





# BORDÓN

## Revista de Pedagogía



Volumen 74  
Número, 2  
2022

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

## Tasa de rechazo de artículos:

Año 2012: 68%.	Año 2014: 61%.	Año 2016: 77%.	Año 2018: 84%.	Año 2020: 80%.
Año 2013: 72%.	Año 2015: 78%.	Año 2017: 84%.	Año 2019: 85%.	Año 2021: 85%.

Compromiso editorial en la comunicación del resultado de la revisión de artículos: 2-3 meses.

## Indexación de Bordón

La revista *Bordón* está indexada en Scopus, en la Web of Science (Emerging Sources Citation Index, ESCI) y posee el Sello de Calidad de la FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología) de las ediciones 2012, 2015, 2019, 2020 y 2021, consiguiendo este último año el certificado de revista excelente. Indexada también en EBSCO, ProQuest (International Bibliography of the Social Sciences - IBSS y Periodicals Index Online - PIO), ERIC, OEI, CSIC-CINDOC, IRESIE, CARHUS, 360°, DULCINEA. Más información en la página web ([http://www.sepedagogia.es/?page\\_id=226](http://www.sepedagogia.es/?page_id=226)).

*Bordón. Revista de Pedagogía* es la única revista española de educación colaboradora del Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

La revista *Bordón* es miembro fundador del consorcio de revistas científicas de Educación Aula Magna 2.0.

Indexed in  
**SCOPUS**



## Redacción y suscripciones

Toda la correspondencia general sobre la revista, y especialmente la referida a las relaciones de los colaboradores, suscripciones y distribución, deberá dirigirse a:

Sociedad Española de Pedagogía  
Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS)  
del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).  
C/ Albasanz, 26-28 - Despacho 3C1. 28037 Madrid.  
Tel.: 91 602 26 25.

**Precios de suscripción institucional:** España: 80 euros; extranjero: 100 euros; número suelto: 20 euros.

## Periodicidad

*Bordón* es una publicación trimestral que se edita en los trimestres enero-marzo, abril-junio, julio-septiembre y octubre-diciembre.

© Sociedad Española de Pedagogía  
Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

C/ Albasanz, 26-28 - Despacho 3C1. 28037 Madrid

*Correo electrónico:* [sep@csic.es](mailto:sep@csic.es)

*Internet:* [www.sepedagogia.es](http://www.sepedagogia.es)

**Patrocinios institucionales:** Si una institución desea colaborar económicamente con la edición de un número de *Bordón* y figurar como patrocinador, póngase en contacto con la Secretaría de la Sociedad Española de Pedagogía.

**Impresión:** Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.

Depósito legal: M. 519-1958

ISSN: 0210-5934

e-ISSN: 2340-6577

**Bordón** es una revista de orientación pedagógica que publica la **Sociedad Española de Pedagogía**. Se distribuye entre los miembros de la Sociedad, pero puede también realizarse la suscripción y compra de ejemplares directamente.

## **CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD**

### **DIRECTOR / DIRECTOR**

Luis Lizasoain Hernández, Universidad del País Vasco (España)

### **DIRECTOR ADJUNTO / DEPUTY DIRECTOR**

Jesús Miguel Rodríguez Mantilla, Universidad Complutense de Madrid (España)

### **EDITOR JEFE / EDITOR-IN-CHIEF**

Enrique Navarro Asencio, Universidad Complutense de Madrid (España)

### **EDITORES ASOCIADOS / ASSOCIATE EDITORS**

Delia Arroyo Resino, Universidad Internacional de La Rioja y Universidad Camilo José Cela (España)

Roberto Cremades Andreu, Universidad Complutense de Madrid (España)

David Doncel Abad, Universidad de Salamanca (España)

Jon Igelmo Zaldivar, Universidad Complutense de Madrid (España)

Laila Mohamed Mohand, Universidad de Granada (España)

María Jesús Perales Montolio, Universidad de Valencia (España)

### **EDITOR DE RECENSIONES / BOOK REVIEW EDITOR**

José Luis González Geraldo, Universidad de Castilla-La Mancha (España)

### **CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL ADVISORY BOARD**

Francisco Aliaga, Universidad de Valencia

Rosa Bruno-Jofre, Queen's University (Ontario, Canadá)

Randall Curren, University of Rochester (Nueva York, EE UU)

Charles Glenn, Boston University (EE UU)

Enrico Gori, Università degli Studi di Udine (Italia)

Lars Loevlie, Universidad de Oslo (Noruega)

Paul Standish, University of London (Reino Unido)

### **GESTORA DE REDES SOCIALES / COMMUNITY MANAGER**

Blanca Arteaga Martínez, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

### **RESPONSABLE DEL SEGUIMIENTO DE ÍNDICES DE IMPACTO Y CITACIÓN / RESPONSIBLE FOR MONITORING IMPACT INDICES AND CITATION**

Laura Camas Garrido, Universidad Complutense de Madrid (España)

Calixto Gutiérrez Braojos, Universidad de Granada (España)

### **CONSEJO TÉCNICO DE TRADUCCIÓN / TRANSLATION TECHNICAL BOARD**

Alicia García Fernández

Juan Carlos Gutiérrez Dutton

### **SECRETARÍA ADMINISTRATIVA / ADMINISTRATIVE SECRETARY**

Valeria Aragona

### **SECRETARÍA TÉCNICA / TECHNICAL SECRETARY**

Alicia López Mendoza

## **SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

Gonzalo Jover Olmeda. Presidente

Luis Lizasoain Hernández. Vicepresidente primero

María José Fernández Díaz. Vicepresidenta segunda

Ernesto López Gómez. Secretario general

Coral González Barberá. Vicesecretaria

Miquel Martínez Martín. Tesorero

Aurelio José González Bertolín. Vocal Profesional

Elea Giménez Toledo. Vocal por el CCHS (CSIC)

Arturo Galán González. Vocal como Editor Jefe

de *Bordón. Revista de Pedagogía*

## COMITÉ CIENTÍFICO / SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

- Juan Ansión. Pontificia Universidad Católica del Perú  
Javier Argos González. Universidad de Cantabria  
Alfredo J. Artiles. Arizona State University  
Ángela E. Arzubiaga Scheuch. Arizona State University  
Pilar Aznar Minguet. Universidad de Valencia  
Eduardo Backhoff. Universidad Autónoma Baja California  
María Remedios Belando Montoro. Universidad Complutense de Madrid  
Antonio Bernal Guerrero, Universidad de Sevilla  
Leonor Buendía Eisman. Universidad de Granada  
Flor A. Cabrera Rodríguez. Universidad de Barcelona  
Isabel Cantón Mayo. Universidad de León  
Julio Carabaña Morales. Universidad Complutense de Madrid  
Rafael Carballo Santaolalla. Universidad Complutense de Madrid  
Mario Carretero Rodríguez. Universidad Autónoma de Madrid  
María Castro Morera. Universidad Complutense de Madrid  
Antoni Colom Cañellas. Universidad de las Islas Baleares  
Ricardo Cuenca. Sociedad de Investigación Educativa Peruana  
Santiago Cueto. Sociedad de Investigación Educativa Peruana  
M.ª José Díaz-Aguado Jalón. Universidad Complutense de Madrid  
Dimitar Dimitrov. George Mason University  
Juan Escámez Sánchez. Universidad de Valencia  
Araceli Estebanz García. Universidad de Sevilla  
M.ª José Fernández Díaz. Universidad Complutense de Madrid  
Mariló Fernández Pérez. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Joaquín Gairín Sallant. Universidad Autónoma de Barcelona  
María García Amilburu. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Lorenzo García Aretio. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Joaquín García Carrasco. Universidad de Salamanca  
Eduardo García Jiménez. Universidad de Sevilla  
Narciso García Nieto. Universidad Complutense de Madrid  
José Manuel García Ramos. Universidad Complutense de Madrid  
María José García Ruiz. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Jesús Nicasio García Sánchez. Universidad de León  
Belén García Torres. Universidad Complutense de Madrid  
Bernardo Gargallo López. Universidad de Valencia  
Samuel Gento Palacios. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Petronilha B. Gonçalves e Silva. Asociación Brasileña de Investigación Educativa  
M.ª Ángeles González Galán. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Ángel-Pío González Soto. Universidad Rovira i Virgili  
Begoña Gros Salvat. UOC  
Fuensanta Hernández Pina. Universidad de Murcia  
Francisco Javier Hinojo Lucena. Universidad de Granada  
Alfredo Jiménez Eguizábal. Universidad de Burgos  
Carmen Jiménez Fernández. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Jesús M. Jornet Meliá. Universidad de Valencia  
Ángel de Juanas Oliva. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Luis Lizasoain Hernández. Universidad del País Vasco  
Juan Antonio López Núñez. Universidad de Granada  
Félix López Sánchez. Universidad de Salamanca  
Joan Mallart i Navarra. Universidad de Barcelona  
Carlos Marcelo García. Universidad de Sevilla  
Miquel Martínez Martín. Universidad de Barcelona  
Óscar Maureira. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Chile  
Mario de Miguel Díaz. Universidad de Oviedo  
Ramón Mínguez Vallejos. Universidad de Murcia  
Isabel Muñoz San Roque. Universidad Pontificia Comillas  
M.ª Ángeles Murga Menoyo. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Marisa Musaio. Università Cattolica del Sacro Cuore  
Concepción Naval Durán. Universidad de Navarra  
María José Navarro García. Universidad de Castilla-La Mancha  
María del Carmen Palmero Cámara. Universidad de Burgos  
Ascensión Palomares Ruiz, Universidad de Castilla-La Mancha  
María Jesús Perales. Universidad de Valencia  
Cruz Pérez Pérez. Universidad de Valencia  
Juan de Pablo Pons. Universidad de Sevilla  
Reinaldo Portal Domingo. Universidad Federal de Maranhao (Brasil)  
Ángel Serafín Porto Ucha. Universidad de Santiago de Compostela  
M.ª Mar del Pozo Andrés. Universidad de Alcalá  
Josep María Puig Rovira. Universidad de Barcelona  
Marta Ruiz Corbella. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
María Auxiliadora Sales Ciges. Universidad Jaime I  
Jesús M. Salinas Ibáñez. Universidad de las Islas Baleares  
M.ª Carmen Sanchidrián Blanco. Universidad de Málaga  
Juana María Sancho Gil. Universidad de Barcelona  
M.ª Luisa Sevillano García. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
Luis Sobrado Fernández. Universidad de Santiago de Compostela  
Tomás Sola Martínez. Universidad de Granada  
Jesús Modesto Suárez Rodríguez. Universidad de Valencia  
Francisco Javier Tejedor Tejedor. Universidad de Salamanca  
José Manuel Touriñán López. Universidad de Santiago de Compostela  
Javier Tourón Figueroa. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)  
Jaume Trilla Bernet. Universidad de Barcelona  
Javier M. Valle. Universidad Autónoma de Madrid  
Gonzalo Vázquez Gómez. Universidad Complutense de Madrid  
Julio Vera Vila. Universidad de Málaga  
Verónica Villarán Bedoya. Universidad Peruana Cayetano Heredia  
Antonio Viñao Frago. Universidad de Murcia  
Miguel Ángel Zabalza Beraza. Universidad de Santiago de Compostela

# Contenido

## ARTÍCULOS /ARTICLES

- 11 Ciberviolencia en la pareja adolescente: análisis transcultural y de género en centros de secundaria  
*Cyberdating abuse among High School students: a cross-cultural and gender analysis*  
Verónica C. Cala y María del Carmen Martínez Gil
- 31 Dificultades para la regulación emocional del profesorado chileno en tiempos de SARS-CoV-2  
*Difficulties for the emotional regulation of Chilean teachers in times of SARS-CoV-2*  
Gerardo Fuentes-Vilugrón, Roberto Lagos Hernández y Paola Fuentes Merino
- 45 Percepciones profesionales sobre las barreras para implementar un sistema aumentativo alternativo de comunicación de alta tecnología  
*Professional perceptions about barriers to implementing a high-tech augmentative alternative communication system*  
Lidia María Martínez González, Manuel Pacheco-Molero, Claudia Tatiana Escorcía-Mora y Mónica Gutiérrez-Ortega
- 63 Development of a procrastination scale in Spanish and measurement of education students' procrastination levels  
*Diseño de una escala de procrastinación en español y medición de los niveles de procrastinación de estudiantes de educación*  
Fuensanta Monroy and José L. González-Geraldo
- 77 La repetición de curso en educación secundaria y su relación con variables motivacionales  
*Grade retention in Secondary Education and its relationship with motivational variables*  
Daniel Rodríguez-Rodríguez y Francisco Javier Batista-Espinosa
- 93 Análisis de la percepción sobre los futuros problemas de enseñanza del alumnado de titulaciones universitarias educativas  
*Analysis of the perception of future teaching problems of students of university Education degrees*  
Roberto Sanz Ponce, Juan Antonio Giménez-Beut y Elena López-Luján
- 111 Estrategias de aprendizaje de estudiantes de primer año de ingreso a Kinesiología y su relación con el rendimiento académico  
*Learning strategies of first-year physical therapy students and their relationship with academic performance*  
Carolina Williams, Lucía Santelices, María Paz del Río, Mauricio Soto Suazo, Sandra Bittner y Andrés Asenjo

## RECENSIONES / *BOOK REVIEW*

- 127 Fuentes, J. L. y Cremades, R. (coords.) (2021). *Cómo escribir un trabajo de fin de máster*  
Engracia Andeme Edú Nchama
- 129 Sáenz-Rico, B. y Rayón, L. (coords.) (2021). *Retos y desafíos de la formación pedagógica en las sociedades actuales. La figura del docente*  
Carlos Monge López
- 130 Mainer Baqué, J. (2020). *Consagrar la distinción, producir la diferencia. Una historia del Instituto de Huesca a través de sus catedráticos (1845-1931)*  
Jesús Romero Morante
- 132 Carpintero Molina, E., Villamor Manero, P., García García, M. y Biencinto López, C. (2020). *Competencias docentes. 11 píldoras formativas para la excelencia y la equidad*  
Gema Pilar Sáez-Suanes

## POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA *BORDÓN*

### NORMAS PARA LOS AUTORES. REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES

**ARTÍCULOS /**  
***ARTICLES***



# CIBERVIOLENCIA EN LA PAREJA ADOLESCENTE: ANÁLISIS TRANSCULTURAL Y DE GÉNERO EN CENTROS DE SECUNDARIA

## *Cyberdating abuse among High School students: a cross-cultural and gender analysis*

VERÓNICA C. CALAY MARÍA DEL CARMEN MARTÍNEZ GIL  
Universidad de Almería (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2022.91342

Fecha de recepción: 01/12/2021 • Fecha de aceptación: 10/02/2022

Autora de contacto / Corresponding author: Verónica C. Calay. E-mail: vcc284@ual.es

---

**INTRODUCCIÓN.** La ciberviolencia en las relaciones de parejas adolescentes es un problema educativo y de salud que cuenta, cada vez, con mayor presencia en la sociedad española, siendo, sin embargo, escasamente abordado en contextos multiculturales. Este estudio tiene como objetivo analizar la ciberviolencia en las relaciones de noviazgo en mujeres y hombres adolescentes autóctonos/as y de origen extranjero en la provincia de Almería. **MÉTODO.** Se realiza una investigación transversal mediante encuesta en una muestra de 1219 alumnos de secundaria (619 chicas y 545 chicos) de la provincia de Almería, de origen español, marroquí y rumano, de entre 12-20 años, que han tenido alguna pareja sentimental. Para ello, se utilizan las Escalas de Victimización de la Ciberviolencia, de Perpetración de la Ciberviolencia y de Justificación de la Violencia, todas extraídas del cuestionario VPA-RC. **RESULTADOS.** Se presentan niveles altos de victimización y perpetración de la ciberviolencia en las relaciones de parejas adolescentes, con más de la mitad de los jóvenes que sufre y ejerce violencia. Asimismo, existe una elevada tendencia hacia la justificación de la violencia, significativamente superior en hombres. No existen diferencias de género en términos globales en la victimización de la ciberviolencia, pero sí en su perpetración y en la justificación de la violencia, siendo la ciberagresión mayoritariamente reconocida por mujeres y la justificación por hombres. Un estudio detallado refleja que las mujeres suelen perpetrar formas de ciberviolencia de impacto individual (control y espionaje), mientras que los hombres llevan a cabo ciberviolencia de impacto social (publicar imágenes). También se aprecian diferencias según el origen cultural, siendo los adolescentes hijos de padres marroquíes quienes reconocen sufrir y ejercer más ciberviolencia en las relaciones de noviazgo entre adolescentes. **DISCUSIÓN.** Este estudio muestra la importancia de prevenir las ciberviolencias desde una perspectiva transcultural.

**Palabras clave:** *Ciberviolencia en la pareja, Adolescentes, Españoles, Marroquíes, Rumanos.*

---

## Introducción

Los dispositivos digitales y las herramientas virtuales han transformado los modos de relación, interacción y comunicación interpersonal (Estébanez, 2018; Urquijo, 2017). Estos cambios tienen un impacto especialmente evidente sobre los adolescentes que actualmente conforman la primera generación plenamente nativa digital. Muestra de ello es, según los datos del INE (2020), que el 69.5% de los adolescentes de entre 10-15 años tienen teléfono móvil, un 91.5% hacen uso de ordenador y el 94.5% de Internet, y entre los de 15-19 años las cifras ascienden hasta el 99%. Berardi (2007) ha denominado a esta generación “posalfabética” porque entiende que se trata de la primera generación para la cual el alfabeto no ha tenido la función formativa que tuvo en las anteriores, transformando sus coordenadas espacio-temporales, su relación con la corporalidad, sus formas comunicativas y sus malestares psicosociales —más expuestos a estrés y el sufrimiento psíquico por la sobrecarga y sobreaceleración de estímulos, información y exigencias—. Esta mutación digital tiene repercusiones en la definición de su identidad personal, virtual y social, al igual que en la construcción de sus patrones de relaciones, que son cada vez más susceptibles a la intrusión y al control (Donoso-Vázquez y Rebollo-Catalán, 2018). La esfera virtual también modifica el modo de establecimiento, mantenimiento y fin de las relaciones sentimentales y sexuales, así como las formas de violencia en la pareja, siendo cada vez más comunes las manifestaciones y expresiones de ciberviolencia (Donoso-Vázquez, 2018; Estébanez, 2018).

### Ciberviolencia en la pareja adolescente

La ciberviolencia en la pareja ha sido definida como un conjunto de comportamientos reiterados a través del entorno virtual, que son realizados con el propósito de dañar, menospreciar o controlar al otro componente de la pareja (Borrajo *et al.*, 2015; Reed *et al.*, 2017). Las TIC

actúan como instrumento utilizado por parejas o exparejas a fin de ejercer diferentes tipos de agresiones, tales como conductas de control y amenazas, ocasionadas mayoritariamente por celos y discusiones (Borrajo y Gámez-Guadix, 2016). Las conductas más comunes identificadas por Martín-Montilla *et al.* (2016) comprenden la cesión de la privacidad a la pareja a través de la entrega de contraseñas; el espionaje o robo de correos y contraseñas; amenazar con mostrar imágenes o información; controlar las interacciones en redes; o publicar imágenes o información, logrando intimidar, tener cierto control y arrebatar la personalidad y la intimidad de la pareja. Este tipo de actos inadecuados ocasionan un problema de salud pública grave, dado que afecta de manera negativa a nivel social, psicológico, como indican Borrajo y Gámez-Guadix (2016), Burke *et al.* (2011), David-Ferdon y Feldman (2007) o Vagi *et al.* (2015), y educativo, como afirman Aguaded-Ramírez y Ponce-González (2020). Asimismo, el inicio de los comportamientos ciberviolentos se está registrando a edades cada vez más tempranas, comenzando en torno a los 13 años y reproduciéndose en las siguientes relaciones (Jiménez-Cortés *et al.*, 2018; Thulin *et al.*, 2022).

Los registros sobre la prevalencia del fenómeno van en ascenso. Así, los estudios sobre ciberviolencia realizados en el contexto español muestran altos niveles de ciberviolencia entre adolescentes (Borrajo y Gámez-Guadix, 2016; Cava y Buelga, 2018; Martín-Montilla *et al.*, 2016; Urquijo, 2017). Machimbarrena *et al.* (2018) señalan que en torno al 50% de los jóvenes declara haber sufrido violencia en la pareja. Donoso-Vázquez *et al.* (2018) concluyen que todos/as los/las encuestados/as en alguna ocasión han ejercido, han sido víctimas o espectadores de este tipo de agresiones en entornos virtuales. Estas cifras de violencia virtual se han asociado a sistemas caracterizados por tener creencias sexistas, asentadas sobre un orden social patriarcal, que normalizan y justifican la violencia (Bonilla-Algovia *et al.*, 2017).

## Debates en torno a la ciberviolencia

Existen distintos aspectos polémicos en torno a las ciberviolencias en las parejas adolescentes. Una de las controversias surge de la comparación entre las violencias *online* y *offline* (Rodríguez-deArriba *et al.*, 2021). Se han evidenciado similitudes entre los comportamientos *online* con las dinámicas sociales, de género y étnico-raciales (*offline*) preexistentes en la sociedad (Cava *et al.*, 2015; Cava y Buelga, 2018; Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010; Lorente, 2018; Muñiz-Rivas *et al.*, 2015). Sin embargo, también se han descrito distintos guiones comportamentales sexuales, *cultural sexual scripts*, según si el escenario cultural es social (*offline*) o interactivo (*online*) (Simon y Gagnon, 1987; Soriano-Ayala *et al.* 2020). La nueva cultura sexual virtual presenta características específicas como son el anonimato, las identidades virtuales, el distanciamiento, la exposición de la vida íntima y privada y la posibilidad de mayor control que favorecen el desarrollo de otras formas de ejercer ciberviolencia en la pareja (Estébanez, 2018; Lorente, 2018). Otro aspecto también asociado a las nuevas formas de ciberviolencia se debe a la transición hacia un modelo amoroso escindido e híbrido que preserva aspectos propios de una ideología romántica tradicional —exclusividad, celos, entrega, cesión de libertad, control—, al tiempo que facilita los marcos de intercambiabilidad de un amor líquido, feminista y neoliberal —desapego, reemplazo, ruptura y acumulación— (Soriano-Ayala *et al.*, 2021).

Por otra parte, surgen planteamientos diversos sobre el papel del género en las ciberviolencias. En este contexto, hay trabajos que sustentan la hipótesis de que los hombres perpetran más ciberviolencia, lo cual se aprecia por niveles de victimización más elevados en mujeres (Borrajo *et al.*, 2015; Donoso-Vázquez *et al.*, 2017, 2018; Rodríguez-Domínguez *et al.*, 2018). Para avalar esta hipótesis, Save the Children (2019) ha publicado que el 65.44% de las denuncias han sido realizadas por niñas menores de edad. Otras evidencias sostienen la *hipótesis de la*

*bidireccionalidad*, por la que en la adolescencia las prevalencias de ciberagresión y ciberviolencia no muestran diferencias significativas de género (Martín-Montilla *et al.*, 2016; Muñiz-Rivas y Monreal-Gimeno, 2017).

Por último, se evidencia una ausencia de estudios en el contexto español que atiendan al papel que el origen cultural y étnico representa sobre los comportamientos virtuales hacia las parejas. Tal y como plantea Soriano-Ayala y González (2013), se ha de poner en valor la importancia de considerar la cultura de origen, dada su influencia en las relaciones afectivo-sexuales, competencias comunicativas y emocionales. Comparativamente, en otros contextos como el norteamericano, sí se ha evidenciado que los jóvenes inmigrantes, racializados, expuestos a mayores niveles de pobreza o discriminación presentan niveles de ciberagresión y cibervictimización superiores (Exner-Cortet *et al.*, 2021).

La presente investigación se propone analizar la ciberviolencia en las relaciones de noviazgo en adolescentes autóctonos/as y de origen extranjero de la provincia de Almería. Para ello, se definen tres objetivos específicos: 1) conocer y comparar la prevalencia de perpetración y la victimización de ciberviolencia en adolescentes y el grado de justificación de la violencia; 2) identificar la influencia que tiene el género en la perpetración y la victimización de la ciberviolencia en adolescentes y en la justificación de la violencia; y 3) describir el papel que tiene el origen sociocultural de la familia en la ciberagresión y cibervictimización y en la justificación de la violencia.

## Hipótesis

De acuerdo con los objetivos propuestos, se elaboraron las siguientes hipótesis de investigación:

- H1: se prevé identificar niveles altos de ciberagresión y cibervictimización en las

relaciones de noviazgo, así como un alto grado de justificación de la violencia.

- H2: el género influirá en los niveles de ciberagresión y cibervictimización en parejas adolescentes, siendo las mujeres quienes muestren niveles superiores de ciberviolencia sufrida y siendo los hombres quienes más justifiquen la violencia.
- H3: el contexto sociocultural y el país de origen paterno influirá en los niveles de ciberagresión y cibervictimización en adolescentes, siendo las personas cuyas familias son de origen extranjero quienes muestren niveles superiores de ciberviolencia sufrida y justifiquen la violencia en mayor medida.

## Método

Para analizar la ciberviolencia en las relaciones de noviazgo en adolescentes con padres autóctonos/as y de origen extranjero de la provincia de Almería se ha llevado a cabo una investigación mediante encuesta con un diseño transversal. La recogida de datos se realizó entre los meses de enero a junio de 2021. Los criterios de inclusión de la muestra fueron que los jóvenes tuvieran entre los 12 y 20 años y que estuviesen matriculados en un centro público de educación secundaria. Para la selección de los centros, se eligieron aleatoriamente centros con alto porcentaje de alumnado inmigrado, procedentes del listado de centros proporcionado por la Delegación de Educación de Almería.

## Participantes

Esta investigación se llevó a cabo gracias a la participación de un total de 2145 adolescentes, quedando 45 de ellos excluidos a causa de una cumplimentación incompleta del cuestionario. De la muestra solo se seleccionaron los 1219 jóvenes (58.5% del total) que en algún momento de su vida reconocieron haber tenido pareja. La edad de estos participantes se encuentra

entre los 13 y 19 años, siendo la edad media de 15.4 ( $DT = 1.4$ ). De acuerdo con el género, la muestra de jóvenes con pareja se compuso por 619 chicas (50.8%), 545 chicos (44.7%), 10 de género fluido o no conforme (0.8%), 10 hombres transgénero (0.8%), 2 mujeres transgénero (0.2%) y 9 personas que indicaron que se niegan a contestar (0.7%).

Respecto al país de nacimiento y al origen familiar encontramos una muestra marcadamente multicultural. Si consideramos el país de nacimiento encontramos 1036 (85.7%) españoles, seguidos de 108 marroquíes (8.9%) y 18 rumanos (1.5%), reconociéndose un total de 26 países de nacimiento. Si, por otro lado, consideramos el país de origen de la familia, encontramos que 772 (65.1%) son hijos de españoles, 242 (20.4%) son hijos de marroquíes, 50 son hijos de rumanos (4.2%) y 121 son hijos de padres de otros 30 países de origen. Las religiones profesadas por los jóvenes con parejas fueron 509 (42.2%) católicos, 345 (28.3%) ateos, 251 musulmanes (20.8%), 50 agnósticos (4.1%), 10 evangelistas, 4 testigos de Jehová, 2 judíos, 2 budistas, 1 protestante y 30 que manifestaron otra religión. La orientación sexual reconocida por los 1219 jóvenes con pareja fue en 1001 casos heterosexual (83.8%), en 120 casos bisexual (10.0%), en 19 casos homosexual, en 55 casos no lo sabía u otra distinta a las anteriores y 24 no quisieron contestar a ese ítem.

## Instrumentos

Las escalas utilizadas para este estudio forman parte del cuestionario VPA-RC (Soriano-Ayala *et al.*, 2021). A continuación, se especifican las 3 escalas utilizadas:

- Escala de Cibervictimización o Victimización de Ciberviolencia: escala tipo Likert compuesta por 13 ítems centrados en la ciberviolencia sufrida, con valores del 0 al 3. Para estimar la validez de la escala se efectuó un AFC. La prueba de

esfericidad de Bartlett con un chi-cuadrado de 6804.22 ( $gl = 78; p < .000$ ) y el índice KMO un valor de .934 permitieron la realización del análisis. El AFC confirma un modelo bifactorial (anexo), obteniéndose las siguientes medidas: CMIN/DF = 7.9; CFI = .93, TLI = .92; IFI = .94; NFI = .93; y RMSEA = .05, que se encuentran en los intervalos que propone Calvo-Porrá (2017) para el ajuste del modelo. La fiabilidad total de la escala, estimada con el alfa de Cronbach, fue de .907. Los 2 factores identificados (anexo) comprenden: 1) ciberviolencia de impacto individual (10 ítems), con una fiabilidad interna de .908 y 2) ciberviolencia de impacto público (3 ítems), en la que los comportamientos de ciberviolencia implican una exposición pública, este factor posee una fiabilidad de .755.

- Escala de Ciberagresión o Perpetración de Ciberviolencia: escala tipo Likert compuesta también por 13 ítems sobre ciberviolencia ejercida con opciones de respuesta y valores del 0 al 3 (rango de 0-39 puntos). Se realiza la prueba de esfericidad de Bartlett, con un valor de chi-cuadrado de 5257.64 ( $gl = 78; p < .000$ ) y el índice KMO con un valor de 0.899. La fiabilidad total de la escala, estimada con el alfa de Cronbach, fue de .869. Los 2 factores identificados coinciden con la escala de victimización de la ciberviolencia siendo: 1) ciberviolencia de impacto individual (10 ítems) con un alfa de Cronbach de .870 y 2) ciberviolencia de impacto público (3 ítems), con una fiabilidad .728.
- Escala de la Justificación de la Violencia: es una escala tipo Likert conformada por 6 ítems. Los ítems recogidos son “Está bien que un/a chico/a pegue a su pareja si este/a hizo algo para enfadarle/la”, “Es correcto que el chico fuerce a la chica a tener sexo si ella le ha excitado sexualmente”, “A veces los/as chicos/as tienen que pegar a su pareja para mantenerlo/la

bajo su control”, “Es correcto que el/la chico/a pegue a su pareja si este/a le ha pegado primero”, “Está bien que el chico fuerce a la chica a tener sexo si él ha pagado todos los gastos de la cita”, “No me importa que mi pareja me pegue un tortazo si me lo merezco”. El rango de puntuaciones varía de 0 a 18. Se trata de una escala que arroja una fiabilidad de .65, con una menor fiabilidad que las anteriores.

### **Procedimiento**

Para acceder a los participantes se procedió a realizar llamadas telefónicas y envíos de *e-mail* a los centros seleccionados. Desde los equipos de dirección y los/as tutores/as de las clases se informó a los participantes sobre el estudio. Se facilitó a los tutores una copia del cuestionario y un documento informativo con el procedimiento general del estudio, los objetivos, la duración, la finalidad y los posibles beneficios del estudio. Los tutores se hicieron cargo de la divulgación del estudio entre el alumnado de su clase y de la entrega del consentimiento informado a familias y tutores legales para acceder a la participación en esta investigación. Cuando estas autorizaciones se cumplieron, se asistió presencialmente a los centros para la aplicación de los cuestionarios y posteriormente para su recogida. Dadas las circunstancias asociadas a la pandemia por COVID y al aumento del absentismo en los centros seleccionados, el alumnado participante en el estudio quedó restringido al asistente durante este periodo.

### **Análisis de datos**

Los datos del estudio fueron analizados mediante el programa estadístico IBM SPSS Statistics 26. En primer lugar, se llevó a cabo el análisis factorial exploratorio de las Escalas de Victimización de la Ciberviolencia, la Escala

de Perpetración de la Ciberviolencia y la Escala de Justificación de la Violencia. Posteriormente, se realizaron los análisis descriptivos y de frecuencias, para de forma seguida, realizar pruebas de contraste y correlaciones.

Para conocer la distribución de las puntuaciones de las escalas, se efectuó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnof en las 3 escalas, mostrando que no existe ajuste a una normal, por lo que en adelante se procede a utilizar estadística no paramétrica. Por otra parte, para determinar el nivel de gravedad de la victimización y cibergresión se estimaron unos puntajes umbral, por los que se estableció: 0 puntos era ausencia de ciberviolencia, de 1 a 14 puntos ciberviolencia leve-moderada y por encima de 15 puntos, ciberviolencia grave.

### Criterios éticos

Este estudio fue presentado al Comité de Bioética de Investigación Humana de la Universidad de Almería, discutido y evaluado positivamente por la propia comisión, emitiéndose un informe favorable con código Ref: UALBIO2020/003. Previamente a la realización del estudio, se hizo entrega a todos los participantes de un documento informativo y un consentimiento informado que debían firmar sus tutores legales, en el que se autorizaba al sujeto a participar en el estudio. Además del riguroso proceso de información, aclaración y petición de sinceridad en las respuestas individuales, se mantuvo el

compromiso de confidencialidad, de voluntariedad a participar y de anonimato.

## Resultados

### Frecuencias de ciberviolencia y justificación de la violencia

En lo que concierne a la cibervictimización, 421 personas (37.45%) negaron haber sido víctimas de ciberviolencia, mientras que 703 (62.55%) personas sí afirmaron sufrirla en algún grado. De estas 703 personas, 623 (55.40%) refirieron sufrir ciberviolencia leve-moderada y 80 (7.12%) ciberviolencia de tipo grave. En cuanto a perpetración de la ciberviolencia, de las 1116 respuestas, 513 (46%) indicaron no haber perpetrado ciberviolencia y 603 personas (54%) afirmaron haber tenido algún comportamiento de cibergresión hacia sus parejas. De las perpetradoras, 570 (51.07%) manifestaron conductas de cibergresión leve-moderada y 33 (2.96%) de un nivel considerado grave (tabla 1).

