**Revista Española de Pedagogía**
**año 81, n.º 285, mayo-agosto 2023**
***Spanish Journal of Pedagogy***
***year 81, n. 285, May-August 2023***

# Sumario*

# *Table of Contents***

**José Antonio Ibáñez-Martín**
Palabras finales
*Last words* **243**

**Elías Said-Hung y Juan Luis Fuentes**
Editorial
*Editorial* **247**

## Estudios
## *Studies*

**Catherine L'Ecuyer**
Montessori: origen y razones de las críticas a una de las pedagogas más controvertidas de la historia
*Montessori: Origin and reasons for the criticisms of one of the most controversial pedagogues of all time* **251**

**Fátima Olivares, Raquel Fidalgo y Mark Torrance**
Efectos de una instrucción estratégica-autorregulada en el proceso de comprensión y autoeficacia lectora del alumnado de educación primaria
*Effects of self-regulated strategy instruction on the reading comprehension process and reading self-efficacy in primary student* **271**

**Rocío Peña-Vázquez, Olga González Morales, Pedro Ricardo Álvarez-Pérez y David López-Aguilar**
Construyendo el perfil del alumnado con intención de abandono de los estudios universitarios
*Building the profile of students with the intention of dropping out of university studies* **291**

**Paula Herrero-Diz, Milagrosa Sánchez-Martín, Pilar Aguilar y José Antonio Muñiz-Velázquez**
La vulnerabilidad de los adolescentes frente a la desinformación: su medición y su relación con el pensamiento crítico y la desconexión moral
*Adolescents' vulnerability to disinformation: Its measurement and relationship to critical thinking and moral disengagement* **317**

## Notas
## *Notes*

**Camino Ferreira, Alba González-Moreira y Ester Benavides**
Análisis y buenas prácticas del sistema de orientación universitaria para estudiantes con discapacidad
*Analysis and good practices of the university guidance system for students with disabilities* **339**

**Arminda Suárez-Perdomo, Yaritza Garcés-Delgado, Edgar García-Álvarez y Zuleica Ruiz-Alfonso**
Propiedades psicométricas del cuestionario de adicción a las redes sociales (ARS) a población universitaria
*Psychometric properties of the Social Network Addiction Questionnaire (SNAQ) for undergraduates* **361**

**Elena López-de-Arana Prado, L. Fernando Martínez Muñoz, María Teresa Calle-Molina y Raquel Aguado Gómez**
Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje-servicio universitario a través del método Delphi
*Construction and validation of an instrument for evaluating the quality of university service-learning projects using the Delphi method* **381**

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: https://revistadepedagogia.org/en.
** *All the articles are also published in English on the web page of the journal: https://revistadepedagogia.org/en.*

## Reseñas bibliográficas

**Curren, R. (2022).** *Handbook of philosophy of education [Manual de filosofía de la educación]* (Ka Ya Lee y Eric Torres). **Belando Montoro, M. (2022). (Ed.).** *Participación cívica en un mundo digital* (Tania García Bermejo). **Ruiz-Corbella, M. (Ed.).** *Escuela y primera infancia. Aportaciones desde la Teoría de la Educación* (Ana Caseiro Vázquez). **Ahedo, J., Caro, C. y Arteaga-Martínez, C. (Coords.) (2022).** *La familia: ¿es una escuela de amistad?* (Paula Álvarez Urda). **403**

## Informaciones

Congreso «Character and virtue education in Europe: Challenges and opportunities»; Congreso «The value of diversity in education and educational research» ECER 2023; VII Congreso Anual del Aretai Center on Virtues «Phronesis, virtues, and meta-virtues»; XXXV Congreso Internacional de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social; 49º Congreso de la Association for Moral Education «Positive youth development and moral education: Building bridges». **421**

**Instrucciones para los autores**
*Instructions for authors* **427**

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)
https://revistadepedagogia.org/
Depósito legal: M. 6.020 - 1958
INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

# Palabras finales

Todos hemos estudiado que los números tienen un cierto valor simbólico, tanto en Pitágoras como en la Biblia. Concretamente, en la Biblia el número 40 tiene una especial presencia: aparece en más de cien ocasiones y, de alguna manera, expresa los límites de un tiempo en el que se realiza una tarea importante. Así, Jesucristo está 40 días en el desierto y 40 días tras la resurrección, y en el *Antiguo Testamento* el diluvio duró 40 días e Israel peregrinó durante 40 años hasta alcanzar la tierra prometida.

A la vista de todo ello, considero que he alcanzado la *tierra prometida* del retiro, pues he pasado 40 años en la dirección de la **Revista Española de Pedagogía**. Pienso que los resultados de estos años han sido esencialmente positivos. Se han publicado 130 números, en los que han aparecido 1069 artículos, firmados por 1164 autores. Desde el principio luché a favor de la calidad y de la apertura a todos, también a los que comenzaban a despuntar con un trabajo de interés. Según los tiempos nos fuimos adecuando a las normas internacionales de edición, tanto en la presentación de los originales como en la puntualidad en la aparición. Procuramos hacer llegar la revista a las bibliotecas más relevantes de occidente e introdujimos novedades poco habituales, como números monográficos o artículos de autores extranjeros, publicados en inglés. Luego comenzamos a publicar los números en una web propia, con una reserva de un tiempo razonable para impedir la desaparición de las suscripciones y dejando en abierto desde el primer momento algún artículo en cada número, además de las reseñas de libros. Por fin, en el 2017, decidimos que todo el número apareciera en la web en español y en inglés, mientras que se imprimiría sólo en español, dando un *DOI* único al artículo en los dos idiomas.

Este trabajo ha tenido un éxito considerable. Las estadísticas de lectores y de citas de los trabajos de la revista ofrecen buenos resultados y los reconocimientos públicos han tenido carácter internacional. Es imposible determinar el número de lectores, pues son muchos los lugares donde se lee una revista. Un dato lo proporciona Google Anaytics, con el que comenzamos a trabajar a mediados del 2017, y que dice hemos recibido en este tiem-

po, hasta principios del 2023, la cantidad de 1 863 355 visitas, contando solo los 500 trabajos más leídos. Según la estadística del año 2022, de Google, leyeron la revista 154 444 usuarios, encabezados por Méjico, que tuvo 55 573, España, con 30 430 y Colombia, con 13 110, estando los países de habla española en los 22 primeros lugares, aunque allí también se encuentran los Estados Unidos, en el puesto 9, y Brasil, en el puesto 20.

Tampoco es sencillo hablar de citas, pues son numerosísimas las revistas de educación del mundo entero, de las que cada base de datos tiene criterios distintos para seleccionar las que desea ofrecer a sus lectores. A veces, estas bases de datos exigen una suscripción para conocer su contenido, pero hay estadísticas a la vista de todos, como son las ofrecidas por *Dialnet*, que recoge datos de unas 230 revistas, que tienen una presencia relevante en nuestro ambiente cultural. Pues bien, en la clasificación de *Dialnet* siempre se ha estado en el *primer cuartil* y se ha pasado de un impacto del 0.65 en el 2016, el primer año que leemos en su web, con 88 citas, a un impacto del 1.30, con 161 citas del 2021, que es el último año que hoy aparece publicado.

Es interesante comparar estos datos con los recogidos en el *Scimago SJR2022*, cuyos resultados del año pasado salieron este dos de mayo: algunas revistas muy relevantes han bajado de cuartil, lo que no ha ocurrido con la **Revista Española de Pedagogía**, que continúa en el segundo cuartil exactamente en la zona media del grupo, siendo el número 16 dentro de la lista de 74 revistas españolas, incluidas en el apartado de Educación, aunque no siempre esté clara tal pertenencia, lo que explica la diferencia de citas comparando con *Dialnet*.

Por otra parte, hay dos hechos internacionales de especial importancia. Un día, el 22 de agosto de 2006, recibo carta de una compañía internacional, ofreciéndome aparecer en varias de sus bases de datos. Como me han llegado numerosas propuestas desde el extranjero ofreciendo comprar la revista o recibir un dinero por artículos que mandarían desde lugares poco conocidos, no respondí de inmediato. Pero, tras estudiar la propuesta, acepté, y eso me llevó a ser, en el apartado de *Education & Educational Research*, la primera revista en español que entraba en un selectísimo conjunto de unas 120 revistas del mundo entero, de las que el 95 % estaban en inglés. Se trataba del *Journal Citation Reports,* que, con el tiempo, ha adquirido un lugar sobresaliente a la hora de solicitar sexenios de investigación. Han pasado muchos años y allí seguimos, con la alegría de que ha aumentado el número de las revistas españolas (alguna con título en inglés) hasta 10, habiendo crecido el número total hasta 270, y habiéndose dado de baja no pocas revistas en estos años. Por supuesto, pretender tener muchas citas en las bases de datos de revistas de la cultura inglesa me parece que es algo ingenuo. De hecho, solo hay en *JCR*, en el apartado del que hablamos, una revista española en el primer cuartil, cuyo título es *Comunicar,* manifestando así su alejamiento de la pedagogía. Eso es sabido por *JCR*, que no tiene inconveniente en incluir en sus bases a unas pocas revistas de calidad, significativas, publicadas en otras culturas, con un menor número de citas.

Hace tiempo me ocurrió una cosa semejante con *JSTOR*, base de datos también americana que ofrece la colección completa, desde su fundación, de las mejores revistas científicas del mundo entero, y que tiene muy pocas en español. También acepté su propuesta, tras pensar cómo mandarles la colección completa desde el 1943. Anualmente me envían diversas estadísticas y de su lectura, me llamó la atención saber que la revista, desde que se presentó en *JSTOR*, había tenido lectores en más de 150 países, y que, prácticamente, todos los años se habían leído artículos, reseñas de libros o noticias, en mayor o menor número de personas, aparecidos en la revista desde su fundación en 1943, hasta nuestros días, concretando los títulos de los 4971 trabajos publicados en estos 80 años, que habían sido no solo leídos, desde que la revista entró en *JSTOR*, sino también descargados. Este dato me llamó la atención. Sin duda, es motivo de orgullo estar entre el escasísimo número de revistas de investigación pedagógica del mundo entero que se han mantenido más de 80 años sin interrupción ni cambio de nombre. Pero el orgullo aumenta cuando te enteras de que se siguen leyendo artículos de hace docenas de años.

Naturalmente, llegar a estos niveles ha exigido el trabajo de muchos, que han sido secretarios académicos o administrativos, o los numerosísimos *referees* que han actuado gratuitamente y que evaluaban, siguiendo el principio del *doble ciego*, los artículos recibidos. A todos ellos quiero manifestar aquí mi reconocimiento por su colaboración para conseguir una revista que cuida la calidad, tanto invirtiendo tiempo en corregir erratas, que los autores no descubren, como estudiando la argumentación y la originalidad de los artículos.

Pero la primera impresión de la calidad de una revista se consigue viendo si son solventes los miembros de sus Consejos. Por ello, con estas palabras finales de despedida, deseo expresar mi agradecimiento especial a todos los que, durante más o menos años, han colaborado desde este significativo lugar que es el Consejo.

Naturalmente, una revista no puede sobrevivir si no es buscada por los posibles autores, ni leída por los deseados lectores. Nunca he tenido problemas de falta de autores, pues han sido muy numerosos quienes han enviado originales, y siento mucho que hayan sido una considerable mayoría quienes no han podido publicar aquí. Tampoco puedo quejarme de los lectores, ya que, como he señalado, está comprobada la inmensa cantidad de lectores que la revista ha tenido, en todas las partes del mundo. Vaya a todos ellos mi agradecimiento.

Y quizá es también el momento para expresar mis mejores deseos a quienes recogen esta antorcha olímpica.

Con un cordial saludo,

**José Antonio Ibáñez-Martín**

# Editorial

Hoy resuenan los versos del poeta andaluz cuando en sus *Proverbios y cantares* escribía «Todo pasa y todo queda». No hay ninguna duda de la huella indeleble que el profesor José Antonio Ibáñez-Martín ha dejado en la **Revista Española de Pedagogía (REP)**, tras cuatro décadas de dirección, en los últimos años acompañado del profesor Gonzalo Jover. Una dirección que ha venido caracterizada por un ingente trabajo, la alta calidad y rigor en la selección de los artículos, el cuidado en la edición, la visibilidad de las investigaciones como motor del avance del conocimiento y la comunicación científica, y la mirada puesta en las cambiantes exigencias del ámbito académico que requieren una apertura a la innovación al tiempo que se mantienen las esencias de lo académico.

Durante este tiempo hemos sido testigos del fulgurante camino por el que han transitado las revistas científicas y los significativos cambios que han supuesto para el quehacer de los investigadores, especialmente en el ámbito de las ciencias sociales. En efecto, puede decirse que hoy ocupan un lugar central —si bien no el único— en el avance del conocimiento y conforman comunidades académicas en torno a ciencias, disciplinas, áreas, ámbitos o incluso temáticas específicas que han desarrollado normas, hábitos y hasta valores que distinguen unas perspectivas de otras sobre el sentido y modos de proceder en la investigación científica.

Hasta ahora, autores, lectores y miembros del Equipo Editorial de la **REP** han encontrado en ella un lugar al que acudir para publicar sus trabajos, enriquecer sus conocimientos o dedicar su tiempo muchas veces escasamente recompensado. El peso de sus escritos, de su mirada intelectualmente curiosa y del denodado trabajo editorial cae hoy sobre nosotros.

El nuevo equipo a cargo de la dirección de la **REP** es consciente no solo de la responsabilidad y el compromiso de seguir manteniendo la revista como uno de los referentes en el ámbito educativo, sino también de ayudar a que siga escribiendo historia y sea un

referente dentro del debate interdisciplinar que exige la educación en la actualidad. Ello, desde la excelencia y calidad editorial que una revista científica debe tener en nuestros días, y la capacidad de renovarse y vislumbrar nuevos horizontes para cumplir de manera óptima con su misión de servicio, sin perder de vista aquellas señas de identidad que la han convertido en lo que hoy es la **REP**.

Sería ingenuo pensar que el trabajo que tenemos será sencillo. No lo será, pero si algo tenemos claro es que confiamos en seguir contando con los lectores y autores que ya nos conocen y los nuevos que esperamos lleguen para cumplir con todo lo hasta ahora expuesto, en esta nueva etapa de la **REP**.

Reiteramos nuestro profundo agradecimiento a los catedráticos José Antonio Ibáñez-Martín, director de la **REP**, y a Gonzalo Jover Olmeda, director adjunto, por el excelente trabajo al frente de esta revista, y por estar a la altura de lo que la Historia les ha encomendado. Esperamos cumplir las expectativas académicas que tendremos, como responsables académicos de la **REP**: continuar el legado de lo ya hecho, promover el movimiento de la rueda que tiene la revista y mantener vivo el objetivo de esta publicando originales que «ayuden tanto a iluminar las distintas dimensiones de la acción educativa como a ejercer una práctica profesional más humanizadora, más crítica y más eficaz».

**Elias Said-Hung y Juan Luis Fuentes**
*Directores de la REP*

# Estudios

**Catherine L'Ecuyer**
Montessori: origen y razones de las críticas a una de las pedagogas más controvertidas de la historia

**Fátima Olivares, Raquel Fidalgo y Mark Torrance**
Efectos de una instrucción estratégica-autorregulada en el proceso de comprensión y autoeficacia lectora del alumnado de educación primaria

**Rocío Peña-Vázquez, Olga González Morales, Pedro Ricardo Álvarez-Pérez y David López-Aguilar**
Construyendo el perfil del alumnado con intención de abandono de los estudios universitarios

**Paula Herrero-Diz, Milagrosa Sánchez-Martín, Pilar Aguilar y José Antonio Muñiz-Velázquez**
La vulnerabilidad de los adolescentes frente a la desinformación: su medición y su relación con el pensamiento crítico y la desconexión moral

# Montessori: origen y razones de las críticas a una de las pedagogas más controvertidas de la historia

## *Montessori: Origin and reasons for the criticisms of one of the most controversial pedagogues of all time*

**Dra. Catherine L'ECUYER.** Doctora en Educación y Psicología. Universidad de Navarra (*catherine@catherinelecuyer.com*).

## Resumen:

Montessori es una de las pedagogas más fascinantes y controvertidas de la historia. Resulta curioso que todos le reprochasen tantos aspectos tan contradictorios. Los naturalistas, la rigidez y la artificialidad de su método, así como su rechazo a la imaginación productiva y a la fantasía; los progresistas, la individualidad y el carácter coercitivo del método; los modernistas, su religiosidad; algunos la criticaban por adelantar los aprendizajes o por no respetar la libertad del alumno, otros, por lo contrario; los cristianos la tildaron de laicista, naturalista, positivista y teósofa, mientras que los teósofos la definieron como *católica*.

Esas críticas tan paradójicas se deben, entre otras razones, al contexto de persecución antimodernista en el que desarrolló su método, a su red de amistades en los ambientes masones, a los numerosos matices de su método, a su resistencia a encajar en las corrientes educativas existentes, a la instrumentalización de su método por intereses ajenos, a su lenguaje a veces enredado y poco divulgativo y al desconocimiento de su método en acción.

**Descriptores:** educación Montessori, John Dewey, antimodernismo, educación progresista, unidad del conocimiento, masonería, teosofía, positivismo, educación basada en las evidencias.

## Abstract:

Montessori is one of the most fascinating and controversial pedagogues of all time. On the one hand, the naturalists reproached her for the rigidity and artificiality of her method, as well as her rejection of productive imagination and fantasy. On the other hand, progressive educators reproached the individualist and prescriptive character of her method. The

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 01-04-2023.
Cómo citar este artículo: L'Ecuyer, C. (2023). Montessori: origen y razones de las críticas a una de las pedagogas más controvertidas de la historia | *Montessori: Origin and reasons for the criticisms of one of the most controversial pedagogues of all time. Revista Española de Pedagogía, 81* (285), 251-270. https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-01
https://revistadepedagogia.org/ ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

modernists reproached her for her religiosity. Some criticized her for accelerating learning or for not respecting the freedom of the child, others for the contrary. Christians branded her a secularist, positivist, naturalist, and theosophist, while theosophists defined her as *Catholic*.

These paradoxical criticisms are due, among other reasons, to the context of the antimodernist frenzy in which she developed her method, to her network of friends in Freemason circles, to the numerous nuances of her method, to her resistance to fitting in with existing educational currents, to the instrumentalization of her method by third party interests, to her sometimes entangled and not very clear language and to the lack of knowledge of her method in action.

**Keywords:** Montessori education, John Dewey, antimodernism, progressive education, unity of knowledge, Freemasonry, theosophy, positivism, evidence-based education.

## 1. Introducción

Si algo caracteriza a Montessori y a su método, es la cantidad de alabanzas y de críticas que ha recibido sobre las mismas cuestiones. Pocas obras han sido tan elogiadas y mistificadas como las suyas (Sanchidrián Blanco, 2015). Sin embargo, se sabe más sobre su fama que sobre las constantes dificultades, críticas y controversias que la acompañaron.

Para poder valorar y comprender los matices y el trasfondo de su propuesta educativa, es preciso entender el contexto y los motivos de las críticas hacia su persona, así como las respuestas que dio a esas críticas.

En primer lugar, explicaremos cuál fue el contexto histórico cultural y religioso de la Italia en la que nacieron Montessori y su método. Hablaremos, sobre todo, del ambiente antimodernista que existía en Roma en esa época, y cómo ese contexto puede haber influido en las críticas que recibió. Explicaremos cuál fue su relación con la teosofía, hablaremos de las sospechas de positivismo por la dimensión *científica* de su método y del apoyo que recibió por parte de miembros de la masonería y de los ambientes católicos modernistas. Por último, hablaremos de las principales críticas que recibió en los Estados Unidos, en Inglaterra y en Irlanda. Finalmente, propondremos algunas explicaciones por las críticas recibidas.

## 2. Contexto histórico cultural, religioso y filosófico en el que nació el método

### 2.1. El antimodernismo

El racionalismo, el idealismo, el empirismo, el positivismo y todas las consecuencias derivadas de las corrientes filosóficas de la Ilustración, como por ejemplo el panteísmo, el naturalismo o el Romanticismo, fueron llegando progresivamente a Italia a partir de la segunda mitad del

s. XVII. Montessori nace en el año 1870, año en el que se inicia el proceso de unificación de Italia. El *Resurgimiento* fue un terreno fértil para la difusión y el avance de las corrientes filosóficas que derivaron de la Ilustración.

En respuesta a ese conjunto de corrientes filosóficas, la Iglesia católica inicia, unos años antes del nacimiento de Montessori, la publicación de varios documentos que tienen como objetivo contrarrestar la influencia del modernismo en su seno (Pío IX, 1864; León XIII, 1879; Pío X, 1907b; Pío X, 1907a; Pío X, 1910). El modernismo teológico es una corriente de pensamiento que surge a fines del s. XIX y continúa en el s. xx, unido a la filosofía moderna y a la teología protestante, en la que adquiere especial importancia el subjetivismo de la experiencia religiosa. Sus principales autores subrayan la importancia de la revelación íntima divina, manteniendo que las verdades de la fe son relativas.

Desde la jerarquía de la Iglesia católica, el método Montessori genera reacciones encontradas. Por un lado, ni Pío X, ni Pío XI son especialmente receptivos; por otro lado, Benedicto XV está en sintonía con él y tanto Pío XII como Pablo VI lo alaban. Esas incongruencias pueden, a primera vista, resultar insólitas, pero no lo son.

El contexto socio-religioso de la Italia en la que nace Montessori es de luchas en el plano intelectual entre varias corrientes filosóficas, lo que da lugar a una sociedad dividida en dos bandos. Por un lado, están los católicos modernistas, los masones, los idealistas, los positivistas, los románticos, los racionalistas, etc. Por otro, los católicos ortodoxos, preocupados por el avance del modernismo, buscan cualquier signo de heterodoxia, siendo animados a denunciar a los sospechosos ante las autoridades eclesiásticas (Cárcel Ortí, 1999). Debido a esa situación, existe una tendencia a hacer una segunda lectura sistemática de toda *nueva* propuesta a la luz de las sospechas antimodernistas.

Hay varios puntos sobre los cuales las ideas de Montessori pueden estar bajo la lupa de la corriente antimodernista: el positivismo (por su insistencia en su *método científico*), el naturalismo (por la importancia que da a la *autoeducación*) y el Romanticismo (por sus referencias a Pestalozzi y Froebel).

Por otro lado, se apunta a la red de contactos en la que Montessori se ve envuelta. Primero, está su incipiente interés por la teosofía y luego está su introducción en las redes sociales masonas y modernistas para difundir su método. Analizaremos las circunstancias y el desenlace de cada hecho.

## 2.2. La teosofía

La teosofía es fundada por Helena Blavatsky (1831-91) en el 1875. Se resume en un intento de fusionar religión, ciencia y filosofía. La teosofía tiene gran acogida por parte del modernismo católico, especialmente en ambientes femeninos cultos de la época, a los que pertenece Montessori. Para la teosofía, existe una realidad espiritual, más allá de lo que puede percibirse a través de los sentidos. De Giorgi (2016) explica que la adhesión de esos ambientes a la teosofía puede explicarse por el clima

post-positivista y neo-espiritualista de la época. Montessori busca un enfoque científico que no fuera positivista, lo que explicaría su interés por ese movimiento a partir de 1898.

Algunos consideran que la teosofía tuvo un papel importante en la constitución de la pedagogía Montessori (Wagnon, 2017), otros dan por sentado que Montessori es teósofa (Van Gorp et al. , 2017).

Por un lado, es cierto que Montessori tiene trato con la teosofía. Da varias conferencias a petición del sector de la teosofía y algunos de sus libros son publicados por la editorial de la Sociedad Teosófica mientras reside en India.

Por otro lado, un análisis cuidadoso de sus escritos demuestra que, más allá de algunas ideas generales (el enfoque científico no positivista, la unión de los saberes de la ciencia, de la religión y de la filosofía, la existencia de unas leyes de la naturaleza, etc.), no hay afinidad profunda entre la teosofía y la pedagogía montessoriana (la teosofía defiende la trasmigración de las almas, la reencarnación y el ocultismo, por ejemplo). La tesis de su afinidad se desmonta por la vía de los hechos (L'Ecuyer, 2020; De Giorgi, 2016).

En realidad, sería más bien el método montessoriano el que tiene influencia en la teosofía. Por ejemplo, Annie Besant (1847-1933), presidente de la teosofía, afirma en 1919 que el método Montessori es el método educativo teosófico por excelencia. De Giorgi (2016) atribuye esa afirmación a una especie de intento por parte de la teosofía de apropiarse del método, ya que la teosofía había perdido poco antes el apoyo de Rudolf Steiner (1861-1925). Por lo tanto, la teosofía se quedaba sin aplicación educativa de sus principios. Por otro lado, Montessori nunca avala ni elogia a la teosofía. En 1947, cuando le preguntan públicamente si es teósofa, responde cordialmente «soy montessoriana». En una carta escrita en India en 1949 a una amiga religiosa italiana, Montessori le escribe: «Me entristece mucho que mi obra aquí en la India esté en manos de hindúes, de teósofos y de musulmanes, y que por desgracia los católicos apenas se interesan por ella» (Montessori, 2016, p. 339). La expresión «en manos de» denota una cierta preocupación por la instrumentalización de su método.

### 2.3. El positivismo

Coincidiendo con el desarrollo del método montessoriano, una de las propuestas del modernismo es el positivismo aplicado a la teología, que consiste en acercarse científicamente a los textos bíblicos con métodos histórico-críticos. Es una continuación lógica del racionalismo o del empirismo: solo existe aquello que podemos abarcar mediante la razón o los sentidos. En esa corriente se pone en cuestión el contenido de la fe, a través de la aplicación a la teología de métodos de las ciencias modernas. El movimiento antimodernista no rechaza la ciencia, pero insiste en que la teología no puede desarrollarse con metodologías propias a las ciencias experimentales (Pío X, 1907b) y rechaza el positivismo, por ser un movimiento esencialmente agnóstico. El positivismo influye en la educación a través de la importancia que se le

da a la psicología experimental; insiste en el contacto directo o indirecto con la realidad mediante los sentidos y en el rechazo de todo aquello que no se puede percibir mediante ellos.

Montessori defiende su método como científico y hace continuamente hincapié en la importancia de la mentalidad científica en el ámbito educativo. No en vano su principal obra se titula *El método de la pedagogía científica* (Montessori, 2015). Podemos entender que su insistencia en aplicar el método científico a la educación puede encontrarse en el radar de las sospechas antimodernista. Entonces, ¿es Montessori cientificista o positivista?

Para entender el prejuicio positivista que existe alrededor de su propuesta, es importante contextualizar su propuesta en la mentalidad de la época. Estamos en plena crisis antimodernista, unas décadas tras la conocida obra de Charles Darwin (1859). El positivismo de Auguste Comte (1798-1857) había sido un intento de barrer la cultura espiritualista del idealismo y del Romanticismo, con el fin de llegar a un estado de madurez mediante la ciencia y la razón, que se consideraban como las únicas verdaderas guías de la humanidad. La compatibilidad entre la fe y a la razón se entendía como imposible. Naturalmente, la insistencia de Montessori en la mentalidad científica es objeto de sospechas y se la incluye en el cajón de sastre del modernismo.

Sin embargo, Montessori es crítica con la teoría de Darwin. En 1916, habla del positivismo como la teoría de «los que no podían creer sin tocar» (Montessori, 1917, p. 239, traducción de la autora)[1]; critica el intento de instrumentalizar la teoría de Darwin para aniquilar la dimensión moral del hombre, deplorando que «los estudiantes se apoyen en ella, ansiosos por construir una nueva moral y una nueva conciencia» (Montessori, 1917, p. 238, traducción de la autora).

Por otro lado, Montessori es consciente de que su lenguaje metafórico y su formación cómo bióloga pueden dar sensación errónea de un cierto positivismo:

> Y si algunas palabras, algunas expresiones pueden llevarnos a creer lo contrario, es mi error personal, un error de exposición debido al lenguaje científico en el que fui educada y capacitada. (Estudié en la época más aguda del materialismo, mi mente se formó con las doctrinas de Darwin, [...]). Ese lenguaje científico es como mi lengua materna, y todavía tengo un acento involuntario (Citado en De Giorgi, 2018, p. 46, traducción de la autora).

Algunos autores han destacado la contradicción de una autora que posiciona su método como *científico*, mientras que su obra no cumple con las exigencias de la ciencia: omite los criterios y condiciones que permitieran verificar y reproducir sus experimentos (Sanchidrián Blanco, 2015), no trabaja con un grupo de control, la forma en que desarrolla su argumentación carece a menudo de lógica y casi nunca cita sus fuentes. Es preciso, sin embargo, ubicarnos en el contexto y la mentalidad científica del inicio del s. xx. En esa época, las exigencias metodológicas eran otras y las publicaciones científicas eran distintas a las que hoy conocemos.

Jerome Bruner habla del método Montessori como de una mezcla curiosa de misticismo y de pragmatismo (Bruner, 1966). Algunos autores hicieron hincapié en la aparente contradicción de una autora que apoya todo su trabajo en principios científicos, mientras considera la infancia como una continuación del acto de la Creación (Röhrs, 1994).

Montessori es conocida por su especial religiosidad, que empapa todos sus escritos. En *El niño* (Montessori, 1937, p. 43), la autora describe rigurosamente un proceso biológico, para luego hablar del mismo proceder biológico como de «la orden divina que transmite un soplo mágico a las cosas inertes y las anima de espíritu». Montessori distingue entre el espíritu y el mecanismo del científico, haciendo hincapié en la importancia de preparar y formar a los maestros más en el espíritu que en el mecanismo (Standing, 1988). En Montessori, ese espíritu se compara con el del asceta, como si el científico fuese un *religioso de la naturaleza* (Montessori, 1912).

Vuelve a discrepar con el positivismo en 1948: «Mis experiencias, sin embargo, estuvieron lejos de ser conclusiones rígidas y lógicas correspondientes a la aplicación de un método exacto y positivo» (Montessori, 1948a, p. 7, traducción de la autora).

Por *método científico*, Montessori se refiere esencialmente a cuatro cuestiones:

1. *La mentalidad científica debe partir de la observación de la realidad.*

Por ejemplo, los conceptos pilares (L'Ecuyer y Murillo, 2020; L'Ecuyer et al., 2020) que encontramos en su propuesta pedagógica vienen de sus observaciones en el aula. La falsa fatiga y las condiciones favorables para la concentración vienen de las gráficas que dibuja en base a la observación, y los conceptos de periodo sensitivo y de normalización derivan de ello.

En *The formation of man*, Montessori se pregunta por qué no se emplea en la educación la reflexión y la inteligencia como se emplean también en otros ámbitos del saber (Montessori, 2007). Insiste en la importancia de acercarse a la educación con rigor y seriedad, haciendo observaciones numerosas, exactas y racionales (Montessori, 1912).

2. *La teoría debe basarse en una observación sin prejuicios*.

Según ella, una de las características de las ciencias experimentales consiste en acercarse a un experimento con la mente abierta, sin prejuicios en cuanto al resultado del mismo (Montessori, 1912).

3. *La práctica educativa debe estar informada por los otros saberes.*

Montessori defiende la unidad de los saberes.

4. *Es necesario abarcar los problemas desde los hechos, no desde el sentimentalismo o la subjetividad.*

Para Montessori, la teoría debe fundamentarse en las evidencias.

En definitiva, podemos afirmar que el cientifismo no es el fundamento epistemológico de su propuesta educativa. Insiste en que la ciencia experimental no está en condiciones de dar explicaciones antropológicas de la persona; existen realidades que la ciencia experimental no puede medir: «Intentar resolver un problema de libertad con máquinas e intentar acercarse a un problema de justicia desde el punto de vista químico llevaría al fin de las ciencias desarrolladas a partir de tales errores» (Montessori, 1917, p. 64, traducción de la autora).

Montessori propone una investigación científica empírica, realizada de forma directa y rigurosa, pero con un fundamento pedagógico, con referencias espirituales y éticas que van más allá de los límites del conocimiento científico.

Afirma que el maestro es el «intérprete del espíritu de la naturaleza» (Montessori, 1912, p. 10, traducción de la autora). Para Montessori es imprescindible que la mentalidad científica del maestro —la observación y la capacidad de abnegación para el descubrimiento de la verdad— esté acompañada del amor y de un afán de perfección espiritual personal.

Montessori discrepa del enfoque materialista o mecanicista en la educación. En sus textos, utiliza en numerosas ocasiones las palabras *alma* y *espiritual* y se reafirma en la importancia de esa dimensión. Llega incluso a decir que la dimensión espiritual es «la llave secreta» para entender la educación (Montessori, 1917, p. 116).

Hace también hincapié en la importancia de la religión en la educación, que considera incompatible con la fantasía, pero compatible con la mentalidad científica. Para ella, «la religión no es un mero producto de la imaginación, es la más grande de las realidades» (Montessori, 1917, p. 266, traducción de la autora). Para Montessori, no existe contradicción entre ciencia y misterio. Sus escritos están repletos de explicaciones científicas sobre los fenómenos naturales, pero insiste continuamente en la existencia del misterio: «Ni los descubrimientos ni las teorías que surgen de los descubrimientos modernos explican plenamente el misterio de la vida y de su desarrollo» (Montessori, 1949, p. 73, traducción de la autora).

La compatibilidad y la unidad que ve la autora entre los distintos saberes viene de su visión *cósmica* del mundo. Esa idea está muy en la línea de Antonio Stoppani, autor del que se inspira, que insistía en que el orden natural de la naturaleza viene de Dios, por lo tanto, no puede haber contradicción u oposición entre religión y ciencia, entre Dios y naturaleza, porque esa última es obra de su creación: «El hombre nunca debería desaparecer de la naturaleza, tampoco deberá nunca desaparecer la naturaleza del hombre» (Stoppani, p. 20, 1915).

### 2.4. La masonería y el ambiente católico modernista

En sus primeros años de éxito profesional, Montessori recibe apoyo de varias personas que pertenecen a la masonería. Baccelli, un ministro de la época que pertenece a esa organización, la escoge como representante de la delegación italiana en dos congresos feministas (De Giorgi, 2016).

En 1905, Credaro, profesor de pedagogía de la Universidad de Roma, masón positivista y defensor de la laicidad en las escuelas, nombra a Montessori profesora de Antropología Pedagógica de la Escuela Pedagógica de 1905 a 1906. Montessori le dedica el discurso de inauguración de la segunda *Casa dei Bambini*.

Su amistad con Olga Ossani la acerca aún más al círculo modernista de Roma. Ossani está casada con Luigi Lodi, el dueño de *La Vita*, una publicación atenta a las demandas del modernismo católico, fundada por destacados masones y cuyo presidente en esa época es también masón (De Giorgi, 2016). En 1906, Montessori empieza a colaborar con ese diario.

La apertura de la *Casa dei Bambini*, el primer colegio Montessori, se debe también a la ayuda de personas relacionadas con la masonería. Eduardo Talamo, vinculado al círculo masón, pide a Montessori que organice una escuela infantil para los hijos de los obreros del barrio de San Lorenzo. El nombre *Casa dei Bambini* es sugerido por Ossani.

La gota que colma el vaso en los medios católicos es su intervención en el primer congreso *Di Donne Italiane* [De mujeres italianas], en 1908, en el que defiende la importancia de la higiene sexual. En *La Civiltà Cattolica*, una revista jesuita de prestigio en los ambientes católicos de la época, se le reprocha ser «apóstol en Italia de una nueva moral sexual» (La Civiltà Cattolica, 1908, p. 528, traducción de la autora). En ese mismo congreso, hay un debate alrededor de la laicización de las escuelas en el que Montessori no participa.

El primer libro de Montessori también es una iniciativa apoyada desde el sector católico-modernista. Es Alice Hallgarten, que conoce a Montessori en un congreso feminista, quien le sugiere dejar por escrito su método. El esposo de Alice se ofrece a financiar la publicación de la obra y ambos ofrecen a Montessori pasar el verano del 1909 en su segunda residencia para redactar la obra.

Beneficiarse de los enlaces proporcionados por el sector de la masonería para difundir sus ideas, participar en un congreso feminista que debate la laicización de las escuelas, vivir en el epicentro del movimiento antimodernista, y aceptar la ayuda de una familia católica conocida por sus ideas modernistas, no es la mejor forma de ganarse al sector católico en el contexto de sospecha y de inquietud antimodernista que existe como resultado de las numerosas advertencias realizadas por parte de Pío X.

### 2.5. Desenlace de las sospechas: la definición de las posturas

En 1909, con objeto de albergar a muchos niños huérfanos tras un terremoto en Roma, se abre una cuarta *Casa dei Bambini* en esa ciudad, en la Casa General de las Misioneras Franciscanas. En noviembre de 1910, Montessori acaba la redacción de un proyecto de unión (Montessori, 2016) dedicado a la causa de la educación de los niños. Como parte de la preparación de los aspirantes, propone un programa que incluye, entre otras cuestiones, una crítica a las teorías psicológicas modernas y una formación en filosofía tomista. No se sabe cuáles fueron los motivos por los que no se

materializó la iniciativa. Sin duda, el ambiente eclesiástico antimodernista no era favorable a su aprobación.

En cualquier caso, la apertura de un centro en la Casa General de las Franciscanas permite a Montessori definir su postura respecto a las sospechas que venían de sus enlaces con los ambientes laicistas. Para entender el efecto que tiene ese acontecimiento, hemos de entender que Talamo, quién había proporcionado a Montessori la oportunidad de abrir su primera *Casa dei Bambini*, consideraba a Montessori como su «ilustre colaboradora» en el marco de un proyecto más amplio vinculado con la masonería a la que pertenecía (De Giorgi, 2016, p. 19).

Por lo tanto, es lógico que la apertura de una *Casa dei Bambini* en la Casa General de las Franciscanas provocara un conflicto entre Talamo y Montessori, el cual acaba en 1911 con una ruptura de la relación.

En 1911, Montessori recibe la Bendición apostólica del Papa Pío X (Montessori, 1958).

Como consecuencia de todo ello, Montessori pierde las amistades y los favores que había recibido por parte de personas vinculadas con la masonería, empiezan las críticas y el sector laico la crítica por «predicar el amor ultrafranciscano», por dar demasiada importancia a la educación religiosa y por ser «ferviente católica» (De Giorgi, 2016, p. 38).

Paradójicamente, las Franciscanas llevan tiempo recibiendo presiones para romper su alianza con Montessori desde la prensa católica (*Sentinella Antimodernista* en 1912 y *La Civiltà Cattolica* en 1910 y 1911). Entre 1915 y 1918, mientras está en Barcelona, un conocido pedagogo español, Ramón Ruiz Amado, la acusa de «modernismo pedagógico» en la revista *La Educación Hispano-Americana* (De Giorgi, 2018, p. 44).

A pesar de recibir en 1918 la Bendición apostólica de Benedicto XV, para ella y para la fecundidad de su método (De Giorgi, 2018), *La Civiltà Cattolica* (1919, p. 219) vuelve en 1919 a hablar de «teorías filosóficas equivocadas» y de «modernismo filosófico». La palabra «autoeducación» no gusta. Para esos autores, Montessori es naturalista.

En 1929, Pío XI publica la Encíclica *Divini Illius Magistri*, una reprimenda al naturalismo educativo. Uno de sus pasajes puede considerarse como un toque de atención para el método Montessori:

> Pretensión equivocada y lamentable la de estos innovadores, porque, en lugar de liberar, como ellos dicen, al niño, lo hacen en definitiva esclavo de su loco orgullo y de sus desordenadas pasiones, las cuales, por lógica consecuencia de los falsos sistemas pedagógicos, quedan justificadas como legítimas exigencias de una naturaleza que se proclama autónoma (Pío XI, 1929, nota 47).

En 1930, Montessori es denunciada ante el Santo Oficio, pero este último no da curso a la denuncia (Congregazione per la Dottrina della Fede, 1930; De Giorgi, 2016). En 1931, Montessori anuncia la publicación

de varias obras sobre la cuestión de la educación religiosa: *La Vita in Cristo* (Montessori, 1931) y *The mass explained to children* (Montessori, 1932). Es autora de otras obras con temática religiosa: *Las siete palabras de Cristo crucificado*, una obra de teatro titulada *El drama místico*, *La guía* y *El libro abierto* (el misal) (Montessori, 2016).

## 3. Principales críticas por parte del sector de la educación

### 3.1. En Estados Unidos: William H. Kilpatrick y John Dewey

En 1914, William H. Kilpatrick (1871-1965), de la Universidad de Colombia y discípulo de John Dewey (1859-1952), publica, tras una escueta visita a la *Casa dei Bambini*, *The Montessori system examined* (Kilpatrick, 1914).

En su informe, Kilpatrick califica el método de mecánico, formal, restrictivo, carente de oportunidades de juego creativo y de cooperación. Lo considera obsoleto en cuanto a la importancia que se le da a la educación de los sentidos. A pesar de las duras críticas explícitas de fondo realizadas por Montessori al naturalismo de Rousseau (Montessori, 1912), Kilpatrick afirma: «La señora Montessori pertenece a la tradición del grupo educativo de Rousseau-Pestalozzi-Froebel» (Kilpatrick, 1914, p. 61, traducción de la autora).

De nuevo, a pesar de las cuatro referencias que hace Montessori a Wilhelm Wundt (Montessori, 1912), Kilpatrick reprocha a Montessori su desconocimiento de la contribución de Wundt a la psicología, y la reprende por centrar su propuesta en una experiencia demasiado local. Ahora bien, no solo Montessori cita a Wundt en sus obras, sino que discrepa con él. Es sorprendente que Kilpatrick no hubiera leído con atención la primera obra de Montessori antes de publicar su crítica.

Dos detalles llaman la atención en el informe de Kilpatrick. Primero, se refiere a Montessori como «la señora», en vez de «la doctora». Luego, su análisis toma como estándar comparativo al método de Dewey: «Si comparamos el trabajo de la señora Montessori con el de un escritor y pensador de la talla del profesor Dewey, podemos obtener una estimación de su valor desde otro punto de vista» (Kilpatrick, 1914, p. 63, traducción de la autora). En definitiva, llega a la conclusión de que lo incorrecto de su método lo es porque se aleja del método de Dewey; y lo bueno que tiene el método Montessori no es nada nuevo porque ya lo tiene Dewey. Queda patente que el escrito es un análisis a la defensiva de un método que podría eventualmente considerarse *rival* del método que Dewey había conseguido establecer como el estándar en América.

Dewey no tarda en expresar sus críticas a Montessori. Siguiendo la prédica romántica de Rousseau acerca de la superioridad de lo natural sobre lo artificial, existe una creencia entre los educadores de la Educación Nueva y de la educación progresista, según la cual la verdadera educación no puede tener lugar en un aula, sino en el *mundo real*. Esas ideas coinciden con la llegada a los Estados Unidos, tras la Primera Guerra Mundial, de millones de inmigrantes europeos, lo que hace necesario

un trabajo de integración social, mediante el trabajo de grupo en las aulas:

> La clave del éxito de las escuelas era la socialización que proporcionaba la experiencia escolar. [...] Los pragmáticos no veían al alumno Montessori como un estudiante libre, porque para ellos la libertad se manifestaba a través de la interacción imaginativa, no a través del compromiso metodológico (Stoops, 1987, p. 6, traducción de la autora).

Por lo tanto, para los educadores progresistas, si la escuela quiere educar de verdad, ha de procurar ser *como el mundo y educar para el mundo*. La escuela tiene una función principalmente social y ha de ser representativa de la realidad de la sociedad, diversa e inclusiva.

En *Schools of tomorrow* (Dewey y Dewey, 1915), Dewey critica a Montessori por no dar la libertad de crear a sus alumnos. En *Democracy and education* (Dewey, 1916) critica que su espacio educativo fuese demasiado preparado, restrictivo y técnico. Dewey opina que el control del error y el objetivo *a priori* marcado por el método no permiten una experiencia educativa verdadera, ya que esta solo se encuentra en la transformación por parte del sujeto de una materia prima en una materia acabada. Para él, la escuela debe ser un laboratorio como la vida misma, en el que los científicos construyen y experimentan con objetos desconocidos (Dewey, 1916) en vez de con materiales preparados para enseñar algo ideado de antemano.

En cambio, Montessori ve el aula como un ambiente preparado —algo parecido a un claustro—, diseñado en función de las necesidades del niño, donde reina el silencio y el trabajo contemplativo individual del niño. Para ella, solo el alumno capaz de disciplina personal es capaz de convivir en sociedad.

### 3.2. En Inglaterra: Edmond Holmes y William Boyd

En 1912, Edmond Holmes (1850-1936) llevó a cabo una amable crítica del método (Holmes, 1912), encargada por la Junta de Educación de Inglaterra. A pesar de ser positiva, esa publicación acabó perjudicando a Montessori en los ambientes religiosos ingleses, debido a una declaración que Holmes había publicado un año antes sobre la necesidad de erradicar el dogma del pecado original en la educación (Holmes, 1911). Debido a la coyuntura de ambas publicaciones, se asoció a Montessori con la visión progresista y teósofa de Holmes.

El 10 de junio 1921, Montessori da una conferencia en Londres (De Giorgi, 2019), en la que aclara su postura respecto a la cuestión del pecado original: rechaza el naturalismo, el pelagianismo y el protestantismo, y suscribe sobre esa cuestión a la doctrina católica. Unos días antes, escribe al autor de los artículos publicados en 1919 en *La Civiltà Cattolica* para aclarar que no puede asumir la responsabilidad de todas las aplicaciones que se hacen de su método por parte de personas que no están autorizadas por ella y le hace llegar el texto de su conferencia. En esa conferencia, pide que no se juzgue el método comparándolo con otros que parten de formas distintas de entender la libertad.

Dos años después, William Boyd (1874-1962), profesor de Educación de la

Universidad de Glasgow, escribe un libro, *From Locke to Montessori: A critical account of the Montessori point of view* (Boyd, 1914). El libro contiene un sinfín de críticas sobre temas dispares; el documento no tiene hilo, no explicita la postura y los criterios en base a los cuales se basan las críticas.

El libro arranca con la cita de una nota realizada por los fabricantes del material montessoriano que advierte de la importancia de no modificar el orden del material y de no sacarlo del contexto para el que fue diseñado. Boyd interpreta esa advertencia como una prueba de que se trata de un método instrumental, en el que no existe intención, ni espíritu.

En realidad, Montessori es la primera en preocuparse por la instrumentalización de su método, por insistir en el propósito inteligente del material y en la prevalencia del espíritu sobre el material.

Luego le reprocha haber recibido financiación para difundir un método cuyo experimento nunca concluyó, ya que se interrumpió abruptamente el proyecto de San Lorenzo en 1911. Boyd no hace ninguna referencia a la *Casa dei Bambini* que Montessori dirige desde hace años en Roma.

Boyd reprocha a Montessori no definirse claramente. Dice que su método solo es la agregación de partes de métodos ajenos sin coherencia o esquema unificador. Considera que su método es una oportunista improvisación de ideas ya existentes.

Cuatro años después de la crítica de Boyd, Robert Rusk (1879-1972), profesor de educación de la Universidad de Edimburgo en Escocia publica *The doctrine of great educators* (Rusk, 1918), un compendio de las doce principales figuras cuyas teorías más influyeron a lo largo de la historia de la educación, entre las cuales se encuentra Montessori.

En su tratado, Rusk describe extensamente el método montessoriano. Su estilo es principalmente descriptivo. Rusk critica escuetamente a Montessori sobre el tema de la fantasía y asimila el método a la educación negativa de Rousseau. Rusk describe la importancia de la educación sensorial en Montessori.

Rusk puntualiza las críticas a su método argumentando que se trata de un trabajo en progreso sobre el que aún no se puede emitir un juicio definitivo.

### 3.3. En Irlanda: Timothy Corcoran

En 1924, Timothy Corcoran (1871-1943), un profesor de la Universidad de Dublín, escribe una serie de artículos en la revista irlandesa jesuita *Irish Monthly* (Corcoran, 1924a, 1924b, 1924c, 1924d, 1924e, 1924f), en los que critica enérgicamente a Montessori y le reprocha sus principios educativos no ortodoxos desde el punto de vista del catolicismo. Le parece inaceptable que el rol del maestro no sea activo en el aula y su método le parece peligroso. Es más, la acusa de blasfemia por hablar de Lombroso a la vez que cita a fuentes cristianas en sus textos.

El mismo año, Gerald Dease, que había sido Comisario Nacional de Educación en Irlanda y que era familiar de una religiosa

que había acogido el método en su comunidad religiosa, publica un artículo (Dease, 1924, citado en De Giorgi, 2018) en la misma revista. Hace hincapié en que las críticas jesuitas están desfasadas, habla de las dos bendiciones apostólicas de Pío X y Benedicto XV y del voto a favor del método por parte de destacados teólogos que se encuentra en consonancia con la tradición tomista.

El profesor Robert Fynne, del Trinity College de Dublín, zanja la discusión en un libro que ubica a Montessori en un linaje completamente distinto al de Rousseau. Según Fynne, Montessori es una gran educadora, dotada de una intuición extraordinaria (Fynne, 1924, citado en De Giorgi, 2018).

## 4. ¿Por qué tantas críticas?

### 4.1. Una nueva vía que no quiere encajar en las previas

Montessori no se deja etiquetar tan fácilmente. En ese punto Boyd tiene razón, no se define inicialmente con claridad. Montessori tiene ideas de filosofía educativa a las que podemos llegar a través de los principios de su método, pero no siempre usa las citas de manera que se la pueda vincular explícitamente con una u otra postura respecto al movimiento antimodernista de la época.

### 4.2. Unas amistades más allá de las discrepancias ideológicas

Montessori nunca deja de tratar y de cultivar amistades con unos o con otros por sus ideas filosóficas, religiosas o políticas. Y tampoco rechaza ayuda para la difusión de su método de personas que tienen posturas distintas a la suya. Es precisamente esa forma de obrar la que le ayuda a llegar a todos los ambientes, pero que le merece también sospechas sistemáticas por parte de unos y de otros.

No deja de ser interesante el hecho de que se le reproche haber apoyado el régimen de Mussolini por mantener con él correspondencia, mientras Mussolini la expulsa de sus propias escuelas por no avenirse a su régimen. Puede también resultar contradictorio que Montessori haya estado durante muchos años en contacto con miembros de la masonería, pero luego son esos mismos miembros los que la echan de la *Casa dei Bambini* que ella misma había fundado. Puede también resultar incomprensible que tanto Pio X como Pio XI no fuesen receptivos a su método, mientras Benedicto XV y Pablo VI lo aprecian e incluso lo alaban. Otro ejemplo de esas contradicciones se encuentra en la importante discrepancia que tiene con la feminista laica Anna Maria Mozzoni. Mientas esta última habla de la «Eva Moderna», Montessori contrasta sin complejos esa figura a la maternidad de María de Nazaret. A pesar de sus diferencias con Mozzoni sobre ese tema concreto, Montessori firma el mismo año junto con ella una petición ante el Parlamento para que apruebe el voto para las mujeres (De Giorgi, 2016). Visto ese episodio con perspectiva, podemos llegar a la conclusión de que ella no actúa para complacer a nadie, ni busca pertenecer a un grupo concreto, hace lo que le parece correcto en cada momento, y se alía con quienes suscriben a sus propias ideas.

Por mucho que ella se mueve entre personas que tienen posturas concretas, no

renuncia al espíritu de su método. Se aleja del régimen de Mussolini cuando se da cuenta del intento de instrumentalizar sus trabajos. Acepta invitaciones de la Sociedad Teosófica en varias ocasiones para dar cursos y conferencias, pero luego cuando ellos se hacen con el método, deplora que instrumentalicen su método sin entenderlo. Su actitud conciliadora tiene límites concretos precisamente porque tiene ideas claras de lo que quiere y de lo que no. Cuando intuye que alguien quiere hacerse con su prestigio o con su método, da la amistad o la colaboración por terminada. Por lo tanto, es en su método y en su correspondencia personal donde podemos encontrar las respuestas a esas contradicciones, no en las personas que la apoyan, ni en las personas con las que tiene trato, sencillamente porque no es nada fácil influir en Montessori.

En definitiva, se niega a convertirse en el instrumento puntual de unos o de otros en medio de los conflictos que existen entre positivistas y espiritualistas, entre teósofos y católicos, entre masones y cristianos, entre fascistas y antifascistas, etc. Ella tiene su agenda educativa y nada ni nadie es capaz de hacer que se detenga en el camino.

### 4.3. Un método con características propias en cada etapa

Las críticas a menudo vienen por parte de pedagogos que no matizan sus críticas en función de la etapa educativa.

En su primer libro, Montessori habla de sus observaciones en niños de entre tres y siete años. Unos años después, publica un libro que trata de la etapa de educación elemental. Montessori siempre hace hincapié en las características propias a cada etapa, por lo que no se puede tomar frases suyas fuera del contexto de una etapa para luego aplicarlas a niños de otras etapas.

Boyd, por ejemplo, critica a Montessori por no corregir al niño cuando se equivoca. No tiene en cuenta que el maestro montessoriano dirige al alumno a través del material que corrige el error y que tiene mucho más protagonismo en etapas posteriores a la etapa infantil (Montessori, 1948b).

Otro ejemplo es la escasa importancia que Montessori da a juegos que involucran la imaginación en la etapa infantil (dibujo, teatro, cuentos, etc.). Montessori introduce esas dimensiones en las clases de primaria, porque considera que los niños de menos de seis años han de educarse sensorialmente desde la realidad antes de adentrarse en el mundo de la abstracción. Dice que la imaginación solo debe fomentarse a partir de los siete años, puesto que no es bueno fomentar la credulidad en una mente inmadura (Montessori, 1937).

Montessori es consciente de que la confusión de las etapas puede llevar a un debate estéril y mal enfocado: «Pensar en el Liceo usando el método de Froebel sería claramente un sinsentido. Defender los métodos propios de la atención a la primera infancia en la Universidad sería también un error» (Montessori, 2007, p. 5, traducción de la autora).

### 4.4. La instrumentalización del método por intereses ajenos

Montessori es instrumentalizada por parte de personas que quieren apropiarse

del prestigio de su método para defender su propia visión de la educación —a veces naturalista, otras veces demasiado rígida—. Un ejemplo de ello es el informe encargado por la Junta de Educación de Inglaterra a Holmes, en el que el autor alaba a Montessori por romper con el orden de la escuela tradicional permitiendo que cada niño sea «libre de hacer lo que le da la gana, cuando le da la gana» en una escuela «sin clase, sin lecciones colectivas y sin horario» (Holmes, 1912, p. 8, traducción de la autora). Obviamente, Holmes no había entendido la estructura del programa diseñado por Montessori, ni entiende el sistema de materiales que está diseñado para controlar el error.

Montessori se resiste a lo largo de toda su vida a los intentos de instrumentalizar su método para fines religiosos, económicos o políticos. Rechaza una oferta del millonario McClure que le propone abrir un centro en los Estados Unidos para mantener su libertad respecto a la enseñanza de su método y para protegerlo de las distorsiones que suelen ocurrir en las explotaciones comerciales. Rechaza también una oferta de la hija del presidente americano Wilson para dar una serie de formaciones bajo el patrocinio de la Casa Blanca. Quiere controlar todo lo que se hace en nombre de su método.

Para garantizar la integridad de su método, llega hasta el extremo de solo reconocer como maestros montessorianos los que están formados personalmente por ella. Pero, muy a pesar de sus esfuerzos, no puede controlar todo porque, al fin y al cabo, el mundo de las ideas es un mercado libre. Por lo tanto, no cabe duda que la instrumentalización de su método tuvo y sigue teniendo lugar, dando continuamente pie a malas interpretaciones.

### 4.5. Una propuesta compleja y matizada, con lenguaje poco divulgativo

Hay otra explicación a las críticas tan contradictorias que recibe Montessori. Sabe seducir a su público en sus conferencias, pues sabía trasmitir conceptos complejos con amenidad y carisma. Sin embargo, su forma de hacerlo por escrito no es demasiado divulgativa. Ese hecho puede explicar por qué pocas personas consiguen captar el espíritu de su método y por qué muchas de las personas que la critican lo hacen con superficialidad. La pedagogía montessoriana es compleja y todo esfuerzo para simplificar su propuesta sobremanera está condenado al fracaso.

Montessori tiene una propuesta muy concreta, matizada y original. Sin embargo, ninguna obra suya integra todo su pensamiento y lo explica de forma amena, estructurada, ordenada y sistemática. Su propuesta está llena de matices que rompen con prejuicios, tanto en el bando de los defensores de la educación mecanicista como de los de la Educación Nueva. Detrás de su método, hay asunciones filosóficas y una concepción antropológica concreta de la persona, pero hay que descubrirlo leyendo todas sus obras de forma conjunta, sin prejuicios o ideas preconcebidas. Se trata casi de un trabajo de detective. No detalla, como otros autores educativos, su propuesta respecto a la filosofía de la educación. De hecho, ella misma dice que le reprocharon no saber nada de filosofía

(Montessori, 1914). Tampoco lo niega. Va desvelándolo poco a poco a lo largo de cinco décadas, respondiendo a las críticas y las dudas; a veces da incluso la sensación de que su tesón responde a una intuición casi irracional que va definiéndose sobre la marcha, extrayendo de diversas teorías elementos que coinciden con sus ideas propias. Sus libros son densos, técnicos, poco divulgativos; pocos de los que opinan sobre el método tienen una visión global de sus escritos, por lo que es tentador quedarse con los titulares, los prejuicios o con citas tomadas fuera de contexto.

Sus más fieles defensores pueden incluso, sin ser conscientes de ello, convertirse en los peores enemigos de su método. Eso ocurre cuando la leen parcialmente y no la entienden globalmente. Por ejemplo, en el prólogo de la primera edición americana del primer libro de Montessori, el profesor de Harvard, Henry Holmes, afirma: «El alumno Montessori hace lo que le place, siempre que no cause ningún daño» (Montessori, 1912, p. xx, traducción de la autora). Sabemos que no es exactamente así: solo existe una forma de utilizar el material y el control del error no permite al niño hacer todo lo que le plazca. Los defensores de su método pueden también desvirtuarlo cuando proponen con buena fe fusionarlo con otros. Holmes sugiere combinar el sistema de educación infantil americano con el sistema Montessori con el fin de encontrar un compromiso a medio camino entre dos posturas distintas. Montessori lamenta el eclecticismo educativo (Montessori, 2007), considera que no se puede combinar métodos cuyas premisas son fundamentalmente incompatibles.

El estilo escrito de Montessori es metafórico, recargado, con alusiones a teorías obsoletas (ej. la teoría de la recapitulación, la eugenesia) y su propuesta es trasmitida con un lenguaje a veces tortuoso. La autora salta de una idea a otra, trae anécdotas metafóricas complejas para convencer de sus ideas. No suele cerrar el bucle de sus argumentaciones de forma estructurada. Se ve en las ediciones americanas un esfuerzo por estructurar el texto añadiendo títulos en el índice que no estaban en el texto original. Aun así, el texto no fluye. Parece que intenta darnos de golpe todo lo que piensa sobre todas las cuestiones, sin orden o desarrollo argumental estructurado. Algunos comentaristas de sus obras caen en la hagiografía y se niegan a ver los defectos de la autora o de su obra, lo que da a esa pedagogía aires místicos casi como si de un culto se tratara; otros critican sin haberla leído.

Quizás esa sea la razón por la cual encontramos en muchos colegios Montessori intentos de integrar elementos que no están en armonía con lo que ella defendía (ej. la estimulación temprana, el uso de la tecnología en la infancia, la exclusión de la dimensión religiosa, la educación emocional, etc.). Leer a Montessori a fondo es una empresa ardua. Montessori tiene un tono muy autoritario, a veces incluso dogmático; no admite diálogo. Utiliza la dialéctica, explica Stoops, pero no para aprender, sino para convencer.

> Usa la lógica para persuadir, no para aprender. Tanto sus deducciones como sus inducciones están intercaladas por anécdotas que son a menudo falaces, y a veces de

> forma flagrante. El recurso a la inducción que se encuentra en algunos de sus discursos puede llegar a ser frustrante para una persona lógica. Pero Montessori es simplemente persuasiva y, en la persuasión, a menudo es tan efectivo parecer lógico como serlo (Stoops, 1987, p. 3, traducción de la autora).

Otra cuestión digna de mención respecto a los escritos de Montessori es que recurre a citas de autores con los que discrepa en el fondo. Por ejemplo, cita a Wilhelm Wundt sobre la importancia de la pedagogía científica, pero discrepa de su enfoque mecanicista. Cita también a Kant, pero en otro libro clarifica que no es apriorista. Todo ello puede contribuir a despistar a un lector superficial, alimentando todo tipo de prejuicios respecto a su afinidad con corrientes con las que discrepa.

### 4.6. El desconocimiento del método *en acción*

Para comprender el método Montessori es preciso entender el trasfondo de los principios, así como la relación que tienen con el material. Pero eso tampoco sería suficiente. Montessori insiste en que parte de la formación en el método consista en la observación de los niños en el aula. El método se basa en el supuesto de que los niños quieren trabajar y disfrutan haciéndolo sin castigo y sin recompensa externa. Debido a una visión pesimista de la naturaleza del niño, dice Standing, algunas personas creen que eso no es posible (Standing, 1988).

Todos los conocedores del método insisten en que sin los principios Montessori *en acción* es imposible entenderlos y asumirlos. El método podría incluso parecer una utopía. Es el desconocimiento de los principios Montessori en acción lo que explica por qué personas que saben mucho de educación, pero que nunca han estado en un aula Montessori, pueden acabar interpretando el método de una forma completamente equivocada (Standing, 1988).

La visión de Montessori deriva de la observación y del contacto directo con los niños, proporcionando unos resultados concretos que, en algunos casos, solo pueden entenderse al verlos en acción.

## 5. Conclusión

Montessori es una de las pedagogas más controvertidas de la historia. Resulta curioso que todos le reprochasen tantos aspectos tan contradictorios. Los naturalistas, la rigidez y la artificialidad de su método, así como su rechazo a la imaginación productiva y a la fantasía; los progresistas, la individualidad y el carácter coercitivo del método; los modernistas, su religiosidad; algunos la criticaban por adelantar los aprendizajes o por no respetar la libertad del alumno, otros, por lo contrario; los cristianos la tildaron de laicista, naturalista, positivista y teósofa, mientras que los teósofos la definieron como *católica*.

