de calificaciones obtenidos por los participantes durante su desempeño. Para ello, se realizó un modelo de regresión lineal múltiple cuya variable de respuesta fueron las calificaciones obtenidas por los participantes y como variables predictoras, las 12 dimensiones evaluadas por el instrumento de medición educativa utilizado. Adicionalmente, se inclu-

yeron otras variables de control para eliminar su efecto como covariables, las cuales fueron: sexo, facultad de origen, trabajo, estudiantes regulares vs irregulares, etapa de estudio.

Inicialmente se confirmó que se cumplieran los supuestos de normalidad y homocedasticidad de los residuos. Una vez confirmado esto, también se exploró que no existan multicolinealidad entre las variables del modelo mediante el Factor de Inflación de la Varianza (VIF). Dado que ningún valor de VIF fue mayor a 5, se consideró la ausencia de multicolinealidad, por lo que puede considerarse como adecuada la interpretación del modelo.

El modelo resultante, fue estadísticamente significativo ($F_{20,924} = 21.6; p < .001$), lo que señala que existe al menos un factor en el modelo que explica el 31.8% de la variabilidad de las calificaciones. Inicialmente se exploraron las covariables, las cuales resultaron todas significativas, a excepción del trabajo. Es decir, el tener o no trabajo no afecta de forma significativa en las calificaciones. Con respecto a las otras covariables, el hecho de que resultaran significativas confirma la idoneidad de haber incluido esas variables en el modelo, pues ello permite eliminar el efecto del sexo, facultad de origen, estudiantes regulares vs irregulares, y la etapa de estudio (Ver Tabla 8).

Tabla 8

Modelo de factores asociados al desempeño académico

Predictor	Beta	B _z	IC 95%	
			Inf.	Sup.
Intercepto	79.20***			
<i>Atención al estudiante</i>				
Programa de tutorías	.18	.03	-.05	.10
Programa de orientación educativa y psicopedagógica	.05	.01	-.08	.09
<i>Programas académicos</i>				
Programa de becas	.94***	.15	.08	.20
Programa de asesorías académicas	-.37	-.06	-.12	.01
Programa de intercambio estudiantil	.27	.04	-.03	.09
Actividades de Investigación, Culturales y Deportivas	-.45	-.06	-.14	.01
Promoción del aprendizaje de una lengua extranjera	.19	.03	-.04	.10
Formación profesional y vinculación	1.06***	.12	.05	.32
<i>Servicios y equipamiento</i>				
Servicios bibliotecarios	.00	-.00	-.08	.07
Servicio de cómputo y equipo	-.33	-.05	-.12	.01
Laboratorios	-1.06***	-.20	-.27	-.02
Elementos que repercuten el proceso de enseñanza-aprendizaje	-.13	-.01	-.10	.08

Predictor	Beta	B _z	IC 95%	
			Inf.	Sup.
Ser hombre	.10	.01	-.05	.07
Ser irregular	-5.72***	-.18	-.24	-.79
Etapa de estudio (Ref. Inicial)				
Intermedia	2.01***	.27	.15	.49
Terminal	3.12***	.24	.16	.63
Trabajo	.46	.09	-.06	.20
Facultad (Ref. Educación)				
Derecho	-7.29***	-1.23	-1.46	-.89
Matemáticas	-4.43***	-.67	-.88	-.48
Enfermería	.09	.01	-.12	.13

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Los factores medidos por el instrumento que fueron estadísticamente significativos fueron los programas de becas, la formación profesional y vinculación y los laboratorios. Los dos primeros asociados de forma significativa y directamente proporcional con las calificaciones, es decir, mientras una mejor percepción se tenga del programa de becas y de la formación profesional y vinculación de las facultades, mejores promedios obtienen los alumnos. Por el contrario, los laboratorios estuvieron inversamente relacionados, es decir, a una menor percepción del uso y equipamiento de los laboratorios, mayor es la calificación de los participantes.

Finalmente, el mismo modelo se realizó por facultad. Los resultados señalan que los factores pertinentes difieren por cada una. Así, tal como se observa en la Tabla 9, para educación, el programa de becas y los laboratorios fueron significativos; mientras que, para matemáticas, lo fue el programa de asesorías académicas. Por su parte, en enfermería, el programa de becas también resultó significativo, y para derecho, ninguno factor del contexto resultó significativo; sin embargo, si lo resultó la covariable "sexo".

Tabla 9

Modelos realizados por cada facultad

Predictor	Educación	Derecho	Matemáticas	Enfermería
Intercepto	80.02***	83.75***	73.76***	84.23***
<i>Atención al estudiante</i>				
Programa de tutorías	.25	.50	.04	.07
Programa de orientación educativa y psicopedagógica	.47	-1.04	1.42	.14
<i>Programas académicos</i>				
Programa de becas	.96**	.65	.98	.71*

Predictor	Educación	Derecho	Matemáticas	Enfermería
Programa de asesorías académicas	-.35	-.06	-2.20*	-.41
Programa de intercambio estudiantil	-.03	.11	1.66	.29
Actividades de Investigación, Culturales y Deportivas	-.37	-.06	-1.76	-.18
Promoción del aprendizaje de una lengua extranjera	.36	-.03	-.08	.35
Formación profesional y vinculación	.98	-.15	1.77	.59
<i>Servicios y equipamiento</i>				
Servicios bibliotecarios	-.57	1.07	2.16	-.55
Servicio de cómputo y equipo	-.07	-.38	-1.56	-.24
Laboratorios	-1.17***	-.31	.64	-.13
Elementos que repercuten el proceso de enseñanza-aprendizaje	.49	-.54	-1.43	-.23
Ser Hombre	-1.49**	-2.16*	.30	4.55***
Ser irregular	-4.22**	--	-6.51***	-3.58**
Etapa (Ref. Inicial):				
Intermedia	2.17***	3.97	2.34	1.99***
Terminal	3.97***	-1.06	2.20	4.52***
Trabajar	.56	.36	-.90	-.23
Varianza explicada (R ²)	31.2%	7.0%	22.8%	38.2%

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Por otra parte, los resultados de los grupos de enfoque indican que existen otros elementos del contexto que los estudiantes consideran muy importantes y que tienen un impacto en la calidad de la docencia y de su aprendizaje. Estos elementos se relacionan con el currículo, la conducta de los profesores, los servicios administrativos y la infraestructura.

En relación con la implementación del currículo, los estudiantes indicaron que, si bien el aprendizaje de una lengua extranjera es importante, la forma en que la institución lo promueve es insuficiente:

Los maestros no utilizan materiales en inglés para apoyar nuestro aprendizaje. Llevamos cursos en inglés, pero no se relacionan con lo que aprendemos en el aula.

Otros estudiantes agregaron:

No promueven el uso de las competencias del aprendizaje en segunda lengua, como presentar trabajos en inglés o escribir en ese idioma, pero es requisito aprobar un nivel de inglés en una prueba estandarizada. Los maestros no tienen el nivel de inglés que piden que tengamos.

En relación con la conducta de los profesores, los estudiantes refirieron varios problemas. Uno de estos se relacionó con el tener preferencias por algunos estudiantes:

Hay maestros que tienen favoritos, les dan concesiones para entrega de tareas u otros, pero no lo hacen con todos.

En uno de los grupos de enfoque los alumnos comentaron que esta preferencia existe a favor de los estudiantes de una de las dos carreras que oferta la facultad:

En general los maestros prefieren a los de la primera carrera que ofreció la facultad, a nosotros no nos tratan igual, ni nos conceden la misma atención y dedicación. Creemos que esto es porque ellos tienen la misma carrera que esos estudiantes. El favoritismo es muy evidente, en todo.

Otro problema relacionado con los profesores fue la forma en que organizan las actividades colaborativas en el salón de clases. Como indicó un estudiante:

los estudiantes que son considerados como de alta capacidad intelectual" rechazan trabajar con otros estudiantes que consideran de baja capacidad intelectual y los maestros lo permiten. Esto obliga que se forme un ambiente individualista dentro de las aulas académicas

También indicaron la necesidad de mejorar la formación docente no solo en el área disciplinar sino humana:

Es importante que los profesores dominen el contenido que enseñan, pero también que sean personas que disfruten la labor de enseñar y tengan un posgrado relevante según el área respectiva que imparten.

Al respecto, otros estudiantes agregaron:

Hay gente que se siente como que demasiado arriba, maestros que se creen intocables, que puede pasar sobre nosotros siempre, que nos puede pisar, realmente eso, como maestro, es sumamente grave.

En una de las facultades los estudiantes afirmaron que es necesario formar a los profesores como tutores;

Un área en la que los profesores requieren mejorar es la tutoría. En nuestra facultad es prácticamente inexistente.

También resaltaron que en el currículo no plantea una adaptación para las personas con necesidades especiales:

Ni el plan de estudios, ni los planes de clase toman en consideración las diferencias entre los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades auditivas, visuales o de aprendizaje diferentes.

Los estudiantes agregaron también que los maestros requieren formación en el modelo educativo:

Hay profesores que pasan mucho tiempo criticando el modelo educativo. No se ponen de acuerdo en cómo se debe llevar a cabo.

Los maestros no entienden el modelo, uno dice una cosa y otro lo contradice. Solo nos confunden.

En uno de los grupos de enfoque los estudiantes también mencionaron que hay profesores cuya conducta es inadecuada fuera del aula y pudiera constituir acoso.

Hay un maestro que enamora a las estudiantes en Facebook, esto no es correcto.

Se les debe exigir más profesionalismo a los profesores en cuestiones de cívica y ética. No cuidan sus perfiles en redes sociales, se exhiben con un lenguaje inadecuado y hacen comentarios que dejan mucho que desear tratándose de profesores universitarios.

En relación con los servicios administrativos, los estudiantes de las cuatro facultades resaltaron los problemas que enfrentan con el departamento de control escolar, de tecnologías de la información y cafetería. En relación con control escolar comentaron:

Cuando acudimos a control escolar, no resuelven nuestras dudas, el personal parece siempre estar de mal humor

En relación con el departamento de tecnologías de la información, afirmaron que:

el personal de ese departamento requiere capacitación en su área, y también en como orientar a los estudiantes. Los horarios del servicio no son adecuados, cierra temprano y no está disponible para los estudiantes del turno vespertino.

En cuanto al servicio de cafetería, en una de las facultades se quejaron de su calidad y costo:

La cafetería cierra muy temprano, pero tenemos clases hasta las 8 de la noche.

No se sincronizan los horarios de clase con horario de la cafetería, tenemos que salir antes que termine la clase para poder comer, aunque esté prohibido.

Lo peor de la cafetería es que el costo es alto y la calidad de la comida bajo.

Todos los estudiantes indicaron que un problema muy importante que afecta sus estudios es el transporte.

No tenemos un servicio de transporte en el campus. A veces llegamos tarde y algunos profesores no nos dejan entrar al aula, pero el retraso no es culpa nuestra, porque el servicio de autobuses es ineficiente y escaso

Otros estudiantes comentaron:

Para asistir a clases tenemos que abordar más de un autobús, y el servicio no es adecuado. Ahora que la población estudiantil del campus va a crecer porque una nueva facultad se incorpora, el problema va a ser mayor.

Asimismo, todos los estudiantes indicaron que los servicios de internet son insuficientes y limitados por lo que se requiere mejorarlos. También comentaron el problema de la movilidad estudiantil dentro del campus;

Hay una falta de comunicación entre las facultades, parecen islas aisladas entre sí. Si quieres cursar una asignatura en una facultad, no envían directamente tus calificaciones. Tenemos que hacer los trámites de forma individual y a veces las fechas no concuerdan y no te explican los procedimientos con claridad.

Los procedimientos administrativos son obsoletos y se convierten en un obstáculo para la movilidad

En relación con la infraestructura los estudiantes recalcaron la necesidad de mejorar la ventilación en las aulas porque interfiere con su aprendizaje.:

No hay aire acondicionado, debido a las altas temperaturas no logramos concentrarnos y comenzamos a tener bajo rendimiento académico

Otros estudiantes agregaron:

no hay suficientes sillas en buen estado, el mobiliario es insuficiente para el número de alumnos dentro del aula académica. También hace falta limpieza en las aulas y no hay suficientes proyectores de multimedia y varios de los que hay no funcionan

Asimismo, los estudiantes recalcaron que la institución no provee acceso adecuado a estudiantes con necesidades especiales:

El edificio no tiene suficientes rampas y requiere de recursos tecnológicos para apoyar a los estudiantes con problemas de movilidad, auditivos y visuales.

Discusión

Con respecto a la valoración de las áreas realizada por los estudiantes, resultó que las áreas mejor valoradas son la formación profesional y vinculación, la promoción del aprendizaje de una lengua extranjera, y los elementos que repercuten en el proceso de enseñanza aprendizaje. Con respecto a los dos primeros, es posible que esto se deba a que la Universidad fomenta de forma enfática el aprendizaje del inglés, así como la vinculación con la industria y los sectores públicos y privados. Con respecto a la importancia de los elementos que repercuten en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, los hallazgos son consistentes con los estudios de Elizalde, Olvera y Bezies, (2017) cuando comentan que en la evaluación de la docencia una de las fortalezas de la enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad se ubica en los atributos de las dimensiones de las competencias docentes y las características personales para su docencia. A pesar de este contraste, se considera pertinente que otros estudios evalúen esta dimensión de forma más detallada para conocer cuáles

elementos pueden repercutir en este proceso. Posiblemente realizando grupos de enfoque que permitan dar voz a los alumnos y actores involucrados.

Es importante notar que ninguno de las dimensiones tuvo un valor menor a 2.5, lo que podría considerarse como un punto medio teórico en una escala del 1 al 5. Por lo que en general podría considerarse que los alumnos tienen una valoración positiva en todas las dimensiones evaluadas por la escala.

Por otra parte, se encontraron diferencias individuales según la facultad evaluada. Por ejemplo, facultades como Matemáticas evalúan de forma muy positiva el Programa de Asesorías Académicas y el apoyo de sus profesores que posiblemente resultan de utilidad para los estudiantes que estudian ciencias exactas, estos resultados coinciden con lo encontrado por Sgreccia, Cirelli y Vital (2023) que resaltan en su estudio las características de los buenos docentes y sus atributos que son tomados en cuenta por los estudiantes a la hora de la evaluación de la docencia en contextos universitarios.

Otro ejemplo son los programas de Tutorías que son valorados de forma positiva en facultades como Educación o Enfermería. Sin duda lo anterior deja de manifiesto la importancia de considerar adecuaciones particulares de los programas y dimensiones evaluadas que tomen en cuenta las particularidades de cada facultad; y que esta evaluación es de gran ayuda para poder identificar áreas de oportunidad para poder trabajar en cada facultad. Los resultados descritos anteriormente coinciden con los estudios de Martínez et al., (2020) y Aguaded y Monescillo (2013) cuando comentan la importancia que tiene la tutoría en el nivel superior, desde el punto de vista del alumnado, como un elemento que favorece el desarrollo académico, personal y profesional de los alumnos.

Con respecto a la estructura factorial encontrada en las dimensiones, el resultado fue interesante, pues la agrupación tiene sentido. Aquellos programas o servicios que apoyan al estudiante se agruparon en una dimensión; así como los servicios y equipamientos; y aquellos programas académicos implementados por la Universidad. Por lo que la estructura puede ser de utilidad para la interpretación de los resultados.

Con respecto a los factores que están asociados al desempeño de los alumnos (calificaciones) hay que considerar dos cosas: la importancia de otros factores que repercuten en ello y que no son dependientes de la universidad, y aquellos que si dependen directamente las acciones implementadas en la universidad. Con respecto a los primeros, el trabajo no representó un factor determinante del desempeño, ya que aquellos alumnos que trabajan no se diferencian de aquellos que, si trabajan, así como tampoco el sexo. Si bien el tipo de facultad tuvo diferencias, es posible que esto se deba a las características idiosincráticas propias de cada una de ellas.

Finalmente, con respecto a aquellos factores significativos evaluados por el instrumento que, si están asociados al desempeño de los alumnos, hay que considerar lo siguiente: ningún programa de atención al estudiante fue significativo. Esto si bien llama la atención, posiblemente se deba a que el acudir a estos programas es por iniciativa de los alumnos, y aquellos alumnos que acuden, posiblemente aprovechen estos servicios para mantener un desempeño igual a aquellos que no requieren este servicio. Los resultados anteriores se contrastan con los hallazgos encontrados en la literatura especializada por Obispo-Salazar et al., (2022) que mencionan la importancia que tienen los programas de atención y de bienestar universitario en el rendimiento académico de los estudiantes. Por su parte, los dos programas académicos que sí fueron significativos fueron el programa de becas y la formación profesional y vinculación. Con respecto al primero, es conocido que provenir de un ambiente con

recursos limitados, puede mermar el desempeño de los alumnos, por lo que acciones afirmativas para estos grupos vulnerables, como la existencia de becas, se refleja una asociación positiva con un mejor desempeño de los alumnos; pues las mayorías de estos programas están condicionados a conservar un cierto nivel de calificaciones. Este análisis coincide con lo afirmado en los estudios de Lara Reyna (2023) y Arias y Lastra (2019) que comentan que estas buenas prácticas universitarias favorecen el ingreso y la retención del alumnado y constituyen un eje primordial y un estímulo importante para poder mejorar su desempeño y continuar sus estudios superiores.

Por su parte, la formación profesional y vinculación puede estar asociados con el desempeño, debido a que este tipo de programas favorece la adquisición de competencias en los alumnos, lo que sin duda se refleja en sus evaluaciones, dado que la universidad considera la evaluación de competencias adquiridas. Estos puntos, son atributos que coinciden con otros estudios encontrados en la literatura especializada (Dioses Lescano et al., 2021) en la cual, los estudiantes en gran mayoría perciben un alto nivel de satisfacción con la formación profesional recibida en su institución, lo que les permite desarrollar adecuadamente sus habilidades actitudinales y académicas.

Finalmente, con respecto a servicios y equipamientos relacionados positiva con el desempeño, únicamente fueron los laboratorios, pero de una forma negativa. Este resultado resulta inesperado, pues indica que, a menor uso de laboratorios, mejor desempeño. Estos resultados se contrastan con la literatura especializada (Flores Mejía et al., 2022; Rocha Gamez & Granados Guzmán, 2021) al mencionar que el uso de laboratorios cubre una necesidad primordial durante el periodo de enseñanza de los estudiantes ya que ayudan al desarrollo de procedimientos prácticos, promueven el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias, fortalecen la práctica y robustece los conocimientos adquiridos mediante la teoría.

Los resultados contrastados anteriormente con la literatura especializada probablemente se deban a que la evaluación de las actividades de laboratorio es más rigurosa que las clases tradicionales, sin embargo, esto es meramente una hipótesis, por lo que debe considerarse estudiar con mayor detenimiento este factor; el cual, además, únicamente fue significativo en la Facultad de Educación cuando se hizo el mismo modelo por facultad.

En general, se puede concluir que el contexto de cada facultad es diferente, y que debe ser considerado para la implementación de políticas educativas internar que respondan a las necesidades de su alumnado.

Finalmente, en relación con el instrumento se encontró que en general, los resultados señalan que la confiabilidad obtenida por cada subdimensión es relativamente buena, con valores por arriba de .70 en la mayoría de las escalas. Únicamente en aquellas escalas de dos ítems o menos se tienen valores de confiabilidad bajos. Es posible que esto se deba a que los reactivos son pocos, o bien a que los ítems no están lo suficientemente correlacionados entre sí, por lo que sus resultados deberían ser analizados con cautela.

Conclusiones

Los resultados de este estudio destacan que las percepciones de los estudiantes sobre las condiciones contextuales varían significativamente entre las facultades evaluadas, lo que subraya la importancia de considerar estas diferencias al implementar

políticas educativas internas. Se identificaron fortalezas en programas como formación profesional y promoción del aprendizaje de una lengua extranjera, mientras que áreas como tutorías y laboratorios presentan oportunidades de mejora. Además, la estructura factorial obtenida valida la agrupación de las dimensiones en programas académicos, servicios y equipamiento, y atención al estudiante, lo que facilita la interpretación de los resultados.

Por otro lado, los factores asociados al desempeño académico revelaron que los programas de becas y la formación profesional tienen un impacto positivo, mientras que una baja percepción del uso de laboratorios se asocia con mejor desempeño, lo que plantea interrogantes sobre las condiciones específicas de evaluación en estas actividades. En general, los hallazgos confirman que las condiciones contextuales son determinantes para la mejora de la docencia y deben adaptarse a las características particulares de cada facultad para maximizar su efectividad en el apoyo al aprendizaje estudiantil.

Agradecimientos

Pellentesque tempus felis nulla, sodales pretium massa mollis quis.

Financiación

Pellentesque tempus felis nulla, sodales pretium massa mollis quis.

Conflicto de intereses

Los autores manifiestan no tener conflictos de intereses.

Referencias

- Agueda Gómez, M., & Monescillo Palomo, M. (2013). Evaluación de la tutoría en la universidad de Huelva desde la perspectiva del alumnado de psicopedagogía: Propuestas de mejora. *Tendencias pedagógicas*, 21, 163-176.
- Arias, M. F., & Lastra, K. (2018). Políticas de inclusión en la universidad argentina: El caso de las becas y el bienestar estudiantil en la Universidad Nacional de San Martín. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 33. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35551>
- Canales Sánchez, A., & Rueda Beltrán, M. (2013). *Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente*. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Delgado Cruz, Y., Cisneros-Cohernour, E., & Dominguez Castillo, J. (2021). Evaluación de la docencia en línea desde la perspectiva de los estudiantes del bachillerato en línea en una universidad mexicana. En F. Lamarra, C. Nosiglia, P. Centeno, & M. Rueda Beltrán (Eds.), *Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria* (1.ª ed., pp. 333-344). Editorial FEDUN.
- Dioses Lescano, N., Morales Huamán, H. I., Díaz De Angulo, D. M., & Vasquez Muñoz, A. (2021). Nivel de satisfacción en la formación de calidad a nivel universitario. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(2), 247-266. <https://doi.org/10.36390/telos232.04>

- Elizalde, L., Olvera, B., & Bezies, P. (2017). Metaevaluación: Herramienta para la valoración integral del proceso evaluativo docente de la UAEH. En E. Luna & M. Rueda (Eds.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 257-278). Universidad Autónoma de Baja California.
- Fernández Lamarra, N., Mundt, C., Tommasi, C., Martinchuk, E., & García, P. (2016). Desarrollo de la docencia: Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. En M. R. Beltrán (Ed.), *Prácticas y Condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia* (pp. 209-253). IISUE Educación.
- Flores Mejía, J., Buenrostro Arceo, R., González Quezada, E., & Vega Maldonado, S. L. (2022). Perspectiva de estudiantes universitarios al uso de los laboratorios virtuales en respuesta a los retos de la pandemia 2020: Students' perspective of the use of virtual laboratories as an answer to challenges due to the 2020 pandemic. *Revista Relep - Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 4(3). <https://doi.org/10.46990/relep.2022.4.3.602>
- García, B., Loredó, J., Luna Serrano, E., & Rueda Beltrán, M. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e).
- González-Such, J., Sancho-Álvarez, C., & Bakieva, M. (2016). Desarrollo de la docencia: Universitat de València. En M. R. Beltrán (Ed.), *Prácticas y Condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia* (pp. 253-280). IISUE Educación.
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., & Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Luna Serrano, E. (2016). Desarrollo de la docencia: Universidad Autónoma de Baja California, México. En M. R. Beltrán (Ed.), *Prácticas y Condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia* (pp. 71-102). IISUE Educación.
- Luna Serrano, E., & Rosales Rodríguez, O. A. (2014). Identificación de las variables de contexto que promueven la calidad de la enseñanza en educación superior. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(9), 91-109.
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, J., González Morga, N., González Lorente, C., & Martínez Juárez, M. (2020). La Tutoría universitaria vista por sus alumnos: Propuestas de mejora. *Revista de la educación superior*, 49(195), 55-72. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.195.1251>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Pearson Education.
- Obispo-Salazar, K., Paba-Barbosa, C., Múnera-Luque, K., Suescún-Arregocés, J., & Daza Corredor, A. (2022). Programas de bienestar universitario y algunas implicaciones en el rendimiento académico de los estudiantes de una universidad pública. *Praxis*, 18(2), 111-125. <https://doi.org/10.21676/23897856.3903>
- Ory, J. C., & Ryan, K. (2001). How Do Student Ratings Measure Up to a New Validity Framework? *New Directions for Institutional Research*, 2001(109), 27-44. <https://doi.org/10.1002/ir.2>
- Parra-Sandoval, M. C., Bozo de Carmona, A. J., Inciarte González, A., & Fuenmayor, J. A. (2016). Desarrollo de la docencia: Universidad Católica Cecilio Acosta y Universidad del Zulia, Venezuela. En M. R. Beltrán (Ed.), *Prácticas y Condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia* (pp. 151-208). IISUE Educación.

- Polanco-Bueno, R., Buendía-Espinosa, A., & Peñalosa-Castro, E. (2021). Evaluación docente en una universidad pública mexicana. *Revista de la educación superior*, 50(200), 25-46. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1888>
- Reyna Lara, M. (2023). La importancia de las becas como una política pública en el desarrollo de la Educación. *Revista arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 69(2), 1-11.
- Rocha Gamez, J., & Granados Guzmán, G. (2021). El laboratorio como un espacio para propiciar el aprendizaje significativo para los cursos por competencias de análisis cuantitativo en nivel medio superior y de química analítica ii del nivel superior utilizando el modelo didáctico la actividad integrad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 910-934. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.291
- Rueda Beltrán, M. (2011). ¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, *Bordón. Revista De Pedagogía*, 64(2), 219–220.
- Rueda Beltrán, M. (2021). Anotaciones para reorientar las prácticas de evaluación educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 311-330.
- Rueda Beltrán, M., Canales Sánchez, A., & Leyva Barajas, Y. (2016). Desarrollo de la Docencia: Universidad Nacional Autónoma de México. En M. R. Beltrán (Ed.), *Prácticas y Condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia* (pp. 15-70). IISUE Educación.
- Rueda Beltrán, M., Canales Sánchez, A., Leyva Barajas, Y., & Luna Serrano, E. (2014). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 171-183.
- Rueda Beltrán, M., Canales Sánchez, A., Luna Serrano, E. & Leyva Barajas, Y. (2021). *Tres décadas de investigación de la evaluación de la docencia*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1-27
- Rueda Beltrán, M., & Sánchez Mendoza, M. Y. (2018). Trayectoria de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (Riied). *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(2), 76-89. <https://doi.org/10.15366/rep2018.3.2.005>
- Sgreccia, N. F., Cirelli, M. B., & Vital, M. B. (2023). Características de «buenos docentes» según ingresantes al Profesorado en Matemática de la UNR: Un estudio durante dos décadas. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 37. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i37.2850>
- Torquemada González, A., Pérez López, C. G., & Jardinez Hernández, L. (2023). La autoevaluación del tutorado como recurso de retroalimentación en la formación universitaria. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos.*, 63, 185-209. https://doi.org/10.46583/edetania_2023.63.1096
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2014). *Un balance de la gestión 2007-2014*. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2018). *Cuarto informe de la gestión 2015-2018*. Universidad Autónoma de Yucatán.