Respecto de la justificación de la violencia, la cantidad de respuestas obtenidas ante estos ítems fueron 1154, de las cuales 596 (51.60%) han sido de personas que no justifican la violencia y, por consiguiente, 558 (48.40%) personas que sí la justifican en alguna medida. Hay dos ítems que destacan por su gran cantidad de respuestas afirmativas que son: “Es correcto que el/la chico/a pegue a su pareja si este/a le/la ha pegado primero” (hombres  $M = 0.5$ ; mujeres

**TABLA 1. Análisis de frecuencias de ciberviolencia sufrida y perpetrada**

	No (puntuación = 0)		Ciberviolencia leve-moderada (puntuación = 1-14)		Ciberviolencia grave (puntuación = 15-39)		N
	N	%	N	%	N	%	
Ciberviolencia victimización	421	37.45	623	55.43	80	7.12	1.124
Ciberviolencia perpetración	513	46.00	570	51.07	33	2.96	1.116

Fuente: elaboración propia.

M = 0.4) y el de “No me importa que mi pareja me pegue un tortazo si me lo merezco” (hombres M = 0.8; mujeres M = 0.1).

### Ciberviolencia y justificación de la violencia según el género

Los datos de cibervictimización (victimización de ciberviolencia en la pareja) mostraron puntuaciones superiores en mujeres (N = 585, M = 3.96) que en hombres (N = 493, M = 3.53). En cuanto a la ciberagresión (perpetración de la ciberviolencia), también aparecieron unos resultados superiores de mujeres (N = 585, M = 2.85). Por el contrario, la justificación de la violencia manifestó medias superiores en hombres (N = 508, M = 1.77) que en mujeres (N = 596, M = 0.65). Para efectuar una comparativa entre géneros (tabla 2) se procedió a la realización de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Los resultados de esta prueba mostraron que no existen diferencias significativas entre los chicos y las chicas adolescentes respecto de la cibervictimización [U = 146810, p = .59], pero sí respecto de la justificación de la violencia [U = 6732.00, p = .00\*\*, r = -.352] y a la perpetración de la ciberviolencia [U = 159433, p = .00\*\*, r = -.111],

destacando que mayoritariamente las mujeres perpetran la ciberviolencia y los hombres justifican en mayor medida los comportamientos acerca de la violencia.

El estudio minucioso de los ítems que componen la Escala de Cibervictimización muestra cuatro ítems en los que hay diferencias de género estadísticamente significativas y diez ítems en el caso de la ciberviolencia perpetrada. En el caso de los ítems de ciberviolencia sufrida, se aprecia que las mujeres reciben más control y celos de sus parejas, mientras que los hombres reconocen ser más espiados.

Por su parte, la Escala de Ciberagresión refleja que las mujeres puntúan más alto en la Subescala de Ciberviolencia perpetrada de impacto individual, reconociendo espiar y controlar más a sus parejas (mujeres N = 586, M = 2.75; hombres N = 491, M = 1.79), mientras que los hombres afirman tener más conductas que implican un impacto social, como es la exposición pública de comentarios e imágenes (mujeres N = 601, M = .54; hombres N = 497, M = .14). Las pruebas de contraste no paramétricas en ambas subescalas mostraron que sí existen diferencias estadísticamente significativas respecto de la

**TABLA 2. Contraste de cibervictimización, ciberagresión de violencia en la pareja adolescente y justificación de la violencia según el género**

Estadísticas de grupo	Descriptivos				Prueba U de Mann-Whitney				
	Género	N	M	DS	N	U	Z	P	r
Cibervictimización	Hombre	493	3.53	5.49	1.078	146810	-0.58	0.59	
	Mujer	585	3.96	6.38					
Ciberagresión	Hombre	486	1.90	3.42	1.071	159433	-3.64	0.00**	-.111
	Mujer	585	2.85	4.62					
Justificación de la violencia	Hombre	508	1.77	2.09	1.104	96799	-11.71	0.00**	-.352
	Mujer	596	0.65	1.35					

Nota: M = media; DS = desviación estándar. \*p < .05; \*\*p < .001.

Fuente: elaboración propia.

perpetración de impacto individual [ $U = 125465.5$ ,  $p = .00^{**}$ ] y parcialmente significativas en perpetración de impacto social [ $U = 145479$ ,  $p = .06^{*}$ ]. Por último, en cuanto a la justificación de la violencia existe mayor justificación de esta por parte de hombres en todos los ítems frente a las mujeres, siendo especialmente diferentes en ítems como “Está bien que el chico fuerce a la chica a tener sexo si él ha pagado todos los gastos de la cita”, “A veces los/as chicos/as tienen que pegar a su pareja para mantenerlo/a bajo su control” o “No me importa que mi pareja me pegue un tortazo si me lo merezco”.

### Ciberviolencia y justificación de la violencia según el origen

Para analizar en qué medida el contexto sociocultural familiar influye en la ciberviolencia, se efectuó un análisis comparativo entre los tres principales países de origen familiar (España, Marruecos y Rumanía). A partir de los estadísticos descriptivos se observa que los

adolescentes de origen marroquí arrojan medias superiores ( $N = 200$ ;  $M = 4.4$ ), seguidos de los de origen rumano ( $N = 48$ ;  $M = 3.5$ ) y, en tercer lugar, los de origen español ( $N = 730$ ;  $M = 3.4$ ). En lo que concierne a la perpetración de la ciberviolencia, los/las adolescentes que afirman en mayor medida haber perpetrado la ciberviolencia son de origen marroquí ( $N = 197$ ;  $M = 3.8$ ). Seguidamente, se encuentran los de origen rumano ( $N = 48$ ;  $M = 3.2$ ) y, por último, los de origen español ( $N = 722$ ;  $M = 1.87$ ). En cuanto a la justificación de la violencia, cabe señalar que el perfil que más justifica la violencia es de origen marroquí ( $N = 218$ ;  $M = 1.5$ ), a continuación, de origen español ( $N = 740$ ;  $M = 1.2$ ) y, en tercer lugar, rumano ( $N = 47$ ;  $M = 1.1$ ).

A fin de analizar en qué medida el contexto sociocultural familiar influye en la ciberviolencia, se efectuó un análisis comparativo mediante la prueba  $H$  de Kruskal Wallis (tabla 3). Las cifras reflejan la existencia de diferencias significativas según el origen cultural en la victimización

**TABLA 3. Prueba de Kruskal Wallis con la cibervictimización, ciberagresión y justificación de la violencia según el origen de los adolescentes**

Estadísticas de grupo	Descriptivos				H de Kruskal Wallis		
	Origen	N	M	DS	N	H	p (bilateral)
Cibervictimización	Español	730	3.40	5.97	978	10.84	.04*
	Marroquí	200	4.41	5.92			
	Rumano	48	3.47	4.53			
Ciberagresión	Español	722	1.87	3.20	967	6.09	.00**
	Marroquí	197	3.76	5.77			
	Rumano	48	3.23	4.04			
Justificación de la violencia	Español	740	1.19	1.97	1005	2.92	.23
	Marroquí	218	1.49	2.29			
	Rumano	47	1.09	1.40			

Nota: M = media; DS = desviación estándar. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .001$ .

Fuente: elaboración propia.

TABLA 4. Prueba U de Mann Whitney en la cibervictimización y ciberagresión en la pareja según el origen de los adolescentes

Origen familiar	Cibervictimización					Ciberagresión				
	N	U	Z	P (bilat)	r	N	U	Z	P (bilat)	r
España	730	62716	-3.24	.002**	-0.11	730	57941	-4.30	.000**	-.14
Marruecos	200					200				
España	730	15662	-1.28	.201		722	14194	-2.23	.025*	-.08
Rumanía	48					48				
Marruecos	200	4562	-0.58	.587		197	4678	-0.17	.516	
Rumanía	48					48				

Nota: M = media; DS = desviación estándar. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .001$ .

Fuente: elaboración propia.

de la ciberviolencia [ $p = .04^*$ ] y en la perpetración de la ciberviolencia [ $p = .00^{**}$ ]. Sin embargo, no existen diferencias en la justificación de la violencia [ $p = .23$ ].

Para estimar entre qué grupos aparecen las diferencias exactamente en la perpetración de la violencia, se realizó la prueba U de Mann-Whitney centrada en la cibervictimización y en la ciberagresión en la pareja (tabla 4). Así pues, según los resultados obtenidos respecto a la cibervictimización entre españoles y marroquíes, entre españoles y rumanos y entre marroquíes y rumanos, cabe señalar que hay diferencias estadísticamente significativas entre españoles y marroquíes, siendo los marroquíes quienes sufren más ciberviolencia [ $U = 62716$ ,  $p = .002^{**}$ ]. Por otro lado, de acuerdo con los resultados obtenidos sobre ciberagresión entre españoles y marroquíes, entre españoles y rumanos y entre marroquíes y rumanos, hay diferencias estadísticamente significativas entre españoles y marroquíes, y entre españoles y rumanos,

constatándose a su vez que los españoles reconocen ejercer menos ciberviolencia. La estimación del tamaño del efecto ( $r$  en tabla 4) demuestra que las diferencias entre los españoles y marroquíes, tanto en victimización como en perpetración, son pequeñas; y entre españoles y rumanos mínimas.

#### Correlaciones entre ciberviolencia y justificación de la violencia

Los estadísticos descriptivos de las tres escalas aplicadas muestran cifras distintas. La Escala de Cibervictimización presenta una media de 3.8 y la de Ciberagresión de 2.4 (en un rango de puntuación que oscila de 0-39). Por su parte, la Escala de Justificación de la Violencia posee una media de 1.2 (rango de 0-18). Las tres escalas correlacionan positivamente (tabla 5), lo cual supone que cuanto mayor es la puntuación en ciberviolencia victimizada o perpetrada, mayor es la justificación de la violencia, y a la inversa.

TABLA 5. Correlaciones entre las Escalas de Cibervictimización, Ciberagresión y Justificación de la Violencia

		Cibervictimización	Ciberagresión	Justificación de la violencia
Cibervictimización	Correlación de Pearson	1	.592**	.222**
	<i>p</i>		.000	.000
	<i>N</i>	1120	1090	1102
Ciberagresión	Correlación de Pearson	.592**	1	.194**
	<i>p</i>	.000		.000
	<i>N</i>	1090	1112	1097
Justificación de la violencia	Correlación de Pearson	.222**	.194**	1
	<i>p</i>	.000	.000	
	<i>N</i>	1102	1097	1154

Nota: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .001$ .

Fuente: elaboración propia.

## Discusión

Esta investigación se ha llevado a cabo a fin de conocer si existen diferencias respecto a la ciberviolencia ejercida en las relaciones afectivas entre chicas y chicos adolescentes autóctonos/as y de origen extranjero.

En la línea de nuestra primera hipótesis, se ha constatado que existen niveles elevados de ciberviolencia sufrida durante la etapa de la adolescencia, dado que más de la mitad de los participantes reconocen haber sido víctima de esta. Asimismo, se observa una dinámica similar en la ciberviolencia perpetrada, ya que de nuevo más de la mitad indican que han perpetrado ciberviolencia de tipo leve-moderada y casi un 3% de tipo grave. Estas cifras son superiores a la prevalencia del 3% de ciberviolencia identificada por Muñoz-Rivas *et al.* (2019) en jóvenes de 14 a 18 años, pero coinciden con los resultados de Machimbarrena *et al.* (2018). Investigaciones longitudinales, como el estudio sobre cibercriminalidad en España del año 2019, revelan un incremento en la frecuencia de ciberviolencia en la adolescencia respecto de años

anteriores, pasando de un 4.6% sobre el total de infracciones penales en 2016 a un 9.9% en 2019, con 3243 delitos cibernéticos en menores de edad, convirtiéndose en uno de los colectivos más expuestos y vulnerables (Cereda *et al.*, 2019). En la línea de estos resultados, diversos estudios asocian el aumento de estos conflictos relacionados con la ciberviolencia con el incremento de la desigualdad de género y la violencia *offline* (Donoso-Vázquez *et al.*, 2017; Vázquez y Pastor, 2019; Cava *et al.*, 2015; Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010; Lorente, 2018; Muñoz-Rivas *et al.*, 2015). El contexto generado durante la pandemia puede haber favorecido el mantenimiento e incremento de comportamientos de cibercontrol (Rojas-Solís *et al.*, 2021) y ciberagresión en la pareja.

Otro aspecto destacable, y que está relacionado con los niveles de ciberviolencia, es el alto grado de justificación de la violencia. Casi la mitad de los jóvenes justifican dar una respuesta agresiva o violenta en alguna situación, especialmente cuando perciben que “se lo merecen” o cuando se ha ejercido violencia con anterioridad. La legitimación de la violencia como respuesta a la violencia o en situaciones que

consideran punibles indica una cierta normalización de determinadas expresiones de estos comportamientos (Borrajo y Gámez-Guadix, 2016; Estébanez y Vázquez, 2013; Martín-Montilla *et al.*, 2016; Rebollo-Catalán *et al.*, 2018; Rebollo-Catalán y Mayor-Buzón, 2020). Tal y como exponen Rubio *et al.* (2017), la justificación de la violencia en el entorno digital se manifiesta de forma mucho más clara y evidente y dificulta de manera marcada que las víctimas de violencia se reconozcan como tal, debido a la facilidad con la que se producen ciberagresiones, sin miedo a las consecuencias, pero también porque se complica que las víctimas se conciben como victimizadas y, en el caso de ver o sentir la agresión, muestren respuestas pasivas o de evitación. Asimismo, el recién publicado Barómetro de Juventud y Género (Rodríguez *et al.*, 2021) refleja un aumento en el porcentaje de jóvenes que normaliza las conductas violentas virtuales y considera la violencia de género un “invento ideológico”.

Respecto de la hipótesis sobre el papel del género en la ciberviolencia, frente a lo esperado, hallamos que no existen diferencias significativas entre chicos y chicas en la victimización, mientras que sí se extraen diferencias en ciberagresión. Se destaca que las mujeres presentan puntuaciones más elevadas en el ejercicio de la ciberviolencia, lo cual coincide con Burke *et al.* (2011), Smoker y March (2017) y Cutbush *et al.* (2018), siendo pequeño el tamaño de estas diferencias. En este sentido, Hernando-Gómez *et al.* (2012) también concluyen que las mujeres muestran más celos y deseo de dominancia en la relación, pero que, a su vez, son más víctimas de situaciones de dominancia y celos que los hombres. Estos resultados se ven matizados al escrutar los datos y analizar las diferencias en las subescalas e ítems. En el estudio en detalle se observa que ciertamente las mujeres reconocen ejercer más control y espionaje de sus parejas, pero los hombres afirman tener más conductas que implican una mayor exposición pública de sus parejas femeninas (aspecto contemplado en 3 de los 13 ítems). Esta situación paradójica, por la cual las mujeres reconocen ejercer más ciberviolencia de control

y espionaje al tiempo que muestran que la sufren sin diferencias significativas con los hombres, puede explicarse de varias maneras. Por un lado, puede estar relacionada con una mayor sensibilidad y conciencia de la violencia en caso de las mujeres, mientras que en los hombres se puede encontrar un umbral mayor para el reconocimiento de la misma, es decir, que necesitan ejercer formas de violencia más fuerte, explícita o intensa para entenderla como tal (Rubio *et al.*, 2017; Rodríguez-Domínguez *et al.*, 2018; Zweig *et al.*, 2013). Otra explicación a estos resultados se encuentra en la hipótesis de la bidireccionalidad que niega diferencias en la dirección con la que se ejerce la violencia de género en la adolescencia, y sostiene que esta se va forjando y acentuando en la edad adulta, y especialmente con la convivencia, el matrimonio y la descendencia (Fons-Martínez *et al.*, 2017; Martín-Montilla *et al.*, 2016; Muñoz-Rivas y Monreal-Gimeno, 2017; Reed *et al.*, 2016; Wolford-Clevenger *et al.*, 2016). Sin embargo, cabe señalar que bajo esta hipótesis sí existen diferencias en las formas y motivaciones de la violencia. De acuerdo con esto, las mujeres podrían ejercer una violencia más persuasiva individual, ligada al control y espionaje de una pareja que temen perder (ante la constante amenaza de intercambio neoliberal), mientras que las violencias de los hombres responderían a una exposición pública y por tanto a un castigo social. De hecho, Donoso-Vázquez *et al.* (2018) afirman que las conductas agresoras de las chicas están más asociadas con el amor romántico. Estos resultados serían compatibles con una caracterización de la ciberviolencia como bidireccional y asimétrica (Arnosó *et al.*, 2021).

Respecto de la justificación de la violencia, tal y como se supuso inicialmente, el estudio arroja cifras superiores en hombres. Los hombres mantienen un imaginario más proclive a la violencia en la relación. Muñoz-Rivas y Cuesta-Roldán (2015) asocian estas acciones con la presencia de estereotipos y roles de género. Rodríguez-Domínguez *et al.* (2018) indican que la cultura de la violencia se debe a las creencias sexistas que tienen estos/as adolescentes, así

como por la presencia de celos románticos. Otras investigaciones también han señalado que la mayoría de los participantes ven con normalidad conductas donde se ejerce violencia de género, asociándolas a conductas realizadas por confianza y por amor (Donoso-Vázquez, 2018; Martín-Montilla *et al.*, 2016).

Por último, se establece una relación entre la ciberviolencia y el origen o contexto sociocultural. Los resultados constatan que los marroquíes sufren más ciberviolencia que los españoles y, a la vez, que marroquíes y rumanos ejercen más violencia que los españoles, aunque el tamaño de estas diferencias es pequeño. Estos resultados pueden explicarse por distintos motivos: en primer lugar, el contexto donde viven los jóvenes de origen inmigrante, por el estatus que se le concede a la inmigración económica que, como indica Rey y González (2011), puede favorecer la violencia. Exner-Corter *et al.* (2021) explican cómo los determinantes sociales asociados a los grupos inmigrados, como son la pobreza o la racialización, pueden ser sustrato para mayores niveles de diversas formas de violencia. En segundo lugar, cabe la posibilidad de que haya marcos culturales donde las determinadas formas de violencia manifiesta sean más o mejor toleradas (Arnosó *et al.*, 2021), ya que la cultura de origen tiene gran influencia respecto de las relaciones de género y de noviazgo entre los/las adolescentes (Soriano-Ayala y González, 2013; Kaya y Cook, 2010). Por otra parte, algunos estudios más centrados en comportamientos virtuales sexuales (no necesariamente violentos) como el desarrollado por Soriano-Ayala *et al.* (2019) sobre el *sexting* o por Kadri *et al.* (2013) sobre consumo de pornografía también incluyen entre las variables predictoras ser hombre y marroquí, pudiendo deberse a un mayor establecimiento de relaciones sentimentales por medios virtuales, o por un mayor mantenimiento de relaciones a distancia. Por último, respecto de los resultados en españoles, sus menores niveles de reconocimiento de violencia pueden guardar relación con un cierto discurso de la corrección

política, que por otra parte no siempre se ve reflejada en sus comportamientos (como sugieren numerosos incidentes mediáticos ligados a la ciberviolencia).

### Limitaciones

Esta investigación presenta una serie de limitaciones que deben considerarse a la hora de leer los resultados. En primer lugar, se trata de una investigación desarrollada durante la pandemia COVID, lo cual ha ido ligado a un incremento en las restricciones en el acceso a los centros educativos y una disminución de la asistencia de parte del alumnado a las clases, lo cual podría afectar a la exclusión de determinados perfiles y a una cierta homogeneización de la muestra. En segundo lugar, por la naturaleza del tema que se aborda puede estar presente un sesgo de deseabilidad social por el cual hay una corrección y ajuste social de las respuestas en un tema tan mediatizado. Respecto de las variables consideradas en el estudio, no se han tenido en consideración aspectos tan importantes como la orientación sexual de los participantes, lo cual supone una ausencia relevante que debe ser abordada en futuros análisis. En último lugar, cabe remarcar algunas debilidades metodológicas que están presentes, como es la baja consistencia interna de la Escala de Justificación de la Violencia, siendo inferior a lo deseable.

### Implicaciones educativas

Los resultados del estudio explicitan la urgencia de desarrollar planes y programas educativos afectivo-sexuales dirigidos a la adolescencia desde una perspectiva interseccional y transcultural que atienda a las diferentes realidades y problemáticas que presentan los diferentes grupos socioculturales.

En nuestra opinión estos programas deben atender a una serie de aspectos que se incorporan a continuación:

1. Explicar las características específicas de las ciberviolencias en la pareja adolescente en relación con las lógicas que imponen los guiones culturales virtuales.
2. Profundizar sobre el impacto educativo y sobre la salud mental de formas de violencia *online* que pueden ser mucho más persistentes en el tiempo y que pueden deteriorar de manera más marcada la imagen y dignidad de la persona, ocasionando un fuerte daño psicológico.
3. Razonar la continuidad que existe entre las formas de violencia en la pareja *offline* con las virtuales. Análogamente, prestar atención al papel que tienen los sistemas de creencias y a la justificación de cualquier tipo de violencia sobre los comportamientos ciberviolentos.
4. Ahondar sobre el modo en que las transformaciones sociales (amorosas, afectivo-sexuales, relacionales y de género) están incidiendo sobre las ciberviolencias en la pareja, dando lugar a situaciones en las que las violencias virtuales son mucho más toleradas y menos percibidas.
5. Explicar las distintas formas de ciberviolencia de impacto individual y social e identificar el agravante de género que existe en las ciberviolencias de exposición pública.
6. Atender de manera específica al uso y significado que poseen las redes sociales en las relaciones de pareja en jóvenes de origen extranjero.
7. Establecer un diálogo intercultural sobre la salud afectivo-sexual entre distintos grupos socioculturales, atendiendo a las posibles diferencias existentes en los valores culturales relacionadas con la pareja, al tiempo que se garantiza la dignidad

y los derechos humanos de las personas involucradas.

## Conclusiones

Este estudio supone una contribución a la comprensión de las ciberviolencias en contextos multiculturales de la sociedad española. Los resultados de esta investigación indican que existen altos niveles de ciberviolencia y de justificación de la violencia en las relaciones adolescentes. Asimismo, haciendo mención al género, muestran que no existen diferencias en cuanto a la victimización de la ciberviolencia, pero sí en la ciberagresión y en la justificación de la violencia, donde mayoritariamente la perpetran las mujeres y la justifican los hombres. Cabe indicar que las mujeres suelen perpetrar formas de ciberviolencia de impacto individual, mientras que los hombres llevan a cabo ciberviolencias de impacto social. Por último, con respecto al origen cultural, aparecen diferencias tanto en la victimización como en la ciberagresión, siendo los adolescentes hijos de padres marroquíes quienes reconocen sufrir y ejercer más ciberviolencia en las relaciones de noviazgo en adolescentes.

## Financiación

Este estudio es parte del proyecto nacional I+D+i “Violencia en la Pareja Adolescente (Teen Dating Violence). Investigación transcultural para la prevención e intervención en contextos socio-educativos” (RTI2018-101668-B-I00), dirigido por la profesora Encarnación Soriano Ayala (IP), y financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (universidades).

## Referencias bibliográficas

---

- Aguaded-Ramírez, E. M. y Ponce-González, N. (2020). La ciberviolencia de género y su impacto en las aulas en tiempos de COVID-19. En *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional* (pp. 2249-2262). Dykinson.

- Arnosó, A., Arnosó, M. y Elgorriaga, E. (2021). The intercultural role of attitudes towards violence against women among Moroccan immigrants. *Violence Against Women*, 3. <https://doi.org/10.1177/10778012211051400>
- Berardi, F. (2007). *Generación post-alfa*. Tinta Limón.
- Bonilla-Algovia, E., Rivas-Rivero, E. y Vázquez-Cabrera, J. J. (2017). Tolerancia y justificación de la violencia en relaciones de pareja adolescentes. *Apuntes de Psicología*, 35(1), 55-61. <https://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/651>
- Borrajo, E. y Gámez-Guadix, M. (2016). Abuso “online” en el noviazgo: relación con depresión, ansiedad y ajuste diádico. *Psicología Conductual*, 24(2), 221-235. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679217/abuso\\_borrajo\\_bp\\_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679217/abuso_borrajo_bp_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Borrajo, E., Gámez-Guadix, M. y Calvete, E. (2015). Cyber dating abuse: prevalence, context, and relationship with offline dating aggression. *Psychological Reports*, 116(2), 565-585. <https://doi.org/10.2466/21.16.PR0.116k22w4>
- Borrajo, E., Gámez-Guadix, M., Pereda, N. y Calvete, E. (2015). The development and validation of the cyber dating abuse questionnaire among young couples. *Computers in Human Behavior*, 48, 358-365. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.063>
- Burke, S. C., Wallen, M., Vail-Smith, K. y Knox, D. (2011). Using technology to control intimate partners: an exploratory study of college undergraduates. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1162- 1167. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.12.010>
- Calvo-Porrá, C. (2017). *Análisis de la invarianza factorial y causal con Amos*. En J. Iván Rodríguez, P. Lévy y B. Larraz-Iribas (eds.), *Universidade da Coruña* (1ª, April 2016). ADD Editorial. <https://doi.org/978-84-9075-962-2>
- Cava, M. J. y Buelga, S. (2018). Propiedades psicométricas de la escala de ciber-violencia en parejas adolescentes (Cib-VPA). *Suma Psicológica*, 25(1), 51-61. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n1.6>
- Cava, M. J., Buelga, S. y Carrascosa, L. (2015). Violencia física y psicológica ejercida en parejas adolescentes: relación con el autoconcepto y la violencia entre iguales. *Psicología Conductual*, 23(3), 429-446. [https://www.researchgate.net/publication/287388570\\_Violencia\\_fisica\\_y\\_psicologica\\_ejercida\\_en\\_parejas\\_adolescentes\\_Relacion\\_con\\_el\\_autoconcepto\\_y\\_la\\_violencia\\_entre\\_iguales](https://www.researchgate.net/publication/287388570_Violencia_fisica_y_psicologica_ejercida_en_parejas_adolescentes_Relacion_con_el_autoconcepto_y_la_violencia_entre_iguales)
- Cereda, J., Sánchez, F., Herrera, D., Martínez, F., Rubio, M., Gil, V. et al. (2019). *Estudio sobre la cibercriminalidad en España*. Ministerio del Interior. Gobierno de España. <http://www.interior.gob.es/documents/10180/9814700/Estudio+sobre+la+Cibercriminalidad+en+Espa%C3%B1a+2019.pdf/24bd3afb-5a8e-4767-9126-c6c3c256982b>
- Cutbush, S., Williams, J., Miller, S., Gibbs, D. y Clinton-Sherrod, M. (2021). Longitudinal patterns of electronic teen dating violence among middle school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(5-6), 1-21. <https://doi.org/10.1177/0886260518758326>
- David-Ferdon, C. y Feldman, M. (2007). Electronic media, violence, and adolescents: an emerging public health problem. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S1-S5. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.020>
- Donoso-Vázquez, T. (2018). Las ciberviolencias de género, nuevas manifestaciones de la violencia machista. En T. Donoso-Vázquez y A. Rebollo-Catalán (coords.), *Violencias de género en entornos virtuales* (pp. 11-26). Ediciones Octaedro.
- Donoso-Vázquez, T. y Rebollo-Catalán, A. (2018). Presentación. En T. Donoso-Vázquez y A. Rebollo-Catalán (coords.), *Violencias de género en entornos virtuales* (pp. 7-9). Ediciones Octaedro.
- Donoso-Vázquez, T., Rubio, M. J. y Vilà, R. (2017). Las ciberagresiones en función del género. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 197-214. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.249771>

- Donoso-Vázquez, T., Rubio, M. J. y Vilà, R. (2018). La adolescencia ante la violencia de género 2.0: concepciones, conductas y experiencias. *Educación XXI*, 21(1), 109-134. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20180>
- Estébanez, I. (2018). *La ciberviolencia hacia las adolescentes en las redes sociales*. Instituto Andaluz de la Mujer. <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/La%20ciberviolencia%20hacia%20las%20adolescentes%20en%20las%20redes%20sociales.pdf>
- Estébanez, I. y Vázquez, N. (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales*. Observatorio Vasco de la Juventud. [https://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/liburua\\_sexismoa\\_gazteak\\_7/es\\_def/adjuntos/sexismo\\_gizarte\\_sareetan\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/liburua_sexismoa_gazteak_7/es_def/adjuntos/sexismo_gizarte_sareetan_c.pdf)
- Exner-Cortens, D., Baker, E. y Craig, W. (2021). The national prevalence of adolescent dating violence in Canada. *Journal of Adolescent Health*, 69(3), 495-502. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.01.032>
- Fernández-Fuertes, A. A. y Fuertes, A. (2010). Physical and psychological aggression in dating relationships of Spanish adolescents: motives and consequences. *Child Abuse & Neglect*, 34(3), 183-191. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2010.01.002>
- Fons-Martínez, J., Aviñó, D., Talavera, M., Paredes-Carbonell, J. J. y García, M. (2017). “Jo com tu”. *Guía didáctica para dinamizar talleres de prevención de violencia en parejas jóvenes*. Generalitat Valenciana. FISABIO. <http://fisabio.san.gva.es/documents/101577d52f2b7-b4be-4da9-8b52-22a0c4d1c738>
- Hernando-Gómez, Á., García-Rojas, A. D. y Montilla-Coronado, M. V. C. (2012). Exploración de las actitudes y conductas de jóvenes universitarios ante la violencia en las relaciones de pareja. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 427-441. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2012.v23.n2.40036](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n2.40036); <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/123223/40036-51287-3-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- INE (2020). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. Instituto Nacional de Estadística. [https://www.ine.es/prensa/tich\\_2020.pdf](https://www.ine.es/prensa/tich_2020.pdf)
- Jiménez-Cortés, R., Vega-Caro, L. y Buzón-García, O. (2018). Tras la máscara, ¿quiénes agreden, quiénes sufren? Diferencias de género en las ciberviolencias. En T. Donoso-Vázquez y A. Rebollo-Catalán (coords.), *Violencias de género en entornos virtuales* (pp. 72-87). Ediciones Octaedro.
- Kadri, N., Benjelloun, R., Kendili, I., Khoubila, A. y Moussaoui, D. (2013). Internet et sexualité au Maroc, entre cybermœurs et psychopathologie. *Sexologies*, 22(2), 75-80. <https://doi.org/10.1016/j.sexol.2012.08.007>
- Kaya, Y. y Cook, K. J. (2010). A cross-national analysis of physical intimate partner violence against women. *International Journal of Comparative Sociology*, 51(6), 423-444. <https://doi.org/10.1177/0020715210386155>
- Lorente, M. (2018). Prólogo: “virtualidad ficticia” y violencia de género. En T. Donoso-Vázquez y A. Rebollo-Catalán (coords.), *Violencias de género en entornos virtuales* (pp. 3-6). Ediciones Octaedro.
- Machimbarrena, J. M., Calvete, E., Fernández-González, L., Álvarez-Bardón, A., Álvarez-Fernández, L. y González-Cabrera, J. (2018). Internet risks: an overview of victimization in cyberbullying, cyber dating abuse, sexting, online grooming and problematic internet use. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), 2471. <https://doi.org/10.3390/ijerph15112471>
- Martín-Montilla, A., Pazos-Gómez, M., Montilla-Coronado, M. V. C. y Romero-Oliva, C. (2016). Una modalidad actual de violencia de género en parejas de jóvenes: las redes sociales. *Educación XXI*, 19(2), 405-429. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16473>
- Muñiz-Rivas, M. y Cuesta-Roldán, J. (2015). Violencia de género en entorno virtuales. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 3(2), 105-114. <http://oaji.net/articles/2020/7304-1588093559.pdf>

- Muñiz-Rivas, M., Cuesta-Roldán, P., Monreal-Gimeno, M. C. y Povedano, A. (2015). Violencia de pareja *online* y *offline* en la adolescencia: el rol de la soledad y del género. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 9, 85-97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5301444>
- Muñiz-Rivas, M. y Monreal-Gimeno, M. C. (2017). Violencia de pareja virtual y ajuste psico-social en la adolescencia desde la perspectiva de género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 115-124. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.924>
- Muñiz-Rivas, M., Vera, M. y Povedano-Díaz, A. (2019). Parental style, dating violence and gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 2722. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152722>
- Rebollo-Catalán, A. y Mayor-Buzón, V. (2020). Adolescent bystanders witnessing cyber violence against women and girls: what they observe and how they respond. *Violence Against Women*, 26(15-16), 2024-2040. <https://doi.org/10.1177/1077801219888025>
- Rebollo-Catalán, A., Mayor-Buzón, V. y Vico-Bosch, A. (2018). La otra cara de la luna: la violencia invisible contra las mujeres en las redes sociales. En T. Donoso-Vázquez y A. Rebollo-Catalán (coords.), *Violencias de género en entornos virtuales* (pp. 110-126). Ediciones Octaedro.
- Reed, L. A., Tolman, R. M. y Ward, L. M. (2016). Snooping and sexting: digital media as a context for dating aggression and abuse among college students. *Violence Against Women*, 22(13), 1556-1576. <https://doi.org/10.1177/1077801216630143>
- Reed, L. A., Tolman, R. M. y Ward, L. M. (2017). Gender matters: experiences and consequences of digital dating abuse victimization in adolescent dating relationships. *Journal of Adolescence*, 59, 79-89. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.05.015>
- Rey, L. y González, M. P. (2011). La influencia de la familia en la manifestación de la violencia en las relaciones de noviazgo en universitarios. *PSIQUE*, 7, 9-21.
- Rodríguez, E., Calderón, D., Kuric, S. y Sanmartín, A. (2021). *Barómetro Juventud y Género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5205628>
- Rodríguez-deArriba, M. L., Nocentini, A., Menesini, E. y Sánchez-Jiménez, V. (2021). Dimensions and measures of cyber dating violence in adolescents: a systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 58. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101613>
- Rodríguez-Domínguez, C., Durán, M. y Martínez-Pecino, R. (2018). Ciberagresores en el noviazgo adolescente y su relación con la violencia psicológica, el sexismo y los celos. *Health and Addictions*, 18(1), 17-27. <https://doi.org/10.21134/haaj.v18i1.329>
- Rojas-Solís, J. L., Guzmán-Toledo, R. M., Sarquiz-García, G. C., García-Ramírez, F. D. y Hernández-Cruz, S. (2021). Ciber-violencia en parejas de jóvenes universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Eureka*, 18(2), 227-243.
- Rubio, M. J., Donoso-Vázquez, T., Vilà, R. y Aneas, A. (2017). Experiencias y respuestas ante la ciberviolencia de género de adolescentes de Barcelona. En *AIDIPE Actas del XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa AIDIPE* (pp. 987-995). [https://www.researchgate.net/publication/318317459\\_EXPERIENCIAS\\_Y\\_RESPUESTAS\\_ANTE\\_LA\\_CIBERVIOLENCIA\\_DE\\_GENERO\\_DE\\_ADOLESCENTES\\_DE\\_BARCELONA](https://www.researchgate.net/publication/318317459_EXPERIENCIAS_Y_RESPUESTAS_ANTE_LA_CIBERVIOLENCIA_DE_GENERO_DE_ADOLESCENTES_DE_BARCELONA)
- Save the Children (2019). *Violencia viral, análisis de la violencia* contra la infancia y la adolescencia en el entorno digital. [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/informe\\_violencia\\_viral\\_1.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/informe_violencia_viral_1.pdf)
- Simon, W. y Gagnon, J. H. (1987). A sexual script approach. En J. H. Geer y W. T. O'Donohue, *Theories of human sexuality* (pp. 363-383). Springer.