Esas críticas tan paradójicas se deben, entre otras razones, al contexto de persecución antimodernista en el que desarrolló su método, a su red de amistades en los ambientes masones, a los numerosos matices de su método, a su resistencia a encajar en las corrientes educativas existentes, a la instrumentalización de su método por intereses ajenos, a su lenguaje poco divulgativo y al desconocimiento de su método en acción.

En vez de intentar comprender la propuesta montessoriana, a menudo se busca etiquetarla con base en las corrientes ya existentes. Esa forma de actuar persiste en el ámbito educativo actual. A menudo se abusa de la marca Montessori para vender todo tipo de métodos y de productos que están de moda, pero con los que no existe afinidad en el fondo. Montessori no es una autora fácil de entender, porque su propuesta es rica en matices. Para entenderla, hay que leerla enteramente, estudiarla, meditarla serenamente, sin filtros ni prejuicios.

## Agradecimientos

Agradezco a José Ignacio Murillo, Director del *Mind-Brain Group* del ICS de la UNAV, por sus valiosas observaciones durante el proceso de revisión de este artículo.

## Nota

[1] La **Revista Española de Pedagogía** se publica en español y en inglés. Por este motivo, sigue el criterio, cuando se citan textos ajenos, de acudir a los originales que están escritos en esas lenguas y de poner su traducción oficial, cuando tal texto se haya editado también en el otro idioma. En caso de que no se haya producido esa traducción oficial, el texto citado se ofrecerá a los lectores traducido o por el autor del artículo (señalándose que la traducción es del autor del artículo), o por el traductor jurado contratado por la revista.

## Referencias bibliográficas

Boyd, W. (1914). *From Locke to Montessori: A critical account of the Montessori point of view [De Locke a Montessori: una exposición crítica del punto de vista de Montessori].* Henry Holt and Co.

Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction [Hacia una teoría de la instrucción].* Belknap Press of Harvard University Press.

Cárcel Ortí, V. (1999). *Historia de la Iglesia*. Palabra. Madrid.

Congregazione per la Dottrina della Fede. (1930). *Treviso, Rerum Variarum 1930, n.14, S.O. 3191/1930*. Roma.

Corcoran, T. (1924a). Is the Montessori method to be introduced into our school? Origins and general processes of the method [¿Debe introducirse el método Montessori en nuestra escuela? Orígenes y procesos generales del método]. *Irish Monthly*, *52* (611), 236-243.

Corcoran, T. (1924b). Origins and general processes of the method [Orígenes y procesos generales del método]. *Irish Monthly*, *611*, 236-243.

Corcoran, T. (1924c). Policy regarding religious instruction [Política relativa a la enseñanza religiosa]. *Irish Monthly*, *52* (613), 342-349.

Corcoran, T. (1924d). Sensory processes. The language age [Los procesos sensoriales. La edad del lenguaje]. *Irish Monthly*, *612*, 290-297.

Corcoran, T. (1924e). The liberty of the child and of the teachers [La libertad del niño y de los profesores]. *Irish Monthly*, *52* (610), 176-182.

Corcoran, T. (1924f). Is the Montessori method to be introduced into Irish Schools? I: The Montessori Principles [¿Debe introducirse el método Montessori en las escuelas irlandesas? I: Los principios Montessori]. *Irish Monthly, 52* (609), 118-124.

Darwin, C. R. (1859). *On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life [Sobre el origen de las especies por medio de la selección natural, o la preservación de las razas favorecidas en la lucha por la vida].* John Murray.

Dease, G. (1924). Montessori – "Audi alteram partem" [Montessori – «Audi alteram partem»]. *The Irish Monthly*, *52* (615), 465.

De Giorgi, F. (2016). *Prefacio de F. De Giorgi en Dios y el niño y otros escritos inéditos*. Herder.

De Giorgi, F. (2018). Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti [Maria Montessori entre modernistas, antimodernistas y jesuitas]. *Annali di storia dell'educazione, 25*, 27-73.

De Giorgi, F. (2019). *Il Peccato Originale [El pecado original]*. Scholé.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education [De-*

*mocracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación]*. Macmillan.

Dewey, J. y Dewey, E. (1915). *Schools of tomorrow [Las escuelas del mañana]*. E.P. Dutton & Co.

Fynne, R. (1924). *Montessori and her inspirers [Montessori y sus inspiradores]*. The Educational Co. of Ireland.

Holmes, E. G. A. (1911). *What is and what might be. A study of education in general and elementary education in particular [Lo que es y lo que podría ser. Un estudio de la educación en general y de la educación primaria en particular]*. Constable & Co.

Holmes, E. G. A. (1912). *The Montessori system of education [El sistema educativo Montessori]*. His Majesty's Stationery Office.

Kilpatrick, W. H. (1914). *The Montessori system examined [El sistema Montessori examinado]*. The Riverside Press Cambridge.

Kramer, R. (2019). *Maria Montessori: biografía de una innovadora de la pedagogía*. SM.

L'Ecuyer, C. (2020). La perspective montessorienne face au mouvement de l'Éducation nouvelle dans la francophonie européenne du début du XXe siècle [La perspectiva montessoriana frente al movimiento de la Nueva Educación en la francofonía europea a principios del siglo xx]. *European Review of History /Revue européenne d'histoire*, *27* (5) 651-682. https://doi.org/10.1080/13507486.2020.1765150

L'Ecuyer, C., Bernacer, J. y Güell, F. (2020). Four pillars of the Montessori method and their support by current neuroscience [Cuatro pilares del método Montessori y su vigencia a la luz de la neurociencia contemporánea]. *Mind, Brain, and Education*, *14* (4), 322-334. https://doi.org/10.1111/mbe.12262

L´Ecuyer, C. y Murillo, J. I. (2020). El enfoque teleológico de la educación montessori y sus implicaciones. **Revista Española de Pedagogía**, *78* (277), 499-517. https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-06

La Civiltà Cattolica. (1908). Il primo Congresso delle Donne Italiane [Primer Congreso de Mujeres Italianas]. *La Civiltà Cattolica*, *59* (2), 513-532.

La Civiltà Cattolica. (1919). La «*Casa dei Bambini*» della Montessori e l'"autoeducazione". *La Civiltà Cattolica*, *70* (2), 219-229, 430-436.

León XIII. (1879). Encíclica Aeterni Patris. https://w2.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_04081879_aeterni-patris.html

Montessori, M. (1912). *The Montessori method [El método Montessori]*. Frederick A. Stokes Co.

Montessori, M. (1914). *Dr Montessori's own handbook [Manual de la Dra. Montessori]*. Frederick A. Stokes Co.

Montessori, M. (1917). *Spontaneous activity in education [Actividad espontánea en la educación]*. Frederick A. Stokes Company.

Montessori, M. (1931). *La vita in Cristo [La vida en Cristo]*. V. Ferri.

Montessori, M. (1932). *The mass explained to children [La misa explicada a los niños]*. Sheed and Ward.

Montessori, M. (1937). *El niño: el secreto de la infancia*. Araluce.

Montessori, M. (1948a). *The discovery of the child [El descubrimiento del niño]*. Mandras.

Montessori, M. (1948b). De l'enfant à l'adolescent [Del niño al adolescente]. Descles.

Montessori, M. (1949). *The absorbent mind [La mente absorbente]*. The Theosophical Publishing House.

Montessori, M. (1958). *Ideas generales sobre mi método*. Editorial Losada.

Montessori, M. (2007). *The formation of man [La formación del hombre]*. Montessori-Pierson Publishing Co.

Montessori, M. (2015). *El método de la pedagogía científica*. Biblioteca Nueva.

Montessori, M. (2016). *Dios y el niño y otros escritos inéditos*. Herder.

Pío IX. (1864). *Encíclica Quanta Cura y Syllabus Errorum*. http://w2.vatican.va/content/pius-ix/la/documents/encyclica-quanta-cura-8-decembris-1864.html

Pío X. (1907a). *Decreto Lamentabili sane exitu*. http://www.papalencyclicals.net/Pius10/p10lamen.htm

PíoX.(1907b).*EncíclicaPascendiDominiciGregis*.http://w2.vatican.va/content/pius-x/es/encyclicals/documents/hf_p-x_enc_19070908_pascendi-dominici-gregis.html

Pío X. (1910). *Motu proprio Sacrorum Antistitum*. https://w2.vatican.va/content/pius-x/la/motu_proprio/documents/hf_p-x_motu-proprio_19100901_sacrorum-antistitum.html

Pío XI. (1929). *Encíclica Divini Illius Magistri*. https://w2.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html

Röhrs, H. (1994). Maria Montessori (1870-1952). *Perspectives: Revue Trimestrielle d'Education Comparée, 24* (1-2), 173-188.

Rusk, R. R. (1918). *The doctrines of the great educators [Las doctrinas de los grandes pedagogos]*. Mcmillan and Co. Limited.

Sanchidrián Blanco, C. (2015). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Biblioteca Nueva.

Standing, E. M. (1988). *La revolución Montessori en la educación*. Siglo Veintiuno Editores.

Stoops, J. A. (30 octubre-1 noviembre, 1987). *Maria Montessori: An intellectual portrait [Maria Montessori: un retrato intelectual]* [Presentación de artículo]. Convention of the American Montessori Society, Boston, MA, EE. UU.

Stoppani, A. (1915). *Il bel paese [El hermoso país]*. Casa Editrice L.F. Cogliati.

Van Gorp, A., Simon, F. y Depaepe, M. (2017). Frictions and fractions in the new education fellowship, 1920s-1930s : Montessori(ans) vs. Decroly(ans) [Fricciones y fracciones en la nueva beca de educación, 1920-1930: Montessori(ans) vs. Decroly(ans)]. *History of Education & Childrens Literature*, *12* (1), 251-270.

Wagnon, S. (2017). Les théosophes et l'organisation internationale de l'éducation nouvelle (1911-1921) [Los teósofos y la Organización Internacional de la Nueva Educación (1911-1921)]. *REHMLAC+*, *9* (1), 146-180. http://dx.doi.org/10.15517/rehmlac.v9i1.28629

## Biografía de la autora

**Catherine L'Ecuyer.** Doctora en Educación y Psicología por la Universidad de Navarra. Autora de *Educar en el asombro, Educar en la realidad*, *Montessori ante el legado pedagógico de Rousseau* y *Conversaciones con mí maestra*, entre otros. Es actualmente colaboradora del *Mind-Brain Group*, uno de los grupos de investigación del *Institute of Culture and Society* (ICS) de la Universidad de Navarra.

https://orcid.org/0000-0003-1485-6849

# Efectos de una instrucción estratégica-autorregulada en el proceso de comprensión y autoeficacia lectora del alumnado de educación primaria

## *Effects of self-regulated strategy instruction on the reading comprehension process and reading self-efficacy in primary students*

**Dra. Fátima OLIVARES.** Profesora Doctora. Universidad Internacional de la Rioja (*fatima.olivares@unir.net*).

**Dra. Raquel FIDALGO.** Catedrática. Universidad de León (*rfidr@unileon.es*).

**Dr. Mark TORRANCE.** Profesor Titular de la Nottingham Trent University y Profesor Adjunto de la Universidad de Stavanger (Noruega) (*mark.torrance@ntu.ac.uk*).

**Resumen:**

La autorregulación es un importante factor para garantizar una adecuada comprensión lectora. Este estudio analiza los efectos de un programa de instrucción estratégica-autorregulada frente a un grupo control en el rendimiento en comprensión lectora, el tiempo dedicado a aplicar estrategias durante el proceso de comprensión lectora y la autoeficacia lectora. El programa se desarrolla bajo dos condiciones (condición 1 y condición 2) en las que los profesores trabajaron la enseñanza directa y explícita de estrategias de autorregulación antes, durante y después del proceso lector. En la condición 2 se añadió una instrucción explícita en autoeficacia lectora. Mientras que en la condición de control los profesores impartieron la enseñanza tradicional basada en la lectura en voz alta, lecturas encadenadas, preguntas sobre el texto y uso del diccionario. Un total de 180 estudiantes de 8 clases de 5.º y 6.º de educación primaria (10-12 años) fueron asignados a las 2 condiciones experimentales (condición 1, N = 47 y condición 2, N = 47) y una condición de control (N = 86). Se tomaron medidas pretest-postest-seguimiento (6 semanas después

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10-01-2023.

Cómo citar este artículo: Olivares, F., Fidalgo, R. y Torrance, M. (2023). Efectos de una instrucción estratégica-autorregulada en el proceso de comprensión y autoeficacia lectora del alumnado de educación primaria | *Effects of self-regulated strategy instruction on the reading comprehension process and reading self-efficacy in primary students. Revista Española de Pedagogía, 81* (285), 271-290. https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-02

https://revistadepedagogia.org/ ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

de la intervención) del rendimiento lector, la autoeficacia lectora y del tiempo dedicado a aplicar estrategias de autorregulación antes, durante y después de la lectura a partir de una evaluación *online*. Los resultados mostraron un efecto positivo y significativo del programa instruccional en las dos condiciones experimentales frente al grupo control en relación con el rendimiento lector y el tiempo dedicado a aplicar estrategias de autorregulación *antes y después* del proceso lector. Sin embargo, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en el tiempo dedicado a aplicar estrategias *durante* la lectura ni en la autoeficacia lectora entre las condiciones experimentales ni entre las condiciones experimentales frente a la condición de control. Se discuten las implicaciones de los resultados obtenidos y su aportación a las prácticas educativas.

**Descriptores:** comprensión lectora, estrategias lectoras, autocontrol, autorregulación, autoeficacia, educación primaria.

## Abstract:

Self-regulation is an important factor in achieving successful reading comprehension. This study analyses the effects of a self-regulated strategy instruction programme versus a control group on reading comprehension performance, time spent applying strategies during the reading comprehension process and reading self-efficacy. The programme comprised two conditions (condition 1 and condition 2) in which the teachers provided direct and explicit teaching of self-regulation strategies before, during and after the reading process. In condition 2, explicit instruction in reading self-efficacy was added. In the control condition, teachers provided traditional instruction based on reading aloud, sequential reading, text questions and the use of dictionaries. A total of 180 Spanish primary school students from eight different Year 5 and 6 classes (aged 10-12 under the Spanish education system) were either assigned to one of the two experimental conditions (Condition 1: N = 47. Condition 2: N = 47) or to the control condition (N = 86). Pre-test/post-test/follow-up measures were taken (six weeks after the intervention) of reading performance, reading self-efficacy and time spent applying self-regulation strategies before, during and after reading through an *online* assessment. The results showed that the instructional programme had a positive and significant effect in the two experimental conditions compared to the control group in terms of reading performance and time spent applying self-regulation strategies *before and after* the reading process. However, no statistically significant differences were observed in the time spent applying strategies *during* reading and in reading self-efficacy, neither between the two experimental conditions nor between the experimental conditions and the control condition. The implications of these results and their contribution to educational practices are discussed.

**Keywords:** Reading comprehension, reading strategies, self-control, self-regulation, self-efficacy, primary education.

## 1. Introducción

La comprensión lectora es un proceso complejo que implica el dominio de habilidades de pensamiento que activen recursos cognitivos, metacognitivos y motivacionales para lograr la representación coherente del significado del texto, denominada por Kintsch como modelo de situación (Kintsch y Rawson, 2005). El apoyo activo en estas habilidades de pensamiento permite al lector autorregular su proceso lector. De hecho, los buenos lectores, para construir representaciones mentales coherentes, utilizan estrategias de autorregulación; son conscientes de las exigencias de la tarea lectora, supervisan su comprensión durante la lectura, seleccionan la información más relevante, toman medidas para resolver las dificultades lectoras —por ejemplo, ajustan su velocidad lectora a medida que leen o releen un texto— y se hacen preguntas para asegurar su comprensión, es decir, son flexibles en su proceso lector (Minguela et al., 2015). Mientras que los lectores con una comprensión deficiente muestran escasa o nula autorregulación de la comprensión lectora (Berkeley y Larsen, 2018).

De acuerdo con Zimmerman y Schunk (2015), un lector autorregulado será capaz de tomar el control de su comprensión lectora dentro de un orden secuencial: *antes de la lectura* seleccionando estrategias, planificando y estableciendo el objetivo de su lectura; *durante la lectura* aplicando estrategias y autorregulando su ejecución, y *después de la lectura* reflexionando y relacionando la información con sus conocimientos previos. Bajo este modelo teórico, el lector necesita contar con un repertorio de estrategias de autorregulación que le permitan ir más allá del significado superficial del texto y adquirir de forma progresiva el control y regulación de su proceso de comprensión (Vandevelde et al., 2013).

Pero, como el dominio estratégico autorregulado normalmente no se desarrolla de forma espontánea, es necesaria la instrucción directa y explícita de estrategias y procesos de autorregulación (Dignath y Veenman, 2021; Fonseca et al., 2018; Torrano et al., 2017). Este tipo de instrucción adquiere mayor relevancia durante el periodo de transición de educación primaria a educación secundaria, pues en este momento se espera que el estudiante lea de forma independiente para comprender la información textual (Berkeley y Larsen, 2018). Sin embargo, en el contexto español, como señalan los informes PISA 2018, el rendimiento en comprensión lectora de los estudiantes españoles (477 puntos) es significativamente inferior a la media de la OECD (487 puntos) y la UE (489 puntos) (OECD, 2019). Una explicación a estos bajos resultados en el rendimiento lector del alumnado español podría encontrarse en un descenso de la motivación y la confianza en su capacidad para utilizar estrategias de autorregulación (Tonks y Taboada, 2011; Vandevelde et al., 2013). Pues la investigación ha mostrado que en el periodo de transición a la educación secundaria muchos estudiantes desarrollan creencias motivacionales negativas sobre su capacidad para resolver las tareas con éxito, manifestando una disminución de las creencias de autoeficacia lectora (Olivares et al., 2016; Usher y Pajares, 2008)

y mayor dificultad para autorregular su aprendizaje.

Como consecuencia de las dificultades de los alumnos para aplicar estrategias de autorregulación durante su lectura (Vandevelde et al., 2013), se presentan diferencias en el uso que realizan de estas (Veenman et al., 2006). Aspecto que ha llevado a distintos investigadores y educadores a cuestionar cómo desarrollar prácticas instruccionales que impliquen un cambio en el proceso lector (Elleman y Oslund, 2019). En esta línea de investigación, distintos metaanálisis identifican lagunas de conocimiento para la instrucción de procesos de autorregulación en comprensión lectora. Así, Ripoll y Aguado (2014), en su metaanálisis sobre intervenciones para la mejora de la comprensión lectora en el contexto español, destacan la escasa divulgación de programas instruccionales que identifiquen el tipo de estrategias que resultan eficaces para mejorar la comprensión lectora del alumnado español. A nivel internacional el metaanálisis realizado por Berkely y Larsen (2018), tras revisar treinta años de investigación en la comprensión lectora, concluyen que la mayor parte de las intervenciones analizan los efectos de la instrucción estratégica y autorregulada en el rendimiento lector, y no tienen en cuenta los cambios en el proceso lector y las creencias de autoeficacia tras la instrucción; en consecuencia no permiten identificar un patrón lector que explique su efecto en la mejora de la comprensión lectora (ver metaanálisis de Ellema y Compton 2017; Elleman y Oslund, 2019). Lagunas de conocimiento en las que se centra este estudio.

El objetivo de este estudio es analizar la eficacia de un programa de instrucción estratégica y autorregulada no sólo en el rendimiento en comprensión lectora, sino en el tiempo dedicado a aplicar estrategias de autorregulación y en la autoeficacia lectora del alumnado de 5.º y 6.º curso de Educación Primaria frente a un grupo control.

El programa instruccional se desarrolla bajo dos condiciones (condición 1: SRS, *Instrucción Estratégica Autorregulada*; condición 2: SRS&SE, *Instrucción Estratégica Autorregulada y Autoeficacia*). Ambas condiciones durante 13 sesiones reciben instrucción en estrategias de autorregulación antes, durante y después de la lectura y resumen de un texto, con técnicas como el modelado y el pensamiento en voz alta. Adicionalmente, la condición 2 (SRS&SE) incluyó una instrucción explícita en autoeficacia lectora. La finalidad era explorar de forma comprehensiva la eficacia de una instrucción estratégica para mejorar no sólo el rendimiento a nivel de comprensión lectora, sino también analizar los efectos en el propio proceso de lectura y las estrategias de autorregulación que ponen en marcha en el mismo. Así mismo, se buscaba determinar si la simple instrucción estratégica-autorregulada promueve la autoeficacia o es necesario un entrenamiento explícito. El grupo control recibió la enseñanza tradicional de su grupo clase, carente de una instrucción explícita en procesos de autorregulación. Se toman medidas pretest-postest-seguimiento (seis semanas después de la intervención) del rendimiento lector, la autoeficacia lectora y del tiempo dedicado a aplicar estrategias en una tarea de lectura y resumen de un

texto. A partir de un método de evaluación *online*, denominado *reading log* se analiza el proceso lector en el contexto de tareas reales de lectura en el ámbito escolar. Se espera ofrecer una estimación de la organización temporal general de las actividades que realiza el alumnado durante en su proceso de comprensión lectora, y determinar así a nivel empírico, si el entrenamiento en las distintas fases del proceso de autorregulación produce un cambio en el comportamiento estratégico del alumno que mejora la comprensión lectora (Ellema y Compton, 2017; Elleman y Oslund, 2019).

Como *primera hipótesis* se plantea que tras la instrucción el alumnado de ambas condiciones experimentales incremente su rendimiento en comprensión lectora frente al grupo control. Como *segunda hipótesis* que ambas condiciones experimentales reflejen un cambio en las estrategias aplicadas antes, durante y después del proceso de comprensión. Por último, como *tercera hipótesis* un mayor nivel de autoeficacia en la condición SRS&SE frente a la condición de control y condición SRS que no recibe entrenamiento específico en autoeficacia lectora.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

Formaron parte de este estudio un total de 180 alumnos de 5.º (N = 90) y 6.º (N = 90) de Educación Primaria, con un total de 97 mujeres y 83 hombres de 10 a 12 años de edad. Los alumnos pertenecían a 8 grupos-clase de dos centros educativos religiosos concertados ubicados en la ciudad de León (España). Los grupos-clase fueron asignados aleatoriamente a las dos condiciones experimentales (SRS, SRS&SE) y al grupo control. Una clase de 5.º (N = 22, 13 mujeres y 9 hombres) y una clase de 6.º (N = 25, 16 mujeres y 9 hombres) de Educación Primaria fueron asignados a la condición experimental SRS (total N = 47). Una clase de 5.º (N = 21, 11 mujeres y 10 hombres) y una clase de 6.º (N = 26, 16 mujeres y 10 hombres) de Educación Primaria se asignaron a la condición experimental SRS& SE (total N = 47). Dos clases de 5.º (N = 47, 21 mujeres y 26 hombres) y dos clases de 6.º (N = 39, 20 mujeres y 19 hombres) fueron asignados a la condición de control (total N = 86).

Las infraestructuras educativas de ambos centros y su organización curricular eran similares. La muestra fue homogénea en relación con el nivel socioeconómico de clase media. Los estudiantes diagnosticados con necesidades específicas de apoyo educativo no formaron parte de la muestra.

Adicionalmente, con el fin de controlar que no existieran diferencias significativas en el rendimiento lector del alumnado entre las diferentes condiciones del estudio, así como entre el alumnado de los dos colegios participantes, antes del inicio de la intervención se aplicó al alumnado de la muestra diferentes pruebas del *test de evaluación de los procesos lectores-PROLEC-SE* (Ramos y Cuetos, 2000) y el *test de evaluación de estrategias de comprensión-TEC* (Vidal-Abarca et al., 2007). Ambos instrumentos, en su versión original, mostraron un nivel de fiabilidad alta con

un alfa de Crombach de .85 y .75 respectivamente, así como una validez de constructo mediante análisis de correlación de Pearson obteniendo una correlación fuerte entre ellos en sus versiones originales (r = .72). En lo que respecta a las propiedades psicométricas de estos instrumentos en el presente estudio, no ha sido posible hallar la fiabilidad, dado que únicamente se ha utilizado una de las dos tareas que miden los procesos de comprensión de textos del PROLEC-SE, y para ambos instrumentos cada estudiante únicamente ha completado uno de los dos textos propuestos. No obstante, y en estas condiciones, se ha comprobado que mantienen una validez de constructo moderada entre ambas pruebas (r = .36).

Los análisis comparativos entre el rendimiento lector evaluado a través de ambas pruebas mostraron que no existían diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento del alumnado entre las condiciones experimentales y control, tanto a través del PROLEC-SE ($F$ = 1.221; $p$ = .298) como del TEC ($F$ = 1.215; $p$ = .299). De igual forma, también se corroboró la equivalencia en el nivel de rendimiento en comprensión lectora del alumnado de los dos centros educativos a través de ambas pruebas de evaluación (PROLEC-SE: $F$ = .142; $p$ = .707; TEC: $F$ = .013; $p$ = .910).

## 2.2. Instrumentos de evaluación

*Medida de evaluación del rendimiento en comprensión lectora:*

Todos los alumnos fueron evaluados en pretest-postest-seguimiento a partir de una *tarea de lectura y resumen* de un texto. Se utilizaron tres textos de diferentes temáticas (juegos olímpicos, astronautas y desierto) que fueron contrabalanceados en las distintas sesiones de evaluación por condición y grupo. Los textos presentaban el mismo grado de dificultad, de ideas y palabras. Durante la tarea se les permitió leer el texto siempre que lo necesitasen.

Para evaluar el rendimiento en la comprensión lectora se utilizó una medida global utilizada en estudios previos (ver Spörer y Brunstein, 2009; Spörer et al., 2009), la *calidad del resumen.* El evaluador puntuó en una escala de 0 a 5 puntos la calidad del resumen teniendo en cuenta los siguientes indicadores: 0 no hay respuesta; 1 si solo incluye frases copiadas del texto original y detalles sin importancia; 2 si incluye frases copiadas del texto original, frases elaboradas y detalles sin importancia; 3 si incluye frases elaboradas, algún ejemplo sin importancia y no capturan realmente la esencia del texto; 4 si incluye frases elaboradas, no incluye ejemplos sin importancia y no captura realmente la esencia del texto; 5 si incluye frases elaboradas, no incluye ejemplos sin importancia y captura realmente la esencia del texto. Los resúmenes fueron evaluados por un doble corrector ciego, obteniéndose para el pretest, postest y seguimiento un índice de acuerdo de .90, .93 y .97, respectivamente. Si bien el resumen es una medida común utilizada para evaluar el rendimiento lector (Block y Pressley, 2003; Spörer y Brunstein, 2009; Spörer et al., 2009), para asegurar que la calidad del resumen era una forma adecuada de evaluar la comprensión lectora, se valoró su validez de constructo en

relación con los dos instrumentos utilizados al comienzo del estudio, el PROLEC-SE y el TEC, obteniendo una correlación significativa y moderada en ambos casos, r = .35 y r = 32 respectivamente, similar al índice de correlación obtenido entre ambas pruebas de evaluación de la comprensión lectora, recogida en el apartado anterior de .36.

*Medida de evaluación online de las estrategias de comprensión:*

Las estrategias de comprensión lectora fueron evaluadas a partir del autoinforme del alumno en tiempo real, *reading log*. *El reading log* es una adaptación para este estudio de la *técnica de la triple tarea* de Olive et al. (2002) que permite el *registro online* de las estrategias que utiliza el alumno mientras realiza la tarea de lectura y resumen de un texto en lápiz y papel. Los alumnos, mientras realizaban la tarea, escuchaban un tono *bip* aproximadamente cada 45 segundos. En ese momento (ni antes ni después) debían marcar con un tic la estrategia que estaban utilizando, seleccionándola entre las 11 estrategias que se presentaban en la hoja de registro. Dichas estrategias fueron establecidas teniendo en cuenta el proceso que sigue un lector experto mientras realiza una tarea de lectura y resumen de un texto:

*Antes de la tarea*: analizo la tarea; pienso en el texto que voy a leer; tomo notas sobre alguna estrategia de lectura o sobre cómo hacer el resumen.

*Durante la tarea*: leo; pienso en lo leído, en lo que voy a leer o en el resumen; tomo notas de la lectura; escribo el resumen; leo el resumen.

*Después de la tarea*: evalúo el resumen; evalúo la lectura.

En cada fase se incluyó la actividad «Sin relación con la tarea» (que el alumno debía marcar si cuando sonaba el *bip* realizaba o pensaba algo no relacionado con la tarea).

Los alumnos fueron instruidos y entrenados en el uso de las diferentes categorías antes de la evaluación pretest. La fiabilidad de la medida fue comprobada a partir de una prueba que contenía 24 ejemplos sobre pensamientos y acciones que un estudiante como ellos realizaba en el momento en que sonaba el *bip*. La fiabilidad de la prueba mostró un índice de fiabilidad Kappa mayor de .90. Dicha prueba es una adaptación al contexto lector de la presente investigación del instrumento de evaluación del *writing log* utilizado de forma válida en estudios previos (ver Torrance et al., 2007; Fidalgo et al., 2008) como medida de evaluación *online* del procesamiento de la persona durante la realización de una tarea específica. Los resultados del *reading log* permiten obtener el tiempo medio estimado empleado en cada estrategia por todos los estudiantes, calculado a partir de multiplicar el número de veces que el participante había indicado una estrategia particular en su *reading log* por el intervalo medio entre tonos (45 segundos).

*Evaluación de la autoeficacia lectora:*

La autoeficacia lectora fue evaluada a partir de la *escala de autoeficacia lectora*

de Olivares et al. (2016), que diferencia tres dimensiones de la autoeficacia teniendo en cuenta los niveles de procesamiento semántico propuestos por Kintsch (Kintsch y Rawson, 2005). La primera dimensión, *autoeficacia decodificación*, evalúa las creencias de autoeficacia sobre las habilidades de decodificación y fluidez lectora (3 ítems). La segunda dimensión, *autoeficacia textual*, evalúa las creencias sobre la capacidad para construir con éxito la base textual del texto (8 ítems). La tercera dimensión, *autoeficacia modelo de situación*, incluye las creencias sobre la capacidad para construir el modelo mental de la situación descrita en un texto, integrando la información textual con los conocimientos previos y las metas (3 ítems). Las puntuaciones de las diferentes escalas se calcularon a partir de la suma de las puntuaciones de los ítems correspondientes ponderadas por el peso factorial de cada ítem.

Antes de iniciar la tarea de lectura y resumen del texto se preguntó al alumnado en qué medida cree que pueden alcanzar en dicha tarea cada una de las acciones descritas en la escala. El alumnado responde en una escala de 0 (completamente seguro de no poder hacerlo) a 100 (completamente seguro de poder hacerlo). La escala en su conjunto mostró una buena consistencia interna (Cronbach's alpha = .89). El análisis factorial confirmatorio produjo un modelo sólido mostrando un índice CFI = .971 y RMSEA = .05, con un intervalo de confianza del 90 % de .04 y .06, con tres factores de acuerdo a las tres dimensiones de la autoeficacia lectora. De este modo, y atendiendo a las siguientes reglas para valorar la bondad de ajuste del modelo: que valores superiores a .95 en el índice de ajuste comparativo (CFI), y valores menores de .05 en error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) indican un ajuste del modelo bueno, y con valores comprendidos entre .05 y .08 indican un ajuste aceptable del modelo (Valdés et al., 2019); se puede afirmar que el análisis confirmatorio produjo un modelo sólido. Asimismo, se obtuvo una fiabilidad compuesta de .62 en la autoeficacia en decodificación, .89 en textual y .70 en el modelo de situación, y una varianza media extractada de .35, .47 y .54 respectivamente.

### 2.3. Programas instruccionales

Las dos condiciones del programa de instrucción estratégica autorregulada (SRS y SRS&SE) siguieron el mismo patrón o modelo instruccional (dimensión de autoconomiento y dimensión metacognitiva de autorregulación). Adicionalmente, en la condición SRS&SE se incorporó un entrenamiento específico en autoeficacia lectora.

En la *dimensión de auto-conocimiento de la comprensión lectora* se instruyeron, explícitamente, estrategias cognitivas de comprensión lectora, reglas nemotécnicas y matrices de conocimiento antes, durante y después de una tarea de lectura y resumen de un texto (5 sesiones). Durante la *sesión 1* se activaron conocimientos previos sobre qué es la comprensión lectora y las distintas tipologías textuales. Se instruyeron *estrategias específicas* a partir de tres reglas nemotécnicas. En la fase de *antes de la lectura* (sesión 2), se trabajó la regla nemotécnica IPOD (I, identifico la tipología

textual; P, pienso; O, objetivo de la lectura; D, desarrollo un plan para la lectura). *Durante la lectura* (sesión 5 y sesión 6), la regla nemotécnica ECO (E, exploro lo que sé sobre el tema y lo que puede contar el texto; C, comprendo cada palabra y frase y cuando encuentro dificultades me paro para solucionar el problema; O, obtengo la idea principal del texto a partir de tres pasos: *suprime* la información irrelevante; *generaliza*, piensa la frase que resume el tema de cada párrafo y escríbela, y *construye* un resumen con tus palabras). *Después de la lectura* (sesión 9), la regla nemotécnica END (E, evaluo mi tarea; N, pongo nota a la satisfacción ante la tarea realizada; P, pienso cómo hacer la próxima lectura).

La *dimensión metacognitiva de autorregulación del proceso* (8 sesiones) comenzó con el *modelado cognitivo* del profesor a través del *pensamiento en voz alta.* Se realizó un modelado antes (sesión 3), durante (sesión 7) y después (sesión 9) de la tarea de lectura y resumen, y un modelado completo que incluía todas las fases del proceso de comprensión (sesión 11). El profesor con el *pensamiento en voz alta* verbaliza cómo utiliza las reglas nemotécnicas IPOD, ECO y END haciendo visibles aquellos pensamientos y acciones que regulan su acción. La condición SRS recibió un modelado ejemplar, y en la condición SRS&SE el profesor modeló desempeñando el rol de un alumno desmotivado ante la tarea, pero que cuando aplica las estrategias instruidas resuelve la tarea con éxito. Adicionalmente, en la condición SRS&SE el modelado incluía frases para fomentar las creencias de *autoeficacia lectora* antes, durante y después de la lectura (*¡qué bien he planificado mi lectura!*). Después de cada modelado realizado por el profesor, *los alumnos emularon* el proceso que habían observado, (sesión 4, 8,10, y 12) utilizando el pensamiento en voz alta en una nueva tarea de lectura y resumen de un texto ante el profesor. Durante la realización el alumnado recibió *feedback* tanto del profesor como de sus compañeros en relación con la precisión en su ejecución. En este paso, se promovió la práctica guiada con actividades en orden creciente de dificultad. El profesor fue retirando su apoyo de forma gradual y en la última sesión del programa (sesión 13) los alumnos trabajaban de forma individual, sin ningún apoyo en la lectura y resumen de un texto.

De forma adicional a la instrucción del autoconocimiento y auto-regulación de la comprensión lectora, en todas las fases y sesiones de la condición SRS&SE se trabajó de forma explícita la *adquisición de un nivel óptimo de autoeficacia lectora* a través de las cuatro fuentes de autoeficacia propuestas por Bandura (1977): a) *experiencias anteriores de logro,* con tareas que variaban en el grado de dificultad, la evaluación personal e individual del grado de consecución de la tarea al final de cada sesión, y una lista control donde el alumno registraba los pasos seguidos en la tarea, b) *experiencias vicarias de logro* a partir del modelado del profesor realizando rol de alumno, y auto-instrucciones, c) *persuasión* verbal y feedback social y, d) *estados fisiológicos positivos*, a partir del pensamiento en voz alta, la evaluación del grado de satisfacción de lo aprendido en cada sesión, y la elección libre del texto con el que se realiza la práctica individual.

### 2.4. Método instruccional del grupo control

Los estudiantes de la condición de control recibieron igual número de sesiones de lectura y práctica que los grupos experimentales (13 sesiones). La secuencia instruccional de este grupo se podría describir como un tipo de instrucción implícita, en la que los alumnos trabajaban la lectura en voz alta o individual y lecturas encadenadas. Tras la lectura el profesor realiza preguntas relacionadas con la temática del texto (ideas explícitas e implícitas en el texto) y realizaban de forma individual resúmenes de las lecturas. Adicionalmente, como única estrategia para solucionar dificultades de comprensión ligadas al vocabulario, se les instruía en la utilización del diccionario.

## 3. Procedimiento

Antes de la aplicación del programa instruccional se realizaron sesiones formativas a los profesores-tutores. Para asegurar la equivalencia de los grupos, en la primera sesión todos los alumnos fueron evaluados en relación con su nivel de competencia lectora y entrenados en el uso del *reading log*. En una segunda sesión, se realizó la evaluación pretest en relación con el rendimiento lector en una tarea de lectura y resumen, autoeficacia lectora y el proceso lector seguido por el alumnado durante la tarea. Posteriormente, los profesores-tutores aplican las 13 sesiones instruccionales (de enero a abril), de manera contextualizada en cada grupo clase (1hora/sesión). Durante la aplicación del programa los profesores recibieron formación individualizada para la preparación de cada sesión (13 sesiones de formación) y un guion que detallaba por escrito los pasos que tenían que seguir en cada sesión. Para garantizar la correcta implementación y seguimiento del programa instruccional se llevó a cabo el control de los portfolios de los alumnos y un registro *online* del audio del 100 por cien de las sesiones, el cual fue analizado por la primera autora de este artículo. Aquellos alumnos que no asistieron a alguna de las sesiones del programa de instrucción fueron eliminados de la muestra. Tras la intervención se procedió a la evaluación postest, y seis semanas después la evaluación de seguimiento. Durante todas las sesiones de evaluación se controlaron las mismas condiciones, normas, momentos y tiempos de aplicación tanto en el grupo control como en los grupos experimentales. Los materiales recogidos en las evaluaciones fueron entregados a dos correctores previamente formados para su corrección, hallándose los índices de acuerdo en las medidas necesarias. Tras la codificación de los datos, estos fueron analizados a través del paquete estadístico SPSS.

## 4. Resultados

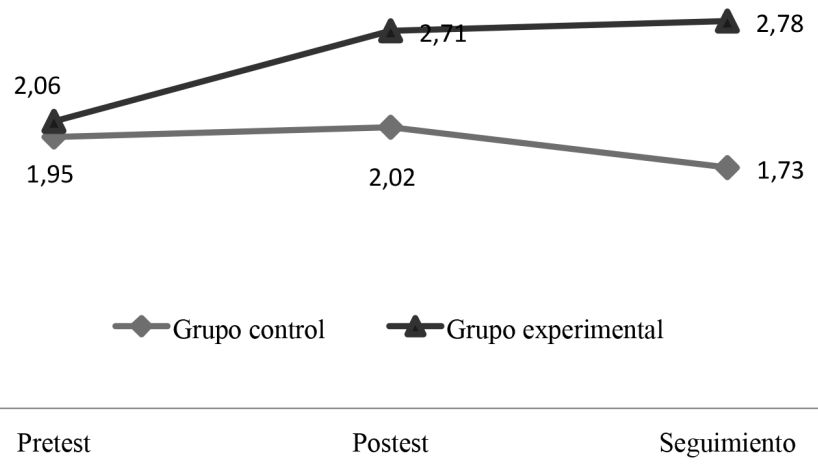
### 4.1. 4.1. Resultados en el rendimiento lector

Se exploraron inicialmente en el pretest si existían diferencias en función del género en el rendimiento lector (Anova) obteniéndose que las chicas (media = 2.40, dt = .85) tenían un rendimiento lector significativamente mayor que los chicos (media = 2.06, Dt = .90) en el pretest ($p$ = .021).

Puesto que no se obtuvieron diferencias significativas en el rendimiento lector entre

las dos condiciones del programa instruccional (SRS y SRS&SE), ambas condiciones fueron tratadas como un solo grupo experimental. A partir de las puntuaciones obtenidas en el resumen se realizaron análisis de la varianza ANOVAS de medidas repetidas, considerando, en primer lugar, tiempo (pretest-postest) por condición (experimental-control) y, en segundo lugar, tiempo (pretest-seguimiento) por condición. Los análisis de las medidas de comprensión considerando la interacción del factor tiempo por condición mostraron claros efectos de la intervención en la calidad de los resúmenes del grupo experimental. Así, mostraron un claro incremento del *grupo experimental* en la calidad de sus resúmenes durante el postest ($F(1,168) = 13.1, p < .001, \eta 2 = .072$, d = .66). Dichos resultados se mantuvieron en la evaluación de seguimiento ($F(1,168) = 39.0, p < .001, \eta 2 = .189$, d = .73) (Gráfico 1).

GRÁFICO 1. Medias obtenidas en la calidad del resumen por el grupo experimental vs grupo control.




Fuente: Elaboración propia.

## 4.2. Resultados del proceso lector

Se exploraron inicialmente en el pretest si existían diferencias en función del género en el proceso seguido durante la tarea de lectura y resumen (Anova) obteniéndose que las chicas dedicaron un tiempo significativamente mayor que los chicos en el pretest a leer ($p < .001$), tomar notas ($p = .002$) y pensar ($p = .029$).

No se obtuvieron diferencias significativas entre las dos condiciones del programa instruccional (SRS y SRS&SE) en el proceso seguido durante la tarea de lectura y resumen del texto, por tanto, ambas versiones fueron tratadas como un solo grupo experimental. La Tabla 1 muestra el tiempo medio estimado empleado en la actividad por los estudiantes en cada una de las condiciones y momentos de evaluación.

TABLA 1. Tiempo medio estimado (minutos) en las diferentes estrategias por el grupo experimental y grupo control.

| | | Pretest | | Postest | | Seguimiento | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Experimental | Control | Experimental | Control | Experimental | Control |
| Antes | **Análisis tarea** | .25 | .31 | .33* | .26 | .30 | .18** |
| | **Pensar** | .19 | .16 | .36** | .12 | .30** | .06** |
| | **Notas** | .17 | .16 | .31* | .10 | .21 | .05* |
| Durante | **Leer** | 2.16 | 2.17 | 1.97 | 1.94* | 1.88 | 1.58** |
| | **Pensar** | .74 | .57 | .68 | .39* | .44** | .22** |
| | **Tomar Notas** | 2.48 | 2.38 | 3.48** | 2.35 | 2.80 | 1.63* |
| | **Escribir resumen** | 6.17 | 5.25 | 5.84 | 4.95 | 6.42 | 4.73 |
| | **Leer resumen** | .41 | .28 | .39 | .22 | .34 | .10** |
| Después | **Evaluar resumen** | .34 | .21 | .56** | .21 | .39 | .15 |
| | **Evaluar lectura** | .21 | .10 | .34** | .13 | .30* | .08 |
| | **Sin relación** | .92 | .83 | 1.04 | 1.22* | .61** | .74 |

*Nota:* Diferencias estadísticamente significativas en comparación con el pretest para el grupo experimental y grupo control $*p<.05$, $**p<.005$ (Wilcoxon).
Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, se analizaron de forma separada en cada una de las condiciones (experimental y control) las diferencias en el proceso lector del pretest-postest y del pretest-seguimiento a través de la prueba de los Rangos con Signo de Wilcoxon, tomando el valor *Z* como estadístico (las diferencias estadísticamente significativas están marcadas con asteriscos en la Tabla 2). Posteriormente, se analizaron comparativamente las diferencias entre las condiciones experimental y control tanto en el postest como en el seguimiento a través de la prueba de distribución libre de *U* Mann-Whitney; estructurando dichos resultados en función de los tres momentos en los que se distribuye el proceso de lectura y resumen: antes, durante y después.

### 4.2.1. Resultados en el proceso de lectura antes de la tarea

El análisis de los cambios que se producen en el proceso de lectura antes de la tarea mostró claros efectos en el grupo experimental tras la instrucción. El grupo experimental logró un incremento significativo en el postest frente al pretest en el tiempo medio dedicado a *analizar la tarea* ($p < .05$), a *pensar* en la lectura y resumen que iban a realizar ($p < .005$), cambio que se mantuvo en el

seguimiento ($p < .005$), y a realizar *anotaciones* para planificar su lectura ($p < .05$). Mientras que el grupo control no mostró cambios significativos en las actividades analizadas antes de la lectura en el postest, observándose un descenso significativo en el tiempo dedicado a *analizar la tarea* ($p < .005$), a *pensar* ($p < .005$), y a realizar *anotaciones* ($p < .05$) en el seguimiento frente al postest.

Cuando comparamos el grupo experimental frente al grupo control se presentaron diferencias estadísticamente significativas en el postest y el seguimiento a favor del grupo experimental. Durante el postest el grupo experimental invirtió significativamente más tiempo en *analizar la tarea* ($p < .05$), *pensar* ($p < .005$) y *realizar anotaciones* ($p < .005$) frente al grupo control. Estas diferencias continuaron en la evaluación de seguimiento, mostrando claros efectos de la intervención en el grupo experimental, el cual continúa dedicando más tiempo que el grupo control a *analizar la tarea* ($p < .005$), *pensar* ($p < .005$) y *realizar anotaciones* ($p < .005$).

### 4.2.2. Resultados en el proceso de lectura durante la tarea

Los análisis estadísticos mostraron en el grupo experimental un incremento en el postest en el tiempo medio empleado en *tomar notas* ($p < .005$), y un descenso del tiempo dedicado a *pensar* en lo que ha leído o el resumen del texto en el seguimiento ($p < .005$). Mientras que no se obtuvieron cambios significativos en las actividades: *leer el texto*, *escribir el resumen* y *leer el resumen*.

Por otra parte, el grupo control disminuyó la proporción de tiempo dedicado a la *lectura del texto* ($p < .05$), y a *pensar* ($p < .05$) durante la evaluación postest. Mientras que no presentó cambios significativos en *tomar notas, leer resumen y escribir resumen*. Además, durante la evaluación de seguimiento el grupo control decrece significativamente la proporción del tiempo dedicado a *leer el texto* ($p < .005$), *pensar* ($p < .005$), *tomar notas* ($p < .05$), y *leer el resumen* ($p < .005$).

Al comparar los resultados obtenidos por el grupo experimental frente al grupo control, se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental. Durante el postest, el grupo experimental dedicó significativamente más tiempo que el control a actividades como: *pensar* ($p < .05$), *tomar notas* ($p < .005$), *escribir el resumen* ($p < .05$), y *leer el resumen* ($p < .05$). Resultados que se mantuvieron en la evaluación de seguimiento *leer el texto* ($p < .05$), *pensar* ($p < .005$), *tomar notas* ($p < .05$), *escribir resumen* ($p < .005$), y *leer el resumen* ($p < .05$).

### 4.2.3. Resultados en el proceso de lectura después de la tarea

El análisis de los cambios frente al pretest en el proceso de lectura seguido por los estudiantes después de la tarea refleja que el programa instruccional experimental tuvo efectos significativos. Los alumnos en el grupo experimental dedicaron significativamente más tiempo en el postest a *evaluar su resumen* ($p < .005$), y a *evaluar su lectura* ($p < .005$); resultado este último que se mantuvo en el seguimiento ($p < .05$). Por el contrario, no se encontraron cambios significativos en el grupo control ni en el postest ni en el seguimiento.

Cuando comparamos el grupo experimental frente al grupo control, el grupo

experimental dedicó significativamente más tiempo que el control en *evaluar su resumen y evaluar su lectura*, tanto en el postest ($p < .005$), como en la evaluación de seguimiento ($p < .005$).

### 4.3. Resultados en la autoeficacia lectora

Se exploraron inicialmente en el pretest si existían diferencias en función del género en la autoeficacia lectora, no obteniéndose diferencias estadísticamente significativas en función de dicha variable en el pretest.

Puesto que el tratamiento dado a la autoeficacia lectora fue diferente en las dos versiones del programa instruccional (SRS y SRS&SE), estas dos versiones fueron tratadas como dos grupos experimentales diferentes. En la Tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos de la autoeficacia lectora por momento y condición.

En primer lugar, se analizaron las diferencias en las medidas del pretest entre los tres grupos, mediante ANOVAS de un factor y DHS Tukey. Los resultados de dichos análisis mostraron que no había diferencias estadísticamente significativas en el pretest en el nivel de autoeficacia lectora entre las tres condiciones. En segundo lugar, para analizar los efectos de la intervención en la autoeficacia se realizaron análisis ANOVAS con un diseño cruzado de dos factores: en primer lugar, tiempo 2 (pretest-postest) por condición 3 (SRS&SE, SRS, Control), y en un segundo análisis, tiempo 2 (pretest-seguimiento) por condición 3 (SRS&SE, SRS, Control). En las medidas en las que se obtuvo una interacción estadísticamente significativa se realizaron análisis post hoc de comparaciones por pares entre las puntuaciones postest y de seguimiento de los tres grupos o condiciones (SRS&SE, SRS y control), controlando la tasa de error mediante DHS Tukey. De forma complementaria a estos últimos se realizaron comparaciones por pares pretest-postest y pretest-seguimiento dentro de cada condición, con un nivel de significación alpha de .05.

En relación con los cambios en la autoeficacia lectora, los análisis mostraron diferencias estadísticamente significativas entre las tres condiciones en relación con la autoeficacia del modelo de situación ($F(2,167) = 3.456$, $p < .034$, $\eta 2 = .04$), y transcurridas seis semanas desde la intervención en la evaluación de seguimiento ($F(2,167) = 3.276$, $p < .04$, $\eta 2 = .038$). Por su parte, los análisis post hoc tanto en el postest como en la evaluación de seguimiento, si bien no mostraron diferencias estadísticamente significativas, sí mostraron un nivel mayor de autoeficacia en el modelo de situación próximo a la significatividad estadística de las dos condiciones experimentales (SRS&SE y SRS) frente al control en el postest ($p = .08$; $p = .07$; respectivamente). Sin embargo, las comparaciones post hoc en la evaluación de seguimiento únicamente mostraron un incremento en la medida de autoeficacia en el modelo de situación en el grupo experimental SRS&SE frente al control, nuevamente próxima a la significatividad estadística ($p = .07$).

Cabe señalar que en todas las variables dependientes se exploró si existían efectos diferenciales de la intervención en función del género no obteniéndose de forma general un patrón consistente de un efecto diferencial de la intervención en niños y niñas.

TABLA 2. Estadísticos descriptivos y resultados del análisis de las medidas de autoeficacia considerando la interacción factor tiempo (pre-postest y pretest-seguimiento) por condición (SRS&SE, SRS, Control).

| | SRS&SE | | | SRS | | | Control | | | Tiempo (pretest-postest) | | | Tiempo (pretest-seguimiento) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Pretest | Postest | Seguimiento | Pretest | Postest | Seguimiento | Pretest | Postest | Seguimiento | | | | | | |
| | M (St) | M(St) | M(St) | M(St) | M(St) | M(St) | M(St) | M(St) | M(St) | *F* | *p* | η2 | *F* | *p* | η2 |
| **Autoeficacia situación** | 77.92 (16.26) | 84.94 (16.96) | 87.45 (8.73) | 79.58 (13.40) | 83.87 (17.29) | 84.60 (13.74) | 74.27 (19.71) | 77.76 (22.21) | 79.17 (19.61) | 3.456 | .034 | .04 | 3.276 | .040 | .038 |
| **Autoeficacia textual** | 72.30 (15.39) | 81.11 (16.90) | 85.41 (11.01) | 70.78 (13.68) | 76.77 (17.49) | 80.20 (12.39) | 71.34 (16.38) | 76.11 (18.71) | 77.31 (15.84) | 1.076 | .343 | .013 | 1.794 | .170 | .021 |
| **Autoeficacia descodificación** | 72.27 (20.53) | 83.79 (19.31) | 84.13 (16.54) | 76.94 (16.37) | 79.54 (18.49) | 80.94 (16.01) | 79.66 (20.28) | 79.70 (20.41) | 81.51 16.35) | .272 | .762 | .003 | .402 | .669 | .005 |

Fuente: Elaboración propia.

## 5. Discusión y conclusiones

El objetivo del presente estudio era analizar la eficacia de un programa de instrucción estratégica-autorregulada no sólo en el rendimiento en comprensión lectora, sino en el tiempo dedicado a aplicar estrategias de autorregulación y en la autoeficacia lectora del alumnado de 5.º y 6.º curso de educación primaria frente a un grupo control. El efecto de la instrucción aporta datos de relevancia a nivel instruccional, al identificar los cambios en las estrategias que utiliza el alumnado para la mejora de la comprensión.

Los resultados corroboran que la instrucción estratégica autorregulada incrementa el rendimiento en la comprensión lectora del alumnado en tareas de lectura y resumen del texto. El grupo experimental frente al grupo de control mejoró significativamente la calidad de los resúmenes tras la intervención; y su efecto se mantuvo seis semanas después de la instrucción. Los alumnos fueron capaces de identificar las ideas principales del texto eliminando los detalles secundarios, y de combinar, agrupar y conectar ideas similares a partir de frases concisas. Se puede concluir que cuando un alumno escribe sobre el material leído mejora la comprensión y promueve su proceso de autorregulación (Gao, 2017).

En coherencia con los resultados obtenidos en otros ámbitos como el de la escritura (Arrimada et al., 2018), parece confirmarse la hipótesis de que la instrucción estratégica-autorregulada produjo un cambio en el enfoque estratégico y autorregulado con el que el alumno desarrolla su tarea lectora. Específicamente en la *fase de antes de la tarea*, los grupos experimentales emplearon más tiempo en la utilización de estrategias como la planificación de su lectura, el análisis del texto de lectura, en pensar en la lectura que iban a hacer, activar conocimientos previos, y realizar anotaciones para alcanzar una buena lectura. Un patrón similar encontramos en la *fase de después de la tarea,* pues el grupo experimental incrementó significativamente en postest y seguimiento el tiempo dedicado a estrategias como auto-evaluar su resumen y lectura, mientras que el grupo control no presentó diferencias. Sin embargo, la intervención no parece mostrar un patrón claro sobre los efectos de la intervención en la *fase durante la lectura.* Tras la intervención, el grupo experimental sólo obtuvo un incremento significativo en el tiempo empleado la estrategia de tomar notas durante el postest, mientras que disminuyó el tiempo empleado en las estrategias pensar en su lectura o resumen durante la evaluación de seguimiento. No mostraron cambios significativos en las actividades de carácter autorregulado como es leer resumen. El efecto de la instrucción solamente se puso de manifiesto en la actividad de tomar notas mientras el alumno lee o escribe su resumen, la cual, en sí misma, supone un enfoque más autorregulado que pensar el resumen, y a su vez, supone una mayor demanda y esfuerzo cognitivo que actividades como pensar y leer resumen. Quizá la menor incidencia de la instrucción en las estrategias de monitorización podría ir unida a la propia complejidad cognitiva del proceso de comprensión. Específicamente, en esta fase de *monitorización* el alumnado debe poner en marcha de forma recurrente todos los procesos cognitivos que demanda la construcción del modelo de situación, a los que debe unir procesos metacognitivos de control y supervisión de problemas que se

presentan durante la lectura (Zimmerman, 2008). En este sentido, quizá las elevadas demandas cognitivas que requiere esta fase de ejecución para el alumnado podrían exceder la capacidad cognitiva del alumnado de esta edad, siendo necesario más tiempo de práctica para ser capaces de aplicar las estrategias instruidas.

A nivel motivacional, los resultados obtenidos no permiten confirmar totalmente un incremento en el nivel de autoeficacia del grupo que recibió instrucción específica en autoeficacia frente al grupo control y al grupo experimental. Sólo se obtuvo un incremento próximo a la significatividad estadística en ambos grupos experimentales frente al control en relación con procesos de alto nivel cognitivo como es la construcción del modelo de situación; efecto que se mantuvo seis semanas después solo en el grupo SRS&SE. Los alumnos mostraron creencias positivas sobre su capacidad para efectuar un trabajo de evocación y construcción de la representación de la información del texto, combinar la información textual explícita, con su conocimiento previo, metas, intereses y creencias. Frente a la hipótesis planteada, la simple instrucción estratégica y autorregulada parece ser suficiente para lograr un efecto positivo sobre las creencias de autoeficacia lectora ligadas al modelo de situación. Sin embargo, este incremento solo se mantuvo a largo plazo en el grupo que recibió una instrucción específica en autoeficacia; lo que podría sugerir que si el objetivo buscado es un cambio en el patrón de autoeficacia lectora a largo plazo es necesaria una instrucción específica focalizada en la autoeficacia lectora (Bandura, 1977).

En conclusión, los resultados obtenidos confirman la importancia de integrar la enseñanza explícita de estrategias con métodos de autorregulación (Berkeley y Larsen, 2018). Además, la necesidad de este tipo de instrucción estratégica-autorregulada es aún mayor si se considera que esta no solo se traduce en un aumento de su rendimiento lector a corto y medio plazo, sino que también produce un cambio en el patrón de lectura asumido por el alumnado, volviéndose de naturaleza más estratégica y autorregulada; aspecto deficitario en nuestro alumnado en general (ver Fidalgo et al., 2014) y que tendría una repercusión notable en la mejora del dominio lector del alumnado.

Los resultados de este estudio aportan indicadores sobre el tipo de actividades y estrategias que pone en marcha el estudiante antes, durante y después de la lectura. No obstante, una primera limitación presente en el estudio está unida a los efectos de la instrucción seis semanas después de la intervención, por lo que sería de interés contrastar los efectos de la instrucción a más largo plazo. Una segunda limitación pendiente de confirmar se relaciona con las diferencias en el proceso lector en función del género; puesto que, mientras que algunas investigaciones han apuntado la posible existencia de diferencias de género en el proceso de aprendizaje autorregulado (Torrano y Soria, 2017), la intervención desarrollada no ha afectado de forma diferente a niños y a niñas, y en consecuencia, el género no ha tenido un efecto en el patrón de los resultados obtenidos. Por otra parte, contrastar este estudio con otros tipos de medidas *online,* como el *eye-tracking* o la evaluación de la técnica del *Think-aloud* puede ayudar a

comprender cómo el lector adapta sus estrategias a la tarea (Hu y Gao, 2017; Karlsson et al., 2018; Krstić et al., 2018).

## Financiación y agradecimientos

Durante la realización de esta investigación se ha contado con la financiación de un proyecto de investigación concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación, financiado por la Unión Europea (Next-GenerationEU) Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia (Referencia: TED2021-132647B-I00), concedida al segundo autor. Los autores agradecen su colaboración a los centros educativos: Colegio San José Agustinas-Misioneras y Colegio Virgen Blanca de León (España).

## Referencias bibliográficas

Arrimada, M., Torrance, M. y Fidalgo, R. (2018). Effects of teaching planning strategies to first-grade writers [Efectos de la enseñanza de estrategias de planificación a escritores de primer grado]. *Educational Psychology, 89* (4), 670-688. https://doi.org/10.1111/bjep.12251

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change [Autoeficacia: hacia una teoría unificadora del cambio de comportamiento]. *Psychological Review, 84* (2), 191-215. https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191

Berkeley, S. y Larsen, A. (2018). Fostering self-regulation of students with learning disabilities: Insights from 30 years of reading comprehension intervention research [Fomentar la autorregulación de los alumnos con dificultades de aprendizaje: conclusiones de 30 años de investigación sobre la intervención en la comprensión lectora]. *Learning Disabilities Research & Practice, 33* (2), 75-86. https://doi.org/10.1111/ldrp.12165

Block, C. C. y Pressley, M. (2003). Best practices in comprehension instruction [Buenas prácticas en la enseñanza de la comprensión]. En L. M. Morrow, L. B. Gambrell y M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 111-126). Guilford.

Dignath, C. y Veenman, M. V. J. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning - evidence from classroom observation studies [El papel de la enseñanza directa de estrategias y la activación indirecta del aprendizaje autorregulado: datos procedentes de estudios de observación en el aula]. *Educational Psychology Review*, *33*, 489-533. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0

Elleman, A. M. y Compton, D. (2017). Beyond comprehension strategy instruction: What´s next? [Más allá de la enseñanza de estrategias de comprensión: ¿y ahora qué?] *Language, Speech & Hearing Services in Schools, 48* (2), 84-91. https://doi.org/10.1044/2017_lshss-16-0036

Elleman, A. M. y Oslund, E. L. (2019). Reading comprehension research: Implications for practice and policy [Investigación sobre la comprensión lectora: implicaciones para la práctica y la política]. *Behavioral and Brain Sciences, 6* (1), 3-11. https://doi.org/10.1177/2372732218816339

Fidalgo, R., Arias-Gundín, O. y Olivares, F. (2013). Cuestionario de autoeficacia en la comprensión lectora. *Aula Abierta, 41* (1), 17-26.

Fidalgo, R., Arias, O., Torrance, M. y Martínez, B. (2014). Comparison of reading-writing patterns and performance of students with and without reading difficulties [Comparación de patrones de lectoescritura y rendimiento de alumnos con y sin dificultades lectoras]. *Psicothema, 26,* 442-448.

Fidalgo, R., Torrance, M. y García, J.-N. (2008). The long-term effects of strategy-focused writing instruction for grade six students [Efectos a largo plazo de la enseñanza de la escritura centrada en estrategias para alumnos de sexto curso]. *Contemporary Educational Psychology, 33* (4), 672-693. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.09.001

Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R. y León, J. A (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: Impacto de un programa de intervención en español. *Psicología Educativa, 25* (2), 91-99. https://doi.org/10.5093/psed2019a1

Gao, Y. (2017). The effect of summary writing on reading comprehension: The role of mediation in EFL classroom. *Reading Improvement, 54* (2), 82-86.

Hu, J. y Gao, X. (2017). Using think-aloud protocol in self-regulated reading research [Utilización del protocolo de pensamiento en voz alta en la investigación sobre la lectura autorregulada].

*Educational Research Review, 22,* 181-193. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.004

Karlsson, J., van den Broek, P., Helder, A., Hickendorff, M., Koornneef, A. y van Leijenhorst, L. (2018). Profiles of young readers: Evidence from thinking aloud while reading narrative and expository texts [Perfiles de jóvenes lectores: evidencias del pensamiento en voz alta durante la lectura de textos narrativos y expositivos]. *Learning and Individual Differences, 67*, 105-116. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.08.001

Kintsch, W. y Rawson, K. A. (2005). Comprehension [Comprensión]. En M. J. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The science of reading. A handbook* (pp. 209-226). Blackwell Publishing.