Multiple Methods in Assessing the Institutional Context for Teaching Development in a Mexican University

Métodos múltiples en la evaluación del contexto institucional para el desarrollo de la docencia en una universidad mexicana

用多种方法评估墨西哥一所大学教学发展的体制背景

Множественные методы оценки институционального контекста для развития преподавания в мексиканском университете

Edith J. Cisneros-Cohernour

Autonomous University of Yucatan
ecohernour@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2319-1519>

José Gabriel Domínguez Castillo

Autonomous University of Yucatan
jg.dominguez@correo.uady.mx
<https://orcid.org/0000-0002-2897-913X>

Julio Isaac Vega Cauich

Autonomous University of Yucatan
julio.vega@correo.uady.mx
<https://orcid.org/0000-0002-2897-913X>

Dates · Fechas

Received: 2024.08.05
Accepted: 2024.12.25
Published: 2024.12.30

How to Cite this Paper · Cómo citar este trabajo

Cisneros-Cohernour, E. J., Domínguez, J. G., & Vega, J. I. (2024). Multiple Methods in Assessing the Institutional Context for Teaching Development in a Mexican University. *Publicaciones*, 54(2), 159–186. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v54i2.22474>

Abstract

Introduction: This study is based on the Model for the Evaluation of Teaching Competencies (MECD), which includes four dimensions: (a) planning of the teaching-learning process; (b) execution of the teaching-learning process; (c) assessment of the impact of the teaching-learning process; and (d) institutional context for teaching development. Specifically, the study presents results related to the evaluation of the last dimension in a public organization in southeastern Mexico, from the perspective of undergraduate students in four academic programs at a public university.

Method: The "Assessment of Context Variables from the Students' Perspective" instrument was used to examine the perceptions of 970 undergraduate students from the faculties of Education, Law, Mathematics, and Nursing.

Results: Students positively evaluated various aspects of the institutional context, although variations were observed across faculties. Regarding elements of the teaching-learning process, the results reflected an overall positive evaluation with an average score of 4.0. However, differences were noted between faculties: Education scored 4.3, Law 3.64, Mathematics 3.92, and Nursing 4.30. Focus group interviews provided additional perspectives not captured by the questionnaires. These emerging aspects of the context are significant for improving teaching and student learning.

Conclusions: Overall, this study provides a detailed view of how university students perceive and evaluate the institutional context and elements of the teaching-learning process across different faculties, highlighting both strengths and areas requiring further attention to optimize the quality of education.

Keywords: evaluation, quality, teaching, conditions.

Resumen

Introducción: Este trabajo se basa en el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD) que incluye cuatro dimensiones: (a) previsión del proceso de enseñanza-aprendizaje; (b) conducción del proceso enseñanza-aprendizaje; (c) valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje y d) contexto institucional para el desarrollo de la docencia. El trabajo presenta resultados relacionados con la evaluación de la última dimensión en una universidad pública del sureste de México desde la perspectiva de los estudiantes de licenciatura en cuatro carreras.

Método: Se utilizó el instrumento de "Valoración de las variables de contexto en la opinión de los estudiantes" para examinar las percepciones de 970 estudiantes de licenciatura de las facultades de Educación, Derecho, Matemáticas y Enfermería.

Resultados: Los estudiantes evaluaron positivamente varios aspectos del contexto institucional, aunque se observaron variaciones entre las facultades. Respecto a los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, los resultados reflejaron una valoración global positiva con una puntuación promedio de 4.0. Sin embargo, se observaron diferencias entre las facultades: Educación obtuvo 4.3, Derecho 3.64, Matemáticas 3.92 y Enfermería 4.30. Las entrevistas con grupos de enfoque añadieron perspectivas adicionales no capturadas por los cuestionarios. Estos aspectos emergentes del contexto resultan significativos para mejorar la docencia y el aprendizaje de los estudiantes.

Conclusiones: Este estudio proporciona una visión detallada de cómo los estudiantes universitarios perciben y evalúan el contexto institucional y los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes facultades, destacando tanto las áreas de fortaleza como aquellas que necesitan mayor atención para optimizar la calidad de la educación.

Palabras clave: evaluación, calidad, enseñanza, condiciones.

摘要

簡介：本研究以「教學能力評量模型」(MECD) 為基礎，包括四個層面：(a) 教學流程規劃；(b) 教學流程執行；(c) 教學流程影響評估；(d) 教學發展的機構背景。具體來說，本研究從一所公立大學四個學術課程的本科生的角度，呈現墨西哥東南部一家公立機構對最後一個維度的評估結果。

方法：使用「從學生角度評估環境變數」工具來檢視來自教育學院、法律學院、數學學院和護理學院的 970 名本科生的看法。

結果：學生對於學校環境的各個方面都給予了正面的評價，但各學院的評價有所不同。在教與學過程的要素方面，結果反映出整體的正面評價，平均分數為 4.0。然而，不同學院之間也有差異：教育學院得 4.3 分，法律學院得 3.64 分，數學學院得 3.92 分，護理學院得 4.30 分。焦點小組訪談提供了問卷所沒有的額外觀點。這些新出現的情境對於改善教學和學生學習非常重要。

結論：總的來說，這項研究提供了一個詳細的視角，讓我們了解大學生如何看待和評價不同學院的院校環境和教與學過程中的元素，突出了優勢和需要進一步關注的領域，以優化教育質量。

關鍵字：評價、品質、教學、條件。

Аннотация

Введение: Данное исследование основано на Модели оценки преподавательских компетенций (MECD), которая включает четыре измерения: (a) планирование процесса преподавания-обучения; (b) осуществление процесса преподавания-обучения; (в) оценка воздействия процесса преподавания-обучения; и (г) институциональный контекст для развития преподавания. В частности, в исследовании представлены результаты оценки последнего аспекта в государственной организации на юго-востоке Мексики с точки зрения студентов бакалавриата, обучающихся по четырем академическим программам в государственном университете.

Метод: Инструмент «Оценка переменных контекста с точки зрения студентов» был использован для изучения восприятия 970 студентов-бакалавров с факультетов образования, права, математики и сестринского дела.

Результаты: Студенты положительно оценили различные аспекты институционального контекста, хотя на разных факультетах наблюдались различия. Что касается элементов процесса преподавания и обучения, результаты отражают общую положительную оценку со средним баллом 4.0. Однако между факультетами были отмечены различия: Педагогический – 4.3 балла, Юридический – 3.64, Математический – 3.92, а Сестринское дело – 4.30. Интервью в фокус-группах позволили выявить дополнительные точки зрения, не отраженные в анкетах. Эти новые аспекты контекста имеют большое значение для улучшения преподавания и обучения студентов.

Выводы: В целом, данное исследование дает подробное представление о том, как студенты университета воспринимают и оценивают институциональный контекст и элементы процесса преподавания и обучения на разных факультетах, выделяя как сильные стороны, так и области, требующие дальнейшего внимания для оптимизации качества образования.

Ключевые слова: оценка, качество, преподавание, условия.

Introduction

The evaluation of teaching in higher education is typically conducted through opinion questionnaires, which are distributed at the end of the school year in universities or higher education institutions. Such type of research has been conducted for over forty years with little change in its methodology and focus.

Ory and Ryan (2001) reviewed the literature on teacher evaluation in the USA and other Western countries concluding that further studies on the validity of teacher evaluations are necessary. To examine the state of the art of teacher evaluation in Mexico, Rueda et al. (2011) conducted a diagnosis to assess the characteristics of teacher evaluations and the use of their results in institutes and universities in Mexico.

In recent years, Rueda Beltrán (2021) conducted studies to contribute to rethinking educational evaluation practices. He shares reflections on the evaluation policies implemented in the education sector, highlighting their limitations as the only resource to improve the school system. Likewise, studies by Polanco-Bueno, Buendía-Espinosa, and Peñalosa-Castro (2021) also contributed to the evaluation of teaching in a Mexican public university. They emphasized the importance of using complementary measurement tools that comply with verifiable technical indicators. These tools facilitate effective decision-making regarding the quality of teaching practice. Rueda Beltrán and Sánchez Mendoza (2018) discussed the experiences of the Ibero-American Network of Researchers on the Evaluation of Teaching (RIIED). This specific strategy has facilitated the analysis of the teaching practices and acknowledges the complexity of this process and its role within the institutional context. Other studies addressing the issues related to this topic are diverse, as outlined below. Delgado, Cisneros, and Domínguez (2021) conducted research that evaluated online teaching from the perspective of students attending an online high school at a public university in Mexico. Elizalde, Olvera, and Bezies (2017) describe the importance of evaluating the teaching practice of foreign language teachers to identify their strengths and areas of opportunity in improving learning. Sgreccia, Cirelli, and Vital (2023) pointed out that, when assessing mathematics teaching at a university, students value highly how their professors support them in achieving their activities, explain clearly, and motivate them to solve academic problems through educational guidance. Similarly, Martínez Clares et al. (2020) and Aguedad Gómez and Monescillo Palomo (2013) discuss that academic tutoring is a crucial element when students assess teaching practice due to the importance for students at different stages of their educational experience. Such practice facilitates students' integral development; and the achievement of the objectives of higher education and highlights the role of an understanding and empathetic teacher. Similar studies have been conducted by Torquemada González et al., (2021), which describe student self-evaluation as a feedback resource for improving university teaching.

Finally, Rueda et al. (2021) conducted a study on three decades of research about teacher assessment that helped identify the characteristics of teacher evaluation, from its description in educational policies to its implementation in different school organizations.

Likewise, García et al. (2008) developed a model for assessing teaching competencies. This model has been subject to review and evaluation for the last eleven years. This model evaluates three competencies: anticipation of the teaching-learning process, conducting the teaching-learning process, and assessing the impact of this process. The model focuses on the enhancement of teaching practice.

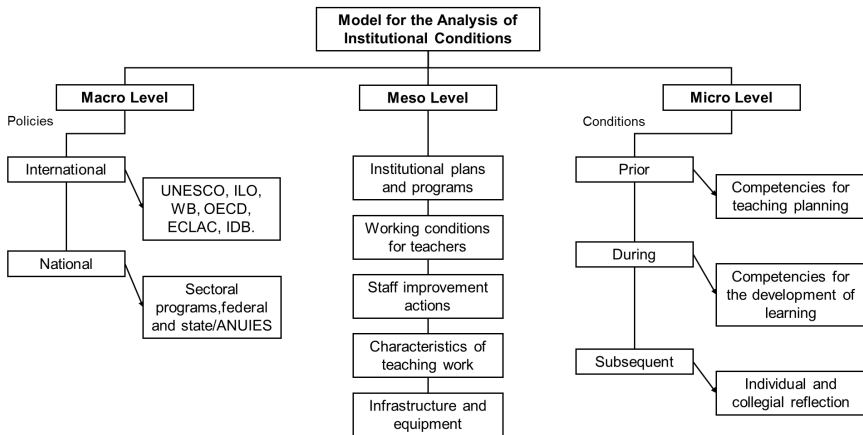
The model also includes an element not typically addressed in the literature on teaching evaluation: the institutional context in which the teaching takes place. Including the policies, practices, and conditions of teaching practice. According to Rueda et al. (2014), the institutional context can be defined as: “the set of conditions and actions of the organization related to the teaching practice, such as policies, curricular management, permanent training, staff hiring requirements, the characteristics of assignment of subjects and the distribution of schedules, among others (p. 172).”

In their study of the institutional context, Rueda et al. (2014) analyzed the context at three levels: macro, meso, and micro, as described below:

- *Macro level:* it is about the national and international policies and guidelines regarding the purposes, plans, and programs of higher education institutions related to teaching.
- *Meso level:* it is about institutional policies and practices through plans and programs, institutional culture and environment, teachers’ working conditions, and academic organization.
- *Micro level:* it includes the programs, teachers’ and students’ characteristics, physical factors such as infrastructure, equipment, laboratories, materials, etc., the characteristics of students’ groups, and their group dynamics that influence the teaching-learning process within the classroom.

Figure 1

Model for the analysis of institutional conditions for the improvement of teaching



Note. Taken from *Analysis of the contextual conditions for the development of teaching practice*, by A. Canales Sánchez & M. Rueda Beltrán, 2013, XII National Congress of Educational Research.

Research on the institutional context conducted by the network has found evidence of the importance of certain indicators of student learning that contribute to improving teaching practice. The research of Rueda, Canales and Leyva (2016), is one of those studies. They discovered that for students at the National Autonomous University of Mexico (UNAM) access to technological resources, library facilities, and class size is of great value.

Luna (2016) also reports that students at the University of Baja California valued three types of programs as aspects of the institutional context:

- a. Institutional student support programs: tutoring, educational and psycho-pedagogical counseling programs, and scholarship programs.
- b. Programs to strengthen comprehensive education: cultural and sports activities with credits, promoting foreign language learning, and student exchange programs.
- c. Services and equipment: libraries, computer rooms, laboratory facilities, and the cafeteria.

Similarly, Parra-Sandoval, Bozo, Inciarte and Fuenmayor (2016), in a study conducted at the Cecilio Acoto Catholic University and the University of Zulia in Venezuela, discovered that, according to the students, the physical infrastructure of the universities, including furniture, media, and didactic materials, technology, cultural activities, scholarships and exchanges, library and laboratories were the contextual aspects in need of improvement. Also, the students identified another vital element of the institutional context, such as campus security, due to the prevalence of robberies and assaults.

In another study conducted at the Universidad Tres de Febrero in Argentina, Fernández Lamarra et al. (2016) found out that the comprehensive tutoring program (especially in the early academic years, educational, vocational, and occupational guidance, and laboratory facilities were highly valued by the students.

At the University of Valencia, González-Such, Sancho-Álvarez, and Bakieva (2016) found that students showed little interest in cultural and sports activities. They also rated the tutoring service low, while valuing the opportunity to learn a second language, particularly English, highly, with a rating of 93.6%. Students had a high regard for electronic resources and library services but expressed dissatisfaction with the limited number of computers available. Additionally, although they valued the existence of scholarships, they were unhappy with the fairness of their distribution. There was a lack of communication regarding exchange programs, and students were dissatisfied with the limited availability of research courses.

Purpose of the study

This paper shows the preliminary results of a study of the institutional context in four faculties at a public university in southeastern Mexico. The results were collected in the faculties of Law, Education, Nursing, and Mathematics at the Autonomous University of Yucatan (UADY). This is a prestigious public autonomous higher education institution located in Mérida, Yucatán, Mexico, recognized regionally, nationally, and internationally.

Objectives

To analyze university student's perceptions of the contextual conditions related to the teaching-learning process and their relationship with academic achievement.

Specific objectives

To describe student's general perception of contextual conditions to identify strengths and opportunities.

To determine if there are statistically significant differences among faculties regarding the perceptions of the institutional context.

To identify the significant relationships between the evaluated dimensions of the institutional context.

To identify latent factors underlying the dimensions of the institutional context through exploratory factor analysis.

To assess the relationship between the dimensions of the institutional context and the student's academic achievement.

To examine the differentiated influence of the dimensions of the institutional context on academic achievement in each faculty.

To identify elements of the institutional context that students regard as relevant for the quality of teaching and learning.

Brief description of the university and the context of teaching assessment

The university has five campuses in Mérida and one in Tizimín, a city located in the East of the state of Yucatán. The UADY also includes the Dr. Hideyo Noguchi Regional Research Center, with two Research Units: Biomedical Sciences and Social Sciences. The Architecture, Habitat, Art and Design Campus is located at the "Mejorada Park" in the historic center of Mérida. The Biology and Agricultural Sciences Campus is located near the Xmatkuil hacienda. The Health Sciences Campus is on the west side of Mérida. The Social, Economic-Administrative Sciences and Humanities Campus is on the highway to Motul, northeast of Mérida. The Campus of Exact Sciences and Engineering is located on the outskirts of the Northern Beltway of Mérida; The Multidisciplinary Campus is the city of Tizimín, in the east of the State. There are four academic programs in Tizimín: Education, Nursing, Computer Science, and Accounting (Universidad Autónoma de Yucatán, 2018). In addition, the university runs three high schools.

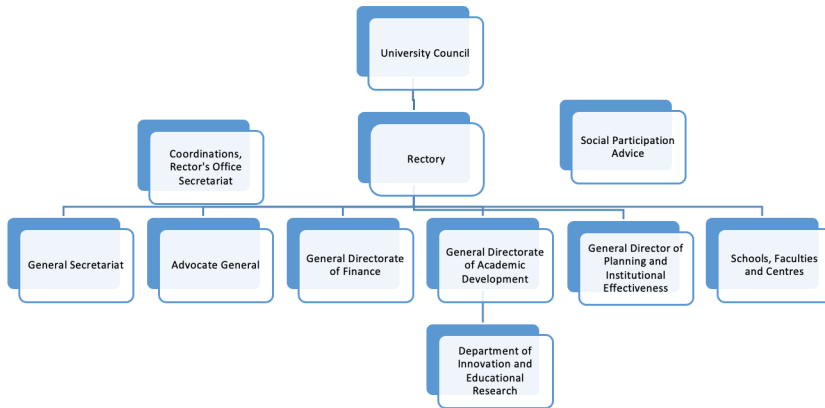
The university offers 45 undergraduate degree programs, 17 diploma programs, and 28 specialization programs. In addition, there are 27 master's degree programs and four doctoral programs in the following fields: Biological and Agricultural Sciences; Exact Sciences and Engineering; Health Sciences; Social, Economic-Administrative Sciences and Humanities; and Architecture, Habitat, Art, and Design. The enrollment is 9,533, both undergraduate and graduate students.

According to the Rector's report, in 2007, the university (Universidad Autónoma de Yucatán, 2014) had 706 full-time professors, 198 of them held doctoral degrees, 322 with master's degrees, 84 with specialty diplomas, and 102 with bachelor's degrees. In 2013, full-time professors increased to 777.

Regarding the organizational structure, there are three university authorities at the UADY: the University Council, the Rector, and the directors of faculties, schools, institutes, and Departments. The University Council is the highest authority of the university, and its purpose is to set the regulations and oversee the development of academic life within the institution through its three permanent commissions: academic, legis-

lative, and budget. This council includes the Rector, the directors of schools and faculties, one representative of the teaching staff and one of the students for each school and faculties, the directors of institutes and research centers, the Secretary General of the university, and the directors of the departments. The Rector is appointed by the University Council for a term of four years, and can be re-appointed once.

Figure 2
Organizational chart of the Autonomous University of Yucatan



The General Directorate of Academic Development has a Department of Innovation and Educational Research (DIEE). The DIEE staff collaborates with the high school and bachelor’s degree coordinators for teacher training and evaluation.

Methods

This paper shows the results of the descriptive part of the study, which was conducted through a survey. This type of research provides information about the opinions, attitudes, and other characteristics of the participants, as McMillan and Schumacher (2006) point out as key elements of descriptive studies.

Participants

Nine hundred seventy higher-level students from four different faculties participated in the study. Most of the participants were women, as shown in Table 1, they had chosen the program as their first choice, and they are regular students at various stages of their studies. A minority of them speak an indigenous language, one in three are employed, and most of those who are employed work for 20 hours a week or more. Finally, the average grade of the participants was 84.55 points, with a standard deviation of 6.20 points. The descriptions for each faculty can also be seen in Appendix A.

Table 1*Description of the characteristics of the sample*

Variable	N	%
Faculty		
Education	303	31.2
Law	203	20.9
Mathematics	161	16.6
Nursing	303	31.2
Sex		
Female	692	71.3
Male	278	28.7
First-choice Academic Program	708	73.1
Type of student		
Regular	634	95.3
Irregular	31	4.7
Stage of studies		
Initial	303	31.3
Intermediate	315	32.6
Final	349	36.1
Speaking Indigenous language	45	4.6
Currently employed	331	34.1
Hours of work per week		
Less than 5 hours	65	24.0
5 to 10 hours	50	18.5
From 11 a.m. to 3 p.m.	16	5.9
From 4 pm to 8 pm	33	12.2
More than 20 hours	107	39.5

Instrument

The instrument used for this study was designed as part of the project "Evaluation and Training for the Improvement of the Quality of Teaching". This project was funded by the Autonomous University of Baja California and coordinated by Dr. Edna Luna Serrano and Adela O. Rosales of the Institute of Educational Research and Development. The instrument "Assessment of context variables in the opinion of students",

aims to know the perception of the conditions of the institutional context that impact the permanence and graduation of students. The instrument was designed to meet quality standards and has been validated and administered in various Ibero-American countries.

It has the following sections:

1. The first section contains the introduction and purpose of the study, as well as confidentiality in handling the information to be collected.
2. The second section includes questions where participants are asked to provide general information about the degree they are studying, the duration of their participation in the program, and their average grade. In addition, it asks whether they are speakers of an indigenous language and if they are employed.
3. In the third section, students are asked to indicate their level of agreement or disagreement with the statements presented to them using a five-point Likert scale. On this scale, 1 indicates "strongly agree," 2 means "agree," 3 signifies "undecided," 4 stands for "disagree," and 5 represents "strongly disagree." The instrument consists of 104 statements divided into 13 sections with a varied number of items in each one (see Table 2).

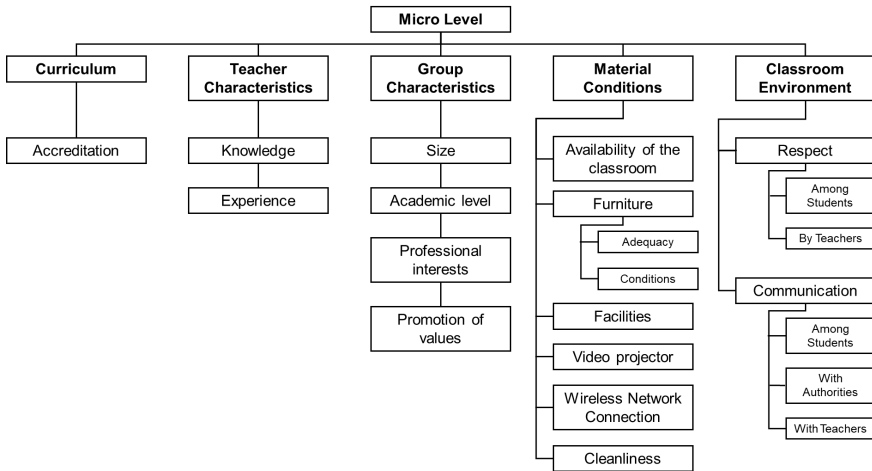
Table 2

Distribution and number of statements in each section of the instrument

Section	Items	Numbering
Tutoring Program	18	(01-18)
Educational and psycho-pedagogical counseling program	5	(19-23)
Scholarship Program	7	(24-30)
Academic Advising Program	2	(31-32)
Student Exchange Program	5	(33-37)
Research, cultural and sports activities	7	(38-44)
Promoting the learning of a foreign language	2	(45-46)
Vocational training and outreach	8	(47-54)
Library Services	10	(55-64)
Computer and equipment service	3	(65-67)
Computer and equipment service: in the computer rooms	6	(68-73)
Laboratories	11	(74-84)
Elements that impact the teaching-learning process	20	(85-104)

It is important to note that the first 12 elements of the instrument are focused on assessing variables identified by Luna and Rosales (2014) at the meso level for analyzing the institutional context. The last section, which is about the elements of the teaching-learning process, is aimed at aspects associated with the micro level (See Figure 3).

Figure 3
Elements of the micro



Note. Taken from “Identification of the context variables that promote the quality of teaching in higher education”, by E. Luna Serrano & O.T. Rosales Rodríguez, 2014, *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(9)

Procedure

First, the survey was answered online through Google Forms, coordinating with the selected schools. The links were sent to the school coordinators, who shared them with the students so they could answer the survey. Subsequently, focus groups with students from the four faculties were conducted to explore other possible contextual elements and their influence on teaching.

For the analysis of the information, descriptive statistics were first generated to describe the general evaluations assigned by the students to each section of the instrument. After that, a one-way ANOVA was performed to determine if there were significant statistical differences in perceptions of the institutional context across faculties. This type of analysis was chosen considering the four groups and the normal distribution of the model’s residuals.

In addition, the relationships between the different dimensions of the scale were examined using Pearson’s product-moment correlation. This analysis served as a basis for the subsequent exploratory factor analysis to identify underlying latent factors in the dimensions of the institutional context. The extraction of residual minimums method was used to identify the number of factors to be retained by parallel analysis and applying an oblique rotation, as it was assumed that the factors could be correlated with each other.

Lastly, a multiple linear regression was performed to analyze the associations between student achievement and the dimensions of the perceived institutional context. This analysis allowed us to control other factors that could influence performance, such as the student’s gender, the stage of their studies, whether they are employed, or if they are an irregular student. The analyses were performed both in general and by faculty.

All quantitative analyses were performed using Jamovi software (version 2.3 for Windows), considering a significance level of .05 for inferential analyses.

On the other hand, the information obtained through the focus groups was analyzed through an inductive content analysis, identifying only the manifest content and common themes in the students' responses.

Findings

The answers for each item were analyzed to identify possible capture errors, missing values, and, in general, the response pattern. Only a maximum of two missing values were found in each item. Most of the response options were selected (See Appendix B).