- Smoker, M. y March, E. (2017). Predicting perpetration of intimate partner cyberstalking: gender and the dark tetrad. *Computers in Human Behavior*, 72, 390-396. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.012>
- Soriano-Ayala, E., Cala, V. y Bravo, C. (2019). Factores socioculturales y psicológicos en el sexting adolescente: un estudio transcultural [Sociocultural and psychological factors affecting sexting: a transcultural study]. *Revista de Educación*, 384, 175-197. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-407>
- Soriano-Ayala, E., Cala, V. y Dalouh, R. (2020). Adolescent profiles according to their beliefs and affinity to sexting. A cluster study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 1087-1098. <https://doi.org/10.3390/ijerph17031087>
- Soriano-Ayala, E., Cala, V. C., Ferrer, M. S. y García-Serrán, H. (2021). Love, relationships and couple happiness: a cross-cultural comparison among Spanish couples and Moroccan couples in Southern Spain. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*, 15(1), 72-89. <https://doi.org/10.5964/ijpr.4177>
- Soriano-Ayala, E. y González, A. J. (2013). Las competencias emocionales en el ámbito afectivo-sexual de los adolescentes autóctonos e inmigrantes. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 133-149. <https://doi.org/10.6018/rie.31.1.150531>
- Soriano-Ayala, E., Sanabria-Vals, M. y Cala, V. (2021). Design and validation of the Scale TDV-VP Teen Dating Violence: Victimization and Perpetration [Violencia en Parejas Adolescentes: Victimización y Perpetración] for Spanish speakers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 421-436. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020421>
- Thulin, E. J., Zimmerman, M. A., Kusunoki, Y., Kernsmith, P., Smith-Darden, J. y Heinze, J. E. (2022). Electronic teen dating violence curves by age. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(1), 45-61. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01517-w>
- Urquijo, J. I. (2017). Sociedad y nuevas tecnologías: ventajas e inconvenientes. *Almenara*, 9, 45-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5889948>
- Vagi, K. J., O'Malley, E., Basile, K. C. y Vivolo-Kantor, A. M. (2015). Teen dating violence (physical and sexual) among US high school students: findings from the 2013 National Youth Risk Behavior Survey. *JAMA Pediatrics*, 169(5), 474-482. <http://dx.doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.3577>
- Vázquez, N. y Pastor, Y. (2019). Uso de redes sociales y mensajería instantánea en relaciones de pareja en la juventud: un estudio preliminar. *Health & Addictions/Salud y Drogas*, 19(1). <https://doi.org/10.21134/haaj.v19i1.418>
- Wolford-Clevenger, C., Zapor, H., Brasfield, H., Febres, J., Elmquist, J., Brem, M. et al. (2016). An examination of the Partner Cyber Abuse Questionnaire in a college student sample. *Psychology of Violence*, 6(1), 156-162. <https://doi.org/10.1037/a0039442>
- Zweig, J. M., Dank, M., Yahner, J. y Lachman, P. (2013). The rate of cyber dating abuse among teens and how it relates to other forms of teen dating violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(7), 1063-1077. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9922-8>

## Anexo

---

### Ítems de la Escala de Victimización y Perpetración de Violencia

#### Factor 1. Ítems de ciberviolencia perpetrada con impacto individual

---

He espiado las cosas de mi pareja (teléfono, correos, redes sociales...)	He hecho eliminar o bloquear amigos/as de mi pareja de sus redes sociales o de su móvil para que no tenga contacto con ellos
He comprobado por amistades, familiares y otra vía si es cierto que mi pareja estaba donde me dijo	He hecho eliminar comentarios, fotos o vídeos de mi pareja en redes sociales porque me ponían celoso/a
Me enfado si veo que mi pareja está en línea y no contesta enseguida	He abierto una cuenta falsa para que mi pareja me agregue y pueda espiarle
Estoy pendiente de si mi pareja está en línea en el móvil o conectado en las redes sociales	He intentado obtener acceso a la cuenta de la red social de mi pareja
No dejo que mi pareja chatee con algunos/as amigos/as y me enfado si lo hace	Me pongo celoso/a después de leer los mensajes que recibe en su cuenta o comentarios en sus fotos

---

#### Factor 2. Ítems de ciberviolencia con impacto público

---

Le he dicho a mi pareja que si corta conmigo diré o publicaré en redes sociales cosas suyas	He enviado o subido a redes sociales sin el permiso de mi pareja fotos, vídeos o mensajes de él/ella que no quería que la gente viese
He hecho comentarios públicos sobre mi pareja en Internet o en grupos de WhatsApp que le han hecho sentir mal	

---

## Abstract

---

### *Cyberdating abuse among High School students: a cross-cultural and gender analysis*

**INTRODUCTION.** Cyberdating abuse among adolescents is an educational and health problem with an increasing incidence in the Spanish society. However, it is rarely addressed in multicultural contexts. This study aims to analyse cyberviolence in dating relationships among native and foreign adolescent women and men in the province of Almería. **METHOD.** A cross-sectional investigation was carried out using a survey to analyse a sample of 1,219 High School students of Spanish, Moroccan and Romanian origins from the province of Almería. The participants were between 12 and 20 years old and previously had had a romantic partner. The cyberviolence victimization, cyberviolence perpetration and violence justification scales were used, all extracted from the VPA-RC questionnaire. **RESULTS.** There are high levels of victimization and cyberviolence in adolescent couple relationships, with more than half of young people suffering and exercising violence. Likewise, there is a significantly higher tendency towards the justification of violence in men than in women. Globally, there are no gender differences in the victimization of cyberviolence, but there are in cyberviolence perpetration and the justification of violence, with cyberaggression being recognized by women and justification by men. This study provides

evidence that women tend to carry out forms of cyberviolence with an individual impact (control and espionage), while men carry out cyberviolence with a social impact (posting images). Differences were observed regarding cultural origins, with adolescents born to Moroccan parents acknowledging that they suffer and exercise more cyberviolence in dating relationships than their Romanian and Spanish peers. **CONCLUSION.** This study indicates the importance of preventing cyberviolence from a cross-cultural perspective.

**Keywords:** *Cyberdating abuse, Adolescents, High school, Spanish, Moroccans, Romanian.*

## **Résumé**

---

### *Cyberviolence dans les couples adolescents : analyse transculturelle et de genre dans les établissements scolaires du secondaire*

**INTRODUCTION.** La cyberviolence dans les relations amoureuses des adolescents est un problème d'éducation et de santé qui est de plus en plus présent dans la société espagnole, cependant, il est rarement abordé dans des contextes multiculturels. L'objectif de cette étude est d'analyser la cyberviolence dans les relations amoureuses chez les adolescents, garçons et filles, autochtones et étrangers, de la province d'Almerie. **MÉTHODE.** Une recherche transversale est réalisée par une enquête auprès d'un échantillon de 1 219 collégiens de la province d'Almerie d'origine espagnol, marocain et roumain, âgés de 12 à 20 ans, ayant eu déjà eu un partenaire amoureux. Pour ce faire, nous avons utilisé les échelles de victimisation de la cyberviolence, de perpétration de la cyberviolence et de justification de la violence, toutes extraites du questionnaire VPA-RC. **RÉSULTATS.** Il existe des niveaux élevés de victimisation et de perpétration de cyberviolence dans les relations de couples adolescents où plus de la moitié des jeunes souffrent et exercent de la violence. De même, il y a une forte tendance à la justification de la violence, significativement plus élevée chez les garçons. Il n'y a pas de différence de genre en règle générale dans la victimisation de la cyberviolence, mais il y en a dans sa perpétration et dans la justification de la violence, étant la cyberagression majoritairement reconnue par les filles et justifiée par les garçons. Une étude détaillée montre que les filles ont une tendance à perpétrer des formes de cyberviolence a niveau individuel (basées dans le contrôle et l'espionnage), tandis que les garçons la pratiquent à niveau social (basée dans la publication de photos). Des différences s'observent également selon l'origine culturelle : les adolescents nés de parents marocains reconnaissent souffrir et d'exercer avec plus de fréquence de la cyberviolence dans leurs relations amoureuses. **DISCUSSION.** Cette étude montre l'importance de la prévention de la cyberviolence au près d'une perspective transculturelle.

**Mots-clés :** *Cyberviolence, Adolescents, Collège, Espagnols, Marocains, Roumains.*

## **Perfil profesional de las autoras**

---

### **Verónica C. Cala (autora de contacto)**

Profesora ayudante doctor en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo (MIDE) de la Universidad de Almería. Sus líneas de investigación se enmarcan dentro de la

educación para la salud transcultural (EpS-T), la antropología médica aplicada a la educación y los métodos de investigación en EpS.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1254-1667>

Correo electrónico de contacto: [vcc284@ual.es](mailto:vcc284@ual.es)

Dirección para la correspondencia: despacho 2.11, edificio central. Universidad de Almería. Crtra. Sacramento, s/n, 04120 Almería.

### **María del Carmen Martínez Gil**

Educadora social, con máster en Migraciones, Mediación y Grupos Vulnerables (UAL). Actualmente trabaja en un centro de internamiento de menores infractores de la provincia de Almería. Su ámbito de investigación se ha centrado en las violencias virtuales entre jóvenes en contextos multiculturales.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0671-0196>

Correo electrónico de contacto: [marymartinez541@gmail.com](mailto:marymartinez541@gmail.com)

# DIFICULTADES PARA LA REGULACIÓN EMOCIONAL DEL PROFESORADO CHILENO EN TIEMPOS DE SARS-COV-2

## *Difficulties for the emotional regulation of Chilean teachers in times of SARS-CoV-2*

GERARDO FUENTES-VILUGRÓN<sup>(1)</sup>, ROBERTO LAGOS HERNÁNDEZ<sup>(2)</sup> Y PAOLA FUENTES MERINO<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> Universidad Católica de Temuco (Chile)

<sup>(2)</sup> Universidad Autónoma de Chile (Chile)

DOI: 10.13042/Bordon.2022.89794

Fecha de recepción: 08/06/2021 • Fecha de aceptación: 28/02/2022

Autor de contacto / Corresponding author: Gerardo Fuentes Vilugrón. E-mail: gerardo.fuentes@uct.cl

---

**INTRODUCCIÓN.** El contexto educativo se ha visto sometido a diversos cambios producto de la pandemia SARS-CoV-2. Dichos cambios han obligado a todos los sectores a reinventarse, provocando una rápida adopción de estrategias de enseñanza-aprendizaje desarrolladas bajo diferentes modalidades y denominaciones. Este proceso de adaptación al teletrabajo ha provocado que los profesionales de la educación tengan dificultades en la regulación emocional, derivadas de las experiencias de aislamiento o distancia social y de la sobrecarga de trabajo que provocan las actividades laborales en modalidad *online*. **MÉTODO.** Esta investigación educativa tiene un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental y alcance transversal. La muestra fue de tipo no probabilística e intencional, la cual estuvo compuesta por 1307 profesores divididos en 1040 mujeres (79.6%) y 267 hombres (20.4%). El instrumento para la recolección de datos consistió en la Escala de Dificultades de Regulación Emocional en su versión adaptada al español y validada en población chilena. **RESULTADOS.** Los datos indican una fiabilidad de .942 según la prueba alfa de Cronbach. En la escala aplicada existe un promedio de 2.484, lo que indica existencia de desregulación emocional en los profesores y profesoras. Asimismo, la desregulación emocional en el grupo género femenino ( $n = 1040$ ,  $M = 678.58$ ) presenta un promedio superior al grupo género masculino ( $n = 267$ ,  $M = 558.25$ ), la cual resultó estadísticamente significativa ( $p = .000$ ). **DISCUSIÓN.** Respecto al papel de los profesores y profesoras en la formación emocional de sus estudiantes, el profesor debe ser capaz de transmitir valores, ser un ejemplo a seguir y ser una figura mediadora entre los conocimientos que imparte y los que asimilan sus estudiantes. **CONCLUSIÓN.** La presente investigación destaca que la regulación emocional posee un rol relevante en el desarrollo infantil, donde los profesores y profesoras tienen un protagonismo insustituible ya que finalmente tienen impactos en los aprendizajes.

**Palabras clave:** Regulación emocional, Educación emocional, Competencias emocionales.

---

## Introducción

La regulación emocional (RE) es una de las áreas que ha tenido uno de los crecimientos más rápidos dentro de la psicología. No obstante, la diversidad de definiciones ha provocado una gran controversia que ha suscitado incertidumbre respecto de lo que se entiende por RE (Castillo-Gualda *et al.*, 2019; Gross, 2015; Martínez *et al.*, 2009). A efectos de esta investigación, la RE se considera como todos aquellos procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de la monitorización, evaluación, modificación y expresión de las reacciones emocionales (Thompson, 1994). Sin embargo, con el avance teórico y científico, también se le han otorgado aspectos de carácter colectivo o cultural (Fuentes, 2020; Mesquita, 1998; Riquelme *et al.*, 2016), ya que la RE promueve el ajuste social de un individuo, lo que difiere según la sociedad y cultura a la que se pertenece (Davis *et al.*, 2012; De Leersnyder *et al.*, 2013; Ford y Mauss, 2015). El rol de las emociones y su regulación está directamente vinculado a una variedad de importantes resultados asociados con los procesos educativos incluidos en este fenómeno, la eficacia de los profesores en el aula (Taxer y Gross, 2018).

La RE ha tenido un papel importante tanto en el desarrollo infantil como en la edad adulta (Wessing *et al.*, 2015), debido a que el desarrollo emocional se ha mantenido como una dimensión clave para el apoyo psicológico y mental, buscando reducir cualquier tipo de enfermedad asociada a la desregulación emocional como la depresión, la ansiedad o el estrés. No obstante, a lo largo de la historia, las emociones han sido desvalorizadas por ser consideradas opuestas a la racionalidad (González, 2015) a pesar de que, desde el inicio de la evolución filogenética, el ser humano ha hecho uso de las emociones como un elemento fundamental para la adaptación a diversos entornos y contextos.

En la actualidad ya es reconocido el valor de las emociones en la salud. Es decir, como expone

Pérez y Guerra (2014), en aquellos casos donde existe un fracaso en la regulación emocional (desregulación emocional) pueden aparecer problemas que interfieren con el bienestar y funcionamiento del sujeto, y puede manifestarse a través de diversos tipos de comportamientos y trastornos (ver tabla 1).

**TABLA 1. Efectos de la desregulación emocional**

Dimensión	Efectos	Autores
Física y biológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consumo de sustancias</li> <li>• Autolesiones</li> <li>• Hipertensión arterial</li> <li>• Intensificación de índices cardiacos</li> <li>• Cáncer</li> <li>• Trastornos alimenticios</li> </ul>	(Pérez y Guerra, 2014; Michelini <i>et al.</i> , 2016; Villarroel <i>et al.</i> , 2013; Pérez <i>et al.</i> , 2014; Núñez y Castillo, 2019; Porro <i>et al.</i> , 2012; Rodríguez <i>et al.</i> , 2017)
Psicológica y cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trastornos de ansiedad</li> <li>• Ataques de pánico</li> <li>• Estrés</li> <li>• Depresión</li> <li>• Baja autoestima</li> </ul>	(Pérez y Guerra, 2014; Geng <i>et al.</i> , 2020; Gyurak <i>et al.</i> , 2011; Luna <i>et al.</i> , 2001; Piqueras <i>et al.</i> , 2009)
Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déficit de atención</li> <li>• Agresividad</li> <li>• Falta de empatía</li> <li>• Comunicación no efectiva</li> <li>• Problemas de convivencia</li> </ul>	(Pérez y Guerra, 2014; Vargas y Muñoz-Martínez, 2013; Inglés <i>et al.</i> , 2014; Mestre <i>et al.</i> , 2012)

*Nota: elaboración propia considerando la referencia consignada en cada dimensión.*

Con base en el cuadro anterior, se evidencia la importancia en los procesos de regulación emocional en todas las edades del desarrollo humano, y es tal su relevancia desde el punto de vista onto- y filogenético, que se han generado hipótesis que profundizan en aspectos tan complejos como los roles de algunos neuropéptidos que contribuyeron a este proceso (Carter, 2014). En relación con lo anterior, la educación emocional permite que los seres humanos desarrollen su

capacidad de controlar, evaluar y modificar las conductas emocionales facilitando el logro de objetivos. Lo anterior permite dar respuestas acordes al contexto social y cultural en el que se encuentran, situación que puede ser apreciada en las adaptaciones sociales que han derivado de la situación pandémica que se ha vivido a nivel global, dado que, durante los últimos dos años, el mundo se ha enfrentado a una nueva enfermedad causada por el virus SARS-CoV-2, el cual se ha extendido rápidamente por sus características altamente contagiosas (Pedersen y Ho, 2020). Esto ha significado un desafío no solo para la salud pública, sino también para el campo de la educación, lo que ha tenido como consecuencia que en varios países del mundo se haya prohibido la apertura de escuelas y universidades (Santiago *et al.*, 2021). Dichos cambios han obligado a todos los sectores a reinventarse, lo que se ha evidenciado en situaciones laborales y en el cumplimiento de responsabilidades docentes que no pueden desempeñarse de forma presencial (Buitrago, 2020). Esto ha provocado una rápida adopción de estrategias de enseñanza-aprendizaje desarrolladas bajo diferentes modalidades y denominaciones, entre ellas trabajo remoto, trabajo en casa, trabajo *online* y teletrabajo, con la finalidad de promover y dar cumplimiento al distanciamiento físico durante la pandemia (Buitrago, 2020; Kaur-Sethi y Kaur-Saini, 2020; Ruiz-Frutos y Gómez-Salgado, 2021).

La modalidad teletrabajo se ha convertido en la más utilizada por las instituciones educativas durante la pandemia de COVID-19, lo que ha provocado que los profesores se vean sometidos a un urgente proceso de adaptación (MacIntyre *et al.*, 2020; Santiago *et al.*, 2021; Varea y González-Calvo, 2020). Esto ha evidenciado la brecha digital de las escuelas y sus docentes, ya que solo una minoría de los profesores manifiesta un uso hábil de las tecnologías con sentido pedagógico. Los profesores, en general, no cuentan con las competencias necesarias para asumir el desafío de convertir las escuelas en centros educativos a distancia (Murillo y Duk, 2020). Dicho proceso de adaptación al teletrabajo ha provocado que

los profesionales de la educación tengan dificultades en la regulación emocional, derivadas de las experiencias de aislamiento o distancia social y de la sobrecarga de trabajo que provocan las actividades laborales en modalidad *online* (Santiago *et al.*, 2021). Es decir, los profesores no solo están enfocados en la facilitación de herramientas, contenidos y materiales para la enseñanza, sino también en la adquisición de habilidades para convertirse en expertos en la navegación de los *softwares* necesarios para la modalidad de teletrabajo (Allen *et al.*, 2020). A nivel global, dicha situación ha puesto de manifiesto los efectos nocivos sufridos por los profesores, quienes tienen una sensación incierta en términos de su vida profesional y laboral, a la que se deben agregar los efectos de la sobrecarga laboral secundaria como el ambiente de trabajo, los tipos de contrato (temporales o a plazo fijo), la remuneración, las oportunidades de desarrollo profesional y el apoyo entregado por parte de la dirección de las instituciones educativas (Castilla-Gutiérrez *et al.*, 2021).

**TABLA 2. Dimensiones de la desregulación emocional**

Dimensión	Definición
Rechazo emocional	Reacción negativa a las respuestas emocionales de uno mismo y de los demás
Interferencia cotidiana	Las emociones interfieren con una acción efectiva hacia una meta cuando las personas experimentan una emoción negativa
Desatención emocional	Son las dificultades en reconocer y darse cuenta de sus propias emociones
Descontrol emocional	Problemas de controlar el propio comportamiento cuando se experimenta una emoción con alta intensidad
Confusión emocional	Son las dificultades para diferenciar las emociones mientras estas son experimentadas

*Nota: definiciones extraídas de Gratz y Roemer (2004) y Hervás y Jódar (2008).*

A partir de los antecedentes expuestos, el objetivo de esta investigación consiste en analizar los factores que generan una mayor dificultad para la regulación emocional de los profesores chilenos, en contexto de teletrabajo por pandemia, y establecer si existen diferencias significativas según género y nivel educativo laboral. Para ello se hará uso de los factores extraídos del estudio realizado por Hervás y Jódar (2008) que corresponden a: 1) rechazo emocional; 2) interferencia cotidiana; 3) desatención emocional; 4) descontrol emocional; y 5) confusión emocional (ver tabla 2).

## Método

Esta investigación educativa tiene un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental y alcance transversal, en la que se analizan los datos obtenidos de dos grupos heterogéneos haciendo una comparación de la información obtenida (Hernández, 2019). En este sentido, y con la finalidad de cumplir con los objetivos planteados en la investigación, se hace necesario aplicar toda la objetividad y rigurosidad del método científico para la comprensión, el conocimiento y la explicación de la realidad educativa (McMillan y Schumacher, 2005).

## Muestra

La muestra fue de tipo no probabilística e intencional; está compuesta por 1307 profesores con edades comprendidas entre los 22 y los 71 años ( $M = 38.04$ ,  $DT = 9.17$ ) que desempeñan en niveles de educación prebásica (9.6%,  $N = 125$ ), básica (48.9%,  $N = 639$ ), media (31.4%,  $N = 410$ ) y superior (10.2%,  $N = 133$ ), correspondiendo a 1040 mujeres (79.6%) y 267 hombres (20.4%). Del total de la muestra, tomando en consideración los años de servicio laboral en instituciones educativas, se aprecian profesores que tienen hasta 5 años de desempeño laboral (31.6%,  $N = 413$ ), entre 6 y 10 años de desempeño laboral (26.9%,  $N = 352$ ), entre 11 y 15 años de desempeño laboral (19.4%,  $N = 254$ ), entre

16 y 20 años de desempeño laboral (10.3%,  $N = 135$ ) y más de 20 años de desempeño laboral (11.7%,  $N = 153$ ). En relación con la distribución por región de la muestra, la mayor cantidad de participantes residen en la Región Metropolitana (36.5%,  $N = 477$ ), La Araucanía (14.5%,  $N = 189$ ), Valparaíso (9.4%,  $N = 123$ ) y Bío Bío (7.2%,  $N = 94$ ). En cuanto a los criterios de inclusión fueron considerados los participantes que se encontraban efectivamente ejerciendo como profesores en alguna institución educativa, haber dado el consentimiento informado para participar de la investigación y responder completamente el cuestionario DERS-E.

## Instrumento

El instrumento para la recolección de datos consistió en la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) en su versión adaptada al español (Hervás y Jódar, 2008) y validada en población chilena por Guzmán-González *et al.* (2014), estudio en el cual se obtuvo una consistencia interna de .92 determinada mediante el alfa de Cronbach. La escala está compuesta de 25 ítems y permite obtener un puntaje total, mediante la sumatoria de todos los reactivos del instrumento, y también por subescala, mediante el cálculo de la sumatoria de aquellos ítems que la componen (rechazo emocional, interferencia cotidiana, desatención emocional, descontrol y confusión emocional). El rango posible de respuestas es de 1 a 5, mientras que según lo expuesto por Guzmán *et al.* (2020), el puntaje de corte para diferenciar entre aquellos que tienen bajo nivel o alto nivel de dificultad en la regulación emocional es de 73 puntos, aplicable a distintos tipos de muestra.

## Procedimiento de análisis

Se examinaron los datos para detectar valores atípicos o ausentes, no encontrándose encuestas que fuera necesario eliminar. Posteriormente, para el análisis de los datos se utilizó el programa

informático estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 26.0. La consistencia interna de cada instrumento se realizó mediante el alfa de Cronbach, tanto para la escala total como para las dimensiones, incluyendo correlaciones interítem. De acuerdo con lo establecido en el teorema del límite central (Grinstead y Snell, 1997), dado el tamaño muestral se asume distribución gaussiana, por lo que se aplicaron pruebas paramétricas para realizar las comparaciones. Para una primera aproximación al análisis de los datos, se elaboraron tablas cruzadas para la descripción de las variables de cada instrumento según género y nivel educativo laboral, considerando estadísticos descriptivos como media y desviación típica. La comparación de los datos para contrastar las diferencias encontradas según género y nivel escolar laboral se llevó a cabo mediante las pruebas *t* de Student y ANOVA, en tanto el tamaño del efecto se determinó mediante la *d* de Cohen.

### Consideraciones éticas

Esta investigación se realizó según lo expuesto en la Declaración de Singapur sobre la Integridad en la Investigación, caracterizada por cuatro aspectos fundamentales: honestidad en todos los aspectos de la investigación, responsabilidad en la ejecución de la investigación, cortesía profesional e imparcialidad en las relaciones laborales y buena gestión de la investigación en nombre de otros. Además, se mantuvo el principio de respeto por la autonomía, que establece que los participantes poseen la libertad para determinar sus acciones. Por último, se consideraron

la confidencialidad y la privacidad, refiriéndose al anonimato de la identidad de los participantes (Moscoso y Díaz, 2018).

## Resultados

A través de la prueba de fiabilidad se obtuvo un alfa de Cronbach de .942 para la escala total, y el análisis de consistencia interna de los ítems muestra que cada uno de los ítems aporta a las dimensiones de las subescalas (ver tabla 3) con niveles de discriminación adecuados, lo que permite la medición del mismo atributo (desregulación emocional).

TABLA 3. Estadísticas de fiabilidad

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Escala DERS-E	.942	25
Rechazo emocional	.932	7
Interferencia cotidiana	.898	4
Desatención emocional	.846	5
Descontrol emocional	.918	6
Confusión emocional	.773	3

Nota: coeficiente alfa de Cronbach al excluir cada ítem.

A continuación, y siguiendo la propuesta de valores de referencia de la Escala DERS-E en población adulta chilena (Guzmán *et al.*, 2020), se presentan los resultados según género (tabla 4) y nivel escolar laboral (tabla 5):

TABLA 4. Nivel de dificultad en la regulación emocional según género

		Nivel de dificultad en la regulación emocional	
		Bajo nivel	Alto nivel
Género	Femenino	699	341
	Masculino	215	52
Total		914	393

Nota: alto nivel puntaje  $\geq 73$ ; bajo nivel puntaje  $< 73$ .

TABLA 5. Nivel de dificultad en la regulación emocional según nivel educativo laboral

		Nivel de dificultad en la regulación emocional	
		Bajo nivel	Alto nivel
Nivel educativo laboral	Prebásica	85	40
	Básica	442	197
	Media	280	130
	Superior	107	26
Total		914	393

Nota: alto nivel puntaje  $\geq 73$ ; bajo nivel puntaje  $< 73$ .

Como puede observarse, un 70% de los participantes del estudio presenta bajo nivel de dificultad en la regulación emocional y un 30% presenta altos niveles. Asimismo, con el propósito de determinar si existen diferencias significativas en la regulación emocional según género, se aplicó una *t* de Student tomando como variable independiente el género y como variable dependiente la sumatoria de la Escala DERS-E y de cada una de sus dimensiones. Los resultados indican que existen diferencias significativas según género en todas las dimensiones, con una magnitud del tamaño de efecto pequeño.

Para determinar si existen diferencias significativas en la regulación emocional según el nivel educativo laboral se realizó un análisis de ANOVA de una vía considerando como variable independiente la agrupación por nivel educativo prebásica, básica, media y superior, y como variable dependiente la Escala DERS-E y sus dimensiones. Los resultados dan cuenta de diferencias significativas solo a nivel de Escala DERS-E total, con una magnitud de efecto pequeño  $F(3,1303) = 3.19$  Sig. = .023  $1 - \beta = .95$ ,  $f = .09$ . El análisis *post hoc* se realizó mediante Bonferroni, encontrándose diferencias entre el nivel educativo laboral básica ( $M = 62.85$ ) y superior

TABLA 6. Diferencias en la regulación emocional según género

	Tratamiento				gl	<i>t</i>	<i>p</i>	1- $\beta$	<i>d</i>
	F N = 1040		M N = 267						
	M	DE	M	DE					
DERS-E total	63.45	20.53	56.90	18.68	1305	4.733	.000*	0.98	0.36
Rechazo emocional	19.38	8.57	16.39	7.39	1305	5.240	.000*	0.99	0.39
Interferencia cotidiana	12.97	4.54	11.66	4.37	1305	4.238	.000*	0.63	0.25
Desatención emocional	11.55	4.42	10.90	4.45	1305	2.126	.034*	0.93	0.25
Descontrol emocional	12.86	6.06	11.67	5.21	1305	2.949	.003*	0.53	0.21
Confusión emocional	6.69	2.88	6.29	2.80	1305	2.049	.041*	0.50	0.14

Nota: elaboración propia con los datos obtenidos de la investigación; \* = significancia en el nivel .05.

( $M = 56.98$ ), sig. = .015, IC95% [.766, 10.98], y entre el grupo de nivel laboral media ( $M = 62.55$ ) y superior ( $M = 56.98$ ), sig. = .036, IC95% [.22, 10.91].

## Discusión

El papel de los profesores y profesoras en la formación emocional de sus estudiantes se ha vuelto fundamental si se considera que la labor docente no solo se reduce a la entrega de contenidos académicos, sino que este se vuelve un modelo de elementos personales y emocionales de sus estudiantes (Calderón *et al.*, 2014; Lei *et al.*, 2018; Mainhard *et al.*, 2018). No obstante, para que esto ocurra, el profesor debe ser capaz de transmitir valores, ser un ejemplo a seguir y ser una figura mediadora entre los conocimientos que imparte y los que asimilan sus estudiantes (Bulás *et al.*, 2020). Lo anterior ha generado un incremento del interés en el estudio de las emociones en el profesorado, debido a los elevados índices de dificultad en la regulación emocional que están vinculados al estrés y la ansiedad, entre otros, sobre todo en profesores más jóvenes (Santander *et al.*, 2020). En esta línea, los hallazgos de la presente investigación muestran que un 70% de los participantes tienen una mayor regulación emocional, lo que concuerda con Santander *et al.* (2020), quienes exponen que el 91% de los profesores están adecuadamente regulados emocionalmente.

Al analizar las diferencias significativas en la regulación emocional según género, tanto a nivel general como por cada dimensión que compone la escala, el género femenino es el que presenta mayor nivel de dificultad en la regulación emocional, aunque es necesario tener presente que el tamaño del efecto es pequeño. En cuanto a las diferencias significativas según el nivel educativo laboral, estas solo se aprecian a nivel general de la escala, entre los niveles básica y superior, así como en los niveles media y superior, con un tamaño de efecto pequeño. Lo anterior concuerda con los riesgos

psicosociales a los que se ven expuestos los profesores en tiempos de COVID-19, lo que se asocia a una disminución de la salud mental, producto de las condiciones laborales inadecuadas (Jones y Kessler, 2020; Ozamiz-Etxebarria *et al.*, 2021; Santiago *et al.*, 2021), considerando que la regulación emocional se correlaciona con su bienestar y con la calidad de su enseñanza (Brackett *et al.*, 2013; Frenzel y Götz, 2007; Hagenauer *et al.*, 2015).

Respecto a las diferencias según género, Noor y Zainuddin (2011) plantean que se asocian al agotamiento emocional provocado por la interrelación de las emociones, la demanda laboral y la familia, considerando situaciones en las que hay al menos un hijo viviendo en casa, adicionalmente. En este contexto, Hernández y Ramos (2018) y Rendón (2019) exponen que las mujeres tienden a percibir mejor sus emociones que los hombres. Sin embargo, el presente estudio evidencia que el género femenino posee mayor dificultad que el grupo género masculino, siendo estas diferencias estadísticamente significativas. No obstante, en el mismo estudio de Rendón (2019) no presentaron diferencias en el promedio general de regulación emocional.