Krstić, K., Šoškić, A., Ković, V. y Holmqvist, K. (2018). All good readers are the same, but every low-skilled reader is different: An eye-tracking study using PISA data [Todos los buenos lectores son iguales, pero todos los lectores poco hábiles son diferentes: un estudio de seguimiento ocular con datos de PISA]. *European Journal of Psychology of Education, 33,* 521-541. https://doi.org/10.1007/s10212-018-0382-0

Minguela, M., Solé, I. y Pieschl, S. (2015). Flexible self-regulated reading as a cue for deep comprehension: Evidence from *online* and offline measures [La lectura autorregulada flexible como clave para la comprensión profunda: pruebas obtenidas a partir de mediciones en línea y fuera de línea]. *Reading & Writing, 28* (5), 721-744. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9547-2

OECD (2019). *PISA 2018 Results (vol. I). What students know and can do [Resultados PISA 2018 (vol. I). Lo que los estudiantes saben y pueden hacer].* OECD. https://www.oecd.org/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm

Olivares, F., Fidalgo, R. y Torrance, M. (2016). Differences in reading self-efficacy between school years and according to gender [Diferencias en la autoeficacia lectora entre cursos escolares y según el sexo]. *Journal of Psychodidactic, 21* (1), 45-63. https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13832

Olive, T., Kellogg, R. T. y Piolat, A. (2002). The triple task technique for studying the process of writing [La técnica de la triple tarea para estudiar el proceso de escritura]. En G. Rijlaarsdam (Ed.), T. Olive y C. M. Levy, *Studies in writing: Contemporary tools and techniques for studying writing* (Vol.10) (pp. 31-59). Kluwer Academic Plublishers.

Ramos, J. L. y Cuetos, F. (2000). Evaluación de los procesos lectores. PROLEC-SE. TEA.

Ripoll, J. C. y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un metaanálisis. *Revista de Psicodidáctica, 19* (1), 27-44.

Spörer, N. y Brunstein, J. C. (2009). Fostering the reading comprehension of secondary school Students through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use, and task performance [Fomento de la comprensión lectora de alumnos de secundaria mediante el aprendizaje asistido por compañeros: Efectos sobre el conocimiento de estrategias, el uso de estrategias y el rendimiento en la tarea]. *Contemporary Educational Psychology, 34*, 289 - 297. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.06.004

Spörer, N., Brunstein, J. C. y Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching [Mejora de la capacidad de comprensión lectora de los alumnos: efectos de la enseñanza de estrategias y de la enseñanza recíproca]. *Learning & Instruction, 19,* 272-286. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.003

Tonks, S. M. y Taboada, A. (2011). Developing self-regulated readers through instruction for reading engagement [Desarrollar lectores autorregulados mediante la enseñanza del compromiso con la lectura]. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunck (Eds.), *Handbook of self-regulated of learning and performance* (pp. 173-186). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203839010.ch11

Torrance, M., Fidalgo, R. y García, J. N. (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth grade writers [Enseñabilidad y eficacia de la autorregulación cognitiva en escritores de sexto grado]. *Learning and Instruction, 17,* 265-285. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.003

Torrano, F., Fuentes, J. L. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos,156*, 160-173.

Torrano, F. y Soria, M. (2017). Diferencias de género y aprendizaje autorregulado: el efecto del rendimiento académico previo [Gender differences and self-regulated learning: The effect of prior academic performance]. *Revista*

*Complutense de Educación, 28* (4), 1027-1042. http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51096

Usher, E. R. y Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study [Autoeficacia para el aprendizaje autorregulado: un estudio de validación]. *Educational and Psychological Measurement, 68*, 443-463.

Valdés Cuervo, A. A., García Vázquez, F. I., Torres Acuña, G. M., Urías Murrieta, M. y Grijalva Quiñones, C. S. (2019*). Medición en investigación educativa con apoyo del SPSS y el AMOS*. Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora.

Vandevelde, S., Van Keer, H. y Rosseel, Y. (2013). Measuring the complexity of upper primary school children´s self-regulated learning: A multi-component approach [Medición de la complejidad del aprendizaje autorregulado de los alumnos de segundo ciclo de primaria: Un enfoque multicomponente]. *Contemporary Educational Psychology, 38*, 407-425. http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.09.002

Veenman, M. V. J., van Hout-Wolters, B. H. A. M. y Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations [Metacognición y aprendizaje: consideraciones conceptuales y metodológicas]. *Metacognition and Learning, 1*, 3-14. https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0

Vidal-Abarca, E., Gilabert, R., Martínez, T., Sellés, P., Abad, N. y Ferrer, C. (2007). *Test de estrategias de comprensión, TEC*. ICCE.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation. Historical background, methodological developments, and future prospects [Investigación de la autorregulación y la motivación. Antecedentes históricos, avances metodológicos y perspectivas de future]. *American Educational Research Journal, 45*, 166-183. https://doi.org/10.3102/0002831207312909

Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (Eds.) (2015). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory research, and practice [Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico:teoría,investigaciónypráctica]*.Springer-Velarg.

## Biografía de los autores

**Fátima Olivares Iglesias** es doctora en Psicología y Ciencias de la Educación. Profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja. Su interés investigador se centra en el estudio de variables cognitivas, metacognitivas y motivacionales de la comprensión lectora y composición escrita.

http://orcid.org/0000-0001-5485-1415

**Raquel Fidalgo** es Catedrática de Universidad en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de León. Doctora en Psicología y Ciencias de la Educación. Profesora Titular de Universidad en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de León. Su línea de investigación gira en torno a la evaluación de variables como la metacognición, auto-regulación o autoeficacia en habilidades cognitivas complejas como la comprensión y la composición escrita.

https://orcid.org/0000-0002-5940-286X

**Mark Torrance** es Profesor Titular de Psicología en la Universidad de Nottingham Trent (Reino Unido) y actualmente Profesor Adjunto de Investigación en el Centro Nacional de Lectura de la Universidad de Stavanger (Noruega). Su investigación se centra en la psicología educativa y cognitiva de la producción de textos.

https://orcid.org/0000-0002-5305-431

# Construyendo el perfil del alumnado con intención de abandono de los estudios universitarios*

## *Building the profile of students with the intention of dropping out of university studies*

**Dra. Rocío PEÑA-VÁZQUEZ.** Profesora Titular. Universidad de La Laguna (*ropeva@ull.edu.es*).
**Dra. Olga GONZÁLEZ MORALES.** Profesora Contratada Doctora. Universidad de La Laguna (*olgonzal@ull.edu.es*).
**Dr. Pedro Ricardo ÁLVAREZ-PÉREZ.** Profesor Titular de Universidad. Universidad de La Laguna (*palvarez@ull.edu.es*).
**Dr. David LÓPEZ-AGUILAR.** Profesor Titular de Universidad. Universidad de La Laguna (*dlopez@ull.edu.es*).

**Resumen:**

El análisis del problema del abandono de los estudios universitarios es un tema de gran importancia y actualidad por las repercusiones que tiene no solo en el ámbito económico y social, sino, también, a nivel personal, familiar, institucional, etc. El objetivo de este artículo es definir un perfil de estudiante con intención de abandonar los estudios universitarios y, por tanto, que está bajo riesgo de deserción académica. Se analizan diversas características con posible incidencia en esta situación, tanto de carácter individual, académico o socioeconómico como de tipo personal. En concreto, se estudian las variables de edad, sexo, forma de costear los estudios, nota promedio en la universidad, orden de elección de la titulación, así como las relacionadas con la satisfacción académica, la competencia de adaptabilidad y el compromiso académico del estudiante. El análisis se realiza en estudiantes de la Universidad de La Laguna (ULL) según rama de la titulación y curso académico. Los resultados obtenidos evidencian que los estudiantes con mayor riesgo de abandonar la titulación son aquellos que cursan el primer curso, fundamentalmente en la rama de ciencias, han elegido la titulación que cursan en tercera o siguientes

* Este artículo deriva de un estudio previo del proyecto correspondiente a la convocatoria de los Programas Estatales de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad del Plan Estatal del Investigación Científica y Técnica y de Innovación, perteneciente al Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España y titulado "Análisis de los factores explicativos del abandono de los estudios universitarios y acciones estratégicas para su mejora y prevención" (PID2020-114849RB-I00).
Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10-09-2023.
Cómo citar este artículo: Peña-Vázquez, R., González Morales, O., Álvarez-Pérez, P. R. y López-Aguilar, D. (2023). Construyendo el perfil del alumnado con intención de abandono de los estudios universitarios | *Building the profile of students with the intention of dropping out of university studies. Revista Española de Pedagogía, 81* (285), 291-315.
https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-03
https://revistadepedagogia.org/ ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

opciones de preferencia, su nota promedio en la universidad ha sido de suspenso, tienen un escaso compromiso académico y están poco satisfechos con el proceso formativo.

**Descriptores:** educación universitaria, abandono académico, estudiantes universitarios, adaptabilidad, compromiso, satisfacción**.**

## Abstract:

The analysis of the problem of dropout from university studies is a subject of great importance and topicality owing to the repercussions it has, not only in the economic and social sphere, but also at a personal, family, institutional level, etc. The objective of this article is to define a profile for a student who intends to abandon their university studies and who, therefore, is at risk of academic dropout. Various characteristics with a possible impact on this situation were analysed, both those of an individual, academic and socioeconomic nature and those which are personal. Specifically, we studied the variables of age, gender, how studies are financed, average university grade and order of preference of the degree course, as well as those related to academic satisfaction, adaptability skills and the student's academic engagement. The analysis was conducted on students at the Universidad de La Laguna (ULL) according to degree field and academic year. The results obtained show that the students with the highest risk of dropping out of the degree programme are those in their first year, mainly in the field of sciences, who have chosen the degree course they are studying that was their third choice or lower, their average university grade has been a fail, they have a low level of academic engagement and are not very satisfied with the educational process.

**Keywords:** university education, academic dropout, university students, adaptability, engagement, satisfaction.

## 1. Introducción

Uno de los temas más tratados en los últimos tiempos en la educación superior es el abandono de los estudios (Bethencourt, et al., 2008; Himmel, 2018; Sánchez y Elías, 2017; Tinto, 1994; Torrado y Figueras, 2019). Su relevancia se debe a las repercusiones que tiene a nivel económico y social (Bowen, 1997; Paulsen, 1998), a nivel individual (Cohn y Geske, 1992; Perna, 2003), así como a nivel familiar e institucional (Bowen, 1997; González y Pedraza, 2017). En el plano institucional, las universidades dan cada vez mayor importancia al abandono académico por la elevada inversión económica que se realiza (González et al., 2007), pero, también, porque supone un obstáculo al objetivo de formar profesionales competentes, preparados para la inserción sociolaboral.

Si se analizan las cifras que aportan las fuentes oficiales, destaca que, en los últimos años, el porcentaje de estudiantes que abandonan sus estudios en las universidades españolas se ha mantenido constante (Ministerio de Universidades, 2021a), con cifras altas en comparación con los objetivos

propuestos por la Unión Europea y las Naciones Unidas para el 2030, que sugieren aumentar el número de personas con formación superior por los efectos positivos sobre el desarrollo individual y el progreso de la sociedad, ya que facilita el acceso al mercado laboral (Consejo de la Unión Europea, 2021; Naciones Unidas, 2015).

Un estudio pormenorizado por ramas de conocimiento de la evolución de los datos universitarios en España muestra que las mayores tasas de abandono se encuentran en la rama de arte y humanidades, seguida de la de ingeniería y arquitectura, en tercer lugar, la de ciencias, en cuarto lugar, la de ciencias sociales y jurídicas, y, por último, con menor tasa de abandono universitario, la rama de conocimiento del ámbito de ciencias de la salud (Ministerio de Universidades, 2021a).

En el caso de la Universidad de La Laguna (ULL), la evolución de la tasa de abandono de los estudios indica que siempre ha estado próxima a la media de las universidades públicas españolas, situándose entre las diez universidades con mayor abandono universitario (Ministerio de Universidades, 2021b). De hecho, en trabajos recientes realizados con estudiantes de esta universidad se halló que, entre el 35.6 % (Álvarez-Pérez et al., 2021) y el 39.9 % (López-Aguilar et al., 2022) del alumnado había manifestado su intención de abandonar su formación. Esto hace que sus estudiantes pasen a engrosar el listado de jóvenes que se enfrentan a verdaderas dificultades para acceder al mercado de trabajo, por la escasa preparación como consecuencia del abandono de sus estudios. Esta situación se ve acrecentada en los primeros años de los estudios universitarios, debido al profundo proceso de transición y cambio en el que se encuentran inmersos (López-Aguilar y Álvarez-Pérez, 2021; Rodríguez et al., 2018; Tuero et al., 2018; Yorke y Longden, 2008). Es por ello que las investigaciones realizadas han puesto el acento en estudiar los factores que inciden en el abandono universitario en los momentos iniciales y que pueden ser debidos a condicionantes personales, individuales, académicos, socioeconómicos, organizacionales, culturales, etc. (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017; Tinto, 1994).

## 2. Causas explicativas del abandono académico universitario

La revisión de la literatura sobre el abandono académico universitario muestra que los estudios realizados se han centrado fundamentalmente en tres líneas de trabajo. En primer lugar, sobre la definición conceptual y delimitación teórica del abandono universitario; en segundo lugar, acerca del estudio de los motivos que pueden ser causa del abandono universitario; y, por último, sobre la propuesta de estrategias educativas para detener el avance de la situación de abandono en las universidades (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017). En relación con las causas que provocan el abandono universitario, las investigaciones realizadas reconocen que estas son múltiples, pudiéndose, incluso, combinar según las características de cada individuo y las circunstancias del contexto en el que se encuentra (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017; García, 2015; Tinto, 1975).

Como se ha indicado, las causas explicativas del abandono académico tienen una naturaleza multifactorial. Algunos de estos motivos están referidos a la relación que se mantiene con el profesorado (Álvarez y López, 2019), el sentido de pertenencia a la institución (Esteban et al., 2016), los procesos de adaptación a la universidad (Esteban et al., 2016), las expectativas personales (Marín et al., 2000), las competencias académicas (Castillo et al. 2003), la flexibilidad curricular (Barefoot, 2004), las creencias de autoeficacia (Casas y Blanco, 2017), la motivación hacia los estudios (Sarahi et al., 2015), la asistencia a clase (Álvarez y López, 2011), el esfuerzo y la dedicación a las tareas académicas (Belvis et al, 2009), la falta de integración al ambiente universitario (Rausch y Hamilton, 2006; García, 2015; Esteban et al., 2016) y el compromiso académico del alumnado (Álvarez-Pérez et al., 2021; López-Aguilar et al., 2022).

Profundizando en las causas de carácter individual, García (2015) las clasifica entre demográficas, socioeconómicas y académicas. Esta autora considera que el sexo, el nivel educativo de los padres, la actividad económica, la formación académica previa y la edad, son los factores que inciden en mayor medida en el rendimiento académico. En menor medida, están la residencia, la nacionalidad, el nivel socioeconómico del estudiante y la forma de financiamiento del costo de los estudios, según los estudios analizados por la misma.

Atendiendo a los factores demográficos, existen autores que han estudiado el sexo y la edad como principales elementos que pueden determinar el perfil del estudiante que abandona. Sin embargo, los resultados de las investigaciones realizadas no aportan resultados concluyentes a la hora de considerar que el sexo o la edad inciden especialmente. Así, mientras hay análisis que consideran que son las mujeres las que tienen mayor probabilidad de abandonar los estudios (Casanova et al., 2018), entre otras causas por desajustes entre las expectativas y los resultados obtenidos, o análisis como el de Céspedes-López et al. (2021) cuyos resultados no fueron significativos en cuanto al género. A su vez, se encuentran estudios que consideran que a mayor edad mayor posibilidad de abandono (Araque et al., 2009; Céspedes-López et al., 2021; Constante-Amores, et al., 2021; Freixa et al., 2018). Aparecen otras investigaciones que, por el contrario, contemplan que son los hombres los que menos permanecen en la universidad (Constante-Amores et al., 2021; Gairín, et al., 2014) y que la variable edad no es significativa para determinar si un estudiante abandona (Esteban et al., 2017). Aunque la edad no parece relevante a la hora de explicar el abandono, estudios como los de Salvador y Peiró (1986) han demostrado la importancia del curso académico en las trayectorias académicas del alumnado.

Respecto a las características académicas (nota promedio en la universidad y orden de elección de la titulación elegida), Arias y Dehon (2013), Casanova et al. (2018), Constante-Amores et al. (2021) y Esteban et al. (2017) contemplan que el alumnado que elige en su primera opción la titulación deseada tiene menos posibilidades de abandonarla, convirtiendo dicho

orden de elección en la variable más importante a la hora del abandono.

Por otro lado, hay autores que relacionan la elección de la titulación con la motivación y el rendimiento, dando explicación al éxito académico (Rump et al., 2017). De esta manera, el estudiantado que no ha elegido su titulación en primera opción tiene menos motivación y/o más bajos niveles de rendimiento académico, lo que afecta directamente en el aumento de las posibilidades de abandono (Bernardo, et al., 2016; Bernardo et al., 2018; Céspedes-López et al., 2021; Freixa et al., 2018; López et al., 2020; Stinebrickner y Stinebrickner, 2012).

Mestan (2016) concluye, además, que el alumnado que elige las ramas de conocimiento de arte y humanidades y de ciencias sociales y jurídicas abandona más sus estudios que aquel que opta por otras ramas de conocimiento. Similares resultados son obtenidos por Constante-Amores et al. (2021), concluyendo que estos mismos estudiantes son los que más abandonan los estudios universitarios.

Y en cuanto a las variables relacionadas con aspectos socioeconómicos y centrando la revisión teórica en la forma de costear los estudios, existen numerosos trabajos que han relacionado el abandono con el hecho de haber obtenido o no una beca que le permita financiar sus estudios y con la situación laboral en la que se encuentra el alumnado que cursa una titulación universitaria. En el caso de las becas, como ocurre con las características demográficas, los resultados de las investigaciones realizadas no son concluyentes. Para Céspedes-López et al. (2021), la dificultad económica es uno de los principales obstáculos para el estudiantado, de manera que el que recibe ayudas económicas o becas tiene una mayor probabilidad de abandonar sus estudios. Por el contrario, Fernández-Martín et al. (2019) obtiene resultados diferentes, siendo los que más posibilidad de abandonar tienen los que no disfrutan de beca. En este mismo sentido, Constante-Amores et al. (2021) se manifiestan, considerando que el disfrute de beca tiene un efecto significativo sobre el abandono universitario reduciéndolo.

En relación con la situación laboral del estudiantado, parece existir mayor coincidencia en las conclusiones. García et al. (2015) relacionan el estar trabajando y estudiando al mismo tiempo con la posibilidad del abandono de los estudios universitarios. En esta idea también coinciden Freixa et al. (2018), Montmarquette et al. (2001) y Gairín et al. (2014), al considerar que los que solo estudian tienen mayor posibilidad de concluir sus estudios y lograr sus metas académicas.

Otro conjunto de factores que pueden ayudar a identificar las causas que tiene el alumnado para abandonar la titulación universitaria que estudia, además de los ya analizados, son aquellos que tienen que ver con otros aspectos personales del mismo que, unidos a los anteriores, pueden dar un perfil aún más completo. Atendiendo a estos factores, en esta investigación se analizan tres de ellos (la satisfacción académica, las competencias de adaptabilidad y el compromiso académico), como principales

determinantes de los procesos de permanencia del alumnado en los estudios (Álvarez-Pérez et al., 2021; López-Aguilar et al., 2022). Para Lent y Brown (2008), la satisfacción académica se entiende como aquella que está relacionada con el bienestar que el alumnado tiene al llevar a cabo tareas y actividades en su papel de estudiante. Se deduce que el alumnado con altos niveles de satisfacción académica desarrolla un mejor proceso de aprendizaje, alcanza sus metas académicas, tiene expectativas de autoeficacia positivas, tiene una mayor autoconfianza en sus competencias y habilidades para tener éxito en los estudios y percibe un mayor apoyo social (Lent et al., 2007). Navarro et al. (2014), confirman que el alumnado que más se compromete y más se implica en el logro de sus objetivos académicos, es aquel con un mayor nivel de satisfacción académica, relacionando positivamente dicha satisfacción con otras variables, como la integración social, la persistencia en los estudios, el éxito académico y la satisfacción general con la vida.

En relación con las competencias de adaptabilidad, Wilkins et al. (2014) argumentan que el alumnado con mayores posibilidades de permanencia y éxito en la titulación universitaria es aquel que ha desarrollado adecuadas competencias de adaptabilidad. Por estas se entiende aquellas capacidades que el alumnado dispone para afrontar satisfactoriamente las distintas tareas en el desarrollo de su carrera académica, así como cualquier situación personal no deseada.

Y, por último, en lo que respecta al compromiso académico, Ayala y Manzano (2018) lo asocian a la implicación que el alumnado debe tener con su formación académica. Así, cuando un alumno o alumna asume una responsabilidad con sus estudios, es capaz de implicarse en los mismos y es persistente, mostrando una actitud de superación ante situaciones conflictivas (Manzano, 2002).

Precisamente, el objetivo de este estudio es analizar el perfil de los estudiantes que han manifestado su intención de abandonar de manera definitiva la titulación universitaria que están cursando en la ULL, examinando tanto sus características demográficas, académicas y socioeconómicas como aquellas otras, como la satisfacción académica, las competencias de adaptabilidad y el compromiso académico.

## 3. Hipótesis y metodología

Teniendo en cuenta los referentes teóricos y los datos de los informes del Ministerio de Universidades examinados en los apartados anteriores y con la finalidad de centrar este estudio en determinar las características individuales (demográficas, académicas y socioeconómicas), así como otros rasgos personales que definan el perfil del estudiantado que se ha planteado abandonar de manera definitiva la titulación universitaria que está cursando, se plantea las siguientes hipótesis:

H1. La probabilidad de plantearse abandonar de manera definitiva la titulación universitaria aumenta en estudiantes hombres, de menor edad, que estudian titulaciones de ciencias sociales y jurídicas en primer curso y la forma de costear

sus estudios es a través de su familia, su nota promedio en la universidad es suspenso o aprobado y no es una titulación que haya sido elegida en primera opción.

H2. La probabilidad de plantearse abandonar de manera definitiva la titulación universitaria aumenta en aquellos estudiantes con baja satisfacción académica, competencias de adaptabilidad y compromiso académico.

La población objetivo es el alumnado que, en el momento de la recogida de información, se encontraba cursando primer o segundo curso de las titulaciones universitarias de Grado de la ULL. La información del número de estudiantes fue facilitada por el Gabinete de Análisis y Planificación (GAP) de la ULL, siendo 8369 estudiantes matriculados en el curso 2020-2021.

Se elaboró un cuestionario con 10 preguntas con respuestas alternativas múltiples, dicotómicas o en escala Likert de 7 opciones, esta última se aplicó a las preguntas relacionadas con la satisfacción académica, las competencias de adaptabilidad y el compromiso académico. Se partió de los trabajos de Lent y Brown (2008) para la construcción de la escala de satisfacción académica, de Savickas y Porfeli (2012) para las competencias de adaptabilidad y de Schaufeli et al. (2002) para la de compromiso académico.

El cuestionario fue administrado a 1205 estudiantes, pero, una vez depurada la base de datos (casos duplicados, identificación de casos atípicos mediante la distancia de Mahalanobis, etc.), se utilizaron las respuestas de 1038 estudiantes, lo que supone una muestra representativa de la población, con un nivel de confianza del 99 % y un error muestral de 3.75 %. A la base de datos se le aplicó diversas técnicas estadísticas descriptivas y multivariantes. El programa utilizado fue SPSS 21.

A partir del objetivo planteado, se ha seleccionado el análisis estadístico multivariante más idóneo. Se construyen tablas de contingencia que desagregan las respuestas en dos grupos, partiendo de la pregunta «¿Te has planteado en algún momento abandonar de manera definitiva la titulación universitaria que estás cursando?», que tiene respuesta dicotómica (No, Sí), siendo esta la variable que se utilizará en el análisis posterior como variable dependiente. Se aplica el estadístico Chi-cuadrado ($\chi^2$) para comprobar si existen diferencias significativas entre las respuestas de ambos grupos. Después, se realiza un análisis de regresión logística binaria (Cornfield et al., 1961; Walter y Duncan, 1967) que permitirá caracterizar al alumnado en función de la variable dependiente. Este tipo de regresión está basada en principios como la razón de momios (*odd ratio*) y las probabilidades, y permitirá comprobar qué variables influyen en la probabilidad de que un individuo considere abandonar sus estudios. El objetivo del análisis es poder efectuar predicciones del comportamiento de alguna variable, esto es, permite estimar la probabilidad de que un suceso definido por la variable dependiente ocurra, debido a que una serie de variables independientes existen y son consideradas variables predictoras o de pronóstico. Las variables utilizadas en el análisis y sus distintas categorías se pueden consultar en la Tabla 1.

TABLA 1. Codificación de las variables del cuestionario utilizadas para el análisis.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Dependiente** | | ¿Te has planteado en algún momento abandonar de manera definitiva la titulación universitaria que estás cursando? | 1 = No<br>2 = Sí |
| **Independientes** | | Edad | 1 = 18 o 19 años<br>2 = 20 o más años |
| | | Sexo | 1 = Hombre<br>2 = Mujer |
| | | Rama de la titulación | 1 = Artes y Humanidades<br>2 = Ciencias<br>3 = Ciencias de la Salud<br>4 = Ciencias Sociales y Jurídicas<br>5 = Ingeniería y Arquitectura |
| | | Curso | 1 = Primero<br>2 = Segundo |
| | | Forma de costear los estudios | 1 = Costea la familia<br>2 = Trabajando<br>3 = Trabajando y con ayuda familiar<br>4 = Con beca |
| | | Nota promedio en la universidad | 1 = Suspenso<br>2 = Aprobado<br>3 = Notable<br>4 = Sobresaliente |
| | | Orden de preferencia en elección de la titulación | 1 = Primera opción<br>2 = Segunda opción<br>3 = Tercera y siguientes opciones |
| | | Satisfacción académica (valoración global) | 1 = Baja ($1 \leq$ valoración $< 4$)<br>2 = Media ($4 <$ valoración $< 6$)<br>3 = Alta ($6 \leq$ valoración $\leq 7$) |
| | | Competencias de adaptabilidad (valoración global) | 1 = Baja ($1 \leq$ valoración $< 4$)<br>2 = Media ($4 <$ valoración $< 6$)<br>3 = Alta ($6 \leq$ valoración $\leq 7$) |
| | | Compromiso académico (valoración global) | 1=Baja ($1 \leq$ valoración $< 4$)<br>2=Media ($4 <$ valoración $< 6$)<br>3=Alta ($6 \leq$ valoración $\leq 7$) |

Fuente: Elaboración propia.

## 4. Resultados

En la Tabla 2 se presenta los resultados desagregados por la variable dependiente. Se observa que el estadístico Chi-cuadrado ($\chi^2$) ha resultado significativo al 1 % en 7 de las 10 variables analizadas. Las variables: sexo y forma de costear los estudios no resultaron significativas. En principio, la edad se podría considerar significativa siguiendo las recomendaciones de Rosnow y Rosenthal (1992). Si se aplica la prueba T de muestras independientes, estandarizada la variable dependiente, para calcular la magnitud del efecto de esta variable sobre la variable dependiente, el resultado de la d de Cohen es inferior a 0.2, lo que indica que tiene un efecto insignificante, pues el bioestadístico Cohen en 1988 planteó

cuantificar la magnitud del efecto en pequeño (d = 0.2-0.3), medio (d = 0.5-0.8) y grande (d = superior a 0.8), aproximadamente. No obstante, se valorará su importancia introduciéndola en el modelo que se presenta a continuación.

TABLA 2. Tabla de contingencia.

| Variable | Categorías | No | Si | Sig. |
|---|---|---|---|---|
| Edad | 18 o 19 años | 70.2 | 64.3 | 0.051 |
| | 20 o más años | 29.8 | 35.7 | |
| Sexo | Hombre | 31.7 | 33.8 | 0.500 |
| | Mujer | 68.3 | 66.2 | |
| Rama de la titulación | Artes y Humanidades | 7.9 | 15.9 | 0.000 |
| | Ciencias | 4.6 | 11.4 | |
| | Ciencias de la Salud | 17.7 | 13.0 | |
| | Ciencias Sociales y Jurídicas | 63.3 | 51.1 | |
| | Ingeniería y Arquitectura | 6.4 | 8.6 | |
| Curso | Primero | 55.5 | 43.5 | 0.000 |
| | Segundo | 44.5 | 56.5 | |
| Forma de costear los estudios | Costea la familia | 35.8 | 38.1 | 0.761 |
| | Trabajando | 3.4 | 3.0 | |
| | Trabajando y con ayuda familiar | 3.0 | 2.2 | |
| | Con beca | 57.8 | 56.8 | |
| Nota promedio en la universidad | Suspenso | 3.4 | 9.5 | 0.000 |
| | Aprobado | 34.7 | 44.3 | |
| | Notable | 58.4 | 43.8 | |
| | Sobresaliente | 3.4 | 2.4 | |
| Orden de preferencia en elección de la titulación | Primera opción | 76.8 | 66.5 | 0.000 |
| | Segunda opción | 18.1 | 22.2 | |
| | Tercera y siguientes opciones | 5.1 | 11.4 | |
| Satisfacción académica (valoración global) | Baja | 18.6 | 50.5 | 0.000 |
| | Media | 62.6 | 45.1 | |
| | Alta | 18.9 | 4.3 | |
| Competencias de adaptabilidad (valoración global) | Baja | 6.7 | 19.2 | 0.000 |
| | Media | 60.5 | 62.2 | |
| | Alta | 32.8 | 18.6 | |
| Compromiso académico (valoración global) | Baja | 21.0 | 52.7 | 0.000 |
| | Media | 61.4 | 42.4 | |
| | Alta | 17.7 | 4.9 | |

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se construye un modelo de regresión logística que exprese la probabilidad de que ocurra un suceso, en este caso, la variable dependiente Y = «¿Te has planteado en algún momento abandonar de manera definitiva la titulación universitaria que estás cursando?» Este modelo evaluará la probabilidad de que esta variable dicotómica, que representa, en una escala logarítmica, la diferencia entre la probabilidad de la alternativa 1 (1 = Sí) y su opuesto 0 (0 = No), sea asociada a las variables predictoras o independientes que resultaron significativas en la prueba Chi-cuadrado ($\chi^2$).

El método para seleccionar variables para el modelo es «introducir» porque permite al investigador decidir qué variables se introducen o se extraen del modelo según los resultados. Se introducen en el modelo las variables significativas, incluida la variable edad, y se realiza otro análisis sin la variable edad. El resultado indica que el modelo que incluye la variable edad en el análisis de regresión logística reduce su poder de predicción. Como ejemplo, se puede destacar que la parte de la varianza de la variable dependiente explicada por el modelo que contiene la variable edad disminuye sensiblemente respecto de los resultados del modelo que no incluye a dicha variable (0.122 R cuadrado de Cox y Snell y 0.168 R cuadrado de Nagelkerke frente a 0.205 R cuadrado de Cox y Snell y 0.281 R cuadrado de Nagelkerke). Lo mismo sucede con el porcentaje de clasificación de los casos (64.3 % frente al 72.4 % del modelo presentado). Por tanto, se decide eliminarla y trabajar con el resto de variables significativas.

A continuación, se resume la bondad del modelo con los resultados de las diferentes pruebas aplicadas para medir la relación de las variables independientes con la variable dependiente.

1. La significación de Chi-cuadrado del modelo en la prueba ómnibus. Si la significación es menor de 0.05 indica que el modelo ayuda a explicar el evento, es decir, las variables independientes explican la variable dependiente. Se realiza un contraste de significación conjunta de las variables incluidas en el modelo. En este modelo ha resultado significativo (0.000).

2. R-cuadrado de Cox y Snell, y R-cuadrado de Nagelkerke. Indican la parte de la varianza de la variable dependiente explicada por el modelo. En este caso, los resultados varían entre 20.5 % (0.205 R cuadrado de Cox y Snell) y 28.1 % (0.281 R cuadrado de Nagelkerke).

3. La prueba de Hosmer y Lemeshow. No debe ser significativa para que no haya diferencias importantes entre los valores observados y los valores esperados. En el caso de este modelo no fue significativo (0.937).

4. El porcentaje global correctamente clasificado. Indica el número de casos que el modelo es capaz de predecir correctamente. Sobre la base de la ecuación de regresión y los datos observados, se realiza una predicción

del valor de la variable dependiente (valor pronosticado). Esta predicción se compara con el valor observado. Si acierta, el caso es correctamente clasificado. Si no acierta, el caso no es correctamente clasificado. Cuantos más casos clasifica correctamente, es decir, coincide el valor pronosticado con el valor observado, mayor capacidad de predicción tiene el modelo; por tanto, las variables independientes son buenas predictoras del evento o variable dependiente. En este caso, el modelo clasifica correctamente al 72.4 % de los casos y, desagregados, al 83.8 % de los que no han pensado abandonar y al 51.9 % de los que sí lo han pensado.

Posteriormente, se explica los resultados del modelo que se presenta en la Tabla 3. La categoría de referencia es un estudiante de Ingeniería y Arquitectura, de segundo curso, con una nota promedio en la universidad de sobresaliente, que está en la titulación en tercera o más opciones de preferencia, y valora con un nivel alto su satisfacción académica, sus competencias de adaptabilidad y su compromiso académico.

Para realizar el análisis en función de esta categoría de referencia, se ha de tener en cuenta, por un lado, la significación de B como contraste de significación individual (si B es menor de 0.05, es significativa) y, por otro lado, el signo de B, que indica el efecto de cada variable sobre la variable dependiente. El Exp (B) —exponencial de B— representa la razón de momios (*odd ratio*) y pueden compararse entre sí para saber qué variable tiene más influencia o está asociada de manera más fuerte. Cuando el Exp (B) es mayor de 1 señala que un aumento de la variable independiente aumenta la razón de momios (*odd ratio*) que ocurra en el evento; cuando el Exp (B) es menor de 1 indica que un aumento de la variable independiente reduce la razón de momios (*odd ratio*) que ocurran en el evento. Para comparar los exponenciales de B entre sí, aquellos que son menores a 1 deben transformarse en su inverso o recíproco.

A continuación, se interpretan los resultados del modelo, excluyendo las competencias de adaptabilidad por no resultar significativas.

*Ramas*. Se observa los efectos positivos y negativos de los tipos de ramas sobre el evento (haberse planteado abandonar los estudios universitarios). En concreto, los resultados son los siguientes:

- Artes y humanidades: el valor de B resultó positivo y el resultado de Exp (B), con 1.575, indica que un estudiante de esta rama tiene 1.5 veces más probabilidad de considerar abandonar con respecto a un estudiante de Ingeniería o Arquitectura.

- Ciencias: el valor de B resultó también positivo y el resultado de Exp (B), con 2.837, indica que un estudiante de esta rama tiene 2.8 veces más probabilidad de considerar abandonar con respecto a un estudiante de Ingeniería o Arquitectura.

TABLA 3. Variables en la ecuación.

| | | B | E.T. | Wald | gl | Sig. | Exp(B) | I.C. 95.0 % para EXP(B) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | Inferior | Superior |
| Paso 1(a) | Rama | | | 32.642 | 4 | .000*** | | | |
| | Artes y Humanidades | .454 | .341 | 1.775 | 1 | .183 | 1.575 | .807 | 3.074 |
| | Ciencias | 1.043 | .371 | 7.915 | 1 | .005** | 2.837 | 1.372 | 5.866 |
| | Ciencias de la Salud | -.269 | .323 | .694 | 1 | .405 | .764 | .406 | 1.439 |
| | Ciencias Sociales y Jurídicas | -.379 | .282 | 1.801 | 1 | .180 | .684 | .393 | 1.191 |
| | Primer curso | -.557 | .153 | 13.208 | 1 | .000*** | .573 | .424 | .774 |
| | Nota promedio | | | 8.105 | 3 | .044** | | | |
| | Suspenso | 1.034 | .542 | 3.636 | 1 | .057* | 2.813 | .972 | 8.146 |
| | Aprobado | .574 | .454 | 1.596 | 1 | .206 | 1.776 | .729 | 4.326 |
| | Notable | .273 | .452 | .366 | 1 | .545 | 1.314 | .542 | 3.185 |
| | Orden preferencia | | | 15.327 | 2 | .000*** | | | |
| | Primera opción | -.972 | .275 | 12.474 | 1 | .000*** | .378 | .221 | .649 |
| | Segunda opción | -.546 | .305 | 3.200 | 1 | .074* | .580 | .319 | 1.054 |
| | Satisfacción | | | 33.705 | 2 | .000*** | | | |
| | Baja | 1.635 | .338 | 23.438 | 1 | .000*** | 5.128 | 2.645 | 9.938 |
| | Media | .745 | .308 | 5,860 | 1 | .015** | 2.107 | 1.152 | 3.853 |
| | Adaptabilidad | | | .750 | 2 | .687 | | | |
| | Baja | -.161 | .298 | .291 | 1 | .590 | .851 | .474 | 1.528 |
| | Media | -.172 | .199 | .748 | 1 | .387 | .842 | .570 | 1.244 |
| | Compromiso | | | 28.086 | 2 | .000*** | | | |
| | Baja | 1.447 | .337 | 18.416 | 1 | .000*** | 4.249 | 2.195 | 8.228 |
| | Media | .600 | .305 | 3.870 | 1 | .049** | 1.822 | 1.002 | 3.314 |
| | Constante | -1.495 | .673 | 4.944 | 1 | .026** | .224 | | |

Nota: Coeficientes significativos: *10%; ** 5%; ***1%; B: vector de parámetros a estimar; E.T.: error típico de B; IC: intervalo de confianza
Fuente: Elaboración propia.

- Ciencias de la salud: con un valor de B negativo, el resultado de Exp (B), 1.309, indica que un estudiante de esta rama tiene menos probabilidad de considerar abandonar sus estudios universitarios frente a un estudiante de Ingeniería y Arquitectura, en concreto, alrededor de 1.3 veces menos de probabilidad.

- Ciencias sociales y jurídicas: B tiene valor negativo y el resultado de Exp (B), 1.462, indica que un estudiante de esta rama tiene menos probabilidad de considerar abandonar sus estudios universitarios frente a un estudiante de Ingeniería y Arquitectura, concretamente, 1.4 veces menos probabilidad.

*Curso*. Basándonos en el valor negativo de B y en el resultado de Exp (B), 1.745, se puede decir que un estudiante de segundo curso tiene 1.7 veces menos probabilidad de considerar abandonar que el estudiante de primer curso.

*Nota promedio en la universidad*. Los resultados fueron todos positivos, en concreto, son los siguientes:

- Suspenso. Con un valor positivo de B y según el resultado de Exp (B), 2.813, un estudiante con suspenso tiene 2.8 veces más probabilidad de considerar abandonar que un estudiante de sobresaliente.

- Aprobado. La B es positiva y el resultado de Exp (B), 1.776, indica que un estudiante con aprobado tiene alrededor de 1.8 veces más probabilidad de considerar abandonar que un estudiante de sobresaliente.

- Notable. Con B positiva y resultado de Exp (B), 1.314, indica que un estudiante con notable tiene alrededor de 1.3 veces más probabilidad de considerar abandonar que un estudiante de sobresaliente.

*Orden de preferencia de la titulación*. Los resultados de B fueron todos negativos. Analizados más detalladamente, se observa que:

- Primera opción. Siendo negativo el valor de B y teniendo en cuenta el resultado de Exp (B), 2.646, se puede deducir que un estudiante que haya señalado la titulación en primera opción tiene 2.6 veces menos probabilidad de considerar abandonar que un estudiante que haya señalado la tercera opción o superior.

- Segunda opción. Con un valor negativo de B y según el Exp (B), 1.724, un estudiante que indique la segunda opción en su preferencia tiene 1.7 veces menos de probabilidad de considerar abandonar que aquel que haya señalado la tercera opción o superior.

*Satisfacción académica*. Los resultados han sido positivos. Analizando más detalladamente la valoración del nivel de satisfacción, se observa que:

- Baja. Siendo positivo el valor de B y teniendo en cuenta el resultado de Exp

(B), 5.128, un estudiante que haya valorado bajo su nivel de satisfacción académica tiene 5.1 veces más probabilidad de considerar abandonar que un estudiante que lo haya valorado con un nivel alto.

- Media. Con un valor positivo de B y según el Exp (B), 2.107, un estudiante que indique una valoración media 2.7 veces más de probabilidad de considerar abandonar que aquel que lo hay valorado con un nivel alto.

*Compromiso académico*. Con resultados positivos de B, se observa que:

- Baja. Siendo positivo el valor de B y teniendo en cuenta el resultado de Exp (B), 4.249, se puede deducir que un estudiante que haya valorado baja el nivel del compromiso académico tiene 4.2 veces más probabilidad de considerar abandonar que un estudiante que haya señalado una alta valoración.

- Media. Con un valor positivo de B y un Exp (B) de 1.822, un estudiante que indique una valoración media tiene 1.8 veces más probabilidad de considerar abandonar que aquel que haya indicado un nivel alto de compromiso académico.

## 5. Discusión y conclusiones

Determinar las características de los estudiantes universitarios con alto riesgo de abandono constituyó el objetivo principal de este estudio. Esta es una aportación importante, que debe servir para diseñar propuestas educativas institucionales, de carácter preventivo, que ayuden a afrontar esta problemática. En esta investigación no solo se abordan las características individuales del estudiantado, tal y como García (2015) hizo, sino que también se realiza un examen de otras características personales del mismo, aportando como novedad resultados más completos sobre el perfil de este tipo de estudiantado.

Los hallazgos de este trabajo ponen de manifiesto que tanto la primera hipótesis como la segunda se cumplen parcialmente. Atendiendo, en primer lugar, a las características individuales, las variables demográficas no resultaron significativas a la hora de discernir entre el estudiantado que abandona del que no lo hace. De este modo, se coincide con lo planteado por Céspedes-López et al. (2021) y Esteban et al. (2017), en considerar, los primeros, que el sexo y, los segundos, la edad, no son influyentes a la hora de tener que aplicar medidas de reducción del abandono específicas según sea el género y la edad del estudiantado.

De igual manera ocurre con la variable socioeconómica relativa a la forma de costear sus estudios, cuyos efectos tampoco resultaron representativos para determinar el perfil del estudiantado. El hecho de que sus estudios sean financiados por la familia o con los ingresos conseguidos por estar trabajando o por haber obtenido una beca, no contribuyen para definir la singularidad del abandono académico.

Con respecto a las variables académicas y en relación con la elección de la titulación en primera o más opciones, los resultados obtenidos en este trabajo se ajustan a las conclusiones de Casanova et al. (2018), Arias y Dehon (2013), Constante-Amores et al. (2021) y Esteban et al. (2017), a la hora de estimar que resulta fundamental para que el estudiantado alcance un mayor rendimiento académico por la motivación que genera el ver cumplida su expectativa de estudiar lo que desea desde el inicio de su carrera universitaria. Cuanto más se aleje de su primera opción preferida, menor será su satisfacción con los estudios que estará realizando, lo que puede conllevar a mostrar también un menor compromiso con su proceso formativo y obtener bajos resultados académicos, llegando a plantearse abandonar sus estudios. De hecho, los resultados obtenidos en esta investigación muestran que los que tienen una nota promedio en la universidad de suspenso o de aprobado, son los que tienen más probabilidad de considerar abandonar en comparación con los que han obtenido una calificación de sobresaliente.

De otra parte, hay que señalar que el curso que realiza el estudiante es importante también a la hora de analizar las causas de la deserción universitaria. Los resultados obtenidos sugieren que el primer curso suele ser decisivo superarlo para que exista una mayor posibilidad de permanencia en la titulación, por lo que se hace necesario atender de manera especial esta primera etapa de integración en la universidad, por ser aquella en la que puede generarse mayor estrés, incertidumbre, desmotivación, etc.

Y en cuanto a la rama de conocimiento con mayor incidencia en el abandono universitario, las conclusiones no concuerdan exactamente ni con las de Mestan (2016) ni con las de Constante-Amores et al. (2021), quienes sugieren que son las ramas de arte y humanidades y de ciencias sociales y jurídicas en las que existe una mayor tasa de abandono. En el caso de este estudio, el alumnado que más probabilidad tiene de considerar abandonar es el perteneciente a la rama de ciencias, seguidas de la de artes y humanidades, situándose en el polo opuesto la rama de ciencias de la salud.

A modo de síntesis, se puede decir que la probabilidad de plantearse abandonar de manera definitiva la titulación universitaria no aumenta en estudiantes hombres, de menor edad, que estudien titulaciones de ciencias sociales y jurídicas en primer curso y que la forma de costear sus estudios sea a través de su familia. Sin embargo, sí que las circunstancias de que su nota promedio en la universidad sea de suspenso o de aprobado y que la titulación no haya sido elegida en primera opción, intervienen de manera sustancial a la hora de alcanzar su meta académica de llegar a graduarse, fundamentalmente debido al nivel de motivación que todo esto le produce.

Por lo que se refiere, en segundo lugar, a aquellos otros aspectos personales de satisfacción académica y de compromiso académico que definen las características

adicionales del alumnado que abandona, y sin contar con la variable relativa a competencias de adaptabilidad al no resultar en nuestro caso significativa, este trabajo confirma que el alumnado con mayor compromiso con su proceso formativo y con mejor satisfacción en relación con los estudios que está realizando es el que menos probabilidad tiene de considerar abandonar sus estudios universitarios, corroborando así los argumentos empleados por Lent et al. (2007), Navarro et al. (2014), Wilkins et al. (2014), y Ayala y Manzano (2018). La relación existente entre estos dos elementos es, además, causa en sí misma del éxito académico, puesto que el alumnado que suele estar más satisfecho con los estudios que está realizando, está más motivado para comprometerse con su formación, obteniendo así un mejor rendimiento académico y, por lo tanto, está en mayor disposición para conseguir la meta propuesta de llegar a graduarse.

En definitiva, a modo de conclusión, el perfil del alumnado que más probabilidad tiene de abandonar sus estudios es aquel que cursa primer curso, fundamentalmente en la rama de conocimiento de ciencias, ha elegido en tercera o posterior opción, ha obtenido como nota promedio en la universidad la de suspenso, tiene un escaso compromiso académico y está menos satisfecho a la hora de realizar las actividades como estudiante.

Los resultados obtenidos muestran, además, que las características relativas al sexo, la edad y la forma de costear los estudios, así como el haber desarrollado competencias de adaptabilidad para afrontar satisfactoriamente las distintas tareas académicas, definir su itinerario en función de sus metas futuras y planificar su carrera y tomar buenas decisiones, no inciden a la hora de determinar el perfil del alumnado que abandona.

El diseño de políticas educativas universitarias orientadas a la mejora de los resultados del éxito académico del estudiante debe tener en cuenta medidas que fundamentalmente se orienten a aquellos aspectos individuales y personales que permitan al alumnado afrontar el momento de su transición a los estudios universitarios.

Para la universidad, lograr que el alumnado obtenga una buena satisfacción académica y alto compromiso hacia los estudios, ayudará a que se encuentren más motivados para obtener buenos resultados académicos. Si además consiguen elegir la titulación preferente, tendrán menor riesgo de abandonar los estudios.

Los resultados de este estudio son de una generalización limitada (obtenidos en la Universidad de La Laguna), aunque con un alto grado de representatividad. Partiendo de estos resultados, actualmente se está desarrollando un proyecto de investigación I+D+i estatal en el que participan cinco universidades nacionales (Zaragoza, Castilla la Mancha, Huelva, Santiago de Compostela y La Laguna), con la finalidad de seguir profundizando en las variables asociadas al abandono académico.

## Anexo 1. Cuestionario sobre intención de abandono académico universitario

# Cuestionario sobre intención de abandono académico universitario

El abandono de los estudios es uno de los problemas más preocupantes de la educación actual y por ello un grupo de profesores y profesoras de la Universidad de La Laguna están llevando a cabo un estudio para analizar los factores que están detrás del mismo. Por este motivo, nos ponemos en contacto contigo con la intención de que cumplimentes este breve cuestionario *online*. Te rogamos respondas de manera sincera. Las respuestas aquí recogidas serán totalmente anónimas y confidenciales.

Gracias por tu colaboración.

**DATOS DE IDENTIFICACIÓN**

**Edad:** ____

**Sexo:** □ Hombre | □ Mujer

**Titulación que cursas actualmente:** _____

**Curso académico más alto que estás realizando:**
□ Primero | □ Segundo | □ Tercero | □ Cuarto

**¿De qué manera costeas los estudios que estás cursando?**
□ Con beca | □ Trabajando | □ Me los financian mis familiares | □ Trabajando y con ayuda familiar | □ Otros (especificar) _____

**¿Te has planteado en algún momento abandonar de manera definitiva la titulación universitaria que estás cursando?**
□ Sí | □ No

**¿Cuál es la nota promedio que has obtenido hasta el momento en los estudios universitarios?**

☐ Suspenso (4,9 o menos) | ☐ Aprobado (entre 5 y 6,9) | ☐ Notable (entre 7 y 8,9)
☐ Sobresaliente (entre 9 y 10) | ☐ Matrícula de Honor

**En tu orden de preferencias a la hora de elegir estudios universitarios, la titulación que estás cursando, ¿qué lugar ocupaba?**

☐ Primera opción | ☐ Segunda opción | ☐ Tercera opción | ☐ Cuarta opción
☐ Quinta opción

**SATISFACCIÓN ACADÉMICA**

**Estoy satisfecho/a con… (1 nada satisfecho/a; 7 totalmente satisfecho/a)**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| La relación que mantengo con el profesorado. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| La relación que mantengo con mis compañeras y compañeros de clase. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| La metodología empleada en las clases. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Los contenidos que se están impartiendo en las clases. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Los contenidos de la titulación se corresponden con los de mi profesión. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Los sistemas de evaluación empleados por parte del profesorado en las distintas asignaturas. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Los servicios, apoyos y ayudas que me ofrece la universidad y mi facultad/escuela. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| La decisión de estar cursando esta titulación. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| El ambiente educativo que hay en la titulación. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Disfruto cursando la titulación en la que estoy matriculado. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Los contenidos que se trabajan en la titulación. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| La motivación que tengo en relación con la titulación que estoy cursando. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| La titulación que estoy cursando porque responde a mis expectativas. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

**COMPETENCIAS DE ADAPTABILIDAD**

**Indica en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con tu futuro desarrollo académico y profesional (1 nada de acuerdo; 7 totalmente de acuerdo)**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pienso en cómo será mi futuro como trabajador/a. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Las decisiones que tomo hoy pueden marcar y condicionar mi futuro. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Me estoy preparando para afrontar mi futuro laboral. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Sé qué decisiones debo tomar para lograr mis metas profesionales. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Planifico cómo lograr mis objetivos a corto, medio y largo plazo. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Me considero una persona competente para realizar cualquier tarea. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Soy optimista ante la vida y ante las posibilidades que tengo de conseguir un empleo. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Cuando tomo decisiones, valoro cuáles son mis propios intereses y aspiraciones. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Busco información sobre la situación del mercado laboral. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Antes de tomar una decisión, analizo las distintas opciones y alternativas que tengo. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Tengo curiosidad por descubrir nuevas oportunidades en la vida. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Considero que las tareas que realizo las hago de manera eficiente. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Me preocupo por hacer de manera adecuada cualquier tipo de actividad. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Supero sin dificultad los problemas que se me presentan a diario. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Tengo adquiridas las habilidades y conocimientos adecuados para resolver problemas que puedan surgirme en el mundo profesional. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Sé adaptarme a lo que se exige en el mundo laboral. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Tengo adquiridas las habilidades adecuadas para relacionarme con otras personas en el mundo laboral. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

**COMPROMISO ACADÉMICO**

**Indica en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones (1 nada de acuerdo; 7 totalmente de acuerdo)**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Cuando realizo tareas de clase me siento con fuerza y lleno/a de energía. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase, ponerme a estudiar o hacer tareas de clase. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Puedo estar estudiando de manera continuada durante periodos largos de tiempo (sin agotarme). | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| A pesar de las dificultades que encuentre, me considero una persona constante y perseverante a la hora de afrontar las tareas de clase. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Incluso si no me encuentro bien, no dejo de realizar mis tareas de clase. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Los estudios que estoy realizando tienen sentido para mí. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Estoy entusiasmado/a con los estudios universitarios que estoy realizando. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Los estudios que estoy cursando me motivan a hacer cosas nuevas relacionadas con la formación que estoy realizando. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Estoy orgulloso/a de estar cursando esta titulación universitaria. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Cursar estos estudios universitarios es un reto importante para mí. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Me siento con fuerza y animado/a cuando estoy haciendo actividades de clase. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Se me pasa el tiempo volando cuando realizo las tareas de clase. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Me olvido de todo lo que pasa a mi alrededor cuando estoy concentrado/a en mis estudios. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Me siento feliz cuando estoy realizando las tareas de clase. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Estoy implicado e inmerso en los estudios que estoy cursando. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Cuando realizo las tareas de clase estoy tan implicado/a que pierdo la noción del tiempo. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Me resulta difícil dejar de realizar las tareas de clase. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

Fuente: Elaboración propia.

## Referencias bibliográficas


Álvarez-Pérez, P. R. y López-Aguilar, D. (2011). El absentismo en la enseñanza universitaria: un obstáculo para la participación y el trabajo autónomo del alumnado. *Bordón, Revista de Pedagogía*, *63* (3), 45-56. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29054

Álvarez-Pérez, P. R. y López-Aguilar, D. (2017). Estudios sobre la deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de La Laguna (España). *Revista Paradigma*, *38* (1), 48-71. http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/600/597

Álvarez-Pérez, P. R. y López-Aguilar, D. (2019). Perfil de ingreso y problemas de adaptación del alumnado universitario según la perspectiva del Profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *30* (3), 46-63. https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/26272/pdf

Álvarez-Pérez, P. R., López-Aguilar, D., González-Morales, O. M. y Peña-Vázquez, R. (2021). Academic engagement and dropout intention in undergraduate university students [Compromiso académico e intención de abandono en estudiantes universitarios de grado]. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/15210251211063611

Araque, F., Roldán, C. y Salguero, A. (2009). Factors influencing university dropout rates [Factores que influyen en el abandono universitario]. *Computers & Education*, *53* (3), 563-574. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.03.013

Arias, E. y Dehon, C. (2013). Roads to success in the Belgian French community's higher education system: Predictors of dropout and degree completion at the Université Libre de Bruxelles [Caminos hacia el éxito en el sistema de enseñanza superior de la comunidad francófona belga: predictores del abandono y la finalización de estudios en la Universidad Libre de Bruselas]. *Research in Higher Education*, *54* (6), 693-723. https://doi.org/10.1007/s11162-013-9290-y

Ayala, J. C. y Manzano, G. (2018). Academic performance of first-year university students: the influence of resilience and engagement [Rendimiento académico de los estudiantes universitarios de primer curso: influencia de la resiliencia y el compromise]. *Higher Education Research & Development*, *37* (7), 1321-1335. https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1502258

Barefoot, B. O. (2004). Higher education's revolving door: Confronting the problem of student drop out in US colleges and universities [La puerta giratoria de la enseñanza superior: afrontar el problema del abandono escolar en las universidades de EE.UU]. *Open Learning: The Journal of Open, Distante and e-Learning*, *19* (1), 9-18. https://doi.org/10.1080/0268051042000177818

Belvis, E., Moreno, M. y Ferrer, F. (2009). Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las universidades españolas, en los años del cambio hacia la convergencia europea. *Revista Española de Educación Comparada*, *15*, 61-92. https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7503

Bernardo, A., Cervero, A., Esteban, M., Fernández, A., Solano, P. y Agulló, E. (2018). Variables relacionadas con la intención de abandono universitario en el periodo de transición. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, *10*, 122-130. https://doi.org/10.1344/RIDU2018.10.11

Bernardo, A., Esteban, M., Fernández, E., Cervero, A., Tuero, E. y Solano, P. (2016). Comparison of personal, social and academic variables related to university drop-out and persistence [Comparación de variables personales, sociales y académicas relacionadas con el abandono y la permanencia en la universidad]. *Frontiers in Psychology*, *7* (1610). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01610

Bethencourt, J. T., Cabrera, L., Hernández, J., Álvarez, P. y González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, *18*, 603-622. http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1298

Bowen, H. R. (1997) (Ed). *Investment in learning: The individual and social value of American higher education [Inversión en aprendizaje: el valor individual y social de la enseñanza superior estadounidense]*. Johns Hopkins University Press.

Casanova, J. R., Cervero, A., Núñez J. C., Almeida L. S. y Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students [Factores que determinan la persistencia y el abandono de los estudiantes univer-

sitarios]. *Psicothema*, *30* (4), 408-414. https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155

Casas, Y. y Blanco, A. (2017). Testing Social Cognitive Career Theory in Colombian adolescent secondary students: a study in the field of mathematics and science [Comprobación de la teoría cognitiva social de la carrera en adolescentes colombianos estudiantes de secundaria: un estudio en el campo de las matemáticas y las ciencias]. *Revista Complutense de Educación*, *28* (4), 1173-1192. https://doi.org/10.5209/RCED.52572

Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, *15* (1), 75-81. https://www.psicothema.com/pi?pii=1026

Céspedes-López, M. F., Mora-García, R. T., Pérez-Sánchez, R. y Pérez-Sánchez, J. C. (2021). El abandono de los estudios universitarios en enseñanzas técnicas: un caso de estudio. En Satorre Cuerda, R. (Ed.), *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19* (pp. 485-498). Octaedro.

Cohn E. y Geske T. G. (1992). Private nonmonetary returns to investment in higher education [Rentabilidad privada no monetaria de la inversión en educación superior]. En W. E. Becker y D. R. Lewis (Eds.), *The Economics of American Higher Education* (pp. 173-195). Springer.

Consejo de la Unión Europea (2021). Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030). *Diario Oficial de la Unión Europea* C 66/01, 26 de febrero, 1-21. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX%3A32021G0226%2801%29

Constante-Amores, A., Florenciano Martínez, E., Navarro Asencio, E. y Fernández-Mellizo, M. (2021). Factores asociados al abandono universitario. *Educación XX1*, *24* (1), 17-44. http://doi.org/10.5944/educXX1.26889

Cornfield, J., Gordon, T. y Smith, W. N. (1961). Quantal response curves for experimentally uncontroled variables. *Bulletin of the International Statistical Institute*, *38* (3), 97-115. https://www.jstor.org/stable/1164809

Esteban, M., Bernardo, A. y Rodríguez-Muñiz, L. (2016). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, *44* (1), 1-6. https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001

Esteban, M., Bernardo, A.B., Tuero, E., Cerezo, R. y Núñez, J.C. (2016). El contexto sí importa: identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales. *European Journal of Education and Psychology*, *9* (2), 79-88. https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.06.001

Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A. y Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, *10* (2), 75-81. http://dx.doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.003

Fernández-Martín, T., Solís-Salazar, M., Hernández-Jiménez, M. T. y Moreira-Mora, T. E. (2019). Un análisis multinomial y predictivo de los factores asociados a la deserción universitaria. *Revista Electrónica Educare*, *23* (1), 73-97. http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.5.

Freixa, M., Llanes, J. y Venceslao, M. (2018). El abandono en el recorrido formativo del estudiante de ADE de la Universidad de Barcelona. *Revista de Investigación Educativa*, *36* (1), 185-202. https://doi.org/10.6018/rie.36.1.278971

Gairín, J., Triado, X. M., Feixas, M., Figuera, P., Aparicio-Chueca, P. y Torrado, M. (2014). Student dropout rates in Catalan universities: profile and motives for disengagement [Abandono estudiantil en las universidades catalanas: perfil y motivos de desvinculación]. *Quality in Higher Education*, *20* (2), 165-182. https://doi.org/10.1080/13538322.2014.925230

García, A. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, *8*, 9-38. http://www.revistaraes.net/revistas/raes8_art1.pdf

García, A. (2015). Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas. *Debate Universitario*, *4* (7), 7-24. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5265912.pdf

González, M. C., Álvarez, P. R., Cabrera, L. y Bethencourt, J. T. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y

medidas preventivas [Dropping out of university studies: determinants and preventive measures]. **Revista Española de Pedagogía**, *45* (236), 71-85. https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/236-07.pdf

Himmel, E. (2018). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, *17*, 91-108. http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n17.409

Lent, R. W. y Brown, S. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work [Teoría cognitiva social de la carrera y bienestar subjetivo en el contexto laboral]. *Journal of Career Assessment*, *16*, 6-21. https://doi.org/10.1177/1069072707305769

Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Schmidt, J. A. y Schmidt, L. C. (2007). Relation of Social-Cognitive Factors to Academic Satisfaction in Engineering Student. *Journal of Career Assessment*, *15*, 87-97. https://doi.org/10.1177/1069072706294518

López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R. y Ravelo-Rodríguez, Y. (2022). Capacidad de adaptabilidad e intención de abandono académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, *40* (1), 237-255. https://revistas.um.es/rie/article/view/463811/318871

López-Aguilar D. y Álvarez-Pérez P. R. (2021). Modelo predictivo PLS-SEM sobre intención de abandono académico universitario durante la COVID-19. *Revista Complutense de Educación*, *32* (3), 451-461. https://doi.org/10.5209/rced.70507

Manzano, G. (2002). *Burnout* y engagement. Relación con el desempeño, madurez profesional y tendencia al abandono de los estudiantes. *Revista de Psicología Social*, *17* (3), 237-249. https://doi.org/10.1174/02134740260372973

Marín, M., Infante, E. y Troyano, Y. (2000). El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *32* (3), 505- 517. https://personal.us.es/einfante/uploads/PUBLICACIONES/Fracaso%20acad%c3%a9mico%20Mar%c3%adn-Infante-Troyano2000.pdf

Mestan, K. (2016). Why students drop out of the Bachelor of Arts [Por qué los estudiantes abandonan el Bachillerato de Artes]. *Higher Education Research & Development*, *35* (5), 983-996. https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1139548

Ministerio de Universidades (2021a). Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicaciones 2016-2021. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2022/11/Datos_y_Cifras_2021_22.pdf

Ministerio de Universidades (2021b). Indicadores de rendimiento. Publicaciones 2014-2018. https://www.universidades.gob.es/portal/site/universidades/menuitem.78fe777017742d34e0acc310026041a0/?vgnextoid=c08855e937680710VgnVCM1000001d04140aRCRD

Montmarquette, C., Mahseredjian, S. y Houle, R. (2001). The determinants of university dropouts: A bivariate probability model with sample selection [Los determinantes del abandono universitario: un modelo probabilístico bivariante con selección de muestras]. *Economics of Education Review*, *20*, 475-484. https://doi.org/10.1016/S0272-7757(00)00029-7

Naciones Unidas (2015). Trasformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. A/RES/70/1. https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/documentos/aprobacion-agenda2030.pdf

Navarro, R. L., Flores, L. Y., Lee, H. S. y González, R. (2014). Testing a longitudinal social cognitive model of intended persistence with engineering students across gender and race/ethnicity [Comprobación de un modelo cognitivo social longitudinal de la persistencia prevista con estudiantes de ingeniería de distintos géneros y razas/etnias]. *Journal of Vocational Behavior*, *85* (1), 146-155. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.007

Paulsen, M. B. (1998). Recent research on the economics of attending college: Returns on investment and responsiveness to price [Investigaciones recientes sobre la economía de la asistencia a la universidad: Rentabilidad de la inversión y sensibilidad al precio]. *Research in Higher Education*, *39* (4), 471-489. https://doi.org/10.1023/A:1018793421038

Perna, L. W. (2003). The private benefits of higher education: An examination of the earnings premium [Los beneficios privados de la educación superior: Un examen de la prima salarial]. *Research in Higher*, *44* (4), 451-472. https://doi.org/10.1023/A:1024237016779

Rausch, J. y Hamilton, M. (2006). Goals and distractions: Explanations of early attrition from traditional university freshmen [Metas y distracciones: Explicaciones del abandono temprano de los estudiantes universitarios tradicionales de primer año]. *The Qualitative Report*, *11* (2), 317-334. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2006.1676

Rodríguez, A. B., Espinoza J., Ramírez, L. J. y Ganga A. (2018). Deserción universitaria: nuevo análisis metodológico. *Formación Universitaria*, *11* (6), 107-118. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062018000600107

Rosnow, R. L. y Rosenthal, R. (1992). Statistical procedures and the justification of knowledge in psychological science. En A. E. Kazdin (Ed.), *Methodological issues & strategies in clinical research* (pp. 295-314). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10109-027

Rump, M., Esdar, W. y Wild, E. (2017). Individual differences in the effects of academic motivation on higher education students' intention to drop out [Diferencias individuales en los efectos de la motivación académica sobre la intención de abandono de los estudiantes de enseñanza superior]. *European Journal of Higher Education*, *7* (4), 341-355. https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1357481

Sánchez, A. y Elías, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, *32*, 27-48. https://doi.org/10.15581/004.32.27-48

Sarahi, M., Gómez, M. y Cabarrubias, M. (2015). Análisis de los factores que contribuyen al éxito académico en estudiantes universitarios: estudio de cuatro casos de la Universidad de Colima. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, *3* (2), 125-136. https://cgscholar.com/bookstore/works/analisis-de-los-factores-que-contribuyen-al-exito-academico-en-estudiantes-universitarios-2015?category_id=cgrn-es&path=cgrn-es%2F320%2F325

Savickas, M. L. y Porfeli, E.J. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries [Escala de adaptabilidad profesional: Construcción, fiabilidad y equivalencia de medidas en 13 países]. *Journal of Vocational Behavior*, *80* (3), 661-673. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879112000139

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach [La medición del engagement y el burnout: Un enfoque de análisis factorial confirmatorio de dos muestras]. *Journal of Happiness Studies*, *3* (1), 71-92. https://link.springer.com/article/10.1023/A:1015630930326

Stinebrickner, T. y Stinebrickner, R. (2012). Learning about academic ability and the college dropout decision. *Journal of Labor Economics*, *30* (4), 707-748. https://doi.org/10.1086/666525

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, *45* (1), 89-125. https://doi.org/10.3102/00346543045001089

Tinto, V. (1994). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.