Table 2

Internal consistency of dimensions

Dimension	Items	Numbering	α
Tutoring Program	18	1-18	.966
Educational and psycho-pedagogical counseling program	5	19-23	.883
Scholarship Program	7	24-30	.892
Academic Advising Program	2	31-32	.468
Student Exchange Program	5	33-37	.856
Research, Cultural and Sports Activities	7	38-44	.875
Promoting the learning of a foreign language	2	45-46	.421
Vocational training and outreach	8	47-54	.924
Library Services	10	55-64	.897
Computer and equipment service	9	65-73	.917
Laboratories	11	74-84	.973
Elements that affect the teaching-learning process	20	85-104	.928

Subsequently, the reliability indices of each dimension were analyzed using Cronbach's alpha. As shown in Table 2, all dimensions, except those formed by only two items, exhibited "good" to "very good" internal consistency values. Next, the scores for each dimension were described. As shown in Table 3, the dimensions, promotion of learning a foreign language, and professional training and outreach obtained the highest scores. On the other hand, the dimensions, tutoring program, as well as research, cultural, and sports activities scored the lowest.

Table 3*Descriptive of dimension scores*

Dimension	Average	D.T.
Tutoring Program	3.65	1.05
Educational and psycho-pedagogical counseling program	3.89	.94
Scholarship Program	3.72	.98
Academic Advising Program	3.78	.93
Student Exchange Program	3.67	.98
Research, Cultural and Sports Activities	3.66	.90
Promoting of learning a foreign language	4.32	.82
Vocational training and outreach	4.47	.71
Library Services	3.99	.80
Computer and equipment service	3.93	.89
Laboratories	3.82	1.17
Elements that affect the teaching-learning process	4.10	.69

The descriptives by faculty were also presented, as shown in Table 4. In general, the faculties of education and nursing had a more positive perception of the context than law or mathematics.

Table 4*Description of the dimensions of the context by faculties*

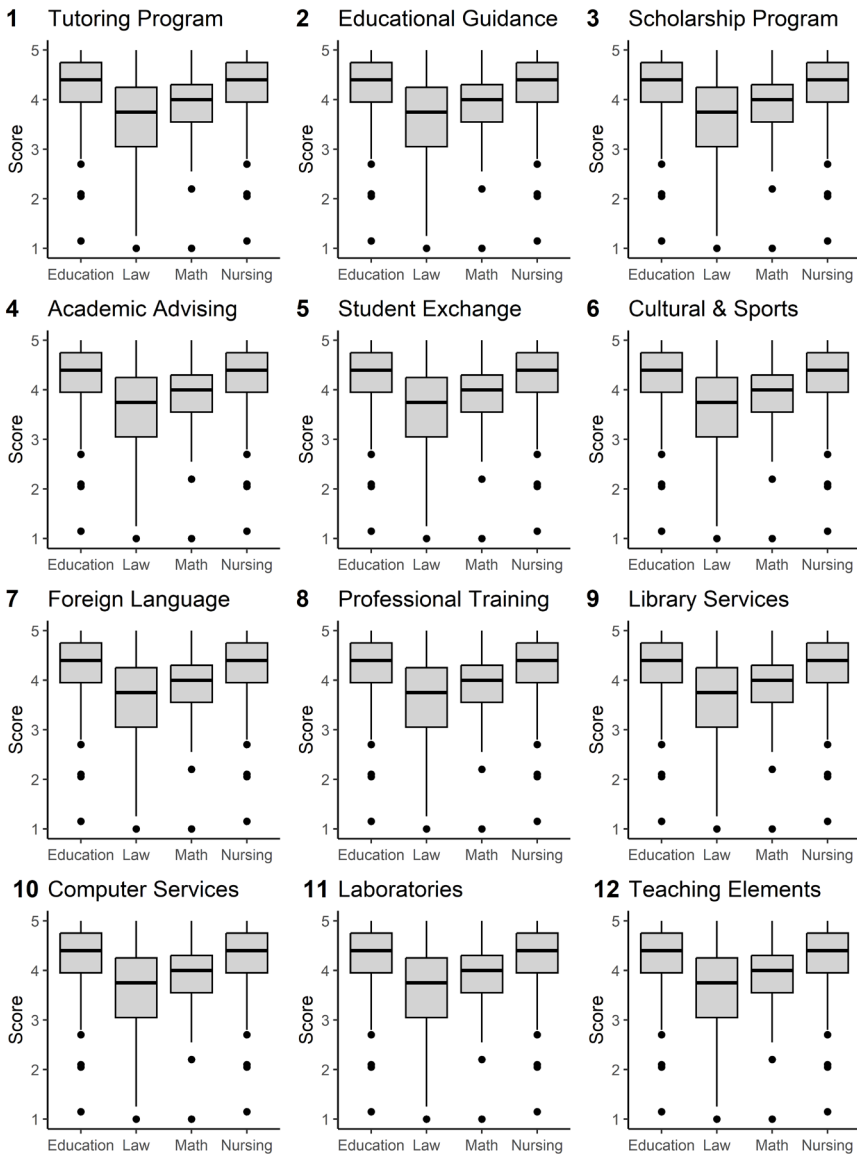
Dimension	Education		Law		Math		Nursing	
	Average	D.T.	Average	D.T.	Average	D.T.	Average	D.T.
Tutoring Program	4.11	.75	2.91	1.13	2.85	.87	4.11	.75
Educational and psycho-pedagogical counseling program	4.26	.70	3.15	1.08	3.45	.75	4.26	.70
Scholarship Program	3.89	.94	3.36	1.09	3.53	.81	3.89	.94
Academic Advising Program	3.77	.89	3.57	1.06	4.07	.81	3.77	.89
Student Exchange Program	3.95	.90	3.24	.95	3.14	.86	3.95	.90

Dimension	Education		Law		Math		Nursing	
	Average	D.T.	Average	D.T.	Average	D.T.	Average	D.T.
Research, Cultural and Sports Activities	3.91	.82	3.34	.90	3.08	.78	3.91	.82
Promoting of learning a foreign language	4.39	.76	4.08	.92	4.33	.83	4.39	.76
Vocational training and outreach	4.69	.51	4.25	.86	3.89	.75	4.69	.51
Library Services	4.14	.75	3.56	.86	3.97	.70	4.14	.75
Computer and equipment service	4.08	.80	3.39	1.05	4.01	.71	4.08	.80
Laboratories	4.10	1.14	3.33	1.22	3.40	.80	4.10	1.14
Elements that affect the teaching-learning process	4.30	.58	3.64	.79	3.92	.61	4.30	.58

Scores were also compared across faculties using a one-way ANOVA. All dimensions showed statistically significant differences, with F values ranging from 7.3 to 152.0. In all cases, the significance level was less than 0.001. The differences are shown in Figure 4.

Figure 4

Contrast of the scores obtained in each faculty



Correlations between the 12 dimensions were also explored, and all the dimensions presented statistically significant correlations, considering an alpha of .001 (Table 5). A strong, directly proportional correlation was found between the tutoring program and the educational guidance and educational psycho-pedagogy program ($r = .663$). On the other hand, the weakest correlation was found between the promotion of teaching a foreign language and the use of laboratories, indicating a significant but weak proportional relationship, ($r = .207$).

Table 5

Correlation between the dimensions of the instrument

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1	.659	.441	.309	.527	.544	.226	.446	.398	.339	.356	.558
2		1	.413	.350	.545	.545	.311	.474	.426	.452	.324	.552
3			1	.457	.511	.536	.354	.386	.452	.362	.368	.462
4				1	.408	.425	.335	.264	.372	.322	.222	.358
5					1	.614	.391	.447	.442	.380	.401	.484
6						1	.351	.471	.467	.360	.368	.515
7							1	.415	.411	.350	.196	.370
8								1	.406	.355	.352	.535
9									1	.608	.472	.603
10										1	.389	.554
11											1	.454
12												1

Note. * $p < .05$; ** $p < .01$; $p < .001$

Given the above correlations, it was deemed important to investigate the presence of second-order latent factors where the 12 dimensions were grouped. Therefore, an exploratory factor analysis (EFA) was performed. An analysis of the adequacy of the evidence was first considered. Bartlett's sphericity test was rejected ($\chi^2 = 3505$, $df = 66$; $p < .001$). This means that the null hypothesis stating that the correlation matrix is the identity matrix can be rejected, so, the conclusion is that there are second-order explanatory factors of the variance. Likewise, the Kaiser-Meyer-Olkin test of sample adequacy was relatively close to 1 (.923). This indicates the adequacy of the sample size. Subsequently, the EFA was performed following the most recent recommendations of the EFA (Lloret et al., 2014), that is: the extraction was performed using non-weighted least squares (specifically the minimal residual technique), with oblique rotation (oblimin), and retaining those factors using the parallel analysis technique.

As shown in Table 6, a three-factor model was obtained that explains up to 52.4% of the variance. Regarding the first factor, the "Academic Programs", consist of six dimensions of complementary programs. Factor two comprises four items. Such items assess the underlying construct "Services and equipment", as it includes the dimensions that evaluate aspects related to infrastructure and services of the faculties and the university. Factor three is composed of two dimensions regarding "Student support", including the Tutoring Program and the Educational and psycho-pedagogical counseling program. Similarly, all the values of the internal consistency values of Cronbach's alpha and McDonald's omega are reported as "good", since all were greater than .70.

Table 6*Exploratory factor analysis of the original 12 dimensions*

Original dimensions	Second-level factor		
	Academic Programs	Services and equipment	Student Support
Sections			
Tutoring Program			.748
Educational and Psycho-pedagogical Counseling Program			.531
Scholarship Program	.648		
Academic Advising Program	.581		
Student Exchange Program	.678		
Research, Cultural and Sports Activities	.662		
Promoting the Learning of a Foreign Language	.512		
Vocational training and outreach	.345		
Library Services		.754	
Computer and equipment service		.785	
Laboratories		.408	
Elements that have an impact on the teaching-learning process		.622	
Variance explained			
Self-Value	5.18	.45	.29
Explained variance (%)	21.4	19.1	11.9
Cumulative variance (%)	21.4	40.5	52.4
Internal consistency			
Cronbach's alpha	.794	.814	.790
McDonald's Omega	.797	.816	.818

Once the exploratory factor analysis stage was concluded, the next step was to analyze the main dimensions or factors that could affect the scores obtained by one of the key variables: academic performance, which is the average of the grades obtained by the participants during their studies. A multiple linear regression model was conducted for that purpose. The variable was the participants' grades, and the predictor variables were the 12 dimensions evaluated by the educational measurement instrument. Other control variables, such as sex, faculty, job, regular vs. irregular students, and study stage, were included to eliminate their effect as covariates.

Initially, it was confirmed that the assumptions of normality and homoscedasticity of the residuals were met. Once this was confirmed, the Variance Inflation Factor (VIF) was used to explore whether there is no multicollinearity between the model's variables. All FIV values were below 5 indicating no multicollinearity, which confirms that the model interpretation was appropriate.

The resulting model was statistically significant ($F_{20,924} = 21.6$; $p < .001$). Indicating that at least one factor explains 31.8% of the variability in grades. Initially, we examined the covariates, all of which were found to be significant except for employment. In other words, having a job does not significantly affect their grades. Concerning the other covariates. Because all of them were significant, it confirms the adequacy of including these variables in the model since it eliminates the effect of variables such as sex, faculty, regular vs. irregular students, and the study stage (See Table 7).

Table 7

Model of factors associated with academic performance

Predictor	beta	B _z	95% CI	
			Inf.	Sup.
Intercept	79.20			
<i>Student Support</i>				
Tutoring Program	.18	.03	-.05	.10
Educational and psycho-pedagogical counseling program	.05	.01	-.08	.09
<i>Academic Programs</i>				
Scholarship Program	.94	.15	.08	.20
Academic Advising Program	-.37	-.06	-.12	.01
Student Exchange Program	.27	.04	-.03	.09
Research, Cultural and Sports Activities	-.45	-.06	-.14	.01
Promoting the learning of a foreign language	.19	.03	-.04	.10
Vocational training and outreach	1.06	.12	.05	.32
<i>Services and equipment</i>				
Library Services	.00	-.00	-.08	.07
Computer and equipment service	-.33	-.05	-.12	.01
Laboratories	-1.06	-.20	-.27	-.02
Elements that affect the teaching-learning process	-.13	-.01	-.10	.08
Being a man	.10	.01	-.05	.07
Being irregular	-5.72	-.18	-.24	-.79

Predictor	beta	B _z	95% CI	
			Inf.	Sup.
Study Stage (Initial stage.)				
Intermediate stage	2.01	.27	.15	.49
Final stage	3.12	.24	.16	.63
Employment	.46	.09	-.06	.20
Faculty (Education)				
Law	-7.29	-1.23	-1.46	-.89
Mathematics	-4.43	-.67	-.88	-.48
Nursing	.09	.01	-.12	.13

Note. * $p < .05$; ** $p < .01$; $p < .001$

The statistically significant factors are scholarship programs, professional training and outreach, and laboratories. The first two factors are directly proportional to the grades. This means a better perception of the scholarship program and more effective professional training and outreach lead to higher average grades. On the other hand, laboratories were inversely related to the grades. That is, the lower the perception of the use and equipment of the laboratories, the higher the average grades of the participants.

Finally, the same model was applied for each faculty, indicating that there are different relevant factors across faculties. Thus, as shown in Table 8, the scholarship program and laboratories were significant for the faculty of education, while the academic advising program was regarded for mathematics. Additionally, the scholarship program was significant for the nursing faculty, but there was no significant contextual factor for the law faculty except the covariate "sex."

Table 8

Models by faculty

Predictor	Education	Law	Mathematics	Nursing
Intercept	80.02	83.75	73.76	84.23
<i>Student Support</i>				
Tutoring Program	.25	.50	.04	.07
Educational and psycho-pedagogical counseling program	.47	-1.04	1.42	.14
<i>Academic Programs</i>				
Scholarship Program	.96**	.65	.98	.71*
Academic Advising Program	-.35	-.06	-2.20*	-.41
Student Exchange Program	-.03	.11	1.66	.29
Research, Cultural and Sports Activities	-.37	-.06	-1.76	-.18

Predictor	Education	Law	Mathematics	Nursing
Promoting learning a foreign language	.36	-.03	-.08	.35
Vocational training and outreach	.98	-.15	1.77	.59
<i>Services and equipment</i>				
Library Services	-.57	1.07	2.16	-.55
Computer and equipment service	-.07	-.38	-1.56	-.24
Laboratories	-1.17	-.31	.64	-.13
Elements that affect the teaching-learning process	.49	-.54	-1.43	-.23
Being a Man	-1.49**	-2.16*	.30	4.55
Being irregular	-4.22**	--	-6.51	-3.58**
Stage (Initial):				
Intermediate	2.17	3.97	2.34	1.99
Final	3.97	-1.06	2.20	4.52
Employment	.56	.36	-.90	-.23
Explained variance (R ²)	31.2%	7.0%	22.8%	38.2%

Note. * $p < .05$; ** $p < .01$; $p < .001$

On the other hand, the results of the focus groups indicate that students view various contextual elements as significant and impactful on the quality of teaching and learning. These elements related to the curriculum are teacher behavior, administrative services, and infrastructure.

Concerning the implementation of the curriculum, the students indicated that, although the learning of a foreign language is important, how the institution promotes it is insufficient:

Teachers do not use English materials to support our learning. We take courses in English, but they are not related to what we learn in the classroom.

Other students added:

They do not encourage the use of second language learning skills, such as submitting assignments in English or writing in that language, however, it is compulsory to pass a level of English on a standardized test. The language teachers do not have the level of English that they want us to achieve.

The students also reported several problems with the teacher's behavior. One of these problems was showing favoritism:

Some teachers have favorites; they make exceptions for homework and other activities, but not for everyone.

In one of the focus groups, the students commented that this favoritism is for the benefit of the students of one of the two programs offered by the faculty:

Teachers generally favor the students from the first program offered by the faculty, and they do not treat us equally or grant us the same attention and dedication. We believe it is because they have the same degree as their students. Favoritism is quite evident in everything.

The way teachers organize collaborative activities in the classroom is another problem. As one student noted:

students deemed to have "high intellectual ability" refuse to work with other students thought to have "low intellectual ability", and teachers permit that behavior. This leads to an individualistic environment in the classrooms

The participants also indicated the need to improve teacher training not only in the disciplinary area but also in the humanistic area:

Professors must, not only master the content they teach, but also, they must enjoy teaching and own a relevant postgraduate degree related to the field they teach.

Other students added:

Some people feel like they are above the rest. Some teachers think they are untouchable and that they can step on us. Such attitude, as a teacher, is rather grave.

Students from one of the faculties said that teachers need to be trained as tutors;

One area in which teachers need to improve is tutoring. In our faculty, tutoring is practically non-existent.

They also stressed that the curriculum is not adapted for people with special needs:

Neither the curriculum nor the lesson plans consider the differences among students, especially those with different auditory, visual, or learning needs.

The students also added that teachers require training in the educational model:

Some teachers spend a lot of time criticizing the educational model. Teachers have no agreement on how the model should be carried out.

Some teachers do not understand the model; one says one thing, and the other contradicts it. They only confound us.

In one of the focus groups, students also mentioned that some teacher's behavior outside the classroom is inappropriate and could be considered harassment.

There is one teacher who makes romantic advances to students on Facebook. This is not right. More professionalism should be demanded from teachers in matters of civics and ethics. Their profiles on social networks are careless, they use inappropriate language and make comments unsuitable for university professors.

Regarding administrative services, students from the four faculties highlighted the problems with the Departments of Admissions, Information Technology, and the cafeteria. Regarding the Department of Admissions, they commented:

When we go to the Department of Admissions, they do not answer our questions; the staff always seems to be in a bad mood

Concerning the information technology department, they stated that:

The staff need training in their field and in dealing with students' questions. The current working schedules are unsuitable, closing early and lacking availability for afternoon shift students.

As for the cafeteria service, the participants of one of the faculties complained about its quality and cost:

The cafeteria closes very early, but we have classes until 8 pm. Class schedules and cafeteria schedules are different. We have to leave before the end of class to find something to eat, even if it is not allowed. The worst thing about the cafeteria is that it is expensive and offers low-quality food.

All students agree that a serious problem affecting their studies is transportation.

We do not have a shuttle service on campus. Sometimes, when we arrive late, some teachers do not let us enter the classroom, even though the delay is not our fault. It is because the bus service is inefficient and limited.

Other students commented:

To go to school, we must take more than one bus, and the service is inefficient. Now that the student population on campus is increasing because a new faculty is incorporated, the problem is getting worse.

Likewise, all students indicated that internet service is insufficient and limited, so it needs to be improved. They also commented on the problem of student mobility within the campus.

There is a lack of communication between the faculties; they seem to be isolated from each other. If you want to take a course at one of the faculties, they do not communicate your grades directly. We must carry out the process ourselves, and sometimes the dates do not match, and the procedures are not explained clearly. Administrative procedures are obsolete and impede mobility.

Regarding classroom infrastructure, the students stressed the need to improve ventilation in classrooms because it affects their learning:

There is no air conditioning, and due to the high temperatures, we cannot concentrate, and we start to perform poorly.

Other students added:

Chairs in good condition are not enough; the furniture is insufficient for the number of students in the classroom. There is also a need for better cleaning in the classrooms. There are not enough multimedia projectors, and many others are not working.

Students also stressed that the institution does not provide adequate access to students with special needs:

The building does not have enough ramps and requires technological resources to support students with mobility, hearing, and visual problems.

Discussion

Concerning the assessment of the different areas, it was found that what the students value the most are professional training and outreach, the promotion of learning a foreign language, and the elements that impact the teaching-learning process. For the first two aspects, it may be because the university strongly encourages learning English and its relationship with industry and the public and private sectors. For the importance of the elements that have an impact on the teaching-learning process of a foreign language, the findings are consistent with the studies of Elizalde, Olvera, and Bezies (2017) where they comment that in the evaluation of teaching, one of the strengths of foreign language teaching at the university is found in the attributes of the dimensions of teaching competencies and the personal characteristics for teaching. Although there is a contrast, other studies need to evaluate this aspect in greater detail to understand which factors may influence this process. Perhaps conducting focus groups with students and other participants can help gather their opinions.

It is important to note that none of the dimensions obtained a value lower than 2.5, which can be considered a theoretical midpoint on a 1 to 5 scale. Therefore, in general, it can be said that students have a positive view of all the dimensions evaluated by the scale.

On the other hand, individual differences were found depending on the faculty being evaluated. For instance, faculties like Mathematics view the Academic Advising Program and the support provided by their professors very positively. This feedback is likely beneficial for students studying exact sciences. These results align with the findings of Sgreccia, Cirelli, and Vital (2023), who emphasize in their study the characteristics of effective teachers and the attributes that students consider when evaluating teaching in university settings.

Another example is the Tutoring program, which is positively valued in faculties such as Education or Nursing. Undoubtedly, the above highlights that it is essential to consider the specific adaptations of the evaluated programs and dimensions that include the unique characteristics of each faculty. This evaluation is invaluable for identifying areas of opportunity that can be addressed within each faculty. The results described above coincide with the research by Martínez Clares et al. (2020) and Aguaded and Monescillo (2013). They comment on the importance of tutoring at the higher education level, emphasizing its benefits for student's academic, personal, and professional development.

Concerning the factor organization found in the dimensions, the results are interesting because the grouping makes sense. Those programs or services that support the student were grouped into one dimension; including services and equipment; and those academic programs implemented by the University. Therefore, the structure can be useful for the interpretation of the results.

Regarding the factors associated with students' achievement (grades), two things must be considered: the importance of other factors that have an impact on it and that are independent of the university and those that directly depend on the actions implemented in the university. For the former, neither gender nor employment were determining factors affecting the student's achievement since students without jobs are not different from those with jobs. Despite differences among the faculty types, this may be due to their unique characteristics.

Finally, concerning those significant factors evaluated by the instrument, whether they are associated with the student's performance, the following must be considered: none of the student support programs was found significant. While this observation is noteworthy, it may be because participation in these programs is voluntary. Those who choose to attend might use these services to ensure their performance levels are comparable to those who do not require such assistance. The above results are contrasted with the findings in the specialized literature by Obispo-Salazar et al. (2022), who highlight the importance of university support and well-being programs in the student's academic performance. Two academic programs that proved to be significant were the scholarship program and professional training and outreach. About the first one, research indicates that students from environments with limited resources often experience reduced performance. Therefore, affirmative actions for these vulnerable groups, such as scholarships, are positively associated with improved student outcomes. Many of these scholarship programs require students to maintain a certain level of academic performance. This analysis aligns with the findings in the studies by Lara Reyna (2023) and Arias and Lastra (2019). They note that good university practices enhance student admission and retention. These practices are important to motivate students to improve their performance and continue their higher education.

Conversely, professional training and outreach programs can positively impact performance. These programs promote the development of skills in students, which is reflected in their evaluations, as the university emphasizes the assessment of acquired competencies. These points are attributes that coincide with other studies found in the specialized literature (Dioses Lescano et al., 2021). The majority of students express high satisfaction with their professional training, enabling them to effectively develop both their attitudinal and academic skills.

In terms of services and equipment related to performance, only laboratories showed a negative correlation. This result is unexpected, indicating that lowest laboratory use leads to better performance. In contrast, these results are compared with the specialized literature (Flores Mejía et al., 2022; Rocha Gamez & Granados Guzmán, 2021) who say that the use of laboratories addresses a fundamental need during students' educational experiences. Laboratories facilitate the development of practical skills, promote self-directed learning, enhance competencies, and reinforce knowledge gained through theoretical study.

The differences observed in the results compared to the specialized literature may be attributed to the fact that the evaluation of laboratory activities is generally more rigorous than that of traditional classes. However, this is only a hypothesis and should be

explored in greater detail. Additionally, this factor was only significant in the Faculty of Education when a similar model was applied across different faculties.

In general, it can be concluded that each faculty has a unique context that must be addressed when implementing internal educational policies tailored to the needs of its students.

Finally, about the instrument, it was found that, in general, the results indicate that the reliability obtained by each subdimension is relatively good, with values above .70 on most scales. Only those scales of two items or less have low-reliability values. This may be because the items are few or because the items are not sufficiently correlated, so their results should be analyzed with caution.

Conclusions

The results of this study highlight that students' perceptions of contextual conditions vary significantly among the faculties evaluated, underscoring the importance of considering these differences when implementing internal educational policies. Strengths were identified in programs such as vocational training and promotion of learning a foreign language, while areas such as tutoring and using laboratories are opportunities for improvement. Furthermore, the factor structure obtained confirms the organization of the dimensions into academic programs, services and equipment, and student support, enhancing the clarity of the results.

Conversely, factors influencing academic performance indicate that scholarship programs and professional training have a positive impact. Additionally, a low perception of laboratory usage is linked to better performance, raising questions about the specific evaluation conditions related to these activities. In general, the findings confirm that contextual conditions are decisive for improving teaching practice and must be adapted to the characteristics of each faculty to maximize its effectiveness in supporting student learning.

Thanks

Pellentesque tempus felis nulla, sodales pretium massa mollis quis.

Financing

Pellentesque tempus felis nulla, sodales pretium massa mollis quis.

Conflict of Interest

The authors state that they have no conflicts of interest.

References

- Aguedad Gómez, M., & Monescillo Palomo, M. (2013). Evaluation of tutoring at the University of Huelva from the perspective of psychopedagogy students: Proposals for improvement. *Pedagogical Trends, 21*, 163-176.
- Arias, M. F., & Lastra, K. (2018). Inclusion policies in the Argentine university: The case of scholarships and student welfare at the National University of San Martín.