Puede observarse que existe preocupación en profesores chilenos para autorregularse cuando las emociones interfieren con una acción efectiva hacia una meta (Gratz y Roemer, 2004; Hervás y Jódar, 2008), ya que, según las creencias de los profesores, la regulación de sus emociones les permite alcanzar objetivos en procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes (Sutton, 2004). En el estudio realizado por Fuentes-Vilugrón *et al.* (2021), en profesores de Educación Física en formación, también se encontraron diferencias significativas por curso y género, pero solo a nivel de la dimensión interferencia emocional. Esta dimensión denota dificultades en la concentración y el cumplimiento de tareas cuando se experimentan emociones asociadas a reacciones negativas (Guzmán-González *et al.*, 2014).

## Conclusión

Se concluye que el instrumento utilizado tuvo una consistencia interna que permite atribuirle fiabilidad para su aplicación en población de profesoras y profesores chilenos, para la escala completa y para sus dimensiones. Los resultados, utilizando el puntaje de corte para DERS-E total, indicaron mayoritariamente bajos niveles de dificultad en la regulación emocional; sin embargo, se evidencian diferencias estadísticamente significativas según género, siendo el femenino el que tuvo mayores niveles de dificultad a nivel general y por dimensión de la escala, y según el nivel educativo laboral solo se encontraron diferencias significativas entre los niveles básica y superior, así como en los niveles media y superior.

La reciente pandemia vivida a nivel mundial ha posicionado a la regulación emocional como un área de estudio de interés con un creciente interés científico, mostrando además una expansión relevante en la psicología. Esto también se expresa en sus aplicaciones, que en esta investigación se relacionaron con el campo de la educación y la psicología, observándose resultados que ameritan un análisis profundo por las implicaciones sociales que se le relacionan. No obstante, a pesar del interés en esta materia se observan aún algunas ambigüedades en cuanto a las definiciones que se han elaborado para determinar sus campos de actuación, hecho que ha dejado en evidencia algún grado de controversia e incertidumbre respecto de lo que se entiende por regulación emocional, habiéndose decidido en el caso de este estudio tomar en consideración todos aquellos procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de la monitorización, evaluación, modificación y expresión de las reacciones emocionales, que se pudo constatar tienen efectos a nivel colectivo o cultural y que promueven el ajuste social de las personas.

La presente investigación destaca que la regulación emocional posee un rol relevante en el

apoyo psicológico y mental en el contexto de la adaptación a diversos entornos. Debería profundizarse en la regulación emocional como fenómeno complejo, ya que es clave para la gestión exitosa de modelos formativos orientados a controlar, evaluar y modificar las conductas emocionales a fin de conseguir un objetivo. Esto es clave en la escuela, donde los profesores y profesoras tienen un protagonismo insustituible, ya que, finalmente, tienen impactos en los aprendizajes y además pueden tener efectos en la salud pública, especialmente en cuanto al balance emocional requerido para afrontar situaciones de crisis como las vividas en situación de pandemia.

La adaptación al teletrabajo constituye un enorme esfuerzo adaptativo a nuevos escenarios educativos. Los profesionales de la educación han tenido que enfrentar un conjunto de variables que dificultan la regulación emocional, teniendo que orientar sus energías a la facilitación de entornos educativos virtuales, adaptación, flexibilización de contenidos claves y reorganización de los materiales para la enseñanza. Lo anterior se suma a los efectos de la sobrecarga laboral, relacionada con las características de los ambientes de trabajo, por lo tanto, las cifras observadas son una llamada de atención debido a que, en particular, en las profesionales de la educación de género femenino, se puede observar una mayor incidencia de desregulación emocional en comparación con los varones.

Se observaron dificultades en la concentración y el cumplimiento de tareas cuando se experimentan emociones asociadas a reacciones negativas. Estos resultados destacan ya que las acciones relacionadas con su quehacer profesional impactan en sus estudiantes a través de los procesos de transmisión de valores, modelamiento conductual y rol mediador entre los conocimientos que imparte y los que asimilan sus estudiantes, aspectos de interés.

La presente investigación tiene interesantes proyecciones en cuanto a medir los índices de

dificultad en la regulación emocional y sus impactos en los aprendizajes escolares y como aspecto que mejorar. Se considera que es una debilidad el hecho de no poseer un universo más

equilibrado de respuestas entre el género femenino y masculino, apreciándose proporcionalmente una participación más activa de las profesoras respecto de los profesores.

## Referencias bibliográficas

---

- Allen, J., Rowan, L. y Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 233-236. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1752051>
- Brackett, M., Floman, J., Ashton-James, C., Cherkaakiy, L. y Salovey, P. (2013). The influence of teacher emotion on grading practices: a preliminary look at the evaluation of student writing. *Teachers and Teaching*, 19(6), 634-646. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827453>
- Buitrago-Botero, D. (2020). Teletrabajo: una oportunidad en tiempos de crisis. *Revista CES Derecho*, 11(1). [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2145-77192020000100001](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-77192020000100001)
- Bulás-Montoro, M., Ramírez-Camacho, A. y Corona-Galindo, M. (2020). Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 57-73. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939bulas4>
- Calderón-Rodríguez, M., González-Mora, G., Salazar-Segnini, P. y Washburn-Madrigal, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-23. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729876009.pdf>
- Carter, S. (2014). Oxytocin pathways and the evolution of human behavior. *Annual Review of Psychology*, 65, 17-39. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115110>
- Castilla-Gutiérrez, S., Colihuil-Catrileo, R., Bruneau-Chávez, J. y Lagos-Hernández, R. (2021). Carga laboral y efectos en la calidad de vida de docentes universitarios y de enseñanza media. *Chakinán, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. <http://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/533/83>
- Castillo-Gualda, R., Herrero, M., Rodríguez-Carvajal, R., Brackett, M. y Fernández-Berrocal, P. (2019). The role of emotional regulation ability, personality, and burnout among Spanish teachers. *International Journal of Stress Management*, 26(2), 146-158. <https://doi.org/10.1037/str0000098>
- Davis, E., Greenberger, E., Charles, S., Chen, C., Zhao, L. y Dong, Q. (2012). Emotion experience and regulation in China and the United States: how do culture and gender shape emotion responding? *International Journal of Psychology*, 47(3), 230-239. <https://doi.org/10.1080/00207594.2011.626043>
- De Leersnyder, J., Boiger, M. y Mesquita, B. (2013). Cultural regulation of emotion: individual, relational, and structural sources. *Frontiers in Psychology*, 4(55). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00055>
- Ford, B. y Mauss, I. (2015). Culture and emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 3, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2014.12.004>
- Frenzel, A. y Götz, T. (2007). Emotionales Erleben von Lehrkräften beim Unterrichten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 283-295. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.3.283>
- Fuentes-Vilugrón, G. A. (2020). El espacio como elemento clave para la regulación emocional en la escuela: análisis en contextos de diversidad social y cultural. *Revista Educación*, 44(2). <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39365>
- Fuentes-Vilugrón, G., Saavedra-Vallejos, E. y Salvador-Soler, N. (2021). Desregulación emocional en la formación inicial de profesores de Pedagogía en Educación Física. *Retos*, 42, 575-583. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>

- Geng, Y., Gu, J., Zhu, X., Yang, M., Shi, D., Shang, J. y Zhao, F. (2020). Negative emotions and quality of life among adolescents: a moderated mediation model. *International Journal of Clinical and Health Psychology, In Press*. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.02.001>
- González, A. (2015). Emoción, sentimiento y pasión en Kant. *Trans/Form/Ação*, 38(3), 75-98. <https://doi.org/10.1590/S0101-31732015000300006>
- Gratz, K. y Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure, and initial validation of the difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment Volume*, 26, 41-54. <https://link.springer.com/article/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Grinstead, C. M. y Snell, J. L. (1997). *Introduction to probability*. American Mathematical Society.
- Gross, J. (2015). Emotion regulation: current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Guzmán-González, M., Mendoza-Llanos, R., Garrido-Rojas, L., Barrientos, J. y Urzúa, A. (2020). Propuesta de valores de referencia para la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) en población adulta chilena. *Revista Médica de Chile*, 148(5), 644-652. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872020000500644>
- Guzmán-González, M., Trabuco, C., Urzúa, A., Garrido, L. y Leiva, J. (2014). Validez y confiabilidad de la versión adaptada al español de la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) en población chilena. *Terapia Psicológica*, 32(1), 19-29. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082014000100002>
- Gyurak, A., Gross, J. y Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: a dual-process framework. *Journal Cognition and Emotion*, 25(3), 400-412. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.544160>
- Hagenauer, G., Hascher, T. y Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 385-403. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hernández, C. y Ramos, J. (2018). La inteligencia emocional y la práctica docente en profesores investigadores. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 419-447. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.387>
- Hernández, J. (2019). El paradigma en investigación educativa: construyendo consciencia sobre lo que se hace. Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua. <https://www.rediech.org/inicio/images/k2/libro-2019-arzola-03.pdf>
- Hervás, G. y Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*, 19(2), 139-156. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1130-52742008000200001](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742008000200001)
- Inglés, C., Torregrosa, M., García-Fernández, J., Martínez-Monteaigudo, M., Estévez, E. y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129330657003.pdf>
- Jones, A. y Kessler, M. (2020). Teachers' emotion and identity work during a pandemic. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.583775>
- Kaur-Sethi, G. y Kaur-Saini, N. (2020). COVID-19: opinions and challenges of school teachers on work from home. *Asian Journal Nursing Education and Research*, 10(4), 532-536. [https://ajner.com/HTML\\_Papers/Asian%20Journal%20of%20Nursing%20Education%20and%20Research\\_\\_PID\\_\\_2020-10-4-33.html](https://ajner.com/HTML_Papers/Asian%20Journal%20of%20Nursing%20Education%20and%20Research__PID__2020-10-4-33.html)

- Lei, H., Cui, Y. y Chiu, M. (2018). The relationship between teacher support and students' academic emotions: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 8(2288). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288>
- Luna, M., Hamana, Z., Colmenares, Y. y Maestre, C. (2001). Ansiedad y depresión. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 20(2), 111-122. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-02642001000200002](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-02642001000200002)
- MacIntyre, P., Gregersen, T. y Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the COVID-19 conversion to online teaching: correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. y Göetz, T. (2018). Student emotions in class: the relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53, 109-119. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.011>
- Martínez-Pérez, M., Retana-Franco, B. y Sánchez-Aragón, R. (2009). Identificación de las estrategias de regulación emocional del miedo en adultos de la ciudad de México. *Psicología Iberoamericana*, 17(2), 49-59. <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133912609007.pdf>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5.ª ed.). Pearson Educación. [https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan\\_J.\\_H.\\_Schumacher\\_S.\\_2005.\\_Investigacion\\_educativa\\_5\\_ed..pdf](https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf)
- Mesquita, B. (1998). The analysis of emotions. En M. F. Mascolo y S. Griffin, *What develops in emotional development?* (pp. 273-295). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1939-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1939-7_11)
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A., Richaud, M. y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n4/v11n4a20.pdf>
- Michellini, Y., Acuña, I. y Godoy, J. (2016). Emociones, toma de decisiones y consumo de alcohol en jóvenes universitarios. *Suma Psicológica*, 23, 42-50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.01.001>
- Moscoso, L. y Díaz, L. (2018). Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), 51-67. <https://doi.org/10.18359/rlbi.2955>
- Murillo, J. y Duk, C. (2020). El COVID-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Noor, N. y Zainuddin, M. (2011). Emotional labor and burnout among female teachers: work-family conflict as mediator. *Asian Journal of Social Psychology*, 14(4), 283-293. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2011.01349.x>
- Núñez, M. y Castillo, R. (2019). El papel de la inteligencia emocional en la enfermedad cardiovascular. *Gaceta Sanitaria*, 33(4), 377-380. <http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.04.008>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Barasategi, N., Idoaga-Mondragon, N. y Dosil-Santamaría, M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: the challenge of returning to face-to-face teaching. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718>
- Pedersen, S. y Ho, Y. C. (2020). SARS-CoV-2: a storm is raging. *The Journal of Clinical Investigation*, 130(5), 2202-2205. <https://doi.org/10.1172/JCI137647>
- Pérez, Y. y Guerra, M. (2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*, 86(3), 368-375. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75312014000300011](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312014000300011)
- Pérez, Y., Guerra, V., Zamora, Y. y Grau, R. (2014). Regulación emocional en adolescentes con hipertensión arterial esencial. *Revista Cubana de Medicina*, 53(4), 392-401. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75232014000400004](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75232014000400004)

- Piqueras, J., Ramos, V., Martínez, A. y Oblitas, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112. <https://www.redalyc.org/pdf/1342/134213131007.pdf>
- Porro, M., Andrés, M. y Rodríguez-Espínola, S. (2012). Regulación emocional y cáncer: utilización diferencial de la expresión y supresión emocional en pacientes oncológicos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(2), 341-355. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v30n2/v30n2a10.pdf>
- Rendón, M. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(23), 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- Riquelme-Mella, E., Quilaqueo-Rapimán, D., Quintriqueo-Millán, S. y Loncón-Antileo, E. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar e Educacional*, 20(3), 523-532. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031038>
- Rodríguez, M., Gempeler, J., Mayor, N., Patiño, C., Lozano, L. y Pérez, V. (2017). Disregulación emocional y síntomas alimentarios: análisis de sesiones de terapia grupal en pacientes con trastorno alimentario. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 8(1), 72-81. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rmta.2017.01.001>
- Ruiz-Frutos, C. y Gómez-Salgado, J. (2021). Efectos de la pandemia por COVID-19 en la salud mental de la población trabajadora. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 24(1), 6-11. <http://dx.doi.org/10.12961/aprl.2021.24.01.01>
- Santander, S., Gaeta, M. y Martínez-Otero, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 225-246. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77695>
- Santiago-Ribeiro, B., Scorsolini-Comin, F. y Barcellos-Dalri, R. (2021). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Índex de Enfermeria*, 29(3), 137-141. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962020000200008](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008)
- Sutton, R. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379-398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
- Taxer, J. y Gross, J. (2018). Emotion regulation in teachers: the “why” and “how”. *Teaching and Teacher Education*, 74, 180-189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Varea, V. y González-Calvo, G. (2020). Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of Covid-19. *Sport, Education and Society*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791814>
- Vargas, M. y Muñoz-Martínez, A. (2013). La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. *Psicología USP*, 24(2), 225-240. <https://www.redalyc.org/pdf/3051/305128932003.pdf>
- Villaruel, J., Jerez, S., Montenegro, A., Montes, C., Igor, M. y Silva, H. (2013). Conductas autolesivas no suicidas en la práctica clínica. Primera parte: conceptualización y diagnóstico. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 51(1), 38-45. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272013000100006>
- Wessing, I., Rehbein, M., Romer, G., Achtergarde, S., Dobel, C., Zwitserlood, P. et al. (2015). Cognitive emotion regulation in children: reappraisal of emotional faces modulates neural source activity in a frontoparietal network. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 13, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.01.012>

## **Abstract**

---

### *Difficulties for the emotional regulation of Chilean teachers in times of SARS-CoV-2*

**INTRODUCTION.** The educational context has undergone several changes as a result of the SARS-CoV-2 pandemic. These changes have forced all sectors to reinvent themselves, causing a rapid adoption of teaching-learning strategies developed under different modalities and denominations. This process of adaptation to teleworking has caused education professionals to have difficulties in emotional regulation, derived from their experiences of isolation or social distance and from the work overload caused by online work activities. **METHOD.** This educational research has a quantitative, non-experimental and cross-sectional approach. The sample was non-probabilistic and intentional, composed of 1,307 teachers divided into 1,040 women (79.6%) and 267 men (20.4%). The instrument for data collection consisted of the “Escala de Dificultades de Regulación Emocional” (Emotional Regulation Difficulties Scale) in its version adapted to Spanish and validated in the Chilean population. **RESULTS.** The data indicate a reliability of 0.942 according to Cronbach’s Alpha test. In the scale applied there is an average of 2.484, which indicates the existence of emotional dysregulation in male and female teachers. Likewise, emotional dysregulation in the female group ( $n = 1040$   $M = 678.58$ ) presents a higher average than the male group ( $n = 267$   $M = 558.25$ ) which was statistically significant ( $p = .000$ ). **DISCUSSION.** In order for teachers to play a role in the emotional formation of their students must be able to transmit values, be an example to follow and be a mediating figure between the knowledge he/she imparts and the knowledge assimilated by his/her students. **CONCLUSIONS.** The research highlights that emotional regulation has a relevant role in child development and that teachers play an irreplaceable role, as they have an impact on learning.

**Keywords:** *Emotional problems, Covid-19, Teachers, Emotional development, Teleworking.*

## **Résumé**

---

### *Difficultés pour la régulation émotionnelle des enseignants chiliens à l’époque du SARS-CoV-2*

**INTRODUCTION.** Le contexte éducatif a subi plusieurs changements à la suite de la pandémie de SRAS-CoV-2. Ces changements ont obligé tous les secteurs à se réinventer, entraînant l’adoption rapide de stratégies d’enseignement-apprentissage développées sous différentes modalités et appellations. Ce processus d’adaptation au télétravail a provoqué chez les professionnels de l’éducation des difficultés de régulation émotionnelle, dues à l’expérience de l’isolement ou de la distance sociale et à la surcharge de travail causée par les activités en ligne. **MÉTHODE.** Cette recherche en éducation a une approche quantitative, non expérimentale et transversale. L’échantillon était non probabiliste et intentionnel, composé de 1307 enseignants répartis en 1040 femmes (79.6%) et 267 hommes (20.4%). L’instrument de collecte des données consistait en l’Escala de Dificultades de Regulación Emocional dans sa version adaptée à l’espagnol et validée dans la population chilienne. **RÉSULTATS.** Les données indiquent une fiabilité de .942 selon le test Alpha de Cronbach. Dans l’échelle appliquée, il y a une moyenne de 2.484, ce qui indique l’existence d’une dysrégulation émotionnelle chez les enseignants et les enseignantes. De même, la dysrégulation émotionnelle dans le groupe féminin ( $n = 1040$ ,  $M = 678.58$ ), présente une moyenne plus élevée que le groupe masculin ( $n = 267$ ,  $M = 558.25$ ), ce qui est statistiquement

significatif ( $p = .000$ ). **DISCUSSION.** Le rôle des enseignants dans la formation émotionnelle de leurs élèves. Pour cela, l'enseignant doit être capable de transmettre des valeurs, être un exemple à suivre et être une figure médiatrice entre les connaissances qu'il transmet et celles qui sont assimilées par les élèves. **CONCLUSION.** Cette recherche met en évidence que la régulation émotionnelle joue un rôle pertinent dans le développement des enfants, où les enseignants ont un rôle irremplaçable à jouer, car ils ont en fin de compte un impact sur l'apprentissage.

**Mots-clés :** Régulation émotionnelle, Education émotionnelle, Compétences émotionnelles.

## Perfil profesional de los autores

---

### Gerardo Fuentes Vilugrón (autor de contacto)

Es profesor de Educación Física, licenciado en Educación y magíster en Didáctica de la Educación Física por la Universidad Autónoma de Chile. Doctorante en Educación en la Universidad Católica de Temuco, Chile. Docente del Departamento de Ciencias de la Educación y de la Facultad Técnica de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Tesista del proyecto Fondecyt Regular N.º 1191956. Miembro del Grupo de Investigación de Educación Física, Salud y Calidad de Vida.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8924-7821>

Correo electrónico de contacto: [gerardo.fuentes@uct.cl](mailto:gerardo.fuentes@uct.cl)

Dirección para la correspondencia: Avenida Javiera Carrera 0102, torre 10, departamento 34, Temuco, Chile.

### Roberto Lagos Hernández

Profesor de Estado de Educación Física, Deporte y Recreación por la Universidad de la Frontera, Chile. Magíster en Psicología Infantil por el Instituto de Estudios Aplicados y Formación de Postgrados de Málaga, España. Doctorante en Ciencias de la Educación en la Universidad de la Plata, Argentina. Profesor asociado de la Universidad Autónoma de Chile. Director de la Carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Autónoma de Chile, Chile. Miembro del Grupo de Investigación de Educación Física, Salud y Calidad de Vida.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5722-3051>

Correo electrónico de contacto: [roberto.lagos@uautonoma.cl](mailto:roberto.lagos@uautonoma.cl)

### Paola Fuentes Merino

Profesora de Estado en Educación Técnico Profesional, licenciada en Educación y magíster en Educación con mención en Evaluación Educacional por Universidad de La Frontera, Chile. Académica Universidad Autónoma de Chile, Chile. Miembro del grupo de investigación EFISAL.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7523-8879>

Correo electrónico de contacto: [paola.fuentes@uautonoma.cl](mailto:paola.fuentes@uautonoma.cl)

# PERCEPCIONES PROFESIONALES SOBRE LAS BARRERAS PARA IMPLEMENTAR UN SISTEMA AUMENTATIVO ALTERNATIVO DE COMUNICACIÓN DE ALTA TECNOLOGÍA

## *Professional perceptions about barriers to implementing a high-tech augmentative alternative communication system*

LIDIA MARÍA MARTÍNEZ GONZÁLEZ<sup>(1)</sup>, MANUEL PACHECO-MOLERO<sup>(2)</sup>,  
CLAUDIA TATIANA ESCORCIA-MORA<sup>(2)(3)</sup> Y MÓNICA GUTIÉRREZ-ORTEGA<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> CEE Los Ángeles (España)

<sup>(2)</sup> Universidad Internacional de La Rioja (España)

<sup>(3)</sup> Universidad Católica de Valencia (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2022.92707

Fecha de recepción: 22/12/2022 • Fecha de aceptación: 25/01/2022

Autora de contacto / Corresponding author: Mónica Gutiérrez-Ortega. E-mail: monica.gutierrez@unir.net

Fecha de publicación *online*: 12/05/2022

---

**INTRODUCCIÓN.** El campo de la comunicación aumentativa o alternativa (CAA) avanza continuamente y, dentro de este, cobran especial relevancia las nuevas tecnologías. Actualmente, los profesionales abordan el reto de facilitar la participación de los niños con necesidades complejas de comunicación a través del uso de dispositivos tecnológicos en el entorno y con las personas que pasan la mayor parte del tiempo. A partir de una revisión bibliográfica, en este estudio se documentan las limitaciones recogidas en otras investigaciones y que parecen ser las más significativas en la actualidad. El propósito de este trabajo es determinar las barreras que perciben los profesionales encargados de implementar un sistema aumentativo o alternativo de comunicación (SAAC) de alta tecnología. **MÉTODO.** Se ha realizado un estudio no experimental, de tipo correlacional-comparativo en el que han participado 229 profesionales de diferentes ámbitos vinculados al contexto del estudio. Los profesionales respondieron al instrumento compuesto por cuatro categorías que analizan las actitudes y barreras. **RESULTADOS.** Se advierte la persistencia de un conjunto de barreras documentadas en la literatura y falsos mitos. Variables tales como la formación, la experiencia profesional y/o el contexto donde trabajan los individuos influyen en las percepciones de los profesionales. **DISCUSIÓN.** La existencia de múltiples obstáculos relacionados con las aptitudes y actitudes de los profesionales origina que estos adopten en la práctica creencias desacertadas y exijan un conjunto de prerequisites al menor para acceder al SAAC de alta tecnología. La falta de formación específica en CAA, la no comprensión del papel de la CAA y la falta de ayudas económicas son percibidas como barreras a la hora de la implementación.

**Palabras clave:** Atención temprana, Adquisición del lenguaje, Educación infantil, Provisión de sistemas, Niños, Interacción.

---

## Introducción

A lo largo de la historia se ha recalcado que la comunicación es tanto una necesidad humana como un derecho (Beukelman *et al.*, 2016). En general, aunque los niños que presentan compromisos en el desarrollo adquieren habilidades para comunicarse funcionalmente durante su infancia (Abbeduto, 2003), no todos llegan a alcanzar el éxito que se espera. La comunicación aumentativa o alternativa (CAA) es el campo que afronta las necesidades de las personas cuya función comunicativa se ve comprometida si esta depende únicamente del habla (Beukelman y Mirenda, 2005). Entendemos por sistemas aumentativos o alternativos de comunicación (SAAC), siguiendo a Pérez (2014), a “formas de expresión distintas al lenguaje hablado, que tienen como objetivo aumentar (aumentativos) y/o compensar (alternativos) las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad” (p. 11).

Dentro de la clasificación de los SAAC se encuentran los modos no asistidos y los asistidos, que se apoyan en materiales o dispositivos, y dentro de estos últimos existen los productos de apoyo de baja y alta tecnología (Baxter *et al.*, 2012). Baxter *et al.* (2012) describen los dispositivos de alta tecnología como aquellos generadores de voz y/o programas informáticos utilizados para comunicarse bien, con una voz sintetizada o por escrito, junto con los mecanismos de acceso que permiten su uso.

Según Brady (2011), los dispositivos de alta tecnología ofrecen muchas ventajas en relación con los tradicionales. Entre ellos destacan mejoras en la toma de turnos, al formular peticiones, comentarios, mayor vocabulario expresivo y receptivo, así como un aumento en la longitud media de la frase (Ganz *et al.*, 2011; Ganz y Simpson, 2019; O’Neill *et al.*, 2018). También se ven reducidas las conductas desafiantes (Walker y Snell, 2013), y en niños con trastorno del espectro autista (TEA) está demostrada la mejora en la producción verbal cuando se

activa la voz sintetizada en el dispositivo (Gevarter *et al.*, 2016; Gevarter y Horan, 2019). Esta salida de voz también permite interpretar más fácilmente el mensaje a los interlocutores, sobre todo cuando son adultos y/o niños desconocidos (Hustad *et al.*, 2002). Además, estas aplicaciones de comunicación permiten modificar la programación, tanto por parte de la familia como de los profesionales, en el momento en el que interactúan con el niño para que pueda responder a situaciones motivantes y significativas para él (Light *et al.*, 2019) y no haya limitaciones comunicativas en contextos nuevos (Alzrayer *et al.*, 2014).

## Importancia de la implementación temprana

Cuando los niños tienen dificultades evidentes para comunicarse, nunca es demasiado pronto para tomar la decisión de recurrir a la CAA (Romski y Sevcik, 2005), pudiéndose beneficiar bebés y niños pequeños en edad preescolar y escolar (Romski *et al.*, 2015). Light y Drager (2007) demuestran en su estudio que los menores de tres años con discapacidad y dificultades en la comunicación, al usar comunicadores de alta tecnología, aumentan su vocabulario significativamente, entre otros aspectos, porque les permiten acceder a vocabulario acorde al contexto donde ocurre el intercambio comunicativo. Pero, no solo así se apoya la semántica, sino también la pragmática, morfología y sintaxis, al realizar andamiaje en la pantalla del comunicador (Kent-Walsh *et al.*, 2015).

Está demostrado que los padres, como socios de comunicación, son capaces de ajustar el sistema de CAA programando justo en el momento de la interacción y describiendo los SAAC de alta tecnología como una opción fácil y rápida para dar respuesta a su hijo (Caron *et al.*, 2017). Como describe Light y McNaughton (2012), involucrar a los miembros de la familia en la intervención temprana conduce al éxito para implementar la CAA. Según Angelo

(2000), el abordar la implementación a través del enfoque de las prácticas centradas en la familia puede reducir el abandono del uso del dispositivo por parte de los familiares por el apoyo prestado.

A su vez, la implementación temprana de un SAAC de alta tecnología es más eficiente en los contextos naturales del niño, ya que esto les permite tanto entrenar como generalizar las habilidades aprendidas con los compañeros de comunicación habituales (Ganz *et al.*, 2017). El uso en edades tempranas de dispositivos de alta tecnología puede dar lugar a que el niño alcance un mayor desempeño comunicativo en el futuro y participe más en su entorno, dado que estos incluyen cada vez más funciones que facilitan su uso y aprendizaje, precisando así de menos ayuda de otra persona para utilizarlo (Caron *et al.*, 2017). Aquí es donde destaca el papel de la tecnología, que es cada vez más significativa como medio de apoyo para fomentar su inclusión en el entorno escolar (Downing y Peckham-Hardin, 2007).

A pesar de los beneficios que tiene un SAAC de alta tecnología, su implementación puede ser un reto para los compañeros habituales de comunicación del niño al aplicar esta estrategia en sus rutinas habituales (O'Neill *et al.*, 2018). Por el contrario, también puede ser un desafío para los profesionales cuando se considera que un dispositivo tecnológico es la opción que más se ajusta a las necesidades del niño y la familia, e influyen una serie de condicionantes que no permiten llevarlo a la práctica.

### **Barreras en la implementación de SAAC de alta tecnología**

Hay diversos estudios que documentan las barreras más frecuentes con las que se encuentran los compañeros de comunicación del menor y los profesionales encargados de acompañar a la familia para valorar al niño y determinar los pasos que seguir con el fin de abordar la

implementación de la CAA, informándoles sobre los dispositivos de alta tecnología que se ajustan a las necesidades comunicativas, habilidades y preferencias del niño. Se evidencian hallazgos en la literatura que concretan diferentes barreras de la CAA en el entorno educativo, el ámbito profesional, el familiar, el personal del niño y las características de los dispositivos, por parte de profesionales del ámbito educativo y por especialistas del desarrollo, lenguaje, comunicación y/o aprendizaje (Johnston *et al.*, 2020).

En lo que se refiere a los profesionales, una de las barreras documentadas y que determina el adoptar o no la tecnología como soporte de CAA para el niño es la actitud que muestran los socios de comunicación (profesores y logopedas, entre otros) en función de sus habilidades tecnológicas (Perfect *et al.*, 2020), así como el grado de colaboración entre los miembros del equipo (Binger *et al.*, 2012; Lund y Light, 2007; Soto *et al.*, 2001) para apoyar la implementación del dispositivo de comunicación. La falta de formación de los profesionales sobre la CAA, tanto de los especialistas de atención temprana como de los profesores, para implementar SAAC en general, fue destacada en varias investigaciones (Andzik *et al.*, 2019; Lund y Light, 2007; Radici *et al.*, 2019; Soto *et al.*, 2001). En algunas de ellas, los profesores se identificaban a sí mismos como barrera, por su falta o mínima formación y habilidades hacia los alumnos con necesidades de un SAAC (Chung y Stoner, 2016; Costigan y Light, 2010; Da Fonte y Boesch, 2016; Iacono y Cameron, 2009; Kent-Walsh y Light, 2003; Subihi, 2013).

Otra barrera considerada es la alusión a los falsos mitos y creencias que hay entre los profesionales y familiares sobre la función de la CAA, limitando como consecuencia el acceso a niños de edades tempranas (Romski y Sevcik, 2005), para implementar la CAA y, a su vez, también los SAAC de alta tecnología. Estos autores hacen mención específica de que el acceso a un SAAC no depende de una serie de prerrequisitos, en

concreto de los cognitivos (Cress y Marvin, 2003; Ronski y Sevcik, 2005). Al mismo tiempo, Ronski y Sevcik (2005) enumeran seis mitos que desmienten estas creencias. El primero es creer que la CAA ha de ser la última opción para intervenir en el desarrollo del habla y el lenguaje. El segundo identifica que la CAA obstaculiza el desarrollo del habla. El tercero hace referencia a que los niños precisan de una serie de habilidades para poder obtener beneficios al intervenir con la CAA, identificándose como tales un conjunto de prerrequisitos cognitivos y sensoriomotores. El cuarto mito defiende la exclusión del uso de un SAAC con salida de voz para aquellos niños que tengan algún compromiso a nivel cognitivo. El quinto señala que para acceder a la CAA los niños deben tener una cierta edad cronológica. Y el sexto mito indica que hay un rango de representación para que un niño aprenda símbolos, desde la representación del objeto real por la fotografía, luego por pictogramas y, posteriormente, por iconos más abstractos hasta alcanzar la palabra escrita.

Estas falsas creencias se ven reafirmadas por los profesionales, que desconocen la falta de evidencia que las respalda. A ello se suma la falta de formación, experiencias y expectativas con los SAAC de alta tecnología, lo cual hace que las familias y su entorno más cercano puedan no recibir la información necesaria para poder comprender el papel de la CAA, primer requisito para facilitar su implementación y generalización.

## Método

### Diseño de investigación

El estudio que se presenta persigue un doble objetivo. En primer lugar, identificar las percepciones de los profesionales implicados en valorar e iniciar la implementación de un SAAC de alta tecnología en población infantil con necesidades comunicativas. En segundo lugar, determinar las

barreras más frecuentes con las que se encuentran los profesionales para que el niño acceda a tecnología de apoyo para la comunicación.

Más concretamente, la investigación plantea responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las barreras más frecuentes con las que se encuentran los profesionales para que el niño acceda a tecnología de apoyo para la comunicación?
- ¿Tienen la misma percepción sobre las barreras que influyen en la implementación de un SAAC de alta tecnología en población infantil con necesidades comunicativas los diferentes profesionales implicados en las prácticas de atención temprana (logopeda, educador, psicólogo)?
- ¿Influye en la percepción de las barreras (actitudinales, entorno familiar, características del niño y el comunicador) el contexto de intervención (clínico, educativo, entorno familiar)?
- ¿Influye la experiencia laboral de los profesionales en las percepciones de las barreras (actitudinales, entorno familiar, características del niño y el comunicador)?

Para dar respuesta a las preguntas, se ha realizado un estudio no experimental, de tipo correlacional-comparativo.

### Muestra

Se ha realizado un muestreo por conveniencia en España en el que han participado 229 profesionales que trabajan con población infantil, tienen experiencia con niños con necesidades de comunicación y son los responsables de la valoración e implementación de la propuesta inicial del SAAC de alta tecnología. Los perfiles profesionales seleccionados para participar en la encuesta son titulados en Logopedia, Magisterio, Pedagogía, Psicopedagogía y Psicología. La tabla 1 muestra las características de los participantes.