Torrado, M. y Figueras, P. (2019). Estudio longitudinal del proceso de abandono y reingreso de estudiantes de ciencias sociales. El caso de administración y dirección de empresas. *Revista Educar*, *55* (2), 401-417. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1022

Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M. y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XX1*, *21* (2), 131-154. https://doi.org/10.5944/educxx1.20066

Salvador, A. y Peiró, J. M. (1986). *La madurez vocacional. Evaluación, desarrollo y programas de intervención*. Alhambra.

Walter, S. H. y Duncan, D. B. (1967). Estimation of the probability of an event as a function of several variables [Estimación de la probabilidad de un suceso en función de varias variables]. *Biometrika*; *54*, 167-179. https://doi.org/10.1093/biomet/54.1-2.167

Wilkins, K. G., Santilli, S., Ferrari, L., Nota, L., Tracey, T. J. G. y Soresi, S. (2014). The relationship among positive emotional dispositions, career adaptability, and satisfaction in Italian high school students [La relación entre las disposiciones emocionales positivas, la adaptabilidad profesional y la satisfacción en estudiantes italianos de secundaria]. *Journal of Vocational Behavior*, *85* (3), 329-338. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.08.004

Yorke, M. y Longden, B. (2008). The first-year experience of higher education in the UK. *The Higher Education Academy*, 1-64. https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/fyefinalreport_0_1568037076.pdf

## Biografía de los autores

**Rocío Peña Vázquez.** Doctora y Profesora Titular de Economía Aplicada y Vicerrectora de Personal Docente e Investigador de la Universidad de La Laguna, además de ser miembro del ISTUR y de diversos grupos de investigación. Experta en Políticas Públicas y Economía de la Educación. Ha participado en proyectos de I+D y publicado en revistas científicas y capítulos de libros. Actualmente, forma parte del proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación sobre el abandono de estudios universitarios.

https://orcid.org/0000-0001-8910-5025

**Olga González Morales.** Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales, Profesora Contratada Doctora y Directora del Máster Universitario en Desarrollo Regional en la Universidad de La Laguna. Coordina el Grupo de Investigación en Políticas Públicas y Desarrollo Regional y es miembro del ISTUR. Su investigación se enfoca en Políticas Públicas para promover el emprendimiento y la RSE. Ha participado en proyectos de investigación y publicado en revistas de alto impacto. Su producción científica está disponible en Google Scholar.

https://orcid.org/0000-0002-3754-2300

**Pedro Ricardo Álvarez-Pérez.** Profesor Titular de Orientación Profesional en la Universidad de La Laguna y Director del Grupo de Investigación GUFOI. Tiene tres sexenios de investigación y sus líneas de investigación actuales se enfocan en adaptación, abandono y éxito académico, y orientación y tutoría universitaria. Ha dirigido y codirigido numerosos proyectos y publicado artículos en revistas de impacto sobre el abandono académico. Actualmente lidera un proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación sobre el abandono universitario en colaboración con cinco universidades nacionales.

https://orcid.org/0000-0003-0023-0765

**David López-Aguilar.** Profesor Titular de la Universidad de La Laguna. Pertenece al Grupo Universitario de Formación y Orientación Integrada (GUFI) de esta misma universidad. Su investigación se centra en la adaptación del alumnado a la enseñanza universitaria, el desarrollo de competencias genéricas, el análisis de los factores que intervienen en el abandono y prolongación de la formación universitaria, y el desarrollo formativo y profesional de deportistas de alto nivel. Ha publicado libros, capítulos y artículos y ha participado en proyectos de investigación e innovación nacionales y regionales. Actualmente es investigador principal en un proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación sobre el abandono universitario.

https://orcid.org/0000-0002-4460-1954

# La vulnerabilidad de los adolescentes frente a la desinformación: su medición y su relación con el pensamiento crítico y la desconexión moral

## *Adolescents' vulnerability to disinformation: Its measurement and relationship to critical thinking and moral disengagement*

**Dra. Paula HERRERO-DIZ.** Profesora Adjunta. Universidad Loyola Andalucía (*pherrero@uloyola.es*).
**Dra. Milagrosa SÁNCHEZ-MARTÍN.** Profesora Titular. Universidad Loyola Andalucía (*msanchez@uloyola.es*).
**Dra. Pilar AGUILAR.** Profesora Adjunta. Universidad Loyola Andalucía (*mpaguilar@uloyola.es*).
**Dr. José Antonio MUÑIZ-VELÁZQUEZ.** Profesor Titular. Universidad Loyola Andalucía (*jamuniz@uloyola.es*).

**Resumen:**

Los jóvenes adolescentes son más vulnerables ante la desinformación por el tiempo que emplean conectados y sus hábitos de consumo de contenidos. Las consecuencias de este fenómeno pueden llegar a ser graves tanto a nivel individual como social y político. Para paliar esta situación, desde distintas instancias se recomiendan prácticas saludables para el consumo y el intercambio de información, desde listas de chequeo hasta ejercicios de autoaprendizaje para fomentar el pensamiento crítico. Esta investigación propone una herramienta con la que identificar los comportamientos de los adolescentes a la hora de darle credibilidad a una información o contenido y las motivaciones que les incitan a compartirlo, contribuyendo en ocasiones a la difusión de información engañosa. Tras un exhaustivo proceso de diseño, pilotaje y validación psicométrica en una muestra de habla inglesa (N = 417), se obtiene un instrumento fiable. Se mide también su correlación con el pensamiento crítico y la desconexión moral. Los resultados permiten concluir que estamos ante una nueva herramienta con la que observar los comportamientos de consumo de información de los jóvenes y medir así su vulnerabilidad desinformativa. Asimismo, se constata cómo un mayor pensamiento crítico se relaciona positivamente con un consumo más responsable a la hora de darle credibilidad a un contenido o noticia, y cómo

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 12-09-2022.
Cómo citar este artículo: Herrero-Diz, P., Sánchez-Martín, M., Aguilar, P. y Muñiz-Velázquez, J. A. (2023). La vulnerabilidad de los adolescentes frente a la desinformación: su medición y su relación con el pensamiento crítico y la desconexión moral | *Adolescents' vulnerability to disinformation: Its measurement and relationship to critical thinking and moral disengagement. Revista Española de Pedagogía, 81* (285), 317-335. https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-04
https://revistadepedagogia.org/ ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

la desconexión moral lo hace con el hecho de compartirlo con mayor ligereza.

**Descriptores:** desinformación, jóvenes, adolescentes, escala, pensamiento crítico, alfabetización mediática, desconexión moral.

## Abstract:

Young adolescents are more vulnerable to disinformation owing to the time that they spend online and their content consumption habits. The consequences of this phenomenon can be serious, both for the individual and at a social and political level. To alleviate this situation, different agencies recommend healthy practices regarding consumption and exchange of information; from checklists to self-learning exercises for the development of critical thinking. This research proposes a tool for the identification of behaviours among adolescents when giving credibility to information or content and the motives that lead them to share it, contributing at times to the spread of misleading information. After an exhaustive process of design, piloting, and psychometric validation using an English-speaking sample (N = 417), a reliable instrument was obtained. We also measured its correlation with critical thinking and moral disengagement. The results lead us to conclude that this is a new tool with which to observe the information consumption behaviours of young people and thus measure their vulnerability to disinformation. Similarly, we have confirmed how greater critical thinking is positively related to more responsible consumption when giving credibility to content or news, and how moral disengagement is linked to the fact of sharing such items with greater ease.

**Keywords:** disinformation, young people, teenagers, scale, critical thinking, media literacy, moral disengagement.

## 1. Introducción

A pesar de ser supuestamente nativos digitales, o quizás por eso, la vulnerabilidad de los jóvenes ante la desinformación es hoy evidente. Algunos estudios demuestran, incluso, que a niños y adolescentes ni siquiera les preocupa la confiabilidad de la información a la que están expuestos (Dumitru, 2020). A esto se une que su competencia autopercibida (sobrevalorada) en identificar falsas informaciones o engaños les hace aún más vulnerables (Herrero-Diz et al., 2021). Una sobrevaloración, además, que aumenta cuando el joven se compara con personas cercanas, produciéndose el conocido «efecto tercera persona» (Corbu et al., 2021). Puede que la explicación esté en el desarrollo de una «habilidad de supervivencia» impuesta por el contacto permanente con información, imposible de ser analizada adecuadamente (Greifeneder et al., 2021).

Todo ello tiene efectos en el bienestar individual de los jóvenes. Así, por ejemplo, el estudio de Plan Internacional (2021) revela que una de cada cuatro jóvenes se siente físicamente insegura por culpa de la desinformación, y el 98 % están preocupadas porque muchos de los contenidos falsos que circulan

intentan desacreditarlas o humillarlas. Asimismo, el 46 % siente tristeza, depresión, estrés, preocupación o ansiedad como consecuencia de la exposición a la información errónea y la desinformación *online*.

En términos sociales y políticos, huelga señalar las graves consecuencias que todo ello tiene para la libre y racional deliberación política, ingrediente democrático esencial (McKay y Tenove, 2021). Ante tal situación, medios e instituciones se afanan por ofrecer soluciones para la alfabetización mediática o informacional (Dumitru, 2020), principalmente con dos objetivos: averiguar el atractivo y eficacia de las llamadas *fake news*, y dotar a los usuarios de estrategias y mecanismos de defensa frente a ellas (Gómez-Calderón et al., 2020). Son mayoría los jóvenes que no saben siquiera que los contenidos se pueden verificar, sin conocer herramientas para ello (Pérez-Escoda et al., 2021).

Así, se han desarrollado diversas iniciativas para ayudar a los jóvenes a evaluar la información y valorar la credibilidad de un contenido recibido (Dring, 2020). Iniciativas en torno a la *media literacy* o *news literacy* (alfabetización mediática o alfabetización informativa) que, siguiendo a Jones-Jang et al. (2021), han de superar la mera exposición del fenómeno desinformativo, para llegar al ejercicio de buscar activamente información con precisión y comprensión crítica, sabiendo usar herramientas de verificación. La edad es clave como factor de protección, dirán Newman y Zhang (2020). Esto es, cuanto más temprana sea la alfabetización, mejor se desarrollarán las estrategias de defensa.

En ese sentido, existen múltiples experiencias en las que se ha enfrentado a los jóvenes a distintas informaciones y contenidos desinformativos, administrando rúbricas, cuestionarios, listas de chequeo, etc. (McGrew, 2020; Tamboer et al. 2020; Herrero-Diz et al., 2021). Resultan de especial interés aquellas que diferencian entre estrategias de evaluación crítica diseñadas *ad hoc*, para contenido específico, y estrategias generales, que se pueden utilizar independientemente del contenido. Las primeras incluyen verificar la fuente o el enlace, usar el sentido común, verificar el estilo de redacción y/o distribución, y observar el contexto de la noticia. Para los contenidos generales, se añadirían estrategias de análisis, evaluación y deducción, verificar el estilo de escritura o el diseño, observar el contexto, preguntar a otros y verificar otras fuentes. Todo lo cual no es usual en jóvenes (Tamboer et. al, 2020).

Asimismo, McGrew (2020) subraya la importancia de investigar la fuente de una web, analizar críticamente una información y localizar fuentes confiables en Internet. Para ello, sugiere una formación explícita sobre estrategias de verificación que puedan ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias efectivas. Guan et al. (2021) afirman, por su parte, que una buena alfabetización mediática puede combatir la polarización y creencias conspiracionistas a través del ejercicio del escepticismo y el pensamiento crítico.

Con el objetivo de ayudar a los jóvenes a no fiarse tanto de esos algoritmos, a mejorar su juicio crítico y evaluar así de manera fiable los contenidos que reciben, como plantean Ackland y Gwynn (2020),

esta investigación propone una nueva herramienta con la que diagnosticar la vulnerabilidad de los adolescentes ante la desinformación. Se trata de una escala validada psicométricamente que mide determinados hábitos de consumo de información que son claves para luchar contra la desinformación. Para ello, se ha partido del trabajo previo en torno, principalmente, a modelos de trabajo preexistentes, tales como C.A.R.S. (Harris, 1997); C.R.A.A.P. (Blakeslee, 2004); R.A.D.A.R. (Mandalios, 2013); o P.R.O.V.E.N. (Caulfield, 2017). Todos ellos proponen listados de hábitos o tareas recomendables a la hora de darle o no credibilidad a un contenido o aparente noticia. A partir de todo ello, se propone la construcción de una medida validada para observar determinados comportamientos que protegen contra la desinformación.

Asimismo, relacionado con el hecho de darle credibilidad a una noticia o contenido, varios son los autores que señalan la importancia del pensamiento crítico (Jones-Jang et al., 2021; Tamboer et al., 2020; Guan et al., 2021). Se trata de un constructo que se podría definir, siguiendo a Paul y Scriven (2003), como el proceso de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información que se obtiene a través de la observación, la experiencia, la reflexión y el razonamiento, haciéndose guía de actuación y creencias para la persona. Igualmente, múltiples investigaciones muestran la importancia de mejorar las competencias de los estudiantes en torno a cómo piensan y analizan la información y el papel esencial de los centros educativos y de los docentes en esta adquisición del pensamiento crítico (Pithers y Soden, 2000).

Igualmente, en relación con el segundo comportamiento clave de las personas que agrava los efectos de la desinformación, esto es, compartir información recibida sin contrastar, parece interesante asociarlo al constructo de desconexión moral (Bandura et al., 1996). Se trata de un factor de orden cognitivo que suele estar implicado en conductas moralmente cuestionables o claramente delictivas. Lo define Bandura (2002) como aquel proceso de desenganche respecto a los valores y normas adquiridos para justificar las conductas socialmente reprochables con argumentos lógicos, evitando así la vergüenza o la culpa. Este proceso explicaría cómo las personas se pueden implicar en comportamientos poco éticos sin sentir malestar. El hecho de difundir información sin contrastar que puede ser falsa, o incluso sabiendo que lo es, como a veces ocurre, acarrea una irresponsabilidad social de la cual el sujeto o no suele ser consciente o pone en marcha el descrito mecanismo de desconexión moral. En concreto, siguiendo uno de sus mecanismos, el de «desplazamiento de la responsabilidad», definido por el mismo Bandura (2002) como el hecho de no asumir la responsabilidad propia de las acciones, ya que dicha responsabilidad es desplazada hacia otra persona o grupos de personas. Es ahí donde el papel de la educación moral, definida *grosso modo* como la ayuda para que los jóvenes adquieran un conjunto de creencias y valores sobre lo que es correcto o incorrecto (Halstead, 2010), puede ser clave de cara a la lucha contra la desinformación. Específicamente en cuanto se refiere a la concienciación sobre la responsabilidad individual de verificar un determinado contenido que se recibe antes de compartirlo y

evitar así convertirse en un posible agente de diseminación de falsedades.

Por tanto, el principal objetivo de este trabajo es elaborar una escala que, validada psicométricamente, proporcione por primera vez una herramienta útil y fácil de usar con la que medir la vulnerabilidad desinformativa de los adolescentes, teniendo en cuenta sus comportamientos, hábitos y motivaciones relacionados con el consumo de contenidos. Las hipótesis que se extraen de lo expuesto hasta ahora serán:

H1: La escala de vulnerabilidad ante la desinformación para jóvenes propuesta cuenta con la fiabilidad y validez necesarias.

H2: Existe una correlación negativa entre vulnerabilidad desinformativa (dar credibilidad sin contrastar) y pensamiento crítico.

H3: Existe una correlación positiva entre vulnerabilidad desinformativa (compartir contenido sin contrastar) y desconexión moral.

Para dar respuesta a todo ello, siguiendo a DeVellis (2017), el estudio se desarrolló en las siguientes dos fases.

## 2. Primera fase: elaboración y depuración de la escala de vulnerabilidad ante la desinformación (EVD)

### 2.1. Procedimiento y participantes

Como se ha señalado, se realizó, en primer lugar, una revisión de la literatura para detectar los instrumentos existentes para mitigar la vulnerabilidad ante la desinformación. Se sumó también la perspectiva que ofrece el «Cuestionario sobre los hábitos de los estudiantes para compartir *fake news* por el móvil» o CHECK-M (Herrero-Diz et al., 2020), el cual incorpora elementos del Ofcom Report (Ofcom, 2019), o el ya mencionado C.R.A.A.P. (Blakeslee, 2004). A partir de esto se desarrolló la EVD, compuesta en un primer momento por 30 ítems agrupados en dos dimensiones y 7 subdimensiones:

- Dimensión 1: «Para darle credibilidad a una información o noticia que me llega por las redes sociales, Internet, o el móvil…» («Credibilidad»), compuesta por: chequeo básico de la información (5 ítems), nivel cuantitativo de lectura (6 ítems), análisis más cualitativo del contenido (4 ítems), pensar en posibles propósitos de la información (5 ítems).

- Dimensión 2: «Cuando comparto una información o noticia que me llega por las redes sociales, Internet, o el móvil…» («Compartir»), conformada por: chequeo veracidad (4 ítems), responsabilidad (3 ítems), y motivación extrínseca (3 ítems).

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de validez de contenido del instrumento mediante el juicio de expertos, a través del cual obtener evidencias de validez basadas en el contenido del test (Sireci y Faulkner-Bond, 2014). Concretamente, participaron periodistas expertos en *fact-checking* (verificación de datos) y contenidos digitales (N = 3) y educadores e investigadores de educación (N = 2), siendo 3 hombres y 2

mujeres, de entre 32 y 40 años. Las respuestas de uno de ellos se descartaron por su incongruencia. Los expertos valoraron con una escala tipo Likert de 4 puntos (desde nada —1— a mucho —4—) el grado de representatividad (i.e. si los elementos creados son representativos de la dimensión a la que se supone que han de pertenecer) y relevancia (i.e. el grado o importancia en que dichos elementos representan la faceta de la dimensión para la que fueron desarrollados) de las dimensiones, así como la comprensión (i.e. si el ítem se entiende correctamente), ambigüedad (i.e. juicio sobre las posibilidades de que el ítem pueda ser interpretado de diferentes maneras) y claridad de los ítems (i.e. hasta qué punto el ítem es conciso/preciso/directo) (Gwet, 2014).

Después se llevó a cabo el pilotaje de la escala en una muestra de 49 adolescentes españoles, 69.4 % mujeres, con una edad media de 16.84 años (DT=.99). El 34.7 % (n=17) cursaban 1.º Bachillerato, el 20.4 % (n=10) cursaban 2.º Bachillerato, 1 participante 3.º de ESO (2 %), el 32.7 % 4.º de ESO (n=16), el 4.1 % (n=2) un grado universitario y el 6.1 % (n=3) Formación Profesional.

Tras el juicio de expertos y el pilotaje, el instrumento inicial de 30 ítems pasó a tener 25 distribuidos en las mismas dos dimensiones, descartando las subdimensiones 19 para «Credibilidad» y 6 para «Compartir».

### 2.2. Análisis de datos y resultados

En el juicio de expertos, la representatividad se analizó mediante el coeficiente Kappa de Fleiss (Fleiss et al., 2003). Se calculó el acuerdo global, así como el grado de acuerdo para cada dimensión de la escala, tomando como referencia a Landis y Koch (1977), quienes consideran una concordancia pobre valores de K < .20, justa entre .21 y .40, moderada entre .41 y .60, buena entre .61 y .80 y, finalmente, muy buena entre .81 y 1.00.

Tal y como puede verse en la Tabla 1, el acuerdo global entre los expertos para la dimensión 1 («Credibilidad») fue moderado (K = .45, < .001, 95 % IC .34-.56) y muy bueno para la dimensión 2 («Compartir») (K = 1.00, < .001, 95 % IC .81- 1.19).

La relevancia de cada ítem y la comprensión, ambigüedad y claridad se valoró mediante el índice de validez de contenido (IVC, Lynn, 1986) y la razón de validez de contenido (RVC, Lawshe, 1975). Analizando en detalle las respuestas, se comprobó que 10 ítems de la dimensión 1 generaban bastantes dudas en cuanto a la subdimensión a la que correspondían (ítems 2, 3, 7, 8, 13, 14, 17, 19, 23 y 24). Por otra parte, los ítems «Si es un video me basta con ver solo los primeros segundos» y «Tengo en cuenta qué relación tiene la información con otros temas de actualidad» no alcanzaron el valor de relevancia mínimo (RVC = .5, < .58), pero el IVC sí fue adecuado para todas las dimensiones (IVC1 = .72, IVC2 = .75, IVC3 = .67, IVC4 = .90, IVC5 = .75, IVC6 = .75, IVC7 = 1). Respecto a la valoración de los ítems, todos mostraron valores adecuados en comprensión y claridad, si bien el ítem «Miro si puedo contactar con el autor o encontrar más información sobre él/ella» resultó ambiguo (IVC = .50).

TABLA 1. Resultados del acuerdo entre codificadores.

| Ítems | Acuerdo | | |
|---|---|---|---|
| | K | p | 95 % IC |
| **Credibilidad** | .45 | <.001 | .34-.56 |
| 1. Chequeo básico | .45 | <.001 | .27-.63 |
| 2. Nivel cuantitativo | .29 | .002 | .11-.47 |
| 3. Análisis más cualitativo | .23 | .015 | .05-.41 |
| 4. Propósitos | .88 | <.001 | .70-1.07 |
| **Compartir** | 1.00 | <.001 | .81-1.19 |
| 5. Chequeo veracidad | 1.00 | <.001 | .73-1.27 |
| 6. Responsabilidad | 1.00 | <.001 | .73-1.27 |
| 7. Motivación extrínseca | 1.00 | <.001 | .73-1.27 |

Nota: K = Kappa de Fleiss; p = significación estadística; 95 % Intervalo de Confianza.
Fuente: Elaboración propia.

En último lugar, los resultados del pilotaje se consideraron satisfactorios, ya que se obtuvo un alfa de Cronbach para la escala global de .79 (>.70). Por otra parte, 11 ítems mostraron un índice de discriminación inferior a .30 (IDisc9 = -.16, IDisc10 = -.17, IDisc11 = .27, IDisc19 = .16, IDisc23 = -.20, IDisc25 = .10, IDisc26 = .22, IDisc27 = .06, IDisc28 = -.06, IDisc29 = .12, IDisc30 = .18). Estos resultados dieron lugar a la revisión de varios ítems, y a mantener las dos dimensiones, «Credibilidad» y «Compartir», que conforman la escala depurada.

## 3. Segunda fase: fiabilidad y evidencias de validez de la EVD

### 3.1. Procedimiento y participantes

Para la validación de la EVD, la muestra de participantes para el estudio se recogió a través de un panel *online* de consumidores en 2021 de nacionalidad británica, los cuales firmaron el correspondiente consentimiento informado. La lengua nativa de todos los sujetos era el inglés. Por ello, se tradujo el cuestionario a dicho idioma, siguiendo el proceso de *back translation* (traducción inversa) (Harkness y Schoua-Glusberg, 1998). Tras depurar las respuestas incompletas, la muestra válida de adolescentes de 16 a 18 años fue finalmente de 417. Siguiendo un criterio de proporcionalidad en función del sexo y edad, el 27.3 % (n = 114) de los participantes tenía 16 años, el 33.3 % tenía 17 años (n = 139), y el 39.3 % tenía 18 años (n = 164). El 50.8 % manifestó ser de sexo femenino (n = 212), el 46 % de sexo masculino (n = 192), y el 3.1 % declaró «otro» (n = 13). Respecto a los estudios, el 36.9 % (n = 154) estudiaba educación secundaria (GCSE), el 38.4 % (n = 160) estudiaba para obtener el certificado general de educación (GCE), el 13.2 % (n = 55) no estaba estudiando en ese momento y el 11.5 % (n = 48) estudiaba formación profesional (VET).

El estudio se realizó según las recomendaciones de la Ley Orgánica 15/1999 y la Agencia Española de Protección de Datos. El proyecto y el protocolo experimental fueron aprobados por el comité de ética de la Universidad Loyola Andalucía. Todos los encuestados dieron su consentimiento para participar en el presente estudio. No se requirió el consentimiento informado de los padres o tutores ya que los participantes eran mayores de 16 años (Ley 41/2002).

La recogida de datos y el reclutamiento de los adolescentes se hizo mediante Qualtrics (www.qualtrics.com). Qualtrics contactó con los mismos y les remitió el enlace del estudio para su cumplimentación, en el que se incluyeron variables de control, incluyendo el tiempo de ejecución. Cada participante fue recompensado económicamente, para lo cual era requisito indispensable responder a todas las preguntas y enviar el cuestionario tras su finalización. El estudio estuvo disponible desde el 21/04/2021 hasta el 14/05/2021.

### 3.2. Medidas

En cuanto a la batería completa de preguntas del cuestionario, se midieron las siguientes variables:

1. *Vulnerabilidad a la desinformación:* medida mediante la escala de vulnerabilidad ante la desinformación (EVD), en su versión depurada, descrita previamente y compuesta por 25 ítems de escala tipo Likert de 5 puntos (desde 1 ——nunca— a 5 —siempre—), agrupados en dos dimensiones, «Credibilidad» (19 ítems) y «Compartir» (6 ítems).

2. *Desconexión moral:* evaluada mediante 12 ítems tipo Likert (desde 1 = totalmente en desacuerdo, a 5 = totalmente de acuerdo) incluidos en la escala de desconexión moral de Bandura et al. (1996). Se incluyeron los ítems correspondientes a los siguientes mecanismos de desconexión moral: comparaciones ventajosas que los individuos realizan de sus propias conductas dañinas (p. ej., dañar alguna propiedad no es gran cosa si se considera que otros hacen cosas peores), el desplazamiento de la responsabilidad (p. ej., si las personas viven en malas condiciones no pueden ser culpados por agredir) y la difusión de la responsabilidad (p.ej., un chico que pertenece a una pandilla no puede ser culpado por los problemas causados por la pandilla). El alfa de Cronbach correspondiente a los 12 ítems fue .79.

3. *Pensamiento crítico:* se midió mediante la subescala de juicio/pensamiento crítico incluida en el cuestionario VIA-Y (*Values in Action for Youth* [valores en acción para la juventud]) de Park y Peterson (2006), que mide las fortalezas humanas en adolescentes. Consta de ocho ítems tipo Likert (desde 1 = totalmente en desacuerdo, a 5 = totalmente de acuerdo) y evalúa la percepción que tiene el adolescente sobre la información que emplea a la hora de tomar decisiones y el grado en que reflexiona a la hora de decidir (p. ej., cuando tomo una decisión, considero lo bueno y lo malo de cada opción). La fiabilidad en la muestra fue aceptable ($\alpha$ = .72).

Además de estas tres medidas, los participantes respondieron a las siguientes preguntas sociodemográficas: género, edad, región de residencia y estudios que

estaban cursando en el momento de su participación en el estudio.

### 3.3. Análisis de datos y resultados

En primer lugar, se analizó la validez de constructo, es decir, la estructura factorial del instrumento. Para ello, la muestra total se dividió en dos partes de forma aleatoria; una mitad de 219 personas se utilizó para realizar el análisis factorial exploratorio (AFE) y la otra mitad de 198 participantes para el análisis factorial confirmatorio (AFC).

A nivel preliminar, la matriz era adecuada para su factorización (Osborne et al., 2014). En concreto, el valor de KMO (KMO = .86, > .70; Kaiser, 1970) verificó la adecuación de la muestra para el análisis posterior y el test de esfericidad de Bartlett resultó no significativo ($\chi 2$ = 2297.3, gl = 300, p < .01). La puntuación media de los ítems osciló entre 1.90 (DT = 1.05) y 3.58 (DT = 1.10); con valores de asimetría (-.81, .94) y curtosis (-1.01, .503) cercanos a la normalidad, pero resultando la curtosis multivariada significativa en el test de Mardia (Mk= 10.89, p < .01).

El AFE se llevó a cabo utilizando *Unweighted Least Squares* (mínimos cuadrados no ponderados) (ULS) como método de extracción y la rotación oblicua Promin (Lorenzo-Seva, 1999), dadas las características de los datos (ver apartado de resultados) y la presunta correlación entre los factores. Se realizaron diversas comprobaciones para confirmar que el modelo exploratorio óptimo era el de dos factores, concretamente:

a) El análisis paralelo basado en el análisis factorial de rango mínimo (PA-MRFA) con un intervalo del 95 % (Timmerman y Lorenzo-Seva, 2011), sugirió la presencia de dos factores.

b) Se analizó el grado de dominancia del factor general o cercanía a la unidimensionalidad (Ferrando et al, 2019), constatando que los datos se ajustaban a un modelo multidimensional, ya que el índice *Explained Common Variance* (varianza común explicada) (ECV) fue de .755 (valores > .85 indican que el modelo es esencialmente unidimensional; Rodríguez et al., 2016), y el índice UniCo fue de .819 (valores > .95 sugieren que los datos pueden tratarse de forma unidimensional; Lorenzo-Seva y Ten Berge, 2006).

c) El modelo de dos factores mostró un buen ajuste (*Goodness of Fit Index* [índice de bondad del ajuste], GFI = .965, > .95; Hooper et al., 2008). Las saturaciones de los ítems en los factores se reportan en la Tabla 2, en la cual se observa que todos los ítems presentan cargas factoriales por encima o muy cercanas a .40 en el mismo factor y menores de .30 en el otro factor.

d) El modelo explicó un 42 % de la varianza (.31 el factor 1, y .11 el factor 2). Asimismo, la correlación entre los dos factores fue adecuada (.38) (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2014).

e) La replicabilidad del constructo o índice h (Hancock y Mueller, 2001) ayudó a confirmar, a partir de valores mayores de .70, que la variable latente estaba bien definida por sus indicadores y podría tener estabilidad en otros estudios.

TABLA 2. Escala de vulnerabilidad ante la desinformación (EVD) para jóvenes, y sus pesos factoriales en el AFE (ULS y rotación Promín).

| Ítem | Factores | |
|---|---|---|
| | F2 | F1 |
| Compruebo si aparece el autor del contenido o noticia. | | .503 |
| Miro si la web o el medio es conocido. | | .772 |
| Compruebo que la dirección web es fiable. | | .608 |
| Cuando es un video compruebo quién lo ha hecho. | | .569 |
| Miro si la información es reciente. | | .507 |
| Compruebo si la foto se corresponde con el resto del contenido. | | .607 |
| Miro si puedo contactar con el autor o encontrar más información sobre él/ella. | | .454 |
| Contrasto la información por otras fuentes. | | .609 |
| Me conformo con leer únicamente el titular. * | | .389 |
| Necesito leer la noticia o contenido al completo. | | .537 |
| Tengo en cuenta si la información contiene datos o cifras de fuentes fiables. | | .706 |
| Chequeo si la información está bien presentada (sin errores ortográficos, gramaticales, erratas, etc.). | | .654 |
| Dudo de una noticia si el titular es excesivamente llamativo. | | .415 |
| Pienso si el contenido que me llega tiene relación con la actualidad. | | .662 |
| Diferencio claramente si la noticia o contenido es de humor o de broma. | | .515 |
| Pienso si la información pretende influir en mis emociones (hacerme reír, enfadar, indignarme…). | | .624 |
| Analizo si el contenido, además de informar, tiene otro propósito (político, ideológico, económico…). | | .680 |
| Pienso si la información pretende dañar a alguien o algo. | | .656 |
| Distingo claramente qué es información y qué es opinión. | | .532 |
| Cuando una información o contenido me divierte, lo comparto inmediatamente, sin contrastarlo. | .655 | |
| Si una noticia me indigna o enfada, la comparto de manera inmediata y sin contrastar. | .608 | |
| Cuando me llega una noticia que me alegra, la comparto rápidamente y sin necesidad de contrastarla. | .778 | |
| Al compartir un contenido busco simplemente entretenerme a mí y a mis amigos. | .671 | |
| Comparto una noticia o contenido con la intención principal de influir en la opinión de los demás. | .620 | |
| Si sé que es falso, lo comparto para avisar a mis contactos. | .454 | |

Nota: * Ítem invertido.
Fuente: Elaboración propia.

f) Respecto a la calidad y efectividad de las puntuaciones factoriales estimadas, puede decirse que los resultados fueron adecuados (Fiabilidad Marginal = .83 y .92 para el factor 1 y 2, respectivamente, > .80). La replicabilidad de los constructos fue satisfactoria y, complementariamente, el índice *Expected Percentage of True Differences* (porcentaje esperado de diferencias reales) (EPTD; Ferrando et al., 2019) también presentó valores aceptables, con puntos de corte ≥ 90 % (ver Tabla 3); lo que indica que pueden utilizarse las puntuaciones factoriales obtenidas para la evaluación individual, diferenciando u ordenando a las personas.

TABLA 3. índices AFE globales y por factores.

| | **Índices globales** | | | **Índices por factores** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Cercanía a la unidimensionalidad | | | Correlaciones entre factores | | | Replicabilidad del constructo | | Puntuaciones factorials estimadas | |
| Modelo | GFI | Unico | ECV | | 1 | 2 | H-Latent | H-Observed | Marginal reliability | EPTD |
| 2 factores | .965 | .819 | .755 | F1 | -- | -- | .827 | .823 | .827 | 89.6 % |
| | | | | F2 | .381 | | .918 | .898 | .918 | 93.4 % |

Nota: GFI: Goodness of Fit Index; ECV: Explained Common Variance; S: Bentler's simplicity index; L: Loading simplicity index; EPTD: Expected percentage of true differences.
Fuente: Elaboración propia.

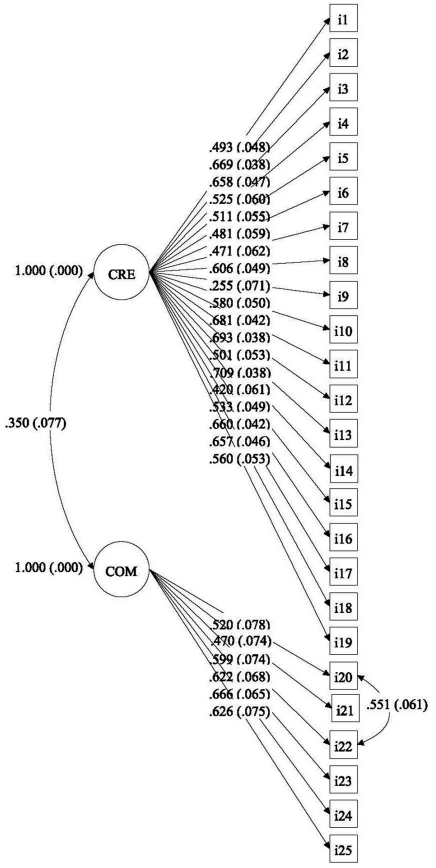
Posteriormente, se puso a prueba la estructura factorial derivada del AFE (modelo de 2 factores con los 25 ítems) mediante AFC, utilizando *Weighted Least Square Mean and Variance* (media y varianza ponderadas por mínimos cuadrados) (WLSMV) como método de estimación. Para valorar el ajuste del modelo se analizaron los índices *Root Mean Square Error of Approximation* (error cuadrático medio de aproximación) (RMSEA) y *Root Mean Square of Residuals* (raíz cuadrática media de los residuos) (RMSR), los cuales presentan valores óptimos por debajo de .08 (Hooper et al., 2008), así como el *Comparative Fit Index* (índice de ajuste comparativo) (CFI) y el *Tucker and Lewis Index* (índice Tucker y Lewis) (TLI), los cuales se consideran adecuados a partir de .90 o .95 (Hooper et al., 2008). El modelo presentó un ajuste aceptable, pero dos índices quedaron por debajo del punto de corte (RMSEA = .068, 90 % IC = .059–.077; CFI = .89; TLI = .88; SRMR= .072). Los índices de modificación (IM) informaron de una correlación susceptible de incluirse en el modelo (IM = 27.86) entre el ítem 20 («*If the information is funny, I share it immediately without contrasting it* [Si la información es divertida, la comparto inmediatamente sin contrastarla]») y el 22 («*If the information makes me happy, I share it*

*quickly without contrasting it* [Si la información me hace feliz, la comparto rápidamente sin contrastarla]») del factor 2.

El modelo, incluyendo dicho parámetro, mejoró ligeramente, de forma que todos los índices se mostraron por encima del punto de corte (RMSEA = .065, 90 % IC = .057–.074; CFI = .90; TLI = .90; SRMR=.069). Todos los parámetros fueron estadísticamente significativos ($p < .05$). El factor 1 presentó unos pesos factoriales que oscilaban entre .26 (ítem 9) y .71 (ítem 14) (M = .56, DT= .05). Los pesos factoriales del factor 2 fluctuaron entre .47 (ítem 21) y .67 (ítem 24) (M = .58, DT= .07). Adicionalmente, las varianzas residuales oscilaron entre .50 y .94 y la proporción de varianza explicada por los ítems varió desde .07 a .50. La correlación entre ambos factores fue de .35, y el parámetro que se incluyó con la correlación entre los errores de los ítems 20 y 22 fue de .38.

En el Gráfico 1 se muestra el modelo, en el cual se reportan las cargas factoriales estandarizadas y los residuales, así como la covarianza entre las variables latentes.

GRÁFICO 1. Diagrama del AFC resultante. Pesos factoriales estandarizados, errores estandarizados de los ítems y covarianza entre factores.




Fuente: Elaboración propia.

La fiabilidad de los factores resultantes se analizó mediante el coeficiente Omega (ω), obteniendo resultados satisfactorios (F1: ω = .88, IC = .86–.91; F2: ω = .73, IC = .69–.79), mayores a .70 (Dunn et al., 2013); asimismo, la correlación ítem-total fue adecuada (>.30), oscilando entre .23 y .62 para el factor 1 y entre .39 y .60 para el factor 2.

Por otra parte, siguiendo el criterio de Fornell-Larcker (Fornell y Larcker, 1981) puede afirmarse que la escala tiene una adecuada validez convergente y discriminante (ver Tabla 4). Respecto a la primera de ellas: a) el valor del *Average Extracted Variance* (varianza media extraída) (AVE) se encontró por encima de .50 para las dos dimensiones; b) el índice *Composite Reliability* (fiabilidad compuesta) (CR) era mayor que el AVE. En cuanto a la validez discriminante: a) la correlación entre los factores fue adecuada (r = .35 < .85) y, b) la raíz cuadrada del AVE (CV) para cada constructo fue mayor que la correlación entre los constructos (r = .35, < .87 para F1, .72 para F2); y el valor del AVE para cada dimensión fue mayor que la correlación al cuadrado de las dimensiones.

TABLA 4. Fiabilidad, evidencias de validez convergente y discriminante.

| **Constructo** | **Fiabilidad** | | **AVE** | **Correlaciones entre los factores** | | **Validez convergente** | **Validez discriminante** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ω | CV | | 1 | 2 | | |
| Credibilidad | .88 | .87 | .75 | **.87** | .12 | Sí | Sí |
| Compartir | .73 | .72 | .52 | .35 | **.72** | Sí | Sí |

Nota: ω = Omega; CV = Construct reliability; AVE = Average Variance Explained. Raíz Cuadrada del AVE (en negrita); correlación entre los factores (diagonal inferior); correlación al cuadrado de los factores (diagonal superior).
Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se analizó la relación entre las puntuaciones en el test (variable objeto de estudio) y otras variables externas (Elosúa, 2003) como evidencia complementaria de validez convergente y discriminante. Se utilizó la subescala «desplazamiento de la responsabilidad» de la escala de desconexión moral de Bandura et al. (1996), y la subescala de juicio/pensamiento crítico de la *Values in Action for Youth* (Park y Peterson, 2006). Tanto la dimensión Credibilidad (F1) como Compartir (F2) mostraron una correlación significativa con el pensamiento crítico (Park y Peterson, 2006). En línea con lo esperable, cuantas más comprobaciones realiza el adolescente para dar credibilidad a una noticia, más pensamiento crítico (r = .45, p < .001); asimismo, cuanto más se comparte, menos pensamiento crítico (r = -.14, p < .005). En cuanto a la correlación con la desconexión moral, no se observa una asociación significativa con ninguno de los factores, pero, si se atiende de forma individual a los mecanismos de desconexión moral, puede observarse que la dimensión Compartir (F2) mostró una correlación positiva con

el «desplazamiento de la responsabilidad» (r = .14, p < .005) (ver Tabla 5).

Para realizar el AFE y obtener los diferentes índices relacionados con su interpretación se utilizó el programa Factor 11.5.1. El AFC se implementó con el programa MPlus. El coeficiente de fiabilidad Omega se calculó con el programa Jasp, y el resto de los análisis se ejecutaron con el programa SPSS. Se tomó como referente un nivel de significación ≤ .05 para todos los análisis realizados.

TABLA 5. Validez basada en la correlación entre variables.

| Constructo | Pensamiento crítico | | Desconexión moral | | Comparaciones ventajosas | | Desplazamiento de la responsabilidad | | Difusión de la responsabilidad | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | r | p | r | p | r | p | r | p | r | p |
| Credibilidad (F1) | .45** | < .001 | .02 | .668 | -.05 | .333 | -.03 | .566 | .09 | .062 |
| Compartir (F2) | -.14* | < .005 | .06 | .242 | .09 | .083 | .14* | < .005 | -.01 | .863 |

Nota: r = correlación de Pearson; p = significación estadística; * correlación significativa <.005; ** correlación significativa <.001.
Fuente: Elaboración propia.

## 4. Discusión y conclusiones

Tras los análisis expuestos, podemos afirmar que estamos ante una herramienta nueva y eficaz para observar determinados hábitos de consumo de contenidos aparentemente informativos de los adolescentes, especialmente vulnerables ante la desinformación (Ackland y Gwynn, 2020; Corbu et al. 2021). Con esta escala de vulnerabilidad ante la desinformación (EDV) validada, cabe aceptar, por tanto, la hipótesis H1. Por su sencillez y brevedad, dicha escala se hace también útil como instrumento de autodiagnóstico, además de como una excelente herramienta de carácter pedagógico, dentro y fuera del aula. Cuenta con 25 ítems y dos factores: dar credibilidad a una aparente noticia o contenido (F1) y compartirla (F2), dos conjuntos de comportamientos que requieren por tanto de dos estrategias de afrontamiento e intervenciones distintas.

En paralelo, se comprobó su desempeño en relación con otras dos variables implicadas en la vulnerabilidad desinformativa: pensamiento crítico y desconexión moral. Con el primero se encontró que se relacionaba positivamente con darle credibilidad a un contenido con mayor cuidado, así como negativamente con el hecho de compartirlo. Con desconexión moral, y en concreto con el desplazamiento de la responsabilidad moral, se encontró una relación positiva con el hecho de compartir más alegremente un determinado contenido. Se aceptan así también las hipótesis H2 y H3, en consonancia con Guan et al. (2021) y otros.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, cabe destacar, en primer lugar, que, aunque los análisis psicométricos han sido satisfactorios, hubiera sido deseable realizar o duplicar el pilotaje previo también

con muestra inglesa, no solo española. En esa línea, sería interesante realizar una segunda validación de la escala en población española, y en otros idiomas. Algo en lo que se está ya trabajando, en aras de aumentar la universalidad de la herramienta.

En resumen, la potencialidad del presente instrumento de medición y (auto)diagnóstico de la vulnerabilidad desinformativa de los jóvenes es considerable, y de enorme utilidad para la implantación y evaluación de programas de entrenamiento o alfabetización contra la desinformación. Huelga decir que ni adultos ni ancianos son inmunes a los ataques desinformativos, de ahí que otra futura línea de trabajo sea la validación de esta EVD en otras edades. Pero lo cierto es que la adolescencia es una etapa crítica en muchos sentidos. Pensemos que en ellos se está conformando la personalidad, el posicionamiento político y social, los valores morales, etc., aspectos clave en un momento en el que, como recoge el Media & Information Literacy Curriculum For Educators & Learners (MIL), crece entre los jóvenes la desconfianza generalizada en los medios de comunicación, la ciencia y las instituciones, aumenta la incitación al odio, la intolerancia y la polarización (Grizzle et al., 2021). Pensemos también que pronto entrarán en la mayoría de edad, y que entre otras cosas adquieren el derecho al voto. Por tanto, no es exagerado pensar que, para toda sociedad democrática, la lucha para hacer a la población en general, y a la juventud en particular, lo menos vulnerable posible ante la desinformación es absolutamente crucial (Corbu et al. 2021).

Esta herramienta aquí propuesta supone otro paso más en ese sentido y puede ser un instrumento útil para contribuir a demandas como la planteada por Nieto et al. (2021) quienes, tras una investigación sobre la competencia informacional (CI) en docentes en activo y futuros profesores de EP y ESO, concluyen que presentan dificultades para el desempeño de tareas relacionadas con el tratamiento de la información tan importantes como la búsqueda y la evaluación de la información, actividades que «deben ser fomentadas de forma específica» (*Ibidem*, p. 491). Este test nos invita a realizar ese ejercicio de evaluación y a pensar sobre los hábitos que tenemos cuando accedemos a la información y nos interpela porque, de alguna manera, nos sitúa frente a las decisiones que tomamos en relación con qué hacemos con la información, como compartirla o confiar en su autenticidad.

Por todo lo anterior, no podemos más que reivindicar la importancia del papel de los profesores en la lucha contra la desinformación, pues, junto con periodistas y bibliotecarios, «la triada de los trabajadores de la verdad» como Head y Wihbey (2017) les han reconocido, pueden contribuir a la formación de ciudadanos —usuarios y consumidores de información— responsables y críticos. Una muestra de ello son los efectos positivos sobre nuestros jóvenes que ya se empiezan a conocer tras la ejecución de distintas acciones en las que el profesorado les ha guiado. La formación en alfabetización mediática e informacional tiene efectos positivos sobre ellos, y así lo demuestran los resultados de otros proyectos como el *Civic Online Reasoning*, de la Universidad de Stanford, para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Estados Unidos, o News Wise (Reino Unido), orientado a la

formación de alumnos y profesores frente a la desinformación. Las investigaciones que se hicieron sobre los beneficios de ambas iniciativas demuestran que los estudiantes perfeccionaron sus capacidades para afrontar cantidades ingentes de información y conocer los distintos tipos de engaño. Una vez formados, los alumnos tomaron mejores decisiones sobre la calidad de la información a la que fueron expuestos.

## Apoyos

Estudio elaborado dentro del proyecto europeo SPOTTED KA201-2AF602E2 financiado por la Comisión Europea.

## Referencias bibliográficas

Ackland, R. y Gwynn, K. (2020). Truth and the dynamics of news diffusion on Twitter [La verdad y la dinámica de difusión de noticias en Twitter]. En R. Greifeneder, M. E. Jaffé, E. J. Newman y N. Schwarz (Ed.), *The psychology of fake news* (pp. 27-46). Routledge.

Agencia Española de Protección de Datos (2020). Guía de protección de datos por defecto. https://www.aepd.es/es/node/45107

Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency [Desvinculación moral selectiva en el ejercicio de la agencia moral]. *Journal of Moral Education, 31* (2), 101-119.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency [Mecanismos de desvinculación moral en el ejercicio de la agencia moral]. *Journal of Personality and Social Psychology, 71* (2), 364-374. https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364

.Blakeslee, S. (2004). The CRAAP test [La prueba CRAAP]. *LOEX Quarterly*, *31* (3), 4.

Caulfield, M. (2017). *Web literacy for student fact-checkers [Alfabetización web para estudiantes verificadores de datos]*. Textbooks. 5. https://digitalcommons.liberty.edu/textbooks/5

Corbu, N., Oprea, D. A. y Frunzaru, V. (2021). Romanian adolescents, fake news, and the third-person effect: A cross-sectional study [Adolescentes rumanos, fake news y el efecto de tercera persona: un estudio transversal]. *Journal of Children and Media*, 1-19. https://doi.org/10.1080/17482798.2021.1992460

DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications [Desarrollo de escalas: teoría y aplicaciones]*. Sage.

Dring, S. (2020). Fact vs fiction: Teaching critical thinking skills in the age of fake news [Realidad frente a ficción: enseñar a pensar críticamente en la era de las noticias falsas]. *The School Librarian*, *68* (1), 63-63.

Dumitru, E. A. (2020). Testing children and adolescents' ability to identify fake news: A combined design of quasi-experiment and group discussions [Comprobación de la capacidad de niños y adolescentes para identificar noticias falsas: un diseño combinado de cuasi-experimento y debates en grupo]. *Societies*, *10* (3), 71. https://doi.org/10.3390/soc10030071

Dunn, T. J., Baguley, T. y Brunsden, V. (2013). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation [De alfa a omega: una solución práctica al omnipresente problema de la estimación de la consistencia interna]. *British Journal of Psychology*, *105* (3), 295-441. https://doi.org/10.1111/bjop.12046

Elosúa, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, *15* (2), 315-321.

Ferrando, P. J. y Lorenzo-Seva, U. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: algunas consideraciones adicionales. *Anales de Psicología*, *30* (3), pp. 1170-1175.

Ferrando, P. J., Lorenzo-Seva, U. y Navarro-González, D. (2019). Unival: An FA-based R Package for Assessing Essential Unidimensionality Using External Validity Information [Unival: un paquete R basado en FA para evaluar la unidimensionalidad esencial utilizando información de validez externa]. *The R Journal*, *11* (1), 427-436.

Fleiss, J. L., Levin, B. y Paik, M. C. (2003). *Statistical methods for rates and proportions [Métodos estadísticos para tasas y proporciones]*. Wiley.

Fornell, C. y Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error [Evaluación de modelos de ecuaciones estructurales con variables inobservables y errores de medición]. *Journal of Marketing Research*, *18* (1), 39-50.

Greifeneder, R., Jaffe, M., Newman, E. y Schwarz, N. (2021). *The psychology of fake news: Accepting, sharing, and correcting misinformation [La psicología de las noticias falsas: aceptar, compartir y corregir la desinformación]*. Routledge.

Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P. R., Stewart, K., Tayie, S., S., Jaakkola, M., Thésée, G., Gulston, C., Andzongo M., Blaise P., Zibi F. y Paul A. (2021). Media and information literate citizens: think critically, click wisely! [Ciudadanos alfabetizados en medios de comunicación e información: ¡piensa críticamente, haz clic sabiamente!] UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068

Gómez-Calderón, B., Córdoba-Cabús, A. y Nieto, A. M. (2020). Jóvenes y *fake news*. Un análisis sociodemográfico aplicado al caso andaluz. *IC Revista Científica de Información y Comunicación*, *17*, 481-504. http://dx.doi.org/10.12795/IC.2020.i01.21

Guan, T., Liu, T. y Yuan, R. (2021). Facing disinformation: Five methods to counter conspiracy theories amid the Covid-19 pandemic [Combatiendo la desinformación: cinco métodos para contrarrestar las teorías de conspiración en la pandemia de Covid-19]. *Comunicar*, *69*, 71-83. https://doi.org/10.3916/C69-2021-06

Gwet, K. L. (2014). *Handbook of inter-rater reliability [Manual de fiabilidad entre evaluadores]*. Advanced Analytics.

Halstead, J. M. (2010). Moral education [Educación moral]. En C. S. Clauss-Ehlers (Eds), *Encyclopedia of cross-cultural school psychology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-71799-9_260

Hancock, G. R. y Mueller, R. O. (2001). Rethinking construct reliability within latent variable systems [Replanteamiento de la fiabilidad de los constructos en los sistemas de variables latentes]. En R. Cudeck, S. du Toit y D. Srbom (Eds.), *Structural equation modeling: Present and future-a festschrift in honor of Karl Joreskog* (pp. 195-216). Scientific Software International.

Harkness, J. y Schoua-Glusberg, A. (1998). Questionnaires in translation [Cuestionarios en traducción]. En J. Harkness (Ed.), *Cross-cultural survey equivalence* (pp. 87-126). Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen -ZUMA-. https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-49733-1

Harris, R. (1997). Evaluating Internet research sources [Evaluación de las fuentes de investigación en Internet]. *Virtual Salt*, *17* (1), 1-17.

Head, A. y Wihbey, J. (9 abril 2017). The importance of truth workers in an era of factual recession [La importancia de los trabajadores de la verdad en una época de recesión fáctica]. *Medium*. https://medium.com/@ajhead1/the-importance-of-truth-workers-in-an-era-of-factual-recession-7487fda8eb3b

Herrero-Diz, P., Conde-Jiménez, J. y Reyes de Cózar, S. (2020). Teens' motivations to spread fake news on WhatsApp [Las motivaciones de los adolescentes para difundir noticias falsas en WhatsApp]. *Social Media + Society*, *6* (3). https://doi.org/10.1177/2056305120942879

Herrero-Diz, P., Conde-Jiménez, J. y Reyes-de-Cózar, S. (2021). Spanish adolescents and fake news: Level of awareness and credibility of information [Los adolescentes españoles frente a las *fake news*: nivel de conciencia y credibilidad de la información]. *Culture and Education*, *33* (1), 1-27. https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1859739

Hooper, D., Coughlan, J. y Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, *6* (1), 53-60.

Jones-Jang, S. M., Mortensen, T. y Liu, J. (2021). Does media literacy help identification of fake news? Information Literacy helps, but other literacies don't [¿Ayuda la alfabetización mediática a identificar las noticias falsas? La alfabetización informacional ayuda, pero otras alfabetizaciones no]. *American Behavioral Scientist*, *65* (2), 371-388. https://doi.org/10.1177/0002764219869406

Kaiser, H. F (1970). A second-generation little jiffy [Un pequeño jiffy de segunda generación]. *Psychometrika*, *35*, 401-415.

Landis, J. R. y Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data [Medición de la concordancia de los observadores en datos categóricos]. *Biometrics*, *33*, 159-174.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity [Un enfoque cuantitativo de la validez de contenido]. *Personnel psychology*, *28* (4), 563-575.

Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. *Boletín Oficial del Estado, 298*, de 14 de diciembre de 1999, páginas 43088 a 43099. https://www.boe.es/eli/es/lo/1999/12/13/15/con

Lorenzo-Seva, U. (1999). Promin: A method for oblique factor rotation [Promin: un método de rotación factorial oblicua]. *Multivariate Behavioral Research*, *34*, 347-365

Lorenzo-Seva, U. y Ten Berge, J. M. (2006). Tucker's congruence coefficient as a meaningful index of factor similarity [El coeficiente de congruencia de Tucker como índice significativo de similitud factorial]. *Methodology*, *2*, 57-64. https://doi.org/10.1027/1614-2241.2.2.57

Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity [Determinación y cuantificación de la validez del contenido]. *Nursing Research*, *35*, 382-385.

Mandalios, J. (2013). RADAR: An approach for helping students evaluate Internet sources. *Journal of Information Science*, *39*, 470-478. https://doi.org/10.1177/0165551513478889

McGrew, S. (2020). Learning to evaluate: An intervention in civic online reasoning [Aprender a evaluar: una intervención en el razonamiento cívico en línea]. *Computers & Education*, *145*, 103711. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103711

McKay, S. y Tenove, C. (2021). Disinformation as a threat to deliberative democracy [La desinformación como amenaza para la democracia deliberativa]. *Political Research Quarterly*, *74* (3), 703-717. https://doi.org/10.1177/1065912920938143

Newman, E. J. y Zhang, L. (2020). Truthiness: How non-probative photos shape belief [Veracidad: cómo las fotos no probatorias moldean la creencia]. En R. Greifeneder, M. E. Jaffé, E. J. Newman y N. Schwarz (Ed.), *The psychology of fake news* (pp. 90-114). Routledge.

Nieto-Isidro, S., Martínez-Abad, F. y Rodríguez-Conde, M.-J. (2021). Presente y futuro de la Competencia Informacional Docente en educación oobligatoria [Present and future of Teachers' Information Literacy in compulsory educatio]. **Revista Española de Pedagogía**, *79* (280), 477-496. https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-07

Ofcom (Ed.) (2019). *Children and parents: Media use and attitudes report, 2018 [Niños y padres: informe sobre el uso de los medios de comunicación y las actitudes, 2018]*. https://bit.ly/3n6iDUK

Osborne, J., Costello, A. y Kellow, J. (Eds.) (2008). *Best practices in exploratory factor analysis*. SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781412995627

Park, N. y Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth [Competencia moral y fortalezas del carácter entre los adolescentes: el desarrollo y la validación del Inventario de Fortalezas de Valores en Acción para Jóvenes.]. *Journal of Adolescence*, *29* (6), 891-909. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.011

Paul, R. y Scriven, M. (2003). *Defining critical thinking*. The Foundation for Critical Thinking. http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766

Pérez-Escoda, A., Pedrero-Esteban, L. M., Rubio-Romero, J. y Jiménez-Narros, C. (2021). Fake news reaching young people on social networks: Distrust challenging media literacy [Las noticias falsas llegan a los jóvenes en las redes sociales: la desconfianza como reto a la alfabetización mediática]. *Publications*, *9* (2), 24. https://doi.org/10.3390/publications9020024

Pithers, R. T. y Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review [El pensamiento crítico en la educación: una revisión]. *Educational research*, *42* (3), 237-249.

Plan Internacional (Ed.) (2021). *The truth gap (des) informadas online. Cómo la desinformación y la información errónea online afectan a la vida, el aprendizaje y el liderazgo de las niñas, adolescentes y mujeres jóvenes*. https://bit.ly/3D7UmTY

Rodríguez, A., Reise, S. P. y Haviland, M. G. (2016). Applying bifactor statistical indices in the evaluation of psychological measures [Aplicación de índices estadísticos bifactoriales en la evaluación de medidas psicológicas]. *Journal of Personality Assessment*, *98*, 223-237. https://doi.org/10.1080/00223891.2015.1089249

Sireci, S. y Faulkner-Bond, M. (2014). Validity evidence based on test content [Pruebas de validez basadas en el contenido de las pruebas]. *Psicothema*, *26* (1), 100-107.

Tamboer, S. L., Kleemans, M. y Daalmans, S. (2020). 'We are a neeeew generation': Early adolescents' views on news and news literacy [«Somos una nueva generación»: la opinión de los adolescentes sobre las noticias y la alfabetización informative]. *Journalism*. https://doi.org/10.1177/1464884920924527

Timmerman, M. E. y Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, *16* (2), 209-220.