Actualidad Investigativas en Educación, 19(1), 33. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35551>

- Canales Sánchez, A., & Rueda Beltrán, M. (2013). *Analysis of the contextual conditions for the development of teaching practice*. XII National Congress of Educational Research, 1-9.
- Delgado Cruz, Y., Cisneros-Cohernour, E., & Dominguez Castillo, J. (2021). Evaluation of online teaching from the perspective of online high school students at a Mexican university. In F. Lamarra, C. Nosiglia, P. Centeno, & M. Rueda Beltrán (Eds.), *Evaluation, development, innovation and the future of university teaching* (1st ed., pp. 333-344). Editorial FEDUN.
- Dioses Lescano, N., Morales Huamán, H. I., Díaz De Angulo, D. M., & Vasquez Muñoz, A. (2021). Level of satisfaction in quality training at university level. *Telos Journal of Interdisciplinary Studies in Social Sciences*, 23(2), 247-266. <https://doi.org/10.36390/telos232.04>
- Elizalde, L., Olvera, B., & Bezies, P. (2017). Meta-evaluation: Tool for the comprehensive assessment of the teaching evaluation process of the UAEH. In E. Luna & M. Rueda (Eds.), *Experiences of Teaching Evaluation in Ibero-America* (pp. 257-278). Autonomous University of Baja California.
- Fernández Lamarra, N., Mundt, C., Tommasi, C., Martinchuk, E., & García, P. (2016). Development of teaching: Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. In M. R. Beltrán (Ed.), *Institutional Practices and Conditions for the Development of Teaching* (pp. 209-253). IISUE Education.
- Flores Mejía, J., Buenrostro Arceo, R., González Quezada, E., & Vega Maldonado, S. L. (2022). Students' perspective of the use of virtual laboratories as an answer to challenges due to the 2020 pandemic. *Relep Journal - Education and Pedagogy in Latin America*, 4(3). <https://doi.org/10.46990/relep.2022.4.3.602>
- García, B., Loredo, J., Luna Serrano, E., & Rueda Beltrán, M. (2008). Model for the Evaluation of Teaching Competencies for Secondary and Higher Education. *Ibero-American Journal of Educational Evaluation*, 1(3e).
- González-Such, J., Sancho-Álvarez, C., & Bakieva, M. (2016). Development of teaching: Universitat de València. In M. R. Beltrán (Ed.), *Institutional Practices and Conditions for the Development of Teaching* (pp. 253-280). IISUE Education.
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., & Tomás, I. (2014). Exploratory factor analysis of items: A practical, revised and updated guide. *Annals of Psychology*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Luna Serrano, E. (2016). Development of teaching: Autonomous University of Baja California, Mexico. In M. R. Beltrán (Ed.), *Institutional Practices and Conditions for the Development of Teaching* (pp. 71-102). IISUE Education.
- Luna Serrano, E., & Rosales Rodríguez, O. T. (2014). Identification of the context variables that promote the quality of teaching in higher education. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(9), 91-109.
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, J., González Morga, N., González Lorente, C., & Martínez Juárez, M. (2020). University tutoring as seen by its students: Proposals for improvement. *Journal of Higher Education*, 49(195), 55-72. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.195.1251>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Educational Research: A Conceptual Introduction*. Pearson Education.

- Obispo-Salazar, K., Paba-Barbosa, C., Múnera-Luque, K., Suescún-Arregocés, J., & Daza Corredor, A. (2022). University welfare programs and some implications on the academic performance of students at a public university. *Praxis*, 18(2), 111-125. <https://doi.org/10.21676/23897856.3903>
- Ory, J. C., & Ryan, K. (2001). How Do Student Ratings Measure Up to a New Validity Framework? *New Directions for Institutional Research*, 2001(109), 27-44. <https://doi.org/10.1002/ir.2>
- Parra-Sandoval, M. C., Bozo de Carmona, A. J., Inciarte González, A., & Fuenmayor, J. To. (2016). Development of teaching: Universidad Católica Cecilio Acosta and Universidad del Zulia, Venezuela. In M. R. Beltrán (Ed.), *Institutional Practices and Conditions for the Development of Teaching* (pp. 151-208). IISUE Education.
- Polanco-Bueno, R., Buendía-Espinosa, A., & Peñalosa-Castro, E. (2021). Teacher evaluation in a Mexican public university. *Journal of Higher Education*, 50(200), 25-46. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1888>
- Reyna Lara, M. (2023). The importance of scholarships as a public policy in the development of Education. *Peer-reviewed journal of the Center for Research and Management Studies*, 69(2), 1-11.
- Rocha Gamez, J., & Granados Guzmán, G. (2021). The laboratory as a space to promote meaningful learning for the competency-based courses of quantitative analysis at the upper secondary level and analytical chemistry ii at the higher level using the didactic model of the integrated activity. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 910-934. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.291
- Rueda Beltrán, M. (2011). Evaluate to control or to improve? Assessment of teaching performance in universities. Institute for Research on University and Education, *Bordón. Journal of Pedagogy*, 64(2), 219-220.
- Rueda Beltrán, M. (2021). Annotations to reorient educational evaluation practices. *Mexican Journal of Educational Research*, 26(88), 311-330.
- Rueda Beltrán, M., Canales Sánchez, A., & Leyva Barajas, Y. (2016). Development of Teaching: National Autonomous University of Mexico. In M. R. Beltrán (Ed.), *Institutional Practices and Conditions for the Development of Teaching* (pp. 15-70). IISUE Education.
- Rueda Beltrán, M., Canales Sánchez, A., Leyva Barajas, Y., & Luna Serrano, E. (2014). Contextual conditions for the development of teaching practice. *Ibero-American Journal of Educational Evaluation*, 7(2), 171-183.
- Rueda Beltrán, M., Canales Sánchez, A., Luna Serrano, E. & Leyva Barajas, Y. (2021). *Three decades of research on teaching evaluation*. XVI National Congress of Educational Research, 1-27
- Rueda Beltrán, M., & Sánchez Mendoza, M. And. (2018). Trajectory of the Ibero-American Network of Researchers on the Evaluation of Teaching (RIIED). *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(2), 76-89. <https://doi.org/10.15366/rep2018.3.2.005>
- Sgreccia, N. F., Cirelli, M. B., & Vital, M. B. (2023). Characteristics of "good teachers" according to students entering the Mathematics Faculty of the UNR: A study over two decades. *CPU-e, Journal of Educational Research*, 37. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i37.2850>
- Torquemada González, A., Pérez López, C.G., & Jardinez Hernández, L. (2023). The tutor's self-assessment as a feedback resource in university education. Edetania.

Socio-educational studies and proposals. 63, 185-209. https://doi.org/10.46583/edetania_2023.63.1096

Autonomous University of Yucatan. (2014). *A balance of the 2007-2014 management*. Autonomous University of Yucatan.

Autonomous University of Yucatan. (2018). *Fourth management report 2015-2018*. Autonomous University of Yucatan.

Estudio de los hábitos de lectura en la Educación Secundaria en Ceuta y Melilla (España)

Study of Reading Habits in Secondary Education in Ceuta and Melilla (Spain)

休达和梅利利亚 (西班牙) 中学教育阅读习惯研究

Исследование привычки к чтению в средней школе Сеуты и Мелильи (Испания)

Francisco Javier Jaraíz Cabanillas

Universidad de Extremadura
jfjaraiz@unex.es
<https://orcid.org/0000-0003-3575-3136>

José Antonio Gutiérrez Gallego

Universidad de Extremadura
jagutier@unex.es
<https://orcid.org/0000-0002-2375-7087>

José Soto Vázquez

Universidad de Extremadura
jsoto@unex.es
<https://orcid.org/0000-0002-9967-5694>

Ramón Pérez Parejo

Universidad de Extremadura
rpp@unex.es
<https://orcid.org/0000-0002-7802-979X>

María Teresa Aguilar Torrelo

IES Siete Colinas (Ceuta)
mariteresa.aguilar@educeuta.es
<https://orcid.org/0000-0002-6233-9822>

Fechas · Dates

Recibido: 2024.06.25
Aceptado: 2024.10.19
Publicado: 2024.12.30

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Jaraíz, F. J., Gutiérrez, J. A., Soto, J., Pérez, R., & Aguilar, M. T. (2024). Estudio de los hábitos de lectura en la Educación Secundaria en Ceuta y Melilla (España). *Publicaciones*, 54(2), 187–209. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v54i2.30432>

Resumen

Introducción: En el contexto de una encuesta propia realizada en Ceuta y Melilla entre 735 estudiantes de Educación Secundaria, Formación Profesional y Bachillerato durante el curso académico 2021/2022, este estudio pretende analizar su hábito lector y las diferentes circunstancias que pueden influir en el mismo.

Método: Tras detallar el método y el campo de estudio, se han examinado distintas variables (como el tiempo de lectura, compra de libros, géneros preferidos, lectura en tiempo libre, etc.) y se han desagregado los resultados en función de aspectos biográficos como el sexo o la edad. Se han considerado también aspectos socio-económicos como el lugar de residencia habitual (barriada) o el nivel de formación académica de sus padres y/o tutores legales.

Resultados: Como resultados más relevantes, no se observan grandes diferencias entre los hábitos lectores de Ceuta y Melilla con respecto a otras zonas del país.

Conclusiones: Los gráficos obtenidos de la correlación de datos de lectura con factores sociales demuestran que la formación de los padres y el lugar de residencia (barriada) determinan de forma muy pronunciada el hábito lector en estas dos ciudades.

Palabras clave: hábitos de lectura, Ceuta y Melilla, enseñanza secundaria, encuesta, barriada.

Abstract

Introduction: In the context of a survey carried out in Ceuta and Melilla among 735 students of Secondary Education, Vocational Training and Baccalaureate during the 2021/2022 academic year, this study aims to analyze their reading habits and the different circumstances that may influence them.

Method: After detailing the method and field of study, different variables have been examined (such as reading time, book purchasing, preferred genres, free-time reading, etc.) and the results have been disaggregated according to biographical aspects such as sex or age. Socio-economic aspects have also been considered such as the place of habitual residence (neighborhood) or the level of academic training of their parents and/or legal guardians.

Results: As more relevant results, no major differences are observed between the reading habits of Ceuta and Melilla with respect to other areas of the country.

Conclusions: However, the graphs obtained from the correlation of reading data with social factors demonstrate that the education background of the parents and the place of residence (neighborhood) determine the reading habit in a very noticeable way in these two cities.

Keywords: reading habits, Ceuta and Melilla, secondary education, survey, neighborhood.

摘要

导言: 本研究在休达和梅利利亚对2021/2022 学年的735 名 中等教育、职业培训和中学毕业会考的学生进行了调查,旨在分析他们的阅读习惯以及可能对其产生影响的不同情况。

方法: 在详细说明研究方法和领域后,对不同变量(如阅读时间、购买书籍、偏好类型、空闲时间阅读等)进行了研究,并根据性别或年龄等个人情况对研究结果进行了分类。此外,还考虑了社会经济方面的因素,如常住地(街区)或其父母和/或法定监护人的学历水平。

结果: 从最相关的结果来看,休达和梅利利亚的阅读习惯与国内其他地区相比并无很大的差异。

结论: 阅读数据与社会因素的相关性图表显示,父母的教育程度和常住地(街区)在很大程度上决定了这两个城市的阅读习惯。

关键词: 阅读习惯、休达和梅利利亚、中等教育、调查、街区。

Аннотация

Введение: В рамках опроса, проведенного в Сеуте и Мелилье среди 735 студентов средних учебных заведений, профессионального обучения и бакалавриата в 2021/2022 учебном году, данное исследование направлено на анализ их привычек к чтению и различных обстоятельств, которые могут на них повлиять.

Метод: После подробного описания метода и области исследования были изучены различные переменные (такие как время чтения, покупка книг, предпочитаемые жанры, чтение в свободное время и т. д.), а результаты были разделены по биографическим аспектам, таким как пол и возраст. Также учитывались социально-экономические аспекты, такие как место обычного проживания (район) или уровень академической подготовки родителей и/или законных опекунов.

Результаты: По сравнению с другими регионами страны, в Сеуте и Мелилье не наблюдается значительных различий в привычках чтения.

Выводы: Однако графики, полученные в результате корреляции данных о чтении с социальными факторами, показывают, что образование родителей и место проживания (район) определяют привычку к чтению в этих двух городах весьма заметным образом.

Ключевые слова: привычка к чтению, Сеута и Мелилья, среднее образование, опрос, район.

Introducción

La lectura es una herramienta indispensable para la alfabetización y la formación educativa de la sociedad, así como una actividad de ocio vinculado al ámbito cultural y editorial en un contexto en el que tiene que competir o cohabitar con nuevas formas de entretenimiento procedentes de las nuevas tecnologías. Si la medición macroestadística de los índices de lectura ha tenido desde hace décadas cierta tradición, especialmente por parte de instituciones nacionales o internacionales ligadas a la educación y a las asociaciones editoriales, en los últimos años ha cobrado también un notable desarrollo por parte de grupos académicos más enfocados a los hábitos de lectura y a los factores que inciden o repercuten en el consumo lector. No se trata, pues, de estudios que sustituyen a los anteriores, sino que los complementan, bien analizando grupos concretos de población, bien estudiando distintas variables que pueden condicionar los hábitos de lectura.

Por contextualizar debidamente, entre los primeros son bien conocidos los diversos informes sobre calidad educativa y promoción de la lectura en España, como los elaborados por PISA y el Gremio de Editores, los cuales, a través de sus distintas ediciones, revelan resultados dispares en cuanto al hábito lector, la comprensión lectora y el progreso en alfabetización según variables como el sexo, la edad, la procedencia, el nivel formativo y el estrato socioeconómico. Así, por exponer unos primeros ejemplos, el Gremio de Editores, en la última edición de su informe sobre hábitos de lectura (Conecta, 2022), relativos a 2021, señala que un 67.9 % de la población española lee libros, de los cuales un 64.4 % lo hace por ocio, frente a un 21.2 % que lo hace por trabajo o estudios. También refleja que el 52.7 % de la población mayor de 14 años lee libros semanalmente. Si se consideran los mayores de 18 años, un 52.4 % se declara lector frecuente, un 11.6 % lector ocasional, y un 36 % no se considera lector. Se aprecia en este informe que la población adolescente (64.9 %) e infantil (77.5 %) lee más que la adulta. Leen más las mujeres que los hombres, sobre un 11 % más, si bien esa diferencia disminuye en los mayores de 65 años (+1.2 %). Otros datos macroestadísticos de este informe resultan muy interesantes también: aumenta el índice de lectura cuanto mayor es el nivel educativo, entre los que destacan los universitarios con un 82.1 % de índice de lectura; la falta de tiempo es la causa principal para no leer; casi un 30 % lee en soportes electrónicos; una cuarta parte de la población acude alguna vez a las bibliotecas. Por comunidades, Euskadi, Navarra, Cataluña, La Rioja y Aragón presentan un índice de lectura superior a la media, situada en el 64.4 % (Escalante, 2023). En el último informe del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023) España se ubica más cerca del promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), pero esto se debe a que el descenso ha sido más acusado en los demás países que en España, que parece haberse adaptado algo mejor a la pandemia COVID-19. En concreto, los alumnos españoles del último curso de la ESO han bajado 8 puntos en Matemáticas, han retrocedido 3 en Comprensión y han subido dos puntos en Ciencias.

Por su parte, el último informe PISA (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020) indica un rendimiento de lectura en el alumnado de Secundaria en España (470 puntos) significativamente inferior a la media OCDE (487 puntos) y al total de la Unión Europea (489 puntos). Es decir, no alcanza el nivel 4 de la escala de lectura (480-553 puntos) en el que sí se sitúa la media europea. España presenta un alumnado con bastante equidad entre sí, pero con un bajo rendimiento de competencia lectora, al igual que otros países de la OCDE como Croacia, Lituania o Turquía. Por comunidades

autónomas, solo Castilla y León, Asturias, Galicia y Aragón obtienen mejores resultados. En cuanto a las diferencias por sexo, el índice lector de los varones es 26 puntos inferior al de las mujeres.

Conviene, así mismo, aproximarse a los resultados ofrecidos por el Ministerio de Cultura y Deporte (2022) sobre lectura y bibliotecas, con especial atención a los datos por rangos de edad, especialmente en aquellas franjas relativas a ambos sexos entre los 15 y 19 años, que coinciden con el objeto de estudio aquí acotado, si bien no se desagra esa información entre las dos ciudades autónomas.

Como se ha apuntado, en contraste con estos tradicionales estudios macroestadísticos, está emergiendo desde hace dos décadas una nueva línea de investigación, por lo general respaldada por instituciones universitarias o grupos de investigación, que enfocan poblaciones menores, niveles educativos concretos o factores que pueden resultar sensibles al hábito lector (Molina, 2006), como, por ejemplo, la frecuencia de visitas a las bibliotecas (Serna *et al.*, 2017). Ciertamente es que este ámbito académico de estudio presenta una notable dispersión geográfica, pero no es menos cierto que, por el rigor del método y la validez de las encuestas, los resultados suelen resultar muy sólidos y, por tanto, ayudar a entender las fluctuaciones a veces sorprendentes de los informes internacionales, así como a establecer interesantes comparativas entre grupos.

En este ámbito de estudio conviene citar algunos hitos dentro del contexto nacional como Olaziregui (2000) para el País Vasco; la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2009) para Castilla y León, Extremadura (2007) o Castilla-La Mancha (2010); Gil (2009) para Andalucía; un caso específico muy vinculado con la presente investigación, si bien solo para alumnos de 1º de ESO, es el estudio comparativo de Campos y Trujillo (2012) en la ciudad de Melilla sobre comprensión lectora en alumnos con un marcado carácter multicultural; Yubero y Larrañaga (2015) sobre estudiantes universitarios de España y Portugal; Elche *et al.* (2019) para los estudiantes universitarios del área socioeducativa de las universidades de Castilla-La Mancha y Santiago de Compostela; o bien Castillo Rodríguez y Santos-Díaz (2022) para el alumnado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga.

En estas investigaciones cobra también un especial interés el perfil formativo de este alumnado y sus motivaciones por la lectura, ya que será responsable del fomento de la lectura en futuros alumnos que han de conformar su competencia lectora y educación literaria (Llamazares-Prieto *et al.*, 2015; Pérez Parejo *et al.*, 2018a, 2018b, 2019; Juárez-Calvillo, 2019; Álvarez-Álvarez & Diego-Mantecón, 2019; Soto Vázquez *et al.*, 2020^a, 2020^b), incluso de los docentes y futuros docentes (Applegate & Applegate, 2004; Cremin *et al.*, 2009; Benevides & Peterson, 2010; Granada, 2014; Santos-Díaz *et al.*, 2021).

Es preciso completar el estado de la cuestión con otras aportaciones de regiones que aún no han sido objeto de investigaciones sobre sus hábitos de lectura. En este artículo se expondrán y comentarán los resultados de una investigación estadística realizada en los centros de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla durante el curso 2021-2022. En primer lugar, se caracterizará la muestra de población representativa a partir de parámetros estándares en una investigación de estas características. A continuación, se explicará el diseño de la encuesta y su proceso de realización. Y, por último, se procederá al análisis y la discusión de los resultados obtenidos de cara al diseño de futuras estrategias

de intervención con el objetivo de conocer el hábito lector y la competencia lectora del alumnado.

A la luz de estudios monográficos precedentes sobre hábitos de lectura en Enseñanza Secundaria en España (Soto Vázquez *et al.*, 2020b), se plantean las siguientes hipótesis de investigación: 1. Leen más las mujeres que los hombres, en unos porcentajes similares a otros contextos de España y de Europa; 2. En el segmento de edad entre 12-14 años se produce el mayor descenso de consumo lector; 3. Es esperable, en virtud de las diferentes variables socioeconómicas, que existan notables diferencias entre las distintas áreas urbanas de las dos ciudades objeto de estudio; 4. La formación de los padres puede resultar un factor clave en la obtención de mejores índices de lectura.

Caracterización del área de estudio

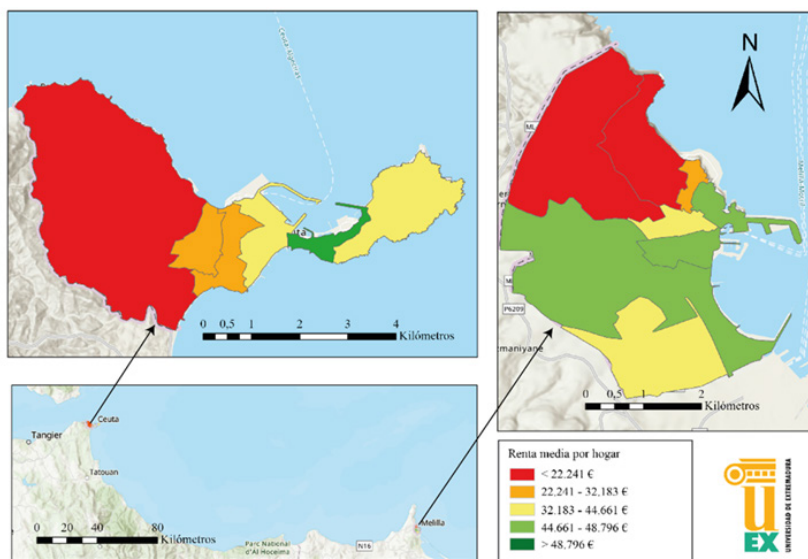
Ceuta y Melilla son dos ciudades autónomas españolas situadas en la costa norte del continente africano. Ambas gozan de un nivel de competencias inferior al de las otras comunidades, entendidas como entes territoriales peculiares de carácter autonómico (Jefatura del Estado, 1995^a, 1995b). La historia de conflictos que ha caracterizado a las dos ciudades ha estado motivada por su situación geoestratégica entre los continentes de África y Europa y la proximidad al estrecho de Gibraltar.

Tras distintos contactos con pueblos y culturas mediterráneos en las dos ciudades, en la actualidad, Ceuta cuenta con un total de 84 071 habitantes (Censo de Población y Vivienda, 2021, INE), con una superficie de 18.5 km². El PIB por habitante es de 21 244 € (Contabilidad Regional de España, Serie 2000-2021, INE), siendo el total nacional de 25 498 €. En el caso de Melilla, con una superficie de 12.3 km² y con 86 450 ciudadanos, el PIB *per capita* es 19 266 €. En ambas ciudades conviven ciudadanos de distintas culturas y creencias religiosas, de manera que sus estudiantes están habituados a la pluralidad identitaria. La diversidad de creencias está normalizada, siendo las confesiones católicas e islámicas las predominantes en los centros educativos.

Otra de las características de estas dos ciudades es la diferencia existente entre los distritos o barriadas de ambas en cuanto a su renta (Atlas de distribución de renta de los hogares, 2020, INE). La renta media por hogar se obtiene dividiendo los ingresos netos totales del hogar entre el número de unidades de consumo, tomándose la distribución de personas. En Ceuta, por ejemplo, la renta media del hogar es de 38 227,7 €, sin embargo, existe una diferencia de 40 029 € entre la Zona Centro (Distrito 1, con 61 942 €) y los Barrios de El Príncipe y Benzú (Distrito 6, con 21 913 €). Por otro lado, la renta media de Melilla (39 868 €) es muy similar a la de Ceuta, no obstante, la gran diferencia entre ambas estriba en que las divergencias entre los barrios son menores. Así, en este caso, son 25 554 € lo que difiere la renta media por hogar en los dos distritos más dispares: el Distrito 6, compuesto por los barrios de Concepción Arenal y Tesorillo, 48 075 €; y el Distrito 4, con los barrios de Polígono, Hebreo y Tiro Nacional, 22 521 €.

Figura 1

Área de estudio y renta media por hogar de los barrios de ambas ciudades autónomas



Nota. Tomado de *Atlas de distribución de renta de los hogares*, por INE, 2020.

Metodología

Fuentes y métodos

Para el correcto desarrollo de la investigación de los hábitos lectores de los estudiantes de Educación Secundaria en Ceuta y Melilla ha sido necesario recurrir a las siguientes fuentes de información: Padrón Municipal de Habitantes de 2021 y encuestas de preferencias declaradas. Los datos del Padrón usados fueron muy útiles para definir la dimensión de la población objeto de estudio, así como para proceder a la adecuada estratificación del proceso de recogida de encuestas. Las encuestas se revelaron como un buen medio de acercamiento a los hábitos lectores de los colectivos analizados. La parte de la encuesta empleada en el análisis de los hábitos lectores ha sido testada por los autores en otras zonas, como: la comunidad autónoma de Extremadura, La Rioja, Madrid y varias zonas de Ecuador. Estas encuestas que han permitido el desarrollo de varios artículos científicos que certifican la validación del cuestionario. En concreto, este cuestionario consta de dos apartados uno para describir el perfil del encuestado y otro para evaluar el hábito lector del encuestado. El sexo, la edad, el nivel de estudios, la procedencia y el centro de estudios, así como la información de los tutores legales del alumnado constituyen el primer apartado. En cuanto a los hábitos de lectura, se han hecho solo 6 preguntas, dos de ellas dicotómicas y otras cuatro con una escala jerárquica con 4 ítems.

La encuesta se realizó en los centros educativos de Educación Secundaria de Ceuta y Melilla durante el curso académico 2021-2022. Esta fue, tanto de recogida directa en los centros mencionados, como indirecta a través de la recepción de respuestas una vez que los alumnos cumplimentaban los cuestionarios en la aplicación Formularios

de Google. El total de institutos de los que se obtuvo información fue de nueve en Ceuta y de cuatro en Melilla. Concretamente, los centros encuestados fueron: en Ceuta el IES Abyla, IES Clara Campoamor, IES Almina, IES Luis de Camoens, IES Puertas del Campo e IES Siete Colinas, públicos, y CC Beatriz de Silva, CC La Inmaculada y CC San Agustín, concertados; mientras que en Melilla se trabajó en los centros de CIFP Reina Victoria Eugenia, EA Miguel Marmolejo, IES Juan Antonio Fernández Pérez, IES Miguel Fernández. La titularidad de los centros, públicos o concertados, no se ha tenido en cuenta en la explotación de los datos. Las limitaciones del estudio han impedido una distribución más homogénea de las encuestas en las dos ciudades autónomas, pero este condicionante ha sido tenido en cuenta a la hora del análisis para escalar los resultados en función del peso y características de cada zona y tipo de estudio.

Tomando como punto de partida el censo total de estudiantes (8 516 y 7 997), se determinó que el número de encuestas necesario para garantizar un error máximo estimado del 5 % para un nivel de confianza del 95 % era de 734. No obstante, el número de encuestas ha sido superior: 768. La fórmula para la determinación del tamaño muestral es la siguiente:

$$n = \frac{N \times z_{\alpha}^2 \times p \times q}{d^2 \times (N-1) + z_{\alpha}^2 \times p \times q}$$

Donde Z es igual a 1.96 (valor estimado para el 95 % de los datos), p y q son iguales a .5 (por ser el caso más desfavorable) y del error máximo admitido: .05 %.

Tabla 1

Alumnado encuestado por nivel de estudios

Nivel de estudios	Alumnado Ceuta	Muestra Ceuta	Alumnado Melilla	Muestra Melilla
Secundaria	4 654	355	4 593	355
Bachillerato	1 321	298	1 459	304
FP	2 541	334	1 945	321
Total	8 516	368	7 997	367

En cuanto a la explotación de los datos es necesario destacar que a la hora de mostrar los resultados no se ha tenido en cuenta ningún ítem en el que se obtuviera un valor inferior a 25 respuestas.