**TABLA 1. Características de los participantes**

	N	%
<b>Muestra total</b>	229	100.0
<b>Género</b>		
Masculino	7	3.1
Femenino	222	96.9
<b>Titulación</b>		
Logopedia	138	60.3
Magisterio	39	17.0
Pedagogía	15	6.6
Psicología	32	14.0
Psicopedagogía	5	2.2
<b>Experiencia profesional</b>		
Menos de 1 año	13	5.7
De 1 a 2 años	20	8.7
De 3 a 5 años	47	20.5
De 6 a 10 años	39	17.0
Más de 10 años	110	48.0
<b>Contexto</b>		
Contexto clínico	108	47.2
Contexto educativo	75	32.8
Entorno natural	46	20.1

### Instrumento

Se empleó una encuesta diseñada para el estudio, cuya validez de contenido se llevó a cabo a través de un juicio de expertos constituido por expertos en atención temprana (AT). Los jueces, siguiendo a Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), han sido ocho expertos en la temática del estudio, incluyendo a profesionales inmersos en la práctica de la AT y del ámbito investigador. Tras someter el cuestionario al juicio de expertos para dar validez y fiabilidad a los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia en cada ítem de las dimensiones (actitudes y aptitudes profesionales, entorno familiar, características del menor y comunicador), el 90% de los jueces coincidió en mantener las tres dimensiones y los ítems originales, así como la escala de Likert de valoración. Esto nos indica que hay consenso en el proceso de clasificación y asignación de puntajes entre los evaluadores medidos a través del índice Kappa (> 0) y da cuenta de la intercambiabilidad del

instrumento. Los ítems que presentaron un menor índice de acuerdo entre expertos fueron revisados.

**TABLA 2. Ítems de la encuesta**

Dimensiones	Ítem
Actitudes y aptitudes profesionales	Los profesionales tienen unas bajas expectativas
	Influencia de las creencias y falsos mitos
	La falta de formación específica de los profesionales
Entorno familiar	La conformidad del resto del equipo al implementar un SAAC
	Otras formas de comunicación
	Que un miembro de la familia actúe como intérprete
Características del menor	La no comprensión del papel de la CAA
	Incluir a la familia en la toma de decisiones sobre el SAAC
	Los aspectos cognitivos y lingüísticos del/de la niño/a
Comunicador	Las habilidades motoras y sensoriales del/de la niño/a
	La edad del/de la niño/a
	La no aceptación del/de la niño/a hacia la propuesta
Comunicador	El coste económico del comunicador
	Es un hándicap la elección del comunicador más adecuado
	La programación y el ajuste del contenido
Comunicador	El préstamo de soportes y existencia de ayudas económicas

Después del proceso de depuración, se conformó un cuestionario integrado por 16 ítems complementado con datos sociodemográficos tales como sexo, titulación, años de experiencia y el contexto en el que desempeñan su práctica profesional. Los ítems estaban agrupados en cuatro dimensiones (actitudes y aptitudes profesionales, entorno familiar, características del menor y comunicador) con cuatro ítems cada una (tabla 2). El grado de acuerdo

con las afirmaciones contenidas se recogió a través de una escala Likert de 5 puntos (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: de acuerdo; 5: totalmente de acuerdo).

### Procedimiento

La recogida de los datos se llevó a cabo a través de Microsoft Forms y se difundió tanto por correo electrónico como por redes sociales a profesionales y entidades que tienen una estrecha relación con el ámbito de la atención temprana y el desarrollo infantil (asociaciones de colectivos profesionales y colegios profesionales, entre otros). Se solicitó participación a aquellos profesionales que tuvieran relación con la implementación de SAAC en cualquier contexto (clínico, educativo, entorno familiar).

### Análisis de datos

Las pruebas estadísticas utilizadas se seleccionaron a partir de la comprobación previa del supuesto de normalidad de las puntuaciones en las cuatro dimensiones, que actuaron como variables dependientes en los análisis posteriores, mediante la prueba de Kolgomorov-Smirnov.

Con el fin de determinar si existen diferencias significativas, se analizaron las diferencias en las valoraciones de las cuatro dimensiones mediante la prueba *W* de Kendall, y para conocer exactamente entre qué dimensiones hay diferencias significativas, se realizaron comparaciones por parejas mediante la prueba de rangos Wilcoxon.

Para finalizar, se compararon los resultados en las cuatro dimensiones por titulación (considerando los cinco tipos: Logopedia, Magisterio, Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía, y también agrupando según el contexto donde se implemente: clínico, educativo y entorno

natural), contexto y experiencia. Este análisis se hace en dos etapas: primero se realiza la prueba *H* de Kruskal-Wallis para comprobar si hay diferencias entre los distintos grupos; y, en una segunda etapa, si el resultado previo es significativo, se realizan comparaciones por parejas de grupos con la prueba *U* de Mann-Whitney.

Finalmente, se llevó a cabo un estudio descriptivo de las percepciones de las barreras. Los datos fueron organizados, codificados y analizados utilizando el paquete estadístico SPSS 24.0.

### Resultados

Una vez aplicados todos los análisis detallados anteriormente, se han obtenido interesantes resultados sobre cuáles son las barreras más frecuentes con las que se encuentran los profesionales para que el niño acceda a tecnología de apoyo para la comunicación. En la tabla 3 se muestran los rangos promedio de cada dimensión analizada.

Debido a la significatividad de los resultados, se compararon los grupos por parejas para conocer exactamente entre cuáles existen diferencias en las puntuaciones. De este modo, se encontró que cuando se comparan las barreras vinculadas a las actitudes siempre tienen un efecto mayor frente a las barreras asociadas al entorno familiar ( $d = 1.45$ ), al menor ( $d = 0.35$ ) o al comunicador ( $d = 0.068$ ). Cuando se comparan las barreras vinculadas al comunicador con las del entorno familiar tienen un mayor peso ( $d = 0.633$ ), mientras que cuando las comparamos con las asociadas al menor son estas últimas las más predominantes ( $d = -0.17$ ). En último lugar, adquieren un mayor peso las vinculadas al entorno familiar que al menor ( $d = 0.63$ ).

En el caso de determinar si los diferentes profesionales implicados en las prácticas de AT tienen una misma percepción sobre las barreras

**TABLA 3. Coeficiente de concordancia de Kendall para los resultados**

Dimensiones	Rango promedio	N	W de Kendall	Chi cuadrado	gl	p
Actitudes	2.93					
Entorno familiar	1.94	229	.118	81.286	3	.000
Características del menor	2.69					
Comunicador	2.44					

que influyen en la implementación de un SAAC de alta tecnología en población infantil con necesidades comunicativas, se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis. Se obtuvo diferencia estadísticamente significativa entre los grupos en la dimensión *características del menor* ( $\chi^2 = 18.120$ ;  $p = .001$ ).

En la tabla 4 se muestran los rangos promedio de cada grupo de profesionales. Se aplicó el *U* test de Mann-Whitney a la dimensión *características del menor*, detectándose que hay diferencias significativas únicamente entre las puntuaciones reportadas por los logopedas y por los psicólogos ( $U = 1284.5$ ;  $p = .0$ ).

**TABLA 4. Comparación intragrupos por titulación (Kruskal-Wallis Test)**

	Titulación	N	Rango promedio	$\chi^2$	p
Actitudes	Logopedia	138	110.50	3.802	.434
	Magisterio	39	132.45		
	Pedagogía	15	105.13		
	Psicología	32	117.63		
	Psicopedagogía	5	116.00		
Entorno familiar	Logopedia	138	118.19	4.831	.305
	Magisterio	39	118.58		
	Pedagogía	15	115.53		
	Psicología	32	92.75		
	Psicopedagogía	5	139.90		
Características menores	Logopedia	138	128.12	18.120	.001
	Magisterio	39	98.79		
	Pedagogía	15	100.60		
	Psicología	32	80.61		
	Psicopedagogía	5	142.50		
Comunicador	Logopedia	138	117.85	4.275	.370
	Magisterio	39	97.53		
	Pedagogía	15	108.20		
	Psicología	32	123.83		
	Psicopedagogía	5	136.50		

TABLA 5. Diferencias entre los participantes por las barreras

Dimensión	Contexto de intervención	N	Rango promedio	$\chi^2$	Sig. asin.
Actitudes	Contexto clínico	108	104.39	5.640	.060
	Contexto educativo	75	121.93		
	Entorno natural	46	128.61		
	Total	229			
Entorno familiar	Contexto clínico	108	126.75	11.846	.003
	Contexto educativo	75	115.29		
	Entorno natural	46	86.95		
	Total	229			
Características niño	Contexto clínico	108	129.88	19.749	.000
	Contexto educativo	75	116.06		
	Entorno natural	46	78.34		
	Total	229			
Comunicador	Contexto clínico	108	124.02	4.900	.086
	Contexto educativo	75	111.79		
	Entorno natural	46	99.07		
	Total	229			

También se quería conocer si está influyendo en la percepción de las barreras (actitudinales, entorno familiar, características del menor y el comunicador) el contexto de intervención en el que es habitual que trabaje el profesional (clínico, educativo, entorno familiar). La prueba de Kruskal-Wallis determinó que existen diferencias estadísticamente significativas entre los participantes en la dimensión *entorno familiar* ( $\chi^2 = 11.846$ ;  $p = .003$ ) y en las *características del menor* ( $\chi^2 = 19.749$ ;  $p = .000$ ). No se detectaron diferencias estadísticamente significativas en las barreras asociadas a las *actitudes* ( $\chi^2 = 5.640$ ;  $p = .060$ ) y al *comunicador* ( $\chi^2 = 4.900$ ;  $p = .086$ ), tal y como se recoge en la tabla 5.

La prueba  $U$  de Mann-Whitney confirma que no hay diferencia estadísticamente significativa entre los contextos clínicos y educativos, pero si comparamos las puntuaciones entre los profesionales que trabajan en contextos clínicos y

los que desempeñan su labor en entornos naturales, se muestran diferencias significativas en las cuatro dimensiones. En el caso de los profesionales de los contextos educativos, se muestran diferencias significativas con respecto a los que trabajan en contextos naturales en las dimensiones *entorno familiar* ( $U = 1306.5$ ;  $p = .024$ ) y *características del menor* ( $U = 1174.5$ ;  $p = .003$ ).

En cuanto a si influye la experiencia laboral de los profesionales en las percepciones de las barreras (actitudinales, entorno familiar, características del menor y el comunicador), la prueba de Kruskal-Wallis determinó que no existen diferencias significativas entre los participantes por su experiencia laboral ni entorno a las barreras asociadas a las *actitudes* ( $\chi^2 = 3.739$ ;  $p = .442$ ), ni al *entorno familiar* ( $\chi^2 = 1.139$ ;  $p = .888$ ), ni a las *características del menor* ( $\chi^2 = 7.209$ ;  $p = .125$ ), ni respecto al *comunicador* ( $\chi^2 = 3.606$ ;  $p = .462$ ).

## Discusión

Al realizar un análisis de los resultados, podemos dar respuesta a las preguntas propuestas por la investigación.

En primer lugar, nos planteábamos conocer cuáles son las barreras más frecuentes con las que se encuentran los profesionales para que el menor acceda a tecnología de apoyo para la comunicación. Los resultados nos indican que las barreras vinculadas con las actitudes son las más frecuentes incluso cuando las comparamos con las presentadas por el entorno familiar, las características del menor o las relativas al comunicador. Las segundas barreras con las que los profesionales se encuentran son las relacionadas con las características del menor, seguidas por las derivadas del uso de los SAAC y del entorno familiar. Estos resultados coinciden con los encontrados por González-Gil *et al.* (2019), Hernández y Marchesi (2021) y Muccio *et al.* (2014), quienes hallaron que las principales barreras se encontraban en la percepción que tenían los profesionales sobre el acceso del menor a la CAA y que el uso de esta es diferente según el entorno en el que se utiliza. También se apuntaba uno de los mitos relativos a la CAA, que tiene que ver con la percepción sobre la necesidad de que el niño posea ciertas habilidades previas para la implementación del sistema (Romski y Sevcik, 2005).

En relación con la pregunta de investigación referida a la percepción que los diferentes profesionales implicados en las prácticas de AT (logopeda, educador, psicólogo) tienen sobre las barreras que influyen en la implementación de un SAAC de alta tecnología, hemos encontrado diferencias significativas en la dimensión *características del menor* entre las puntuaciones reportadas por los logopedas y por los psicólogos. A este nivel se puede pensar en que la percepción que tienen acerca de las características del menor y la visión del déficit que puedan tener, unida a las carencias de formación, hacen que otorguen mayor peso a estas características. En

este sentido, estudios como el de Mukhopadhyay y Nwaogu (2009) describen que el desconocimiento y la falta de formación en la CAA se traduce en actitudes negativas hacia esta, y expectativas reducidas de los profesionales hacia los alumnos con múltiples discapacidades. También, con respecto a las barreras propias del menor a nivel individual, en el estudio de Romano y Chun (2018) se señaló la falta de aceptación existente en algunos niños por el SAAC como medio de comunicación, puesto que cuando estos prefieren otras formas de comunicación (Marshall y Goldbart, 2008; Romano y Chun, 2018) puede resultar en una barrera para implementar el dispositivo de alta tecnología. Cuando se dan estas circunstancias, puede ser que no se haya seleccionado el dispositivo más adecuado a las preferencias, habilidades y necesidades del niño y la familia, fracasando el dispositivo y resultando en un rechazo hacia la tecnología para la CAA (Light y McNaughton, 2013), y aquí los logopedas y psicólogos son en la mayor parte de la veces los profesionales encargados de esta selección.

En cuanto a si influye en la percepción de las barreras (actitudinales, entorno familiar, características del menor y el comunicador) el contexto de intervención (clínico, educativo, entorno familiar), hemos encontrado que entre los profesionales que trabajan en contextos clínicos y los que desempeñan su labor en entornos naturales se muestran diferencias significativas en las cuatro categorías. En el caso de los profesionales de los contextos educativos, se muestran diferencias significativas con respecto a los que trabajan en contextos naturales en las categorías “entorno familiar”.

Se podría pensar que los profesionales que están más acostumbrados a trabajar con las familias las ven como facilitadoras más que como barreras. Hay estudios que destacan a la familia como facilitador, siendo imprescindible en el proceso de implementación para la adquisición del dispositivo, para instruir al niño en su aprendizaje y que lleve a cabo su uso funcional

en los entornos naturales del niño, destacando su papel como compañeros de comunicación para apoyar a la CAA de su hijo (Lund y Light, 2007; McNaughton *et al.*, 2008; Rackensperger *et al.*, 2005; Smith y Connolly, 2008). Pero, al mismo tiempo que destacamos el papel de la familia como facilitador en la toma de decisiones, la no inclusión de esta en el proceso de implementación, como mencionan Iacono y Cameron (2009) y Johnson *et al.* (2006), puede resultar en una barrera tras recopilar las percepciones y actitudes negativas de la familia sobre la tecnología para la CAA. Esta falta de inclusión de la familia ha sido señalada como preocupación y barrera por logopedas (De Bortoli *et al.*, 2014), profesores (Kent-Walsh y Light, 2003) y al mismo tiempo por padres identificados como excluidos en la toma de decisiones para el SAAC de su hijo (Romano y Chun, 2018).

Otro aspecto que se tiene en cuenta en este apartado coincide con el reportado por Bailey *et al.* (2006), en el que el mismo dispositivo limita el vocabulario disponible, además del tiempo en que el niño tarda en generar el mensaje y emitirse, sobre todo aquellos que están basados en texto (Hodge, 2007), dando lugar a que la familia opte por otras formas de comunicación en lugar del dispositivo de CAA (McCord y Soto, 2004).

Otra barrera que se encuentra en la escuela son las actitudes, al tratarse de un entorno natural donde el niño pasa gran parte del tiempo y donde las interacciones con el niño que porta el SAAC pueden ser negativas cuando se relaciona con sus propios compañeros (Chung y Stoner, 2016). Esto mismo destaca también en otros entornos, porque no siempre son positivas las relaciones con otras personas con las que interacciona el niño cuando se comunica con un dispositivo (Marshall y Goldbart, 2008), algo que supone una barrera para su implementación. Cuando el niño participa en una conversación con un dispositivo con salida de habla, los turnos para realizar intercambios son más lentos al tener que construir el mensaje al mismo

tiempo que necesitan ser asistidos, y la participación puede ser desigual por parte de los participantes (Norén *et al.*, 2013).

Por último, en referencia a si influye la experiencia laboral de los profesionales en las percepciones de las barreras, nuestro estudio no encontró ninguna diferencia significativa entre los profesionales. Esto puede explicarse por el hecho de que la individualización en los procesos, tanto de selección como de implementación de un SAAC de alta tecnología, haga que cada profesional se centre solo en ese individuo. En la literatura, sin embargo, sí existen referencias a que la falta de experiencia de los profesionales con la CAA es un factor importante que tener en cuenta (Hodge, 2007; Lund y Light, 2007).

## Conclusiones

El SAAC de alta tecnología con salida de voz puede incorporarse desde edades muy tempranas, es decir, desde los primeros intercambios entre el adulto y el niño, para que experimente la función comunicativa al usar el símbolo y escuchar la voz del comunicador durante una situación significativa para él (Cress y Marvin, 2003).

En referencia al análisis de las barreras en la implementación de los SAAC recogidas en la literatura académica revisada de los últimos años, se constata que existen múltiples obstáculos relacionados con factores tales como las aptitudes y actitudes de los profesionales (Binger *et al.*, 2012; Chung y Stoner, 2016; Lund y Light, 2007; Marshall y Goldbart, 2008), el entorno educativo (Kent-Walsh y Light, 2003), la formación de los profesionales tanto de especialistas como los que pertenecen al contexto educativo (Chung y Stoner, 2016; Costigan y Light, 2010; Da Fonte y Boesch, 2016; Subhi, 2013), la falta de experiencia con la CAA (Hodge, 2007; Lund y Light, 2007) y la existencia de falsos mitos (Romski y Sevcik, 2005),

entre otros, que dan lugar a que los profesionales adopten en la práctica creencias desacertadas y exijan un conjunto de prerrequisitos al niño para acceder a un SAAC de alta tecnología (Cress y Marvin, 2003).

El contexto familiar es de gran relevancia a la hora de implementar el SAAC, sin embargo, el mensaje equivocado que los profesionales a menudo transmiten a la familia por la falta de formación, entre otras, puede repercutir en dicho contexto, influyéndoles en la decisión de iniciar tal implementación.

También los dispositivos de alta tecnología enfrentan barreras intrínsecas (Bailey *et al.*, 2006; Baxter *et al.*, 2012), por lo que no deben ser los únicos empleados para la comunicación, debiéndose complementar con el uso de otros productos de apoyo a la comunicación.

Dado el amplio espectro de barreras existentes, podemos concluir que una barrera puede convertirse al mismo tiempo en facilitador, dando lugar al éxito en la implementación del SAAC (Baxter *et al.*, 2012).

Los resultados de la encuesta de los profesionales que han participado en el estudio ilustran que la falta de formación específica en CAA, la no comprensión del papel de la CAA y la falta de ayudas económicas, así como de préstamos de dispositivos, son percibidos como barreras a la hora de implementar un SAAC de alta tecnología.

Gracias al análisis de los datos concluimos que la formación, la experiencia y el contexto en el que trabajan los profesionales encuestados parecen influir en sus percepciones sobre las barreras que afectan a la implementación del SAAC de alta tecnología (García-Sánchez *et al.*, 2018).

## Referencias bibliográficas

---

- Abbeduto, L. (2003). *International review of research in mental retardation: language and communication in mental retardation*. [Revisión internacional de la investigación en retraso mental: lenguaje y comunicación en el retraso mental]. Academic Press.
- Alzrayer, N., Banda, D. R. y Koul, R. K. (2014). Use of iPad/iPods with individuals with autism and other developmental disabilities: a meta-analysis of communication interventions. [Uso de iPad/iPods con individuos con autismo y otras discapacidades del desarrollo: un metaanálisis de las intervenciones de comunicación]. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1(3), 179-191. <https://doi.org/10.1007/s40489-014-0018-5>
- Andzik, N. R., Chung, Y. C., Doneski-Nicol, J. y Dollahide, C. T. (2019). AAC services in schools: a special educator's perspective. [Servicios de CAA en las escuelas: la perspectiva de un educador especial]. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(2), 89-97. <https://doi.org/10.1080/20473869.2017.1368909>
- Angelo, D. (2000). Impact of augmentative and alternative communication devices on families. [Impacto de los dispositivos de comunicación aumentativa y alternativa en las familias]. *Augmentative and Alternative Communication*, 16(1), 37-47. <https://doi.org/10.1080/07434610012331278894>
- Bailey, R. L., Parette, H. P., Stoner, J. B., Angell, M. E. y Carroll, K. (2006). Family members' perceptions of augmentative and alternative communication device use. [Percepciones de los familiares sobre el uso de dispositivos de comunicación aumentativa y alternativa]. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(1), 50-60. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2006/006\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/006))
- Baxter, S., Enderby, P., Evans, P. y Judge, S. (2012). Barriers and facilitators to the use of high-technology augmentative and alternative communication devices: a systematic review and qualitative synthesis: AAC barriers and facilitators review. [Barreras y facilitadores para el uso de

- dispositivos de comunicación aumentativa y alternativa de alta tecnología: una revisión sistemática y una síntesis cualitativa: revisión de las barreras y los facilitadores de la CAA]. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(2), 115-129. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00090.x>
- Beukelman, D. y Mirenda, P. (2005). *Augmentative and alternative communication: managing severe communication problems*. [Comunicación aumentativa y alternativa: gestión de problemas graves de comunicación]. (3<sup>rd</sup> ed.). Brookes.
- Beukelman, D. R., Bornman, J. y Light, J. (2016). Reflections from fellows of ISAAC. [Reflexiones de los becarios de ISAAC]. *Augmentative and Alternative Communication*, 32(4), 233-240. <https://doi.org/10.1080/07434618.2016.1252947>
- Binger, C., Ball, L., Dietz, A., Kent-Walsh, J., Lasker, J., Lund, S. *et al.* (2012). Personnel roles in the AAC assessment process. [Funciones del personal en el proceso de evaluación del CAA]. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(4), 278-288. <https://doi.org/10.3109/07434618.2012.716079>
- Brady, L. J. (2011). *Apps for autism: an essential guide to over 200 effective apps for improving communication, behavior, social skills and more!* [Aplicaciones para el autismo: ¡una guía esencial de más de 200 apps eficaces para mejorar la comunicación, el comportamiento, las habilidades sociales y mucho más!]. Future Horizons Inc.
- Caron, J., Light, J., Davidoff, B. E. y Drager, K. D. R. (2017). Comparison of the effects of mobile technology AAC apps on programming visual scene displays. [Comparación de los efectos de las aplicaciones de CAA de la tecnología móvil en la programación de pantallas de escenas visuales]. *Augmentative and Alternative Communication*, 33(4), 239-248. <https://doi.org/10.1080/07434618.2017.1388836>
- Chung, Y. C. y Stoner, J. B. (2016). A meta-synthesis of team members' voices: what we need and what we do to support students who use AAC. [Una metasíntesis de las voces de los miembros del equipo: lo que necesitamos y lo que hacemos para apoyar a los estudiantes que usan CAA]. *Augmentative and Alternative Communication*, 32(3), 175-186. <https://doi.org/10.1080/07434618.2016.1213766>
- Costigan, F. A. y Light, J. (2010). A review of preservice training in augmentative and alternative communication for speech-language pathologists, special education teachers, and occupational therapists. [Una revisión de la formación previa al servicio en comunicación aumentativa y alternativa para patólogos del habla y el lenguaje, profesores de educación especial y terapeutas ocupacionales]. *Assistive Technology*, 22(4), 200-212. <https://doi.org/10.1080/10400435.2010.492774>
- Cress, C. J. y Marvin, C. A. (2003). Common questions about AAC services in early intervention. [Preguntas comunes sobre los servicios de CAA en la intervención temprana]. *Augmentative and Alternative Communication*, 19(4), 254-272. <https://doi.org/10.1080/07434610310001598242>
- Da Fonte, M. A. y Boesch, M. C. (2016). Recommended augmentative and alternative communication competencies for special education teachers. [Competencias recomendadas en materia de comunicación aumentativa y alternativa para los profesores de educación especial]. *Journal of International Special Needs Education*, 19(2), 47-58. <https://doi.org/10.9782/2159-4341-19.2.47>
- De Bortoli, T., Arthur-Kelly, M., Mathisen, B. y Balandin, S. (2014). Speech-language pathologists' perceptions of implementing communication intervention with students with multiple and severe disabilities. [Percepciones de los logopedas sobre la aplicación de la intervención comunicativa con alumnos con discapacidades múltiples y graves]. *Augmentative and Alternative Communication*, 30(1), 55-70. <https://doi.org/10.3109/07434618.2014.881916>
- Downing, J. E. y Peckham-Hardin, K. D. (2007). Inclusive education: what makes it a good education for students with moderate to severe disabilities? [Educación inclusiva: ¿qué hace que sea

- una buena educación para los alumnos con discapacidades moderadas y severas?]. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1), 16-30. <https://doi.org/10.2511/rpsd.32.1.16>
- Escobar-Pérez, J. y Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Ganz, J. B., Earles-Vollrath, T. L., Mason, R. A., Rispoli, M. J., Heath, A. K. y Parker, R. I. (2011). An aggregate study of single-case research involving aided AAC: participant characteristics of individuals with autism spectrum disorders. [Un estudio agregado de la investigación de un solo caso con CAA asistida: características de los participantes de individuos con trastornos del espectro autista]. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1500-1509. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.02.011>
- Ganz, J. B., Morin, K. L., Foster, M. J., Vannest, K. J., Tosun, D. G., Gregori, E. V. y Gerow, S. L. (2017). High-technology augmentative and alternative communication for individuals with intellectual and developmental disabilities and complex communication needs: a meta-analysis. [Comunicación aumentativa y alternativa de alta tecnología para personas con discapacidades intelectuales y del desarrollo y necesidades complejas de comunicación: un metaanálisis]. *Augmentative and Alternative Communication*, 33(4), 224-238. <https://doi.org/10.1080/07434618.2017.1373855>
- Ganz, J. B. y Simpson, R. L. (2019). *Interventions for individuals with autism spectrum disorder and complex communication needs*. [Intervenciones para personas con trastorno del espectro autista y necesidades complejas de comunicación]. Augmentative and alternative communication series. Brookes Publishing Company.
- García-Sánchez, F. A., Rubio-Gómez, N., Orcajada-Sánchez, N., Escorcía-Mora, C. T. y Cañada-Pérez, M. (2018). Necesidades de formación en prácticas centradas en la familia en profesionales de atención temprana españoles. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(2), 39-55.
- Gevarter, C., O'Reilly, M. F., Kuhn, M., Mills, K., Ferguson, R., Watkins, L. et al. (2016). Increasing the vocalizations of individuals with autism during intervention with a speech-generating device: increasing vocalizations. [Aumento de las vocalizaciones de los individuos con autismo durante la intervención con un dispositivo generador de habla: aumento de las vocalizaciones]. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(1), 17-33. <https://doi.org/10.1002/jaba.270>
- Gevarter, C. y Horan, K. (2019). A behavioral intervention package to increase vocalizations of individuals with autism during speech-generating device intervention. [Un paquete de intervención conductual para aumentar las vocalizaciones de los individuos con autismo durante la intervención con dispositivos generadores de habla]. *Journal of Behavioral Education*, 28(1), 141-167. <https://doi.org/10.1007/s10864-018-9300-4>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy-Castro, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Hernández, L. y Marchesi, Á. (2021). Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España. *Ciencia y Educación*, 5(1), 7-24. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp7-24>
- Hodge, S. (2007). Why is the potential of augmentative and alternative communication not being realized? Exploring the experiences of people who use communication aids. [¿Por qué no se aprovecha el potencial de la comunicación aumentativa y alternativa? Exploración de las experiencias de las personas que utilizan ayudas a la comunicación.]. *Disability & Society*, 22(5), 457-471. <https://doi.org/10.1080/09687590701427552>
- Hustad, K. C., Morehouse, T. B. y Gutmann, M. (2002). AAC strategies for enhancing the usefulness of natural speech in children with severe intelligibility challenges. [Estrategias de CAA

- para mejorar la utilidad del habla natural en niños con graves problemas de inteligibilidad]. En J. Reichle, D. Beukelman y J. Light (eds.), *Implementing an augmentative communication system: exemplary strategies for beginning communicators* (pp. 433-452). Paul H. Brookes.
- Iacono, T. y Cameron, M. (2009). Australian speech-language pathologists' perceptions and experiences of augmentative and alternative communication in early childhood intervention. [Percepciones y experiencias de los logopedas australianos sobre la comunicación aumentativa y alternativa en la intervención en la primera infancia]. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(4), 236-249. <https://doi.org/10.3109/07434610903322151>
- Johnson, J. M., Inglebret, E., Jones, C. y Ray, J. (2006). Perspectives of speech language pathologists regarding success versus abandonment of AAC. [Perspectivas de los logopedas sobre el éxito y el abandono de la CAA]. *Augmentative and Alternative Communication*, 22(2), 85-99. <https://doi.org/10.1080/07434610500483588>
- Johnston, S. S., Blue, C., Gevarter, C., Ivy, S. y Stegenga, S. (2020). Opportunity barriers and promising practices for supporting individuals with complex communication needs. [Barreras de oportunidad y prácticas prometedoras para apoyar a las personas con necesidades complejas de comunicación]. *Current Developmental Disorders Reports*, 7(3), 100-108. <https://doi.org/10.1007/s40474-020-00195-w>
- Kent-Walsh, J., Murza, K. A., Malani, M. D. y Binger, C. (2015). Effects of communication partner instruction on the communication of individuals using AAC: a meta-analysis. [Efectos de la instrucción del compañero de comunicación en la comunicación de los individuos que usan CAA: un metaanálisis]. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(4), 271-284. <https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1052153>
- Kent-Walsh, J. y Light, J. (2003). General education teachers' experiences with inclusion of students who use augmentative and alternative communication. [Experiencias de los profesores de educación general con la inclusión de alumnos que utilizan comunicación aumentativa y alternativa]. *Augmentative and Alternative Communication*, 19, 104-124. <https://doi.org/10.1080/0743461031000112043>
- Light, J. y Drager, K. (2007). AAC technologies for young children with complex communication needs: state of the science and future research directions. [Tecnologías de CAA para niños pequeños con necesidades complejas de comunicación: estado de la ciencia y futuras direcciones de investigación]. *Augmentative and Alternative Communication*, 23(3), 204-216. <https://doi.org/10.1080/07434610701553635>
- Light, J. y McNaughton, D. (2012). The changing face of augmentative and alternative communication: past, present, and future challenges. [La cara cambiante de la comunicación aumentativa y alternativa: pasado, presente y retos futuros]. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(4), 197-204. <https://doi.org/10.3109/07434618.2012.737024>
- Light, J. y McNaughton, D. (2013). Putting people first: re-thinking the role of technology in augmentative and alternative communication intervention. [Poner a las personas en primer lugar: repensar el papel de la tecnología en la intervención de la comunicación aumentativa y alternativa]. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(4), 299-309. <https://doi.org/10.3109/07434618.2013.848935>
- Light, J., McNaughton, D. y Caron, J. (2019). New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners: state of the science and future research directions. [Apoyos tecnológicos de CAA nuevos y emergentes para niños con necesidades complejas de comunicación y sus compañeros de comunicación: estado de la ciencia y futuras direcciones de investigación]. *Augmentative and Alternative Communication*, 35(1), 26-41. <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1557251>

- Lund, S. K. y Light, J. (2007). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: part III – contributing factors. [Resultados a largo plazo de las personas que utilizan la comunicación aumentativa y alternativa: parte III - factores contribuyentes]. *Augmentative and Alternative Communication*, 23(4), 323-335. <https://doi.org/10.1080/02656730701189123>
- Marshall, J. y Goldbart, J. (2008). “Communication is everything I think”. Parenting a child who needs augmentative and alternative communication (AAC). [“La comunicación lo es todo, creo”. Ser padre de un niño que necesita comunicación aumentativa y alternativa (CAA)]. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(1), 77-98. <https://doi.org/10.1080/13682820701267444>
- McCord, M. S. y Soto, G. (2004). Perceptions of AAC: an ethnographic investigation of Mexican-American families. [Percepciones de la CAA: una investigación etnográfica de familias mexicanas-americanas]. *Augmentative and Alternative Communication*, 20(4), 209-227. <https://doi.org/10.1080/07434610400005648>
- McNaughton, D., Rackensperger, T., Benedek-Wood, E., Krezman, C., Williams, M. B. y Light, J. (2008). “A child needs to be given a chance to succeed”: parents of individuals who use AAC describe the benefits and challenges of learning AAC technologies. [“Hay que dar al niño la oportunidad de tener éxito”: los padres de personas que usan CAA describen los beneficios y los retos del aprendizaje de las tecnologías de CAA]. *Augmentative and Alternative Communication*, 24(1), 43-55. <https://doi.org/10.1080/07434610701421007>
- Muccio, L. S., Kidd, J. K., White, C. S. y Burns, M. S. (2014). Head Start instructional professionals’ inclusion perceptions and practices. [Percepciones y prácticas de inclusión de los profesionales de la enseñanza de Head Start]. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(1), 40-48. <https://doi.org/10.1177/0271121413502398>
- Mukhopadhyay, S. y Nwaogu, P. (2009). Barriers to teaching non-speaking learners with intellectual disabilities and their impact on the provision of augmentative and alternative communication. [Barreras en la enseñanza de alumnos no hablantes con discapacidad intelectual y su impacto en la provisión de comunicación aumentativa y alternativa]. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(4), 349-362. <https://doi.org/10.1080/10349120903306590>
- Norén, N., Samuelsson, C. y Plejert, C. (2013). *Dialogical perspectives on aided communication*. [Perspectivas dialógicas de la comunicación asistida]. (pp. 1-22).
- O’Neill, T., Light, J. y Pope, L. (2018). Effects of interventions that include aided augmentative and alternative communication input on the communication of individuals with complex communication needs: a meta-analysis. [Efectos de las intervenciones que incluyen la comunicación aumentativa y alternativa asistida entrada en la comunicación de las personas con necesidades complejas de comunicación: un metaanálisis]. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(7), 1743-1765. [https://doi.org/10.1044/2018\\_JSLHR-L-17-0132](https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0132)
- Pérez, R. (2014). *Habilidades de comunicación y promoción de conductas adaptadas de la persona con discapacidad*. UF0800. Tutor Formación.
- Perfect, E., Hoskin, E., Noyek, S. y Davies, T. C. (2020). A systematic review investigating outcome measures and uptake barriers when children and youth with complex disabilities use eye gaze assistive technology. [Una revisión sistemática que investiga las medidas de resultados y las barreras de aceptación cuando los niños y jóvenes con discapacidades complejas utilizan tecnología de asistencia para la mirada]. *Developmental Neurorehabilitation*, 23(3), 145-159. <https://doi.org/10.1080/17518423.2019.1600066>
- Rackensperger, T., Krezman, C., Mcnaughton, D., Williams, M. B. y D’Silva, K. (2005). “When I first got it, I wanted to throw it off a cliff”: the challenges and benefits of learning AAC technologies as described by adults who use AAC. [“Cuando lo vi por primera vez, quise tirarlo por