## Biografía de los autores

**Paula Herrero-Diz** es Doctora Internacional en Comunicación por la Universidad de Sevilla y Máster en Métodos de Investigación en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Córdoba. Trabaja como Profesora Adjunta e Investigadora en el Departamento de Comunicación y Educación de la Universidad Loyola Andalucía, donde imparte asignaturas del área de periodismo. Sus principales líneas de investigación son los jóvenes como creadores de contenidos digitales y la innovación en medios.

https://orcid.org/0000-0002-8708-1004

**Milagrosa Sánchez-Martín** es Profesora e Investigadora en el Departamento de Psicología y Decana de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Loyola Andalucía. Doctora en Psicología con mención europea, especializada en el ámbito de la Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Premio Jóvenes Investigadores por la AEMCCO y socia fundadora de la spin-off Metodik. Ha liderado varios proyectos de investigación nacionales competitivos y participado en otros europeos, nacionales y regionales, así como en contratos de investigación con empresas como Pearson Education, el Instituto de la Felicidad de Coca Cola o Cruz Roja España.

https://orcid.org/0000-0002-7387-9971

**Pilar Aguilar** es profesora e investigadora en la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Loyola Andalucía. Ha participado en varios proyectos de investigación financiados por convocatorias públicas competitivas del Ministerio de Ciencia en el programa de Excelencia I+D y ha sido Co-IP de un proyecto concedido por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Además, ha colaborado en proyectos de investigación europeos y ha realizado estancias científicas en EE. UU., Reino Unido y Portugal. Ha publicado 11 artículos *JCR*. Desde 2015, también ha impartido clases y ha ocupado puestos de gestión en el Departamento de Psicología de la Universidad Loyola Andalucía.

https://orcid.org/0000-0003-0032-6273

**José Antonio Muñiz-Velázquez** es Profesor, Investigador y Director del Departamento de Comunicación y Educación de la Universidad Loyola Andalucía. Responsable del grupo de investigación Comunicación Positiva y Cultura Digital de la misma universidad. Licenciado en CC. de la Información y en Psicología. Doctor en Comunicación. Su labor investigadora gira en torno a la relación entre las diferentes facetas de la comunicación, la felicidad y el florecimiento humano. Cuenta al respecto con numerosas publicaciones en revistas y editoriales científicas de primer nivel. Profesor invitado en universidades como Loyola Chicago University, Università di Siena, Università di Bologna o el Emerson College (Boston), entre otras.

https://orcid.org/0000-0003-4518-3624

# Notas

**Camino Ferreira, Alba González-Moreira y Ester Benavides**
Análisis y buenas prácticas del sistema de orientación universitaria para estudiantes con discapacidad

**Arminda Suárez-Perdomo, Yaritza Garcés-Delgado, Edgar García-Alvarez y Zuleica Ruiz-Alfonso**
Propiedades psicométricas del cuestionario de adicción a las redes sociales (ARS) a población universitaria

**Elena López-de-Arana Prado, L. Fernando Martínez Muñoz, María Teresa Calle-Molina y Raquel Aguado Gómez**
Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje servicio universitario a través del método Delphi

# Análisis y buenas prácticas del sistema de orientación universitaria para estudiantes con discapacidad

## *Analysis and good practices of the university guidance system for students with disabilities*

**Dra. Camino FERREIRA.** Profesora Titular. Universidad de León (*camino.ferreira@unileon.es*).

**Alba GONZÁLEZ-MOREIRA.** Profesora Ayudante. Universidad de León (*alba.gonzalez.moreira@unileon.es*).

**Ester BENAVIDES.** Máster Universitario en Investigación en Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de León (*ebenap00@estudiantes.unileon.es*).

**Resumen:**

Para poder conseguir la inclusión real y la participación de todos los miembros de la comunidad universitaria es necesario fomentar acciones de respeto y reconocimiento de derechos. En este proceso, ha cobrado especial importancia la orientación a los estudiantes universitarios con discapacidad. Este estudio, enmarcado en el proyecto «Análisis de los sistemas de apoyo y orientación institucionales e informales para estudiantes universitarios»(financiado por la Consejería de Educación de Castilla y León) se centra en describir y analizar la adecuación de los servicios de apoyo y orientación a los estudiantes con discapacidad en las universidades públicas españolas, identificando buenas prácticas. El método seguido se fundamenta en el análisis documental y análisis de contenido sobre las actuaciones y los servicios de apoyo y orientación a estudiantes con discapacidad incluidos en las memorias de verificación de títulos universitarios y de las webs instituciones de las 47 universidades públicas españolas. Para el análisis de los datos se ha establecido un sistema de categorías en el programa MAXQDA. Los resultados se han diferenciado en función de la denominación, ámbito de actuación, objetivos, procedimiento, destinatarios, momento de los estudios y actuaciones específicas en discapacidad. Los resultados reflejan que todas las universidades analizadas cuentan con servicios de atención a estos estudiantes como centro de

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20-03-2023.

Cómo citar este artículo: Ferreira, C., González-Moreira, A. y Benavides E. (2023). Análisis y buenas prácticas del sistema de orientación universitaria para estudiantes con discapacidad | *Analysis and good practices of the university guidance system for students with disabilities. Revista Española de Pedagogía, 81* (285), 339-360. https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-05

https://revistadepedagogia.org/ ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

organización y gestión de la orientación. Como principales buenas prácticas destaca la red de agentes coordinados en este proceso, incluyendo fundaciones, empresas e instituciones; así como los planes, proyectos y/o programas que fomentan la participación y que se ajustan a las necesidades o dificultades que puedan surgir a este colectivo, especialmente las relativas al voluntariado y las adaptaciones.

**Descriptores:** orientación, discapacidad, universidad, servicios de orientación, educación superior.

## Abstract:

In order to achieve real inclusion and participation of all the members of the university community, it is necessary to promote actions based on respect and recognition of rights. In this process, guidance for university students with disabilities has become particularly important. This study, within the framework of the project "Analysis of institutional and informal support and guidance systems for university students" (funded by the Castilla y León Regional Department for Education), focuses on describing and analysing the adequacy of support and guidance services for students with disabilities in Spanish public universities, by identifying good practices. The method used is based on documentary analysis and content analysis of the actions and services providing support and guidance for students with disabilities included in the verification reports on university degrees and the websites of the 47 Spanish public universities. For the data analysis, a system of categories was established using the MAXQDA program. The results were differentiated according to the designation, scope of action, objectives, procedures, recipients, stage of studies and specific actions regarding disability. The results show that all the universities analysed have support services for these students at the centre of guidance organisation and management. The main good practices of note involve the network of agents that this process co-ordinates, including foundations, companies and institutions, as well as the plans, projects and/or programmes that encourage participation and that are adapted to the needs or difficulties that this group may encounter, especially those related to volunteering and adjustments.

**Keywords:** guidance, disability, university, counselling services, higher education.

## 1. Introducción

Este estudio se enmarca en el proyecto financiado por la Consejería de Educación de Castilla y León «Análisis de los sistemas de apoyo y orientación institucionales e informales para estudiantes universitarios» (2019-21) del Grupo ÉVORI (Evaluación, Orientación y Políticas Educativas) de la Universidad de León. Este proyecto y el presente estudio se centran en el proceso de orientación, el cual ha tenido como finalidad primordial proporcionar una respuesta y ayudar en las múltiples situaciones a las que un individuo se puede enfrentar a lo largo de su desarrollo en los diferentes ámbitos de la vida. El concepto de la orientación surge como consecuencia de una necesidad socioeconómica con

relación al ámbito profesional (Amor Almedina y Dios Sánchez, 2017; Pantoja-Vallejo et al., 2020; Pérez y Serra, 2016), hasta configurarse bajo una perspectiva más genérica y global convirtiendo a la orientación en un elemento clave en la sociedad actual, especialmente en lo que a la orientación académica se refiere (Amor Almedina y Dios Sánchez, 2017; Pantoja-Vallejo et al., 2020). En la actualidad, la orientación se define como un proceso continuo de asesoramiento y ayuda a todas las personas, en todos sus aspectos y con el objetivo de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida (Amor Almedina, 2020; Pérez y Serra, 2016).

Garantizar una educación de calidad en igualdad y atender a la diversidad de todos los estudiantes es uno de los retos más difíciles con los que se encuentra la educación, incluido el nivel universitario. Los esfuerzos para poder garantizar el principio de igualdad de oportunidades en la educación superior han ido creciendo de forma considerable y notoria, especialmente en estudiantes con discapacidad (Álvarez, 2016; Novo-Corti et al., 2015) y así se explicita en el Preámbulo de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU). En este sentido, la orientación se considera una herramienta con la que facilitar e implementar actuaciones que favorezcan la inclusión del alumnado, mejorando de forma simultánea su rendimiento académico y personal (Lorenzo et al., 2017). El modelo actual incluye la creación de servicios de apoyo específicos concebidos como un mecanismo que ofrece respuestas globales al estudiante con discapacidad (Álvarez Pérez, 2016), respondiendo de esta forma al Estatuto del Estudiante Universitario (artículo 65.3). En este modelo, las universidades han hecho un gran esfuerzo por responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, adoptando una serie de medidas dentro del sistema de orientación y apoyo como son las acciones de orientación previa a la universidad, la evaluación previa de necesidades para realizar un plan de actuación individual, las campañas de información a la comunidad universitaria sobre la discapacidad y la coordinación de servicios internos y externos (Ferreira Villa et al., 2014a).

Para poder potenciar el éxito en la universidad de los estudiantes con discapacidad se deben poner en práctica los ajustes y adaptaciones del currículum necesarios (Núñez, 2017; Rodríguez Martín et al., 2014), nuevas metodologías, la adaptación de recursos, procesos de acción tutorial, así como la búsqueda de estrategias de evaluación acordes a la individualización. La orientación es un proceso imprescindible para la personalización de la enseñanza (Martínez Clares et al., 2019) y los servicios de apoyo o programas universitarios dirigidos a estos estudiantes pueden contribuir a ello. Estos servicios son una realidad en las universidades europeas con el fin de garantizar los principios de igualdad de oportunidades y no discriminación (Galán-Mañas, 2015). Sin embargo, se requiere concertar y generalizar unos estándares de calidad e indicadores de buenas prácticas en el funcionamiento de estos servicios dirigidos a estudiantes con discapacidad (Álvarez Pérez, 2016). Según los datos

proporcionados por la Fundación Universia, la mayoría de las universidades españolas ofrecen algún servicio de atención al alumnado con discapacidad, ya sea a través de programas específicos, servicios o de adaptaciones en el acceso y la estancia en las universidades (Cotán, 2017). Estos servicios llevan varios años funcionando, pero solo algunos de ellos presentan un diagnóstico profundo y sistemático en la inclusión de estos estudiantes. Sus líneas de actuación van en la dirección de informar, orientar y gestionar las necesidades de los estudiantes con discapacidad, interviniendo de forma individual o grupal, y estando dirigidas a la promoción, acogida, permanencia y egreso (Galán-Mañas, 2015).

La información y orientación desde estos servicios es uno de los puntos clave para los estudiantes con discapacidad con el fin de lograr una integración plena en la universidad, incluyendo asimismo la formación e información por parte de los docentes para fomentar una respuesta más adecuada a sus necesidades (Moriña, 2015) y eliminar cualquier actitud negativa (Álvarez Pérez, 2016; Arias et al., 2016; Novo-Corti et al., 2015; Rodríguez Martín et al., 2014). Para ayudar en este proceso de atención, se propone la existencia de una figura o agente educativo que actúe como nexo de unión entre los estudiantes con discapacidad y el profesorado competente involucrado, de manera que se encargue de paliar las necesidades detectadas y la llegada de información, facilitando de este modo los procesos de inclusión (Moriña et al., 2014).

Los servicios de orientación a estos estudiantes deben fundamentarse en un análisis y diagnóstico previo, de manera que se llegue a una reflexión global de todos los profesionales en materia de educación y asesoramiento universitario. En concreto, las principales acciones de estos servicios deben basarse en: coordinación; orientación en la elección de los estudios universitarios; protocolo de acogida; planificación de los apoyos y el asesoramiento; información, apoyo y formación del profesorado; sensibilización sobre la discapacidad por parte de todos los agentes que intervienen en el sistema educativo; preparación de la transición a la vida laboral (González et al., 2017).

De acuerdo con lo expuesto, en este estudio se analiza la atención a los estudiantes con discapacidad en las universidades públicas españolas, identificando buenas prácticas. Se parte de la premisa de que la adecuación de esta atención debe respaldar la dimensión social del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Rodríguez Martín et al., 2014), suplir las carencias de las políticas sociales y mejorar la calidad educativa y el éxito de toda la comunidad universitaria (Ferreira et al., 2014b; Galán-Mañas, 2015), ofreciendo asimismo el desarrollo integral de todos los estudiantes y asumiendo una concepción dirigida al alumnado en toda su globalidad (Amor Almedina, 2020) y en todas sus transiciones (González-Moreira et al., 2021).

## 2. Objetivos

El objetivo de este estudio es describir y analizar el apoyo y orientación a los estudiantes con discapacidad en las universidades

públicas españolas, identificando buenas prácticas. Para alcanzar este objetivo, se analizarán (1) las propuestas de sistemas de apoyo y orientación incluidas en el diseño de los nuevos títulos universitarios, (2) las actuaciones de los servicios de apoyo y orientación accesibles a través de las webs de las universidades a estudiantes con discapacidad, y (3) buenas prácticas en el apoyo y orientación a estos estudiantes.

## 3. Método

### 3.1. Diseño

Este estudio sigue una metodología de análisis documental basada en el análisis de contenido. Este análisis se caracteriza por ser sistemático y planificado, y por permitir analizar y profundizar en el fenómeno social objeto de estudio a partir de las principales fuentes documentales de datos (Rapley, 2014). La metodología se lleva a cabo a través de procedimientos específicos informáticos que permiten y facilitan la recogida y manejo de un gran volumen de información, extrayendo la información clave. Este procedimiento aumenta la validez de los resultados y su relevancia para la toma de decisiones.

### 3.2. Muestra

El objetivo de este estudio se concreta en el análisis de los sistemas de apoyo y orientación a estudiantes con discapacidad en las universidades públicas españolas desde dos perspectivas: el diseño de los títulos universitarios y las actuaciones de los servicios universitarios de orientación. Siguiendo con el diseño planteado en la investigación, los documentos seleccionados en este estudio son una fuente fidedigna, práctica y relevante (Bisquerra, 2009). Tanto para la selección de la población de títulos como de webs institucionales se ha acudido al Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Este estudio se centra en las 47 universidades públicas españolas, descartando los centros dependientes y extranjeros autorizados (n = 6), las no presenciales (n = 1) y aquellas que no tienen estudios de grado (n = 2) con el fin de aumentar la homogeneidad de los resultados y su utilidad para la toma de decisiones.

Por un lado, para el análisis de las propuestas de los sistemas de apoyo y orientación incluidas en el diseño de los nuevos títulos universitarios se analizarán las memorias de verificación de las titulaciones incluidas en la muestra. Para la elección de esta muestra de titulaciones se han seleccionado los estudios de grado de las universidades analizadas, en todas las ramas de conocimiento, que se hayan publicado en el B.O.E. y que actualmente estén en alta. La justificación de la elección de estudios de grado viene determinada porque estas enseñanzas ofrecen una visión más homogénea que las de máster, las cuales difieren en responsabilidad institucional, perfil de estudiantes y diseño curricular. El resultado de esta búsqueda fue de 2024 títulos de grado únicos (eliminando 42 títulos conjuntos). Para la selección final de la muestra se ha calculado la distribución de la población de títulos de grado con la combinación de universidad/

área de conocimiento y se ha calculado el número de titulaciones necesarias en la muestra para cada clúster, analizando 412 titulaciones (para un error del ± 5 % [p = q = 0.5], la muestra debe ser de 323 titulaciones según procedimiento estándar para poblaciones finitas). Finalmente, se decidió que hubiese una representación en la muestra de todos los clústeres y atendiendo al criterio de máxima diversidad de tipo de títulos, la muestra final ha sido de 380 títulos.

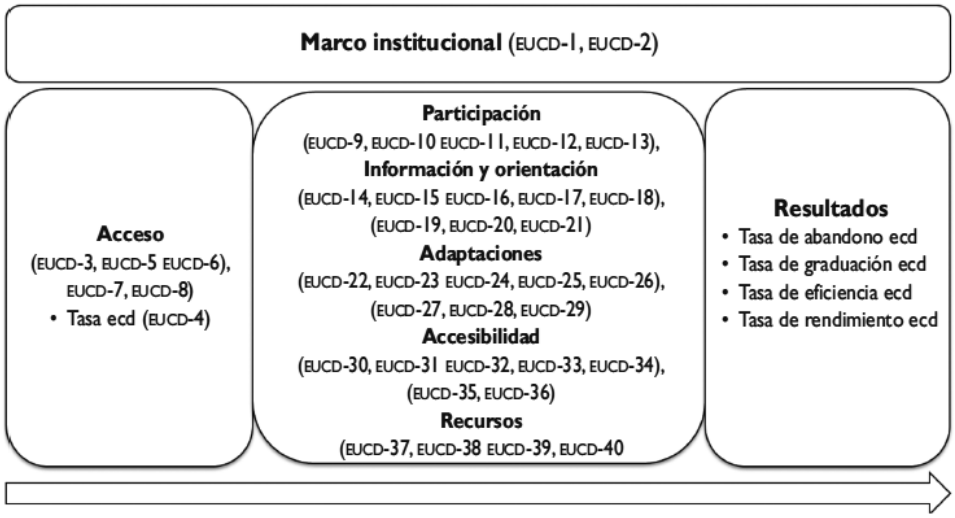
Por otro lado, la fuente de recogida de datos para el análisis de las actuaciones de los servicios de apoyo y orientación a estudiantes con discapacidad han sido las 47 webs institucionales cuyas URL se encuentran incluidas en el RUCT, fuente principal de acceso a la información de los propios estudiantes (Fundación Universia, 2020). Para la localización de las fuentes de información concretas dentro de cada universidad se ha realizado una búsqueda siguiendo un procedimiento en bucle que se inicia en la web principal de cada universidad y se acota en secciones concretas sobre los servicios y unidades de atención a la discapacidad.

### 3.3. Recogida y análisis de datos

La recogida y análisis de datos se ha llevado a cabo mediante el programa MAXQDA Analytics Pro 2020 (20.2.2). Este *software* permite la categorización automática y manual de textos abiertos, la creación sistemas de categorías para el análisis y la creación de modelos explicativos. Los documentos e información de las páginas web analizadas se han recogido a través de la extensión *Web Collector* de este *software*, cuya función es la captura y digitalización de las webs en formato PDF.

Tanto para el análisis de contenido de las memorias de verificación como de las webs, se ha procedido a la creación y asignación de categorías (códigos) a segmentos concretos de información de los documentos seleccionados. Este análisis, basado en una codificación temática, permite organizar y categorizar los datos de modo que facilite su interpretación y se puedan dotar de sentido (Wood y Smith, 2018). El proceso de categorización de los segmentos consiste en un método cíclico e inductivo, que se fundamenta en el desarrollo de un sistema de organización a partir de la información, de manera que se fragmenten datos comprensibles en sí mismos y que corresponden a ideas clave para el estudio. Este proceso permite responder a la cuestión planteada, así como vincular la recogida de datos con el análisis de estos (Flick, 2015). Siguiendo a Schreier (2012), se han seguido dos tipos de estrategias de formación de categorías. En primer lugar, se han llevado a cabo estrategias de formación de categorías basadas en el concepto, es decir, estrategias deductivas partiendo del sistema de indicadores para la evaluación de la atención a estudiantes con discapacidad en la universidad (Ferreira et al., 2014b). Este sistema está compuesto por 40 indicadores y ocho áreas identificadas en el proceso de orientación y apoyo a estos estudiantes correspondientes a los subcódigos establecidos en este estudio: marco institucional, acceso, participación, información y orientación, adaptaciones, accesibilidad, recursos y resultados (Gráfico 1).

GRÁFICO 1. Sistema de indicadores para la evaluación de la atención a estudiantes con discapacidad en la universidad.




Fuente: Ferreira et al., 2014b.

En el caso de las webs, también se ha partido de la descripción general de las actuaciones de las unidades de atención a la discapacidad: denominación, ámbito de actuación, objetivos, procedimiento, destinatarios y momento de los estudios. En segundo lugar, a partir de estas categorías, posteriormente se han llevado a cabo estrategias de formación de categorías basadas en datos para las estrategias inductivas. El sistema de códigos ha emergido como un sistema jerárquico a partir del proceso iterativo de varios ciclos seguido en el estudio.

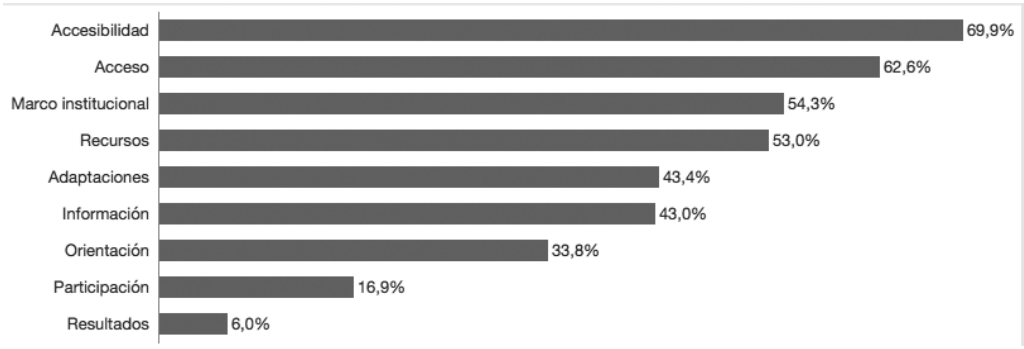
## 4. Resultados

### 4.1. Propuestas de sistemas de apoyo y orientación en el diseño de los nuevos títulos universitarios

Los resultados obtenidos del análisis de las propuestas de sistemas de apoyo y orientación analizadas a través de las memorias de verificación muestran que los dos aspectos más mencionados en el diseño de los títulos son los relativos a accesibilidad y acceso (Gráfico 2). La accesibilidad se trata en las memorias, mayoritariamente, en actuaciones que se realizarán para poder atender las necesidades del estudiante en los ámbitos académicos y pedagógicos, de movilidad y de acceso a la comunicación. En cuanto al acceso del alumnado con discapacidad, cabe señalar que es el momento en el que la planificación de los estudios establece más pautas para acompañar a estos estudiantes, dejando clara la importancia de la transición de este alumnado a la educación universitaria.

Respecto al marco institucional, las memorias mencionan normativa sobre discapacidad, mayoritariamente de carácter estatal, entre los que se encuentran:

GRÁFICO 2. Presencia de los indicadores relacionados con la discapacidad en las memorias de verificación de los títulos de grado analizados.




Fuente: Elaboración propia.

- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.

- Real Decreto 2271/2004, por el que se regula el acceso al empleo público y la provisión de puestos de trabajo de personas con discapacidad.

- Real Decreto 1414/2006, de 1 de diciembre, por el que se determina la consideración de persona con discapacidad a los efectos de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

- Real Decreto 505/2007 de 20 de abril, por el que se aprueban las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad para el acceso y utilización de los espacios públicos urbanizados y edificaciones.

En cuanto a los recursos analizados, se mencionan, por un lado, los humanos, con personal específico que ponga en marcha mecanismos para la orientación y asesoramiento de personas con discapacidad y de sus familias. Universidades como la UMA mencionan dentro de estos recursos al alumnado colaborador de apoyo al estudio. Por otro lado, se identifican los recursos materiales, que permiten el acceso a las nuevas tecnologías con equipos informáticos y recursos técnicos adaptados al acceso curricular (grabadoras, cuadernos autocopiativos, emisoras FM, entre otros), la adaptación del material de las aulas y del material proporcionado durante las clases (apuntes y prácticas). En algunos casos también se mencionan ayudas con recursos económicos de carácter individualizado para el transporte. Por último, mucho menos comunes son los recursos sociales (UGR, UJA, UPV), como son el asesoramiento en materia de alojamiento o servir de enlace con todas las instituciones y organizaciones no gubernamentales colaboradoras con la universidad (por ejemplo, ONCE, FAAS, CANF-COCEMFE).

Las adaptaciones mencionadas en las memorias son a nivel estructural, de evaluación o de acceso al currículum. En

algunas ocasiones se realizan estas adaptaciones para el acceso a la información, mayoritariamente centrada en la fase inicial en la universidad sobre el proceso de matrícula o adaptaciones curriculares. En la línea de los demás ítems analizados, la orientación se enfoca mayoritariamente en el momento del acceso y, de nuevo, en aspectos académicos e institucionales.

Los dos ítems con menos presencia en las memorias de verificación han sido, por un lado, la participación (17 %), lo que supone una propuesta poco activa del alumnado en la vida universitaria y, por otro lado, con un 6 %, los datos en cuanto a los resultados de éxito, fracaso y abandono de esta población (Gráfico 2).

### 4.2. Actuaciones de los servicios de apoyo y orientación de las universidades a estudiantes con discapacidad

Los resultados obtenidos del análisis de las actuaciones de los servicios de apoyo y orientación de las universidades a estudiantes con discapacidad se van a detallar por los principales códigos analizados: denominación, ámbito de actuación, objetivos, procedimiento, destinatarios, momento en el que se encuentran los estudiantes y discapacidad. Para la visualización de la relación e identificación de las fuentes analizadas por la universidad y los códigos identificados (1117 segmentos codificados) en el sistema establecido, se incluye la «matriz de código por documento» (Anexo 1).

#### 4.2.1. Características generales de las actuaciones

La denominación de los servicios de atención a la discapacidad difiere de una universidad a otra. En algunos casos son considerados servicios, y en otro oficinas, áreas o unidades. Se observa una predominancia en la denominación de *Servicios o Unidades de Atención a la Discapacidad o Diversidad*. Las necesidades y las demandas del alumnado con discapacidad se han establecido en tres ámbitos de actuación considerados más urgentes para poder conseguir la equidad y la igualdad de oportunidades: académico, personal y profesional. Teniendo en cuenta estos tres ámbitos, se ha obtenido una gran diferencia entre ellos predominando el ámbito académico (75.4 %). Este ámbito recoge principalmente aspectos, como requisitos de acceso y de admisión (reserva de plazas y exención de precios públicos), diferentes becas para el estudio al alumnado con discapacidad, guías docentes de atención o apoyo a la discapacidad y asuntos de movilidad académica (becas ERASMUS+). En el ámbito personal (18.3 %) se incluyen aspectos relativos al acceso a la orientación y salud psicológica para este colectivo, la disponibilidad de alojamientos y transporte adaptados, así como el acceso de los alumnos con discapacidad a los deportes adaptados en la universidad (ejemplo de ellos se encuentran en UJI, UPC, UPGC, UMA y ULE). Por último, respecto al ámbito profesional (6.3 %), se encontraron programas de inserción laboral para el alumnado con discapacidad, así como prácticas externas y empleabilidad, o creación de bolsas de trabajo, como en el caso de la UB.

En el análisis de los servicios de atención a la discapacidad en las universidades también se registraron los objetivos de los mismos. De forma general, están orientados principalmente a:

1. *Promover* un servicio de calidad, garantizando la igualdad de oportunidades a los estudiantes con discapacidad y estableciendo acciones encaminadas a eliminar las dificultades que se puedan presentar.

2. *Sensibilizar* a toda la comunidad universitaria sobre la situación de las personas con discapacidad, garantizando su integración y participación en la vida universitaria.

3. *Orientar* y *asesorar* de forma personalizada al alumnado con discapacidad, facilitando las ayudas técnicas y adaptaciones más adecuadas para cada caso.

4. *Formar*, propiciando diferentes acciones formativas relacionadas con la discapacidad, fomentando la participación y gestionando las acciones encaminadas a la eliminación de dificultades.

5. Por último, se han encontrado otros objetivos, como *diagnosticar*, *informar* e *investigar*, pero aparecen establecidos en menor medida.

El procedimiento en el proceso de orientación dentro de los servicios a la discapacidad propone actuaciones individuales y grupales. Entre ellas destacan, a nivel individual, la valoración por parte de especialistas en orientación, las entrevistas personalizadas con los alumnos que demanden información concreta y las actuaciones encaminadas a la integración del alumnado con discapacidad, como las adaptaciones. Por su parte, a nivel grupal, se identifican actuaciones de acompañamiento al alumnado con discapacidad, programas de acción para la integración de personas con discapacidad en la universidad y programas de atención a la diversidad, voluntariado y participación social, así como acciones de sensibilización, participación y formación a nivel global. Cabe destacar que las acciones y programas de voluntariado se encuentran presentes en todas las universidades analizadas como procedimiento grupal.

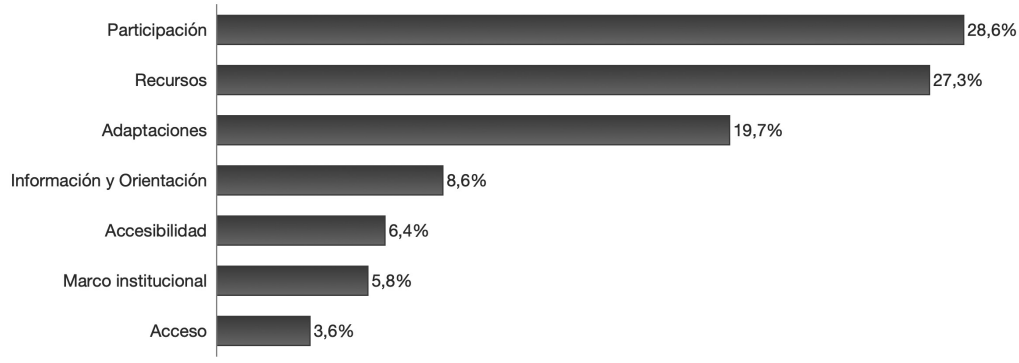
En el análisis realizado se ha observado cómo los servicios de atención a la discapacidad iban, principalmente, destinados a los estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas específicas, pero también se han encontrado actuaciones dirigidas a toda la comunidad universitaria y en coordinación con diversos agentes que colaboran con estos servicios. Principalmente destacan las fundaciones, especialmente la Fundación ONCE y la Fundación Universia, contribuyendo en el fomento de los diferentes programas y becas que se promueven para el colectivo. También se observa una red de colaboración con diferentes instituciones y asociaciones, como el Ministerio de Sanidad y Política Social, el Ministerio de Empleo y Seguridad Social, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la Asociación Roosevelt y el CERMI, entre otros. A nivel de empresa, también se identifican colaboraciones como en el caso de Telefónica, Repsol, La Caixa, Vodafone España y Banco Santander. En último lugar, cabe mencionar que no se encontró información en las webs respecto a la participación de las familias del alumnado con discapacidad.

Si nos centramos en el momento de los estudios, se han encontrado principalmente actuaciones encaminadas a la previa incorporación a la universidad mediante planes y programas de acogida, programas de visitas, encuentros con antiguos estudiantes con discapacidad, jornadas de puertas abiertas, adaptaciones de acceso a la universidad y coordinación con centros de educación superior para dotar de información y orientación a los futuros alumnos. En el «durante», aunque se menciona de forma implícita, también se ofrece atención y asesoramiento a demanda y solicitud del estudiante con discapacidad en todas las universidades analizadas. Por último, en el momento de finalizar los estudios y de inserción laboral, hay universidades que destacan especialmente por facilitar prácticas externas, el acceso a becas y bolsas de trabajo o en la función de asesorar en este proceso de inserción profesional (UAM, UB, UMH y UPV-EHU).

### 4.2.2. Actuaciones concretas en las áreas del proceso de orientación y apoyo a la discapacidad

Siguiendo las áreas establecidas por Ferreira et al. (2014b), las principales actuaciones específicas que se llevan a cabo por los servicios de atención a la discapacidad están dirigidas a su participación (28.6 %), seguido de la proporción de recursos (27.3 %) y realización de adaptaciones (19.7 %), así como la información y orientación (8.6%), sin olvidar cuestiones de accesibilidad (6.4 %), normativa (5.8 %) y acceso (3.6 %). No se ha encontrado información explícita sobre información del área de resultados (Gráfico 3).

GRÁFICO 3. Segmentos codificados en las áreas del proceso de orientación y apoyo a estudiantes con discapacidad en la universidad.




Fuente: Elaboración propia.

El área con mayor interés para los servicios de atención a la discapacidad es aquella relativa a la implicación de los estudiantes en la vida universitaria, seguida de aquellas actuaciones que favorecen la participación de estos estudiantes en los diversos programas que ofrece la universidad. Desde este ámbito, se promueven la sensibilización, el acercamiento y el contacto con el colectivo con discapacidad mediante acciones y actividades encaminadas a fomentar y facilitar la integración, como la organización de jornadas relacionadas con el ámbito de la discapacidad, conferencias, talleres vivenciales o actuaciones de participación social (en colaboración con

fundaciones y asociaciones). Entre estas acciones destaca el voluntariado, muchas veces centrado en la figura del estudiante colaborador, que se encuentra visible en todas las universidades, pero también programas de participación, como los programas de alumno ayudante, las becas colaboradoras financiadas por las diferentes fundaciones de cada universidad, programas de acompañamiento, planes de acogida o programas de apuntes. En este punto también se destacan las campañas de sensibilización, como es el caso de la UJI con su proyecto «ROMPAMOS BARRERAS» o el proyecto «INCLUYE».

Podemos considerar los recursos como aquellas ayudas o medios del que una persona se sirve para conseguir un fin o satisfacer una necesidad. En el análisis realizado se encontraron diferentes recursos que ofrecen los servicios de carácter material y didáctico (ordenadores adaptados, ratón de bola, *virtual keyboards* y *tablets*; calculadora; emisora FM y grabadoras; tele-lupa; *software* específico; recursos y materiales específicos; guías, planes y protocolos de actuación; programa ZOOM y JAWS; pizarras interactivas; *netbook*; mediateca; equipos de radio-frecuencia modulada; bucles magnéticos o bancos de recursos), y humano (profesor/tutor, asistente interno, tomador de apuntes, técnico en necesidades específicas de apoyo educativo, intérprete en lengua de signos, voluntariado, orientador, estudiante colaborador, psiquiatra, médico, psicólogo, becario de colaboración o asistente personal).

En materia educativa, las adaptaciones corresponden a tipos de estrategias educativas, dirigidas especialmente a los estudiantes con necesidades educativas especiales, de manera que se consiga dar la respuesta más adecuada a las necesidades que se presenten, modificando diferentes aspectos o situaciones que influyen en el desarrollo de aprendizaje. En la mayoría de los casos, las adaptaciones y recursos están ligados y relacionados entre sí. Una de las adaptaciones que se encontraron en la mayoría de las universidades son aquellas medidas de ampliación de tiempo y adaptaciones en los exámenes (incluyendo pruebas de acceso) utilizando recursos, como el Microsoft accesible, braille, texto magnificado y ZoomText, formatos alternativos, extensión de tiempos, puestos adaptados o exámenes orales a través del intérprete en lengua de signos. También se han identificado adaptaciones en diferentes actividades deportivas que las universidades ofertan (UJI, UMA, UPGC).

La categoría de información y orientación está relacionada fundamentalmente con aspectos curriculares. En ella se identifican los planes de inclusión, el plan de atención a la diversidad, planes de acogida, plan de acción tutorial y la orientación educativa específica. Considerando la información y orientación como forma de promover asimismo la accesibilidad a la información y a los contenidos, se establecen jornadas abiertas e informativas, guías de atención a la diversidad, de recursos, de profesorado, de adaptaciones y protocolos de actuación. Además, diferentes universidades establecen cursos de formación y promueven la formación docente en materia de inclusión y diversidad.

La accesibilidad se refiere a aspectos relacionados con la posibilidad de utilización de cualquier objeto, lugar o acceso a un servicio. En este marco, encontramos que todas las universidades hacen constancia de aspectos relacionados con la eliminación y supresión de barreras arquitectónicas mediante planes y proyectos destinados a tal fin. Algunas medidas que están accesibles para el alumnado con discapacidad son el préstamo de clave de ascensores, reserva de puestos tanto en aula como en las diferentes estancias, rampas de accesibilidad, plazas con aparcamiento reservado y transporte, aseos y WC adaptados, servicios personalizados en biblioteca y en restauración, entre otros. También se proponen programas de alojamientos adaptados a estudiantes con discapacidad (UAM y USC) y aparcamientos reservados (UGR). Además, se presta *software* específico para promover la accesibilidad web y apoyo en los laboratorios y las sesiones que se lleven a cabo en aulas de informática (UNIRIOJA). Asimismo, se ofrece apoyo en los desplazamientos por el campus (mediante figuras como el colaborador o voluntario) (UJI) y se dispone de instalaciones deportivas adaptadas en el campus (UPC).

En relación con el marco institucional, relativo al marco de derechos que asisten a los estudiantes con discapacidad en la universidad, se identifican diferentes normas en las webs de estos servicios en consonancia con las indicadas en las memorias de verificación.

Por último, en relación con el acceso, se han identificado aquellos factores que de alguna manera influyen a la hora de comenzar los estudios universitarios. El segmento más codificado hace referencia a la reserva del 5 % de las plazas disponibles para cada título y centro a aquellos estudiantes con discapacidad que presenten un 33 % de discapacidad. Otra de las medidas establecidas corresponde a la exención del pago de matrícula a estos estudiantes. Como acciones específicas, se identifica la atención personalizada y orientación educativa al estudiante en la preinscripción y matrícula (UMH) o la provisión de alojamiento adaptado a sus necesidades (UAM). En este punto, también es importante resaltar el establecimiento de adaptaciones específicas en las pruebas de acceso a la universidad.

### 4.3. Buenas prácticas en el apoyo y orientación a estudiantes con discapacidad

Con la información analizada tanto en memorias como en las páginas webs, se ofrecen pautas generales de buenas prácticas en la atención de este colectivo, solventando carencias y necesidades detectadas. En concreto, centradas en los siguientes aspectos:

*Preparación*: vinculado a acciones previas a la incorporación a la universidad y la primera acogida en los centros universitarios.

- Un plan de transición a la universidad con una definición clara de fases de ayuda para el alumnado y atendiendo también al papel de las familias, ya desde la enseñanza secundaria y en las pruebas de acceso, estableciendo relaciones de coordinación con servicios de

orientación en secundaria para conocer al alumnado con discapacidad que se incorporará a la universidad y planificar los apoyos necesarios con suficiente antelación.

- La existencia de jornadas de acogida donde los estudiantes tengan acceso a experiencias de otros compañeros, puedan establecer relaciones y resolver dudas entre iguales con otras experiencias.

*Adaptación:* cuidando el proceso de acompañamiento y guía para el alumnado con discapacidad en los distintos ámbitos para su formación integral.

- Elaboración de adaptaciones que permitan una buena planificación y diseño de estudio personalizados para adaptarse a las necesidades que precise cada estudiante, utilizando todos aquellos recursos accesibles que el alumnado emplee de forma habitual y resulten eficaces para su crecimiento académico, personal y profesional.

- La atención en el ámbito cultural, deportivo y social que permita la universidad y que se gestiona desde la propia institución, poniendo en contacto a este alumnado con asociaciones de estudiantes o servicios de extensión universitaria que le permitan una participación activa.

- Realización de entrevistas individualizadas en los protocolos de acceso con cada uno de los estudiantes, favoreciendo el proceso de transición a la universidad.

*Coordinación:* fundamental el trabajo en equipo desde todos los agentes que participan en el proceso de orientación de este alumnado.

- Es necesaria la coordinación y colaboración entre el tutor, el orientador, el profesor o todos aquellos agentes que intervienen en el desarrollo académico, personal y profesional del alumnado para lograr la verdadera inclusión, proporcionando la ayuda adecuada a sus necesidades.

- La elaboración de planes completos, con ideas y propuestas concretas y factibles para cada universidad, en función de sus condiciones, que contemple el acompañamiento a lo largo de los estudios e incluya propuestas para la inserción en el mercado laboral con todo tipo de empresas del sector.

*Sensibilización:* visualizar y normalizar es fundamental para garantizar la sensibilización de toda la comunidad universitaria, promoviendo asimismo la participación para lograr una integración real y efectiva.

- La divulgación y sensibilización de la comunidad universitaria sobre la problemática social y laboral de las personas con discapacidad unido a la superación de posibles estereotipos del propio alumnado con discapacidad.

*Evaluación:* es importante comprobar si están funcionando los mecanismos al alcance de este alumnado, solo así podrán adaptarse y mejorarse a las necesidades que surjan.

- La escucha activa al alumnado se vuelve clave en este proceso de constante mejora. Los servicios de atención directa al alumnado con estas características deben proporcionar espacios y medidas donde plantear dudas y necesidades, y recoger sugerencias para ofrecer un servicio de calidad escuchando de forma activa las necesidades de la población universitaria.

- Los datos específicos del porcentaje de éxito, abandono y satisfacción que está teniendo este alumnado son clave para comprobar si se está logrando el fin último para el que se establece todo este tipo de medidas: el éxito en la formación del alumnado con discapacidad en todos los aspectos.

## 5. Discusión y conclusiones

Este estudio refleja que actualmente se dispone de un modelo de servicios de apoyo específicos a estudiantes con discapacidad, tal y como impulsó la normativa desde 2010. De los datos analizados se deduce la existencia de servicios o unidades de atención a la discapacidad en todas las universidades públicas españolas analizadas, independientemente de la variedad de su denominación. Esto permite concluir que el alumnado universitario con discapacidad encontrará apoyo dentro de la institución, ya sea a nivel individual o grupal (Red SAPDU, 2017). Sin embargo, la tendencia apunta a la promoción de servicios integrados de orientación en la universidad cuyos destinatarios sean todos los miembros de la comunidad universitaria, sin olvidar la necesidad de contar con un área específica que responda a las necesidades de los estudiantes con discapacidad (Álvarez Pérez, 2016). De esta forma, se aúna el trabajo realizado hasta el momento y la especialización de los técnicos, recursos y actuaciones existentes hacia este colectivo. Este escenario ideal, en el que se disponga de un marco general de orientación y su especialización, dotaría de mayor sentido al concepto de inclusión y normalización (Farriols Hernando et al., 2014).

El presente estudio permite describir cómo es el apoyo y la orientación a estudiantes con discapacidad. Parece confirmarse la intención de la inclusión efectiva y real por parte de las universidades, pero supone un reto para las instituciones y los docentes debido a que el proceso de orientación está influenciado por diferentes factores (escasez de recursos, instrumentos, actitudes, servicios, legislación, participación de la comunidad educativa y los diferentes agentes, etc.). Los resultados obtenidos en este trabajo refuerzan las líneas argumentales de Álvarez (2016), que incide en garantizar una educación de calidad en igualdad y atendiendo a la diversidad, objetivos que marcan los diferentes servicios hallados en las universidades. Además, se diferencian dimensiones dentro del proceso de orientación, correspondiendo a los ámbitos de actuación: profesional, personal y académico. De forma especial, cobra gran relevancia la consideración de contenidos académicos, pero también cognoscitivos (incluyendo valores, normas y actitudes), logrando así el pleno desarrollo y bienestar del estudiante (Álvarez Pérez, 2016; Amor Almedina y Dios Sánchez, 2017; Martín Romera et al., 2020). El ámbito personal también afecta al resto de dimensiones, puesto que un estilo

de vida saludable a nivel psico-social afecta a todos los ámbitos, incluidos el académico y profesional (Farriols Hernando et al., 2014; Martínez Clares et al., 2019). En los últimos años, recientes investigaciones indican la necesidad de contemplar también la orientación en aspectos sociales (Escolano-Pérez et al., 2019; Pereira González et al., 2019; Red SAPDU, 2017) y a acciones dirigidas al bienestar de los estudiantes (Ferreira, 2021).

Como aportación al análisis descriptivo realizado, y después de detectar posibles mejoras en algunos aspectos de la orientación a la discapacidad, se han señalado buenas prácticas en cuanto a la preparación, adaptación, coordinación, sensibilización y evaluación que deben mantenerse o promoverse en aquellas universidades que no disponen de las mismas. Estas buenas prácticas se centran en la importancia de la acogida de estos estudiantes en la universidad, favoreciendo su transición y el proceso de acompañamiento. Para ello, la coordinación de todos los agentes es imprescindible, especialmente en el caso del profesorado, así como la elaboración de planes personalizados, actuación clave en el proceso de orientación. Se observa un gran esfuerzo por parte de las universidades en promover la participación y sensibilización; sin embargo, una de las buenas prácticas a potenciar es la evaluación mediante mecanismos, como la escucha activa del estudiante y la recogida de datos específicos sobre su paso por la universidad en tasas de resultados.

Durante el análisis de datos, se ha observado la necesidad de un diagnóstico más profundo y sistemático a la hora de atender a los estudiantes con discapacidad en las universidades, así como la puesta en marcha de actuaciones inclusivas, aunque bien es cierto que no siempre se encuentran a disposición instrumentos necesarios para llevarlo a cabo. Por ello, la implantación de diferentes programas de apoyo, orientación y asesoramiento para favorecer la integración completa y eficaz del alumnado con discapacidad se hace totalmente necesaria, poniendo en práctica diferentes ajustes y adaptaciones pertinentes, así como la búsqueda de nuevas estrategias de evaluación (Núñez, 2017). Estas necesidades desembocan en el desarrollo de un modelo integral y comprensivo en el que las intervenciones tengan en cuenta las necesidades reales e individuales de los estudiantes (Martínez Clares et al., 2019). Por tal motivo, alguna de las sugerencias que se proponen conllevan la necesidad de crear nuevas políticas educativas, fomentando actitudes favorables a la inclusión desde etapas educativas anteriores, reforzando con planes, proyectos y/o programas que promuevan la participación y la sensibilización de todas las personas hacia la discapacidad, y que se ajusten a las necesidades o dificultades que puedan surgir a este colectivo. Es por ello que, actualmente, y como adición al análisis documental presentado en este artículo, se encuentran en desarrollo varios estudios dentro del grupo de investigación al que pertenecemos. Estos estudios analizan las actuaciones dirigidas a la atención individualizada de estudiantes de las universidades españolas para, posteriormente, comparar su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de entrevistas y cuestionarios a los

responsables de las unidades y servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad, insistiendo en el uso de las TIC para la información y orientación en el acceso a la universidad y durante la universidad, así como en la atención de necesidades personales.

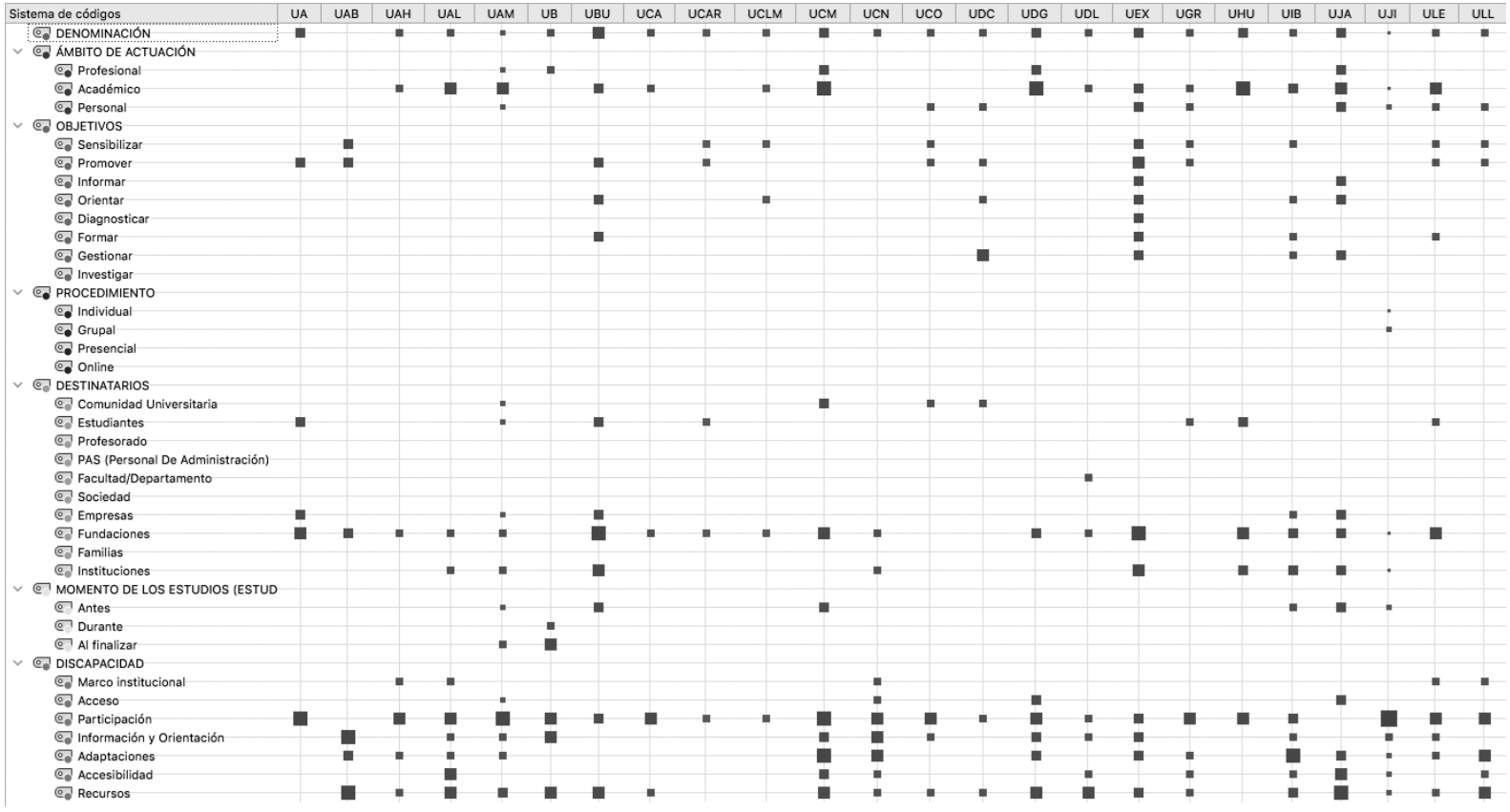
## Financiación

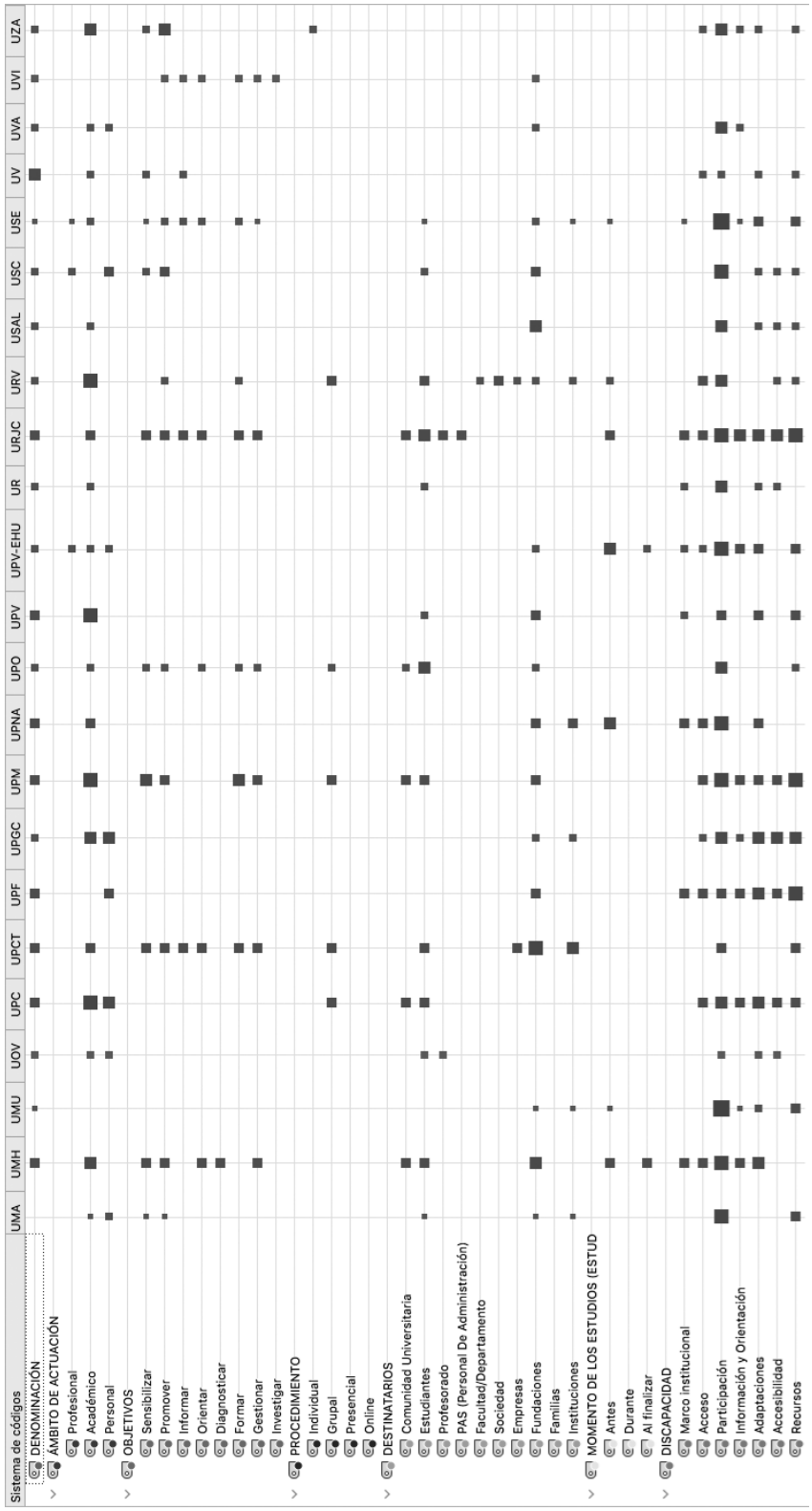
Este estudio ha sido financiado por la Consejería de Educación de Castilla y León dentro del proyecto «Análisis de los sistemas de apoyo y orientación institucionales e informales para estudiantes universitarios» (2019-21) del Grupo ÉVORI (Evaluación, Orientación y Políticas Educativas) de la Universidad de León (ORDEN EDU/667/2019, de 5 de julio, por la que se resuelve la convocatoria para la concesión de subvenciones destinadas al apoyo de los grupos de investigación reconocidos de universidades públicas de Castilla y León, a iniciar en el 2019).

**revista española de pedagogía**
año 81, n.º 285, mayo-agosto 2023, 339-360



ANEXO 1. Relación de códigos y fuentes analizadas por universidad.






Fuente: Elaboración propia.

## Referencias bibliográficas


Álvarez Pérez, P. R. (2016). *Tutoría universitaria inclusiva: guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Narcea Ediciones.

Álvarez, T. (2016). Discapacidad y universidad española: protección del estudiante universitario en situación de discapacidad. *Revista Derecho del Estado, 36*, 3-39. https://doi.org/10.18601/01229893.n36.01

Amor Almedina, M. I. (2020). *La orientación universitaria. Aproximación histórica y conceptual para un modelo de acción tutorial en la Educación Superior*. Octaedro.

Amor Almedina, M. I. y Dios Sánchez, I. (2017). La tutoría universitaria: un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *28* (1), 119-130. https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19362

Arias, V., Arias, B., Verdugo, M. A., Rubia, M. y Jenaro, C. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, *47* (2), 7-41. https://www.doi.org/10.14201/scero2016472741

Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla, S. A.

Cotán, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, *5* (1), 43-61. https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.03

Escolano-Pérez, E., Lizalde Gil, M., Serrano Pastor, R. M. y Casanova López, Ó. (2019). Análisis de las necesidades del alumnado de nuevo ingreso en los grados en Magisterio: implicaciones para el diseño del Plan de Orientación Universitaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. *Revista Complutense de Educación*, *30* (2), 545-567. https://doi.org/10.5209/rced.57779

Farriols Hernando, N., Vilaregut Puigdesens, A., Palma Sevillano, C., Dotras Ruscalleda, P., Llinares-Fité, M. y Dalmau-Jordá, C. (2014). Estudio descriptivo de un modelo de orientación universitario. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *25* (3), 106-120. https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13861

Ferreira, C. (2021). El sistema de orientación universitaria en Finlandia: identificación de buenas prácticas aplicables al contexto español. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *32* (1), 7-27. https://doi.org/https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30737

Ferreira, C., Vieira, M. J. y Vidal, J. (2014a). La atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior: el caso de Cataluña. *Revista de Investigación Educativa, 32* (1), 139-157. https://doi.org/10.6018/rie.32.1.171711

Ferreira, C., Vieira, M. J. y Vidal, J. (2014b). Sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. *Revista de Educación*, *363*, 412-444. https://www.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-193

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Fundación Universia (2020). *Guía de atención a la discapacidad en la universidad 2019-2020*. Fundación Universia. https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/Atencion-a-la-discapacidad_2019.pdf

Galán-Mañas, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *26* (1), 83-99. https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.1.2015.14344

González-Moreira, A., Ferreira, C. y Vidal, J. (2021). Comparative analysis of the transition from early childhood education to primary education: Factors affecting continuity between stages [Análisis comparativo de la transición de la educación infantil a la educación primaria: factores que afectan a la continuidad entre etapas]. *European Journal of Educational Research*, *10* (1), 441-454. https://doi.org/10.12973/EU-JER.10.1.441

González, M. Y., Martínez, M. A. y de Juan, N. (2017). Atención a estudiantes con discapacidad en la universidad. En R. Roig Vila (Ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 795-803). Octaedro.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del*

*Estado, 89*, páginas 16241 a 16260. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786

Lorenzo, G., Lledó, A., Lorenzo-Lledó, A. y Arráez, G. (2017). La acción tutorial como acompañamiento en el alumnado universitario con discapacidad. *Revista de Psicología*, *4* (1), 137-144. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853537014.pdf

Martínez Clares, P., Pérez Cusó, F. J. y González Morga, N. (2019). ¿Qué necesita el alumnado de la tutoría universitaria? Validación de un instrumento de medida a través de un análisis multivariante. *Educación XX1, 22* (1), 189-213. https://doi.org/10.5944/educxx1.21302

Martín Romera, A., Berrios Aguayo, B. y Pantoja Vallejo, A. (2020). Factores y elementos de calidad percibidos por el profesorado participante en el Plan de Acción Tutorial de universidades europeas. *Educación XX1, 23* (1), 349-371. https://doi.org/10.5944/educxx1.23874

Moriña, A. (2015). ¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad. *Cultura y Educación*, *27* (3), 681-694. https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072361

Moriña, A., Cortés, M. D. y Melero, N. (2014). Inclusive curricula in Spanish higher education? Students with disabilities speak out [¿Currículos inclusivos en la enseñanza superior española? Los estudiantes con discapacidad hablan]. *Disability & Society, 29* (1), 44-57. https://doi.org/10.1080/09687599.2013.769862

Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M. y Calvo-Babío, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de psicología, 31* (1), 155-171. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631

Núñez, M. T. (2017). Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa en la universidad. *Revista de Educación Inclusión, 10* (1), 13-30.

Pantoja-Vallejo, A., Molero, D., Molina-Jaén, M. D. y Colmenero-Ruiz, M. J. (2020). Valoración de la práctica orientadora y tutorial en la universidad: validación de una escala para el alumnado. *Educación XX1*, *23* (2), 119-143. https://doi.org/10.5944/educxx1.25632

Pereira González, M., Martís Flórez, R. y Pascual Díez, J. (2019). Evaluación de las necesidades de orientación y educación para la carrera en seis grados de Educación. Bases para el desarrollo del Plan de Acción Tutorial. *Educación XX1*, *22* (2), 309-334. https://doi.org/10.5944/educxx1.22721

Pérez, I. A. y Serra, R. (2016). Why is necessary the educational guidance in the university today? [¿Por qué es necesaria hoy la orientación educativa en la universidad?]. *Referencia Pedagógica*, *1*, 16-27.

Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.

Real Decreto 2271/2004, de 3 de diciembre, por el que se regula el acceso al empleo público y la provisión de puestos de trabajo de las personas con discapacidad. *Boletín Oficial del Estado, 303*, de 17 de diciembre de 2004, páginas 41261 a 41264. https://www.boe.es/eli/es/rd/2004/12/03/2271

Real Decreto 1414/2006, de 1 de diciembre, por el que se determina la consideración de persona con discapacidad a los efectos de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. *Boletín Oficial del Estado, 300*, de 16 de diciembre de 2006, páginas 44285 a 44286. https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/01/1414

Real Decreto 505/2007, de 20 de abril, por el que se aprueban las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad para el acceso y utilización de los espacios públicos urbanizados y edificaciones. *Boletín Oficial del Estado, 113*, de 11 de mayo de 2007, páginas 20384 a 20390. https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/04/20/505

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado, 318*, de 31 de diciembre de 2010, páginas 109353 a 109380. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-20147

Red SAPDU (2017). *Guía de adaptaciones en la universidad*. Fundación ONCE, SAPDU, CRUE. https://servicios.unileon.es/area-de-accesibilidad-y-apoyo-social/files/2018/01/Guia-de-adaptaciones_DIGITAL.pdf

Rodríguez Martín, A., Álvarez Arregui, E. y García-Ruíz, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: el valor de las actitudes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *25* (1), 44-61. https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.1.2014.12012

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice [El análisis cualitativo de contenidos en la práctica]*. SAGE Publications Ltd.

Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en Educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea, S. A. de Ediciones.

## Biografía de las autoras

**Camino Ferreira** es Profesora Titular del área MIDE de la Universidad de León. Doctora en Psicología y Ciencias de la Educación (2013). Cuenta con tres premios extraordinarios de fin de carrera, máster y doctorado. Sus principales líneas de trabajo se centran en el ámbito de la educación superior y la atención a la diversidad. Ha participado en varios proyectos financiados por la Comisión Europea y colaborado como consultora con el Banco Mundial.

https://orcid.org/0000-0001-8131-0825

**Alba González-Moreira** es Profesora Ayudante del área de MIDE de la Universidad de León y doctoranda en el programa de Psicología, Sociología y Filosofía de la misma universidad. Su investigación se centra en la transición de Educación Infantil a Educación Primaria, y su influencia en la formación inicial y permanente del profesorado. Es miembro del Comité de Educación de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL), que trabaja en la evaluación de programas de máster y doctorado.

https://orcid.org/0000-0003-3422-2149

**Ester Benavides** es funcionaria interina del Cuerpo de Maestros, en las especialidades de Educación Primaria, Lengua Extranjera Inglés y Educación Física. Ha participado en varios proyectos y congresos de ámbito internacional en el campo de la pedagogía y la orientación educativa. Su principal línea de investigación se centra en el uso y el análisis de los sistemas de apoyo y orientación a los estudiantes universitarios con discapacidad.

# Propiedades psicométricas del cuestionario de adicción a las redes sociales (ARS) a población universitaria

## *Psychometric properties of the Social Network Addiction Questionnaire (ASNQ) to undergraduate*

**Dra. Arminda SUÁREZ-PERDOMO.** Profesora Ayudante Doctora (*asuper@ull.edu.es*).
**Dra. Yaritza GARCÉS-DELGADO.** Profesora Ayudante Doctora (*ygarcesd@ull.edu.es*).
**Dr. Edgar GARCÍA-ÁLVAREZ.** Administrador de la Escuela Politécnica Superior de Ingeniería (EPSI) (*edgarcia@ull.edu.es*).
**Dra. Zuleica RUIZ-ALFONSO*.** Investigadora postdoctoral Juan de la Cierva (*zruizalf@ull.edu.es*).