Después de realizar todas las encuestas, con los resultados de las mismas se generó una serie de tablas en una base de datos de Access (utilizado como gestor de base de datos). La información fue analizada a través de medidas de estadística descriptiva, siendo las variables finales consideradas las siguientes: 1) el perfil biográfico del encuestado (sexo, edad, nivel de estudios de los padres o tutores legales y ciudad de origen); y 2) hábitos lectores (tiempo que se dedica a la lectura, número de libros leídos al mes, horas de dedicación semanal a la lectura y la lectura en el tiempo libre).

Se ha calculado la correlación entre las variables que definen el hábito de lectura y el nivel de formación de los padres o tutores legales. La variable del nivel de formación

se ha obtenido a través de la transformación de una variable cualitativa ordinal, donde se definía el nivel más bajo de formación (sin estudios) y el nivel más alto (estudios universitarios), en una variable cuantitativa, obtenida con la suma de los niveles de formación de los padres (0 sin estudios, 1 estudios elementales, 2 bachillerato o similar y 3 formación universitaria). El resultado final del nivel de formación de los padres se corresponde con la suma de ambos progenitores, estableciendo una escala entre 0 y 6. El índice de correlación establecido ha sido el de Pearson.

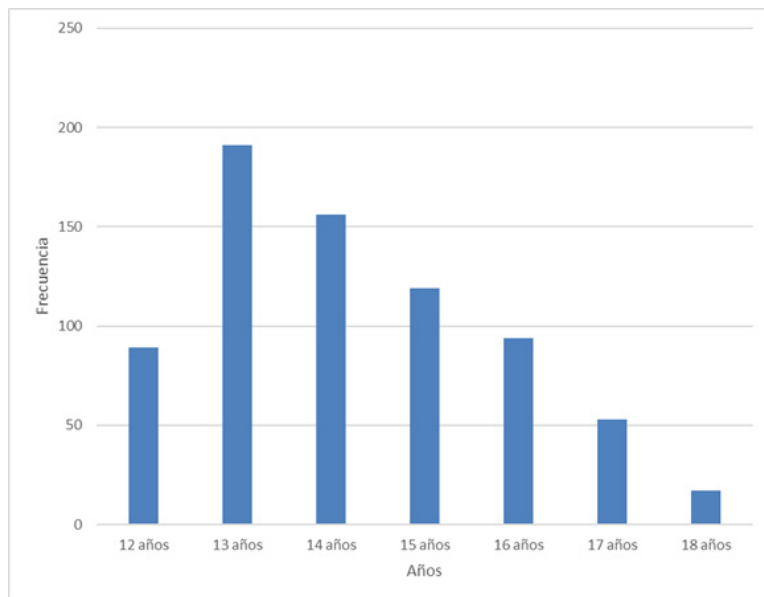
Los resultados extraídos de la encuesta se representan a través de gráficos de barras, columnas y secciones, así como a través de cartografía temática de resultados elaborada con un sistema de información geográfica. Los mapas se emplean cuando se desean comparar los datos por distritos censales o barriadas, de este modo se pueden caracterizar territorialmente las variables principales abordadas.

Caracterización de la muestra

La edad media de los alumnos encuestados es de 14 años. Las edades comprendidas en los niveles de estudios analizados van de los 12 a los 18 años, como en Secundaria suele haber más alumnos que en Bachillerato, la media de edad de los alumnos analizados es 14 años. La moda, en cuanto a las edades de los alumnos entrevistados, se sitúa en los 13 años, como se aprecia en el siguiente gráfico (Figura 2). Teniendo en cuenta el rango de edad que puede apreciarse en la figura, parece obvio que los alumnos y las alumnas encuestadas de FP pertenecen a la Formación Profesional Básica, lo cual redundaría en una idiosincrasia particular.

Figura 2

Número de alumnos encuestados en función de la edad



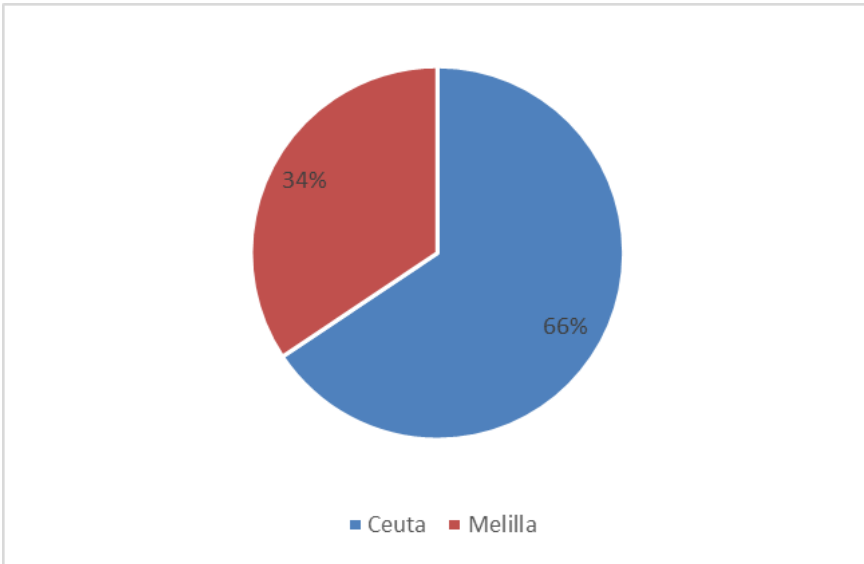
Existe un equilibrio en el sexo de los encuestados: el 51 % son mujeres, el 45 % son hombres y un 4 % prefiere no indicarlo. Puede considerarse muy ajustada la muestra

empleada con la población que representa, ya que coinciden con los datos del Padrón Municipal en ambas ciudades para las edades analizadas. Estos datos corroboran el ajuste de la muestra con la población que se ha estudiado.

El volumen de población estudiantil encuestada se corresponde con el número de centros que se analizan en cada ciudad. Además, la población total y la población en esta franja etaria también es mayor en esta proporción en Ceuta (Figura 3). Como se aprecia en el gráfico, dos tercios de los encuestados fueron alumnos ceutíes, mientras que el tercio restante son melillenses.

Figura 3

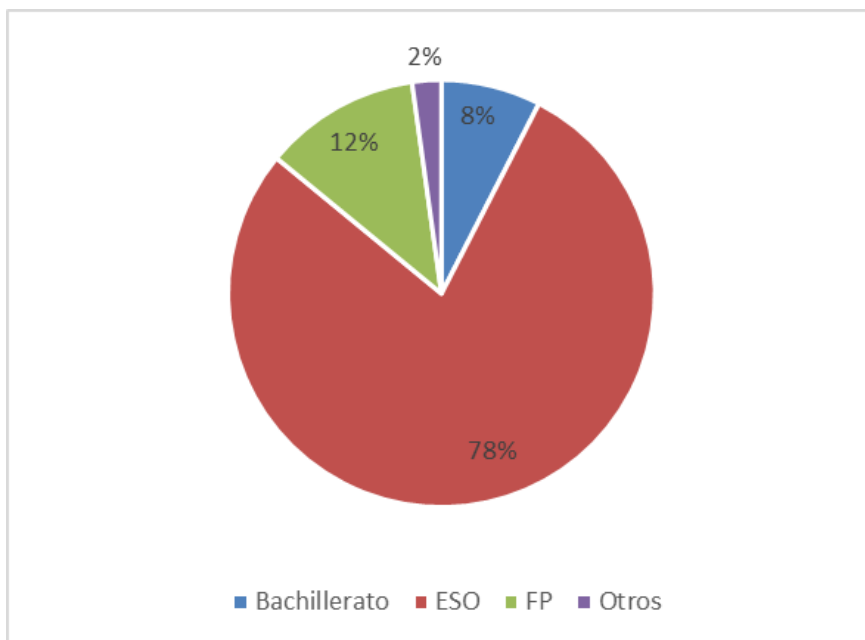
Alumnos encuestados en función de la residencia



A tenor de lo mostrado en la Figura 4, son mayoritarios los alumnos de Secundaria encuestados en las ciudades de Ceuta y Melilla (78 %). El segundo colectivo más importante es el de los estudiantes de FP de ambos territorios (12%), mientras que los datos de los de Bachillerato son inferiores pero parecidos a los anteriores (8 %).

Figura 4

Alumnos encuestados en función de su nivel de estudios



Resultados

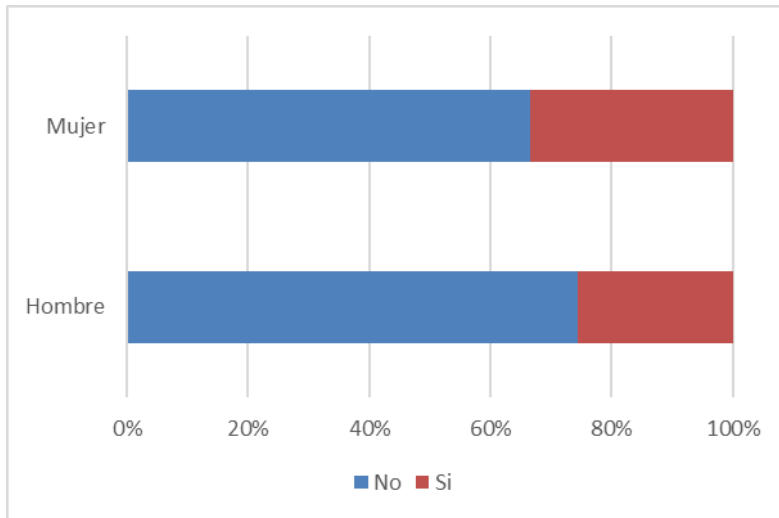
Lectura y tiempo libre

Respecto a otras posibles zonas o regiones, como Extremadura (55 % no lee en su tiempo libre), encontramos que el valor total de no lectura en tiempo libre es elevado (Soto Vázquez *et al.*, 2020b). A tenor de lo expuesto en la Figura 5, aproximadamente el 70 % de los estudiantes de Secundaria, Bachillerato y FP de las ciudades de Ceuta y Melilla no lee en su tiempo libre, mientras que tan solo un 30 % sí tiene este hábito lector.

En contraste con los estudios sobre hábitos lectores en otras regiones españolas, las diferencias en cuanto al sexo son prácticamente inapreciables. La variación porcentual media en otras regiones suele superar el 10 %, mientras que en los territorios estudiados prácticamente es testimonial si se atiende al error máximo admitido para la investigación.

Figura 5

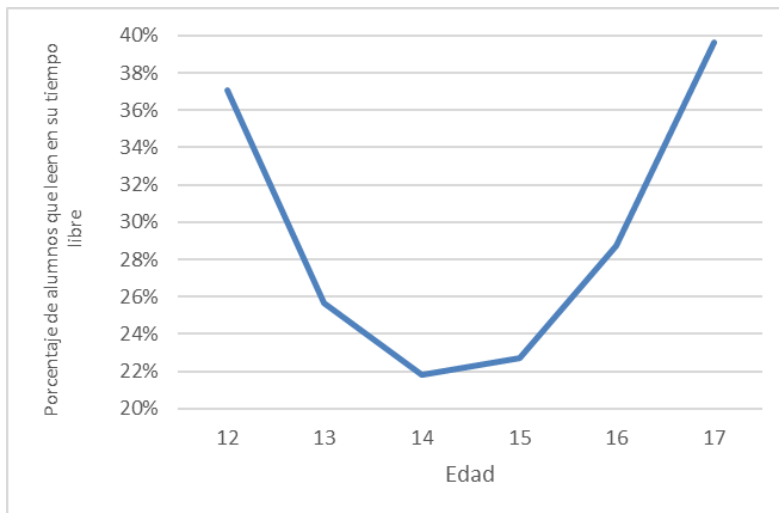
Lectura en tiempo libre en función del sexo



Como puede apreciarse en la Figura 6, el hábito lector decae inicialmente y se mantiene el descenso durante toda la ESO, repuntando una vez que los encuestados están en Bachillerato (16 y 17 años). A partir de los 12 años se produce un declive de los estudiantes que sí leen en su tiempo libre, descendiendo de un 37 % a un 22 %, alcanzando el mínimo entre los 14 y 15 años. Es a partir de los 16 años cuando los jóvenes vuelven a desarrollar este hábito, edad que corresponde a los estudiantes que alcanzan los niveles académicos superiores como es el Bachillerato.

Figura 6

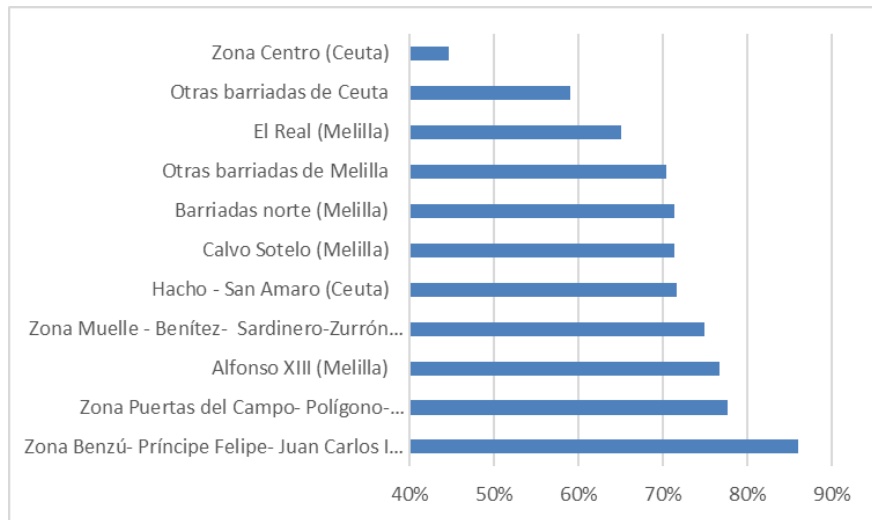
Lectura en tiempo libre en función de la edad



Al igual que se aprecian diferencias interesantes en el hábito lector si se considera el nivel de formación de los padres (como queda de manifiesto en el siguiente apartado), la procedencia del alumnado (barrios de origen) y su vinculación con la lectura en tiempo libre es muy relevante. Así, zonas como el centro de la ciudad de Ceuta presentan un porcentaje de alumnos que no leen en su tiempo libre inferior al 45 %, mientras que en el lado opuesto se vislumbra que los estudiantes de la barriada Zona Benzú/Barrio del Príncipe Felipe/Juan Carlos I no leen en su tiempo libre en más del 85 % de los casos (Figura 7).

Figura 7

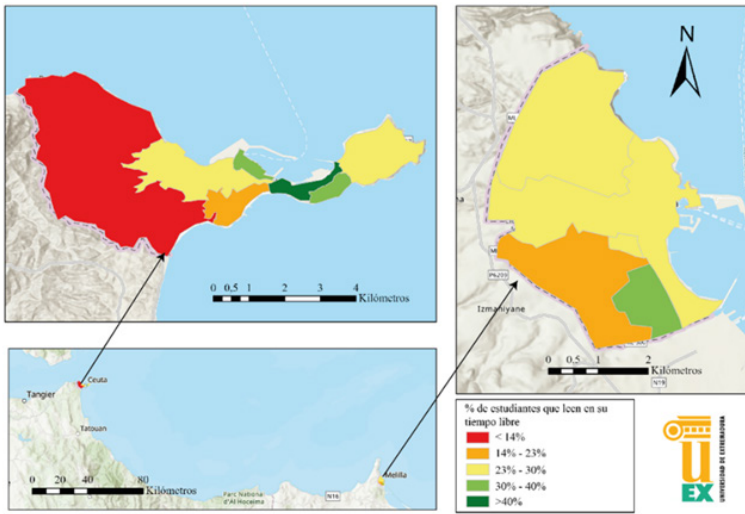
Alumnado que no lee en su tiempo libre según el barrio de procedencia del lector



En la Figura 8 se cartografían las respuestas correspondientes a la pregunta de si los estudiantes leen en su tiempo libre, representándose el porcentaje de encuestados que sí lo hacen. Este mapa y el gráfico anterior están correlacionados, no obstante, se estimó oportuno incluir esta representación para contextualizar territorialmente el problema. El alumnado que presenta las tasas de lecturas más bajas, en el caso de Ceuta, se ubica en las barriadas más próximas a la frontera con Marruecos. En cambio, la zona centro es la que presenta los valores más altos respecto a los hábitos de lectura de los jóvenes. Esta última zona constituye el distrito con mayor poder adquisitivo, a diferencia de las barriadas fronterizas, que se ubican en su mayoría en el distrito más pobre de la ciudad, como ya se mostraba en la Figura 1. También se debe destacar que Benzú, barrio fronterizo, no tiene ninguna librería ni papelería para facilitar el acceso a la lectura a los jóvenes. En cambio, el centro de la ciudad cuenta con la mayor biblioteca de la ciudad. Melilla, por otro lado, presenta unos valores más homogéneos que Ceuta, por lo que no se aprecian importantes desigualdades entre barriadas. Habría que matizar que esta homogeneidad se debe a la selección de la muestra, con centros educativos situados en las zonas más favorecidas de la ciudad. Un posible estudio futuro con un volumen de encuestas superior en los centros situados en las zonas periféricas, como se ha hecho con Ceuta, quizás mostraría resultados diferentes.

Figura 8

Estudiantes que leen en su tiempo libre en función de las barriadas

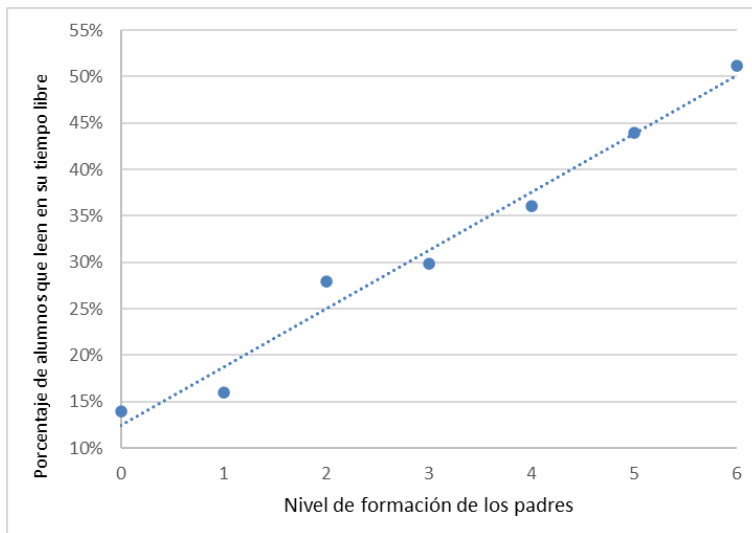


Nota. Tomado de Atlas de distribución de renta de los hogares, por INE, 2020.

La Figura 9 muestra la relación que tiene el nivel de formación de los padres y el porcentaje de alumnos que sí leen en su tiempo libre. Menos del 15 % de los encuestados lee en su tiempo libre en los casos en los que los tutores legales no tienen ningún tipo de formación, frente a algo más del 50 % cuando ambos tutores tienen estudios universitarios.

Figura 9

Lectura en tiempo libre en función de la formación de los padres

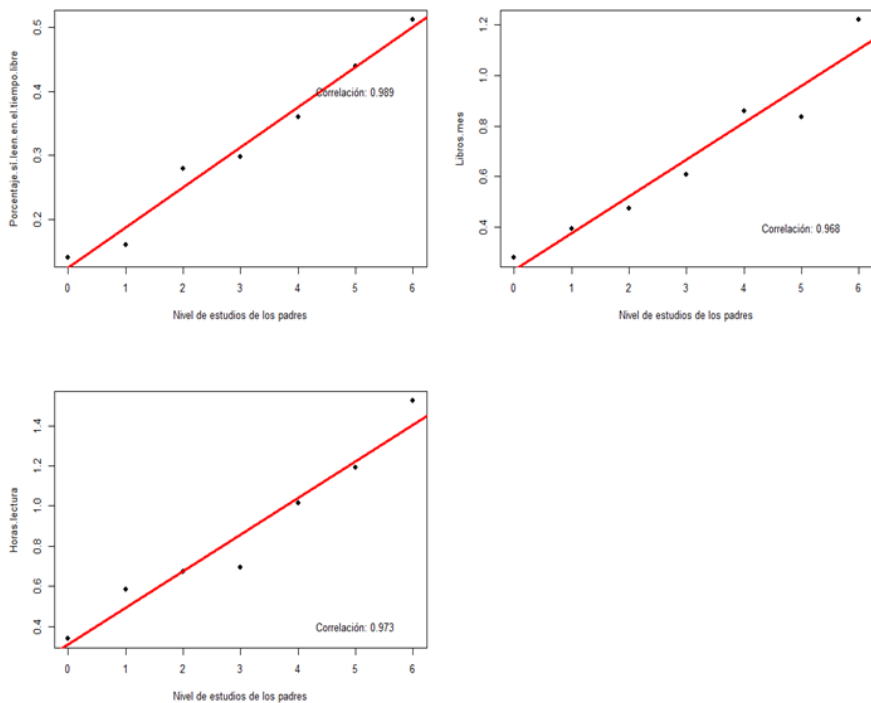


En la Figura 10 se observan tres gráficos que muestran el grado de correlación entre la variable nivel de estudio de los padres y otras variables asociadas al hábito lector como la lectura en el tiempo libre, la lectura de libros en un mes o las horas de lectura en un mes. Existe un alto grado de correlación entre las variables que definen los hábitos de lectura y el nivel de formación de los padres o tutores: 1) para la variable de lectura en tiempo libre con nivel de formación de los padres (correlación de Pearson: .989, p-value inferior a .01); 2) para la variable de lectura de libros en un mes con nivel de formación de los padres (correlación de Pearson: .968, p-value inferior a .01); y 3) para la variable de horas de lectura en un mes con nivel de formación de los padres (correlación de Pearson: .973, p-value inferior a .01).

Del análisis realizado se puede determinar, a tenor de los niveles de significación y valores de correlación, que la formación de los padres o tutores es un elemento que incide en los hábitos lectores de los alumnos de Secundaria, FP y Bachillerato de las dos ciudades autónomas.

Figura 10

Nivel de formación de los padres en relación con el hábito lector



Discusión

Con el objetivo de realizar una adecuada discusión para el presente estudio, se procederá a una secuencia que va de lo más general a lo más particular. Lo más general consiste en comentar algunos estudios precedentes que señalan las distintas variables que se deben valorar en los estudios sobre hábitos de lectura; lo más particular es seleccionar aquellas investigaciones que comparten con este la misma metodología y el mismo nivel educativo (Enseñanza Secundaria), aunque obviamente se refieran a territorios distintos, a fin de que el contraste de resultados resulte fructífero y ajustado.

Así, la presente investigación ha tenido en cuenta factores que la literatura precedente considera de especial relevancia en el hábito lector de las poblaciones analizadas, a saber, la desagregación de resultados por sexo (Logan & Johnston, 2009; McGeown *et al.*, 2012; Llamazares-Prieto *et al.*, 2015), la motivación por la lectura (Pitcher *et al.*, 2007) y las condiciones sociales del entorno, incluidas las familiares (Olaziregi, 2000; Gil Flores, 2009; Yusof, 2010; Muñoz & Hernández, 2011), entre ellas, muy especialmente, la formación de los padres (Gil, 2013; García *et al.*, 2014; Elías & Daza, 2017; Jaraíz Cabanillas *et al.*, 2022).

Varios trabajos han enfocado el hábito lector concreto de la población adolescente, la que se sitúa en la etapa educativa de las enseñanzas medias (Benevides & Peterson, 2010; Brasseur-Hock *et al.*, 2011; Corpas, 2014; Duncan *et al.*, 2016; Trigo-Ibáñez *et al.*, 2020). Por poner un ejemplo concreto, el estudio de Llamazares-Prieto *et al.* (2015) analiza específicamente los factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y la comprensión escrita en educación Primaria y Secundaria. Este segmento de edad, por razones obvias, resulta fundamental en los estudios estadísticos sobre lectura, habida cuenta de que, como apuntan muchos de ellos (Molina, 2006; Moreno *et al.*, 2017; Federación del Gremio de Editores de España, 2019; Trigo-Ibáñez *et al.*, 2020) en el paso de Primaria a Secundaria se produce un descenso muy acusado de los índices de lectura.

El análisis de estadística descriptiva empleado en esta investigación ha sido avalado por otros estudios precedentes que describen las mismas variables (Pérez Parejo *et al.*, 2018^a, 2018^b, 2019; Soto Vázquez *et al.*, 2020^a, 2020^b), en estos casos para el estudio de los índices de lectura de los alumnos de todos los niveles educativos de Extremadura (España). Después de ellos, otros estudios han seguido la misma metodología, adaptada a distintos territorios y niveles educativos, como el realizado por Gutiérrez Gallego *et al.*, (2022, 2023) y Jaraíz Cabanillas *et al.* (2023) para el análisis de los hábitos lectores en los estudiantes universitarios ecuatorianos, el de Jaraíz Cabanillas *et al.* (2022), que incidía en el contraste entre centros educativos públicos y concertados de la ciudad de Cáceres, y el de Escalante (2023) para los estudiantes de distintos niveles educativos de La Rioja. Uno de los citados estudios (Soto Vázquez *et al.*, 2020^b) enfoca directamente los hábitos de lectura de alumnos de Secundaria. Se establecerá preferentemente la discusión con ellos, y con este último en particular, al presentar la misma metodología así como las mismas variables de estudio, con independencia de que en factores específicos sea oportuno comparar con otras investigaciones.