- un acantilado”: los retos y beneficios del aprendizaje de las tecnologías de CAA descritos por los adultos que usan CAA]. *Augmentative and Alternative Communication*, 21(3), 165-186. <https://doi.org/10.1080/07434610500140360>
- Radici, E., Heboyan, V., Mantovani, F. y Leo, G. D. (2019). Teachers' attitudes towards children who use AAC in Italian primary schools. [Actitudes de los profesores hacia los niños que utilizan CAA en las escuelas primarias italianas]. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(3), 284-297. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1495321>
- Romano, N. y Chun, R. (2018). Augmentative and alternative communication use: family and professionals' perceptions of facilitators and barriers. [Uso de la comunicación aumentativa y alternativa: percepciones de la familia y los profesionales sobre los facilitadores y las barreras]. *Codas*, 30(4), e20170138-e20170138. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162017138>
- Romski, M., Sevcik, R. A., Barton-Hulsey, A. y Whitmore, A. S. (2015). Early intervention and AAC: what a difference 30 years makes. [Intervención temprana y CAA: qué diferencia hacen 30 años]. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(3), 181-202. <https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1064163>
- Romski, M. y Sevcik, R. A. (2005). Augmentative communication and early intervention: myths and realities. [Comunicación aumentativa e intervención temprana: mitos y realidades]. *Infants & Young Children*, 18(3), 174-185.
- Smith, M. M. y Connolly, I. (2008). Roles of aided communication: perspectives of adults who use AAC. [Funciones de la comunicación asistida: perspectivas de los adultos que utilizan CAA]. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 3(5), 260-273. <https://doi.org/10.1080/17483100802338499>
- Soto, G., Müller, E., Hunt, P. y Goetz, L. (2001). Professional skills for serving students who use AAC in general education classrooms: a team perspective. [Habilidades profesionales para atender a los alumnos que utilizan CAA en las aulas de educación general: una perspectiva de equipo]. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(1), 51-56. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/005\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/005))
- Subihi, A. S. (2013). Saudi special education student teachers' knowledge of augmentative and alternative communication (AAC). [Conocimiento de los estudiantes de educación especial de Arabia Saudí sobre la comunicación aumentativa y alternativa (CAA)]. *International Journal of Special Education*, 28(3), 93-103.
- Walker, V. L. y Snell, M. E. (2013). Effects of augmentative and alternative communication on challenging behavior: a meta-analysis. [Efectos de la comunicación aumentativa y alternativa en el comportamiento desafiante: un metaanálisis]. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(2), 117-131. <https://doi.org/10.3109/07434618.2013.785020>

## Abstract

---

### *Professional perceptions about barriers to implementing a high-tech augmentative alternative communication system*

**INTRODUCTION.** The field of augmentative or alternative communication is continually advancing and, in this context, new technologies take on special relevance. Currently, professionals address the challenge of facilitating the participation of children with complex communication needs through the use of technological devices in their environment and with the people they spend most of the time. Based on a bibliographic review this study documents the limitations collected in

other investigations that seem to be the most significant at present. The purpose of this work is to determine the barriers perceived by professionals in charge of implementing an Augmentative or Alternative Communication System (AACs) of high technology. **METHOD.** A non-experimental, correlational-comparative study was carried out with the participation of 229 professionals from different fields linked to the study context. The professionals responded to an instrument composed of four categories that analyze attitudes and barriers. **RESULTS.** The persistence of a set of barriers documented in the literature and false myths was noted. Variables such as training, professional experience and/or the context where individuals work influence professionals' perceptions. **DISCUSSION.** The existence of multiple barriers related to the skills and attitudes of professionals causes professionals to adopt misguided beliefs in practice and to demand a set of prerequisites from the minor to access high-tech AACs. The lack of specific training in AAC, the lack of understanding of the role of AAC and the lack of financial support are perceived as barriers to implementation.

**Keywords:** *Early intervention, Language acquisition, Early childhood education, Delivery systems, Children, Interaction.*

## Résumé

---

*La perception des professionnels des difficultés à l'heure d'implémenter un système de communication augmentatif et alternatif d'haute technologie*

**INTRODUCTION.** Le domaine de la communication augmentative ou alternative est en évolution continue et, dans ce domaine, l'utilisation des nouvelles technologies est particulièrement importante. Les professionnels sont actuellement confrontés au défi de faciliter la participation des enfants ayant des besoins de communication complexes à travers l'utilisation de dispositifs technologiques dans leur environnement et avec les personnes qu'ils passent la plupart du temps. Sur la base d'une analyse de la littérature, cette étude documente les limites identifiées dans les recherches qui semblent être les plus significatives jusqu'à présent. L'objectif de ce travail est de déterminer les difficultés perçues par les professionnels responsables de la mise en œuvre d'un système augmentatif ou alternatif de communication (CAA) d'haute technologie. **MÉTHODE.** Une étude non expérimentale, corrélationnelle-comparative, a été réalisée avec la participation de 229 professionnels de différents domaines liés au contexte de l'étude. Les professionnels ont répondu à l'instrument composé de quatre catégories analysant les attitudes et les difficultés. **RÉSULTATS.** Un certain nombre d'obstacles et de faux mythes documentés par la littérature persistent. Des variables telles que la formation, l'expérience professionnelle et/ou le contexte où les individus travaillent influencent les perceptions des professionnels. **DISCUSSION.** L'existence de difficultés multiples liées aux compétences et aux attitudes des professionnels a pour conséquence que l'adoption des croyances erronées par les professionnels dans leur pratique en exigeant de l'enfant un ensemble de conditions préalables permettant l'accès aux CAA de haute technologie. La manque de formation spécifique en CAA, la manque de compréhension du rôle de la CAA et la manque de soutien financier sont perçus comme des obstacles à l'heure d'implémenter ces systèmes de communication.

**Mots-clés :** *Garde d'enfants, Acquisition du langage, Education de la petite enfance, Fourniture de systèmes, Enfants, Interaction.*

## Perfil profesional de los autores

---

### Lidia María Martínez González

Es logopeda por la UPSA y Máster en Atención Temprana y Desarrollo Infantil por la UNIR. Su trayectoria profesional está enfocada en la prestación de servicios en la población infantil en servicios de atención temprana y centros educativos de educación especial. En la actualidad es miembro del equipo del CEE Los Ángeles. Su trayectoria en investigación se centra en el desarrollo del lenguaje y la comunicación aumentativa y alternativa.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5817-7322>

Correo electrónico de contacto: [lidiamariamargo@hotmail.es](mailto:lidiamariamargo@hotmail.es)

### Manuel Pacheco-Molero

Es fisioterapeuta y Máster en Atención Temprana y Desarrollo Infantil (UNIR). Profesor de la Facultad de Educación y miembro del Grupo de Investigación en Atención Temprana de UNIR. Presidente de AEIPI (Asociación Española de Intervención en la Primera Infancia). Miembro del Consejo General de Fisioterapeutas de España. Sus líneas de investigación se centran en la atención temprana, la percepción de los profesionales y la calidad de los servicios.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0729-3814>

Correo electrónico de contacto: [manuel.pacheco@unir.net](mailto:manuel.pacheco@unir.net)

### Claudia Tatiana Escorcía-Mora

Doctora por programa de Psicología UCV. Fonoaudióloga y logopeda. Profesora Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Profesora colaboradora UNIR y Universidad Casa Grande Guayaquil, Ecuador. Vicepresidenta 1.ª AELFA-IF. Sus líneas de investigación son: atención temprana, inclusión y comunicación y lenguaje. Cuenta con experiencia docente, así como en el ejercicio de la logopedia.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0729-3814>

Correo electrónico de contacto: [claudia.escorcía@unir.net](mailto:claudia.escorcía@unir.net)

### Mónica Gutiérrez-Ortega (autora de contacto)

Dra. en Psicología y pedagoga. Profesora de la Facultad de Educación y de la Escuela de Doctorado de la Universidad Internacional de La Rioja. Directora del Máster de Atención Temprana y Desarrollo Infantil e IP del Grupo de Investigación en Atención Temprana de UNIR. Sus líneas de investigación se centran en el desarrollo infantil, la inclusión y la innovación.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1536-4240>

Correo electrónico de contacto: [monica.gutierrez@unir.net](mailto:monica.gutierrez@unir.net)

Dirección para la correspondencia: Avda. La Paz, 137, 26006 Logroño (La Rioja).

# DEVELOPMENT OF A PROCRASTINATION SCALE IN SPANISH AND MEASUREMENT OF EDUCATION STUDENTS' PROCRASTINATION LEVELS

## *Diseño de una escala de procrastinación en español y medición de los niveles de procrastinación de estudiantes de educación*

FUENSANTA MONROY<sup>(1)</sup> AND JOSÉ L. GONZÁLEZ-GERALDO<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> University of Murcia (Spain)

<sup>(2)</sup> University of Castilla-La Mancha (Spain)

DOI: 10.13042/Bordon.2022.93054

Fecha de recepción: 19/01/2022 • Fecha de aceptación: 24/02/2022

Autora de contacto / Corresponding author: Fuensanta Monroy. E-mail: fuensanta.monroy@um.es

---

**INTRODUCTION.** Academic procrastination is a widely extended phenomenon in education, especially among university students, which consists of deliberately putting off or completely avoiding an activity under one's control. High levels of procrastination are related to poor academic performance and dropout intentions, as well as other psychological features such as impulsiveness, distractibility, depression and sensation-seeking, and a lack of self-control, of self-efficacy, of organization and of self-esteem. In Spain research on this topic is scarce and to date not a single validated and widely accepted instrument to measure academic procrastination levels at university level has been developed. The aim of this research study was 1) to develop a procrastination scale in Spanish language to be used on college students, and 2) to measure the procrastination levels of education students. **METHOD.** Data were collected from a sample of 499 Spanish education college students with a Likert scale. **RESULTS.** The results showed a 24-item version of the Escala de Procrastinación Académica en español (EPAE) with excellent reliability (.908), which may be used to measure students' procrastination tendencies. Cluster analysis revealed four groups depending on students' procrastination level (low, low-medium, medium, above medium). Over 76% of the sample had low and low-medium procrastination levels, while more than 23% reported medium levels, while not a single student showed higher procrastination levels. **DISCUSSION.** These results point at a need for further researching this topic in Spain by making use of the validated and reliable scale presented here, which may help to monitor student learning. By designing interventions targeted at high procrastinators, the risk of dropout and low academic performance may be reduced.

**Keywords:** *Dropout rate, College students, Higher education, Psychometrics.*

---

## Introduction

Early studies on procrastination as a phenomenon with negative connotations date back to the 1980s. At that time dilatory behaviour was described as “the act of needlessly delaying tasks to the point of experiencing subjective discomfort” (Solomon and Rothblum, 1984, p. 503), while others referred to it as a “lack or absence of self-regulated performance [...]; a tendency to [deliberately] put off or completely avoid an activity under one’s control” (Tuckman and Sexton, 1989, in Tuckman, 1991, p. 474). More recent studies claim that procrastination is “not an irrational personality disorder; it is a logical, albeit potentially inefficient, behaviour driven by a reasoned comparison of perceived costs and benefits” (Zarick and Stonebraker, 2009, p. 211); it is a form of self-regulatory failure consisting of putting off despite expecting to be worse off (Steel and Ferrari, 2012).

Although procrastination has been focus of analysis for the past thirty years, research is still needed to fully understand this complex and multifactorial phenomenon, which is often confused with laziness or self-indulgence (Natividad-Sánchez, 2014). Individuals may procrastinate in all sorts of everyday, daily life activities (e.g., leisure and family, see Steel, 2011, in Steel and Ferrari, 2012), as well as in academic and professional domain, and for various reasons, so this phenomenon is multifaceted.

Prior research has found that high levels of procrastination are related to fear of failure (e.g., Solomon and Rothblum, 1984), increased levels of psychological distress, and a tendency to seek high but unrealistic aims (perfectionism) (e.g., Flett *et al.*, 2012). Steel’s (2007) thorough meta-analysis on procrastination revealed that people procrastinate if they find a task aversive (aka task aversiveness), thus “the more people dislike a task, the more people consider it effortful or anxiety producing, the more they procrastinate” (p. 75). Task aversiveness intensifies if a task is short term. In addition, people are

more likely to procrastinate if they find a task boring and difficult. Steel’s (2007) study gives an account of how procrastination is related to a number of variables. He found a weak association between procrastination and neuroticism (perfectionism), and between procrastination and irrational beliefs, which contrasts sharply with the popular idea that irrational beliefs and perfectionism are major causes of procrastination, often exacerbated by self-help publications as suggested by Steel.

In addition, Steel’s study showed that procrastination is positively associated with impulsiveness or lack of future temporal orientation (average correlation in the meta-analytic review: .41), distractibility (average correlation: .45), dilatory behaviour (average correlation: .52), self-handicapping (average correlation: .46), depression (average correlation: .28), and sensation seeking (average correlation: .17). On the other hand, procrastination is negatively correlated with conscientiousness (average correlation: -.62), self-control/self-discipline (average correlation: -.58), self-efficacy (average correlation as -.38) (see also Klassen and Kuzucu, 2009), organization (average correlation: -.36), self-esteem (average correlation: -.27) (see also Klassen and Kuzucu, 2009), and poor performance (average correlation: -.19). In addition, there is a correlation between procrastination and demographic variables such as age (the older the people, the less they procrastinate), and gender (men procrastinate only slightly more than women). A more recent study by Rodríguez and Clariana (2017) supports the result that academic procrastination depends on age and not academic year; thus, the older the student, the lower their procrastination levels.

Two very relevant aspects of academic life are academic performance and dropout intentions. Regarding the former, a study by Sempredon *et al.* (2017) showed that procrastination has a negative and significant effect on academic performance, particularly among undergraduate student with a low sense of power. Older studies

(e.g., Tuckman, 1998; Zarick and Stonebraker, 2009) also found a relationship between high levels of procrastination and poor academic performance. As to dropping out of school or university, research by Bäumle *et al.* (2018) evidenced that academic procrastination was positively related to college dropout intentions, thus there is a need to develop good competences to regulate one's own motivation as a protection factor against procrastination and dropping out. Thus, a better understanding of this phenomenon may contribute to, among other things, reducing dropout rates (Garzón-Umerenkova and Gil-Flores, 2017).

Some studies (e.g., Ferrari *et al.*, 2005) have shown evidence of different types of procrastination, such as chronic procrastination (arousal and avoidant) vs. situational-specific task procrastination. Research (e.g., Chu and Choi, 2005; Knaus, 2000, in Klassen and Kuzucu, 2009, p. 77) claims that procrastination may not always have negative consequences, while postponing completing a task may even have benefits such as reduced stress levels. In fact, Ferrari *et al.* (2005) refer to "arousal procrastination", which are delays motivated by a last-minute thrill experience (as described by these authors). An interview-based study by Lindblom *et al.* (2015) showed that motivated students with strong self-efficacy beliefs may procrastinate intentionally (what they called strategic delay), while others may procrastinate because of a lack of self-regulation skills and weak self-efficacy beliefs (dysfunctional procrastination).

In their search for the characteristics of prototypical procrastinators among almost 14,500 participants, Steel and Ferrari (2012) analyzed six demographic indicators of procrastination (sex, age, marital status, family size, education, and national origin). They found that procrastinators tended to be urban, young, single men with less education (or dropped out of school), living in countries that report lower levels of self-discipline such as Austria and Russia. In an earlier study, Ferrari *et al.* (2005) concluded

that chronic procrastination is common among westernized, individualistic, English-speaking countries, yet further research is needed.

Country-focused studies show that academic procrastination is particularly high among secondary students in Turkey (83%) (Klassen and Kuzucu, 2009) and Anglosaxon college students (70%) (Ellis and Knaus, 1977, in Ferrari *et al.*, 2005). No studies have been found on Spanish population or Spanish college students.

For the past decades instruments have been designed to measure procrastination in general terms and, more specifically, when undertaking academic tasks and from a negative perspective as if procrastination was a behaviour to always be avoided. Among the most widely used are: Solomon and Rothblum's (1984) Procrastination Assessment Scale for Students (PASS), Busko's (1998) Procrastination Scale, and Tuckman's (1991) Procrastination Scale (TPS). Some of the aforementioned scales have been adapted in Spanish language such as Furlan, Heredia, Piemontesi, and Tuckman's (2012) adaptation of Tuckman's TPS to Argentinian students (ATPS), and Álvarez-Blas' (2010) adaptation of Busko's Academic Procrastination Scale. There is, however, a lack of consensus as to what the most appropriate instrument is.

In light of the association between procrastination and other variables, monitoring procrastination may become the focus of attention of academic authorities interested in assessing and understanding student learning and learning outcomes (process and results), as well as improving academic performance and reducing dropout rates or at least diminishing dropout intentions among school and college students. This is of particular importance, since deciding whether to dropout does not depend on a single factor but it is multifactorial (Urbina-Nájera *et al.*, 2020). Proper and timely detection with reliable data collection instruments may ensure that procrastination is diagnosed, or even predicted, and its negative side effects are minimized or

counteracted with the help of suitable intervention programmes. Thus, the aims of this study were: 1) to develop and validate a self-report measure of academic procrastination tendencies in Spanish language, and 2) to measure the academic procrastination levels of Spanish Education college students from two Spanish state universities.

## Method

### Participants

In this study 544 college students from year one and three (out of four years, which is the duration of Spanish undergraduate degrees since the Bologna Process in 2009) from two Spanish universities took part. Students were selected from those two years by convenience sampling, as they were students attending class when data were collected, from a population of approximately 1,260 individuals. Education degrees in Spain are particularly popular among females (ca. 70-80% of students are females), which is why the proportion of males was low in this sample. Participation was voluntarily once students had been informed about the study objective and their rights in terms of confidentiality and anonymity of data. Table 1 shows descriptive data sorted by year of study (1<sup>st</sup> and 3<sup>rd</sup>) and gender.

### Design and procedure

This study implemented a survey design, as researchers were interested in participants' own

perceptions about the extent to which college students procrastinate when facing or completing academic tasks in their degree. Data were collected from students present in class at regular teaching hours. Administration time was approximately 22 minutes, took place in regular classrooms, and followed a careful procedure previously agreed by the researchers so the process would be standardized at both institutions. Upon inspection of returned surveys, 499 of the 544 questionnaires turned out to be usable as participants had completed them in full, so the final sample was 499.

### Materials

An *ad hoc* scale was designed to measure Spanish university students' levels of academic procrastination. The instrument resulted from adapting items from two existing instruments as a basis, namely Tuckman's (1991) 16-item Procrastination Scale and Busko's (1998) 28-item Student Procrastination Scale. The reason for choosing Tuckman and Busko's scales was that they have both been widely used in previous studies. In addition, Tuckman's measure was originally developed with the responses of college Education students and had been used in prior studies (e.g., Klassen and Kuzucu, 2009) with good reliability evidence, hence it was thought to be most appropriate for the sample in the present study. Most items in Tuckman's scale were formulated describing a procrastinating behaviour, while Busko's scale presented a non-procrastinator profile. Hence, it was thought that a balanced selection

TABLE 1. Distribution of the sample (n = 499) by degree and gender (academic year 2017-2018)

First year		Third year		Females		Males		Missing cases (gender)	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
270	54.1%	229	45.9%	384	77.0%	102	20.4%	13	2.6%

of procrastination and non-procrastination focused items would avoid problems such as set response (automatic completion pattern of ticking the same response for every item) and socially desirable responses.

The resulting scale was called Academic Procrastination Scale in Spanish (in Spanish: Escala de Procrastinación Académica en español [EPAE]) and comprised 32 items (16 items specifically focused on academic procrastination in Busko's scale and the 16 items from Tuckman's final solution). Items were selected on the basis of relevance to the aim of this study, namely procrastination in academic tasks. EPAE was designed as a unidimensional instrument to measure academic procrastination. It was made up of 17 items describing procrastinating behaviours (12 from Tuckman and 5 from Busko) and 15 items describing non-procrastinating behaviours (4 from Tuckman and 11 from Busko). Examples of items are "When I have a deadline, I wait till the last minute" (procrastination) and "I generally prepare well in advance for exams" (non-procrastination). Following Tuckman (1991), participants rated the items on a 4-point scale in an attempt to describe themselves when facing academic tasks (1-That is not me at all, 2-That is usually not me (i.e. That is not my tendency), 3-That is usually me (i.e. That is my tendency), 4-That is definitely me).

As the participants were Spanish speakers, but Tuckman's and Busko's scales were originally written in English, the researchers implemented the back-translation method as it is one of the recommended techniques (Epstein *et al.*, 2015). Since some items were formulated as "non-procrastination" statements, their rating scale was reversed so that a total score of respondents' procrastination level could later be calculated. The total scores were calculated by summing across the 32 items, and scores ranged from 32 to 128. As to the ordering of items, a random number generator was used to set the

order of items so as to avoid that earlier items might influence the responses of the latter ones.

### **Data analysis**

Data were reduced using Principal Component Analysis (PCA). The direct solution was rotated with an oblique rotation (Direct Oblimin) as variables (items) were associated (Child, 2006). Cronbach's alpha was used to calculate the internal consistency of the scale once a shorter version was produced following PCA. When describing students' procrastination levels, data were statistically described, groups with different procrastination levels were identified using a two-step cluster analysis, chi-square tests were used to identify any relationship between categorical variables, and mean scores were compared using independent *t* tests. All analyses were performed with statistical programme IBM SPSS version 24 (2016).

## **Results and discussion**

### **Structural validity and internal consistency**

Once items describing a non-procrastination behaviour were reversed so that a total score could be calculated (as explained earlier), the data of the 32 items initially proposed by the researchers in this study were component analyzed with Principal Component Analysis with Direct Oblimin rotation. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy showed the suitability of the data for structure detection (.931). Bartlett's test of sphericity was significant (< .000) and thus showed that component analysis may be useful with the data.

As to how many principal components to be extracted, Cattell's scree plot graph revealed 5 components before the curve straightened out. However, Kaiser's eigenvalue-greater-than-1 rule, which is the default retention criterion on SPSS, showed 7 components with eigenvalues greater

than one, thus 7 components were extracted, of which only the last one was a bipolar component. This method was followed after having forced earlier solutions to 2 factors in an attempt to produce two scales (a procrastinator and a non-procrastinator profile) (González-Geraldo and Monroy 2019; Monroy and González-Geraldo 2019). Following a second literature review, however, the authors decided to review and explore the psychometric properties of the scale as unidimensional, leading to the results of the current study.

Regarding the criteria for the significance of components loadings, the authors followed the rule of thumb generally used (though an arbitrary one according to Child, 2006), which is to retain components with a loading greater than  $\pm .300$  provided the sample is over 50 individuals, which was indeed the case ( $n = 499$ ).

The first component accounted for 32.2% of the variance explained and comprised 10 items, while component 2 and 3 had 7 items, component 4 had 9 items, component 5 had 5 items,

TABLE 2. Pattern matrix

Item	Component				
	1	2	3	4	5
5. I put off handing in tasks or assignments till the last moment	.778				
10. I usually hand in tasks at the last moment	.759				
12. <i>I finish important tasks with time to spare</i>	.715				
21. I finish the tasks as soon as I can	.661				
4. <i>When I have to complete a task I usually leave it till the last moment</i>	.652				
14. <i>Leaving things till tomorrow is not my way of doing things</i>	.526				
1. I do not leave for tomorrow what I can do today	.358				
19. I constantly try to improve my study habits		.748			
2. When I have problems understanding a task I immediately ask for help		.624			
20. I devote time to checking my tasks before handing them in		.521			
17. <i>I think it is better to postpone tasks that are difficult to tackle</i>			.701		
18. I enjoy the thrill and the challenge of waiting till the last moment to finish a task			.634		
3. <i>I can easily find an excuse for not doing a task that I have been set</i>			.507		
24. <i>I put off finishing tasks unnecessarily, even when they are important</i>			.349		
23. <i>I spend the necessary amount of time on studying, even when the tasks are boring</i>				.863	
15. I spend the necessary amount on studying even when I find it boring				.793	
22. I usually set aside enough time to revise for exams				.533	
9. I always find time to finish important tasks				.320	
13. <i>I continually put off improving my study habits</i>					.710
8. <i>I promise myself I will do something but it then costs me a lot of effort to do it</i>					.681
7. <i>I put off making difficult decisions</i>					.671
11. <i>I often waste time. but I can't seem to do anything about it</i>					.634
16. <i>I am completely incorrigible when it comes to wasting time</i>					.511
6. I always stick to my work plans					.374

Note: Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization. Items presented here are in English though the instrument was administered in Spanish (see Appendix). Items in italics were adapted from Tuckman (1991) and the remaining from Busko (1998). Loadings below .30 were discarded.

and components 6 and 7 had 4 items each. As 11 items cross-loaded on more than one factor, the lowest loading was neglected if it differed by more than  $\pm .2$  from the highest loading. When the difference in loadings were less than  $\pm .2$ , the item was discarded, following a general rule of thumb (see Costello and Osborne, 2005). Thus, 8 items were discarded and a second PCA with Direct Oblimin was run.

This second solution with 24 items (see Appendix) revealed a pattern matrix with 5 factors where the first component accounted for 33.1% of variance (Table 2). Three items loaded on two components simultaneously, but the difference in loadings was above  $\pm .2$  so the lowest loading was neglected and the highest loading retained on a component. This resulted in a first component with 7 items describing procrastination around tasks (how to manage or approach academic tasks); a second component with 3 items describing personal improvement; a third component with 4 items on delaying; a fourth component with 4 items on doing things at once without delay; and a fifth component with 6 items on individuals' own responsibility (or an innate incapability for not procrastinating and feelings of guilt).

It was noticed that some items had very similar wording (e.g., item 15 "I spend the necessary amount on studying even when I find it boring." and 23 "I spend the necessary amount of time on studying, even when the tasks are boring.") and thus loaded on a common component. However, the authors decided to keep them because they could function as control items and did not bloat the component unnecessarily (Child, 2006).

Similar to Tuckman (1998), the responses to items stating non-procrastination behaviours were reversed so all items would point in the same direction and a high score in an item would mean a high level of procrastination. Reliability by means of Cronbach's alpha was then calculated with the resulting 24 items from the second PCA and yielded a coefficient of .908, which is

excellent following George and Mallery's (2003) rule of thumb for the acceptability of reliability coefficients (i.e.  $> .9$ , excellent;  $> .8$ , good;  $> .7$ , acceptable;  $> .6$ , questionable;  $> .5$ , poor; and  $< .5$ , unacceptable).

### Procrastination tendencies of students

Similar to Howell *et al.* (2006), and taking the scale as unidimensional as described earlier, a total score for each participant was calculated by adding their scores in the final selection of items, thus total scores would range from a minimum of 24 to a maximum of 96. As the number of groups in terms of procrastination levels was initially unknown, a two-step cluster analysis using the total procrastination score per participant was run in order to identify the appropriate number of clusters in terms of procrastination level. The cluster quality graph (silhouette plot) confirmed a good quality of results (with a silhouette coefficient of .7, when the range is -1 to +1), so the strength of the model was confirmed. Table 3 shows that most of the sample (76.6%) had "low" and "low-medium" procrastination scores, while only 23.4% reported "medium" procrastination levels. Interestingly, not a single participant scored above 67, so no one reported "above medium" or "high" procrastination levels. These results contrast sharply with previous studies, such as those by Klassen and Kuzucu (2009) in Turkey and Ellis and Knaus (1977, in Ferrari *et al.*, 2005) in the UK, in which procrastination was particularly high in over 70% of students.

There may be several explanations for such skewed, and somewhat surprising, results, such as social desirability of participants when completing a self-report scale (i.e. students may not want to admit that they postpone finishing their academic tasks). In addition, participants report their own perceptions of their habits, which is a subjective opinion and thus difficult to accurately measure and compare to others' opinions. What means postponing tasks for

some individuals may simply be prioritizing and accomplishing tasks in a different order (and not necessarily delaying action) for other students. As suggested in the literature (e.g., Ferrari *et al.*, 2005), for some students submitting an assignment on the last due day is procrastination and may cause them stress and anxiety, while for others it may simply be using up all available time or may even encourage them to perform better because of the arousal and thrill they get from working under pressure until the last minute. Finally, the fact that students like their studies, do not experience task aversiveness (as suggested by Steel, 2007), and thus procrastinate little, may be a likely situation that should not be neglected. Education students in Spain are motivated students who choose these degrees because of an intrinsic interest in working as teachers or educators in the future.

**TABLE 3. Descriptive statistics of the three groups derived from a two-step cluster analysis (n = 499)**

	f	%	Mean procrastination score
Low procrastination level	198	39.70	39.94
Low-medium procrastination level	184	36.90	53.49
Medium procrastination level	117	23.40	66.99
Above medium procrastination level	0	0.00	> 67.00

It is worth noting that the specific features of quantitative scales definitely determine the nature of responses. While some items reveal negative nuances such as “I am completely incorrigible when it comes to wasting time”, researching this topic with open-ended questions (e.g., Do you procrastinate when accomplishing academic tasks during a typical day?, as suggested by Klassen and Kuzucu, 2009) may have led to different results. Hence, a multimethod approach

is probably best where participants explain what it is for them to procrastinate and whether procrastination causes them arousal or anxiety.

After the Kolmogorow-Smirnov test confirmed normality of the sample ( $p > .05$ ), an independent groups *t* test to identify any procrastination differences between males and females (each taken as a single group) showed that males procrastinate higher than females at a statistically significant level ( $t[484] = 3.937, p < .000$ ). A more detailed analysis was done in order to identify any relation between the level of procrastination and gender, so a chi-square test was calculated using these two categorical variables. The result showed that males had a higher tendency to procrastinate at a “medium level” (as described in the cluster analysis), and a lower tendency to procrastinate at a “low level” at a highly significant level ( $p = .001$ ) and with small effect size of .17 (Cohen, 1988), while the opposite applied to females (i.e. females tended to procrastinate at a low level more often). These results seem to support earlier studies (see Steel, 2007). As to any differences between years of study, there were no statistically significant differences in procrastination levels between first and third year students, so no further analyses with this variable were conducted. Although this result contrasts with earlier studies (e.g., Steel, 2007), it is not surprising that there are no differences between first and third year students since the age difference is negligible (2 to 4 years at most).

## Conclusions

This preliminary study developed a procrastination scale in Spanish language after adapting two existing and widely used instruments in English. Component analyses helped to identify distorting items, thus a clean, final solution of 24 items was produced. The new scale, Escala de Procrastinación Académica en español (EPAE) (Academic Procrastination Scale in Spanish) has an excellent reliability coefficient

as shown in this study, and may confidently be used to measure Spanish higher education students' procrastination levels.

This study also showed that students may be classified into qualitatively different groups in terms of their procrastination score, of which over two thirds had “low” or “low-medium” procrastination scores and the rest reported a “medium” procrastination level, while no one showed higher procrastination levels. These striking results may have several explanations, as discussed earlier, and may require further analysis, particularly with the inclusion of collection of qualitative data in future studies, in order to fully understand this phenomenon.

In terms of limitations, the sample in this research study was selected non-randomly, so no generalization claims to a population may be made. Although this is a drawback worth noting, a large number of educational studies must rely on availability of participants and voluntary participation only after sampling purposefully. In this study face-to-face administration of the scale was preferred to online data collection because of the very low response rate in the latter procedure. In addition, social desirability, set response behaviour, and negative connotations derived from some scale items (as mentioned above) may have influenced and biased participants' responses.

Procrastination is not a new concept to deal with at university level. After the implementation of the European Higher Education Area (EHEA) and the promotion of new teaching and learning methods, where the student is at the centre of the teaching-learning process, and teachers should adapt their teaching conceptions and approaches to their students' learning approaches (Monroy and González-Geraldo, 2017), there is room for, at least theoretically, reconsider how and why college students delay their academic tasks and assignments. In this respect, a likely use of the EPAE scale may be to monitor and collect evidence for the idea that

the pedagogical background behind the EHEA could lead to a “simplistic reading of what constructivist teaching entails” (O'Connor, 2020, p. 10). This could give ground to the notion that universities may progressively treat students like infants (Furedi, 2016), who are allowed to delay deadlines or even choose what they themselves think is good for them or not (Haidt and Lukianoff, 2018). In other words, procrastination may become a negative consequence of a misinterpretation of the transformation of our universities in order to adapt university structure to students. This may thus be a really dangerous misconception of the *leitmotiv* “the customer is always right”, particularly when universities should be aware of the advantages and disadvantages of the “neoliberal turn” in Higher Education (Tight, 2019).