**Resumen:**

Las conductas adictivas hacia las redes sociales en jóvenes han sido ampliamente estudiadas y relacionadas con múltiples factores. Entre las escalas diseñadas para su medición, la versión de 24 ítems del cuestionario de adicción a redes sociales (ARS) es una de las más utilizadas. En este estudio, se analizaron las propiedades psicométricas de la versión española adaptada al alumnado universitario. Se exploró la validez del contenido y del constructo de la escala a través del modelo de Rasch y un análisis factorial confirmatorio. Se analizó específicamente la estructura de categorización de datos, la dimensionalidad del constructo, el ajuste del modelo, la fiabilidad de los sujetos e ítems, la estructura del Mapa de Wright y el funcionamiento diferencial del ítem. Participaron 1809 estudiantes de 24 universidades españolas. Los resultados indican que la ARS presenta buena fiabilidad, dimensionalidad y un buen ajuste del modelo, sin embargo, se aprecian elementos de mejora principalmente en la escala Likert propuesta, en la elaboración de nuevos ítems que midan los extremos de la adicción a las redes sociales y en la redacción de un ítem. Con respecto al análisis factorial confirmatorio, se obtuvieron tres factores que coinciden con el constructo original. Con las mejoras que se han observado

*La participación de Zuleica Ruiz-Alfonso en este estudio ha sido financiada por los contratos postdoctorales Juan de la Cierva-Incorporación del Ministerio Español de Ciencia e Innovación [IJC2020-045247-I]
Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 17-10-2022.
Cómo citar este artículo: Suárez-Perdomo, A., Garcés-Delgado, Y., García-Álvarez, E. y Ruiz-Alfonso, Z. (2023). Propiedades psicométricas del cuestionario de adicción a las redes sociales (ARS) a población universitaria | *Psychometric properties of the Social Network Addiction Questionnaire (SNAQ) for undergraduates. Revista Española de Pedagogía, 81* (285), 361-379. https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-06
https://revistadepedagogia.org/ ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

# Propiedades psicométricas del cuestionario de adicción a las redes sociales (ARS) a población...

a través de la validación se podría utilizar el cuestionario con garantías de medición del constructo en estudiantado universitario. El instrumento cubre un vacío importante en la identificación de conductas adictivas en el uso de las redes sociales, que podría propiciar una posterior intervención con el alumnado universitario.

**Descriptores:** redes sociales, adicción, modelo Rasch, alumnado universitario, España.

## Abstract:

Social network addiction in young people has been extensively studied and associated with multiple factors. Among the scales designed to measure this, the 24-item version of the Social Network Addiction Questionnaire (SNAQ) is one of the most widely used. This study analyses the psychometric properties of the Spanish version adapted to undergraduates. The content and construct validity of the scale was explored using the Rasch model and a confirmatory factor analysis. The data categorisation structure, construct dimensionality, model fit, subject and item reliability, Wright Map structure, and differential item functioning (DIF) were specifically analysed. 1,809 students from 24 Spanish universities participated. The results indicate that the SNAQ presents good reliability and dimensionality, and a good model fit; however, elements in need of improvement are appreciated mainly in the proposed Likert scale, in the development of new items that measure the extremes of addiction to social network sites and in the wording of one item. With respect to factor analysis, three factors were obtained that coincide with the original construct. With the improvements that have been observed through validation, the questionnaire could confidently be used to measure the construct in the university population. The instrument fills an important gap in the identification of addictive behaviours in the use of social networks, which could lead to a subsequent intervention involving undergraduates.

**Keywords:** social networks, addiction, Rasch model, undergraduates, Spain.

## 1. Introducción

Las redes sociales (RRSS) se han popularizado en los últimos años en la búsqueda y la capacidad de compartir información de forma interactiva (Kong et al., 2021). Esto ha propiciado el aumento de investigaciones que ahondan sobre el uso de las RRSS en los jóvenes (Pertegal-Vega et al., 2019), analizando el efecto de su utilización en los hábitos de vida en universitarios (Austin-McCain, 2017), el miedo a perderse algo (Fear Of Missing Out, FOMO, Buglass et al., 2017) o el uso académico (Gómez et al., 2012). Numerosas investigaciones se han centrado en explorar cuáles son los efectos del uso problemático de las RRSS entre los jóvenes (Baker y Algorta, 2016; Banjanin et al., 2015; Seabrook et al., 2016).

Algunos estudios han analizado el uso excesivo que hacen los jóvenes de las RRSS

como un trastorno de control de impulsos, entendiéndose este como una adicción comportamental (Fioravanti et al., 2012). Según Suárez-Perdomo et al. (2022), el alumnado universitario presenta diferentes perfiles de adicción a las RRSS, los cuales se relacionan con la procrastinación académica; a mayor adicción, mayor procrastinación. Otros autores han centrado su atención en averiguar cuál es la tasa de prevalencia de la adicción en adolescentes (Jacobsen y Forste, 2011). También se ha relacionado la adicción a las RRSS con la vida social, concluyendo que esta aumenta la incidencia de trastornos, como la depresión, el estrés y la ansiedad (Azizi et al.,2019).

En el ámbito universitario, se han identificado afecciones relacionadas con problemas emocionales, pues, como ocurre con otras adicciones, la persona se suele volver adicta al comportamiento como alivio de sentimientos negativos, o como mecanismo de escape o control (Balakrishnan y Shamim, 2013; Busalim et al., 2019). Otro problema asociado de carácter relacional es que las personas que muestran conductas adictivas a las RRSS se preocupan más por las amistades *online* que las *offline* (Çam y Isbulan, 2012). Esta adicción, además, provoca malestar, angustia, ansiedad y síntomas de depresión que pueden desembocar en un aislamiento del entorno social (Kuss y Griffiths, 2017). La adicción a las RRSS también se ha relacionado con problemas de salud, ya que su uso excesivo puede ocasionar dificultades para conciliar el sueño (Fossum et al., 2014), así como promover una vida sedentaria caracterizada por la insuficiente realización de ejercicio, descanso y recuperación que podría derivar en problemas relacionados con el deterioro psicológico y fisiológico a lo largo del tiempo (Andreassen, 2015; Xanidis y Brignell, 2016).

Teniendo en cuenta que los estudiantes con adicción a las RRSS pasan más tiempo conectados que realizando otro tipo de actividades, una de las afecciones que más se ha estudiado es la relativa al rendimiento académico. En este sentido, se espera que los estudiantes con conductas de adicción a las RRSS presenten menor rendimiento académico (Andreassen, 2015). No obstante, Mushtaq y Benraghda (2018) evaluaron los efectos positivos y negativos de las RRSS en el rendimiento académico y observaron que el estudiantado universitario concebía las RRSS como herramientas útiles para la realización de actividades académicas. Asimismo, diferentes estudios (p. ej., Arquero y Romero-Frías, 2013; O'Keeffe y Clarke-Pearson, 2011) han evidenciado el potencial de las RRSS cuando se utilizan con fines educativos.

Según Cao et al. (2018) el uso excesivo de las RRSS no determina automáticamente la adicción. Por este motivo, se considera necesario contar con instrumentos sensibles que identifiquen con precisión si una persona muestra o no adicción a las RRSS. En este sentido, Andreassen (2015) enumeró una serie de instrumentos de detección de adicción a las RRSS, centrándose sobre todo en la adicción al Facebook. En la Tabla 1 se presentan brevemente los instrumentos identificados.

TABLA 1. Instrumentos de medida de la adicción a las redes sociales.

| Instrumento | Autores (año) | Ítems | Características |
|---|---|---|---|
| Bergen Facebook Addiction Scale (BFAS) | Andreassen et al. (2014) | 6 | Analiza la adicción al Facebook, siguiendo criterios de adicción: prominencia, modificación del estado de ánimo, conflicto, abstinencia, tolerancia y recaída. Se puntúa en una escala de 5 puntos (1 rara vez, 5 muy a menudo). |
| Facebook Dependences Questionnaire (FDQ) | Wolniczak et al. (2013) | 8 | Mide la dependencia de Facebook. El conjunto de ítems se basa en una escala de adicción a Internet y mide el control, la satisfacción, el tiempo de uso y los esfuerzos por reducirlo, las preocupaciones, la inquietud y otras actividades relacionadas con el Facebook. Sistema de respuesta nominal dicotómica (Sí/No). |
| Social Networking Website Scale (SNWAS) | Turel y Serenko (2012) | 5 | Basado en la escala de compromiso / adicción a los videojuegos de Charlton y Danforth (2007). Los ítems puntúan en una escala de 7 puntos (1 completamente en desacuerdo, 7 completamente de acuerdo). |
| Addictive Tendencies Scale (ATS) | Wilson et al. (2010) | 3 | Basado en la teoría general de la adicción y en la investigación sobre el exceso de mensajes de texto e instantáneo. Compuesta por 3 criterios básicos: prominencia, pérdida de control y abstinencia. Todos los ítems se puntúan en una escala de 7 puntos (1 muy en desacuerdo, 7 muy de acuerdo). |

Fuente: Elaboración propia.

En la literatura también se puede encontrar el cuestionario de adicción a las redes sociales (ARS, Escurra y Salas, 2014) que partió del DSM-IV-TR de la American Psychiatric Association (APA, 2008), el cual no reconoce las adicciones psicológicas como trastornos. El objetivo de los autores era diagnosticar las adicciones a las RRSS como un perjuicio para la formación de estudiantes. Para ello contaron con un panel de expertos en psicología clínica, educativa y psicométrica en la redacción, comprensión y claridad en las definiciones y coherencia de los ítems para hallar un diagnóstico claro de posible adicción. El primer paso realizado fue sustituir el concepto de sustancia por el de RRSS. El instrumento se subdividió en tres dimensiones:

1. *Obsesión por las redes sociales*. Comprende conceptualmente el compromiso mental con las RRSS, al pensar constantemente, incluso fantasear con estar conectados, mostrando ansiedad y preocupación por la falta de acceso.

2. *Falta de control personal en el uso de las redes sociales*. Preocupación por la falta de control en el uso de las RRSS con el consiguiente descuido de las tareas y estudios académicos.

3. *Uso excesivo de las redes sociales*. Dificultad para controlar el uso de las RRSS, mostrando un exceso en el uso y exposición, indicando la imposibilidad de controlarse cuando usa las redes y no ser capaz de disminuir la cantidad de tiempo invertido en las RRSS.

Este instrumento contiene elementos que pueden contribuir a analizar y diagnosticar la adicción a las RRSS en alumnado universitario, favoreciendo la evaluación de las consecuencias que ello supone en el éxito académico. Por todo lo indicado, el objetivo de este estudio es validar la versión española del cuestionario ARS (Escurra y Salas, 2014). Así, se pretende obtener un instrumento con unos indicadores psicométricos definidos de validez de constructo según los parámetros ofrecidos por el modelo de Rasch. La finalidad es que pueda utilizarse con garantías de medición de conductas adictivas a las redes sociales en estudiantado universitario.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

Participaron 1809 estudiantes universitarios pertenecientes a 24 universidades españolas, de los cuales 1316 (72.7 %) fueron mujeres, 465 (25.7 %) hombres y 28 (1.5 %) no binarios. Según la comunidad autónoma el 32.6 % eran de Canarias, el 17.9 % Andalucía, el 14 % de Madrid, el 8.6 % de País Vasco, el 7.4 % de Castilla y León, el 7.2 % de Cataluña, el 7.1 % de Galicia, el 4.1 % de Asturias, siendo menos del 1 % de las comunidades de La Rioja, Cantabria, Aragón y Extremadura. El promedio de edad de los participantes fue de 21.7 años (SD = 5.62), con edades comprendidas entre los 17 y los 70 años. El 27.8 % cursaban primer curso, el 30 % segundo, el 21.3 % tercero, el 17 % cuarto y el 3.9 % quinto curso, este último presente en titulaciones de facultades, como Ciencias, Ciencias de la Salud o Bellas Artes. Se realizó un muestreo intencional, atendiendo principalmente a dos criterios: 1) acceso a las cuentas de correo institucionales de los departamentos adscritos a las universidades, y 2) representación de la muestra de todas las Comunidades Autónomas españolas.

### 2.2. Instrumento

El cuestionario de ARS (Escurra y Salas, 2014) adaptado a población universitaria presenta 24 ítems divididos en tres factores. El primer factor recoge información sobre la obsesión por las RRSS (10 ítems; $\omega = .90$), el segundo factor sobre la falta de control personal en el uso de las RRSS (6 ítems; $\omega = .87$) y el tercer factor sobre el uso excesivo de las RRSS (8 ítems; $\omega = .87$). En la Tabla 2 se muestran los ítems que componen la escala ($\omega = .95$).

Las opciones de respuesta a los ítems se presentan a través de una escala Likert de 5 categorías (donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 es totalmente de acuerdo). Según la publicación de Escurra y Salas (2014), la ARS supera los valores críticos establecidos por la ciencia para los índices de fiabilidad ($\alpha$). De esta forma, también se analizaron las puntuaciones RMSEA, NNFI, TLI, GFI, NFI, AGFI y CFI, ajustándose a los índices sugeridos por la comunidad científica.

TABLA 2. Ítems de la escala ARS.

| Ítems | Código |
|---|---|
| Siento gran necesidad de permanecer conectado a las redes sociales. | A01 |
| Necesito cada vez más tiempo para atender mis asuntos relacionados con las redes sociales. | A02 |
| El tiempo que antes destinaba para conectarme a las redes sociales ya no me satisface, necesito más. | A03 |
| Apenas despierto ya estoy conectándome a las redes sociales. | A04 |
| No sé qué hacer cuando me desconecto de las redes sociales. | A05 |
| Me pongo de malhumor si no puedo conectarme a las redes sociales. | A06 |
| Siento ansiedad cuando no puedo conectarme a las redes sociales. | A07 |
| Entrar y usar las redes sociales me produce alivio, me relaja. | A08 |
| Cuando entro a las redes sociales pierdo el sentido del tiempo. | A09 |
| Generalmente permanezco más tiempo en las redes sociales, del que inicialmente había destinado. | A10 |
| Pienso en lo que puede estar pasando en las redes sociales. | A11 |
| Pienso en que debo controlar mi actividad de conectarme a las redes sociales. | A12 |
| Puedo desconectarme de las redes sociales por varios días. | A13 |
| Me propongo sin éxito, controlar mis hábitos de uso prolongado e intenso de las redes sociales. | A14 |
| Aun cuando desarrollo otras actividades, no dejo de pensar en lo que sucede en las redes sociales. | A15 |
| Invierto mucho tiempo del día conectándome y desconectándome de las redes sociales. | A16 |
| Permanezco mucho tiempo conectado(a) a las redes sociales. | A17 |
| Estoy atento(a) a las alertas que me envían desde las redes sociales a mi teléfono o a la computadora. | A18 |
| Descuido a mis amigos o familiares por estar conectado(a) a las redes sociales. | A19 |
| Descuido las tareas y los estudios por estar conectado(a) a las redes sociales. | A20 |
| Aun cuando estoy en clase, me conecto con disimulo a las redes sociales. | A21 |
| Mi pareja, o amigos, o familiares me han llamado la atención por mi dedicación y el tiempo que destino a las cosas de las redes sociales. | A22 |
| Cuando estoy en clase sin conectar con las redes sociales, me siento aburrido(a). | A23 |
| Creo que es un problema la intensidad y la frecuencia con la que entro y uso la red social. | A24 |

Fuente: Elaboración propia.

### 2.3. Procedimiento

En primer lugar, el Comité de Ética de la Investigación y de Bienestar Animal de la Universidad de La Laguna aprobó la idoneidad del cuestionario (CEIBA2021-0464). En segundo lugar, se contactó con la administración de los departamentos de diferentes universidades vía correo electrónico institucional, solicitando distribuir el texto adjunto con todo el profesorado. Asimismo, utilizando la técnica de la bola de nieve se solicitó a los docentes compartir, a través de sus Aulas Virtuales, un texto introductorio informando sobre la finalidad del estudio y facilitando el enlace para cumplimentar el cuestionario. Para garantizar los procedimientos éticos se solicitó el consentimiento informado y se garantizó el anonimato, de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de datos personales y garantía de los derechos digitales.

### 2.4. Análisis estadísticos

Para analizar las propiedades psicométricas del cuestionario ARS se utilizó el modelo Rasch-Andrich de categorías ordenadas (Rasch Andrich Rating Scale Model) de Andrich (1988), mediante el paquete estadístico Winsteps 3.90.0 de Linacre (2015). Se realizaron análisis sobre la estructura de categorización de datos, la dimensionalidad psicométrica, el ajuste de los datos al modelo (validez) y la fiabilidad. Adicionalmente al análisis estadístico, se emplearon las herramientas del Mapa de Wright y del funcionamiento diferencial del ítem (DIF) en distintas variables (género, edad, comunidad autónoma y curso).

Para valorar la eficacia de las categorías de respuesta, la estructura de la categorización de datos debe cumplir los siguientes requisitos para considerarse una adecuada calibración de las categorías (Oreja-Rodríguez, 2015; Azpilicueta et al., 2019): (1) existir al menos 10 observaciones por cada categoría de respuesta para establecer valores estables de los umbrales; (2) las medidas promedias y los umbrales deben aumentar de manera progresiva a medida que aumenta la variable a través de la escala de medida; (3) los valores OUTFIT deben ser inferiores a 2, pues un valor superior a 2 indica que la categoría ofrece más desinformación que información; (4) las medidas obtenidas deben incrementar su valor.

Con respecto a la dimensionalidad del constructo, esta se verifica analizando los componentes principales de los residuales de los ítems (PCAR). La dimensionalidad se calcula mediante el establecimiento de una expectativa probabilística acorde a la dificultad de cada ítem y a la habilidad de cada persona (Bond y Fox, 2012). Linacre (2009) sugiere que el valor recomendado de la varianza bruta explicada por las medidas debe ser ≥50 % y la varianza bruta explicada por los ítems superior a cuatro veces la varianza sin explicar en el primer contraste.

La fiabilidad de la escala se calcula a través de los parámetros establecidos entre los sujetos y los ítems, los cuales son interpretados como el alfa de Cronbach, situándose el rango de medición entre 0 y 1. Un valor mínimo aceptable es .70 (Sekaran, 2000). Otro indicador de fiabilidad es la medida de separación, la cual señala el número de niveles

en unidades de error estándar, en el que la muestra de ítems y de personas pueden agruparse. En Rasch (1980), el índice de fiabilidad de la separación (sujetos e ítems) es equivalente al coeficiente KR-20 para ítems dicotómicos o a el coeficiente de alpha de Cronbach en escalas politómicas (Oreja-Rodríguez, 2015). Para los índices de separación y fiabilidad se considera que los ítems deben estar lo suficientemente separados en nivel de dificultad para poder reproducir el sentido y significado de la variable latente (Wright y Stone, 2003). Por un lado, el índice de separación «persona» permite determinar la capacidad del instrumento para diferenciar a las personas sobre la variable medida. Por el otro, el índice de separación «ítem» permite determinar los estratos de rasgo que los ítems pueden distinguir. Cuanto mayor sea la separación, el instrumento mejor diferenciará la habilidad de las personas y la dificultad del ítem (Wright, 2002).

El mapa de medición conjunta de Wright permite observar gráficamente cual es el posicionamiento en continuo tanto de las personas como de los ítems. Además, el funcionamiento diferencial del ítem (DIF) permite identificar sesgos en la interpretación de los ítems. Un contraste significativo entre dos grupos de personas es aquel que presenta una diferencia >.50 logits con $p \leq .05$ cuando se estima el estadístico test de significación de Welch – 2 colas (García-Álvarez, 2015). Por último, los resultados del análisis factorial confirmatorio fueron $\chi 2\ (1808, 227) = 5493.823$ ($p < 0.001$ ), RMSEA = .113, CFI = .86 y TLI = .85.

## 3. Resultados

### 3.1. Análisis de la estructura de categorización de datos

La escala presenta más de 10 observaciones por categoría. Las medidas promedias y los umbrales (calibración) aumentan de manera monótona. El índice OUTFIT en todas las categorías es cercano a 1. Además, se observa que las medidas obtenidas incrementan su valor. Los resultados, utilizados en conjunto, permiten determinar la categorización óptima en las categorías de respuesta establecidas (Tabla 3).

En este caso, la distancia entre los umbrales no superó los 1 logits establecidos para una escala Likert de 5 categorías.

TABLA 3. Resumen de la estructura de 5 categorías.

| Categoría de respuesta | Recuento observado | Medida promedio | Outfit MNSQ | Umbrales (calibración) | Medias |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 14875 | -1.48 | 1.17 | Ninguno | (-2.16) |
| 2 | 9841 | -.74 | .97 | -.71 | -.84 |
| 3 | 7680 | -.25 | .83 | -.29 | -.03 |
| 4 | 6520 | .20 | .93 | .13 | .82 |
| 5 | 4312 | .64 | 1.31 | .87 | (2.24) |

Fuente: Elaboración propia.

### 3.2. Dimensionalidad psicométrica

Analizada la dimensionalidad psicométrica en la varianza bruta sin explicar del primer contraste se observa que puede dar información sobre la dimensionalidad. Mediante el análisis de PCAR se puede llegar a la conclusión de que la prueba solo mide una dimensión, pues una segunda dimensión necesitaría tener la fuerza suficiente de al menos dos ítems para estar por encima del ruido (Tabla 4).

TABLA 4. Varianza de residuos estandarizados.

| | Valor | Empírica | Modelada |
|---|---|---|---|
| **Total de varianza bruta** | 48.0266 | 100.0 % | 100.0 % |
| Varianza bruta explicada por las medidas. | 24.0266 | **50.0 %** | 51.1 % |
| Varianza bruta explicada por las personas. | 6.3106 | **13.1 %** | 13.4 % |
| Varianza bruta explicada por los ítems. | 17.7161 | **36.9 %** | 37.7 % |
| Varianza bruta sin explicar (total). | 24.0000 | **50.0 %** | 48.9 % |
| Varianza bruta sin explicar en 1.er contraste. | **2.5097** | 5.2 % | – |
| Varianza bruta sin explicar en 2.º contraste. | 2.0595 | 4.3 % | – |
| Varianza bruta sin explicar en 3.er contraste. | 1.8496 | 3.9 % | – |
| Varianza bruta sin explicar en 4.º contraste. | 1.6157 | 3.4 % | – |
| Varianza bruta sin explicar en 5.º contraste. | 1.4760 | 3.1 % | – |

Fuente: Elaboración propia.

Los datos de la Tabla 4 muestran los valores empíricos y modelados. Los datos obtenidos permiten verificar una dimensionalidad óptima, al presentar una varianza bruta explicada por las medidas ≥50 % y una varianza bruta explicada por los ítems (36.9 %) superior a cuatro veces la varianza sin explicar en primer contraste. Adicionalmente, el autovalor de la varianza bruta sin explicar en primer contraste es 2.5097, próximo a 2.

El proceso del PCAR (aplicado a los residuos) procede a descomponer la matriz de correlaciones para encontrar componentes (o factores latentes) con los que los ítems puedan tener una alta correlación (carga factorial). Después de hallarse el primer componente, la correlación atenuada en cada combinación tiene un valor mínimo de .829 puntos, indicando correlación entre los ítems y permitiendo medir la variable latente. El análisis pormenorizado de los residuales estandarizados del primer contraste refleja un ítem con carga factorial superior a .50 (A06=.53).

### 3.3. Ajuste del modelo (validez)

Los resultados indican un ajuste al modelo para ítems y personas según los valores

del INFIT y OUTFIT hallados (entre .5 y 1.5). Los ítems fuera del rango del ajuste del MNSQ (media cuadrática) se consideran sobreestimados (muy predecible) o infraestimados (erráticos). Analizados los índices INFIT y OUTFIT (Tabla 5), se observa que, a excepción del A13, los ítems presentan valores dentro de los rangos permitidos (.5 y 1.5). Por su contra, el ítem A13 presenta valores desajustados en los índices INFIT y OUTFIT (2.98 y 4.43 respectivamente) (Tabla 5).

TABLA 5. Estimaciones del INFIT y OUTFIT.

| Ítem | Puntaje total | Medida | Error Estándar | INFIT MNSQ | OUTFIT MNSQ | Valores PTMEA |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A13 | 5765 | -.79 | .02 | 2.98 | 4.43 | -.24 |
| A18 | 5087 | -.45 | .02 | 1.22 | 1.24 | .52 |
| A12 | 5868 | -.84 | .02 | 1.21 | 1.22 | .60 |
| A21 | 4957 | -.38 | .02 | 1.14 | 1.16 | .54 |
| A22 | 3177 | .70 | .03 | 1.10 | .98 | .54 |
| A04 | 6122 | -.98 | .02 | 1.06 | 1.08 | .60 |
| A19 | 2711 | 1.15 | .03 | 1.04 | .89 | .52 |
| A23 | 3758 | .29 | .03 | 1.03 | 1.00 | .56 |
| A09 | 6141 | -.99 | .02 | .98 | 1.02 | .59 |
| A11 | 3603 | .39 | .03 | 1.02 | 1.01 | .57 |
| A14 | 4334 | -.04 | .02 | .90 | 1.00 | .62 |
| A05 | 3127 | .73 | .03 | .99 | .89 | .56 |
| A08 | 4136 | .06 | .02 | .93 | .98 | .55 |
| A07 | 2967 | .89 | .03 | .95 | .82 | .57 |
| A06 | 2893 | .95 | .03 | .92 | .88 | .54 |
| A15 | 2673 | 1.19 | .03 | .91 | .80 | .56 |
| A02 | 3695 | .33 | .03 | .82 | .88 | .56 |
| A10 | 6260 | -1.05 | .02 | .83 | .87 | .66 |
| A03 | 3138 | .74 | .03 | .85 | .80 | .56 |
| A20 | 4322 | -.04 | .02 | .82 | .80 | .65 |
| A24 | 4567 | -.18 | .02 | .75 | .71 | .72 |
| A01 | 5081 | -.43 | .02 | .63 | .69 | .65 |
| A16 | 5434 | -.62 | .02 | .61 | .62 | .72 |
| A17 | 5422 | -.62 | .02 | .58 | .59 | .72 |
| **Media** | 4384.9 | .00 | .03 | 1.01 | 1.06 | |
| **P.SD** | 1178.8 | .71 | .00 | .44 | .72 | |

Fuente: Elaboración propia.

También se examinó la correlación de las medidas para realizar un diagnóstico respecto a la posible codificación errónea de los datos o errores en los ítems. A excepción del A13, la correlación de las medidas de los ítems muestra valores positivos. El ítem A13 presenta un valor negativo (-.24), lo que indica incongruencias o errores en la codificación de los datos.

### 3.4. Fiabilidad

Para este cuestionario el índice de separación (26.13) y de fiabilidad (1) de los ítems se consideran óptimos. Igualmente, el índice de separación (2.75) y fiabilidad (.88) de las personas también resultó satisfactorio. Para interpretar dichos índices, para las personas se considera adecuado un índice de separación >2 y de fiabilidad de .80 y para los ítems un índice de separación >3 y de fiabilidad .90 (Linacre, 2018). El error de medición de los 24 ítems es .03 (Tabla 5).

### 3.5. Estructura del Mapa de Wright

En el Gráfico 1 se muestra la estructura del Mapa de Wright, el cual refleja la distribución de personas (sector izquierdo) y de ítems (sector derecho) de manera conjunta.

El Gráfico 1 permite analizar la distribución de las personas e ítems y su alcance en la efectividad del cuestionario. Las personas representan una distribución normal, lo que es un comportamiento frecuente. Los ítems presentan una distribución delimitada en un rango estrecho donde en algunos casos existe apilamiento de ítems. Los ítems A15 y A19 son los que menor adicción manifiestan (discriminan los niveles más elevados de adicción) y los ítems A09 y A10 los de mayor adicción (discriminan los niveles más bajos de adicción).

En un análisis conjunto de personas e ítems, el Gráfico 1 muestra en las partes superior e inferior (sector izquierdo) valores extremos del nivel de rasgo de las personas, siendo valores muy distantes respecto a la distribución de los ítems (sector derecho). Igualmente, se observa que el nivel de rasgo latente que manifiestan las personas tiende a ser más bajo de lo que puntúan los ítems; la media de las medidas de las personas (M sector izquierdo) es inferior a la media de las medidas de los ítems (M sector derecho).

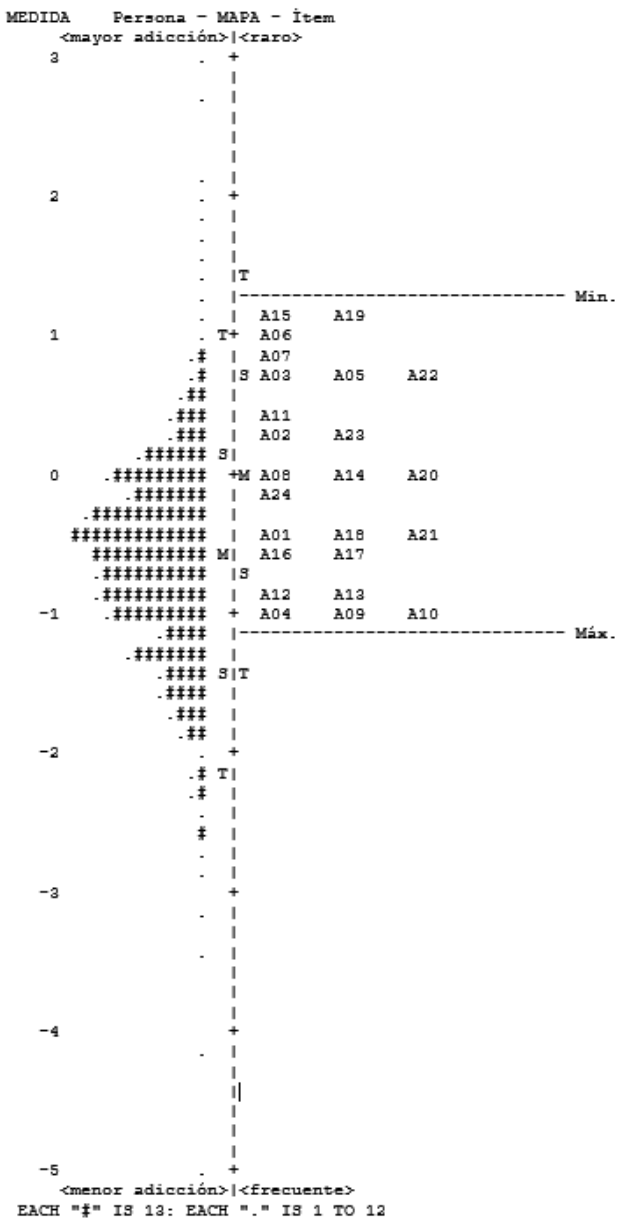
### 3.6. Funcionamiento diferencial del ítem (DIF)

También se llevó a cabo un análisis del funcionamiento diferencial de los ítems (DIF) para contrastar la validez generalizada de los ítems en grupos diferentes. Para realizar el análisis DIF se analizó las variables de agrupamiento «género», «comunidad autónoma», «edad» y «curso», siendo «género» la variable con funcionamiento diferencial. En la Tabla 6 se presentan los ítems que funcionan de una manera diferencial respecto al género de los participantes, teniendo especial relevancia en los ítems A11, A18 y A20 (Tabla 6).

Un tamaño del efecto DIF positivo indica que el ítem es más difícil para el sujeto de referencia que para el sujeto comparado. Por su parte, un tamaño del efecto DIF negativo indica que el ítem es más fácil para el sujeto de referencia en comparación con el otro. En términos de

adicción, los resultados indican que los ítems A11 y A18 se manifiestan menos en hombres que en personas no binarias. Por su parte, el ítem A20 se manifiesta más en mujeres que en personas no binarias. En general, el funcionamiento diferencial de los ítems puede ser catalogado en un nivel moderado.

GRÁFICO 1. Mapa de Wright de personas e ítems para la adicción a las redes sociales.




Fuente: Elaboración propia.

TABLA 6. Ítems con funcionamiento diferencial (DIF).

| Género | Medida DIF | Género | Medida DIF | Tamaño del DIF | Prob. Rasch-Welch | DIF a favor del género | Ítem |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Hombre | .29 | No binario | .81 | -.52 | .0265 | Hombre | A11 |
| Hombre | -.48 | No binario | .05 | -.52 | .0131 | Hombre | A18 |
| Mujer | .00 | No binario | -.59 | .59 | .0050 | No binario | A20 |
| No binario | .81 | Hombre | .29 | .52 | .0265 | Hombre | A11 |
| No binario | .05 | Hombre | -.48 | .52 | .0131 | Hombre | A18 |
| No binario | -.59 | Mujer | .00 | -.59 | .0050 | N | A20 |

Fuente: Elaboración propia.

### 3.7. Análisis factorial confirmatorio

Por último, se realizó un análisis factorial confirmatorio, previamente eliminando el ítem 13 respondiendo al análisis anterior. Se realizó un CFA de tres factores basado en la estimación de la estandarización STDYX del modelo con una significación $p \leq .001$. En la Tabla 7 se exponen cada uno de los ítems y pesos factoriales de pertenencia al factor correspondiente.

TABLA 7. Pesos factoriales correspondientes a los ítems según el factor de pertenencia.

| Ítem | Peso factorial |
|---|---|
| **Factor 1. Obsesión por las redes sociales** | |
| A02 | 0.711 |
| A03 | 0.737 |
| A05 | 0.705 |
| A06 | 0.769 |
| A07 | 0.793 |
| A15 | 0.762 |
| A19 | 0.683 |
| A22 | 0.676 |
| A23 | 0.685 |
| **Factor 2. Falta de control en el uso de las RRSS** | |
| A04 | 0.645 |
| A11 | 0.680 |
| A12 | 0.681 |
| A14 | 0.730 |
| A20 | 0.738 |
| A24 | 0.865 |

| Factor 3. Uso excesivo de las RRSS | |
|---|---|
| A01 | 0.740 |
| A08 | 0.608 |
| A09 | 0.636 |
| A10 | 0.729 |
| A16 | 0.817 |
| A17 | 0.827 |
| A18 | 0.537 |
| A21 | 0.578 |

Fuente: Elaboración propia.

## 4. Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar las propiedades psicométricas del cuestionario de adicción a redes sociales (ARS; Escurra y Salas, 2014) a través de la aplicación del modelo de Rasch. Este modelo permite, como indican Zamora-Araya et al. (2018), mejorar el estudio y la interpretación de escalas actitudinales, en tanto que los valores estimados para la persona y los ítems están en la misma escala de unidades latentes; esto proporciona una medición conjunta que se puede utilizar para generar interpretaciones referidas al criterio en términos de descripciones cualitativas de la persona que responde. Además, la interpretación de las puntuaciones en el modelo de Rasch no se basa en normas de grupo, sino que puede basarse en términos del contenido de los ítems y de los procesos en los que la persona tiene una alta o baja probabilidad de respuesta, siendo un rasgo del modelo que proporciona un gran poder de diagnóstico (Zamora-Araya et al., 2018).

En el análisis de la estructura de categorización de los datos, la distancia entre los umbrales de cada categoría debe establecer que cada paso defina un rasgo diferente en la variable (Azpilicueta et al., 2019). De acuerdo con Linacre (2002), la distancia entre los umbrales disminuye a medida que aumenta el número de categorías de respuesta, por lo que se sugiere que para ítems politómicos deben aumentar al menos 1 logits para una escala de 5 categorías, pero no más de 5 logits para evitar grandes brechas en la variable. Los resultados hallados en este análisis identifican que la distancia entre los umbrales de cada categoría no superó 1 logits, lo que sugiere que la prueba podría ampliarse a una escala Likert de siete categorías con el fin de ampliar el nivel de medición.

Asimismo, se obtuvieron óptimos indicadores psicométricos de dimensionalidad. Los resultados mostraron un autovalor de la varianza bruta sin explicar en primer contraste algo superior a lo recomendado, pero un análisis estadístico de los datos en su conjunto permitió concluir que se trata de una pequeña perturbación de los datos (Linacre, 2018) sin fuerza suficiente como para considerar una segunda dimensión.

En el análisis de la validez, los resultados corroboran, en general, que se cumple con los requerimientos psicométricos básicos

del Modelo de Rasch, tal y como propone Linacre (2015, 2018), lo que indica evidencia de validez de constructo de la prueba y un buen funcionamiento de cada uno de los ítems. No obstante, en el ajuste de los datos al modelo, tanto en el ajuste de MNSQ como en el análisis de correlación, se detectó un desajuste del ítem 13. Tras la revisión del ítem 13, se observó una connotación gramatical de la pregunta distinta a la del resto, en tanto que la connotación positiva del ítem de estudio difiere de las connotaciones negativas de las 23 preguntas restantes. La observación realizada sugiere una modificación gramatical de la pregunta 13.

Con respecto a la fiabilidad, los índices de separación y fiabilidad hallados en la escala son óptimos.

En cuanto al mapa de Wright, el análisis arrojó información sobre la distribución de las personas e ítems. En primer lugar, se observó una estrecha distribución de los ítems a lo largo del rango de medición. En segundo lugar, se detectó un apilamiento de los ítems en algunos niveles de medida. Por último, se observó un vacío de medición de las personas con valores extremos tanto de la parte alta como parte baja. Por lo que la información en su conjunto permite sugerir que la prueba podría beneficiarse de la incorporación de ítems basados en nuevas cuestiones de la adicción que permitan medir mayor nivel de adicción.

Los resultados de los análisis estadísticos permiten identificar que los ítems de los factores establecidos, a excepción del ítem 13, cubren de manera adecuada el espectro del constructo que se evalúa. No ocurre lo mismo con los resultados de análisis conjunto, donde se observó una distribución anormal de los ítems analizados.

En líneas generales y atendiendo a los parámetros mostrados en el modelo de Rasch, los indicadores psicométricos obtenidos evidencian la validez del constructo y sugieren, salvo las recomendaciones, que el instrumento puede utilizarse con ciertas garantías para medir conductas de adicción a las RRSS en el alumnado universitario. Asimismo, el análisis factorial confirmatorio identifica tres factores, al igual que el instrumento original (Escurra y Salas, 2014). Aunque, en este caso, eliminando el ítem 13, en el que se identificaba un elemento discordante. Este instrumento intenta cubrir un vacío importante en la valoración de conductas problemáticas en el alumnado universitario que puede estar favoreciendo la existencia de adicción a las RRSS (Liu y Ma, 2020). Contar con un instrumento sensible a dichas conductas es de vital importancia, pues la mayoría de los instrumentos necesitan mayor validación (Andreassen, 2015). Por ello, las rectificaciones en la ARS con los valores obtenidos en el modelo de Rasch permitirían la identificación eficaz de patrones de conducta obsesivos o excesivos con falta de control del estudiantado universitario en el uso de las RRSS, que podrá ayudar en la posterior intervención psicopedagógica con este alumnado.

## 5. Conclusiones

1. La prueba podría ampliarse a una escala Likert de siete categorías.

2. El cuestionario de adicción a las redes sociales (en su versión en español) debe revisar el ítem número 13.

3. El cuestionario de adicción a las redes sociales debe incorporar ítems basados en nuevas conductas de adicción que permitan medir mayor nivel de adicción.

## Referencias bibliográficas


American Psychiatric Association (2008). *DSm-iv-tr - Breviario: criterios diagnósticos*. Elsevier España. https://books.google.es/books/about/DSM_IV_TR.html?hl=es&id=vA3NmKjhFAsC&redir_esc=y

Andreassen, C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review [Adicción a sitios de redes sociales en línea: una revisión exhaustiva]. *Current Addiction Reports, 2* (2), 175-184. https://doi.org/10.1007/s40429-015-0056-9

Andreassen, C. S., Torsheim, T. y Pallesen, S. (2014). Predictors of use of social network sites at work-a specific type of cyberloafing [Predictores del uso de sitios de redes sociales en el trabajo: un tipo específico de ciberhacinamiento]. *Journal of Computer-Mediated Communication, 19* (4), 906-921. https://doi.org/10.1111/jcc4.12085

Andrich, D. (1988). *Rasch models for measurement: SAGE publications [Modelos Rasch para la medición: publicaciones SAGE]*. Sage Publications.

Arquero, J. L. y Romero-Frías, E. (2013). Using social network sites in higher education: An experience in business studies [Uso de las redes sociales en la enseñanza superior: una experiencia en estudios empresariales]. *Innovations in Education and Teaching International, 50* (3), 238-249. https://doi.org/10.1080/14703297.2012.760772

Austin-McCain, M. (2017). An examination of the association of social media use with the satisfaction with daily routines and healthy lifestyle habits for undergraduate and graduate students [Un examen de la asociación del uso de los medios sociales con la satisfacción con las rutinas diarias y los hábitos de vida saludables para estudiantes universitarios y de posgrado]. *The Open Journal of Occupational Therapy, 5* (4), 6. https://doi.org/10.15453/2168-6408.1327

Azizi, S. M., Soroush, A. y Khatony, A. (2019). The relationship between social networking addiction and academic performance in Iranian students of medical sciences: a cross-sectional study [La relación entre la adicción a las redes sociales y el rendimiento académico en estudiantes iraníes de ciencias médicas: un estudio transversal]. *BMC psychology, 7* (1), 1-8. https://doi.org/10.1186/s40359-019-0305-0

Azpilicueta, A. E., Cupani, M., Ghío, B., Morán, V.E. y Garrido, S. J. (2019). Adaptación mediante el modelo de Rasch de tres medidas para estimar la decisión e indecisión de carrera y la ansiedad decisional. *Perspectivas en Psicología, 16* (1), 26-37. http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/1108

Baker, D. A. y Algorta, G. P. (2016). The relationship between online social networking and depression: A systematic review of quantitative studies [La relación entre las redes sociales en línea y la depresión: una revisión sistemática de estudios cuantitativos]. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 19* (11), 638-648. https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0206

Balakrishnan, V. y Shamim, A. (2013). Malaysian Facebookers: Motives and addictive behaviours unraveled [Facebookeros malayos: motivos y conductas adictivas al descubierto]. *Computers in Human Behavior, 29* (4), 1342-1349. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.01.010

Banjanin, N., Banjanin, N., Dimitrijevic, I. y Pantic, I. (2015). Relationship between internet use and depression: Focus on physiological mood oscillations, social networking and online addictive behavior [Relación entre el uso de Internet y la depresión: enfoque en las oscilaciones fisiológicas del estado de ánimo, las redes sociales y el comportamiento adictivo en línea]. *Computers in Human Behavior, 43*, 308-312. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.013

Bond, T. G. y Fox, C. M. (2012). *Why measurement is fundamental. Applying the Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Sciences [Por qué la medición es fundamental. Aplicación del modelo de Rasch: la medición fundamental en las ciencias humanas]*. Routledge.

Buglass, S. L., Binder, J. F., Betts, L. R. y Underwood, J. D. (2017). Motivators of online vulnerability: The impact of social network site use and FOMO [Motivadores de la vulnerabilidad en línea: el impacto del uso de sitios de redes sociales y FOMO].

*Computers in Human Behavior, 66*, 248-255. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.09.055

Busalim, A. H., Masrom, M. y Zakaria, W. N. B. W. (2019). The impact of Facebook addiction and self-esteem on students' academic performance: A multi-group analysis [El impacto de la adicción a Facebook y la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes: un análisis multigrupo]. *Computers & Education, 142*, 103651. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103651

Çam, E. y Isbulan, O. (2012). A new addiction for teacher candidates: Social networks [Una nueva adicción para los candidatos a profesores: las redes sociales]. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 11* (3), 14-19. https://www.learntechlib.org/p/55773/

Cao, X., Masood, A., Luqman, A. y Ali, A. (2018). Excessive use of mobile social networking sites and poor academic performance: Antecedents and consequences from stressor-strain-outcome perspective [Uso excesivo de redes sociales móviles y bajo rendimiento académico: antecedentes y consecuencias desde la perspectiva estresor-estrés-resultado]. *Computers in Human Behavior, 85*, 163-174. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.03.023

Charlton, J. P. y Danforth, I. D. (2007). Distinguishing addiction and high engagement in the context of online game playing [Distinción entre adicción y alto compromiso en el contexto de los juegos en línea]. *Computers in human behavior, 23* (3), 1531-1548. https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.07.002

Escurra, M. y Salas, E. (2014). Construcción y validación del cuestionario de adicción a redes sociales (ARS). Liberabit. *Revista de Psicología, 20*(1), 73-91. http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n1/a07v20n1.pdf

Fioravanti, G., Dèttore, D., & Casale, S. (2012). Adolescent Internet addiction: Testing the association between self-esteem, the perception of Internet attributes, and preference for online social interactions [Adicción de los adolescentes a Internet: comprobación de la asociación entre la autoestima, la percepción de los atributos de Internet y la preferencia por las interacciones sociales en línea]. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 15* (6), 318-323. https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0358

Fossum, I. N., Nordnes, L. T., Storemark, S. S., Bjorvatn, B. y Pallesen, S. (2014). The association between use of electronic media in bed before going to sleep and insomnia symptoms, daytime sleepiness, morningness, and chronotype [La asociación entre el uso de medios electrónicos en la cama antes de ir a dormir y los síntomas de insomnio, somnolencia diurna, matutinidad y cronotipo]. *Behavioral Sleep Medicine, 12* (5), 343-357. https://doi.org/10.1080/15402002.2013.819468

García-Álvarez, E. (2015). *Relaciones y capacidades interorganizativas: un enfoque de Supply Chain Management (SCM) en red* [Tesis doctoral, Universidad de La Laguna]. RIULL Repositorio Institucional. http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/2398

Gómez, M., Roses, S. y Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar, 38* (19), 131-138. https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-04

Jacobsen, W. C. y Forste, R. (2011). The wired generation: Academic and social outcomes of electronic media use among university students [La generación conectada: resultados académicos y sociales del uso de medios electrónicos entre estudiantes universitarios]. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14* (5), 275-280. https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0135

Kong, Q., Lai-Ku, K. Y., Deng, L. y Yan-Au, A. C. (2021). Motivación y percepción de los universitarios de Hong Kong sobre noticias en las redes sociales. *Comunicar, 29* (67). https://doi.org/10.3916/C67-2021-03

Kuss, D. J. y Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned [Redes sociales y adicción: diez lecciones aprendidas]. *International journal of environmental research and public health, 14* (3), 311. https://doi.org/10.3390/ijerph14030311

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado, 294*. https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3/con

Linacre, J. M. (2002). Optimizing rating scale category effectiveness [Optimizar la eficacia de la categoría de la escala de valoración]. *Journal of Applied Measurement, 3* (1), 85-106.

Linacre, J. M. (2009). *A user's guide to Winsteps-ministep: Rasch-model computer programs. Program manual 3.68. 0. IL [Guía del usuario de Winsteps-ministep: Programas informáticos del modelo Rasch. Manual del programa 3.68. 0. IL]*. https://ia800607.us.archive.org/23/items/B-001-003-730/winsteps.pdf

Linacre, J. M. (2015). A user's guide to winsteps ministep: Rasch-model computer programs. https://www.researchgate.net/publication/238169941_A_User"s_Guide_to_Winsteps_Rasch-Model_Computer_Program

Linacre, J. M. (2018). A user's guide to Winsteps 3.70. 0: Rasch-model computer programs. *Winsteps*. https://www.winsteps.com/manuals.htm

Liu, C. y Ma, J. (2020). Social media addiction and burnout: The mediating roles of envy and social media use anxiety [Adicción a las redes sociales y burnout: los papeles mediadores de la envidia y la ansiedad por el uso de los medios sociales]. *Current Psychology, 39* (6), 1883-1891. https://doi.org/10.1007/s12144-018-9998-0

Mushtaq, A. J. y Benraghda, A. (2018). The effects of social media on the undergraduate students' academic performances [Efectos de las redes sociales en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios]. *Library Philosophy and Practice, 4* (1). https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1779/

O'Keeffe, G. S. y Clarke-Pearson, K. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families [El impacto de las redes sociales en niños, adolescentes y familias]. *Pediatrics, 127* (4), 800-804. https://doi.org/10.1542/peds.2011-0054

Oreja-Rodríguez, J. R. (2015). *Mediciones, posicionamientos y diagnósticos competitivos*. Fundación FYDE-CajaCanarias.

Pertegal-Vega, M. Á., Oliva-Delgado, A. y Rodríguez-Meirinhos, A. (2019). Revisión sistemática del panorama de la investigación sobre redes sociales: taxonomía sobre experiencias de uso. *Comunicar, 27* (60), 81-91. https://doi.org/10.3916/C60-2019-08

Rasch, G. (1980). *Probabilistic models for intelligence and attainment tests (expanded edition)*. University of Chicago Press.

Seabrook, E. M., Kern, M. L. y Rickard, N. S. (2016). Social networking sites, depression, and anxiety: A systematic review [Redes sociales, depresión y ansiedad: una revisión sistemática]. *JMIR mental health, 3* (4), e5842. https://doi.org/10.2196/mental.5842

Sekaran, U. (2000). *Research methods for business: A skill-building approach [Métodos de investigación para la empresa: un enfoque de desarrollo de habilidades]*. John Wiley & Sons.

Suárez-Perdomo, A., Ruiz-Alfonso, Z. y Garcés-Delgado, Y. (2022). Profiles of undergraduates' networks addiction: Difference in academic procrastination and performance [Perfiles de adicción a las redes de los estudiantes universitarios: diferencias en la procrastinación y el rendimiento académicos]. *Computers & Education, 181*, 104459. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104459

Turel, O. y Serenko, A. (2012). The benefits and dangers of enjoyment with social networking websites [Beneficios y peligros de disfrutar con las redes sociales]. *European Journal of Information Systems, 21* (5), 512-528. https://doi.org/10.1057/ejis.2012.1

Wilson, K., Fornasier, S. y White, K. M. (2010). Psychological predictors of young adults' use of social networking sites [Predictores psicológicos del uso de las redes sociales por parte de los adultos jóvenes]. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 13* (2), 173-177. https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0094

Winsteps (s. f.). *Winsteps*. https://www.winsteps.com/winsteps.htm

Wolniczak, I., Cáceres-DelAguila, J. A., Palma-Ardiles, G., Arroyo, K. J., Solís-Visscher, R., Paredes-Yauri, S., Mego-Aquije, K. y Bernabe-Ortiz, A. (2013). Association between Facebook dependence and poor sleep quality: a study in a sample of undergraduate students in Peru [Asociación entre la dependencia de Facebook y la mala calidad del sueño: un estudio en una muestra de estudiantes universitarios en Perú]. *PloS One, 8* (3), e59087. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0059087

Wright, B. D. (2002). Number of person or item strata: (4*Separation + 1)/3 [Número de estratos de personas o artículos: (4*Separación + 1)/3]. *Rasch Measurement Transactions, 16*, 888. https://www.rasch.org/rmt/rmt163f.htm

Wright, B. D. y Stone, M. H. (2003). Five steps to science: Observing, scoring, measuring, analyzing, and applying [Cinco pasos hacia la ciencia: observar, puntuar, medir, analizar y aplicar]. *Rasch Measurement Transactions, 17* (1), 912-913. https://www.rasch.org/rmt/rmt171j.htm

Xanidis, N. y Brignell, C. M. (2016). The association between the use of social network sites, sleep quality and cognitive function during the day [La asociación entre el uso de sitios de redes sociales, la calidad del sueño y la función cognitiva durante el día]. *Computers in Human Behavior, 55*, 121-126. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.004

Zamora Araya, J. A., Smith Castro, V., Montero Rojas, E. y Moreira Mora, T. E. (2018). Advantages of the Rasch Model for analysis and interpretation of attitudes : The case of the benevolent sexism subsca-

le [Ventajas del modelo Rasch para el análisis y la interpretación de actitudes: el caso de la subescala de sexismo benévolo]. *Revista Evaluar, 18* (3). https://doi.org/10.35670/1667-4545.v18.n3.22201

## Biografía de los autores

**Arminda Suárez-Perdomo** es Doctora en Psicología Evolutiva y Profesora del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna. Sus líneas de investigación se centran en la evaluación de programas de fomento de la parentalidad positiva en entornos virtuales de aprendizaje experiencial, el análisis de la competencia digital parental, así como el uso inadecuado de Internet en alumnado universitario y su posible influencia de las conductas de procrastinación y las metas educativas.

https://orcid.org/0000-0002-6755-5284

**Yaritza Garcés-Delgado** es Doctora en Educación con Mención Internacional del título y Profesora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna (España). Es miembro investigador del Grupo Universitario de Formación y Orientación Integrada (GUFOI) y del grupo de investigación e innovación EDULLAB (Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías), ambos pertenecientes al catálogo de grupos de investigación consolidados de la Universidad de La Laguna. Es miembro y delegada territorial de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) en Canarias. Sus líneas de investigación se centran en el desarrollo de métodos y líneas de investigación aplicadas a la educación, la orientación académica y laboral del estudiantado y las tecnologías aplicadas a la educación.

https://orcid.org/0000-0003-3471-1014

**Edgar García-Álvarez** es Doctor en Organización de Empresas. Está especializado en gestión universitaria, transferencia de conocimiento e innovación empresarial. Las áreas de conocimiento académico son (1) organización y administración de empresas, (2) metodología estadística basada en la Teoría del Modelo de Rasch (TMR) y (3) sector agroalimentario. Actualmente es Administrador de la Escuela Politécnica Superior de Ingeniería (EPSI) de la Universidad de La Laguna y profesor-tutor en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

https://orcid.org/0000-0003-3008-9571

**Zuleica Ruiz-Alfonso** es Doctora por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Actualmente trabaja como investigadora postdoctoral Juan de la Cierva-Incorporación en el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna, financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España. Su principal línea de investigación se centra en analizar cómo mejorar la implicación y el rendimiento del alumnado a través de variables susceptibles de modificación, como la efectividad docente y la pasión hacia el aprendizaje.

https://orcid.org/0000-0001-7090-0096

# Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la calidad de proyectos de Aprendizaje-Servicio Universitario a través del método Delphi

## *Construction and validation of an instrument for evaluating the quality of university service-learning projects using the Delphi method*

**Dra. Elena LÓPEZ-DE-ARANA PRADO.** Profesora Contratada Doctora. Universidad Autónoma de Madrid (*elena.lopezdearana@uam.es*).

**Dr. L. Fernando MARTÍNEZ-MUÑOZ.** Profesora Contratado Doctor. Universidad Autónoma de Madrid (*f.martinez@uam.es*).

**Dra. María Teresa CALLE-MOLINA.** Profesora Ayudante Doctora Universidad Autónoma de Madrid (*mariat.calle@uam.es*).

**Dra. Raquel AGUADO-GÓMEZ.** Profesora Contratada Doctora. Universidad Autónoma de Madrid (*raquel.aguado@uam.es*).

**Dra. M.ª Luisa SANTOS-PASTOR.** Profesora Titular de Universidad Autónoma de Madrid (*marisa.santos@uam.es*).

**Resumen:**

El aprendizaje-servicio ha tenido un importante impulso en las últimas décadas en la docencia universitaria. Sus efectos, tanto en el ámbito académico (alumnado y profesorado) como en el comunitario (colectivos desfavorecidos en riesgo de exclusión social y entidades socioeducativas), han sido avalados por la investigación. Sin embargo, son escasas las referencias a la evaluación de estos proyectos, y son limitados los instrumentos disponibles tanto para orientar su desarrollo como para valorar su calidad. El objetivo de este estudio ha sido la construcción de unos criterios para evaluar los proyectos de aprendizaje-servicio universitario. Para ello, se ha empleado el método Delphi, realizándose tres rondas de consulta a personas expertas. El resultado se concreta en la elaboración de una matriz de indicadores denominada aprendizaje-servicio

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 04-11-2022.

Cómo citar este artículo: López-de-Arana Prado, E., Martínez-Muñoz, L. F., Calle-Molina, M. T., Aguado-Gómez, R. y Santos-Pastor, M. L. (2023). Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje-servicio universitario a través del método Delphi | *Construction and validation of an instrument for evaluating the quality of university service-learning projects using the Delphi method. Revista Española de Pedagogía, 81* (285), 381-402. https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-07

https://revistadepedagogia.org/ ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

universitario, formada por 9 dimensiones y 43 indicadores. Se concluye que este instrumento, además de evaluar la calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio, también podría ser válido para verificar la innovación social desde el ámbito educativo. Las limitaciones principales han sido superar la perspectiva asistencialista todavía existente y la dificultad para implicar a las personas receptoras del servicio.

**Descriptores:** aprendizaje-servicio, método Delphi, evaluación, instrumento, calidad de programas, educación superior.

## Abstract:

Service-learning has spread significantly in higher education in recent decades. Its effects in the academic field (students and teachers) and in the community (disadvantaged groups at risk of social exclusion and socio-educational entities) are backed by research. However, few works have considered the evaluation of these projects, and there are few instruments available for guiding their development and for assessing their quality. The aim of this study is to develop criteria to evaluate university service-learning projects. To do so, we used the Delphi method with three rounds of expert consultation. The result is a university service-learning, indicator matrix with 9 dimensions and 43 indicators. We conclude that, as well as evaluating the quality of service-learning projects, this instrument could also be valid for validating social innovation from the educational sphere. The principal limitations to overcome are the still-existing welfare perspective and difficulties with involving the recipients of the service.

**Keywords:** service-learning, Delphi method, evaluation, instrument, quality of programs, higher education.

## 1. Introducción

El aprendizaje-servicio universitario (ApSU) es un enfoque formativo que ensambla el compromiso social con el aprendizaje competencial del alumnado. Implica un aprendizaje experiencial, donde el alumnado aplica los conocimientos que adquiere en el ámbito educativo (Álvarez-Castillo et al., 2017; Galván et al., 2018), a la vez que trata de responder a las necesidades de un colectivo vulnerado en situación de necesidad o a un reto social de la comunidad (Batlle, 2020). Los procesos de reflexión que se explicitan en estas propuestas formativas enriquecen la vinculación entre el aprendizaje, el compromiso social y ético, dando sentido *per se* a la experiencia (Dolgon et al., 2017; Santos-Pastor et al., 2021b).

En los últimos años ha habido una rápida expansión de esta propuesta formativa en todos los niveles educativos, que ha generado gran interés entre profesionales de distintas disciplinas (García-Romero y Lalueza, 2019; Lucas, 2021). Estas experiencias conectan muy directamente con la idea de innovación social que promueve la European Union (2013), que la define como:

> el desarrollo y la aplicación de nuevas ideas (productos servicios y modelos) para satisfacer las necesidades sociales y crear

> nuevas relaciones o colaboraciones sociales. Esto supone nuevas respuestas a demandas sociales apremiantes, que afectan al proceso de las interacciones sociales. Su objetivo es mejorar el bienestar humano. Las innovaciones sociales son innovaciones que son sociales tanto en sus fines como en sus medios. Son innovaciones que no solo son buenas para la sociedad, sino que también mejoran la capacidad de acción de los individuos (p. 7, traducción de los autores)[1].

Las dos partes que constituyen este enfoque formativo, el aprendizaje y el servicio, deben estar integradas en un proceso que se construya de manera intencional, con el fin de establecer un beneficio mutuo en todos los agentes participantes (Chiva-Bartoll y Fernández-Río, 2021). Esto proporciona al alumnado una situación real de aprendizaje y deja una huella en la comunidad a la que se da el servicio y en los organismos o agencias con las que se participa (Mtawa y Wilson-Strydom, 2018). Este enfoque pedagógico innovador pone en marcha diversos recursos, tanto académicos como comunitarios, posibilitando a los agentes participantes contribuir a la solución de problemas y convertirse en socios desde un enfoque horizontal (Furco y Norvell, 2019).

Desde esta visión de trabajo colaborativo de los diversos agentes socioeducativos, la universidad como institución debe dar respuesta a los diversos retos comunitarios (Menon y Suresh, 2020). De esta manera, autores como Choo et al. (2019) consideran que la misión de la universidad está en constante transformación y, actualmente, es importante la sensibilidad que las crecientes necesidades sociales demandan. Martínez-Usarralde et al. (2019) indican que la misión de la universidad sobre la responsabilidad social plantea devolver parte de lo que se recibe de la sociedad, teniendo en cuenta el concepto de ciudadanía. Por tanto, el enfoque sobre el que «contribuyen» las universidades convive con la perspectiva de «devolver la deuda». Esta perspectiva es clave para entender que el servicio parte de la ética social y cívica, sin matices de altruismo o beneficencia, sino desde «la respuesta libre que damos al reconocimiento de la dignidad del otro, lo que lleva a ponernos en actitud de servicio, de cuidado y de responsabilidad» (García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2022, p. 169). El ApSU coadyuva en esta misión, pues supone una propuesta formativa que integra diversas instituciones y agentes en un esfuerzo común por generar una trasformación beneficiosa en la comunidad. Así, en la *Guía para la innovación social* (European Union, 2013), ya se planteaba dar un paso más y hablar, no sobre un servicio a la comunidad que enmascararía un enfoque asistencialista, sino apostar por una construcción con la comunidad.

Esta relación recíproca establece las bases necesarias para participar en un proyecto de calidad, que pueda mejorar las necesidades de las personas receptoras o de la comunidad y, de forma paralela, potenciar un aprendizaje significativo en el alumnado, conectando con sus conocimientos previos, situándose en contextos reales de práctica, favoreciendo una participación voluntaria y una predisposición hacia su desarrollo competencial (Lorenzo et al., 2019). Con respecto a las competencias que adquiere en su proceso de aprendizaje, la literatura recoge principalmente las competencias éticas, sociales y ciudadanas (Bringle y Clayton, 2021; Chambers

y Lavery, 2022; Puig-Rovira, 2022; Salam et al., 2019). Estas son transversales y ayudan a construir los sistemas de valores sociales en el alumnado universitario, buscando «una convivencia pacífica en un sistema globalizado y multicultural» (Maravé-Vivas et al., 2022, p. 2), uno de los retos de la educación superior en la actualidad (McIlrath et al., 2019). Además, coexisten con la adquisición de otras muchas competencias específicas de tipo afectivo, profesional o académico (Chambers y Lavery, 2022), pues el ApSU se desarrolla desde las asignaturas de los planes de estudios de las diferentes titulaciones universitarias, tratando de generar y evaluar conocimientos concretos, al mismo tiempo que buscan un desarrollo integral en el alumnado que se implica en estos proyectos (MacPhail y Sohun, 2019).