En lo relativo a las diferencias de consumo lector entre sexos, si atendemos al informe PISA correspondiente a 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020) en cuanto a las diferencias por sexo en el consumo de lectura, el rendimiento en España de los chicos es 26 puntos porcentuales inferior al de las chicas, por debajo de la media de la OCDE y un punto por debajo de la media UE. Datos que en Pisa 2022 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023) muestran como en la Com-

presión Lectora, los alumnos españoles se sitúan ligeramente por debajo de la media de la OCDE y la UE con 474 puntos, su segundo peor resultado histórico después de los 461 puntos de la edición de 2006. En términos generales, los chicos logran mejores puntuaciones en Matemáticas y Ciencias (10 y 5 puntos más, respectivamente, en el caso de España) que las chicas, que, sin embargo, destacan en Lectura, con 25 puntos por encima de sus compañeros. La diferenciación por sexo presenta similitudes con los resultados de estudios previos en Finlandia y Estonia (Säälik, 2015) o de Ecuador (Suárez Monzón *et al.*, 2022), con un menor índice lector en los niños en un contexto con características demográficas similares a las de Extremadura (Soto Vázquez *et al.*, 2020a, 2020b), en concreto un entorno de territorios periféricos con graves carencias socioeconómicas y estructurales, lo que podría concordar con las ciudades de Ceuta y Melilla, si bien en este caso no se trata de una población dispersa. En el caso de Extremadura, las diferencias en los hábitos lectores por sexo confirmaron que las mujeres leen a mayor ritmo que los hombres en todos los grupos de edad analizados, con una media de 1.6 libros al mes para las mujeres, frente a 1.18 para los hombres. Esta tendencia se refleja aún más en el gasto en libros (el 16 % de las mujeres y el 25 % de los hombres no compran libros), las visitas a la biblioteca y la percepción subjetiva de la lectura como actividad de ocio. Los resultados se confirman en un estudio (Jaraíz Cabanillas *et al.*, 2022) sobre la ciudad de Cáceres con casi un 50 % de índice lector por parte de las alumnas. Por su parte, el estudio de Escalante (2023) para La Rioja presenta unos datos de lectura por debajo de la media nacional (467 puntos) y unos resultados muy dispares en cuanto al sexo y la procedencia: el rendimiento de las lectoras es significativamente mayor al de los lectores (22 puntos) y el alumnado inmigrante (se añade en el artículo citado) tiene menor rendimiento que el nativo (39 puntos menos). En el estudio de Santos-Rego *et al.* (2020) relativo a los hábitos de estudio (no de lectura) para enseñanza secundaria en Galicia, se concluye que la variable género es más discriminante que la variable origen, si bien el contexto de territorial no resulte demasiado pertinente para establecer una discusión con la presente investigación. En el caso de Ceuta y Melilla, las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a índice lector son menores que en todos los estudios citados.

Como puede apreciarse en la Figura 6, el hábito lector decae inicialmente y se mantiene el descenso durante toda la ESO, repuntando una vez que los encuestados están en Bachillerato (16 y 17 años). A partir de los 12 años se produce un declive de los estudiantes que sí leen en su tiempo libre, desciende de un 37 % a un 22 %, alcanzando el mínimo entre los 14 y 15 años. Es a partir de los 16 años cuando los jóvenes vuelven a desarrollar este hábito, edad que corresponde a los estudiantes que alcanzan los niveles académicos superiores preuniversitarios (Bachillerato y FP). Este fenómeno, como se dijo anteriormente, está ampliamente refrendado por numerosos estudios (Corpas, 2014; Duncan *et al.*, 2016; Trigo-Ibáñez *et al.*, 2020, entre otros). Los datos coinciden *grosso modo* con los de los alumnos de Secundaria en Extremadura (Soto Vázquez *et al.*, 2020b), pero no totalmente: el descenso más acusado de índice de lectura en esta comunidad autónoma, en ambos sexos, se da en 12 y 13 años, y empieza a remontar a los 14 hasta los 20 años, donde se produce de nuevo un descenso. En el de Ceuta y Melilla, se coincide con el trabajo sobre Extremadura en que el descenso más acusado es entre 12 y 13 años; sin embargo, en las dos ciudades autónomas sigue bajando muy considerablemente hasta los 14 y apenas remonta entre los 14 y 15 años.

La presente investigación también ha tenido en cuenta la motivación de los individuos hacia el hábito de la lectura a través de las preguntas, directas e indirectas, relacionadas con la lectura y el tiempo libre. Sin duda, resulta relevante esta cuestión que ha sido tratada por estudios precedentes. Así, algunas investigaciones han tenido en

cuenta la cuestión de la motivación para la lectura (Pitcher *et al.*, 2007), es decir, cómo esta se percibe desde el punto de vista de los potenciales lectores, si como una obligación impuesta o bien como un factor de ocio o recompensa, lo cual siempre induce a mejores índices de lectura. Este fenómeno, relacionado con los perfiles y modelos lectores (Errázuriz *et al.*, 2019), afecta o implica también a las propias concepciones de los docentes sobre la lectura (Errázuriz *et al.*, 2020), variables que, como muestran estos estudios, condicionan los resultados de cualquier encuesta sobre este tema. En este sentido, los resultados del presente estudio son consistentes con los de encuestas de otras partes del mundo. Por ejemplo, Fuentes *et al.* (2019) mostraron que en educación primaria en Chile las actitudes lectoras han demostrado ser relevantes en el rendimiento lector, lo que está en línea con los resultados obtenidos para educación secundaria en Extremadura (Soto Vázquez *et al.*, 2020b) y en La Rioja (Escalante, 2023). Enfocando esta cuestión crucial se ha preguntado sobre el hábito de lectura “en el tiempo libre”, y se han obtenido unos datos según los cuales el 70 % de los estudiantes de Secundaria y Bachillerato de las ciudades de Ceuta y Melilla no lee en su tiempo libre, mientras que tan solo un 30 % sí tiene este hábito lector. Las cifras en Extremadura eran algo más positivas: el 54 % de los estudiantes no lee en su tiempo libre.

Uno de los puntos que ha merecido más atención, por los resultados obtenidos, es la correlación entre la formación de los padres y el índice de lectura de los hijos. Los datos en este aspecto son concluyentes: menos del 15 % de los encuestados lee en su tiempo libre en los casos en los que los tutores legales no tienen ningún tipo de formación, frente a algo más del 50 % cuando ambos tutores tienen estudios universitarios. Las correlaciones de distintas variables así lo han confirmado. A las mismas conclusiones habían llegado Jaraíz Cabanillas *et al.*, (2022) en un estudio sobre los hábitos de lectura según la titularidad de los centros (pública o concertada) en la ciudad de Cáceres: así, entre el grupo de alumnos encuestados que aseguraban leer más de cuatro libros al mes, solo un 4 % de sus padres no tienen estudios; un 24 % con graduado escolar; un 43 % con Bachillerato, y un 38 % con padres con estudios universitarios. Viene a confirmarse una vez más (Gil, 2013; García *et al.*, 2014; Elías & Daza, 2017), por tanto, que el nivel de estudios de los padres influye decisivamente en los índices de lectura y en el rendimiento académico general, independientemente del tipo de centro en el que se cursen los estudios (Gutiérrez Gallego *et al.*, 2022).

Conclusiones

Tras establecer la discusión sobre los aspectos más destacados de la investigación, conviene revisar las hipótesis iniciales, las cuales se formularon teniendo en cuenta estudios precedentes sobre hábitos de lectura en enseñanza Secundaria en España. Se confirma parcialmente la primera de ellas, la cual requiere una matización interesante: en los centros de Secundaria de Ceuta y Melilla leen más las mujeres que los hombres; ahora bien, resulta reseñable que en estas dos ciudades las diferencias entre sexos no son tan pronunciadas como en otras zonas analizadas. Es más, de toda la bibliografía consultada, la diferencia de índice lector en estas dos ciudades es la menor entre sexos.

En cuanto a la segunda hipótesis, es decir, la de que el mayor descenso en el consumo lector se produce en el segmento de edad entre 12-14, se confirma absolutamente, con una línea verdaderamente pronunciada que incluso apenas remonta hasta los 15 años.

La tercera hipótesis planteaba una desigualdad entre las distintas barriadas de las dos ciudades pese a tratarse de localidades con unas características en principio bastante uniformes, ya que demográfica y sociológicamente tienen un comportamiento similar (mezcolanza de culturas, misma estructura y actividades económicas...). Esta hipótesis se ha confirmado al existir significativas diferencias entre distintas áreas de las ciudades analizadas en cuanto a la renta y el hábito lector. No obstante, como se matizó en el comentario de la Figura 8, de haber analizado una mayor variedad de centros en Melilla, quizá los datos arrojarían resultados diferentes. Además, en el caso de Melilla, es necesario reseñar que el estudio actual toma como referencia cuatro zonas relativamente acomodadas. De esta manera, quedan al margen centros ubicados en barriadas más desfavorecidas, como es el caso del IES Rusadir o del IES Virgen de la Victoria. La no consideración de sendos centros, por lo tanto, es posible que haya condicionado los resultados. Y, por tanto, puede constituir una limitación del presente análisis.

La cuarta hipótesis, la de que la formación de los padres puede resultar un factor clave en la obtención de mejores índices de lectura, como se venía indicando en otros estudios, no solo queda confirmada, sino que los resultados obtenidos, corroborados por distintos cruces de variables, resultan especialmente notorios en las dos ciudades autónomas.

Así pues, los puntos clave de la discusión en este contexto han sido las escasas diferencias entre ambos sexos, el bajo nivel del hábito lector respecto a otras regiones de España y la estrecha relación entre el nivel de formación de los padres y los hábitos lectores.

Más allá de los resultados obtenidos, el presente estudio incorpora una metodología y un tratamiento de datos que puede ser extrapolable a otras regiones a fin no solo de analizar la foto fija de los hábitos de lectura en un área determinada sino también de contrastar los resultados entre regiones y de este modo, analizando distintas variables no enfocadas por los macroinformes de PISA o del Gremio de Editores, contribuir a elaborar un diagnóstico más preciso de la situación de la lectura en España.

Financiation

La edición y publicación del presente trabajo ha sido posible gracias a la financiación concedida por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y por la Junta de Extremadura al Grupo de Investigación Educación, Cultura y Territorio (SEJ036) a través de la ayuda de referencia GR21011.

Referencias

- Álvarez-Álvarez, C., & Diego-Mantecón, J. M. (2019). ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1083-1096.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57, 554-563
- Benevides, T., & Peterson, S. S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291-302. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.497375>
- Brasseur-Hock, I. F., Hock, M. F., Kieffer, M. J., Biancarosa, G., & Deshler, D. D. (2011). Adolescent struggling readers in urban schools: Results of a latent class analysis.

sis. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 438-452. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.008>

- Campos, A., & Trujillo, J. M. (2012). Análisis y detección de carencias en lectoescritura en alumnos/as de ESO. Estudio de un caso en la ciudad autónoma de Melilla. *Revista de educación inclusiva*, 5(2), 61-74.
- Castillo, C., & Santos, I. C. (2022). Hábitos y consumos lectores en lengua materna y lengua extranjera del futuro profesorado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 83-110. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14483>
- Conecta. (2022). *Informe de resultados. Hábitos de Lectura y compra de Libros en España 2021*. Federación del Gremio de Editores de España. <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2021.pdf>
- Corpas, M. D. (2014). Análisis y evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria [Analysis and evaluation of reading comprehension in English as a foreign language in compulsory secondary education (ESO)]. *Philologica Urcitana*, 11, 1-16. <https://core.ac.uk/download/pdf/143455061.pdf>
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., & Safford, K. (2009). Teachers as readers: Building communities of readers. *Literacy*, 43(1), 11-19. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2009.00515.x>
- Duncan, L. G., McGeown, S. P., Griffiths, Y. M., Stothard, S. E., & Dobai, A. (2016). Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 107(2), 209-238. <https://doi.org/10.1111/bjop.12134>
- 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. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21548>
- Elías, M., & Daza, L. (2017). ¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 1(2), 42-69. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8550/8093>
- Escalante, A. (2023). Principios metodológicos para el estudio de los hábitos de lectura en el alumnado de la Universidad de la Rioja. En R. Tena Fernández & J. Soto Vázquez (Eds.), *Los hábitos de lectura en el siglo XXI* (pp. 89-110). Dykinson.
- Errázuriz, M. C., Becerra, R., Aguilar, P., Cocío, A., Davison, O., & Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile: Una construcción de sus concepciones sobre la lectura [Reading profiles of teachers in public schools in Araucanía, Chile: A construction of their conceptions about reading]. *Perfiles Educativos*, 41(164), 28-46. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2019.164.58856>
- Errázuriz, M. C., Fuentes, L., Davison, O., Cocío, A., Becerra, R., & Aguilar, P. (2020). Concepciones sobre la lectura del profesorado de escuelas públicas de la Araucanía: ¿Cómo son sus perfiles lectores? [Public school teachers' conceptions about reading in Araucanía: What are their reading profiles like?]. *Revista Signos*, 53(103), 419-448. <http://www.revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/219>
- Federación de Gremios de Editores de España. (2019). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2018*. <http://federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2018.pdf>

- Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (2007). *Hábitos de lectura y compra de libros en Extremadura 14 a 24 años*. Plan de Fomento de la Lectura en Extremadura.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (2009). *Estudio de hábitos de lectura y compra de libros en la Comunidad de Castilla y León*. Junta de Castilla y León.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (2010). *Hábitos de lectura y compra de libros en Castilla-La Mancha, 2009*. Junta de Castilla-La Mancha.
- García, A., Viúdez, Á. G., & Lefkiwitz, J. G. (2014). The influence of the parents educational level and participants age in derivation of equivalence. *Psicothema*, 26(3), 314-320. <http://doi.org/0.7334/psicothema2013.215>
- Gil Flores, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: A study of the reading habits of future teachers / El docente como lector: Estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>
- Gutiérrez Gallego, J. A., Suárez Monzón, N., Sevilla Vallejo, S., & Pérez Parejo, R. (2022). Comparativa por regiones de los hábitos de lectura de los estudiantes universitarios de Ecuador. En R. Tena Fernández y J. Soto Vázquez, (Eds.), *Estudios sobre los hábitos de lectura* (pp. 13-32). Dykinson.
- Gutiérrez Gallego, J. A., Suárez Monzón, N., Sevilla Vallejo, S., Pérez Parejo, R., Soto Vázquez, J., & Jaraíz Cabanillas, F. J. (2023) Hábitos de lectura de los estudiantes universitarios de Ecuador en función de la edad. En R. Tena Fernández & J. Soto Vázquez (Ed.), *Los hábitos de lectura en el siglo XXI* (pp. 29-48). Dykinson. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi13.11114>
- Jaraíz Cabanillas, F. J., Tena Fernández, R., Frutos Murillo, M., & Soto Vázquez, J. (2022). El estudio del hábito lector en centros educativos públicos y concertados. Aproximación estadística en la ciudad de Cáceres. En R. Tena Fernández & J. Soto Vázquez (Eds.), *Estudios sobre los hábitos de lectura* (pp. 33-53). Dykinson.
- Jefatura del Estado. (1995a). Ley Orgánica 1/1995, de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Ceuta. *Boletín Oficial del Estado*, 62, 8055-8061.
- Jefatura del Estado. (1995b). Ley Orgánica 2/1995, de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Melilla. *Boletín Oficial del Estado*, 62, 8061-8067.
- Juárez-Calvillo, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 99-115. <http://doi.org/10.37132/isl.v0i12.287>
- Llamazares-Prieto, M. T., Alonso-Cortés, M. D., & Sánchez-Rodríguez, S. (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y de Educación Primaria. *Estudios sobre Lectura*, 3, 67-82. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi3.11081>
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214. <https://doi.org/10.1111/j.14679817.2008.01389.x>
- McGeown, S. P., Goodwin, H., Henderson, N., & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328-336. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x>

- Ministerio de Cultura y Deporte. (2022). *Estadística 21-22. Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2021-2022*. Ministerio de Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Resultados de lectura en España*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). *PISA in focus 2023*. INEE.
- Molina, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos de lectura y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos*, 2, 105-122. http://doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.07.
- Moreno, C., Guzmán, F., & García, E. (2017). Los hábitos de lectura y escritura en los estudiantes de Educación Primaria: un análisis Dentro y Fuera de la escuela. *Porta Linguarum*, Monograph, 2, 117-137.
- Muñoz, J. M., & Hernández, A. (2011). Hábitos lectores de los alumnos de la ESO en la provincia de Salamanca. ¿Son el género y el entorno factores diferenciales? [Reading habits of students of compulsory secondary education (ESO) in the province of Salamanca: Are gender and environment differential factors?]. *Revista de Educación*, 354, 605- 628. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ea53dd08-a63c-4c8f-9691-0210c037e378/re35424-pdf.pdf>
- Olaziregi, M. J. (2000). Aproximación sociológica a los hábitos de lectura de la juventud vasca. *BIBLID*, 18, 79-93.
- Pérez Parejo, R., Gutiérrez Cabezas, Á., Soto Vázquez, J., Jaraíz Cabanillas, F. J., & Gutiérrez Gallego, J. A. (2019). Hábitos de lectura de los estudiantes de la Universidad de Extremadura (España). Aproximación estadística. *Investigación bibliotecológica*, 33 (79), 119-147. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.79.57980>
- Pérez-Parejo, R., Gutiérrez-Cabezas, A., Soto-Vázquez, J., Jaraíz-Cabanillas, F. J., & Gutiérrez-Gallego, J. A. (2018a). Hábitos de lectura en lenguas extranjeras en los estudiantes de Extremadura. *Ocnos*, 17(2), 67-81. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.2.1714
- Pérez-Parejo, R., Gutiérrez-Cabezas, A., Soto-Vázquez, J., Jaraíz-Cabanillas, F. J., & Gutiérrez-Gallego, J. A. (2018b). Géneros de lectura preferidos por los alumnos extremeños. Datos y análisis. *Información, cultura y sociedad*, 39, 71-92. <https://doi.org/10.34096/ics.i39.4208>
- Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunariningsingh, K., Mogge, S., Headley, K. N., Gentry, V., Peck, S., Hunt, R., & Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(5), 378-396. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.5.5>
- Säälik, Ü. (2015). Learning strategies explaining boys' and girls' reading performance in schools with different language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1649-1655. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.059>
- Santos-Díaz, I. C., Juárez-Calvillo, M., & Trigo-Ibáñez, E. (2021). Motivación por la lectura académica de futuros docentes. *Educação & Formação*, 6(1). <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3535>
- Santos-Rego, M. Á., Lorenzo-Moledo, M., Priegue-Caamaño, D., & Torrado-Quintela, J. (2020). Variaciones en los hábitos de estudio en función del género y origen étnico-cultural del alumnado y su relación con el rendimiento escolar. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 163-171. <https://doi.org/10.5209/rced.62000>

- Serna, M., Rodríguez, A., & Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 18-49. http://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.120.
- Soto Vázquez, J., Jaraíz Cabanillas, F. J., Gutiérrez Gallego, J. A., Pérez Parejo, R., & Gutiérrez Cabezas, Á. (2020a). Hábitos de lectura en Extremadura en Educación Primaria. En G. de la Maya & M. López (Eds.), *Del multiculturalismo a los mundos distópicos* (pp. 125-148). Marcial Pons.
- Soto Vázquez, J., Jaraíz Cabanillas, F. J., Gutiérrez Gallego, J. A., & Pérez Parejo, R. (2020b). Analysis of Reading Habits in Secondary School in Extremadura (Spain). *Redie*, 23, e-19,1-20. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e19.3857>
- Suárez Monzón, N., Gutiérrez Gallego, J. A., Soto Vázquez, J., Jaraíz Cabanillas, F. J., Sevilla Vallejo, S., & Pérez Parejo, R. (2023). Hábitos de lectura de los estudiantes universitarios ecuatorianos. *Información, cultura y sociedad*, 48, 137-156. <https://doi.org/10.34096/ics.i48.12504>
- Trigo-Ibáñez, E., Santos-Díaz, I. C., & Sánchez-Rodríguez, S. (2020). ¿Qué leen los adolescentes españoles? Un estudio de los consumos de lectura analógica. *Investigaciones sobre lectura*, 13, 35-53.
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 1699-2407.
- Yusof, N. M. (2010). Influence of family factors on reading habits and interest among level 2 pupils in national primary schools in Malaysia. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 5, 1160-1165. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.253>

Study of Reading Habits in Secondary Education in Ceuta and Melilla (Spain)

Estudio de los hábitos de lectura en la Educación Secundaria en Ceuta y Melilla (España)

休达和梅利利亚 (西班牙) 中学教育阅读习惯研究

Исследование привычки к чтению в средней школе Сеуты и Мелильи (Испания)

Francisco Javier Jaraíz Cabanillas

University of Extremadura

fjaraiz@unex.es

<https://orcid.org/0000-0003-3575-3136>

José Antonio Gutiérrez Gallego

University of Extremadura

jagutier@unex.es

<https://orcid.org/0000-0002-2375-7087>

José Soto Vázquez

University of Extremadura

jsoto@unex.es

<https://orcid.org/0000-0002-9967-5694>

Ramón Pérez Parejo

University of Extremadura

rpp@unex.es

<https://orcid.org/0000-0002-7802-979X>

María Teresa Aguilar Torrelo

IES Siete Colinas (Ceuta)

mariteresa.aguilar@educeuta.es

<https://orcid.org/0000-0002-6233-9822>

Dates · Fechas

Received: 2024.06.25

Accepted: 2024.10.19

Published: 2024.12.30

How to Cite this Paper · Cómo citar este trabajo

Jaraíz, F. J., Gutiérrez, J. A., Soto, J., Pérez, R., & Aguilar, M. T. (2024). Study of Reading Habits in Secondary Education in Ceuta and Melilla (Spain). *Publicaciones*, 54(2), 211–232. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v54i2.30432>

Abstract

Introduction: In the context of a survey carried out in Ceuta and Melilla among 735 students of Secondary Education, Vocational Training and Baccaureate during the 2021/2022 academic year, this study aims to analyze their reading habits and the different circumstances that may influence them.

Method: After detailing the method and field of study, different variables have been examined (such as reading time, book purchasing, preferred genres, free-time reading, etc.) and the results have been disaggregated according to biographical aspects such as sex or age. Socio-economic aspects have also been considered such as the place of habitual residence (neighborhood) or the level of academic training of their parents and/or legal guardians.

Results: As more relevant results, no major differences are observed between the reading habits of Ceuta and Melilla with respect to other areas of the country.

Conclusions: However, the graphs obtained from the correlation of reading data with social factors demonstrate that the education background of the parents and the place of residence (neighborhood) determine the reading habit in a very noticeable way in these two cities.

Keywords: reading habits, Ceuta and Melilla, secondary education, survey, neighborhood.

Resumen

Introducción: En el contexto de una encuesta propia realizada en Ceuta y Melilla entre 735 estudiantes de Educación Secundaria, Formación Profesional y Bachillerato durante el curso académico 2021/2022, este estudio pretende analizar su hábito lector y las diferentes circunstancias que pueden influir en el mismo.

Método: Tras detallar el método y el campo de estudio, se han examinado distintas variables (como el tiempo de lectura, compra de libros, géneros preferidos, lectura en tiempo libre, etc.) y se han desagregado los resultados en función de aspectos biográficos como el sexo o la edad. Se han considerado también aspectos socio-económicos como el lugar de residencia habitual (barriada) o el nivel de formación académica de sus padres y/o tutores legales.

Resultados: Como resultados más relevantes, no se observan grandes diferencias entre los hábitos lectores de Ceuta y Melilla con respecto a otras zonas del país.

Conclusiones: Los gráficos obtenidos de la correlación de datos de lectura con factores sociales demuestran que la formación de los padres y el lugar de residencia (barriada) determinan de forma muy pronunciada el hábito lector en estas dos ciudades.

Palabras clave: hábitos de lectura, Ceuta y Melilla, enseñanza secundaria, encuesta, barriada.

摘要

导言: 本研究在休达和梅利利亚对2021/2022 学年的735 名 中等教育、职业培训和中学毕业会考的学生进行了调查,旨在分析他们的阅读习惯以及可能对其产生影响的不同情况。

方法: 在详细说明研究方法和领域后,对不同变量(如阅读时间、购买书籍、偏好类型、空闲时间阅读等)进行了研究,并根据性别或年龄等个人情况对研究结果进行了分类。此外,还考虑了社会经济方面的因素,如常住地(街区)或其父母和/或法定监护人的学历水平。

结果: 从最相关的结果来看,休达和梅利利亚的阅读习惯与国内其他地区相比并无很大的差异。

结论: 阅读数据与社会因素的相关性图表显示,父母的教育程度和常住地(街区)在很大程度上决定了这两个城市的阅读习惯。

关键词: 阅读习惯、休达和梅利利亚、中等教育、调查、街区。

Аннотация

Введение: В рамках опроса, проведенного в Сеуте и Мелилье среди 735 студентов средних учебных заведений, профессионального обучения и бакалавриата в 2021/2022 учебном году, данное исследование направлено на анализ их привычек к чтению и различных обстоятельств, которые могут на них повлиять.

Метод: После подробного описания метода и области исследования были изучены различные переменные (такие как время чтения, покупка книг, предпочитаемые жанры, чтение в свободное время и т. д.), а результаты были разделены по биографическим аспектам, таким как пол и возраст. Также учитывались социально-экономические аспекты, такие как место обычного проживания (район) или уровень академической подготовки родителей и/или законных опекунов.

Результаты: По сравнению с другими регионами страны, в Сеуте и Мелилье не наблюдается значительных различий в привычках чтения.

Выводы: Однако графики, полученные в результате корреляции данных о чтении с социальными факторами, показывают, что образование родителей и место проживания (район) определяют привычку к чтению в этих двух городах весьма заметным образом.

Ключевые слова: привычка к чтению, Сеута и Мелилья, среднее образование, опрос, район.

Introduction

Reading is an indispensable tool for literacy and social education in addition to being a leisure activity linked to cultural and editorial aspects, competing or cohabiting with new forms of entertainment resulting from new technologies. If the macro statistical measurement of reading indices has been habitual in recent decades, particularly by institutions, both national and international, linked to education and publishing houses, in recent years it has been developed considerably further by academic groups closely focused on reading habits and the factors that incide on literary consumption. These are not therefore studies that substitute previous ones but complement them either by analyzing specific population groups or by studying different variables that may affect reading habits. To put this in context, among the former the studies about educational quality and reading promotion are well known in Spain, such as those by Pisa and the Gremio de Editores; in these studies, different results were obtained regarding reading habits and comprehension, and progress in literacy depending on variables such as sex, age, place of origin or educational and socioeconomic level. For example, the last edition of its study of reading habits (Conecta, 2022) states that 67.9% of the Spanish population read books, 64.4% of whom do it as a leisure activity, while 21.2% read for work or study. This study also reveals that 52.7% of the population over 14 years old reads weekly. When we consider the population over 18 years old, 52.4% consider themselves frequent readers, 11.6% occasional readers and 36% do not consider themselves to be readers. The study shows that the adolescent (64.9%) and children (77.5%) populations read more than adults. Also, women read about 11% more than men, therefore this difference decreases in the population of over 65 years (+1.2%). Some other macrostatistics in the same study are also very interesting: the reading index increases as does educational level, while the reading index of university students stands out at 82.1%; lack of time is the main reason given for not reading; nearly 30% read on electronic devices; a quarter of the population sometimes go to libraries. The reading indices of Euskadi, Navarra, Cataluña, La Rioja and Aragón are above the mean of 64.4 % (Escalante, 2023). According to the last report from Programme for International Student Assessment (PISA) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023) Spain is close to the mean of the OCDE countries, but this is due to sharp falls in other countries. Spain appears to have adapted better to the COVID-19 pandemic. For example, Spanish students on the last course of secondary suffered a decline of 8 points in mathematics, 3 points in comprehension and an increase of 2 points in sciencies.