Other future lines of research may wish to access students' academic record in order to compare or correlate grades and procrastination levels, and to identify any links between these two variables that may support the literature. Moreover, a comparative analysis of procrastination levels of students in different academic years (i.e. freshmen vs. final year students, or undergraduates vs. postgraduate students) may be worth conducting, although, as reported in this study, no differences between first- and third-year students may be found probably because the age difference is usually small. As suggested by Steel and Ferrari (2012), a longitudinal study tracking academic behaviour of high school students through to their college years may shed light on the procrastinating habits of students and identify any link between this “self-regulatory deficit” and academic performance and academic success.

In addition, an association between academic procrastination and other variables related to “not so positive” academic practices, such as academic cheating, may be worth analyzing in an attempt to examine the relationship between procrastination and dropout or possible motives towards plagiarism (Muñoz-Cantero *et al.*, 2019).

Given the excellent psychometric properties of the EPAE scale, it may be useful for monitoring students' learning, as high levels of procrastination are related to poor academic performance, as shown by previous studies (e.g., Steel, 2007; Tuckman, 1998; Zarick and Stonebraker, 2009). Thus, academic authorities may decide to administer it to identify those students at risk of poor academic performance or dropout (ideally at early stages of studies), and thus develop intervention programmes accordingly. This would, in turn, reduce university dropout rates and foster retention. Furthermore, the EPAE may be useful to Counselling and Psychological Services at universities in order to identify possible cases of anxiety at an early stage. Reducing procrastination levels among university students may decrease their stress while improve the quality of the teaching-learning process. Nevertheless, it is worth noting

that procrastination may not be negative per se, as it depends on the relation between an individual and his/her context. In some instances, procrastination may be a useful and effective tool for planning and organizing one's studies.

### **Conflict of interest**

No potential conflict of interest was reported by the authors.

### **Declaration of interest**

The authors declare that they have no known competing financial interests or personal relationships that could have appeared to influence the work reported in this paper.

### **References**

---

- Álvarez-Blas, O. R. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 13, 159-177.
- Bäulke, L., Eckerlein, N. and Dresel, M. (2018). Interrelations between motivational regulation, procrastination and college dropout intentions. *Unterrichtswissenschaft*, 46(4). <https://doi.org/10.1007/s42010-018-0029-5>
- Busko, D. A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: a structural equation model* (doctoral dissertation). <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.4450&rep=rep1&type=pdf>
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. Continuum.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>nd</sup> ed.). Lawrence Erlbaum.
- Costello, A. B. and Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Epstein, J., Miyuki-Santo, R. and Guillemin, F. (2015). A review of guidelines for cross-cultural adaptation of questionnaires could not bring out a consensus. *Journal of Clinical Epidemiology*, 68, 435-441.
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J. and Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7(1), 1-6.
- Flett, G. L., Stainton, M., Hewitt, P. L., Sherry, S. B. y Lay, C. (2012). Procrastination automatic thoughts as a personality construct: an analysis of the Procrastinatory Cognitions Inventory. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 30, 223-236.
- Furedi, F. (2016). *What's happened to the university? A sociological exploration of its infantilization*. Routledge.

- Furlan, L. A., Heredia, D. E., Piemontesi, S. E. and Tuckman, B. W. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la Escala de Procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología*, 9, 142-149.
- Garzón-Umerenkova, A. and Gil-Flores, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324.
- George, D. and Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference, 11.0 update* (4<sup>th</sup> ed.). Allyn and Bacon.
- González-Geraldo, J. L. and Monroy, F. (2019). Development of a procrastination scale in Spanish and measurement of students' procrastination tendencies. Paper presented at the Fifth International Conference on Higher Education Advances (HEAD'19), Valencia, Spain, June 26-28. <http://ocs.editorial.upv.es/index.php/HEAD/HEAD19/paper/view/9357>
- Haidt, J. and Lukianoff, G. (2018). *The coddling of the American mind: how good intentions and bad ideas are setting up a generation for failure*. Penguin UK.
- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A. and Buro, K. (2006). Academic procrastination: the pattern and correlates of behavioral postponement. *Personality and Individual Differences*, 40, 1519-1530.
- IBM Corp. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows, version 24.0*. IBM Corp.
- Klassen, R. and Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 29(1), 69-81. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410802478622> doi:10.1080/01443410802478622
- Lindblom-Ylänne, S., Saariaho, E., Inkinen, M., Haarala-Muhonen, A. and Hailikari, T. (2015). Academic procrastinators, strategic delayers and something betwixt and between: an interview study. *Frontline Learning Research*, 3(2), 47-62.
- Monroy, F. and González-Geraldo, J. L. (2019). Preliminary study of Spanish Education students' academic procrastination levels. Poster presented at the AIDIPE, Madrid, Spain, June 19-21.
- Muñoz-Cantero, J. M., Rebollo-Quintela, N., Mosteiro-García, J. and Ocampo-Gómez, C. I. (2019). Validation of a questionnaire of attributions to the detection of coincidences in academic work. *RELIEVE*, 25(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13599>
- Natividad-Sánchez, L. A. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios* (doctoral dissertation). <http://mobiroderic.uv.es/1bitstream/handle/10550/37168/Tesis%20Luis%20A.%20Natividad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- O'Connor, K. (2020). Constructivism, curriculum and the knowledge question: tensions and challenges for higher education. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750585>
- Rodríguez, A. and Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60.
- Semprebon, E., Amaro, H. D. and Beuren, I. M. (2017). A influência da procrastinação no desempenho acadêmico e o papel moderador do senso de poder pessoal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(20). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2545>
- Solomon, L. J. and Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Steel, P. and Ferrari, J. (2012). Sex, education and procrastination: an epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1). <https://doi.org/10.1002/per.1851>
- Tight, M. (2019). The neoliberal turn in Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 73(3), 273-284. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750585>

- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 473-480.
- Urbina-Nájera, A. B., Camino-Hampshire, J. C. and Cruz-Barbosa, R. (2020). University dropout: prevention patterns through the application of educational data mining. *RELIEVE*, 26(1), <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16061>
- Zarick, L. M. and Stonebraker, R. (2009). I'll do it tomorrow the logic of procrastination. *College Teaching*, 57(4), 211-215.

## Appendix

---

### Escala de Procrastinación Académica (Academic Procrastination Scale in Spanish)

Esta escala explora tu manera de afrontar tu trabajo académico. Siempre que encuentres el término “tarea” debes interpretar que se refiere a cualquier tipo de trabajo, ensayo, escrito, presentación, etc., que el profesor haya encomendado. Valora cada ítem según tu caso:

1. Ese NO soy yo de ninguna manera.
2. Ese NO es normalmente mi estilo.
3. Ese es normalmente mi estilo.
4. Ese soy claramente yo.

Nota para el administrador del instrumento: la valoración de los ítems con asterisco debe ser invertida para que pueda calcularse la puntuación final.

1 2 3 4

---

- |   |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
| 1. No suelo dejar para mañana lo que puedo hacer hoy*   |  |  |  |  |
| 2. Cuando tengo dificultad para entender una tarea busco ayuda inmediatamente*                |  |  |  |  |
| 3. Me las arreglo para encontrar una excusa para no hacer alguna tarea que debo realizar      |  |  |  |  |
| 4. Cuando tengo que realizar una tarea normalmente la dejo para el último momento             |  |  |  |  |
| 5. Dejo para el último momento la entrega de tareas o trabajos                                |  |  |  |  |
| 6. Siempre sigo los planes de trabajo que he planificado*                                     |  |  |  |  |
| 7. Retraso tomar decisiones difíciles   |  |  |  |  |
| 8. Me prometo hacer algo y luego me cuesta hacerlo  |  |  |  |  |
| 9. Siempre dispongo de tiempo para acabar tareas importantes*                                 |  |  |  |  |
| 10. Normalmente entrego mis tareas en el último momento                                       |  |  |  |  |
| 11. Suelo perder el tiempo pero no soy capaz de hacer nada al respecto                        |  |  |  |  |
| 12. Termina las tareas importantes con suficiente antelación*                                 |  |  |  |  |
| 13. Continuamente pospongo mejorar mis hábitos de trabajo                                     |  |  |  |  |
| 14. Posponer tareas hasta mañana no es mi manera de actuar*                                   |  |  |  |  |
| 15. Invierto el tiempo necesario en estudiar incluso si me resulta aburrido*                  |  |  |  |  |
| 16. Soy incorregible perdiendo el tiempo  |  |  |  |  |
| 17. Creo que lo mejor es postergar las tareas que son complicadas de abordar                  |  |  |  |  |
| 18. Disfruto del reto y la emoción de esperar hasta el último momento para terminar una tarea |  |  |  |  |
| 19. Constantemente trato de mejorar mis hábitos de estudio*                                   |  |  |  |  |
| 20. Dedico tiempo a revisar las tareas antes de entregarlas*                                  |  |  |  |  |

---

21. Termino las tareas lo antes posible\*

22. Normalmente me preparo para los exámenes con suficiente antelación\*

23. Al estudiar invierto el tiempo necesario incluso en tareas aburridas\*

24. Innecesariamente retraso acabar tareas, incluso cuando son importantes

---

## **Resumen**

---

*Diseño de una escala de procrastinación en español y medición de los niveles de procrastinación de estudiantes de educación*

**INTRODUCCIÓN.** La procrastinación académica, esto es, postergar la realización de tareas académicas, es un fenómeno muy extendido, especialmente entre los estudiantes universitarios. Una fuerte tendencia a procrastinar está relacionada con el bajo rendimiento académico, intenciones de abandonar los estudios, así como con características psicológicas tales como la impulsividad, depresión, y falta de autocontrol, de autoeficacia, de organización o de autoestima. Aunque existen varias herramientas para medir la tendencia procrastinadora de los estudiantes, es este un fenómeno aún poco estudiado en España, de ahí la pertinencia de analizarlo. Esta investigación tuvo por objetivos: 1) diseñar una escala de procrastinación fiable en idioma español y 2) medir la tendencia procrastinadora de estudiantes universitarios de Educación. **MÉTODO.** Se diseñó una escala Likert para recoger información de 499 estudiantes de la Facultad de Educación de dos universidades públicas españolas. **RESULTADOS.** Se obtuvo una escala de 24 ítems (Escala de Procrastinación Académica en español, EPAE) con una excelente fiabilidad (.908) para medir la procrastinación en estudiantes universitarios. El análisis por conglomerados reveló cuatro grupos en función del nivel de procrastinación. Más del 76% de los participantes mostró una tendencia baja o baja-media a procrastinar, mientras que el 23% reportó un nivel intermedio. **DISCUSIÓN.** Los resultados apuntan a la necesidad de explorar este fenómeno en profundidad y con herramientas fiables con el fin de poder detectar qué estudiantes tienen una alta tendencia a procrastinar. Dicha detección podría ir acompañada de una intervención para reducir dicha tendencia, lo que podría disminuir la tasa de abandono y mejorar el rendimiento académico del alumnado.

**Palabras clave:** *Tasa de abandono, Estudiantes universitarios, Educación superior, Psicometría.*

## **Résumé**

---

*Élaboration en espagnol d'une échelle de procrastination et mensuration des niveaux de procrastination des étudiants universitaires en éducation*

**INTRODUCTION.** La procrastination académique, c'est-à-dire le report de l'exécution des tâches académiques, est un phénomène très répandu, notamment chez les étudiants universitaires. Une tendance forte à procrastiner est liée à une faible réussite scolaire, à l'intention d'abandonner les études et à des caractéristiques psychologiques telles que l'impulsivité, la dépression et les manques de maîtrise de soi, d'auto-efficacité, d'organisation ou d'estime de soi. Bien qu'il existe plusieurs outils pour mesurer la tendance procrastinatrice des étudiants, il s'agit d'un phénomène

encore peu étudié en Espagne d'où la pertinence de son analyse. Cette recherche a eu pour objectifs 1) de concevoir en langue espagnole une échelle de procrastination fiable, et 2) de mesurer la tendance procrastinatrice des étudiants universitaires en éducation. **MÉTHODE.** Une échelle de Likert a été créée pour recueillir des informations auprès de 499 étudiants de la Faculté d'Éducation de deux universités publiques espagnoles. **RÉSULTATS.** Une échelle de 24 items (Échelle de Procrastination Académique en espagnol, EPAE) a été obtenue avec une fiabilité excellente (.908) afin de mesurer la procrastination chez les étudiants universitaires. L'analyse d'agrégats a révélé quatre groupes en fonction du niveau de procrastination. Plus de 76 % des participants ont montré une tendance faible ou faible-moyenne à procrastiner, tandis que 23 % ont montré un niveau intermédiaire. **CONCLUSION.** Les résultats soulignent le besoin d'explorer ce phénomène en profondeur avec des outils fiables afin de détecter les étudiants ayant une forte tendance à procrastiner. Cette détection pourrait s'accompagner d'une intervention visant à réduire cette tendance, ce qui pourrait diminuer le taux de décrochage en améliorant la réussite académique des étudiants universitaires.

**Mots-clés :** Taux de décrochage, Etudiants universitaires, Enseignement supérieur, Psychométrie.

## Author profiles

---

### Fuensanta Monroy (corresponding author)

Fuensanta Monroy works full time at the Department of Research Methods in Education (University of Murcia, Spain). Her research interests focus on teacher training, approaches to teaching, approaches to learning, academic procrastination, and factors which may play a role in teaching and learning following the Student Approaches to Learning tradition.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9813-3068>

E-mail: [fuensanta.monroy@um.es](mailto:fuensanta.monroy@um.es)

Correspondence address: Departamento MIDE, Campus de Espinardo, University of Murcia, 30100 Murcia (Spain).

### José L. González-Geraldo

José L. González-Geraldo teaches and researches into Theory and History of Education at the University of Castilla-La Mancha (Spain). His PhD involved the SAL theory, approaches to teaching and the Emerging European Higher Education Area. He is currently interested in what makes higher education higher and any type of postmodern turn regarding historiography.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1698-0122>

E-mail: [joseluis.ggeraldo@uclm.es](mailto:joseluis.ggeraldo@uclm.es)

# LA REPETICIÓN DE CURSO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SU RELACIÓN CON VARIABLES MOTIVACIONALES

## *Grade retention in Secondary Education and its relationship with motivational variables*

DANIEL RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ Y FRANCISCO JAVIER BATISTA-ESPINOSA  
*Universidad Europea de Canarias (España)*

DOI: 10.13042/Bordon.2022.89778

Fecha de recepción: 23/06/2021 • Fecha de aceptación: 13/01/2022

Autor de contacto / Corresponding author: Daniel Rodríguez-Rodríguez. E-mail: daniel.rodriguez@universidadeuropea.es

---

**INTRODUCCIÓN.** La repetición de curso es una medida educativa que, a pesar de sus controvertidos efectos según la literatura científica, se sigue aplicando en España en un porcentaje muy superior al de otros países de nuestro entorno. Por ello es necesario determinar si esta acción es beneficiosa para el alumnado, y qué relación guarda con otras variables tan importantes para el aprendizaje como el autoconcepto académico y las orientaciones a meta. Así, el principal objetivo de este estudio es analizar la relación entre el rendimiento académico, el autoconcepto académico y las orientaciones a meta con la repetición de curso en educación secundaria. **MÉTODO.** En la investigación participaron 1163 estudiantes (596 chicos y 567 chicas) de educación secundaria de las islas Canarias, con edades entre los 12 y los 18 años ( $M = 14.31$ ;  $DT = 1.36$ ). Del total de la muestra, 384 alumnos (245 chicos y 139 chicas) repiten curso. Como instrumentos se emplean la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5, la Escala de Orientación a Meta y las calificaciones de la evaluación final de todas las asignaturas cursadas. **RESULTADOS.** Los resultados indican que el alumnado repetidor tiene peores puntuaciones en rendimiento académico, autoconcepto académico, orientación de aproximación al aprendizaje y de aproximación al rendimiento que el alumnado no repetidor. En ambos grupos es el autoconcepto académico el factor que explica una mayor variabilidad del rendimiento, pero existen diferencias entre el alumnado en la influencia de las orientaciones a meta sobre el rendimiento académico. **DISCUSIÓN.** Estos hallazgos muestran las consecuencias negativas de utilizar de manera generalizada la repetición de curso, no solo para el rendimiento del alumnado, sino para otros factores importantes en el desarrollo educativo como el autoconcepto académico y las orientaciones a meta.

**Palabras clave:** *Autoconcepto, Educación secundaria, Orientación a meta, Rendimiento académico, Repetición de curso.*

---

## Introducción

España, con una tasa de repetición en educación secundaria del 28.7% es uno de los países con mayor tasa de alumnado repetidor de la Unión Europea (con una tasa del 13%) y de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (con una tasa del 11.4%), tal como recoge el último Informe PISA 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). La OCDE, desde el primer Informe PISA publicado en el año 2000, muestra cómo España ha estado en todas las evaluaciones muy por encima del promedio de alumnado repetidor. Se considera alarmante el nivel de estudiantes repetidores de la enseñanza obligatoria en nuestro país, a pesar de haber mejorado más de dos puntos sobre el Informe PISA 2015 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016), en el que el porcentaje era del 31% (OECD, 2020).

A la condición de ser alumnado repetidor se asocia una probabilidad mayor de dificultades académicas, frustración, sentimientos de desconexión hacia la escuela, abandono escolar temprano y, en definitiva, de fracaso escolar (Choi *et al.*, 2018; Ikeda y García, 2014). Por otro lado, y no menos importante, ser estudiante repetidor se ha vinculado a la estigmatización de los iguales y mayores problemas conductuales y de ajuste socioemocional (Méndez y Cerezo, 2018). Además, se ha constatado que el alumnado que ha repetido ya un curso es el que tiene más probabilidades de repetir en otro curso posterior, lo que podría afectar negativamente a su carrera educativa (Rathmann *et al.*, 2020).

La repetición de curso es una estrategia que se utiliza habitualmente cuando los estudiantes no demuestran haber alcanzado unos niveles mínimos estandarizados de conocimientos o, en las edades más tempranas, cuando han demostrado tener problemas de aprendizaje debido a su inmadurez o a sus deficientes habilidades sociales (Jimerson y Ferguson, 2007). La intención en educación secundaria es dar la oportunidad a estos

estudiantes de bajo rendimiento de ponerse al día con lo que debieran haber aprendido para el curso que les corresponde. En nuestro país, España, y en otros países como Bélgica, Alemania y Portugal el uso de la repetición de curso es una estrategia educativa frecuente, pero en otros países como Japón, Finlandia, Noruega y Corea del Sur es una medida educativa sumamente excepcional (Choi *et al.*, 2018).

Aunque un gran número de publicaciones han considerado el tema de la repetición de curso, son pocos los estudios cuidadosamente diseñados para demostrar que es dañina tanto para los resultados académicos como para los factores socioemocionales del alumnado (Battistin y Schizzerotto, 2019). En un trabajo tan relevante como el desarrollado por Hattie (2009), en su síntesis de 800 metaanálisis, se llegó a la conclusión de que la repetición es una de las variables más importantes en los niveles de logro y cuantifica en un 16% el descenso que provoca en el rendimiento de los estudiantes, daño que solo es superado en su estudio por el cambio de escuela y por tener más de una televisión en casa. Más recientemente, en otro metaanálisis que revisó la eficacia de la repetición escolar en las investigaciones desarrolladas en el ámbito internacional sobre este tópico, concluyó que, a pesar de la gran heterogeneidad que hay en la aplicación de esta medida entre países e, incluso, dentro de cada país, no tiene efectos positivos ni negativos en los resultados académicos del alumnado que la recibe, poniendo en entredicho su utilidad (Goos *et al.*, 2021).

En cuanto al estudio del autoconcepto académico y las orientaciones a meta en alumnado repetidor, se han realizado diversas investigaciones tanto en el ámbito nacional como en el internacional que han apuntado con sus resultados que la medida de repetición de curso les afecta negativamente. El autoconcepto académico se entiende como la percepción que tiene el alumno de su capacidad académica, la cual se forma a partir de su propia experiencia en

contextos de aprendizaje y a partir de logros educativos relevantes (Brunner *et al.*, 2010). Es considerada una de las variables que mayor incidencia tienen en el rendimiento escolar del alumnado (Marsh *et al.*, 2018). Existe una amplia evidencia científica que demuestra que un autoconcepto académico positivo es una meta muy deseable para lograr un buen rendimiento académico posterior, conductas adecuadas en la escuela, esfuerzo, persistencia académica y logros educativos a largo plazo (Chen *et al.*, 2013). En el sistema educativo español se ha encontrado que el alumnado repetidor de educación secundaria tiene un autoconcepto académico significativamente inferior al del alumnado no repetidor, viéndose incluso que a más cantidad de cursos repetidos, mayor era dicha disminución (Sosa *et al.*, 2016). En esta línea se han desarrollado diferentes investigaciones en el ámbito internacional, que han mostrado los efectos negativos de la repetición en el autoconcepto académico y su persistencia a lo largo del tiempo (Martin, 2011). Incluso, algunos estudios han encontrado que, aunque el rendimiento académico del alumnado repetidor pudiera haber mejorado, seguía mostrando peor autoconcepto académico e incluso mayor probabilidad de depresión que el resto de estudiantes (Robles-Piña, 2011).

La motivación académica del alumnado en edad adolescente puede ser muy variable. Se trata de una etapa de grandes cambios a nivel físico y cognitivo, por lo que es normal que, sobre todo al inicio de la adolescencia, pueda haber cambios en los valores y metas de los estudiantes, pero que generalmente tienden a volverse más estables, en función de los resultados académicos que vayan obteniendo durante el avance de la educación secundaria (Roldán *et al.*, 2019). Cuando los alumnos están motivados ponen en marcha las acciones necesarias para alcanzar los objetivos educativos, y esto repercute en su buen rendimiento (Hornstra *et al.*, 2017). Desde la investigación educativa ha existido bastante consenso en abordar la relación entre motivación y rendimiento desde la perspectiva de

orientación a meta. Esto es, desde las metas académicas que persigue el estudiante en cuanto que significan una serie de patrones de acción integrados por creencias, atribuciones y afectos o sentimientos que dirigen sus intenciones conductuales (Pintrich y Schunk, 2006).

Los estudios realizados sobre el efecto de la repetición de curso en la motivación del alumnado han mostrado una fuerte disminución tras la adopción de esta medida, y que los estudiantes tardan un tiempo estimado de dos años en recuperar su nivel de motivación de antes de la repetición (Schwerdt *et al.*, 2017). En cambio, el efecto de la repetición en las orientaciones a meta del alumnado ha sido un campo de investigación poco abordado. Sobre si hay diferencia entre estudiantes repetidores y no repetidores en sus orientaciones a meta, Peixoto *et al.* (2016) encontraron que el alumnado repetidor tenía puntuaciones más desfavorecedoras, ya que mostraba mayor evitación y menor aproximación de orientación al aprendizaje. En una investigación reciente, Ramos *et al.* (2021) identificaron que las orientaciones a meta no servían para predecir si el alumnado iba a repetir curso.

Uno de los estudios más destacables sobre el efecto de la repetición en factores de naturaleza motivacional como el autoconcepto académico, metas de aprendizaje y de rendimiento fue el desarrollado por Kretschmann *et al.* (2019). Con una muestra de más de tres mil estudiantes de secundaria alemanes, realizaron un estudio longitudinal durante tres años en el que se examinaron las diferencias entre las variables anteriormente citadas en los estudiantes que repetían curso y aquellos que sí promocionaban. Los resultados mostraron que el alumnado repetidor tenía peores puntuaciones en autoconcepto académico y metas de aprendizaje. En cambio, no había diferencia entre ambos grupos de alumnado en sus metas de rendimiento. Aunque la disminución del autoconcepto académico y las metas de aprendizaje era más acuciante justo tras la repetición, se mostraron diferencias incluso pasados dos años, con las consecuencias negativas

que conlleva para el rendimiento y desarrollo educativo de estos estudiantes.

Es importante destacar que no toda la literatura científica sobre la repetición de curso apunta a que sea una medida negativa, ya sea para las calificaciones escolares o para el desarrollo socioafectivo y psicosocial del alumnado (Klapproth *et al.*, 2016). Marsh (2016), con datos de los Informes PISA, encontró que la retención de curso tenía un pequeño pero significativo efecto positivo en el autoconcepto académico matemático de los estudiantes repetidores en educación secundaria. En la misma línea fueron los hallazgos de Ehmke *et al.* (2010) con una muestra de estudiantes de secundaria alemanes. Los estudiantes que habían repetido mostraban un autoconcepto académico mayor un año después de la aplicación de esta medida. La explicación que ofrecieron es que el alumnado repetidor, al compararse con el nuevo grupo de referencia, se encontraba con compañeros más jóvenes y con menor instrucción, por lo que los estudiantes que estaban repitiendo se generaban la expectativa de que estaban al menos en el promedio de rendimiento de la clase. En otro estudio, Lamote *et al.* (2014) encontraron que a corto plazo la repetición de curso producía una leve mejoría en el autoconcepto académico, pero a largo plazo no existían diferencias significativas con el resto del alumnado, pero sí que existía una disminución considerable del rendimiento.

Tras la realidad expuesta sobre la influencia de la repetición de curso en el desarrollo académico de los estudiantes, y teniendo en cuenta la importancia que tiene actualmente en el debate social y educativo, se desarrolló la presente investigación planteándose los siguientes tres objetivos: 1) comprobar la existencia de diferencias en el rendimiento académico entre el alumnado repetidor y no repetidor; 2) describir las diferencias en orientaciones a meta y autoconcepto académico entre el alumnado repetidor y no repetidor; y 3) analizar la influencia de las orientaciones a meta y el autoconcepto académico en el alumnado repetidor.

## Método

### Participantes

Para la selección de la muestra se realizó un muestreo no aleatorio de tipo intencional. Fueron seleccionados 1205 alumnos de 48 clases de 27 IES de educación pública de la comunidad autónoma de Canarias. Hubo un total de 42 alumnos que no fueron incluidos en la investigación, por no cumplir los criterios de inclusión o por contestar incorrectamente los instrumentos, por lo que la muestra final fue de 1163 estudiantes (596 chicos y 567 chicas) con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años ( $M = 14.31$ ;  $DT = 1.36$ ). Estuvieron representados los cuatro cursos de la ESO de la siguiente manera: 326 (28.03%) estudiantes eran de 1.º, 285 (24.51%) eran de 2.º, 266 (22.87%) eran de 3.º y 286 (24.59%) eran de 4.º. No hubo diferencias significativas en la distribución de estudiantes según su curso y género  $\chi^2(3) = 4.47$ ,  $p = .21$ .

Del total de la muestra, 384 alumnos (245 chicos y 139 chicas) estaban repitiendo curso (véase tabla 1).

**TABLA 1. Distribución de la muestra según curso y repetición**

Repetiendo curso	Curso			
	1.º ESO	2.º ESO	3.º ESO	4.º ESO
Sí	99	98	97	90
No	227	187	169	196

### Instrumentos y variables

Para la evaluación del autoconcepto académico y las orientaciones a meta se utilizaron pruebas estandarizadas, y para la medición del rendimiento académico se optó por los datos de los boletines de las calificaciones escolares.

La medición del autoconcepto académico fue realizada con la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 (García y Musitu, 1999), que comprende cinco subpruebas: autoconcepto académico, familiar, social, emocional y físico. El AF5 tiene 30 ítems, 6 para cada dominio de autoconcepto, con una escala de respuesta de 1 (totalmente en desacuerdo) a 99 (totalmente de acuerdo). Las evaluaciones obtenidas se reducen a una escala de 1-10 para su análisis e interpretación. Para esta investigación solo se utilizaron los 6 ítems correspondientes a la medición del autoconcepto académico. La fiabilidad de la subescala de autoconcepto académico con la muestra de estudio, mediante alfa de Cronbach, fue de  $\alpha = .91$ .

La evaluación de las orientaciones a meta se realizó con la Escala de Orientación a Meta (Skaalvik, 1997). Comprende 21 ítems para evaluar cuatro tipos de orientaciones a meta: aproximación al aprendizaje, evitación del aprendizaje, aproximación al rendimiento y evitación del rendimiento. Las respuestas están categorizadas de 1 (nunca) a 5 (siempre). La fiabilidad de la escala con la muestra de estudio, mediante alfa de Cronbach, fue de .84 para aproximación al aprendizaje, .80 para evitación del aprendizaje, .83 para aproximación al rendimiento, .82 para evitación del rendimiento y .83 para el total de la escala.

Las puntuaciones de fiabilidad obtenidas por el coeficiente de consistencia interna tanto para los instrumentos como para las subescalas se encontraron dentro de rangos considerados satisfactorios en la literatura científica especializada (Aiken, 2003; Barrios y Cosculluela, 2013).

Respecto al rendimiento académico, de todas las asignaturas se obtuvieron las calificaciones escolares de la evaluación final del curso y se elaboró un promedio. El rango de las calificaciones que pueden obtener los estudiantes es de 1 a 10 puntos, siendo aprobado a partir de 5 (Orden de 3 de septiembre de 2016). Fueron reportadas por el alumnado de manera autoinformada y

posteriormente contrastadas con el tutor. En contra de lo que se pueda pensar, apenas hubo variaciones entre las notas autoinformadas y la revisión del tutor. De hecho, investigaciones anteriores avalan el uso de las notas autoinformadas como una buena manera para obtener las calificaciones sobre el rendimiento académico del alumnado (Escribano y Díaz-Morales, 2014).

### **Diseño y procedimiento**

El presente estudio fue planteado como una investigación cuantitativa no experimental de corte transversal y de diseño correlacional y predictivo. Para su realización se contactó con los equipos directivos de 30 institutos de educación secundaria (IES) de la comunidad autónoma de Canarias. Se concertaron reuniones con los directores y/o jefes de estudios de los centros educativos seleccionados. Se les presentó la propuesta de investigación, y finalmente se acordó la participación con 27 de ellos.

Posteriormente, en función de la disponibilidad horaria y facilidad de cada centro, fueron elegidas un total de 48 clases entre los 27 IES, con el objetivo de evaluar a unos 1200 alumnos. A cada profesor tutor de esas 48 clases se le facilitó un consentimiento informado para los progenitores o representantes legales de cada alumno de sus clases. Se les dio un plazo de una semana para que fuera devuelto por el alumnado a su tutor. La administración de los cuestionarios fue realizada en cada ocasión por un psicólogo, de manera grupal en cada clase en una única sesión, en el horario de tutoría. Los estudiantes fueron informados del objetivo de la investigación, se les garantizó la confidencialidad de los datos y se les comunicó que la participación era voluntaria.

Para poder ser incluidos en la investigación, los estudiantes además de tener el consentimiento informado debían tener dominio del idioma español para la comprensión de los instrumentos de evaluación.

## Análisis de datos

Los análisis estadísticos fueron realizados con el programa informático IBM SPSS 24. En primer lugar se comprobó la normalidad de los datos con la prueba de Kolmogorov-Smirnov ( $p > .05$ ), para posteriormente examinar las características descriptivas de cada grupo y realizar los análisis de datos pertinentes. A continuación, se ejecutó un análisis de diferencias de medias con la prueba  $t$  de Student para muestras independientes, utilizando como variable categórica dicotómica la repetición de curso, y como variables dependientes calificación escolar, autoconcepto académico y orientaciones a meta. El análisis del tamaño del efecto fue calculado con la  $d$  de Cohen. Finalmente, se hicieron análisis jerárquicos de regresión múltiple para examinar la capacidad predictiva en el rendimiento académico del autoconcepto académico y las orientaciones a meta en alumnado repetidor y no repetidor. El supuesto de independencia de observaciones se analizó mediante la inspección de residuos y el estadístico de Durbin-Watson. La falta de multicolinealidad se verificó mediante

los valores de tolerancia/VIF, considerando como valores aceptables aquellos por encima de .40 (Allison, 1999).

## Resultados

En la tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos para cada grupo de estudiantes. Los análisis mostraron la existencia de diferencias significativas entre el alumnado en algunos de los factores analizados. El alumnado no repetidor tenía un rendimiento académico significativamente superior que el alumnado repetidor ( $t = 29.94$ ;  $p < .001$ ;  $d = .80$ ), además de un autoconcepto académico más elevado ( $t = 6.48$ ;  $p < .001$ ;  $d = .50$ ), unas mayores orientaciones de aproximación al aprendizaje ( $t = 3.73$ ;  $p < .001$ ;  $d = .33$ ) y de aproximación al rendimiento ( $t = 5.08$ ;  $p < .001$ ;  $d = .46$ ). Como puede apreciarse, el tamaño del efecto fue grande para el rendimiento académico, moderado para el autoconcepto académico y orientación de aproximación al rendimiento y pequeño para la orientación de aproximación al aprendizaje (Cohen, 1988).