Desde la perspectiva de la horizontalidad y reciprocidad de los agentes participantes en el ApSU, es preciso señalar los beneficios en las comunidades o personas que reciben el servicio (Tryon y Stoecker, 2008). Según la literatura revisada, son muy variados, en función de los tipos de colectivos o necesidades que se estén tratando de solventar o mejorar.

Este tipo de propuesta formativa requiere de unas fases y acciones muy concretas para su desarrollo, tales como preparación, planificación, ejecución y evaluación-reconocimiento (Billig y Waterman, 2014). En cada una de estas fases se distinguen a su vez unos agentes con roles y funciones delimitadas (Santos-Pastor et al., 2021a). Asimismo, un proyecto de ApSU deberá considerar unos indicadores de calidad precisos (partir de la necesidad social o problemática, determinar objetivos de aprendizaje y servicio, adecuar el programa de acción, producir procesos de reflexión, valorar los resultados, reconocer y celebrar, etc.). Además, ha de integrar la evaluación del aprendizaje, del servicio y de la experiencia en el proceso, así como considerar la divulgación y difusión de los resultados. Por su parte, Patrascu (2022) pone de manifiesto que, a pesar del auge que están teniendo las innovaciones sociales y la puesta en marcha de proyectos de ApSU, es necesario diseñar y desarrollar sistemas de evaluación sobre los efectos y el impacto de dichos proyectos. En los últimos años se han podido encontrar algunas investigaciones que han abordado esta cuestión (Darby y Willingham, 2022; GREM, 2015; Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020), tratando de dar respuesta a algunos de los interrogantes en torno a la evaluación de los proyectos de ApSU y poder dilucidar una serie de criterios que ayuden a elaborar proyectos de calidad. Sin embargo, son escasos los instrumentos existentes para orientar y guiar los procesos de preparación y desarrollo de los proyectos de ApSU.

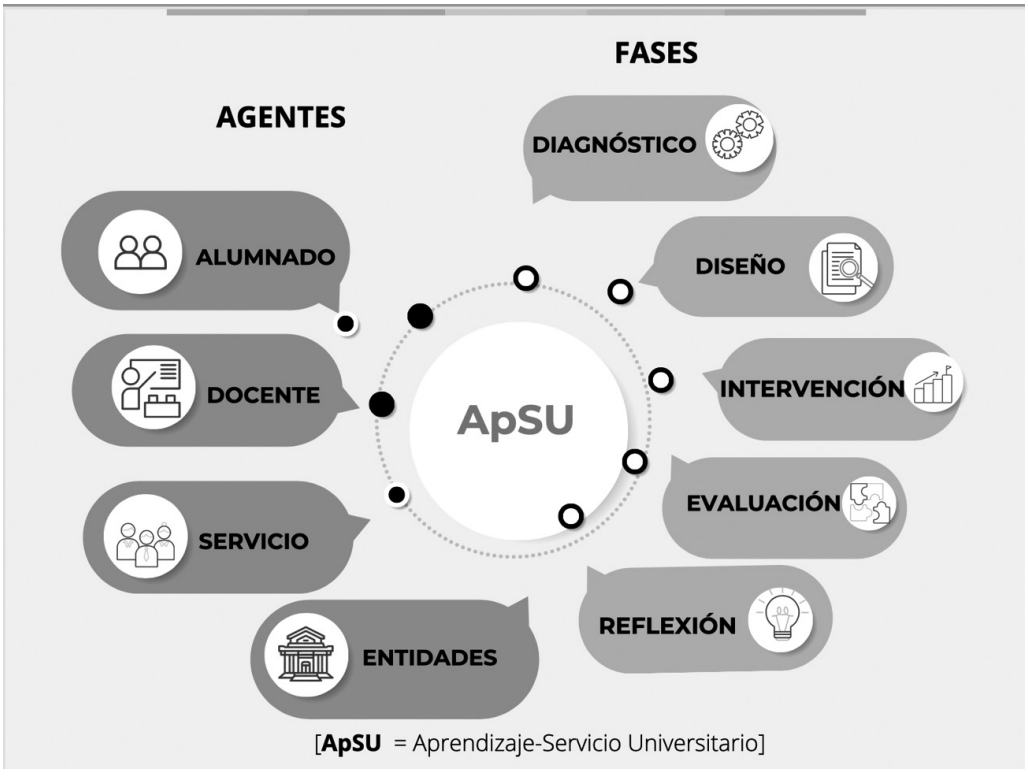
En este sentido, el trabajo que se presenta pretende concretar los criterios de calidad que sirvan como pilares para la elaboración, seguimiento y evaluación de los proyectos de ApSU. Para ello, se ha construido una Matriz de Indicadores denominada *MI_ApSU*.

## 2. Material y métodos

Con el fin de responder al propósito de este estudio se ha empleado la consulta a personas expertas a través del método Delphi, según el modelo propuesto por López-Gómez (2018). Esta técnica nos ha permitido concretar los elementos clave (di-

mensiones e indicadores) que configurarán la *MI_ApSU* con la que definir, concretar y orientar la calidad de los proyectos de ApSU. La *MI_ApSU* estuvo constituida en su diseño inicial por nueve dimensiones y 58 indicadores. Las dimensiones se organizaban de la siguiente manera: las cinco primeras hacían referencia a las fases de un proyecto de ApSU (diagnóstico, diseño, intervención, evaluación y reflexión), mientras que las cuatro últimas dimensiones ponían el foco en los agentes implicados (colectivo receptor o reto social, alumnado, docentes y entidades) (ver Gráfico 1).

Gráfico 1. Dimensiones que estructuran la *MI_ApSU*.




Fuente: Elaboración propia.

Este método de consulta Delphi indica que es necesario crear un grupo de personas expertas que revisen el instrumento en sucesivas rondas (dos-tres) para valorar la adecuación de todos los indicadores y dimensiones. El número de rondas de consulta se determinará según se alcance el consenso. En este proceso en particular se realizaron tres rondas de consulta.

Para la selección de personas expertas que participaron en la validación del instrumento se establecieron como criterios de inclusión los siguientes:

1. Antecedentes y experiencia relacionada con el ApSU. De manera más precisa se delimitaron las siguientes consideraciones:

- Diversidad geográfica donde se llevan a cabo proyectos de ApSU.
- Haber liderado, coordinado y tutelado proyectos de ApSU.
- Paridad de género.
- Complementariamente se tuvo en cuenta:

  Experiencia previa: haber participado en proyectos de ApSU, durante al menos dos cursos académicos.

  Investigación: haber divulgado / publicado sobre ApSU.

2. Disponibilidad para poder participar durante el proceso de revisión. Igualmente se tuvo en cuenta que las personas participantes estuvieran motivadas y disponibles para implicarse en la validación.

A partir de estos criterios se obtuvo un listado de personas expertas, en el que se contemplaron aquellas que podían tener un rol destacado en los proyectos de ApSU (profesorado y responsables de las entidades). Inicialmente, se procedió a consultar su disponibilidad e interés en participar en el proceso de validación. Para ello, se les envío un formulario requiriéndoles su aceptación (o no) para formar parte del panel de personas expertas. En este mismo formulario se les solicitó que valoraran si cumplían los siguientes requisitos: voluntad e interés para participar en el estudio, disponibilidad, nivel de experiencia sobre el objeto de estudio y conocimiento sobre el tema. Una vez recibida su conformidad para participar en el estudio y comprobar que efectivamente cumplían con los criterios establecidos, se les envió una carta en la que se informaba con detalle del propósito y objetivos de la consulta, la estimación de las fases y su temporalización, así como las condiciones de la consulta y los acuerdos de participación (características de la consulta, informes de las respuestas, anonimato de las personas participantes, consentimiento informado, etc.). Junto con la carta, se remitió a cada persona experta el documento de consentimiento para formar parte de esta investigación. Se les solicitó que lo devolvieran firmado. Asimismo, se adjuntó un documento de revocación por si en algún momento del proceso decidían dejar de participar en la investigación.

De acuerdo con los criterios inicialmente propuestos, se invitó a un total de 42 personas expertas, de las cuales 14 aceptaron participar (siete mujeres y siete hombres). No obstante, tras la primera consulta una de las personas expertas abandonó el proceso (un hombre), por lo que el grupo de personas expertas quedó conformado por un total de 13 participantes en la segunda ronda de consulta (Tabla 1).

Con relación al número de consultas a realizar, se tuvo como criterio lo establecido por la literatura (López-Gómez, 2018), priorizando así la búsqueda del consenso en la construcción de la *MI_ApSU*. En cada ronda de consulta se estableció un tiempo de respuesta de una semana. Entre las consultas se estableció un plazo de tres semanas para que el equipo de investigación elaborase un informe final, compendiando el análisis de las respuestas dadas por las personas expertas. A partir de este informe se diseñó la siguiente ronda de consultas. De este modo, en cada ronda de consulta, salvo en la primera, se aportaba el informe de resultados procedente de la consulta anterior (Gráfico 2).

TABLA 1. Relación de la participación de personas expertas.

| Personas expertas | Primera Ronda (mujeres/hombres) | Segunda Ronda (mujeres/hombres) | Tercera Ronda (mujeres/hombres) |
|---|---|---|---|
| Profesorado Actividad Física y Deporte (Total=9) | 3/6 | 3/5 | 3/5 |
| Profesorado otras áreas (Total= 3) | 3/0 | 3/0 | 2/0 |
| Entidades (Total= 2) | 1/1 | 1/1 | 1/1 |
| Total | 14 | 13 | 12 |

Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 2. Proceso de consulta a través del método Delphi.

Fuente: Elaboración propia.

Durante el proceso, al grupo de personas expertas se les envió la *MI_ApSU* en un archivo Excel, en el que se exponían las dimensiones y los indicadores con su descripción. Para ello, se estableció una plantilla con una escala Likert (1, nada relevante/claro - 4 muy relevante/claro) para valorar cada uno de los indicadores y dimensiones que componían la *MI_ApSU*. Además, se añadían unas preguntas abiertas para justificar sus respuestas, señalando el motivo por el que consideraban que alguna dimensión y/o indicador no fuera adecuado o pertinente, además de poder incorporar otras observaciones que se considerasen necesarias. De este modo se obtuvo una valoración cuantitativa y otra cualitativa de las diferentes personas expertas participantes.

El análisis de la información recogida en cada una de las consultas tuvo en cuenta las respuestas emitidas sobre la relevancia de cada dimensión y/o indicador (1 al 4), así como las observaciones-aportaciones realizadas sobre su relevancia y claridad. Por un lado, el análisis cuantitativo se realizó a través del programa estadístico SPSS calculando los resultados descriptivos (media, desviación típica, percentiles). Por otro, se analizó el contenido de los datos cualitativos, revisando los comentarios emitidos por las personas expertas en el apartado de observaciones. Estos datos se organizaron en un documento aparte, que ayudaba a organizar y contrastar la información cualitativa procedente de las aportaciones de las personas expertas.

## 3. Resultados

En este apartado se muestran los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos durante las diversas rondas de consulta a las personas expertas. Con respecto a los resultados cuantitativos obtenidos se han estructurado en función de las rondas que se han realizado para validar el instrumento construido. En total, se han realizado tres rondas, en las que paulatinamente el contenido de cada consulta va reduciéndose, clarificando aquello que se consideraba relevante.

En cuanto a los resultados cualitativos, se han estructurado en función de las dimensiones e indicadores que constituyen la *MI_ApSU*, de manera que se agrupan y sintetizan los resultados obtenidos de las tres rondas.

### 3.1. Resultados cuantitativos

#### 3.1.1. Resultados de la primera ronda

Para la validación del instrumento creado, se preguntó al grupo de personas expertas sobre la relevancia y claridad de las dimensiones e indicadores que lo constituían, presentando nueve dimensiones y 58 indicadores.

Se realizó un análisis descriptivo en función de las respuestas que dieron las personas expertas consultadas. Los criterios establecidos de aceptación estuvieron vinculados a la media y los percentiles. Por un lado, siguiendo a George y Trujillo (2018), se dio por válido que la media fuese de 3.5 o superior. En base a los percentiles se establecieron diferentes criterios. El primer criterio coincide con el utilizado por López-de-Arana et al. (2021), ya que se mantienen todas las dimensiones e indicadores que obtenían una valoración «muy relevantes y claros» en un 75 %. Además, cuando la evaluación era «muy relevante y claro» entre el 50 %-75 % se revisó la información cualitativa aportada por el grupo de personas expertas. Y, por último, se decidió eliminar aquellos indicadores y dimensiones que obtuvieron menos del 50 % de acuerdo en la valoración de «muy relevante y claro».

La Tabla 2 muestra los resultados obtenidos. Como se puede observar, no se eliminó ninguna de las dimensiones, manteniéndose las nueve. Sin embargo, según las respuestas de las personas expertas, emerge la necesidad de reformular la definición de dos de ellas (diagnóstico y reflexión). Así, de los 58 indicadores definidos, se evidencia la necesidad de eliminar dos, de reformular 19 y de aceptar 37 indicadores del instrumento inicial.

En todas las dimensiones hay indicadores validados y reformulados, salvo en la dimensión de *docente*, en la que se validaron todos menos uno, que fue eliminado.

TABLA 2. Resultados obtenidos a través de la primera ronda de consulta realizada.

| Dimensión | Indicadores | Media | Desviación típica | Percentil | Decisión |
|---|---|---|---|---|---|
| **DIAGNÓSTICO** MEDIA: 3.64; DESVIACIÓN TÍPICA: 0.63; percentirl:71.4; decisión: Reformular | Sistemático | 3.54 | 0.66 | 61.50 | Reformular |
| | Participativo | 3.38 | 0.87 | 61.50 | Reformular |
| | Realista | 3.62 | 0.65 | 69.20 | Reformular |
| | Reflexivo | 2.85 | 1.21 | 46.20 | Eliminado |
| **DISEÑO** media:3.86; desviación típica: 0.36; percentil: 85.7; decisión: Validado | Objetivo (Alineado) | 3.71 | 0.61 | 78.60 | Validado |
| | Dialogado | 3.50 | 0.76 | 64.30 | Reformular |
| | Programado | 4.00 | 0.00 | 100.00 | Validado |
| | Sostenible | 3.93 | 0.44 | 92.90 | Validado |
| | Vinculación curricular | 3.64 | 0.27 | 64.30 | Reformular |
| **INTERVENCIÓN** media:3.86; desviación típica: 0.36; percentil: 85.7; decisión: Validado | Definida | 3.29 | 1.07 | 64.30 | Reformular |
| | Coherente | 3.64 | 0.84 | 78.60 | Validado |
| | Recíproca | 3.64 | 0.93 | 85.70 | Validado |
| | Transferencia | 3.5 | 0.76 | 64.30 | Reformular |
| | Planificada | 3.64 | 0.84 | 78.60 | Validado |
| | Comprometida | 3.54 | 0.66 | 61.50 | Reformular |
| | Flexible | 3.77 | 0.44 | 85.70 | Validado |
| **EVALUACIÓN** media:3.86; desviación típica: 0.36; percentil: 85.7; decisión: Validado | Planificada | 3.75 | 0.62 | 83.30 | Validado |
| | Alineada | 4.00 | 0.00 | 100.00 | Validado |
| | Sostenible | 3.83 | 0.39 | 83.30 | Validado |
| | Integrada | 3.25 | 1.05 | 58.30 | Reformular |
| | Participativa | 3.54 | 0.77 | 69.20 | Reformular |
| | Competencial | 3.62 | 0.77 | 76.90 | Validado |
| | Inclusiva | 3.79 | 0.58 | 85.70 | Validado |
| | Diagnóstica | 3.21 | 1.12 | 57.10 | Reformular |
| | Formativa | 3.92 | 0.29 | 91.70 | Validado |
| | Sumativa | 3.50 | 0.80 | 66.70 | Reformular |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **REFLEXIÓN**<br><br>media: 3.71; desviación típica: 0.47; percentil: 71.4; decisión: Reformular | Sistemática | 3.93 | 0.27 | 92.90 | Validado |
| | Comprometida y crítica | 3.86 | 0.36 | 85.70 | Validado |
| | Orientada sobre NECESIDADES | 4.00 | 0.00 | 100.00 | Validado |
| | Orientada sobre APRENDIZAJES | 4.00 | 0.00 | 100.00 | Validado |
| | Conectada (necesidades-aprendizajes) | 3.46 | 0.97 | 69.20 | Reformular |
| | Compartida | 3.93 | 0,27 | 92.90 | Validado |
| **ESTUDIANTES**<br><br>media: 3.93; desviación típica: 0.27; percentil: 92.9; decisión: Validado<br><br>MODIFICAR POR ALUMNADO | Predisposición | 3.64 | 0.74 | 78.60 | Validado |
| | Cooperación | 3.85 | 0.37 | 84.60 | Validado |
| | Empatía social | 3.79 | 0.58 | 85.70 | Validado |
| | Pensamiento crítico | 3.46 | 0.97 | 69.20 | Reformular |
| | Comportamiento proactivo-resolutivo | 3.86 | 0.53 | 92.90 | Validado |
| | Compromiso | 4.00 | 0.00 | 100 | Validado |
| **DOCENTE**<br><br>media: 3.86; desviación típica: 0.36; percentil: 85.7; decisión: Validado<br><br>MODIFICAR POR PROFESORADO | Reflexión | 3.08 | 0.95 | 46.20 | Eliminado |
| | Iniciativa-autonomía | 3.77 | 0.44 | 76.90 | Validado |
| | Acompañamiento | 3.77 | 0.44 | 76.90 | Validado |
| | Coordinación institucional | 3.85 | 0.37 | 84.60 | Validado |
| | Cívico-prosocial | 3.77 | 0.60 | 84.60 | Validado |
| | Conexión curricular | 4.00 | 0.00 | 100.00 | Validado |
| | Trabajo en red | 3.75 | 0.62 | 83.30 | Validado |
| **SERVICIO**<br><br>media: 3.69; desviación típica: 0.75; percentil: 84.6; decisión: Validado<br><br>MODIFICAR POR Colectivo Receptor/Reto Social | Necesidad | 3.62 | 0.87 | 76.90 | Validado |
| | Planificado | 3.62 | 0.87 | 76.90 | Validado |
| | Altruista | 3.62 | 0.65 | 69.20 | Reformular |
| | Reconocimiento | 3.69 | 0.63 | 76.90 | Validado |
| | Reciproco | 3.38 | 0.87 | 53.80 | Reformular |
| | Movilización | 3.38 | 0.87 | 61.50 | Reformular |
| | Relevante | 3.83 | 0.39 | 83.30 | Validado |
| **ENTIDADES**<br><br>media: 3.86; desviación típica: 0.36; percentil: 85.7; decisión: Validado | Alianzas | 4.00 | 0.00 | 100.00 | Validado |
| | Responsabilidad | 3.43 | 0.75 | 57.10 | Reformular |
| | Colaboración | 4.00 | 0.00 | 100.00 | Validado |
| | Compromiso | 3.71 | 0.61 | 78.60 | Validado |
| | Valoración | 3.79 | 0.43 | 78.60 | Validado |
| | Interdependencia | 3.50 | 0.94 | 71.40 | Reformular |

Fuente: Elaboración propia.

### 3.1.2. Resultados de la segunda ronda

Al igual que en la ronda anterior, para la validación del instrumento creado, se preguntó al grupo de personas expertas sobre la relevancia y claridad de las dimensiones e indicadores reformulados, en total dos dimensiones y 19 indicadores. Cabe señalar que, siguiendo las indicaciones cualitativas de la ronda anterior, se ha incluido un indicador en la dimensión de alumnado (competencia). Por lo tanto, en esta segunda ronda de consulta se revisaron un total de 20 indicadores.

Se realizó un análisis descriptivo siguiendo los mismos criterios de aceptación que en la ronda anterior. Por un lado, se dio por válido que la media fuese de 3.6 o superior. Respecto al criterio relacionado con los percentiles, coincidió con el utilizado en la ronda anterior, manteniendo las dimensiones e indicadores que lograron una valoración de «muy relevante y claro» del 75 % o más de las personas expertas. Aquellos que obtuvieron la valoración entre 65 % - 75 % como «muy relevante y claro» se reformularon conforme a la información cualitativa y, finalmente, aquellas dimensiones o indicadores que tuvieron una valoración por debajo del 65 % como «muy relevante» fueron eliminados.

La Tabla 3 muestra los resultados obtenidos. Como se puede observar, al redefinir las dimensiones *diagnóstico* y *reflexión*, se incrementó el acuerdo obtenido en su valoración como «muy relevante y claro», por lo que se mantuvieron ambas, quedando aceptadas las nueve dimensiones que se propusieron desde el inicio. De los 20 indicadores definidos, se evidenció la necesidad de eliminar siete, reformular dos y aceptar 11 después de la segunda ronda. Entre los indicadores eliminados y los que fueron validados, la mayoría de las dimensiones quedaron validadas en esta segunda ronda (*diseño, intervención, evaluación, reflexión, alumnado, colectivo receptor-reto social*). Sin embargo, dos dimensiones (*diagnóstico y entidades*) presentaban algún indicador que requería de una última consulta, ya que no cumplían el criterio relacionado con el percentil para ser aceptadas, aunque sí con el criterio de la media.

### 3.1.3. Resultados de la tercera ronda

En esta tercera y última ronda, para finalizar la validación del instrumento creado, se preguntó al grupo de personas expertas si consideraban que los dos indicadores que no habían alcanzado el porcentaje de acuerdo mínimo exigido en la ronda anterior debían de ser incluidos o excluidos porque, aunque no habían sido considerados suficientemente relevantes, tampoco existían aportaciones para que fuesen modificados en una u otra dirección, o justificaciones claras para que fuesen retirados.

Para este último análisis, se estableció el criterio de que el 90 % de las personas expertas debían de estar a favor (o en contra) de su inclusión, para mantener (o eliminar) dichos indicadores (Gráfico 3).

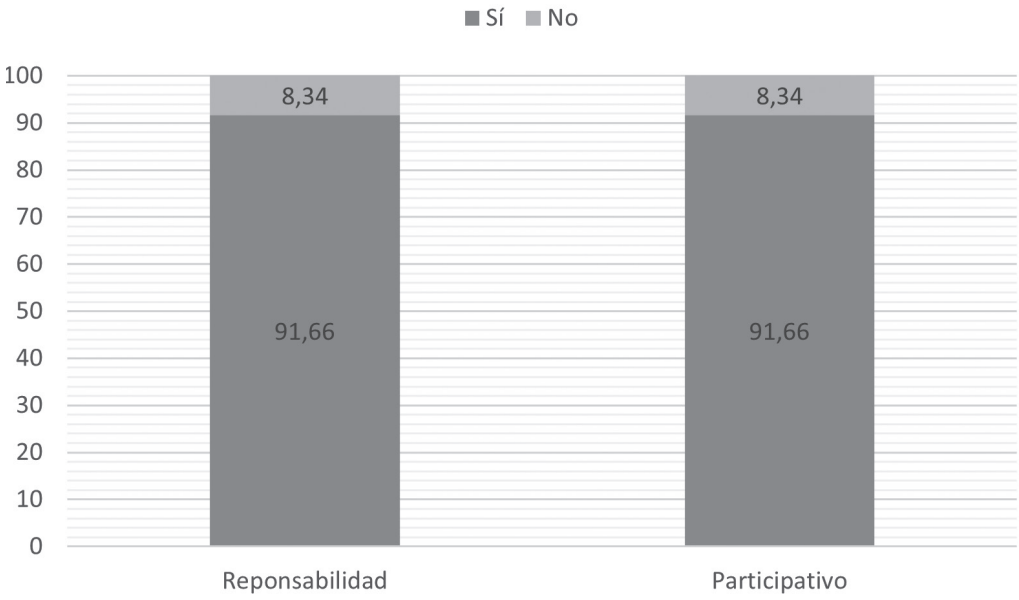
Finalmente, tras el proceso de validación, el instrumento quedó constituido por nueve dimensiones y 43 indicadores (Gráfico 4). Se puede acceder a la estructura completa de la Matriz de Indicadores de *ApSU* validada a través del siguiente enlace ([MI_ApSU] https://view.genial.ly/645e0beea5818f0017a7c8b0/interactive-content-copia-ingles-metodo-delphi-indicadores-aps).

TABLA 3. Resultados obtenidos a través de la segunda ronda de consulta realizada.

| Dimensión | Indicadores | Media | Desviación típica | Percentil | Decisión |
|---|---|---|---|---|---|
| **DIAGNÓSTICO** media: 3.93; desviación típica: 0.26; percentil: 92.9; decisión: Validado | Sistemático | 3.79 | 0.423 | 78.6 | Validado |
| | Participativo | 3.64 | 0.63 | 71.4 | Reformular |
| | Realista | 3.71 | 0.72 | 85.7 | Validado |
| **DISEÑO** | Dialogado | 3.50 | 0.65 | 57.1 | Eliminado |
| | Vinculación curricular | 3.93 | 0.27 | 92.9 | Validado |
| **INTERVENCIÓN** | Definida | 3.71 | 0.72 | 85.7 | Validado |
| | Transferencia | 3.64 | 0.84 | 78.6 | Validado |
| | Comprometida | 3.43 | 0.94 | 64.3 | Eliminado |
| **EVALUACIÓN** | Integrada | 3.71 | 0.72 | 85.7 | Validado |
| | Participativa | 3.43 | 0.85 | 64.3 | Eliminado |
| | Diagnóstica | 3.57 | 0.64 | 64.3 | Eliminado |
| | Sumativa | 3.57 | 0.64 | 64.3 | Eliminado |
| **REFLEXIÓN** media: 3.79; desviación típica: 0.42; percentil: 78.6; decisión: Validado | Conectada (necesidades-aprendizajes) | 3.79 | 0.42 | 78.6 | Validado |
| **ALUMNADO** | Pensamiento crítico | 3.86 | 0.36 | 85,7 | Validado |
| | COMPETENCIA (NUEVO indicador) | 3.93 | 0.27 | 92,9 | Validado |
| **COLECTIVO RECEPTOR/ RETO SOCIAL** | Altruista | 2.79 | 1.31 | 42.9 | Eliminado |
| | Reciproco | 3.57 | 0.64 | 57.1 | Eliminado |
| | TRANSFORMADOR (anteriormente movilización) | 3.86 | 0.36 | 85.7 | Validado |
| **ENTIDADES** | Responsabilidad | 3.71 | 0.47 | 71.4 | Reformular |
| | Interdependencia | 3.43 | 0.94 | 64.3 | Eliminado |

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 3. Resultados obtenidos a través de la tercera ronda de consulta realizada.




Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 4. Estructura final de la *MI_ApSU*.

| DIMENSIONES | INDICADORES | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **AGENTES** | | | | | | |
| COLECTIVO RECEPTOR/RETO SOCIAL | NECESIDAD | PLANIFICADO | TRANSFORMACIÓN | RELEVANTE | | |
| ENTIDADES | ALIANZAS | RESPONSABILIDAD | COLABORACIÓN | VALORACIÓN | | |
| PROFESORADO | INICIATIVA-AUTONOMÍA | ACOMPAÑAMIENTO | COORDINACIÓN INSTITUCIONAL | CÍVICO-PROSOCIAL | CONEXIÓN CURRICULAR | TRABAJO EN RED |
| ALUMNADO | PREDISPOSICIÓN | COOPERACIÓN | EMPATÍA SOCIAL | PENSAMIENTO CRÍTICO | COMPORTAMIENTO PROACTIVO-RESOLUTIVO | COMPROMISO |
| **FASES PROYECTO** | | | | | | |
| DIAGNOSTICO | SISTEMÁTICO | PARTICIPATIVO | REALISTA | | | |
| DISEÑO | PROGRAMADO | SOSTENIBLE | VINCULACIÓN CURRICULAR | | | |
| INTERVENCIÓN | DEFINIDA | COHERENTE | RECÍPROCA | TRANSFERENCIA | PLANIFICADA | FLEXIBLE |
| EVALUACIÓN | PLANIFICADA | ALINEADA | SOSTENIBLE | INTEGRADA | FORMATIVA | |
| REFLEXIÓN | SISTEMÁTICA | COMPROMETIDA Y CRÍTICA | Orientada sobre NECESIDADES | Orientada sobre APRENDIZAJES | CONECTADA (NECESIDADES-APRENDIZAJES) | COMPARTIDA |

Fuente: Elaboración propia.

## 3.2. Resultados cualitativos

A partir de los resultados cuantitativos obtenidos, se han analizado los datos cualitativos aportados por las personas expertas consultadas durante las tres rondas, con el propósito de obtener una mayor comprensión de la coherencia de la *MI_ApSU*. A continuación, se expone el debate producido en torno a la concreción de las diferentes dimensiones y sus indicadores.

### 3.2.1. Dimensiones e indicadores sobre los agentes

a) Colectivo receptor/reto social

La dimensión *servicio*, después de la primera ronda, pasó a denominarse *colectivo receptor/reto social* teniendo en cuenta las aportaciones de las personas expertas. Esta dimensión se define como el punto de partida que motiva la acción del servicio en la comunidad, bien sean personas que reciben el servicio (receptoras) o sea la causa/necesidad/problema que motiva el proyecto. En la primera ronda, de los siete indicadores que componían esta dimensión, se validaron cuatro (necesidad, planificado, reconocimiento y relevante) y tres tuvieron que reformularse (altruista, recíproco y movilización) a partir de las aportaciones de las personas expertas antes de pasar a la siguiente ronda. Estos tres indicadores sufrieron cambios con respecto a su descripción, sin embargo, el indicador «movilización» sufrió cambios también en su denominación, pasando a denominarse «transformador». En este caso, las aportaciones de dos personas expertas señalaron que esta nueva denominación supone la transformación de conciencias, discursos, actos, contextos, personas y relaciones, término que coincide con el propuesto por otros autores (Carrington et al., 2015; Deeley, 2016). En la segunda ronda, dos de los indicadores tuvieron que eliminarse «altruista y recíproco» y quedó validado el indicador «transformador». Finalmente, esta dimensión quedó constituida por los indicadores: necesidad, planificado, transformación y relevante.

b) Alumnado

La denominación de la dimensión *estudiantes*, tras la primera ronda, atendiendo a la sugerencia de una de las personas expertas, se cambió por *alumnado*. Se decidió valorar este cambio, ya que no alteraba la definición de la dimensión, sino, al contrario, posibilitaba un enfoque inclusivo de la misma. Esta dimensión considera al alumnado como una figura que destaca por su papel activo en el aprendizaje, su carácter autónomo en la búsqueda de información y en la generación de nuevos conocimientos, su capacidad de reflexión, de aplicación de estrategias adecuadas ante la resolución de problemas y dificultades que puedan acontecer, su talante cooperativo y su sentido de la responsabilidad que le acompaña en todas las facetas del aprendizaje (Galván et al., 2018). En la primera ronda de consulta se validaron seis indicadores, todos excepto uno que sufrió cambios menores de reformulación (pensamiento crítico), quedando definido de la siguiente manera: «analiza y evalúa la realidad, en distintos momentos-acciones y con distintos agentes, razonando de manera clara, precisa y justificada, y tomando decisiones adecuadas». Además, teniendo en cuenta los comentarios de carácter cualitativo de las personas expertas, seis de ellas propusieron añadir un nuevo indicador «competencia», que se definió como «el alumnado aprende competencias específicas y transversales (conocimientos, habilidades y actitudes)», competencias que son subrayadas por la literatura especializada (Bringle y Clayton, 2021; Chambers y Lavery, 2022). Estos dos indicadores pasaron a la segunda ronda para su revisión, en la que ambos

fueron validados. Finalmente, esta dimensión quedó constituida por los indicadores: predisposición, cooperación, empatía social, pensamiento crítico, comportamiento proactivo-resolutivo y compromiso.

c) Profesorado

La dimensión *profesorado* hace referencia a la persona que guía y orienta el proyecto que desarrolla el alumnado, asesorando y acompañando el proceso. Tras la consulta a las personas expertas, en la primera ronda se validaron todos los indicadores, excepto «reflexión» que fue eliminado, pues ya aparecía como una propia dimensión y además se considera que debía estar presente durante todo el proceso (MacPhail y Sohun, 2019) y, por tanto, se consideraba transversal. Esta dimensión, tras la primera ronda, atendiendo a estas cuestiones, quedó cerrada y validada como definitiva, sin tener que pasar a siguientes rondas. Finalmente, esta dimensión quedó constituida por los indicadores: iniciativa-autonomía, acompañamiento, coordinación institucional, cívico-prosocial, conexión curricular y trabajo en red.

d) Entidades

La dimensión *entidades* comprende la organización social ubicada geográficamente en un contexto determinado (desde una institución administrativa hasta un aula ordinaria), que se beneficia del servicio recibido. No obstante, conviene aclarar que la entidad no siempre está presente, especialmente cuando los colectivos o retos sociales no forman parte de una organización/entidad.

En esta dimensión de *entidades* se concluye que hay indicadores que desde el inicio tuvieron aceptación, tales como alianzas, colaboración, compromiso y valoración, cuestiones ya sugeridas en el estudio de Alonso-Sáez et al. (2013). Otros en cambio generaron duda, como son la responsabilidad y la interdependencia. El primero no fue aceptado, pero tampoco obtuvo un porcentaje suficiente para ser rechazado y las personas expertas no aportaron reflexiones que ayudasen a clarificar dicho indicador. Por este motivo, se volvió a preguntar por este indicador, obligando a las personas expertas a posicionarse, optando finalmente por aceptarlo. Si bien es cierto que el concepto de responsabilidad no aparece de forma explícita en la literatura, hay autoras y autores que relatan el rol que las entidades deberían o podrían adoptar participando en el proceso formativo y transformador (Liesa-Orus et al., 2019). El segundo indicador (interdependencia) fue rechazado. Finalmente, esta dimensión quedó constituida por los indicadores: alianzas, responsabilidad, colaboración, compromiso y valoración.

### 3.2.2. Dimensiones e indicadores sobre las fases

a) Diagnóstico

La dimensión de *diagnóstico* incluye un proceso sistemático de exploración y análisis de la realidad para conocerla y actuar en coherencia, de acuerdo con las necesidades/problemáticas detectadas. Esta dimensión ha sido una de las más controvertidas. A pesar de que las voces expertas reivindicaron esta fase como imprescindible en

los procesos de ApSU (Conner y Erickson, 2017), ninguno de los indicadores fue validado desde el inicio. De hecho, la definición de la propia dimensión tuvo que ser revisada. Atendiendo a los comentarios de las personas expertas, en la segunda ronda se consiguieron validar dos indicadores: realista y sistemático (Pino et al., 2016). Sin embargo, el indicador «participativo» no consiguió ser considerado suficientemente relevante, pero las personas expertas tampoco hicieron aportaciones para que fuese modificado. En esta última consulta, parece que las voces de las personas expertas se alinearon con la literatura, considerando que es importante hacer partícipes en este proceso de detección de las necesidades a las personas receptoras y al alumnado (GREM, 2015). Finalmente, esta dimensión se concretó en los indicadores: sistemático, participativo y realista.

b) Diseño

La dimensión *diseño* hace referencia a la elaboración de un plan de acción en consonancia con las necesidades/problemáticas detectadas en el diagnóstico de la realidad. Tras la consulta de expertos se eliminaron dos de los indicadores propuestos inicialmente: objetivo y dialogado, ya que el reto social propuesto o las necesidades del colectivo, se han de considerar previamente en el diagnóstico. Además, estas necesidades deben ser compartidas y acordadas entre los agentes (Case et al., 2020). Asimismo, se menciona explícitamente la necesidad de hacer referencia al diseño como planificación del proceso, recogiendo las fases que integra un proyecto de ApSU (objetivos, contenidos, acciones, temporalización, evaluación, etc.). Igualmente, se consideró conveniente vincular el diseño con las competencias propias del programa educativo en el que se enmarca y no restringirlo, exclusivamente, al ámbito de la asignatura (Miller, 2012). Finalmente, esta dimensión quedó constituida por los indicadores: programado, sostenible y vinculación curricular.

c) Intervención

La dimensión de *intervención* inicialmente se denominó implementación, fue modificada a propuesta de las personas expertas por considerar que esta tenía un carácter más general. Por tanto, esta dimensión hace referencia a la puesta en práctica del plan de acción diseñado con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados. De la propuesta inicial, se eliminó tan solo el indicador de «comprometida», al entender que está implícito en otros indicadores y dimensiones. No obstante, se hizo explícita la importancia de adquirir un compromiso, al tiempo que se determina la dificultad de poder valorarlo, a pesar de que el compromiso cívico sea un propósito explícito del ApSU (De Castro et al., 2017). Asimismo, en el grupo de personas expertas destacaron la importancia que tienen los procesos de reflexión durante el desarrollo de la intervención, debatiéndose la necesidad de incluirla como indicador (Sanders et al., 2015). Además, no se consideró incluirlo como algo específico o particular de la intervención, en tanto que estaría contemplada en una dimensión específica de reflexión. Además, se señala la importancia de considerar la experimentación de esta fase para proponer soluciones a los problemas y atender al carácter

imprevisible de cualquier acción educativa, algo que es más acusado en contextos con colectivos desfavorecidos, que tienen una casuística diversa, por lo que la flexibilidad de la intervención es fundamental (Conner y Erickson, 2017). Finalmente, esta dimensión quedó constituida por los indicadores: definida, coherente, recíproca, transferencia, planificada y flexible.

d) Evaluación

La dimensión *evaluación* incluye el proceso de recogida y análisis de información destinado a describir la realidad, emitir juicios de valor y facilitar la toma de decisiones (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2019). A pesar de que la evaluación deba ser un proceso que integre todos los elementos del proyecto (proceso, resultados y agentes), esta dimensión se refiere a la evaluación del aprendizaje de los proyectos vinculados al ApSU (Ward y Wolf-Wendel, 2000). Desde este punto de vista, las personas expertas consideran la evaluación como un elemento importante que se ha de integrar en todas las fases de manera continua y un proceso para obtener retroalimentación constante, que ayude a hacer ajustes y producir aprendizajes significativos (desafíos y retos). Se insiste en la importancia de contemplar la evaluación de todas las acciones e implicar a todos los agentes en la misma (competencial y participativa). Asimismo, la reflexión sobre la evaluación se vuelve a concebir como una cuestión principal (Ash et al., 2005). Se desestimaron los indicadores: participativa, competencial, inclusiva, diagnóstica y sumativa. Finalmente, esta dimensión quedó constituida por los indicadores: planificada, alineada, sostenible, integrada y formativa.

e) Reflexión

La dimensión *reflexión* se entiende como el mecanismo de optimización del aprendizaje, que permite reconsiderar o hacer consciente la experiencia vivida para darle sentido (Ruíz-Corbella y García-Gutiérrez, 2019). Las personas expertas propusieron incluir un nuevo indicador (competencial), pero tras el debate, se eliminó por considerar que es intrínseco al proceso. Asimismo, se indicó la importancia de considerar y destacar el carácter pedagógico y formativo de la reflexión y el interés de convertirlo en un proceso sistemático, delimitando qué, cómo, cuándo y sobre qué reflexionar. Igualmente, se insistió en la conveniencia de que sea una reflexión potencialmente formativa y permanente en el tiempo, procurando registros escritos o narrados de las vivencias y experiencias (Escofet y Rubio, 2017). También, se señaló la necesidad de que la reflexión pueda aportar un sentido solidario y una mirada crítica (injusticias sociales), así como el valor/sentido que aporta el servicio al aprendizaje y el aprendizaje al servicio, vinculándolo con lo curricular y el desarrollo competencial (Furco y Norvell, 2019). Finalmente, esta dimensión quedó constituida por los indicadores: sistemática, comprometida y crítica, orientada sobre necesidades y sobre aprendizajes, conectada (necesidades y aprendizajes) y compartida.

## 4. Conclusiones

Se constata que el método Delphi es adecuado para la validación de instrumentos (Sánchez-Taraza y Ferrández-Berrueco, 2022). Además, a la luz de los resultados,

se puede afirmar que el instrumento elaborado en forma de Matriz de Indicadores de ApSU queda validado cuantitativa y cualitativamente, coincidiendo las decisiones con la literatura existente.

A partir de las dimensiones e indicadores elaborados, se puede afirmar que la *MI_ApSU* podría ser válida para verificar si los proyectos responden a lo que se entiende por innovación social en educación superior (European Union, 2013), ya que permite evaluar la capacidad de cada proyecto para responder a las necesidades sociales desde la colaboración con otras entidades (Ward y Wolf-Wendel, 2000). De este modo, se responde a la inexistencia de instrumentos para evaluar las innovaciones sociales implementadas en el ámbito educativo (Patrascu, 2022). En lo relativo a la discusión derivada de los datos cualitativos, parece que subyacen en el debate tensiones originadas en torno a las diferentes orientaciones o perspectivas que puede tener un proyecto de ApSU. Se han identificado dos tipos de aportaciones: (1) aquellas que estaban cercanas a un enfoque tradicional de carácter asistencialista; y (2) aquellas que estaban cercanas a un enfoque crítico, orientado a la transformación y el empoderamiento.

Para terminar, es necesario señalar que ha existido una gran dificultad a hora de implicar a las personas receptoras del servicio. Quizá reformulando los criterios de selección de las personas expertas esta limitación podría superarse, asegurando así la horizontalidad y reciprocidad entre los agentes participantes (Clark-Taylor, 2017) y construyendo o transformando con la comunidad (European Union, 2013).

## Nota

[1] La **Revista Española de Pedagogía** se publica en español y en inglés. Por este motivo, sigue el criterio, cuando se citan textos ajenos, de acudir a los originales que están escritos en esas lenguas y de poner su traducción oficial, cuando tal texto se haya editado también en el otro idioma. En caso de que no se haya producido esa traducción oficial, el texto citado se ofrecerá a los lectores traducido o por el autor del artículo (señalándose que la traducción es del autor del artículo), o por el traductor jurado contratado por la revista.

## Referencias bibliográficas


Alonso-Sáez, I., Arandia, M., Martínez, I., Martínez, B. y Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *RIEJS, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2* (2), 195-216. http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art10.pdf

Álvarez-Castillo, J. L., Martínez-Usarralde, M. J., González González, H. y Buenestado Fernández, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. **Revista Española de Pedagogía**, *75* (267), 199-217. https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02

Ash, S. L., Clayton, P. H. y Atkinson, M. P. (2005). Integrating reflection and assessment to capture and improve student learning [Integrar la reflexión y la evaluación para captar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes]. *Michigan Journal of Community Service Learning,* 49-60. http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0011.204

Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción*. Santillana.

Billig, S. H. y Waterman, A. S. (2014). *Studying service-learning: Innovations in education research methodology [Estudiar el aprendizaje-servicio: innovaciones en la metodología de la investigación educative]*. Routledge.

Bringle, R. G. y Clayton, P. H. (2021). Civic learning: A sine qua non of service learning [Aprendizaje cívico: una condición sine qua non del Apren-

dizaje-Servicio]. *Front. Educ, 6,* 606443. http://doi.org/10.3389/feduc.2021.606443

Carrington, S., Mercer, K. L., Iyer, R. y Selva, R. (2015). The impact of transformative learning in a critical service-learning program on teacher development: building a foundation for inclusive teaching [El impacto del aprendizaje transformador en un programa de aprendizaje-servicio crítico en el desarrollo del profesorado: construyendo una base para la enseñanza inclusiva]. *Reflective Practice, 16* (1), 61-72. http://doi.org/10.1080/14623943.2014.969696

Case, L., Schram, B., Jung, J., Leung, W. y Yun, J. (2020). A meta-analysis of the effect of adapted physical activity service-learning programs on college student attitudes toward people with disabilities [Un meta-análisis del efecto de los programas de aprendizaje-servicio de actividad física adaptada sobre las actitudes de los estudiantes universitarios hacia las personas con discapacidad.]. *Disability and Rehabilitation, 43* (21), 2990-3002. http://doi.org/10.1080/09638288.2020.1727575

Chambers D. y Lavery, S. (2021). International service learning: benefits, challenges and experiences of pre-service teachers [Aprendizaje servicio internacional: beneficios, retos y experiencias de los profesores en formación.]. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 1-17. http://doi.org/10.1080/1359866X.2022.2050355

Chiva-Bartoll, O. y Fernández-Río, J. (2021). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach [Abogando por el Aprendizaje-Servicio como modelo pedagógico en Educación Física: hacia un enfoque activista y transformador]. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *27* (5), 545-558. http://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981

Choo, J., Kong, T. Y., Ong, F., Shiuan, T. S., Nair, S., Ong, J. y Chan A. (2019). What works in service-learning? Achieving civic outcomes, academic connection, career preparation and personal growth in students at Ngee Ann Polytechnic [¿Qué funciona en el aprendizaje-servicio? Lograr resultados cívicos, conexión académica, preparación profesional y crecimiento personal en los estudiantes del Politécnico de Ngee Ann]. *Michigan Journal of Community Service Learning*, *25* (2), 95-132. http://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0025.208

Clark-Taylor, A. (2017). Developing critical consciousness and social justice self-efficacy: Lessons from feminist community engagement student narratives [Desarrollar la conciencia crítica y la autoeficacia para la justicia social: lecciones de las narrativas de los estudiantes de compromiso comunitario feminista]. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 21* (4), 81-116. http://bit.ly/2Xh5Y7h

Conner, J. y Erickson, J. (2017). When does service-learning work? Contact theory and service-learning courses in higher education [¿Cuándo funciona el aprendizaje-servicio? Teoría del contacto y cursos de aprendizaje-servicio en la enseñanza superior]. *Michigan Journal of Community Service Learning, 23*, 53-65. http://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0023.204

Darby, A. y Willingham, L. (2022). Faculty motivation in service-learning based on expectancy x value theory [Motivación del profesorado en el aprendizaje-servicio basada en la teoría de la expectativa x el valor]. *Journal of Experiential Education*, *45* (3). http://doi.org/10.1177/10538259211058292

De Castro, A., Amaris, M. C. y Guerra, D. (2017). A manera de conclusión: experiencia del aprendizaje-servicio en la Universidad del Norte. En A. de Castro y E. Domingues (Eds.), *Transformar para Educar 4. Aprendizaje-Servicio* (pp. 241-264). Universidad del Norte.

Deeley, S. J. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.

Dolgon, C., Mitchell, T. D. y Eatman, T. K. (2017). *The Cambridge handbook of service learning and community engagement [Manual Cambridge de aprendizaje a través del servicio y compromiso con la comunidad].* Cambridge University Press.

Escofet, A. y Rubio, L. (2017). El valor de la reflexión en el aprendizaje-servicio. En L. Rubio y A. Escofet (Eds.), *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad* (pp. 83-96). Octaedro.

European Union (2013). *Guide on social innovation [Guía sobre innovación social].* http://doi.org/10.2776/72046

Furco, A. y Norvell, K. (2019). What is service-learning? Making sense of the pedagogy and practice [¿Qué es el aprendizaje-servicio? Dar sentido a la pedagogía y a la práctica]. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath y H. Opazo (Eds.), *Embedding service-learning in European higher education. Developing a culture of civic engagement* (pp. 13-36). Routledge.

Galván, C., Meaney, K. y Gray, V. (2018). Examining the reciprocal nature of service-learning for underserved students and preservice teachers [Examinar la naturaleza recíproca del aprendizaje-servicio para los estudiantes desatendidos y los profesores en formación]. *Journal of Teaching in Physical Education, 37* (4), 363-372. http://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0051

García-Gutiérrez, J. y Ruiz-Corbella, M. (2022). La idea de universidad desde un enfoque humanista: la contribución del aprendizaje-servicio como filosofía de la educación superior. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *34* (2), 159-176. http://doi.org/10.14201/teri.27887

García-Romero, D. y Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XXI, 22* (2), 45-68. https://doi.org/10.5944/educxx1.22716

George, C. E. y Trujillo, L. (2018). Aplicación del método Delphi modificado para la validación de un cuestionario de incorporación de las TIC en la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 11* (1), 113-135. http://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.007

GREM (2015). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de aprendizaje-servicio*. Fundació Jaume Bofill. http://bit.ly/33FhY2F

Liesa-Orus, M., Cored, S., Latorre, C., Vázquez, S. y Revilla, A. (2019). *El impacto de la mentoría entre profesores universitarios en programas de Aprendizaje-Servicio*. Universidad de Zaragoza.

López-de-Arana Prado, E., Aramburuzabala Higuera, P. y Opazo Carvajal, H. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario. *Educación XX1, 23* (1), 319-347. https://doi.org/10.5944/educXX1.23834

López-Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XX1, 21* (1), 17-40. http://doi.org/10.5944/educxx1.20169

Lorenzo, M., Ferraces-Otero, M. J., Pérez, C., y Naval, C. (2019). El profesorado universitario ante el aprendizaje-servicio: variables explicativas. *Revista de Educación, 386*, 37-61. http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-426

Lucas, S. (2021). *Aprendizaje-servicio en la universidad. Desarrollo de proyectos emprendedores socialmente responsables con la comunidad*. Dykinson. https://www.dykinson.com/libros/aprendizaje-servicio-en-la-universidad/9788413779133

MacPhail, A. y Sohun, R. (2019). Interrogating the enactment of a service-learning course in a physical education teacher education programme: Less is more? [Analizando la puesta en práctica de un curso de aprendizaje-servicio en un programa de formación de profesores de educación física: ¿Menos es más?]. *European Physical Education Review, 25* (3), 876-892. http://doi.org/10.1177/1356336X18783922

Maravé-Vivas, M., Gil-Gómez, J., Valverde-Esteve, T., Salvador-García, C. y Chiva-Bartoll, O. (2022). A longitudinal study of the effects of servicelearning on physical education teacher education students [Un estudio longitudinal de los efectos del aprendizaje-servicio en los estudiantes de magisterio de educación física]. *Frontiers in Psychology, 13*. http://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.787346

Martínez-Usarralde, M. J., Gil-Salom, D. y Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de responsabilidad social universitaria y aprendizaje servicio. Análisis para su institucionalización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24* (80), 149-172. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1405-66662019000100149ylng=esynrm=iso

McIlrath, L., Aramburuzabala, P. y Opazo, H. (2019). Introduction. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath y H. Opazo (Eds.), *Embedding service learning in European higher education: Developing a culture of civic engagement* (pp. 1-9). Routledge.

Menon, S. y Suresh, M. (2020). Synergizing education, research, campus operations, and community engagements towards sustainability in higher education: A literature review [La

sinergia entre la educación, la investigación, el funcionamiento del campus y el compromiso de la comunidad hacia la sostenibilidad en la educación superior: una revisión de la literature]. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 21* (5), 1015-1051. http://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2020-0089

Miller, M. (2012). The role of service-learning to promote early childhood physical education while examining its influence upon the vocational call to teach [El papel del aprendizaje-servicio para promover la educación física en la primera infancia, al tiempo que se examina su influencia en la vocación docente]. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *17* (1), 61-77. http://doi.org/10.1080/17408981003712810

Mtawa, N. y Wilson-Strydom, M. (2018). Community service learning: Pedagogy at the interface of poverty, inequality and privilege [Aprendizaje servicio comunitario: Pedagogía en la interfaz de la pobreza, la desigualdad y el privilegio]. *Journal of Human Development and Capabilities, 19* (2), 249-265. http://doi.org/10.1080/19452829.2018.1448370

Patrascu, C. (2022). 'Scaling up' the social impact of innovation in services - significant findings and best practice examples from specialty research [Aumentar el impacto social de la innovación en los servicios: resultados significativos y ejemplos de buenas prácticas de la investigación especializada]. *LUMEN Proceedings, 17*, 552-558. http://doi.org/10.18662/wlc2021/56

Pino, E., Rojas, W., Tamayo, M. y Castro, J. (2016). Programa de aprendizaje-servicio en la educación superior. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación, 4* (1), 101-111. http://doi.org/10.26423/rcpi.v4i1.122

Puig-Rovira, J. M. (2022). Aprendizaje-servicio, cambio de paradigma y revolución educativa. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 14*, 12-35. https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.14.2

Redondo-Corcobado, P. y Fuentes, J. L. (2020). La investigación sobre el aprendizaje-servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación, 31* (1), 69-82.

Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (2019). *Aprendizaje-servicio: los retos de la evaluación*. Narcea.

Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A. y Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: a systematic literature review [El aprendizaje-servicio en la educación superior: una revisión sistemática de la literature]. *Asia Pacific Education Review, 20*, 573-593. http://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6

Sánchez-Taraza, L. y Ferrández-Berrueco, R. (2022). Aplicación del método Delphi en el diseño de un marco para el aprendizaje por competencias. *Revista de Investigación Educativa, 40* (1), 219-235. http://doi.org/10.6018/rie.463611

Sanders, M. J., Vans, T. y McGeary, S. (2015). Analyzing reflections in service learning to promote personal growth and community self-efficacy [Analizar las reflexiones en el aprendizaje servicio para promover el crecimiento personal y la autoeficacia comunitaria]. *Journal of Experiential Education, 39*, 73-88. http://doi.org/10.1177/1053825915608872

Santos-Pastor, M. L., Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O. y Martínez-Muñoz, L. F. (2021a). *Guía práctica para el diseño e intervención de programas de aprendizaje-servicio en actividad física y deporte*. Junta de Andalucía. http://digibug.ugr.es/handle/10481/70964

Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., Garoz-Puerta, I. y García-Rico, L. (2021b). La reflexión en el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. Claves para el aprendizaje personal, académico y profesional. *Contextos Educativos, 27* (1), 9-29. https://doi.org/10.18172/con.4574

Tryon, E. y Stoecker, R. (2008). The unheard voices: Community organizations and service-learning [Las voces no escuchadas: las organizaciones comunitarias y el aprendizaje-servicio]. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 12* (3), 47-60. http://cutt.ly/VTkU4mH

Ward, K. y Wolf-Wendel, L. (2000). Community-centered service learning: Moving from doing for to doing with [Aprendizaje servicio centrado en la comunidad: pasar de hacer para a hacer con]. *American Behavioral Scientist, 43*, 767-780. http://doi.org/10.1177/00027640021955586

## Biografía de los autores

**Elena López-de-Arana Prado.** Profesora Contratada Doctora de la Universidad Autónoma de Madrid. Doctora en Humanidades y Educación en las Entidades del Futuro por la Universidad de Mondragon. Sus líneas de investigación se centran en los procesos de mejora en los centros educativos, la formación del profesorado (prácticum, TICs, etc.), la justicia social y el aprendizaje-servicio. Ha liderado varios proyectos sobre aprendizaje-servicio universitario.

https://orcid.org/0000-0002-6962-5469

**L. Fernando Martínez-Muñoz.** Profesor Contratado Doctor del Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la Universidad Autónoma de Madrid. Su campo de investigación se relaciona con la evaluación formativa y las metodologías activas en Educación Física, con especial interés en el aprendizaje-servicio y el desarrollo de actividades físico-deportivas en el medio natural. Actualmente es miembro de RIADIS, REEFNAT y REFyCE.

https://orcid.org/0000-0001-5209-7527

**María Teresa Calle-Molina.** Profesora Ayudante doctora en el Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la Universidad Autónoma de Madrid. Sus líneas de investigación se centran en la historia del deporte y el olimpismo, la actividad física y las personas con discapacidad intelectual y el aprendizaje-servicio. Miembro de la Red Nacional de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social (RIADIS).

https://orcid.org/0000-0001-7877-8283

**Raquel Aguado-Gómez.** Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Trabaja en el Departamento de Educación Física Deporte y Motricidad Humana de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Forma parte del Grupo de Investigación GEDAF, de la Red de Investigación en aprendizaje-servicio en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social, y del equipo de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social.

https://orcid.org/0000-0002-7943-7744

**M.ª Luisa Santos-Pastor.** Profesora Titular de la Universidad Autónoma de Madrid. Doctora en Educación Física por la Universidad de Valladolid. Su campo de investigación se relaciona con el aprendizaje-servicio universitario, la evaluación formativa y metodologías activas, así como en el ámbito de las actividades físicas en el medio natural. Ha dirigido seis tesis doctorales. Coordina la Red de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social del Consejo Superior de Deportes (Convocatoria 2019, 2020 y 2022).

https://orcid.org/0000-0002-4985-0810

# Reseñas bibliográficas

**Curren, R. (2022).**
*Handbook of philosophy of education*
*[Manual de filosofía de la educación]*
(Ka Ya Lee and Eric Torres)

**Belando Montoro, M. (2022). (Ed.).**
*Participación cívica en un mundo digital*
(Tania García Bermejo)

**Ruiz-Corbella, M. (Ed.).**
*Escuela y primera infancia. Aportaciones desde la Teoría de la Educación*
(Ana Caseiro Vázquez)

**Ahedo, J., Caro, C. y Arteaga-Martínez, C. (Coords.) (2022).**
*La familia: ¿es una escuela de amistad?*
(Paula Álvarez Urda)

# Reseñas bibliográficas

**Curren, R. (2022).**
*Handbook of philosophy of education [Manual de filosofía de la educación]*
Routledge. 464 pp.

El *Handbook of philosophy of education* publicado por Routledge en 2022 y editado por Randall Curren (en lo sucesivo «el *Manual*»), presenta un impresionante conjunto de publicaciones filosóficas sobre educación, y representa la evolución de esta disciplina en las últimas décadas. Esta reseña proporciona una visión general sobre 1) el alcance del libro y, en consecuencia, qué tipo de público se beneficiaría del acceso al libro; 2) lo que no trata el *Manual* (aunque posiblemente dicho vacío resulte ser más una reflexión sobre el estado de la filosofía de la educación como disciplina que una indicación sobre lo que abarca el *Manual*); y 3) algunos puntos de vista divergentes entre filósofos de la educación que pueden abordarse en futuras investigaciones.

En primer lugar, el *Manual* ofrece un análisis profundo de temas puntuales relacionados con la educación que probablemente interesarán no solo a aquellos profundamente inmersos en la filosofía de la educación, sino también al público general y neófito en la disciplina. Por ejemplo, el capítulo de Danielle Allen y David Kidd sobre educación cívica en el siglo XXI analiza cómo la identidad del estudiante, el desarrollo de un papel cívico apreciable, y las prácticas educativas coherentes con lo que Mehta y Fine (2019) han denominado «aprendizaje más profundo» deberían converger al servicio de la educación cívica. El marco resultante podría servir de ayuda en la toma de decisiones a los responsables de los centros escolares y definir los contornos de la política educativa. La educación cívica de Danielle Zwarthoed en la era de la migración masiva global ofrece un análisis profundo de la educación cívica en el contexto de la migración masiva. Proporciona un útil recordatorio de que no todos los niños fijan su residencia en su país de origen. El estudio de Anthony Simon Laden sobre la comprensión de las afirmaciones de adoctrinamiento político pone en cuestión el tono desdeñoso de aquellos que muestran indiferencia ante las preocupaciones conservadoras sobre los

efectos liberalizadores de la enseñanza superior, considerando seriamente las perturbaciones que puede provocar la educación universitaria en las redes de confianza. El capítulo de Laden, como muchos en el *Manual*, establece un diálogo con otros artículos, como el debate entre Ben-Porath y Webster sobre cuestiones de libertad de expresión en los recintos universitarios y las orientaciones de Johannes Drerup sobre la enseñanza de temas controvertidos. Estos y otros capítulos captan la preocupación actual sobre la educación cívica bajo condiciones de polarización política y abordan sus cuestiones motivadoras con profundidad, precisión y claridad. El resultado es una colección de textos que es al mismo tiempo accesible en líneas generales y susceptible de generar nuevas ideas estimulantes tanto para académicos como para profesionales.

Jennifer Morton y Christopher Martin abordan cuestiones éticas apremiantes en torno a la educación superior, que han captado una creciente atención pública, por lo menos en Estados Unidos, Canadá y Reino Unido debido en parte al aumento de matrículas universitarias y los subsiguientes costes éticos y financieros de la obtención de un título universitario. Por último, el *Manual* también ofrece las opiniones de responsables y profesionales de la educación sobre temas frecuentemente debatidos en este ámbito. Entre estos ejemplos se incluyen los informes de Yael Yuli Tamir sobre los efectos perniciosos y globales de la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, *Program for International Student Assessment*).

Además de proporcionar un tratamiento accesible y profundo de cuestiones con significancia social, el *Manual* también ofrece varios resúmenes excelentes de las principales ramas de investigación en filosofía de la educación y otras disciplinas relacionadas, como la sociología y la historia de la educación. Quentin Wheeler-Bell, por ejemplo, habla sobre la historia de la investigación en raza y educación, y delinea y critica las diferentes soluciones ofrecidas para resolver la cuestión de la dominación racial en el sistema educativo. Winston Thompson también aporta un destacado capítulo que organiza, solapando posiciones sobre la pertinencia y el modo de enseñar, cuestiones relacionadas con la raza, el racismo y el antirracismo, en una serie de posibles posiciones normativas, dilucidando un debate que a menudo es víctima de amalgamas o confusiones de estas diferentes propuestas. Gina Schouten ofrece, del mismo modo, varios informes contrapuestos sobre el significado sustantivo del elusivo concepto «igualdad de oportunidades educativas» que ella misma propone y otros destacados filósofos políticos han propuesto en el pasado. Paul Watts y Kristján Kristjánsson resumen de un modo excelente el pasado y el presente de la investigación sobre la educación del carácter, un tema que tiene una larga y rica historia en la filosofía de la educación.

La mayoría de los capítulos del *Manual* representan el fruto de los esfuerzos de los filósofos educativos contemporáneos para ampliar las fronteras de la teorización sobre educación. Si se desea profundizar en alguno de los temas que presenta cada capítulo, recomendamos examinar las

publicaciones citadas en el capítulo objeto de interés. Además, muchos de los capítulos del *Manual* son un breve resumen de proyectos editoriales de los filósofos, lo que hace del *Manual* una valiosa vía de acceso a lecturas más profundas: los capítulos de Martin, Morton, Lauren Bialystok y Doris Santoro corresponden a sus respectivos libros publicados (Martin, 2022; Morton, 2019; Bialystok y Andersen, 2022; Santoro, 2021).

En tercer lugar, y quizá más importante, el *Manual* representa un trabajo metodológica y filosóficamente innovador que debería ser desarrollado ampliamente en el futuro. Una de las evoluciones metodológicas que el *Manual* recoge son los textos que incorporan evidencia empírica en la teorización normativa. Por ejemplo, el capítulo de Meira Levinson sobre justicia educativa articula la necesidad para los filósofos de teorizar de «abajo a arriba», empezando por prestar especial atención a las experiencias de educadores al servicio de la construcción de una teoría no ideal de la justicia educativa que refleje las realidades y las inquietudes de los educadores en ejercicio. El cambio a la teorización normativa integrada en evidencia empírica está asimismo presente en el análisis de Doris Santoro sobre el agotamiento del profesor y en el capítulo de Morton, ambos con métodos de investigación cualitativa, concretamente entrevistas.