The PISA report (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020) shows a reading yield among Secondary students in Spain (470 points) lower to the mean OCDE (487 points) and the total of the Europe significantly lower an Union (489 points). That is, Spain fails to reach level 4 of the reading scale (480-553 puntos), which is the European mean. Reading standards among Spanish students are quite similar, but with a low yield in reading competence, comparable with other OCDE countries such as Croatia, Lithuania or Turkey. Regarding the results by autonomous community, only Castilla y León, Asturias, Galicia and Aragón have better results. As for differences by sex, the male reading index is 26 points lower than the women. Is also convenient to have a look of the results obtained by the Ministerio de Cultura y Deporte (2022: 155-236) concerning reading and libraries are also worth a look, paying special attention to the data of age range, particularly in ranges referring to both sexes between 15 and 19 years, which coincide with the ranges considered in this study, though this information is not separated by city.

As previously mentioned, unlike the traditional macrostatistical studies, which opened up a line of research two decades ago in general backed by university institutions or research groups and which focused on specific smaller populations, educational levels or factors that reading habits might be sensitive to (Molina, 2006), such as, for example, the frequency of visits to libraries (Serna *et al.*, 2017). It is true that this academic area of study presents a not inconsiderable geographical area, but it is no less true that, thanks to the rigour of the method and the validity of the surveys, the results are usually very solid and, therefore, help to gain an understanding of the occasionally surprising fluctuations of the international reports, at the same time establishing interesting comparisons among groups.

In this field of study it is convenient to mention some articles of significance within the national context, such as Olaziregui (2000) for the Basque country; the Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2009) for Castilla y León, Extremadura (2007) and Castilla-La Mancha (2010); Gil (2009) for Andalucía; a specific case closely linked to the present research, though only for students of the first course of secondary, is the comparative study of Campos and Trujillo (2012) in Melilla on reading comprehension in students with marked multiculturalism; Yubero and Larrañaga (2015) on university students of Spain and Portugal; Elche *et al.* (2019) for university students of the socioeducative area of the universities of Castilla-La Mancha and Santiago de Compostela; and Castillo Rodríguez and Santos-Díaz (2022) for the students of the Primary Education Grade of the University of Málaga.

The training profile of these groups of students and their motivation for reading in this research is also of special interest, since it will be the reason underlying the rise in reading in future students who will develop their reading competence and literary education (Llamazares-Prieto *et al.*, 2015; Pérez Parejo *et al.*, 2018a, 2018b, 2019; Juárez-Calvillo, 2019; Álvarez-Álvarez & Diego-Mantecón, 2019; Soto Vázquez *et al.*, 2020a, 2020b), and even in present and future teachers (Applegate & Applegate, 2004; Cremin *et al.*, 2009; Benevides & Peterson, 2010; Granado, 2014; Santos-Díaz *et al.*, 2021).

This article compiles and comments on the results of the statistical research carried out in the centres of Secondary Education, Vocational Training and Baccalaureate in the autonomous cities of Ceuta and Melilla during the 2021-2022 course. Firstly, the representative population will be described using the standard parameters for a research project of these characteristics. The study design will then be explained, together with an explanation of the process followed in carrying it out, followed by the analysis and discussion of the results obtained, such that future strategies of intervention can be designed with the aim of knowing students' reading habits and competence.

In the light of previous monographic studies on reading habits in Secondary Education in Spain (Soto Vázquez *et al.*, 2020b), the following hypotheses of the research are proposed: 1. Women read more than men in percentages similar to other contexts in Spain and Europa; 2. Within the 12 to 14 years age segment the greatest fall in reading consumption takes place; 3. It is to be expected, Thanks to the different socioeconomic variables, that there are noteworthy differences among the different urban areas of the two cities studied; 4. The educational level of parents may be a key factor in reaching the highest reading indices.

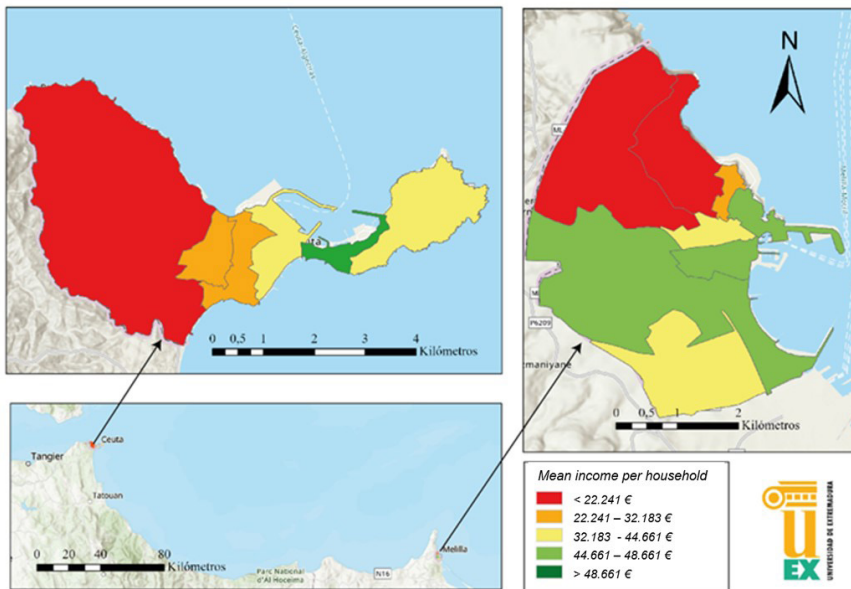
Description of the study area

Ceuta and Melilla are two autonomous Spanish cities on the north coast of Africa. Both have lower levels of competence than the other communities, as they are understood as being peculiar autonomous territories (Jefatura de Estado, 1995a, 1995b). The history of conflicts that have characterized the two cities has led to their geostrategic location between the continents of Africa and Europe and the proximity of the Strait of Gibraltar.

From various contacts with Mediterranean towns and cultures in the two cities, Ceuta now has a total of 84 071 inhabitants (Censo de Población and Vivienda, 2021, INE) and an area of 18,5 km². GDP *per capita* is 21 244 € (Contabilidad Regional de España, Serie 2000-2021, INE) compared with the Spanish national figure of 25 498 €. In the case of Melilla, which has an area of 12,3 km² and 86 450 inhabitants, GDP *per capita* is 19 266 €. People of different cultures and religious beliefs live in both cities and their students are accustomed to this diversity, and the catholic and islamic religions are predominant in schools.

Figure 1

Study area and mean income per household in Ceuta and Melilla



Note. Taken from Atlas de distribución de renta de los hogares, by INE, 2020.

Another of the characteristics of these two cities is the difference between districts or neighbourhoods of both regarding their levels of income (Atlas de distribución de renta de los hogares, 2020, INE). The mean income per household is obtained by dividing the net total household incomes by the number of units of consumption taking into account the number of people. In Ceuta, for example, the mean household income is 38 227.70 €, however there is a difference of 40 029 € between the central area (District 1, at 61 942 €) and the neighbourhoods of El Príncipe and Benzú (neighbour-

hood 6, at 21 913 €). In Melilla, on the other hand, the mean income (39 868 €) is very similar to that of Ceuta, however the great difference between them lies in the fact that the divergences among neighbourhoods are lesser. In this case, the difference in mean household income between the most differentiated neighbourhoods is 25 554 €. In neighbourhood 6, made up of the areas of Concepción Arenal and TSecondary-rillo, this difference is 48 075 €; and in neighbourhood 4, with the neighbourhoods Polígono, Hebreo and Tiro Nacional, it is 22 521 €.

Methodology

Sources and methods

In order to develop the research into reading habits of Secondary Education students in Ceuta and Melilla the following information sources were necessary: Municipal Population Census of 2021 and declared surveys of preferences. The data of the census used were of great use in defining the size of the population under study as well as how to proceed to the suitable stratification of the process of survey. The surveys turned out to be an excellent way of finding out about reading habits of the groups analysed. The part of the survey that used analysis in reading habits was tested by the authors in other areas, such as Extremadura, La Rioja, Madrid and several area of Ecuador. This questionnaire consists of two sections: one to describe the profile of the person surveyed and another to evaluate their reading habit. The information collected in the first section included sex, age, educational level, geographical origin and study centre, as well as of the legal guardians of the student. Regarding reading habits, they were asked just six questions, two of which were dichotomous and another four with hierarchic scale with four ítems.

The survey was carried out in secondary educational centres of Ceuta and Melilla during the academic course of 2021-2022. This was carried out both directly, in the centres previously mentioned, and indirectly, through the reception of responses once the students had filled in the questionnaires on the Google application forms. The total number of high schools from which information was obtained was nine in Ceuta and four in Melilla. The centres surveyed were: in Ceuta IES Abyla, IES Clara Campoamor, IES Almina, IES Luis de Camoens, IES Puertas del Campo and IES Siete Colinas, state schools, and CC Beatriz de Silva, CC La Inmaculada and CC San Agustín, state subsidised schools; in Melilla CIBPT Reina Victoria Eugenia, EA Miguel Marmolejo, IES Juan Antonio Fernández Pérez, and IES Miguel Fernández. The titularity of the educational centers, state schools or state subsidized schools, were not taken into account in the data exploitation. The limitations of the study prevented a more homogeneous distribution of surveys in the two autonomous cities, but this limiting factor was taken into account in the analysis to scale the results as a function of the weight and characteristics of each area and study type.

Taking as a starting point the total student population (8 516 and 7 997), the number of surveys needed to guarantee a maximum estimated error of 5% for a confidence interval of 95% was 734. Nevertheless, the number of surveys was greater, at 768. The formula to determine the sample size was the following:

$$n = \frac{N \times z_{\alpha}^2 \times p \times q}{d^2 \times (N-1) + z_{\alpha}^2 \times p \times q}$$

Where Z is equal to 1.96 (value estimated for 95 % of the data), p and q are equal to .5 (as they are the most unfavourable case) and d is the maximum admissible error, .05 %.

Table 1

Students surveyed by study level

Study level	Total No. of Students Ceuta	Sample size Ceuta	Total No. of Students Melilla	Sample size Melilla
Secondary	4 654	355	4 593	355
Baccalaureate	1 321	298	1 459	304
BPT	2 541	334	1 945	321
Total	8 516	368	7 997	367

With regard to data exploitation it must be mentioned that when sampling the results none of the items in which a value below 25 answers were taken into account.

After carrying out all of the surveys, a series of tables within an Access database (used as a database manager) with the results of the surveys was generated. The information was analyzed using descriptive statistical methods, and the resulting variables were considered to be as follows: 1) The biographical profile of the subject surveyed (sex, age, parents' or legal guardians' study levels and city of origin); and 2) reading habits (time dedicated to reading, number of books read per month, weekly hours spent reading and reading in free-time).

The correlation was calculated among the variables that define the reading habit and the educational level of the parents or legal guardians. The variable of educational level was obtained by the transformation of an ordinal qualitative variable in which the lowest educational level (no studies) were defined and the highest level (university studies) using a quantitative variable obtained by taking the sum of the educational levels of the parents (0 no studies, 1 elementary studies, 2 Baccalaureate or similar, and 3 university). The end result of the educational level of the parents corresponds to the sum of both parents, determined on a scale between 0 and 6. The index of correlation established was that of Pearson.

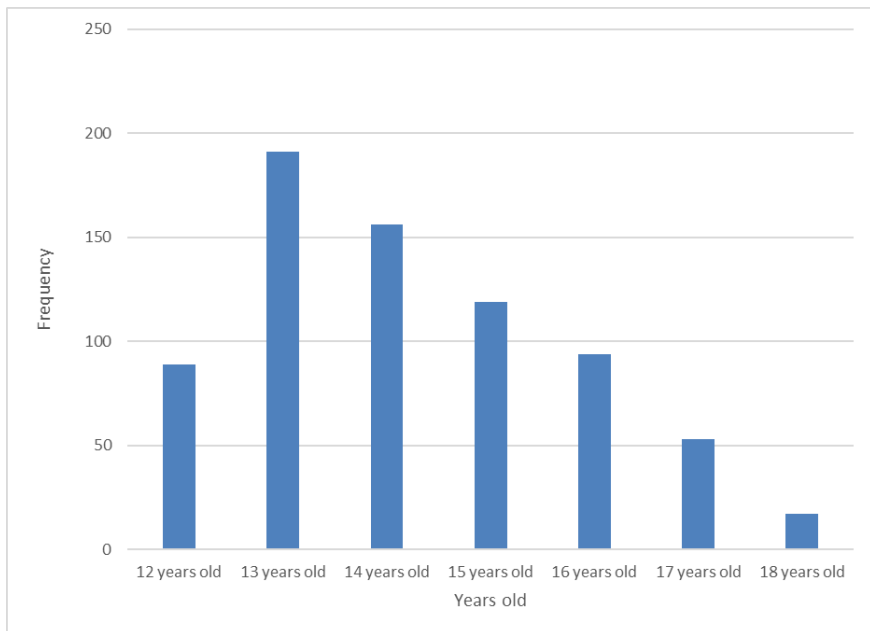
The results taken from the survey are represented through bar charts, columns and sections, as well as thematic cartography of results drawn up using a system of geographic information. Maps were used when a comparison of census neighbourhoods was needed to compare the data, such that the main variables dealt with could be analyzed territorially.

Description of the sample

The mean age of the students surveyed was 14 years. The age groups included in the levels of studies analyzed was from 12 to 18 years. Since there are normally more students in Secondary education than in Bacallaureate, the mean age of the students analyzed was 14 years. The mode regarding the ages of students interviewed was 13 years, as can be seen in the following graph (Figure 2). If we take age range into account, as can be seen in the figure, it would appear obvious that the BPT students surveyed belong to Basic Professional Training.

Figure 2

Number of students surveyed by age



There is a balance the sex of those surveyed: 51 % are women, 45 % are men and 4% prefer not to say. It could be considered that the sample used fits very well to the population it represents, since it coincides with the municipal data in both cities for the ages analyzed. These data corroborate the fit of the sample to the population studied.

The student population surveyed corresponds to the number of centres analyzed in each city. Moreover, the total population and the population in the same age group is also greater in this proportion in Ceuta (Figure 3). As can be seen in the graph, two thirds of those surveyed were students from Ceuta, whereas the remaining third were from Melilla.

Figura 3

Residence of students surveyed

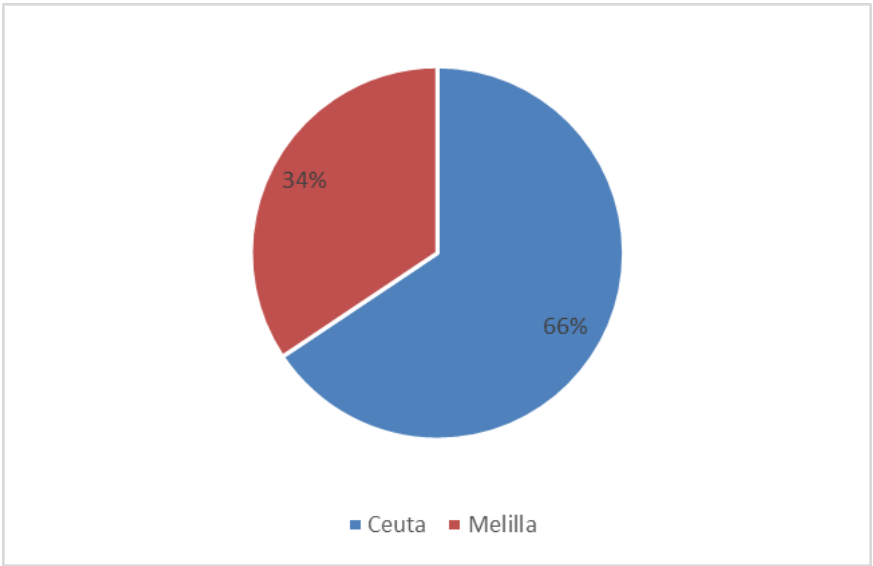
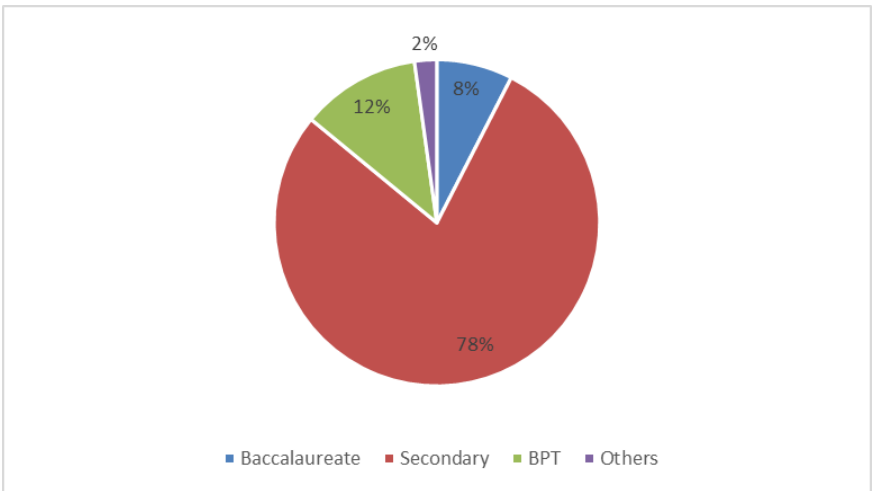


Figure 4 shows that the students are mainly Secondary students surveyed in Ceuta and Melilla (78 %). The second most important group is that of BPT students from both territories (12%), whereas the data of those of Baccaulaureate lower but similar to those of BPT (8 %).

Figure 4

Students surveyed by level of studies



Results

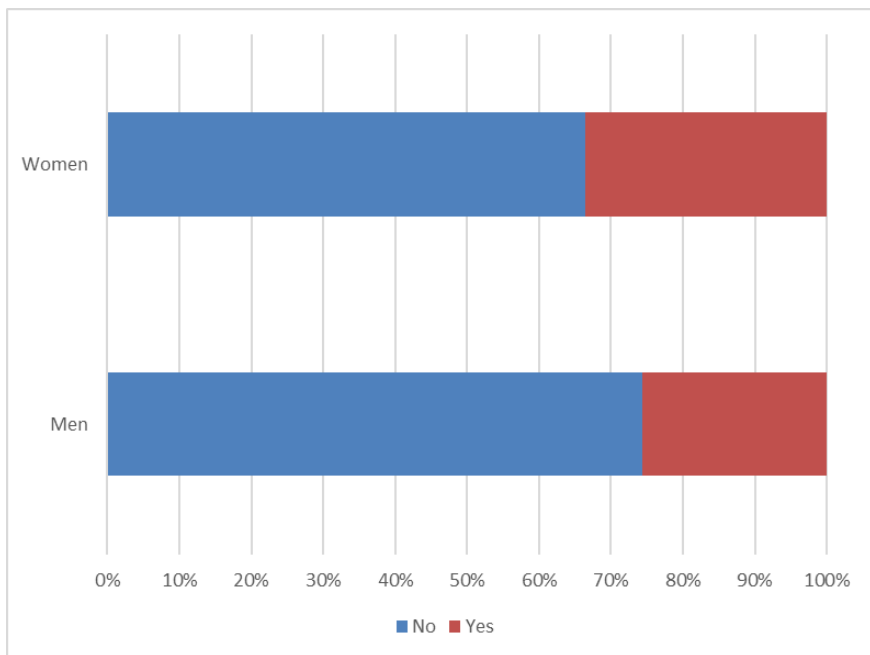
Reading and Free Time

Regarding other possible areas or regions such as Extremadura (55 % do not read in their free time), we find that the total of those not reading in their free time is high (Soto Vázquez et al., 2020b). According to the data shown in Figure 5, approximately 70 % of the Secondary Education, BPT, Baccalaureate students of the cities of Ceuta and Melilla do not read in their free time, whereas only 30 % do so.

Unlike studies on reading habits in other Spanish regions, differences in sex are practically null. The mean percentage variation in other regions is commonly over 10 %, whereas in the territories studied practically is symbolic if the maximum admissible error for research is respected.

Figura 5

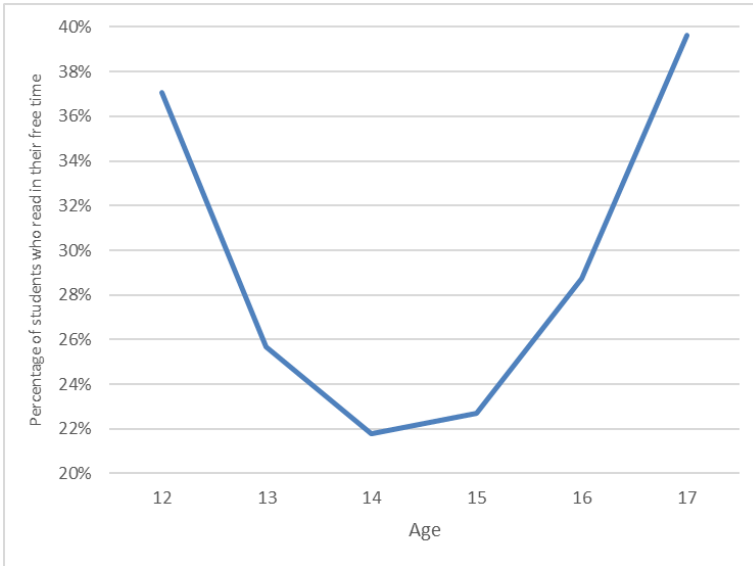
reading in free time by sex



As can be seen in Figure 6, the reading habit initially falls and remains lower throughout secondary, recovering once those surveyed are in Baccalaureate (16 and 17 years). From age 12 there is a decline from 37 % to 22 % in the percentage of students who do read in their free time, reaching a minimum at between 14 and 15 years of age. From age 16 young people develop the habit once more, the age at which students reaching higher academic levels, such as Baccalaureate.

Figure 6

Reading in free-time by age



Just as interesting differences are observed in the reading habit if the educational level of the parents is taken into account (as will be described in the next section), the area students come from and their connection with free-time reading is highly relevant. Areas such as the city centre of Ceuta present a percentage of students that do not read in their free time lower than 45 %, whereas that the students of the neighbourhood Zona Benzú/Barrío of the Príncipe Felipe/Juan Carlos I do not read in their free time in over 85 % of cases (Figure 7).

Figure 7

Students who do not read in their free time by the reader's neighbourhood

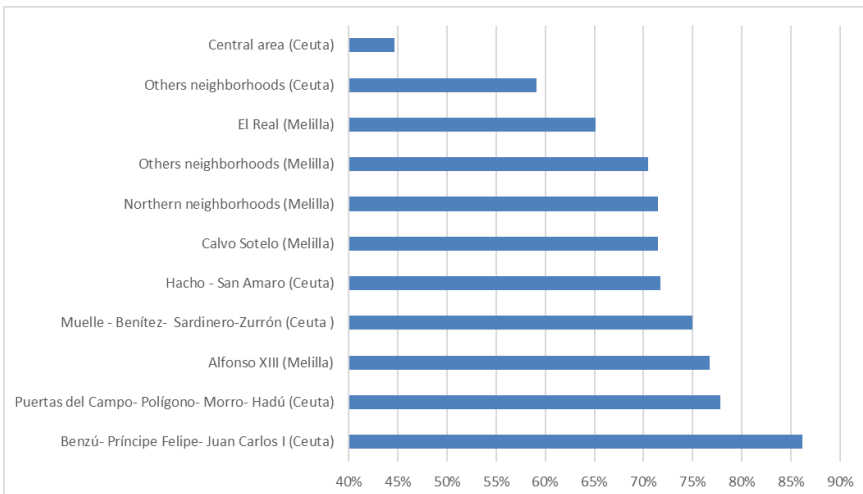
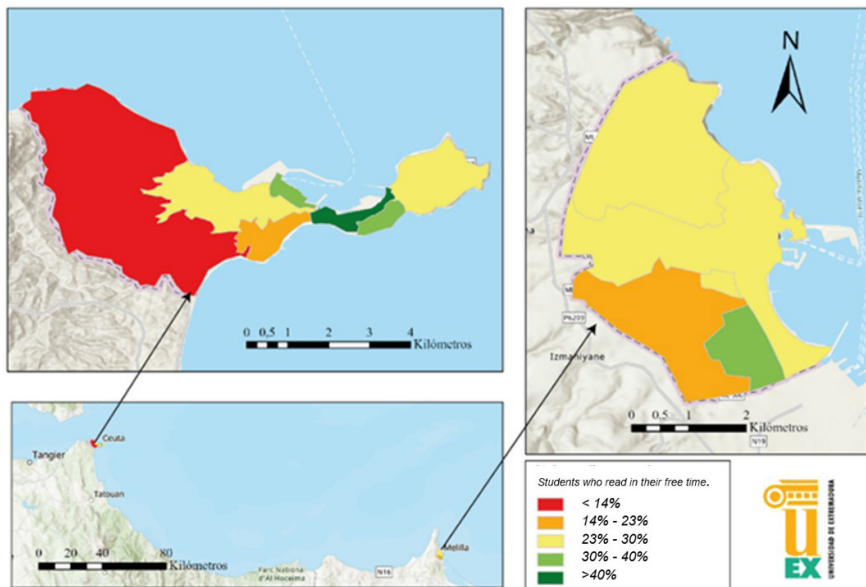


Figure 8 maps the responses corresponding to the question of whether the students read in their free time, representing the percentage of those surveyed who do so. This map and the previous graph are correlated, nonetheless, and it was considered convenient to include this representation to contextualize this territorially. The students that present the lowest reading levels, as in the case of Ceuta, are located in the neighbourhood closest to the frontier with Morocco. The central area is the one presenting the highest values regarding reading habits in the young. This area constitutes the neighbourhood with the highest spending power, unlike the frontier neighbourhoods, which are mainly located in the poorest neighbourhood in the city, as seen previously in Figure 1. It must also be highlighted that Benzú, frontier neighbourhood, does not have any bookshops nor stationery shops that might facilitate access young people's access to reading. The city centre, meanwhile, has the largest bookshop in the city. Melilla presents values similar to those of Ceuta, and so large inequalities are not observed among neighbourhoods. It should be pointed out that this homogeneity is due to the sample selection, with educational centres situated in the most favoured areas of the city. A possible future study using a larger number of surveys in the centres located in peripheral areas, as has been done with Ceuta, would perhaps give significantly different results.