Otros capítulos toman los datos empíricos como base: Brighouse y Swift, por ejemplo, ofrecen un marco para la incorporación de valores y evidencias en la toma de decisiones educativas. Joyce y Cartwright, mientras tanto, miran específicamente al tipo de evidencia que debe considerarse apropiada para el desarrollo de argumentos sólidos en apoyo de determinadas políticas, debatiendo en especial la suficiencia y necesidad de ensayos de control aleatorios (ECA) para muchas decisiones políticas.

Además de recoger cambios metodológicos recientes en la filosofía de la educación, el *Manual* también incluye poderosos cuestionamientos, a menudo infrarrepresentados, de arraigados supuestos de las voces dominantes existentes. Tanto el capítulo de Nico Brando sobre el trabajo infantil, como la explicación de Zwarthoed sobre educación cívica en la era de la migración masiva, y el análisis de Julian Culp sobre justicia educativa democrática global toman en consideración los asuntos y puntos de vista educativos únicos de los países en desarrollo no occidentales y cuestionan de manera significativa los prejuicios o supuestos que mantienen los filósofos de la educación radicados en Occidente.

Zwarthoed, por ejemplo, introduce la idea de «sesgo sedentario» (la idea de que los estudiantes se convertirán en ciudadanos en su país de nacimiento) y argumenta convincentemente que dicho sesgo convierte los informes existentes de educación cívica en algo un tanto obsoleto: dado que la globalización y la migración masiva probablemente se acelerarán, los informes filosóficos de educación cívica no deben dar por hecho que los niños serán adultos en sus países de origen y, por lo tanto, deben adaptar su pensamiento en vista de la realidad de la migración masiva. De modo similar, la investigación de Brando sobre los dilemas éticos que rodean el trabajo infantil y el acceso a la educación pone en

duda la presunción implícita de los filósofos occidentales de que debe garantizarse la educación formal obligatoria a *todos* los niños, ampliando de este modo los límites de las consideraciones que deben incluirse cuando se teoriza sobre justicia *educativa*.

Sin embargo, las cuestiones educativas recogidas en el *Manual* no son exhaustivas. Por ejemplo, ninguno de los capítulos aborda la educación infantil temprana, que ha venido captando creciente atención entre legisladores y académicos de estudios educativos. La escasez de publicaciones sobre la educación de adultos también es notable, siendo la única excepción el capítulo de Martin. Cabe destacar que casi todos los capítulos tratan sobre la educación y escolarización *formal*, lo que crea un vacío en la investigación sobre la educación informal. Mientras varios capítulos (como el capítulo de Bryan Warnick sobre la función de la disciplina en la misión educativa de la escuela) tratan la institución de la escuela como objeto de escrutinio, muchos artículos sitúan sus inquietudes directamente en el ámbito de las escuelas sin ir más allá de sus límites. Más que afectar al alcance del propio *Manual*, es probable que estas lagunas sean mejor entendidas como vacíos en la atención concertada a estas materias en el ámbito de la propia filosofía de la educación. Futuros estudios filosóficos respecto a la educación informal y de adultos podrían realmente enriquecer el panorama existente de la filosofía de la educación.

La investigación futura también puede abordar las discrepancias entre filósofos de la educación contemporáneos que el *Manual* pone de manifiesto. Una de estas divergencias potenciales era la finalidad epistémica o los bienes de la educación. Mientras la epistemóloga Catherine Elgin propone la autonomía como el objetivo epistémico de la educación y el conocimiento como *el* bien epistémico que se imparte a los estudiantes mediante la educación, Ben Kotzee presenta la experiencia como *un* importante bien epistémico que debe inculcarse en los estudiantes. Asimismo, Harvey Siegel, un reconocido defensor del pensamiento crítico, propone el desarrollo del pensamiento crítico como un ideal educativo (Siegel, 1980). ¿Cómo están relacionados conceptos como conocimiento, experiencia y pensamiento crítico? ¿Cuáles son sus relaciones con el objetivo o los objetivos epistémicos de la educación? Más ampliamente, ¿cuál es la diferencia entre ideales, objetivos y bienes educativos? El *Manual* presenta opiniones diversas y potencialmente conflictivas entre epistemólogos de la educación, que pueden ser una fructífera orientación para futuras investigaciones.

Otra divergencia potencial que observamos concierne al objetivo de la educación superior, concretamente si la movilidad ascendente debe ser un ideal que adoptar en la educación superior. Como observa Curren en el capítulo introductorio, Morton reclama una nueva evaluación de la movilidad ascendente como un ideal de la educación superior. En comparación, Martin ve el acceso a la educación superior como una cuestión de justicia distributiva y la movilidad económica como un ideal, junto con el desarrollo de autonomía. ¿Debe ser la movilidad ascendente un ideal para la educación superior? En términos generales, ¿cuál debe ser el objetivo de la educación

superior? Abordar estas cuestiones estableciendo un diálogo entre estas perspectivas contrapuestas puede hacer avanzar estas investigaciones filosóficas existentes en los temas que rodean la educación superior.

En conjunto, el *Manual* refleja el espectacular progreso en la filosofía de la educación contemporánea en las últimas décadas. Ofrece reflexiones ricas, cuidadosas y profundas sobre educación no solo a lectores informados, sino también a público no filosófico. Los temas recogidos en el *Manual* son oportunos y críticos, y el *Manual* refleja adecuadamente los recientes desarrollos metodológicos y de contenido en esta disciplina. Más aún, el propio *Manual* es realmente una celebración de los avances académicos alcanzados en una disciplina en continua evolución como la filosofía de la educación. Indudablemente, resultará de gran valor para académicos, profesionales y para todos los interesados en el tema.

**Ka Ya Lee y Eric Torres** ■

## Referencias


Bialystok, L. y Andersen, L. M. (2022). *Touchy subject: The history and philosophy of sex education [Tema delicado: historia y filosofía de la educación sexual]*. University of Chicago Press.

Martin, C. (2022). *The right to higher education: A political theory [El derecho a la educación superior: Una teoría política]*. Oxford University Press.

Mehta, J. y Fine, S. (2019). *In search of deeper learning [En busca de un aprendizaje más profundo]*. Harvard University Press.

Morton, J. (2019). *Moving up without losing your way: The ethical costs of upward mobility [Ascender sin perder el rumbo: los costes éticos de la movilidad ascendente]*. Princeton University Press.

Santoro, D. A. (2021). *Demoralized: Why teachers leave the profession they love and how they can stay [Desmoralizados: por qué los profesores abandonan la profesión que aman y cómo pueden quedarse]*. Harvard Education Press.

Siegel, H. (1980). Critical thinking as an educational ideal [El pensamiento crítico como ideal educativo]. *The Educational Forum*, *45* (1), 7-23. Taylor & Francis Group.

Wolff, J. (2018). Method in philosophy and public policy: Applied philosophy versus engaged philosophy [Método en filosofía y política pública: filosofía aplicada frente a filosofía comprometida]. En A. Poama (Eds.), *The Routledge handbook of ethics and public policy* (pp. 13-24). Taylor and Francis. https://doi.org/10.4324/9781315461731


## Belando Montoro, M. (2022). (Ed.). *Participación cívica en un mundo digital.* Dykinson. 225 pp.

En no muchas ocasiones encontramos un trabajo con un enfoque tan original como el que presenta este libro editado por la profesora María Belando Montoro. Su novedad radica en la conjunción de dos temáticas tan actuales como escasamente abordadas: la participación cívica y los entornos virtuales. Asimismo, su relevancia viene mostrada por hechos sociales objeto de investigaciones académicas e informes realizados por instituciones y organizaciones públicas y privadas y se traducen en marcos normativos nacionales e internacionales. Cabe destacar la *Actualización del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*, publicada en mayo de 2022, que basada en su homólogo europeo *DigCompEdu* de 2017, desarrolla el deseable quehacer de los educadores en el contexto sociotecnológico actual, donde encontramos el ejercicio de la ciudanía

digital. En este sentido, la propuesta de Belando y el equipo de investigadores que participan en este libro merece una atención detenida, no solo por su actualidad, sino también por otra serie de aspectos que conviene subrayar aquí.

Se articula en 10 capítulos que firman en su mayoría grupos de autores donde destaca su internacionalidad, al congregar principalmente a profesorado de países iberoamericanos, como España, Argentina, Brasil y México, lo que no resulta un asunto intrascendente, pues precisamente la globalidad constituye inexorablemente una consecuencia de la transformación tecnológica, mientras que lo cívico ya no puede entenderse exclusivamente desde la geografía cercana, sino también desde un contexto más amplio. A ello se añade, como era de esperar, una notable diversidad institucional, con participación de la Universidad Complutense, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Barcelona, la Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, la Rede Beija-flor de Pequenas Bibliotecas Vivas de Santo André, la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de São Paulo.

Sus aproximaciones al objeto de estudio son diversas y comprenden desde trabajos de tipo teórico que analizan y revisan conceptos clave en las problemáticas planteadas, investigaciones de corte cualitativo que profundizan en realidades específicas y situaciones altamente demandantes y emergentes como la producida por la pandemia del COVID-19 o estudios de casos paradigmáticos que permiten diálogos transfronterizos e interculturales, hasta análisis de situaciones nacionales e internacionales que partiendo de metodologías cuantitativas y comparativas dan lugar a conclusiones relevantes para la política y la práctica educativa.

Así, el primer capítulo, escrito por la propia coordinadora del libro junto con Aranzazu Carrasco y María Naranjo, pone la atención en el reto de la inclusión social a través de las TIC. Partiendo de un estudio bibliográfico actualizado, distinguen cuatro dimensiones sobre las que cabe pensar este fenómeno, que abarcan el propio rendimiento escolar a través de procesos de adquisición progresiva de autonomía en los aprendizajes; la diversificación de tiempos y espacios de aprendizaje, que contribuyen a adaptar y personalizar la educación a lo largo de toda la vida; la participación cívica que experimenta una amplificación de sus posibilidades de organización, presencia y reivindicación; y la participación universitaria que, como espacio social clásico de movilización juvenil, intuye una transformación que, sin embargo, requiere de una vigilancia de su capacidad de compromiso y transformación.

Pedro Núñez, Rafael Blanco, Pablo Vommaro y Melina Vázquez, se centran en el segundo capítulo en los usos de las redes sociales digitales del estudiantado de educación secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Toman en consideración dos momentos separados por la pandemia, cuya repercusión, lejos de resultar anecdótica, toca el mismo centro de la participación cívica en entornos digitales y ha podido acelerar y modular de manera

particular procesos digitales ya iniciados previamente. A través de los resultados de tres estudios de metodología mixta, consideran aspectos esenciales, como el lugar y la apropiación de los jóvenes de espacios públicos, privados y tecnológicamente híbridos en la participación y su reconfiguración por la situación pandémica; las relaciones intergeneracionales mediadas tecnológicamente y su representación política; y la disidencia como elemento de socialización en un entorno urbano.

Dentro de los procesos de transición a la vida adulta se sitúa el siguiente capítulo escrito por Flávio Morgado, Jéssica Garcia Da Cruz Morais, Anna Carolina Ribeiro De Campos, Cibele Maria Silva De Lima, Pâmela Carolina Garson Sacco y Marilena Nakano. Su aportación no carece de cierto aire de rebeldía al situar la literatura y la biblioteca, lugares por excelencia del libro y la lectura como espacio inexcusable de diálogo, reflexión, cuestionamiento y maduración en la sociedad tecnológica. Tras realizar una fotografía de la realidad brasileña, recogen resultados de una experiencia realizada en el club de lectura *Escrevivências* (Escritos) donde participa un grupo de jóvenes cuya actividad motivó complejos procesos de autorreconocimiento y encuentro, adquisición de nuevas identidades democráticas, iniciativas de transformación de la escuela y la ciudad, profundización en la indagación de las problemáticas y la consideración del arte como fin y como medio de introspección y crítica social.

Viajamos a México y, más concretamente, a la educación media y superior de este país de la mano de Fernando de Jesús Domínguez Pozos y Jesús García Reyes, para considerar sus actuales y no escasas problemáticas, fuertemente determinadas por los entornos sociales empobrecidos, donde el abandono escolar se sitúa como uno de los retos más persistentes y acuciantes del sistema educativo mexicano. Frente a ello, los espacios virtuales emergen como una nueva esperanza, cuyas primeras luces, cargadas de optimismo, parecen desvanecerse con rapidez, cual fuegos artificiales, al no ir acompañados de políticas que consoliden la integración tecnológica en las escuelas no solo con medios suficientes, sino también con enfoques didácticos adecuados, formación del profesorado, programas a medio y largo plazo, atención a problemáticas específicas de las zonas rurales, etc.

Ferran Crespo i Torres, Marta Beatriz Esteban Tortajada, Miquel Martínez Martín, Elena Noguera Pigem y Ana María Novella Cámara, son autores del quinto capítulo que aborda el ejercicio de la ciudadanía en la infancia y la adolescencia, cuando lo digital encierra la paradoja de la exigencia formativa para estar a la altura de los tiempos, y dificulta en distintos sentidos el desarrollo personal y social. Según señalan, la existencia de un *nosotros* debilitado por los embates del individualismo mediatizado tecnológicamente, mina también la percepción de lo público, y reclama así una educación en perspectiva global que promueva un civismo planetario. Para ello, son necesarias una serie de habilidades transferibles que abarcan la comprensión crítica de la realidad, el diálogo y la deliberación, la innovación y el emprendimiento,

el compromiso responsable con lo común, la autoorganización y el trabajo en equipo, la reflexión sobre la propia participación, y el uso de la tecnología cívica.

El diverso bachillerato mexicano y los efectos de la pandemia sobre la escolarización de los jóvenes son cuestionados por Judith Pérez-Castro, Alejandro Márquez Jiménez y María Guadalupe Pérez Aguilar, poniendo de relieve sus importantes deficiencias y algunos de sus avances más reseñables. Las altas tasas de abandono, los bajos niveles de aprendizaje, la escasa profesionalización docente con limitada formación pedagógica, la precariedad laboral, entre otros, son dificultades que se han añadido a las nuevas complicaciones pandémicas, que afectan a las poblaciones más vulnerables y es previsible que causen una mella profunda en la sociedad de este país, donde la tecnología no ha sido suficiente para paliar el desigual acceso a la educación.

De forma más específica, Sara Martin Xavier, Elmir Almeida y Felipe de Souza Tarábola continúan con su mirada en la enseñanza media y los procesos de participación desde la escuela secundaria. A través de un proyecto de investigación basado en cuestionarios sociodemográficos y entrevistas grupales con jóvenes de entornos populares, encuentran que entre las motivaciones para la participación destaca no solo la necesidad racional de visibilizar las injustas desigualdades sociales o la carencia de recursos educativos, sino también un sentimiento de protagonismo alimentado por la experimentación de la autonomía a través de la acción y cierta retribución simbólica de la acción política articulada en el reconocimiento social de sus iguales. En esta participación, la escuela supone un espacio abonado por la riqueza de interacciones, compartido con otros espacios sociales y tecnológicos, cada vez más presentes en el ejercicio de la ciudadanía de las nuevas generaciones brasileñas.

Una perspectiva más política posee el trabajo de Alejandro Cozachcow y Mariano Chervin, que estudian cuatro escuelas secundarias de distinto tipo en Buenos Aires a través de grupos focales. Las desigualdades de género y sexuales son el eje central de las discusiones con jóvenes, agitadas por una serie de acontecimientos acaecidos en el contexto político argentino reciente y cuyas reivindicaciones han trasladado a las escuelas los jóvenes. Movilizaciones, asambleas, toma de edificios y acciones solidarias son algunas de las principales canalizaciones de la participación juvenil analizada, que configura, a través de ello, un nosotros distintivo y singular.

La ciudad de Barcelona y sus iniciativas sobre la participación infantil y juvenil ocupa la atención del noveno capítulo, escrito a varias manos entre responsables del Ayuntamiento de la ciudad e investigadoras de la Universidad de Barcelona, posibilitando una colaboración muy fructífera e ilustrativa de dos contextos que reclaman una mayor interacción. Así, Isabel Moreno Gómez, Pilar Lleonart Forradellas, Marta Carranza Gil-Dolz, Marta Beatriz Esteban Tortajada y Ana María Novella Cámara presentan las iniciativas «BAOBAB», «Protegemos las Escuelas», «Transformamos los Patios Escolares», «Proceso participativo de la ciudadanía adolescente» y el

«Consejo Educativo Municipal de Barcelona», regidos por el reconocimiento de los niños como sujetos políticos, capaces de aportar a lo común, cuya aportación no solo les transforma a ellos mismos, sino también al contexto plural en que se realiza y que concibe al municipio como comunidad privilegiada para la participación inclusiva.

Finalmente, el libro se cierra con un ilustrativo capítulo conclusivo que, a través de la figura metafórica del sextante, traza algunas líneas trasversales a los capítulos anteriores, donde es posible leer más allá de las particularidades y obtener una visión global e integrada. Juan Luis Fuentes señala, en este sentido, tres puntales a considerar: a) la brecha digital que no solo permanece, sino que se agrava progresivamente reproduciendo las desigualdades; b) la complementariedad de los espacios físico y digital en la participación cívica, que da lugar a interacciones cada vez más híbridas y transmedia, y demandan, a su vez, nuevas capacidades; y c) la diversidad de motivaciones para la participación, derivadas directamente del contexto macro político y del microentorno cultural e identitario de la juventud.

**Tania García Bermejo** ■

**Ruiz-Corbella, M. (Coord).**
*Escuela y primera infancia. Aportaciones desde la Teoría de la Educación.*
Narcea. 238 pp.

La coordinadora de este libro que lleva por título *Escuela y primera infancia. Aportaciones desde la Teoría de la Educación* nos ofrece un interesante recorrido por los temas más reseñables de la infancia. En este camino, la profesora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) está acompañada de 13 autoras y autores que añaden un granito más a este proyecto hecho equipo y hecho libro de referencia en el ámbito de la Teoría de la Educación. En él se ven reflejados temas actuales y clásicos que tienen el objetivo principal de situar a la infancia como eje central de nuestra sociedad.

Como refleja desde el primer capítulo hasta el último, la educación es algo esencial que nos hace realmente humanos y que nos vincula al mundo, al contexto y a una cultura concreta. Este proceso es infinito, como infinita es la educación. En los dos primeros capítulos del libro se abordan cuestiones esenciales sobre el concepto *educar*. Si bien es cierto que no se falta a la verdad cuando se habla del docente como una figura de autoridad, como aparece reflejado en numerosa legislación, es conveniente apuntillar que el educador no es sinónimo de poder, ni de dominio, ni de mando, sino más bien un elemento esencial en el acompañamiento educativo, un maestro o maestra que debe ganar valía a través de la transmisión del saber y de la relación con el alumno o alumna. No es cuestión de blanco ni negro, como se expone sobre la libertad del educando vs la autoridad de educador, sino de educar con límites y conociendo al alumno o alumna que tenemos delante, así como su contexto cercano.

En las últimas décadas son muchos los textos dónde se reflexiona sobre los

derechos de la infancia, destacando como principios rectores la no discriminación, el interés superior del niño, el derecho intrínseco a la vida y a la supervivencia, así como a la participación en la sociedad. Estos principios deben estar relacionados con la autonomía y el cuidado, dos valores fundamentales para que los niños alcancen un desarrollo pleno. Estas cuestiones son abordadas al final del tercer capítulo, donde se ofrece, asimismo, un espacio de reflexión sobre los derechos de la infancia en el ciberespacio, tema de gran calado actualmente y que termina, acertadamente, con la siguiente frase «la educación que limita es la que libera», en referencia a los necesarios límites que debe establecerse en el uso de la tecnología. Los derechos y los deberes están íntimamente relacionados, ofrezcámosle a la infancia derechos y capacidad de decisión y reflexión.

La acción de educar puede fundamentarse en diversas teorías que sin la practicidad se quedan carentes. Una guía nos puede ofrecer ese saber práctico, como la necesaria respuesta a los *qués* y a los *cómos*, pero evitando el importe riesgo que supone *adultificar*. Este concepto, a pesar de no estar recogido en la Real Academia Española (RAE), y que se cita en el capítulo IV, es una tendencia al alza por parte de nuestra sociedad. Permitámosles a los niños y a las niñas de nuestro entorno, y desde las instituciones, que sean seres libres y autónomos con moralidad, derechos imprescindibles de cada uno de ellos y ellas.

Cada uno de los aprendizajes que se dan en los diferentes escenarios, dónde los niños y niñas conviven, se encuentran en continuo cambio. No es de extrañar que una de las instituciones sociales y educativas más importante que ha existido y existe desde el principio de la vida son las familias, espacio donde pasan el mayor tiempo de su existencia. Los tipos de familias han cambiado, pero no su esencia, que no es tanto la estructura, sino la relación del menor con las figuras que la forman, en las que se debe ofrecer y construir un espacio seguro, acogedor, de amor y cuidados entre otros aspectos. ¿Y dónde está la escuela? La relación familia-escuela y la interacción con otros agentes educativos es imprescindible para buscar el mejor acompañamiento y ofrecer un apoyo durante todo su proceso neuroevolutivo. También es destacable, y no puedo estar más de acuerdo con los autores del libro, el hecho de que las pantallas nos trasladan a un mundo irreal y, sobre todo, en edades muy tempranas. Como recoge la OMS, con menos de 2 años no deberían tenerlas cerca. El niño debe jugar, saltar, caer, reír, en definitiva, ser un niño. Porque la crianza y el respeto hacia la infancia es eso: brindar la oportunidad de que los niños y niñas tengan el tiempo de maduración que les corresponde, ofreciéndoles un soporte durante todo el proceso.

El otro contexto de referencia en el que se encuentran los niños y niñas, donde también pasan bastante tiempo de sus vidas, es la escuela. Allí, todos nosotros y nosotras, como docentes y también como familias, debemos llevar a cabo una desconstrucción de las vivencias que hemos tenido a lo largo de todo nuestro proceso educativo, acompañándolo de una reflexión que pueda facilitar el vínculo

emocional y educativo con el alumnado y con nuestros hijos e hijas o con nuestros sobrinos y sobrinas.

La etapa de Educación Infantil, que desde la Revolución Industrial adquirió una función asistencial (y, tristemente, en la actualidad sigue siendo así), fue cambiando a través de todas las leyes educativas españolas, entre las que cabe destacar la Ley Moyano, el primer documento pedagógico de formación al profesorado. Esto evidencia cómo la educación ha dependido continuamente de la situación política concreta y que, muchas veces, se ha visto condicionada de una forma mejorable a los ojos de familias, alumnos y alumnas sin o con necesidades, así como de maestros y maestras. Una reflexión de Díaz (2019) tristemente muy acertada es aquella que afirma que «profesionales del siglo XX educamos a niños del siglo XXI desde esquemas pedagógicos que, en muchos aspectos, pertenecen al siglo XIX» (p. 166). Por este motivo, surgen las investigaciones e intereses por nuevos modelos pedagógicos en auge que comparten características en común, como Amara Berri, las Bosque Escuelas, Comunidades de Aprendizaje, Pedagogía Montessori, Pedagogía Waldorf, Escuela Reggio Emilia, entre otros. Por otro lado, el libro recoge que cada vez existe mayor evidencia de que las tecnologías favorecen el desarrollo del menor, pero cabría cuestionarse si esto ocurre igual en todas las etapas, como en Educación Infantil. Es verdad que no se puede hacer vivir a la infancia en una burbuja, pero es conveniente evitar que los dispositivos tecnológicos priven de experiencias irreemplazables en este crucial momento del desarrollo, así como contar con docentes formados específicamente en esta área.

Este tipo de modelos pedagógicos, desde los más convencionales a los más clásicos, aparecen cada vez con más frecuencia en los centros educativos que se entienden como un espacio para la democracia, donde durante la infancia sientan las bases de la configuración de este sistema político y funcionamiento a través de la adquisición de competencias tanto sociales como cívicas. Sin embargo, ciertas políticas educativas que hoy aún se plantean desde los diferentes gobiernos, a nivel europeo y a nivel mundial, constituyen una politización continúa en cuanto que se sigue comprendiendo la Educación Infantil como una mera preparación para Educación Primaria, yendo en contra del desarrollo madurativo y el interés del menor. Ahora bien, esta concepción se enfrenta a una realidad humana inabarcable: ¿cómo sabemos si un niño está o no preparado para pasar a la siguiente etapa?, ¿acaso una escala de ítems es capaz de decidir si un niño está lo suficiente formado para acceder a Educación Primaria? Por el contrario, es necesario tener en consideración que cada niño tiene una maduración diferente y un contexto diverso, por lo que la toma de decisiones debe realizarse en base a todos los factores citados a lo largo del libro.

El mundo cambia y lo que conocemos hoy será diferente mañana. En el último capítulo del libro se expone que hasta el siglo XXI el giro ha sido radical y que la tecnología ha tenido un papel fundamental en todo ello. La educación se debe adaptar a los nuevos tiempos, teniendo en cuenta

que lo más valioso no es solamente ofrecer conocimientos meramente teóricos a los alumnos y alumnas, sino también aprender a pensar, observar, saber qué hacer con la información que nos llega, razonar y tener suficientes destrezas y valores para manejar la incertidumbre. Sobre todo, en esta época en la que nos abruma tanta información de tantas fuentes, debemos ser críticos y no quedarnos con la primera idea que nos llegue, por muy buena que inicialmente parezca. Por este motivo, la elaboración y revisión de modelos de aprendizajes debe ser una actividad continua en el profesorado. Durante este proceso de innovación y razonamiento, se deben tener en cuenta aspectos, como la inclusión y la equidad, pero siendo realistas y considerando sus posibilidades de aplicación en el centro y en el aula, sobre la idea del derecho de todos y todas a una educación de calidad.

**Ana Caseiro Vázquez** ■

## Ahedo, J., Caro, C. y Arteaga-Martínez, C. (Coords.) (2022).

*La familia: ¿es una escuela de amistad?*
Dykinson. 190 pp.

La amistad es uno de los pilares fundamentales en la vida de cualquier persona. Es inimaginable pensar cómo serían las relaciones humanas si no existiera un sentimiento de reciprocidad, de compartir lo personal con los otros, de intercambiar o sacrificar por el bien del amigo o de escuchar de forma activa para aprender mutuamente. La amistad ha sido y sigue siendo uno de los aspectos principales de las sociedades humanas y, por ello, es necesario replantearse en qué consiste realmente una relación sana; hasta qué punto se puede perdonar, empatizar o sacrificar; por qué la empatía o la escucha es crucial; cuál es la necesidad real que tiene el ser humano de establecer vínculos con los otros o cómo la forma de hacer nuevas amistades ha cambiado en una sociedad tan fugaz y digitalizada. Pero, sobre todo, es imprescindible reflexionar sobre el papel que juega la familia en la formación de las nuevas amistades que vamos haciendo a lo largo de nuestra vida y analizar qué acciones o actitudes que nos inculca pueden ser más adecuadas y cuáles no tanto a la hora de establecer nuevos vínculos. El libro *La familia: ¿es una escuela de amistad?*, coordinado por Josu Ahedo, Carmen Caro y Blanca Arteaga-Martínez, aborda de manera muy detallada y precisa todos estos aspectos desde distintas perspectivas.

La obra está estructurada en cuatro bloques, con un total de catorce capítulos, cada uno escrito por autores de distintas universidades españolas. Además, la lectura comienza con un prólogo muy interesante sobre la importancia del tema del libro y cómo está organizado. El primer bloque aborda la emoción en la amistad y trata aspectos tan relevantes, como el perdón, el desarrollo de la persona, el crecimiento en valores y la confianza. El segundo bloque trata sobre la ayuda en la amistad y cubre temas tan especiales, como la empatía, la solidaridad y el hecho de aprender a crear amistades desde el ámbito cotidiano y familiar. El tercer

bloque lo constituyen capítulos con aspectos muy interesantes que abordan la amistad de los valores, como el asombro, la generosidad, la trascendencia, el virtuosismo y la imperfección. Por último, el cuarto bloque, cuyo punto de interés son las redes con las que establecemos y sostenemos las amistades, se centra en educar a nivel familiar, cómo crear vínculos duraderos y el papel que desempeñan las redes sociales en las relaciones hoy en día.

El primer capítulo gira en torno a la importancia del perdón en una amistad. Comienza con la afirmación de que en las amistades también puede haber hechos, situaciones o acciones que no sean correctas o del agrado del otro, es decir, que uno de los miembros de esa relación haga un daño a la misma. Sin embargo, merece la pena pensar con calma sobre lo sucedido y analizar las intenciones, los motivos y la actitud del causante del daño, y realmente cuestionarse si se puede llegar a una conversación sobre el tema, un entendimiento y un perdón para sanar tanto al dañado como al causante del daño. O bien que, si la situación dañina se repite de forma continuada o no hay un claro arrepentimiento, realmente no vale la pena seguir manteniendo esa relación. Por ello, la familia debe ser un agente que enseñe sobre el perdón como algo sano que puede hacer el ser humano en las relaciones con los demás, tanto el hecho de perdonar como el de ser perdonado, pero se ha de conocer sus límites y su verdadero valor.

El segundo capítulo aborda la estrecha relación entre la amistad y el crecimiento personal, pues la primera es un sustento fundamental para que se produzca el segundo. Este texto analiza de forma específica y literal la expresión *un amigo es un tesoro*, pues, como bien argumenta, lo es. Esto es así porque el crear conexiones con otras personas, escucharlas, conocerlas o compartir experiencias con ellas, nos ayuda a saber más de los otros, pero también produce una introspección: nos induce a autoanalizarnos. Por tanto, una amistad real resulta imprescindible para tener una vida de calidad, en la que contemos con alguien que nos ayude en cualquier situación e, incluso, a crecer como personas.

El tercer capítulo va muy en consonancia con el anterior, pues se centra en la amistad como fuente del crecimiento en valores. Constituye un vínculo que no debe centrarse exclusivamente en lo material, sino que va más allá y requiere un sentimiento de reciprocidad donde las personas que mantienen esa relación tengan la voluntad precisa de compartir experiencias que las enriquezcan personalmente y ayuden a crecer en valores a ambos miembros que forman la relación. Por ello, familia y amistad están estrechamente ligadas a la hora de transmitirnos valores y ayudarnos a crecer como personas.

El cuarto capítulo cuestiona la confianza y el papel que desempeña en la amistad. En primer lugar, resulta muy interesante la comparativa que hace el autor con el dilema del prisionero, que invita al lector a reflexionar. También aborda un término interesante: la desconfianza metódica, que puede servir como protector de engaños y surge en relaciones en las que hay cierta incoherencia existencial. Además, hace hincapié en la amistad de superioridad

que existe en los padres respecto a los hijos como algo normalizado y aborda la confianza en este tipo de relación, así como el lugar de la esperanza en la amistad, que supone una fuente de optimismo por las relaciones humanas.

Comenzando el segundo bloque, el quinto capítulo se construye sobre la empatía y la importancia de ponernos en el lugar de nuestros amigos, pues son una parte más de nosotros. Esta capacidad resulta fundamental para establecer relaciones de amistad verdaderas y, por ello, también merece la pena aprender a escuchar a los otros para desarrollar aún más la empatía por aquellos que nos rodean. La familia debe ser, por tanto, un agente que promueva la importancia de escuchar y de ponernos en la piel de nuestros amigos para establecer vínculos sanos y, así, desarrollar la empatía.

El sexto capítulo comienza con una reflexión muy enriquecedora sobre nuestra identidad, en la que juegan un papel especial nuestros nombres y apellidos. Sin embargo, se cuestiona cuáles son realmente los vínculos o aspectos que nos hacen auténticos, entre ellos, las personas a las que queremos. También se centra en el análisis de la convivencia, tanto en el hogar, como con nosotros mismos y se cuestiona si solamente hay un único responsable a la hora de establecer o mantener vínculos que sostengan esa convivencia.

A continuación, el séptimo capítulo posiblemente sea el más práctico del libro, ya que expone casos prácticos cotidianos en los que la familia enseña a desarrollarnos como personas sociables y amigables dentro de una comunidad. Así, aporta ejemplos y consejos útiles en los que resulta muy visible cómo lo cotidiano nos forma para establecer relaciones con los demás.

Comenzando con el tercer bloque, el octavo capítulo se centra en cómo la emoción del asombro nos hace abrir la mente, ver la belleza en los demás y en lo cotidiano y, de esta forma, conectar con otras personas. Para ello, expone tres historias en las que este hecho se pone de manifiesto, donde un perro, la literatura y un grupo de mujeres religiosas son protagonistas. De esta forma, muestra que el asombro es fundamental para acercarnos y querer conocer a otros y, como argumenta en unas notas conclusivas, es imprescindible el asombro para contemplar la belleza, abrir la mente a la realidad, viajar con plena consciencia o iniciar nuevas relaciones de amistad.

El noveno capítulo cuestiona la relación entre generosidad y preadolescencia, que no parece ser tan incompatible como parece, según demuestra explicando las bases evolutivas del desarrollo. Se centra en analizar qué es realmente la generosidad, cómo esta es un pilar fundamental en nuestras relaciones con los demás y proporciona una serie de ideas muy prácticas e interesantes para conseguir que la generosidad sea *trending topic* entre los preadolescentes.

El décimo capítulo trata un tema de gran profundidad espiritual, pues relaciona la amistad y la trascendencia. Para ello, aborda términos como la muerte y la plenitud, cuya pedagogía se sostiene sobre la salvación, la amistad y la virtud.

Otro aspecto revelador, que puede incluso emocionar al lector, es la reflexión sobre la muerte de un amigo y cómo la familia debe ser un agente que eduque también en este aspecto: la trascendencia de la amistad.

La amistad como una virtud que permite la reciprocidad entre personas es el tema del siguiente capítulo. Advierte de que se debe ser virtuoso y tener una relación sana para que ese sentimiento recíproco funcione. De esta forma, trata la amistad vista desde una perspectiva actualizada y aporta una serie de reflexiones y estrategias para guiar a las familias en una educación virtuosa de la amistad.

El duodécimo capítulo concluye este bloque con la presentación de un caso práctico de familia con unos problemas y una situación concreta, acompañado de una gran cantidad de ilustrativas anécdotas. Esta será protagonista a lo largo del texto, pues es el ejemplo perfecto para entender la relación entre amor y amistad o la amistad en pareja, junto con sus consecuencias, en las que se incluye el punto de vista de los hijos y cómo ellos mismos conciben la amistad gracias a las enseñanzas de sus padres.

El cuarto bloque cierra el libro con dos capítulos. Por un lado, la autora se centra en proporcionar una serie de explicaciones de especial interés a familias para criar a sus hijos de tal forma que puedan mantener relaciones duraderas. Para ello, expone la importancia del rol de la familia, las distintas etapas de la amistad, cómo tener muchas amistades de calidad y qué aspectos dentro del ámbito familiar pueden ser útiles para tener y mantener dichas amistades. Por otro lado, el capítulo final analiza las redes sociales y cómo su uso irresponsable supone un reto para las familias a la hora de que sus hijos socialicen de forma adecuada. Manifiesta claramente que un *like* en una publicación puede llegar a esconder muchos más aspectos (y no siempre positivos) más allá de un «me gusta». Por ello, las familias deben actualizarse y atreverse a navegar con sus hijos en la nueva era digitalizada y hacerles ver qué es realmente una amistad, un gesto de cariño o un auténtico «me gusta». Para ello, incluye una guía como manual de supervivencia para familias que tengan dicho propósito.

Sin lugar a dudas, se trata de un libro que abarca una gran cantidad de temas y perspectivas vinculados a la amistad y a la familia como agente formador. Además, la riqueza de consejos, anécdotas, historias, citas filosóficas y casos prácticos permiten que el lector profundice en cada uno de los capítulos sobre las relaciones humanas. Por el tema que trata, es incuestionable que estamos ante un libro especialmente útil para familias con hijos de cualquier edad, pero también para educadores, docentes o educadores sociales, pues ofrece una visión actualizada y enriquecedora de cómo educar en la amistad.

**Paula Álvarez Urda** ■

# Informaciones

Congreso «Character and virtue education in Europe: Challenges and opportunities»

Congreso «The value of diversity in education and educational research» ECER 2023

VII Congreso Anual del Aretai Center on Virtues «Phronesis, virtues, and meta-virtues»

XXXV Congreso Internacional de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social

49º Congreso de la Association for Moral Education «Positive youth development and moral education: Building bridges»

# Informaciones

## Congreso «Character and virtue education in Europe: Challenges and opportunities»

Este congreso tendrá lugar del 28 al 30 de junio de 2023 en Madrid y está organizado por la European Character and Virtue Association, el Jubilee Center de la Universidad de Birmingham y la Universidad Francisco de Vitoria de Madrid.

Los objetivos del congreso son ofrecer una visión general de los retos y oportunidades en la educación del carácter y las virtudes en Europa, consolidar la European Character and Virtue Association para que pueda responder a los desafíos y oportunidades de la educación del carácter y las virtudes en Europa y encontrar formas concretas de colaborar en esta área a través de la citada asociación.

El tema del congreso trata sobre los desafíos y oportunidades educativas, sociales, políticas y culturales para la educación del carácter y la virtud en Europa. Más específicamente: ¿cuáles son los desafíos y oportunidades en Europa para ayudar a crecer en la educación del carácter y la virtud? ¿Qué iniciativas se están tomando ya en Europa en este ámbito? ¿En qué ámbitos debería trabajarse más y qué medidas deberían adoptarse para poner en primer plano la educación sobre el carácter y la virtud en Europa? ¿Qué prácticas educativas se están llevando a cabo o deberían llevarse a cabo en este sentido? ¿Cómo podemos hacer *networking* para afrontar los retos y las oportunidades que la educación del carácter y la virtud presentan en Europa?

La lengua del congreso será el inglés. Para más información: https://www.ufv.es/european-character-and-virtue-association/

## Congreso «The value of diversity in education and educational research» ECER 2023

El congreso de la EERA (European Educational Research Association) tendrá lugar en Glasgow (Escocia) del 22 al 25 de agosto del presente año.

Este congreso tiene como objetivo abordar las diferentes formas de diversidad en

la investigación educativa, ya sean conceptuales, contextuales o metodológicas, y explorar la creación de una amplia gama de prácticas en cada una. En última instancia, busca resaltar los éxitos y desafíos resultantes del compromiso de los investigadores y la investigación educativa para abordar e incluir la diversidad en todos los aspectos de lo que hacemos. ¿Cómo contribuye la investigación educativa a desentrañar los desafíos que plantea la creciente visibilidad de las diferentes formas de diversidad? ¿Cómo explica los diferentes enfoques, métodos y resultados que se han desarrollado en contextos educativos de todo el mundo y proporciona información para elaborar medidas de política educativa inclusivas?

Valorar la diversidad en la educación y la investigación educativa está en el corazón de EERA y se espera recibir comunicaciones que aborden este tema de crucial importancia.

El congreso contará con varias conferencias plenarias: Alfredo Artiles (Stanford Graduate School of Education), Mark Priestley (University of Stirling), Barbara Read (University of Glasgow), Richard Rose (University of Northampton, Prof. Emeritus), Margaret Sutherland (University of Glasgow) y Carol Taylor (University of Bath)

Para más información: https://eera-ecer.de/ecer-2023-glasgow

## VII Congreso Anual del Aretai Center on Virtues «Phronesis, virtues, and meta-virtues»

La ética de la virtud aristotélica ofrece una respuesta clásica a cómo llevar una vida ética, manejar los conflictos y actuar sabiamente: es decir, cultivando un carácter virtuoso. Las versiones estándar de este enfoque mantienen un paradigma tradicional, que «divide» el desarrollo del carácter virtuoso en dos entrenamientos distintos: (i) el cultivo de emociones educadas, de las cuales surgen diferentes virtudes éticas; (ii) el desarrollo de la *phronesis* (sabiduría práctica), una meta-virtud que armoniza las diferentes virtudes éticas y detecta las acciones correctas que realizar en cada situación. La investigación sobre la *phronesis* es particularmente fértil hoy en día, con muchos nuevos relatos emergentes en cuanto a su naturaleza y plausibilidad empírica. Sin embargo, rara vez, si es que alguna vez, se aborda explícitamente la idea misma de una meta-virtud, tanto con respecto a la *phronesis* como a otros posibles candidatos al papel. En términos muy generales, una meta-virtud podría definirse como una virtud ética, epistémica o cívica de orden superior que tiene un estatus especial con respecto al carácter en general o en algunos campos aplicados. El propósito de este congreso es llenar este vacío, investigando el estado de las meta-virtudes e identificando posibles meta-virtudes alternativas a la *phronesis*.

El congreso tendrá lugar del 20 al 22 de septiembre de 2023 en Génova (Italia). Entre los ponentes principales se encuentran: Kristján Kristjánsson (Jubilee Center for Character and Virtues, University of Birmingham), Glen Pettigrove (University of Glasgow), Patrick L. Plaisance (Donald P. Belisario College of Communication, Penn State University) y Maria Silvia Vaccarezza (Aretai Center on Virtues, University of Genova).

Con el objetivo de incluir el mayor número posible de contribuciones, el congreso se estructurará en torno a sesiones plenarias y sesiones paralelas con los trabajos aportados seleccionados por revisión doble ciego. Los trabajos aportados deben durar 30 minutos (presentación + discusión). Los posibles temas incluyen, entre otros: la naturaleza de la *phronesis* y/o su traducibilidad psicológica; la relación entre la *phronesis* y las virtudes éticas; otros candidatos al estatus de meta-virtudes, tales como curiosidad, integridad, responsabilidad, respeto, razonabilidad y su lugar en una teoría de la virtud; meta-virtudes epistémicas; meta-virtudes cívicas; meta-virtudes en tradiciones no aristotélicas; educación del carácter, virtudes y meta-virtudes; aplicaciones de meta-virtudes a campos específicos, incluyendo (pero no limitado a) ética profesional, ética de los medios, ética ambiental, ética de la inteligencia artificial.

La lengua del congreso será el inglés. Para más información: https://www.aretaicenter.com/next-annual-conference.html

## XXXV Congreso Internacional de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social

La edición del año 2023 del Congreso Internacional de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social tiene como título «La Pedagogía Social en una sociedad digital e hiperconectada: desafíos y propuestas». Este congreso tendrá lugar del 4 al 6 de octubre de 2023 en Salamanca (España). Ante una sociedad hiperconectada, se plantea un encuentro de educadores e investigadores, especialistas en los campos de la educación social y la pedagogía social que, por un lado, analicen las posibilidades y potencialidades que tienen las tecnologías digitales o, por otro, traten de dar respuesta a algunos de los problemas que se generan con el uso o abuso de las tecnologías digitales.

En esta línea, se plantean las siguientes cuestiones generales: ¿cuál es el papel que pueden jugar la pedagogía y la educación social en un mundo digitalizado y en un mundo hiperconectado? ¿Qué enfoques y que metodologías de actuación pueden ser las más adecuadas para dar soluciones a los problemas que plantea una sociedad hiperconectada? ¿Qué enfoques y qué metodologías de investigación podemos plantear, desde la pedagogía social, para estudiar y analizar los problemas que plantean la hiperconectividad, la sobreinformación o la digitalización social? ¿Cómo contribuir desde la pedagogía/educación social a mejorar una sociedad conectada, y hacerla más sostenible e inclusiva?

Se presentan tres ejes generales para la discusión científica y la presentación de comunicaciones y trabajos científicos:

I. Pedagogía social e hiperconectividad en el colectivo infanto-juvenil. Pedagogía social y educación social: riesgos, oportunidades y retos de la tecnología digital en niños/as y jóvenes.

II. Pedagogía social e hiperconectividad en el colectivo de adultos y mayores. Pedagogía social y educación social: riesgos, oportunidades y retos de la tecnología digital en personas adultas y mayores.

III. Otros retos de la hiperconectividad para la pedagogía y educación social.

Para más información: https://congresosips.com/

## 49º Congreso de la Association for Moral Education «Positive youth development and moral education: Building bridges»

Del 26 al 28 de octubre de 2023 tendrá lugar en Fort Worth (Texas, Estados Unidos) la 49 edición del congreso de la Association for Moral Education en colaboración con el Texas Christian University College of Education y el Center for Public Education and Community Engagement.

Se dará la bienvenida especialmente a las presentaciones que unan el desarrollo positivo de los jóvenes y la educación moral. Sin embargo, también se admitirán las propuestas más amplias que aborden el desarrollo positivo de la juventud y la educación moral. La AME define la educación moral ampliamente, integrando perspectivas de filosofía, sociología, religión, educación, psicología y ciencias políticas, entre otras disciplinas.

Las líneas de trabajo incluyen: dimensiones morales del desarrollo juvenil positivo; desarrollo juvenil positivo en espacios moralmente complejos; desarrollo juvenil positivo general; educación moral general y desarrollo; metodologías nuevas e innovadoras; investigación de acción participativa juvenil.

Se aceptarán propuestas para los siguientes formatos de presentación para su revisión: simposio, comunicaciones, presentación de póster o formato alternativo de presentación (por ejemplo, una actuación, taller, etc.)

Para más información: https://www.amenetwork.org/49th-annual-ame-conference-2023

# Instrucciones para los autores

## A. Objeto de la revista

La **Revista Española de Pedagogía** se creó en 1943 y siempre ha sobresalido por su búsqueda de la excelencia. De hecho, ha sido la primera revista de investigación pedagógica en español que ha entrado en las bases de datos internacionales más relevantes. Acepta solo trabajos originales y de alta calidad, de cualquier parte del mundo, siempre que hagan avanzar el saber pedagógico, evitando las meras encuestas de opinión, y tengan un interés general. Los artículos deben seguir los criterios éticos comúnmente aceptados; concretamente, ante el plagio y la falsificación de datos, se penalizará al autor rechazando sus originales. Solo se aceptarán artículos con más de tres autores si se proporciona una razonada explicación, debiéndose certificar en todo caso la colaboración intelectual de todos los firmantes, no de mera recogida de datos. Publica tres números al año.

## B. Idiomas usados en la revista

El idioma originario de la revista es el español, lengua culta que usan cientos de millones de personas en el mundo entero. Ahora bien, responder a los requerimientos de un mundo globalizado exige no limitarse al español sino usar también el inglés, para poner a disposición de la comunidad científica internacional los artículos que publicamos, del mismo modo que tradicionalmente hemos publicado algunos artículos en inglés. Por ello, la política de la revista es imprimirse en su totalidad en español y publicar en la web de la revista (https://revistadepedagogia.org) los artículos en español y en inglés. Los artículos se reciben en español, si este es el idioma materno del primer autor. En caso contrario, los artículos se reciben en inglés. En el caso de que se acepte su publicación, se llegará a un acuerdo económico con los autores para instrumentar el procedimiento que garantice el uso en ellos de un correcto lenguaje académico, acudiendo a la traducción por expertos profesionales nativos de cada una de las lenguas, quienes deben traducir todos los contenidos del artículo original, incluidos tablas y gráficos. Los textos citados en el artículo que originalmente se publicaron en inglés, aunque luego hayan sido editados en una traducción española, o los que solo están publicados en inglés, tienen un trato especial. Concretamente, un texto clásico es preferible que se cite con las dos versiones: la de su original y la de la traducción impresa. Ello permitirá que, al traducir ese artículo para la versión inglesa de la revista, el traductor no retraduzca al inglés unas citas inglesas traducidas al español. Por su parte, un artículo de una revista inglesa o un párrafo de un libro en inglés, nunca editado en español, se cita con el texto en su idioma original y se deja su traducción para que la realice el traductor, sin perjuicio de que, en ciertas circunstancias, el autor considere oportuno ofrecer su propia traducción.

## C. Requisitos de los originales

**C.1.** La publicación de los artículos de investigación ha de ajustarse estrictamente al *Publication Manual of the American Psychological Association*, según su 7.ª Edición, 2020, (www.apastyle.org), que ha introducido algunos cambios relevantes respecto a las anteriores. Recogemos algunos puntos básicos:

1) La extensión de los originales, incluyendo todos los apartados, será entre 6000 y 7500 palabras, que se escribirán, a doble espacio, en folios numerados y usando la fuente Times New Roman.

2) En la primera página se pondrá (en minúsculas) el título del artículo en español (en redonda, a 24 puntos y negrita) y en inglés (en cursiva a

18 puntos); el nombre del autor o autores (nombre en minúsculas y apellidos en mayúsculas), a 11 puntos y también negrita, antecedido por la abreviatura Dr., en caso de sea doctor, y seguido, en redonda, sin negritas, de su categoría profesional y su lugar de trabajo (Profesor Titular. Universidad de Valencia), así como su email, entre paréntesis, sin negrita y en cursiva. A continuación, se pondrá un Resumen a 10 puntos y negrita, seguido del cuerpo del resumen, de entre 200 y 300 palabras (letra 10, sin negrita, sangrando la primera línea) en español, ajustándose en lo posible al formato IMRYD (introducción, objetivo, método, resultados, discusión y conclusiones). Después se recogen los Descriptores (a 10 puntos y negrita), entre 5 y 8 (minúsculas y sin negrita). Se recomienda acudir a Tesauros internacionales como el de la UNESCO o ERIC. A continuación, se añadirá el resumen traducido al inglés (o al español, según el idioma de redacción del artículo), seguido por los descriptores también traducidos (*Abstract* y *Keywords*).

Conviene recordar la importancia que tiene estudiar bien el título y el resumen de los artículos. Después vendrá el texto del artículo, a 12 puntos.

3) El inicio de cada párrafo irá sangrado con 0.5 cm. El texto no irá justificado. Los epígrafes deben ir a 14 puntos en negrita, en minúsculas y en línea propia, no sangrados. Los subepígrafes irán a 12 puntos en negrita, en minúsculas y en línea propia, no sangrados. Por último, los subepígrafes de menor nivel se establecerán a 12 puntos en normal, en minúsculas y en línea propia, no sangrados.

4) Siguiendo el modelo APA, la lista de Referencias bibliográficas estará al final del artículo, por orden alfabético de apellidos y sangrando la segunda línea. Podrán incluirse hasta 20 autores por obra citada. En el caso de que el número de autores de una publicación sea superior a veinte, se pondrán los primeros diecinueve autores en la referencia, puntos suspensivos y el último autor.

No es necesario indicar la ubicación geográfica de la editorial. Junto al título original de las publicaciones extranjeras deberá incluirse entre corchetes su traducción al español. Solo se indicará la fecha de recuperación de una publicación online en caso de que el contenido esté diseñado para cambiar con el tiempo y la página no esté archivada.

A continuación, se ofrecen algunos ejemplos::

- **Libros:**

  Genise, N., Crocamo L. y Genise, G. (2019). *Manual de psicoterapia y psicopatología de niños y adolescentes*. Editorial Akadia.

- **Artículos de revista:**

  Faraone, V. S., Banaschewski, T., Coghill, D., Zheng, Y., Biederman, J., Bellgrove, M. A., Newcorn, J. H., Gignac, M., Al Saud, N. M., Manor, I., Rohde, L. A., Yang, L., Cortese, S., Almagor, D., Stein, M. A., Albatti, T. H., Aljoudi, H. F., Alqahtani, M. M. J., Asherson, P., … Wang, Y. (2021). The World Federation of ADHD international consensus statement: 208 evidence-based conclusions about the disorder [Declaración de consenso internacional de la Federación Mundial de TDAH: 208 conclusiones basadas en la evidencia sobre el trastorno]. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 128, 789-818. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.01.022

- **Capítulo dentro de un libro colectivo:**

  Mendley, D. M. (2005). The Research Context and the Goals of Teacher Education [El contexto de la investigación y los objetivos de la formación de profesores]. En M. Mohan y R. E. Hull (Eds.), *Teaching Effectiveness* (pp. 42-76). Educational Technology Publications.

- **Referencias de una página web**

  Guarino, B. (4 de diciembre de 2017). How will humanity react to alien life? Psychologists have some predictions [¿Cómo reaccionará

la humanidad a la vida extraterrestre? Los psicólogos tienen algunas predicciones]. *The Washington Post*. https://www.washingtonpost.com/news/speaking-of-science/wp/2017/12/04/how-will-humanity-react-to-alien-lifepsychologists-have-some-predictions

U.S. Census Bureau. (s.f.). *U.S. and world populatíon dock [El reloj de la población de EE.UU. y del mundo].* U.S. Department of Commerce. Recuperado el 3 de julio de 2019 de https://www.census.gov/popclock/

5) Las citas en el texto siguen un procedimiento abreviado, distinto del señalado para la lista de Referencias bibliográficas, que incluirá todo lo citado en el texto. Concretamente, si la referencia es una cita literal, el texto se pone entre comillas y, generalmente a su término, se coloca entre paréntesis el apellido del autor, el año y el número de página donde se encuentra el texto: (Taylor, 1994, p. 93). Cuando la cita no sea literal, y por tanto no está entre comillas, se omitirá la página: (Taylor, 1994). Cuando el autor se incluye en el texto no se recogerá en el paréntesis: De acuerdo con Taylor (1994, p. 93), la cultura… Cuando una idea se apoye en varios autores, se separarán por punto y coma: (Taylor, 1994; Nussbaum, 2012).

Para citar varias obras de un mismo autor, se pondrán únicamente los años tras el autor, añadiendo letras, en su caso, para distinguir publicaciones del mismo año: (Taylor, 1994, 1996a, 1996b).

En las obras de 3 o más autores se cita únicamente el primero añadiendo: et al.

Las citas textuales irán en texto normal, si tienen menos de 40 palabras. Si la cita tiene 40 palabras, o más, se pondrán en párrafo separado, sin comillas, en una línea aparte, con sangría de 0.5 cm y en un cuerpo un punto menor. A continuación de la cita, se añade entre paréntesis el autor, el año y la página. Se reproduce textualmente el material citado, incluyendo la ortografía y puntuación.

Cuando se citan textos ajenos, se sigue el criterio de acudir a los originales que están escritos en esas lenguas y de poner su traducción oficial, cuando tal texto se haya editado también en el otro idioma. En caso de que no se haya producido esa traducción oficial, el texto citado se ofrecerá a los lectores traducido o por el autor del artículo (señalándose que la traducción es del autor del artículo), o por el traductor jurado contratado por la revista.

Se procurará limitar el uso de notas al pie, que tendrán numeración correlativa, siguiendo el sistema automático de Word, y que se situarán después del texto del artículo y antes de las Referencias bibliográficas.

6) Cuando se quiera llamar la atención sobre alguna palabra, se usarán las cursivas, sin usar el subrayado ni la negrita.

7) Los números decimales deberán escribirse con punto y no con coma (p. ej. 8.1).

8) Debe limitarse en el texto el número de listas, esquemas, tablas y gráficos, que recibirán el nombre de tablas o gráficos. En todo caso, será necesario que se encuentren en el lugar que ocupan en el artículo y siempre en blanco y negro. En las tablas, las columnas se alinean usando los tabuladores (y solo un tabulador por cada columna). Cuando se citen en el texto (p. ej.: «según vemos en el Gráfico 1 sobre materias troncales»), solo la primera letra irá en mayúscula, mientras que sobre la misma Tabla o Gráfico toda la palabra irá en versalitas, a 12 puntos y con números arábigos, seguida de un punto, poniendo el título en normal.

El texto dentro de la Tabla llevará el mismo tipo de letra que el texto común, sin cursivas ni negritas ordinariamente y a tamaño 9. La fuente de la Tabla o Gráfico irá debajo de estas, sin espacio de separación, citando Fuente, dos puntos, apellidos, coma y año o elaboración propia.

Los gráficos y tablas, además de aparecer en el artículo en el lugar correspondiente, deberán enviarse en su formato original editable siempre que sea posible. Las imágenes que se envíen habrán de ser siempre de alta calidad (300 ppp).

Las ecuaciones aparecerán centradas, separadas del texto principal por dos espacios en blanco. Deben estar referenciadas en el texto indicando el número de ecuación; por tanto, se acompañarán de numeración arábiga alineada a la derecha y entre paréntesis en la misma línea.

El artículo concluirá con el listado de las referencias bibliográficas de todos los trabajos citados, excepto las obras citadas entre cuyos autores se encuentre algún autor del artículo. En estos casos, esas obras constarán en la versión con nombres de los autores, mientras que en las anónimas no figurarán en las referencias, aunque sí figurarán en el texto, donde aparecerán poniéndose (Autor, 2022, p. 39). Se deberá evitar citar publicaciones pertenecientes a revistas o editoriales consideradas «depredadoras», es decir, aquellas que carezcan de un sistema de evaluación científica riguroso y de calidad (por ejemplo, revisión por pares de doble ciego) y cuya finalidad principal no sea difundir el conocimiento, sino obtener un beneficio económico, explotando el pago por parte de los autores. Pueden consultarse listados de editoriales y revistas depredadoras en: https://beallslist.net/

Por último, deberá incluirse una breve biografía de los autores, de un máximo de diez a quince líneas, en la que debe constar su ORCID y las principales dimensiones de su historial académico, situación académica actual, universidad donde se obtuvo su superior grado académico, así como un teléfono de contacto para la Redacción de la revista, que no se hará público.

**C.2.** Además de artículos de investigación, la Revista Española de Pedagogía desea mantener el pulso de la actualidad publicando, en variados formatos, otros trabajos e informaciones relevantes en la ciencia pedagógica. Por ello publica recensiones de libros, noticias de actualidad, comentarios breves sobre problemas educativos, análisis de los lectores a los artículos publicados en el último año, etc. Todos ellos se mandarán a la revista según el procedimiento señalado en el próximo apartado. Las recensiones, siempre sobre libros recientes y publicados en editoriales relevantes, tendrán entre 1200 y 1700 palabras, y se enviarán junto con un ejemplar del libro recensionado. Irán encabezadas por los datos del libro, según el siguiente modo: Villardón-Gallego, L. (Coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior*. Narcea. 190 pp.

Los Comentarios tendrán una extensión moderada. Los análisis de artículos publicados se remitirán, desde la revista, al autor del artículo analizado, para que estudie una respuesta.

**D. Correspondencia con los autores y evaluación de los originales**

Los trabajos se enviarán a la dirección de email: director.rep@unir.net. Se mandarán dos archivos Word: en uno no constarán los datos de la identidad del autor y se evitarán en él las autorreferencias que revelen el nombre del autor. En el otro no se ocultarán esos datos. Junto a estos archivos, se enviará un documento de declaración de autoría, cesión de derechos, etc., que puede descargarse en la página web de la revista.

Debido al alto número de trabajos que llegan a la revista, únicamente se podrán enviar artículos en los siguientes períodos de tiempo: a) 10 - 30 de enero; b) 1 - 30 de abril; c) 10 de junio - 10 de julio; d) 1 - 30 de octubre.

Para los números monográficos, convocados públicamente, podrán establecerse plazos especiales. Durante el resto del año no se podrán enviar artículos, de modo que no se responderá a quienes los manden. La recepción de recensiones, noticias, etc., estará permanentemente abierta.

El sistema de evaluación busca la objetividad y la neutralidad. Por ello se sigue el principio del «doble ciego», de forma que no se da a conocer a los evaluadores la identidad del autor del artículo que enjuician, ni se comunica al autor el nombre de los evaluadores. En el proceso de evaluación se recurrirá a evaluadores externos para garantizar un juicio experto.

Los autores recibirán una notificación confirmando la recepción de su artículo dentro del plazo de 15 días desde la llegada al email director.rep@unir.net de su trabajo. En torno a las tres semanas siguientes de esa notificación, los autores recibirán los resultados de la primera evaluación. El plazo establecido para la finalización del proceso de evaluación es de cuatro meses, a contar desde el email de la recepción del artículo. Al término de ese plazo, ordinariamente, se comunicará al autor el resultado final de la evaluación. Si la evaluación es positiva, conviene tener en cuenta que habitualmente la revista no publicará artículos del mismo autor en un plazo de dos años, desde la publicación de su artículo, ni en ese plazo se volverán a tocar temas que se hayan tratado en un número monográfico. Si la evaluación fuera negativa, recordemos que los expertos evalúan no a autores, cuya identidad desconocen, sino a artículos concretos. Ello significa que un autor cuyo artículo no ha sido seleccionado puede volver a presentar otros trabajos más adelante. No se devolverán los artículos recibidos.

Cuando un artículo es aceptado, el autor enviará en papel el texto definitivo del trabajo, adjuntando una explicación de cómo ha incorporado las observaciones que, en su caso, se le hayan hecho llegar. Al email ya señalado, director.rep@unir.net, mandará un archivo en Word, editable, con el texto final.

La publicación de artículos no da derecho a remuneración alguna. Es necesario el permiso de la revista para cualquier reproducción. Los autores recibirán tres ejemplares del número. Los autores de las recensiones de libros recibirán dos ejemplares del número. Además, recibirán un pdf con su artículo en inglés y en español. Dicho pdf estará en embargo durante un año, desde la publicación del número, pero se podrá enviar privadamente a los autores citados en el trabajo, colegas, etc. Cada autor debe pensar en usar los medios más eficaces para la difusión de su artículo, la obtención de citas y el avance del conocimiento pedagógico, de acuerdo con las distintas posibilidades mientras el artículo está embargado o cuando ya pasó un año de su publicación, momento de incluirlo en repositorios, etc.

**E. Difusión de los trabajos publicados**

La revista tiene diversas iniciativas para difundir los trabajos publicados. Concretamente:

1) La Revista Española de Pedagogía cuenta con perfiles en las principales redes sociales (Facebook, Twitter y LinkedIn), donde difunde los trabajos que en ella se publican, por lo que es recomendable que los autores sigan a la revista en estas redes y compartan sus publicaciones.

   - https://www.facebook.com/revistadepedagogia
   - https://twitter.com/REPedagogia
   - https://www.linkedin.com/company/revista-espanola-de-pedagogia

2) Asimismo, nuestra revista forma parte del blog académico Aula Magna 2.0 (http://cuedespyd.hypotheses.org/), donde se publican periódicamente entradas sobre temas de interés para la investigación educativa, así como reseñas de artículos, que contribuyen a su difusión.

3) Es también recomendable la utilización de las redes sociales académicas (ResearchGate, Academia, repositorios diversos, ORCID, etc.), subiendo los artículos cuando el periodo de embargo (un año) haya transcurrido.

4) Los artículos que están en su período de embargo pueden ofrecerse inmediatamente en abierto, tras un acuerdo económico con la revista.

(Versión septiembre, 2022)

1943
2023
revista española
de pedagogía
rep80