Figure 8

Students who read in their free time by neighbourhood.



Note. Taken from Atlas de distribución de renta de los hogares, by INE,2020.

Figure 9 shows the relationship between the educational level of the parents and the percentage of students who do read in their free time. Fewer than 15 % of those surveyed read in their free time in cases in which the legal guardians do not have any kind of education, against somewhat more than 50 % when both tutors have university studies.

Figure 9

Reading in free time by parents' educational level

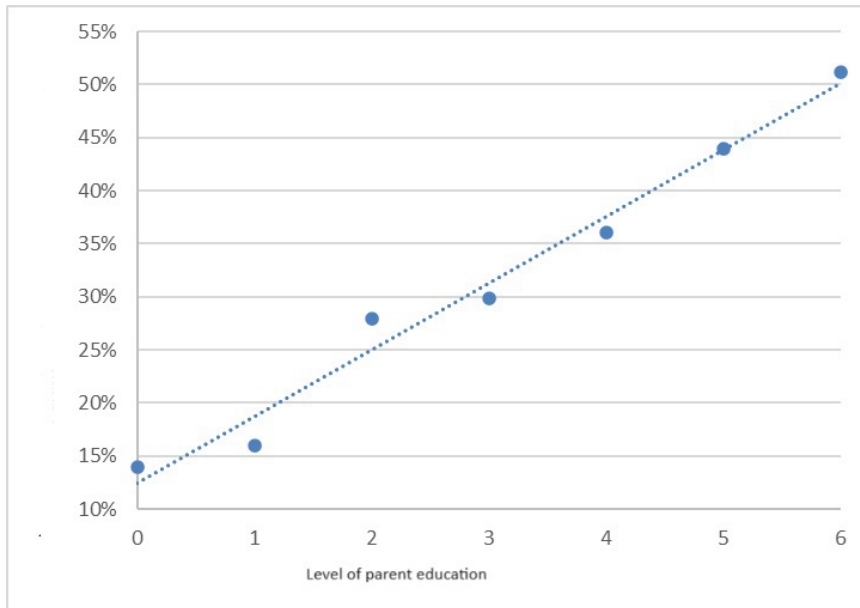
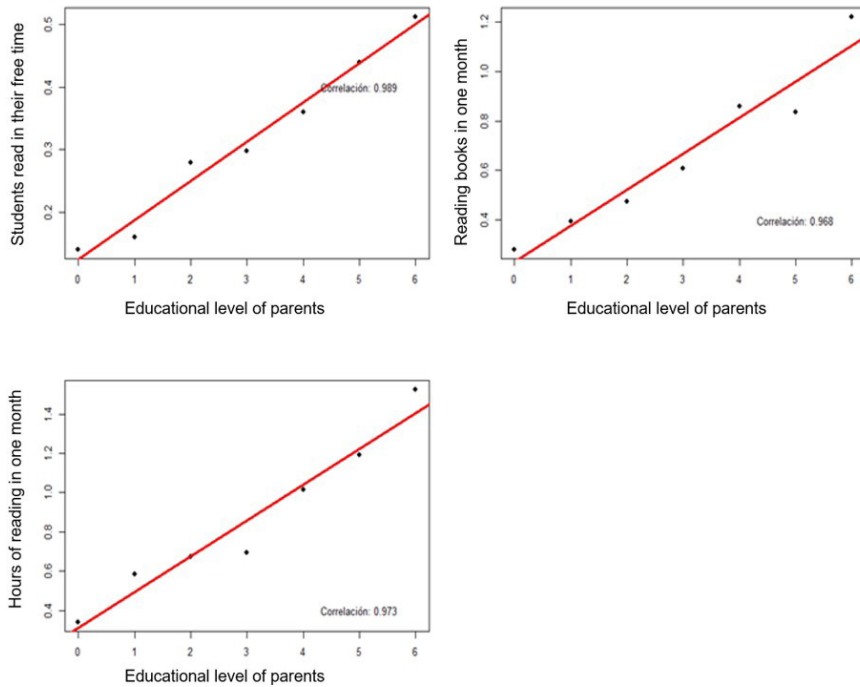


Figure 10 shows three graphs that reveal the degree of correlation between the variable of parents' study level and other variables associated with the reading habit, such as reading in free time, reading books in one month or the number of hours of reading in one month. There is a high degree of correlation among the variables that define reading habits and the educational level of parents or tutors: 1) for the variable of reading in free time with educational level of parents (Pearson correlation: .989, p-value lower than .01); 2) for the variable of reading books in one month with the educational level of parents (Pearson correlation: .968, p-value inferior a .01); and 3) for the variable of hours of reading in one month with the educational level of parents (Pearson correlation: .973; p-value lower than .01).

From the analysis carried out it can be determined, a tenor of the levels of significance and values of correlation, that the educational level of parents or tutors is an element that affects reading habits of students of Secondary Education, Vocational Training and Baccalaureate in the two autonomous cities.

Figure 10

Educational level of parents in relation to children's reading habit



Discussion

With the aim of providing a suitable discussion for the present study, the discourse will follow a progression from more general aspects to more particular ones. The former consists of commenting on some preceding studies that point to the different variables that must be evaluated in studies into reading habits; the more particular aspects involve selecting research that shares with the present paper the same methodology and educational level (Secondary Education), although they obviously refer to different territories, with the aim that when their results are contrasted they will be found to be correct and of great use.

Thus, the present research has taken into account factors that preceding literature considers to be particular relevance in the reading habits of the populations analysed, in order to know the desegregation of results by sex (Logan & Johnston, 2009; McGeown *et al.*, 2012; Llamazares-Prieto *et al.*, 2015), the motivation to read (Pitcher *et al.*, 2007) and the social conditions of the surroundings, including family (Olaziregi, 2000; Gil Flores, 2009; Yusof, 2010; Muñoz & Hernández, 2011), which include the educational level of parents (Gil, 2013; García *et al.*, 2014; Elías & Daza, 2017; Jaraíz Cabanillas *et al.*, 2022).

Several studies have focused specifically on the reading habits of the adolescent population, which is in the educational stage of secondary school (Benevides & Peterson, 2010; Brasseur-Hock *et al.*, 2011; Corpas, 2014; Duncan *et al.*, 2016; Trigo-Ibáñez *et al.*,

2020). To provide a specific example, the study by Llamazares-Prieto *et al.* (2015) analyzes specifically the factors influencing learning through reading and written comprehension in Primary and Secondary education. This age group, for obvious reasons, is fundamental to statistical studies on reading, taking into account that, as many of the authors point out (Molina, 2006; Moreno *et al.*, 2017; Federación del Gremio de Editores de España, 2019; Trigo-Ibáñez *et al.*, 2020) in the passage from Primary to Secondary there is a very sharp fall in reading indices.

The descriptive statistical analysis used in this research has been backed up by other preceding studies describing the same variables (Pérez Parejo *et al.*, 2018a, 2018b, 2019; Soto Vázquez *et al.*, 2020a, 2020b), in these cases for the study of the reading indices of students of all educational levels in Extremadura (Spain). Following these, others have followed the same methodology, adapted to different territories and educational levels, such as Gutiérrez Gallego *et al.*, (2022, 2023) and Jaraíz Cabanillas *et al.* (2023) for the analysis of reading habits in Equatorian university students, that of Jaraíz Cabanillas *et al.* (2022), which incided on the contrast between state and state subsidised educational centres in Cáceres, and Escalante (2023), for students of different educational levels in La Rioja. One of the studies cited (Soto Vázquez *et al.*, 2020b) focusses directly on the reading habits of students of Secondary Education. Priority is given to discussion with them, and with this latter in particular, to presenting the same methodology as well as the same variables of study, independently of which specific factors it would be convenient to compare with other research.

Regarding the differences in reading consumption between sexes, it is worth mentioning the PISA report corresponding to 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020) regarding the differences by sex in the consumption of reading, the performance in Spain of the boys is 26 percentage points below that of the girls, below the mean of the OCDE and one point below the EU mean. Data which in Pisa 2022 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023) shows, such as in reading comprehension, Spanish students are slightly below the mean of the OCDE and the EU with 474 points, its second worst historic result behind the 461 points in the 2006 edition. In general terms the boys get better scores in Mathematics and Sciences (10 and 5 points more, respectively in the case of Spain) than the girls, who, nevertheless, stand out in reading, 25 points above their male classmates. Differentiation by sex presents similarities with the results of previous studies in Finland and Estonia (Säälik, 2015) or Equador (Suárez Monzón *et al.*, 2022), with a lower reader index in children in a context with demographic characteristics similar to those of Extremadura (Soto Vázquez *et al.*, 2020a, 2020b), particularly in a place with perpheric territories with serious socio-economic and structural shortcomings, which might chime with the cities of Ceuta and Melilla, though in this case the population is not disperse. In the case of Extremadura, the differences in reading habits by sex confirmed that women read faster than men in all age groups analyzed, with a mean of 1.6 books per month for women against 1.18 for men. This pattern is reflected even more strongly in expenditure on books (16 % of the women and 25 % of the men do not buy books), library visits and the subjective perception of reading as a leisure activity. The results are confirmed in a study (Jaraíz Cabanillas *et al.*, 2022) on the city of Cáceres, with almost 50 % of reading index by the girls. The study carried out by Escalante (2023) for La Rioja presents reading data below the national mean (467 points) and highly differing results regarding sex and origin: the yield of readers is significantly greater than that of the readers (22 points) and the immigrant reader (added in the article cited) has lower yield than the native (39 points less). In the study by Santos-Rego *et al.* (2020) regarding the study habits (not reading) for Secondary teaching in Galicia, the conclusion is reached that the variable

of sex is more discriminatory than the variable of origin, though the territorial context is not so pertinent as to establish a discussion with the present research. In the case of Ceuta and Melilla, the differences between men and women regarding reading index are lesser than in all the cited studies.

As can be seen in Figure 6, the reading habit initially falls and remains in descent throughout the secondary, before recovering once those surveyed are in Bacca-laureate (16 and 17 years). From age 12 there is a decline in students who do read in their free time, falling from 37 % to 22 %, reaching a minimum between 14 and 15 years of age. It is from 16 years that young people develop the habit once more, the age at which students reach the higher pre-university levels (Bacallaureate and BPT). This phenomenon, as previously mentioned, is well backed up by numerous studies (Corpas, 2014; Duncan *et al.*, 2016; Trigo-Ibáñez *et al.*, 2020). The data broadly with those of the students of Secondary Education in Extremadura (Soto Vázquez *et al.*, 2020b), though not entirely: the sharpest reading index descent in this autonomous community, in both sexes, takes place between 12 and 13 years of age, and the recovery begins at age 14 and lasts until age 20 years, at which point a new fall takes place. The case of Ceuta and Melilla coincides with the study on Extremadura in which the sharpest descent is between 12 and 13 years; nevertheless, in the two autonomous cities it continues to fall very considerably up to age 14 and hardly recovers at all between 14 and 15 years of age.

The present research has also taken into account the individual's motivation to pursue the reading habit through direct and indirect questions related to reading and free time. Undoubtedly, this question is highly relevant and has been dealt with in previous studies. Some research has taken into consideration the issue of motivation to read (Pitcher *et al.*, 2007), that is to say, how it is perceived from the point of view of potential readers, as an obligation imposed or as a matter of leisure or a reward, which always induces higher reading indices. This phenomenon, related to profiles and reading models (Errázuriz *et al.*, 2019), also affects or involves teachers' personal opinions regarding reading (Errázuriz *et al.*, 2020), variables which, as these studies show, determine the results of any survey on this issue. In this sense, the results of the present study are consistent with those of surveys conducted in other parts of the world. For example, Fuentes *et al.* (2019) show that in primary education in Chile the relevance of reading attitudes has been shown to be relevant to the reader's yield???, which is in line with the results obtained for Secondary Education in Extremadura (Soto Vázquez *et al.*, 2020b) and La Rioja (Escalante, 2023). Focussing this crucial question, questions have been raised about the habit of reading "in one's free time", and data have been obtained, according to which 70 % of the students of Secondary and Bacallaureate from the cities of Ceuta and Melilla do not read in their free time, and only 30 % have this reading habit. The figures in Extremadura were a little more positive, with 54 % of students not reading in their spare time.

One of the points that deserves more attention in view of the results obtained is the correlation between the education of parents and the reading index of their children. The data in this aspect are conclusive: fewer than 15 % of those surveyed read in their spare time in those cases in which the legal guardians do not have any kind of education, compared with somewhat more than 50 % when both tutors have completed studies at university. The correlations of different variables have confirmed this. Jaraíz Cabanillas *et al.*, (2022) had reached the same conclusions in a study on reading habits depending on the titularity of the centres (state or state subsidized) in Cáceres: thus, among the group of students surveyed, who had assured them that they read more

than four books per month, only 4 % of their parents had not completed any studies; 24 % had a school graduation; 43 % had completed the Baccalaureate; and 38 % had parents with university studies. It is confirmed once more (Gil, 2013; García *et al.*, 2014; Elías & Daza, 2017), therefore, that the level of parents' studies has a decisive influence on their children's reading indices and general academic yield, regardless of the type of centre where they studied (Gutiérrez Gallego *et al.*, 2022).

Conclusions

Having established the discussion of the most outstanding aspects of the research, it would be useful to check the initial hypotheses, which were formulated while taking into account previous studies on reading habits in Secondary education in Spain. The first of these is partially confirmed, but there is a point that should be borne in mind: in the centres of Secondary education in Ceuta and Melilla, the women read more than the men; that said, it should be pointed out that in these two cities the differences between the sexes are not so pronounced as they are in other areas analyzed. Moreover, in all the bibliography consulted, the difference in reading index in these two cities is the lowest between the sexes.

The second hypothesis, which stated that the greatest fall in reading consumption takes place in the age range between 12-14, is confirmed, with a sharply pronounced line which increases little up to 15 years.

The third hypothesis put forward that there was an inequality among the different *barriadas* of the two cities in spite of their having in common quite uniform characteristics, since demographically and sociologically they have similar behaviour (mixture of cultures, the same writing and economic activities...). This hypothesis has been confirmed by the significant differences between the different areas of the cities analyzed in regard to earnings and reading habits. Nevertheless, as pointed out in the comment on Figure 8, from having analyzed a greater variety of centres in Melilla, perhaps the data would throw up different results. Moreover, in the case of Melilla, it should be pointed out that the actual study takes four relatively comfortable areas as a reference. In this way, centres situated in more unfavourable areas are 'pushed out', as is the case of the IES Rusadir or the IES Virgen de la Victoria. The fact that these centres are not considered, therefore, makes it possible that they have affected the results, and that therefore, may constitute a limitation of the present analysis.

The fourth hypothesis, that the parents' education might turn out to be a key factor in obtaining the best reading indices, as has been indicated in other studies, is not only confirmed, but the results obtained corroborated by the different crossing of variables, turn out to be particularly notorious in the two autonomous cities.

Thus, the key points of the discussion in this context are the scarce differences between sexes, the low level of reading habit with respect to other regions of Spain and the close relationship between the parents' educational level and reading habits.

Going beyond the results obtained, the present study incorporates a methodology and data processing that may be replicable to other regions with the aims not only to analyze the fixed photograph of the reading habits in a determined area, but also to contrast the results among regions and in this way analyze different variables not focussed by the macroreports of PISA or the Gremio de Editores, to contribute to the elaboration of a more precise diagnosis of the situation of reading in Spain.

Funding

The edition and publication of this work has been possible thanks to the funding granted by the European Regional Development Fund (ERDF) and by the Regional Government of Extremadura to the Education, Culture and Territory Research Group (SEJ036) through grant reference GR21011.

References

- Álvarez-Álvarez, C., & Diego-Mantecón, J. M. (2019). ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1083-1096.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57, 554-563
- Benevides, T., & Peterson, S. S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291-302. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.497375>
- Brasseur-Hock, I. F., Hock, M. F., Kieffer, M. J., Biancarosa, G., & Deshler, D. D. (2011). Adolescent struggling readers in urban schools: Results of a latent class analysis. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 438-452. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.008>
- Campos, A., & Trujillo, J. M. (2012). Análisis y detección de carencias en lectoescritura en alumnos/as de ESO. Estudio de un caso en la ciudad autónoma de Melilla. *Revista de educación inclusiva*, 5(2), 61-74.
- Castillo, C., & Santos, I. C. (2022). Hábitos y consumos lectores en lengua materna y lengua extranjera del futuro profesorado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 83-110. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14483>
- Conecta. (2022). *Informe de resultados. Hábitos de Lectura y compra de Libros en España 2021*. Federación del Gremio de Editores de España. <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2021.pdf>
- Corpas, M. D. (2014). Análisis y evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria [Analysis and evaluation of reading comprehension in English as a foreign language in compulsory secondary education (ESO)]. *Philologica Urcitana*, 11, 1-16. <https://core.ac.uk/download/pdf/143455061.pdf>
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., & Safford, K. (2009). Teachers as readers: Building communities of readers. *Literacy*, 43(1), 11-19. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2009.00515.x>
- Duncan, L. G., McGeown, S. P., Griffiths, Y. M., Stothard, S. E., & Dobai, A. (2016). Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 107(2), 209-238. <https://doi.org/10.1111/bjop.12134>
- 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. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21548>

- Elías, M., & Daza, L. (2017). ¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 1(2), 42-69. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8550/8093>
- Escalante, A. (2023). Principios metodológicos para el estudio de los hábitos de lectura en el alumnado de la Universidad de la Rioja. En R. Tena Fernández & J. Soto Vázquez (Eds.), *Los hábitos de lectura en el siglo XXI* (pp. 89-110). Dykinson.
- Errázuriz, M. C., Becerra, R., Aguilar, P., Cocio, A., Davison, O., & Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile: Una construcción de sus concepciones sobre la lectura [Reading profiles of teachers in public schools in Araucanía, Chile: A construction of their conceptions about reading]. *Perfiles Educativos*, 41(164), 28-46. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2019.164.58856>
- Errázuriz, M. C., Fuentes, L., Davison, O., Cocio, A., Becerra, R., & Aguilar, P. (2020). Concepciones sobre la lectura del profesorado de escuelas públicas de la Araucanía: ¿Cómo son sus perfiles lectores? [Public school teachers' conceptions about reading in Araucanía: What are their reading profiles like?]. *Revista Signos*, 53(103), 419-448. <http://www.revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/219>
- Federación de Gremios de Editores de España. (2019). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2018*. <http://federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2018.pdf>
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (2007). *Hábitos de lectura y compra de libros en Extremadura 14 a 24 años*. Plan de Fomento de la Lectura en Extremadura.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (2009). *Estudio de hábitos de lectura y compra de libros en la Comunidad de Castilla y León*. Junta de Castilla y León.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (2010). *Hábitos de lectura y compra de libros en Castilla-La Mancha, 2009*. Junta de Castilla-La Mancha.
- García, A., Viúdez, Á. G., & Lefkiwitz, J. G. (2014). The influence of the parents educational level and participants age in derivation of equivalence. *Psicothema*, 26(3), 314-320. <http://doi.org/0.7334/psicothema2013.215>
- Gil Flores, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: A study of the reading habits of future teachers / El docente como lector: Estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>
- Gutiérrez Gallego, J. A., Suárez Monzón, N., Sevilla Vallejo, S., & Pérez Parejo, R. (2022). Comparativa por regiones de los hábitos de lectura de los estudiantes universitarios de Ecuador. En R. Tena Fernández y J. Soto Vázquez, (Eds.), *Estudios sobre los hábitos de lectura* (pp. 13-32). Dykinson.
- Gutiérrez Gallego, J. A., Suárez Monzón, N., Sevilla Vallejo, S., Pérez Parejo, R., Soto Vázquez, J., & Jaraíz Cabanillas, F. J. (2023) Hábitos de lectura de los estudiantes universitarios de Ecuador en función de la edad. En R. Tena Fernández & J. Soto Vázquez (Ed.), *Los hábitos de lectura en el siglo XXI* (pp. 29-48). Dykinson. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi13.11114>
- Jaraíz Cabanillas, F. J., Tena Fernández, R., Frutos Murillo, M., & Soto Vázquez, J. (2022). El estudio del hábito lector en centros educativos públicos y concertados. Aprox-

- imación estadística en la ciudad de Cáceres. En R. Tena Fernández & J. Soto Vázquez (Eds.), *Estudios sobre los hábitos de lectura* (pp. 33-53). Dykinson.
- Jefatura del Estado. (1995a). Ley Orgánica 1/1995, de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Ceuta. *Boletín Oficial del Estado*, 62, 8055-8061.
- Jefatura del Estado. (1995b). Ley Orgánica 2/1995, de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Melilla. *Boletín Oficial del Estado*, 62, 8061-8067.
- Juárez-Calvillo, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 99-115. <http://doi.org/10.37132/isl.v0i12.287>
- Llamazares-Prieto, M. T., Alonso-Cortés, M. D., & Sánchez-Rodríguez, S. (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y de Educación Primaria. *Estudios sobre Lectura*, 3, 67-82. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi3.11081>
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214. <https://doi.org/10.1111/j.14679817.2008.01389.x>
- McGeown, S. P., Goodwin, H., Henderson, N., & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328-336. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x>
- Ministerio de Cultura y Deporte. (2022). *Estadística 21-22. Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2021-2022*. Ministerio de Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Resultados de lectura en España*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). *PISA in focus 2023*. INEE.
- Molina, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos de lectura y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos*, 2, 105-122. http://doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.07.
- Moreno, C., Guzmán, F., & García, E. (2017). Los hábitos de lectura y escritura en los estudiantes de Educación Primaria: un análisis Dentro y Fuera de la escuela. *Porta Linguarum*, Monograph, 2, 117-137.
- Muñoz, J. M., & Hernández, A. (2011). Hábitos lectores de los alumnos de la ESO en la provincia de Salamanca. ¿Son el género y el entorno factores diferenciales? [Reading habits of students of compulsory secondary education (ESO) in the province of Salamanca: Are gender and environment differential factors?]. *Revista de Educación*, 354, 605- 628. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ea53dd08-a63c-4c8f-9691-0210c037e378/re35424-pdf.pdf>
- Olaziregi, M. J. (2000). Aproximación sociológica a los hábitos de lectura de la juventud vasca. *BIBLID*, 18, 79-93.
- Pérez Parejo, R., Gutiérrez Cabezas, Á., Soto Vázquez, J., Jaraíz Cabanillas, F. J., & Gutiérrez Gallego, J. A. (2019). Hábitos de lectura de los estudiantes de la Universidad de Extremadura (España). Aproximación estadística. *Investigación bibliotecológica*, 33 (79), 119-147. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.79.57980>

- Pérez-Parejo, R., Gutiérrez-Cabezas, A., Soto-Vázquez, J., Jaraíz-Cabanillas, F. J., & Gutiérrez-Gallego, J. A. (2018a). Hábitos de lectura en lenguas extranjeras en los estudiantes de Extremadura. *Ocnos*, *17*(2), 67-81. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.2.1714
- Pérez-Parejo, R., Gutiérrez-Cabezas, A., Soto-Vázquez, J., Jaraíz-Cabanillas, F. J., & Gutiérrez-Gallego, J. A. (2018b). Géneros de lectura preferidos por los alumnos extremeños. Datos y análisis. *Información, cultura y sociedad*, *39*, 71-92. <https://doi.org/10.34096/ics.i39.4208>
- Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunariningsih, K., Mogge, S., Headley, K. N., Gentry, V., Peck, S., Hunt, R., & Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, *50*(5), 378-396. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.5.5>
- Säälík, Ü. (2015). Learning strategies explaining boys' and girls' reading performance in schools with different language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *180*, 1649-1655. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.059>
- Santos-Díaz, I. C., Juárez-Calvillo, M., & Trigo-Ibáñez, E. (2021). Motivación por la lectura académica de futuros docentes. *Educação & Formação*, *6*(1). <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3535>
- Santos-Rego, M. Á., Lorenzo-Moledo, M., Priegue-Caamaño, D., & Torrado-Quintela, J. (2020). Variaciones en los hábitos de estudio en función del género y origen étnico-cultural del alumnado y su relación con el rendimiento escolar. *Revista Complutense de Educación*, *31*(2), 163-171. <https://doi.org/10.5209/rced.62000>
- Serna, M., Rodríguez, A., & Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en Educación Primaria. *Ocnos*, *16*(1), 18-49. http://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.120.
- Soto Vázquez, J., Jaraíz Cabanillas, F. J., Gutiérrez Gallego, J. A., Pérez Parejo, R., & Gutiérrez Cabezas, Á. (2020a). Hábitos de lectura en Extremadura en Educación Primaria. En G. de la Maya & M. López (Eds.), *Del multiculturalismo a los mundos distópicos* (pp. 125-148). Marcial Pons.
- Soto Vázquez, J., Jaraíz Cabanillas, F. J., Gutiérrez Gallego, J. A., & Pérez Parejo, R. (2020b). Analysis of Reading Habits in Secondary School in Extremadura (Spain). *Redie*, *23*, e-19,1-20. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e19.3857>
- Suárez Monzón, N., Gutiérrez Gallego, J. A., Soto Vázquez, J., Jaraíz Cabanillas, F. J., Sevilla Vallejo, S., & Pérez Parejo, R. (2023). Hábitos de lectura de los estudiantes universitarios ecuatorianos. *Información, cultura y sociedad*, *48*, 137-156. <https://doi.org/10.34096/ics.i48.12504>
- Trigo-Ibáñez, E., Santos-Díaz, I. C., & Sánchez-Rodríguez, S. (2020). ¿Qué leen los adolescentes españoles? Un estudio de los consumos de lectura analógica. *Investigaciones sobre lectura*, *13*, 35-53.
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, *24*(6), 1699-2407.
- Yusof, N. M. (2010). Influence of family factors on reading habits and interest among level 2 pupils in national primary schools in Malaysia. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, *5*, 1160-1165. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.253>