TABLA 2. Estadísticos descriptivos para cada variable

Variable	Alumnado	M	DT	Asimetría	E.T. asimetría	Curtosis	E.T. curtosis
Rendimiento académico	No repetidor	6.83	0.76	0.57	0.70	-0.31	0.41
	Repetidor	3.97	0.68	0.23	0.54	1.18	0.65
Autoconcepto académico	No repetidor	3.22	0.71	-0.57	0.70	0.66	0.41
	Repetidor	2.93	0.39	0.10	0.54	1.13	0.65
Aproximación al aprendizaje	No repetidor	3.05	0.89	-0.33	0.70	-0.52	0.41
	Repetidor	2.72	1.06	-0.20	0.54	-0.63	0.65
Aproximación al rendimiento	No repetidor	3.61	0.71	-0.76	0.70	0.47	0.41
	Repetidor	3.24	0.89	-0.34	0.54	-0.60	0.65
Evitación del rendimiento	No repetidor	2.36	1.20	0.42	0.70	-0.70	0.41
	Repetidor	2.39	1.29	0.17	0.54	-1.22	0.65
Evitación del aprendizaje	No repetidor	2.61	0.66	0.42	0.70	-0.66	0.41
	Repetidor	2.59	0.80	0.26	0.54	-1.05	0.65

**TABLA 3. Explicación del rendimiento académico en el alumnado repetidor**

	R <sup>2</sup> ajustada	Cambio en R <sup>2</sup>	$\beta$	t	Durbin-Watson
Modelo 1	.181	.181			1.904
Autoconcepto académico			.542	3.227**	
Modelo 2	.226	.021			
Autoconcepto académico			.523	3.118**	
Aproximación al aprendizaje			.157	2.001*	

Nota: \*p < .05; \*\*p < .01.

**TABLA 4. Explicación del rendimiento académico en el alumnado no repetidor**

	R <sup>2</sup> ajustada	Cambio en R <sup>2</sup>	$\beta$	t	Durbin-Watson
Modelo 1	.221	.221			1.884
Autoconcepto académico			.533	6.375***	
Modelo 2	.288	.053			
Autoconcepto académico			.541	2.932*	
Aproximación al rendimiento			.307	2.840*	
Modelo 3	.312	.023			
Autoconcepto académico			.540	3.272**	
Aproximación al rendimiento			.303	2.627*	
Aproximación al aprendizaje			.164	2.104*	

Nota: \*p < .05; \*\*p < .01; \*\*\*p < .001.

Para comprobar la capacidad predictora del autoconcepto académico y las metas académicas sobre el rendimiento se realizaron dos análisis de regresión por pasos, uno con el alumnado repetidor (véase tabla 3) y otro con el alumnado no repetidor (véase tabla 4). En ambos casos se incluyó el género como covariable y no tuvo incidencia estadísticamente significativa. En cada uno de los análisis, el género fue incluido en el paso 1, el autoconcepto académico en el paso 2 y las orientaciones a meta en el paso 3. En los resultados solo se presentan las variables que sí tuvieron capacidad predictora sobre el rendimiento académico.

Como puede observarse, para el alumnado repetidor se explica una varianza del 22.6% del

rendimiento académico. Los resultados muestran que no todas las variables independientes incluidas tuvieron incidencia significativa. Actuaron como predictores el autoconcepto académico ( $\beta = .523$ ;  $t = 3.118$ ;  $p < .01$ ) y la orientación de aproximación al aprendizaje ( $\beta = .157$ ;  $t = 2.001$ ;  $p < .05$ ).

Como puede observarse, para el alumnado no repetidor se explica una varianza del 31.2% del rendimiento académico. Actuaron como predictores el autoconcepto académico ( $\beta = .540$ ;  $t = 3.272$ ;  $p < .01$ ), las orientaciones de aproximación al rendimiento ( $\beta = .303$ ;  $t = 2.627$ ;  $p < .05$ ) y al aprendizaje ( $\beta = .164$ ;  $t = 2.104$ ;  $p < .05$ ).

Se comprobó que ambos modelos explicaban una parte significativa de la variabilidad del

rendimiento académico, pero tenía una mejor capacidad predictora el del alumnado no repetidor. En ambos casos se destacó el autoconcepto académico como la variable más importante, pero en el caso del alumnado no repetidor, además de la orientación de aproximación al aprendizaje, también es un factor predictor del rendimiento la orientación de aproximación al rendimiento.

## Discusión

El presente estudio pretendía analizar la relación del rendimiento académico y variables como el autoconcepto académico y las orientaciones a meta con la medida educativa de repetición escolar en estudiantes de educación secundaria.

La mayor parte de la investigación que ha estudiado los elementos que inciden en el rendimiento escolar rara vez se ha centrado en la comprensión específica de los logros o fracasos académicos de los adolescentes repetidores. Ha sido recientemente cuando ha comenzado a desarrollarse el ámbito de investigación que identifica los componentes protectores del rendimiento académico de estos estudiantes (Méndez y Cerezo, 2018). Si bien la mayoría de las investigaciones apuntan a efectos negativos por la repetición de curso (Battistin y Schizzerotto, 2019; Choi *et al.*, 2018), también se han realizado investigaciones que identificaban beneficios (Ehmke *et al.*, 2010; Marsh, 2016). De los resultados encontrados se derivan conclusiones novedosas, ya que se ha podido identificar claramente cuáles son las variables que inciden en el rendimiento de los estudiantes repetidores y que, además, pueden ser tenidas en cuenta para la realización de estrategias de intervención.

Respecto al primer objetivo planteado para la investigación, se comprobó que el alumnado que estaba repitiendo curso mostraba un rendimiento inferior que sus compañeros. Este hallazgo va en la línea de investigaciones que han

mostrado peores resultados escolares para el alumnado repetidor, no solo en el promedio de sus calificaciones escolares, sino incluso en otras medidas de rendimiento como las puntuaciones en los Informes PISA (Battistin y Schizzerotto, 2019; Choi *et al.*, 2018; Rathmann *et al.*, 2020). A pesar de la existencia de estudios que demuestran su ineficacia, la repetición de curso se sigue utilizando con relativa frecuencia en educación secundaria, promoviendo en vez de una mejora académica, una mayor probabilidad de malos resultados escolares y de fracaso escolar.

El segundo objetivo de esta investigación trataba de describir las diferencias entre ambos grupos de alumnos en sus autoconceptos académicos y orientaciones a meta. Se encontró que el autoconcepto académico del alumnado repetidor fue inferior al de sus compañeros. Este resultado va en la línea con los hallazgos obtenidos en estudios anteriores tanto transversales como longitudinales (Kretschmann *et al.*, 2019; Martin, 2011; Sosa *et al.*, 2016). Es interesante tener en cuenta que en España y en otros países la repetición de curso suele llevar aparejada una connotación negativa a nivel social y escolar sobre estos estudiantes, que puede explicar esta disminución del autoconcepto académico. Mientras que en otros países, como Luxemburgo, en el que en educación secundaria ha repetido hasta el 40% del alumnado, es vista como algo normalizado y en el que por lo tanto la repetición tiene menos probabilidades de generar un perjuicio al autoconcepto académico de los estudiantes (Klapproth *et al.*, 2016). Por consiguiente, es importante valorar la influencia del entorno social y escolar en el autoconcepto académico del alumnado que es propuesto para repetir de curso, pues sobre todo en educación secundaria estos estudiantes pueden sentirse estigmatizados, lo que además de problemas en variables socioemocionales puede generar dificultades de adaptación y de comportamiento (Young *et al.*, 2019).

Respecto a las orientaciones a meta, se comprobó que la aproximación al aprendizaje y al

rendimiento de los estudiantes repetidores eran significativamente inferiores. Estos resultados coinciden parcialmente con lo obtenido en investigaciones anteriores. La disminución de la orientación de aproximación al aprendizaje en alumnado repetidor ha sido corroborada en estudios previos (Peixoto *et al.*, 2016; Kretschmann *et al.*, 2019). En cambio, la disminución tras la repetición de la orientación de aproximación al rendimiento no ha sido encontrada en la literatura científica, ya que ha sido un ámbito de investigación poco abordado hasta el momento. En el estudio de la relación entre la motivación general y la repetición escolar sí ha quedado evidenciado que tras repetir decae la motivación (Schwerdt *et al.*, 2017), por lo que se entiende que, en el estudio de un componente más concreto como es la orientación a meta de rendimiento, se siga esta misma línea. Aunque la disminución de ambas orientaciones a meta pueda ser perjudicial para los resultados escolares del alumnado en secundaria, es la de aproximación al aprendizaje la que ha mostrado tener una mayor incidencia positiva en el rendimiento académico durante esta etapa educativa, y por lo tanto debe ser especialmente tenida en cuenta en los estudiantes que repiten curso (Citarella *et al.*, 2020).

Por último, el tercer objetivo propuesto en este estudio era determinar la influencia del autoconcepto académico y las orientaciones a meta en el rendimiento del alumnado repetidor. La variable que demostró ser más importante para el rendimiento de los estudiantes (repetidores y no repetidores), por su peso directo en el rendimiento, fue el autoconcepto académico. Autores de referencia en el estudio de este constructo, como son Marsh y Martin (2011), afirmaron que “mejorar el autoconcepto académico tiene que ser visto como un objetivo central en la educación y un medio importante para hacer frente a las desigualdades que experimentan los estudiantes” (p. 60). Los resultados de la investigación desarrollada avalan este argumento, ya que ponen de manifiesto la importancia del autoconcepto académico en la consecución de un buen

rendimiento escolar del alumnado. Esto es especialmente relevante para el alumnado repetidor, pues el autoconcepto académico ayuda a contrarrestar las autocreencias negativas que puede tener este alumnado sobre sus posibilidades académicas, que le puede llevar a cuestionarse sus propias capacidades al no alcanzar los criterios para la promoción de curso. Por lo tanto, es un componente que debe ser tenido en cuenta como factor protector de intervención en prácticamente cualquier programa de mejora del rendimiento del alumnado en riesgo de fracaso escolar (Hansen y Henderson, 2019).

En cuanto a la influencia de la orientación de aproximación al aprendizaje en el rendimiento del alumnado repetidor, desarrollar en estos estudiantes estas orientaciones contribuiría positivamente a sus resultados escolares, ya que se ha mostrado que cuando los estudiantes repetidores mantienen altos niveles de motivación académica sus logros académicos se incrementan (Oyserman, 2013).

La falta de consistencia en estudios que demuestran los beneficios de la medida de repetición de curso y la existencia de investigaciones como esta, que muestran los efectos perjudiciales de repetir curso en secundaria, debiera llevar a un replanteamiento y cambio de las políticas educativas. Conviniera hacer especial énfasis en la excepcionalidad de la medida, y aplicarla en casos muy concretos, y no de manera generalizada al alumnado con bajo rendimiento académico (OECD, 2020).

El hecho de que el alumnado repetidor tenga peores puntuaciones en su rendimiento, y en variables tan importantes para el éxito escolar como el autoconcepto académico y las orientaciones de aproximación al aprendizaje, debería llevar al firme replanteamiento de que invertir un año más de educación en el mismo curso escolar no es una forma eficaz de abordar el bajo rendimiento académico (Kretschmann *et al.*, 2019). Una de las propuestas que se llevan a cabo en otros países, como Italia o Israel, es que

el alumnado que al final de curso no alcance los contenidos mínimos marcados tenga que realizar durante el verano unos cursos de recuperación obligatorios, con exámenes al final de estos que les permitan promocionar de curso (Battistin y Schizzerotto, 2019). Sería interesante la incorporación de esta medida al contexto educativo español, en el que los estudiantes, aunque pueden presentarse a exámenes de recuperación después del verano, no deben acudir obligatoriamente a cursos diseñados por las escuelas específicamente para ellos. En dichos cursos, además de los contenidos propiamente académicos, debieran de trabajarse variables de índole socioemocional, como el autoconcepto académico y orientaciones a meta, dada la importancia que tienen para el buen rendimiento escolar.

Otras investigaciones han propuesto que en vez de la repetición de curso se desarrollen programas de tutoría, mentoría, aula de edades múltiples o tiempo de aprendizaje extendido para el alumnado con bajo rendimiento (Lynch, 2013). En cualquier caso, si finalmente se apuesta por la repetición de curso como medida excepcional, el profesorado debería estar informado de la posible disminución del autoconcepto académico y de la motivación hacia el aprendizaje, para que puedan desarrollar estrategias preventivas que lo eviten.

Respecto a las limitaciones de este estudio, cabe destacar el desequilibrio en la muestra entre estudiantes repetidores (33%) y no repetidores (67%). En futuras investigaciones debería hacerse un esfuerzo para que la cantidad de alumnado de ambos grupos sea semejante. Además,

habría que hacer un seguimiento longitudinal del alumnado repetidor, tanto para ver su evolución en el rendimiento como en los constructos motivacionales, aunque hay líneas de investigación que ya han manifestado que los estudiantes repetidores muestran un progreso académico más lento respecto al alumnado con bajo rendimiento, pero promocionados de curso, y que los efectos negativos de la repetición pueden llegar hasta la vida adulta (Tafreschi y Thiemann, 2016). Por último, futuras investigaciones sobre la repetición de curso debieran tener en cuenta los efectos de factores familiares y de nivel socioeconómico, ya que estudios previos han mostrado que existe una sobrerrepresentación en el alumnado repetidor de aquellos que pertenecen a los estratos socioeconómicos más desfavorecidos (Ikeda y García, 2014).

Finalmente, es importante remarcar que, a raíz de los resultados obtenidos, la repetición de curso debería ser una medida muy excepcional, solo adoptada en casos concretos rigurosamente evaluados en los que verdaderamente los agentes educativos y la familia consideren que es la mejor opción. De manera general se ha observado que además de la disminución del rendimiento académico, otras variables tan importantes como el autoconcepto académico y las orientaciones de meta se ven perjudicadas en el alumnado con esta medida, lo que hace que sus efectos sean todavía más perjudiciales en el desarrollo académico y educativo de los estudiantes que cursan la educación secundaria. La práctica educativa debería centrarse en proponer medidas educativas alternativas que hayan sido respaldadas científicamente.

---

## Referencias bibliográficas

- Aiken, L. R. (2003). *Tests psicológicos y evaluación* (11.ª ed.). Pearson Educación.
- Allison, P. D. (1999). Comparing logit and probit coefficients across groups. *Sociological Methods & Research*, 28(2), 186-208. <https://doi.org/10.1177/0049124199028002003>
- Barrios, M. y Cosculluela, A. (2013). Fiabilidad. En J. Meneses (ed.), *Psicometría* (pp. 75-140). UOC.

- Battistin, E. y Schizzerotto, A. (2019). Threat of grade retention, remedial education and student achievement: evidence from upper secondary schools in Italy. *Empirical Economics*, 56, 651-678. <https://doi.org/10.1007/s00181-018-1443-6>
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A. et al. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: the nested Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 964-981. <https://doi.org/10.1037/a0019644>
- Chen, S., Yeh, Y., Hwang, F. y Lin, S. S. J. (2013). The relationship between academic self-concept and achievement: a multicohort-multioccasion study. *Learning and Individual Differences*, 23, 172-178. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.021>
- Choi, A., Gil, M., Mediavilla, M. y Valbuena, J. (2018). Predictors and effects of grade repetition. *Revista de Economía Mundial*, 48, 21-42.
- Citarella, A., Maldonado, J. J., Sánchez, A. y Vicente, F. (2020). A-motivación y su relación con la autoeficacia académica y orientación a las metas en una muestra de estudiantes de escuela secundaria en el sur de Italia. *INFAD*, 2(1), 479-488. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1873>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Academic Press.
- Ehmke, T., Drechsel, B. y Castensen, C. (2010). Effects of grade retention on achievement and self-concept in science and mathematics. *Studies in Educational Evaluation*, 36(1-2), 27, 35. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2010.10.003>
- Escribano, C. y Díaz-Morales, J. F. (2014). Are self-reported grades a good estimate of academic achievement? *Studies in Psychology*, 35(1), 168-182. <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.893650>
- García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. TEA Ediciones.
- Goos, M., Pipa, J. y Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: a systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, Article 100401. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401>
- Hansen, K. y Henderson, M. (2019). Does academic self-concept drive academic achievement? *Oxford Review of Education*, 45(5), 657-672. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1594748>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Taylor & Francis.
- Hornstra, L., Majoor, M. y Peetsma, T. (2017). Achievement goal profiles and developments in effort and achievement in upper elementary school. *British Journal of Educational Psychology*, 87(4), 606-629. <https://doi.org/10.1111/bjep.12167>
- Ikedá, M. y García, E. (2014). Grade repetition: a comparative study of academic and non-academic consequences. *OECD Journal: Economic Studies*, 2013, 269-315. [https://doi.org/10.1787/eco\\_studies-2013-5k3w65mx3hnx](https://doi.org/10.1787/eco_studies-2013-5k3w65mx3hnx)
- Jimerson, S. R. y Ferguson, P. (2007). A longitudinal study of grade retention: academic and behavioral outcomes of retained students through adolescence. *School Psychology Quarterly*, 22(3), 314-339.
- Klapproth, F., Schaltz, P., Brunner, M., Keller, U., Fischbach, A., Ugen, S. y Martin, R. (2016). Short-term and medium-term effects of grade retention in secondary school on academic achievement and psychosocial outcome variables. *Learning and Individual Differences*, 50, 182-194. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.014>
- Kretschmann, J., Vock, M., Lüdtke, O., Jansen, M. y Gronostaj, A. (2019). Effects of grade retention on students' motivation: a longitudinal study over 3 years of secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 111(8), 1432-1446. <https://doi.org/10.1037/edu0000353>
- Lamote, C., Pinxten, M., Van Den Noortgate, W. y Van Damme, J. (2014). Is the cure worse than the disease? A longitudinal study on the effect of grade retention in secondary education on achievement and academic self-concept. *Educational Studies*, 40(5), 496-514. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2014.936828>

- Lynch, M. (2013). Alternatives to social promotion and retention. *Interchange*, 44(3-4), 291-309. <http://dx.doi.org/10.1007/s10780-014-9213-7>
- Marsh, H. W. (2016). Cross-cultural generalizability of year in school effects: negative effects of acceleration and positive effects of retention on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 256-273. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000059>
- Marsh, H. W. y Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Murayama, K., Arens, A., Parker, P., Guo, J. y Dicke, T. (2018). An integrated model of academic self-concept development: academic self-concept, grades, test scores, and tracking over 6 years. *Developmental Psychology*, 54(2), 263-280. <https://doi.org/10.1037/dev0000393>
- Martin, A. J. (2011). Holding back and holding behind: grade retention and students' non-academic and academic outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(5), 739-763. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.490874>
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2018). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XXI*, 21(1), 41-62. <https://doi.org/10.5944/educXXI.13717>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2015.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es.html>
- Orden de 3 de septiembre de 2016, por la que se regulan la evaluación y la promoción del alumnado que cursa las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y se establecen los requisitos para la obtención de los títulos correspondientes, en la comunidad autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 177, de 13 de septiembre de 2016, 24775-24808.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2020). *PISA 2018 results (volume V): effective policies, successful schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-e>
- Oyserman, D. (2013). Not just any path: implications of identity-based motivation for disparities in school outcomes. *Economics of Education Review*, 33, 179-190. <https://doi.org/10.1016/j.econedu-rev.2012.09.002>
- Peixoto, F., Monteiro, V., Mata, L., Sanches, C., Pipa, J. y Navas, L. (2016). "To be or not to be retained... That's the question!". Retention, self-esteem, self-concept, achievement goals, and grades. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1550. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01550>
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2.ª ed.). Pearson Educación.
- Ramos, A., De Fraine, B. y Verschueren, K. (2021). Learning goal orientation in high-ability and average-ability students: developmental trajectories, contextual predictors, and long-term educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 113(2), 370-389. <https://doi.org/10.1037/edu0000476>
- Rathmann, K., Lothar, K. y Vockert, T. (2020). Critical events throughout the educational career: the effect of grade retention and repetition on school-aged children's well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), Article 4012. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114012>
- Robles-Piña, R. (2011). Depression and self-concept: personality traits or coping styles in reaction to school retention of Hispanic adolescents. *Depression Research and Treatment*, volume 2011, Article 151469. <https://doi.org/10.1155/2011/151469>

- Roldán, L., Rodríguez, C. y Vieites, T. (2019). El papel de la repetición y el rendimiento académico en el abandono escolar temprano. *INFAD*, 1(2), 83-92. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1674>
- Schwerdt, G., West, M. R. y Winters, M. A. (2017). The effects of test-based retention on student outcomes over time: regression discontinuity evidence from Florida. *Journal of Public Economics*, 152, 154-169. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2017.06.004>
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.
- Sosa, D., Sánchez, S. y Guerrero, E. (2016). Autoconcepto académico: modalidades de escolarización, repeticiones de curso y sexo. *Campo Abierto* 35(2), 69-82.
- Suzanne, Y., Trujillo, N., Bruce, M. A., Pollard, T., Jones, J. y Range, B. (2019). Preservice teachers' views about grade retention as an intervention for struggling students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(2), 113-120. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1523124>
- Tafreschi, D. y Thiemann, P. (2016). Doing it twice, getting it right? The effects of grade retention and course repetition in higher education. *Economics of Education Review*, 55, 198-219. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.10.003>

## Abstract

---

### *Grade retention in Secondary Education and its relationship with motivational variables*

**INTRODUCTION.** Grade retention is an educational action that, despite its controversial effects according to the scientific literature, is still applied in Spain in a much higher percentage than in other neighboring countries. Therefore, it is necessary to determine if this strategy is beneficial for students, and what relationship it has with other variables as important for learning as academic self-concept and goal orientations. Thus, the main goal of this study was to analyze the relationship between academic performance, academic self-concept and goal orientations with course retention in Secondary Education. **METHOD.** 1163 students (596 boys and 567 girls) of Secondary Education from the Canary Islands participated in the research, with ages between 12 and 18 ( $M = 14.31$ ;  $DT = 1.36$ ). From the total sample, 384 students (245 boys and 139 girls) repeat a grade. The instruments used are the Multidimensional Scale of Self-Concept AF5, the Goal Orientation Scale and the final evaluation scores of all subjects. **RESULTS.** The results indicate that repeating students have worse scores in academic performance, academic self-concept, approach to learning orientation and approach to achievement than non-repeating students. In addition, in both groups, academic self-concept is the factor that explains greater variability in performance, but there are differences between students in the influence of goal orientations on academic performance. **DISCUSSION.** These findings show the negative consequences of using grade retention in a generalized way, not only for student performance, but also for other important factors in educational development such as academic self-concept and goal orientations.

**Keywords:** *Self-concept, Secondary Education, Goal orientation, Academic performance, Grade retention.*

## Résumé

---

### *Le redoublement scolaire dans l'enseignement secondaire et sa relation avec les variables motivationnelles*

**INTRODUCTION.** Le redoublement scolaire est une mesure éducative qui, malgré ses effets controversés selon la littérature scientifique, est encore appliquée en Espagne dans un pourcentage beaucoup plus élevé que dans ses pays voisins. Par conséquent, il est nécessaire de déterminer si cette action est bénéfique pour les élèves, ainsi que sa relation à d'autres variables tout aussi importantes dans l'apprentissage comme le concept de soi scolaire et l'orientations vers des objectifs. Ainsi, l'objectif principal de cette étude était d'analyser la relation entre la performance scolaire, le concept de soi, l'orientations vers des objectifs et le redoublement d'une année scolaire dans le secondaire. **MÉTHODE.** 1163 élèves (596 garçons et 567 filles) de l'enseignement secondaire des îles Canaries ont participé à cette recherche, âgés de 12 à 18 ans ( $M = 14.31$  ;  $DT = 1.36$ ). Sur l'échantillon total, 384 élèves (245 garçons et 139 filles) avaient redoublé une année. Les instruments utilisés ont été l'échelle multidimensionnelle du concept de soi AF5, l'échelle d'orientation vers des objectifs et les qualifications d'évaluation finale de toutes les matières suivies. **RÉSULTATS.** Les résultats indiquent que les élèves qui redoublent obtiennent de moins bons ponctuations dans leurs résultats scolaires, leur concept de soi, leur approche de l'orientation de l'apprentissage et leur approche de la performance par rapport aux élèves qui n'ont pas redoublé. Dans les deux groupes, le concept de soi est le facteur qui explique la plus grande variabilité des performances, mais il existe aussi des différences entre les élèves en ce qui concerne à l'influence de l'orientations vers des objectifs sur la performance scolaire. **DISCUSSION.** Ces résultats montrent les conséquences négatives de l'utilisation généralisée du redoublement scolaire, non seulement quant à la performance des élèves, mais aussi quant à d'autres facteurs importants dans le développement éducatif comme le concept de soi et l'orientations vers des objectifs.

**Mots-clés :** *Concept de soi, Éducation Secondaire, Orientation vers des objectifs, Performance scolaire, Redoublement scolaire.*

## Perfil profesional de los autores

---

### **Daniel Rodríguez-Rodríguez (autor de contacto)**

Es profesor contratado doctor de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Europea de Canarias. Su actividad investigadora se ha centrado principalmente en la mejora del rendimiento académico del alumnado de educación secundaria y en la intervención con familias y adolescentes en exclusión o en riesgo de exclusión social.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9721-259X>

Correo electrónico de contacto: [daniel.rodriguez@universidadeuropea.es](mailto:daniel.rodriguez@universidadeuropea.es)

Dirección para la correspondencia: Universidad Europea de Canarias. C. Inocencio García, 1, 38300 La Orotava.

## **Francisco Javier Batista Espinosa**

Es profesor de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Europea de Canarias. Especializado en psicología educativa y deportiva. Miembro del grupo de investigación Educación Emocional y para la Creatividad. Sus líneas de investigación se centran en psicología positiva, educativa y deportiva, innovación educativa y educación emocional. Investigador y divulgador científico en proyectos nacionales e internacionales.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6476-2325>

Correo electrónico de contacto: [francisco.batista@universidadeuropea.es](mailto:francisco.batista@universidadeuropea.es)



# ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN SOBRE LOS FUTUROS PROBLEMAS DE ENSEÑANZA DEL ALUMNADO DE TITULACIONES UNIVERSITARIAS EDUCATIVAS

## *Analysis of the perception of future teaching problems of students of university Education degrees*

ROBERTO SANZ PONCE, JUAN ANTONIO GIMÉNEZ-BEUTY ELENA LÓPEZ-LUJÁN  
*Universidad Católica de Valencia (España)*

DOI: 10.13042/Bordon.2022.91641

Fecha de recepción: 22/11/2021 • Fecha de aceptación: 26/01/2022

Autor de contacto / Corresponding author: Roberto Sanz Ponce. E-mail: roberto.sanz@ucv.es

---

**INTRODUCCIÓN.** La formación del profesorado es un elemento clave para adecuar las competencias docentes a los retos actuales. Múltiples estudios analizan las dificultades de los profesores noveles. Estas dificultades tienen relación con su identidad profesional, construida a través de su experiencia personal, formación universitaria y primeros años de ejercicio. Este artículo analiza las principales dificultades de enseñanza que perciben los alumnos de Magisterio y del Máster del Profesorado en sus prácticas, como momento fundamental en la construcción de su propia identidad profesional. **MÉTODO.** Se trata de un estudio descriptivo y correlacional de corte transversal, mediante una aproximación cualitativa. El instrumento utilizado ha sido el Inventario de Problemas de la Enseñanza (Jordell, 1985), adaptado por Cañón (2012) y dividido en 4 factores: dificultades académicas, organizativas, sociales y materiales-tecnológicas, aplicándose a 352 alumnos universitarios valencianos. Se han realizado análisis descriptivos de frecuencias absolutas y relativas, se ha analizado la varianza para comparar las puntuaciones en función de las variables independientes, empleando pruebas *t* y ANOVA y se ha calculado el tamaño del efecto a través de la *d* de Cohen. Finalmente, se presenta un modelo de *path* análisis para determinar el potencial rol mediador de la edad y el curso en la relación con tener un máster. **RESULTADOS.** La principal dificultad detectada es: los problemas de relación con familias, alumnos y compañeros. También la disciplina, los estilos docentes y el rechazo a las nuevas metodologías aparecen como dificultades. Se presentan ciertas diferencias significativas en función de las variables analizadas. **DISCUSIÓN.** Todas estas diferencias son corroboradas por diferentes investigaciones realizadas con estudiantes de Educación o con profesores noveles, que asimismo destacan entre las mayores dificultades: las relaciones personales, la gestión del aula, la implementación de nuevas metodologías y la motivación del estudiantado. Se encuentran algunas diferencias en función de las variables sexo y especialidad.

**Palabras clave:** *Formación de profesores, Habilidades de enseñanza, Práctica pedagógica, Estudiante de prácticas.*

---

## Introducción

Organismos nacionales e internacionales (Comisión Europea, 2015; MECD, 2015) reclaman la implementación de una carrera docente, la mejora de la formación, la creación de políticas para atraer el talento a las Facultades de Educación y el incremento de los mecanismos de selección del profesorado. En ese sentido, conocer la realidad con la que se enfrentan los docentes, analizar sus dificultades, detectar sus carencias, etc., ayuda a mejorar su práctica, compromiso y satisfacción laboral.

La complejidad del trabajo docente se ha incrementado (Cantón y Tardif, 2018). Su carácter universal y obligatorio, la aparición de las competencias, el sentido inclusivo, la diversidad y la aparición de metodologías tecnológicas, entre otros, provocan que la dificultad de enseñar aumente. Un ejemplo es la enseñanza durante el confinamiento, que supuso un reto metodológico, tecnológico y humano para los docentes (UNESCO, 2020). Esta complejidad en un mundo cambiante, incierto y desconocido afecta en mayor medida a docentes con menos experiencia profesional (Saka *et al.*, 2013; Kidd *et al.*, 2015). Estos deben realizar un proceso de reaprendizaje para adecuar la realidad escolar a las enseñanzas adquiridas en su formación universitaria (Cañón *et al.*, 2017). Es lo que Veenman (1984) denominó “*shock de realidad*”. En sus estudios, detectó dificultades en gestión del aula, motivación y relaciones con compañeros y familias. Estos resultados fueron corroborados por Britton *et al.* (1999), Serpell (2000) y Ávalos (2016), quien añadía la disciplina a estas dificultades. Por su parte, Escartín (2008) destacó la falta de dominio de los temas, la satisfacción del alumnado, la cercanía o distancia con que se abordan las clases y la comunicación no verbal. Cañón *et al.* (2017) añaden las relaciones con el equipo directivo, la organización del trabajo en el aula, el dominio de diferentes métodos de enseñanza y la detección de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Curiosamente,

niegan la aparición del “*shock de realidad*”. Este *shock* tiene relación con las características personales y pedagógicas de cada docente, con su identidad profesional. Esta se forja en diferentes “momentos críticos” (Jarauta, 2017): las experiencias educativas en los años de escolarización, la percepción acerca de la docencia, el influjo de la formación inicial universitaria y las primeras vivencias como docente (Bolívar *et al.*, 2014).

Así pues, debido a la importancia de la formación inicial en la construcción de su identidad profesional y de la iniciación a la docencia como periodo intermedio entre la formación inicial y el desarrollo de la profesión (Imbernón, 2007), es importante detectar las dificultades que intuyen en su futuro profesional (Kennedy, 1999; Marcelo, 2009). Tras este análisis se deben implementar modificaciones en su formación académica (Martínez y Villardón, 2015). También existen voces que reclaman la necesidad de establecer sistemas de acompañamiento al profesorado novel (Urkidi *et al.*, 2020; Plöger *et al.*, 2019), donde docentes con más experiencia apoyan a profesores principiantes (Marcelo y López-Ferreira, 2020). Asimismo, también es importante conocer cómo perciben la docencia y la enseñanza estos futuros docentes. Por ello se plantea diagnosticar y evaluar las dificultades para la enseñanza percibidas por los alumnos del Grado de Magisterio y del Máster del Profesorado en su futuro desempeño profesional.

## Método

Se trata de un estudio descriptivo y correlacional de corte transversal, mediante una aproximación cualitativa.

## Muestra

La muestra está compuesta por 352 estudiantes de Magisterio y Máster del Profesorado, seleccionada mediante un muestreo no probabilístico

de conveniencia. Estos estudiantes son alumnos de una universidad privada valenciana y con enseñanza presencial. La muestra se distribuye de la siguiente manera: 79.4% mujeres y 20.6% hombres, similar a la realidad internacional (TALIS, 2019), nacional y autonómica. En cuanto a la edad, el 33.3% está entre 18 y 20 años; el 34.5%, entre 21 y 23; el 19.9%, entre 24 y 30; y el 12.3% tiene más de 30 años. En lo referente a los estudios, el 37.1% cursa Magisterio Infantil; el 32%, Magisterio Primaria; y el 25.2%, Máster del Profesorado. De entre los alumnos de Magisterio, el 79.1% cursa 1.º y 2.º, y el 20.9%, 3.º y 4.º. Se debe tener en cuenta que los estudiantes de Magisterio de esta universidad reparten sus prácticas entre todos los cursos del grado. Por último, por especialidades del Máster del Profesorado: Orientación Educativa, 21.2%; 17.9%, Matemáticas; 19.9%, Biología-Geología; 22.5%, Educación Física; y 18.5% restante, rama sanitaria.

### Instrumento

Se ha implementado el Inventario de Problemas de la Enseñanza (Jordell, 1985), traducido y adaptado por Marcelo (1993). En esta adaptación, se redujo el número de ítems para adecuarlo al contexto español, dividiéndolo en 8 factores: enseñanza, planificación, evaluación, recursos, entorno, tiempo, relaciones y personal. Posteriormente, Cañón (2012) realizó una nueva revisión y estableció 4 factores: dificultades académicas, organizativas, sociales y materiales-tecnológicas. En este estudio se sigue la clasificación de Cañón (2012), con 5 niveles de respuesta: 1 “no dificultad”, 2 “poca dificultad”, 3 “dificultad media”, 4 “bastante dificultad” y 5 “gran dificultad”.

### Análisis estadísticos

Se realizaron análisis descriptivos de frecuencias absolutas y relativas para describir la muestra, así como estadísticos de tendencia central para describir el patrón de las puntuaciones de

la escala. Para ello se utilizó el *software* Statistical Package for Social Sciences v.25 (SPSS; IBM 2019). Asimismo se analizó la fiabilidad de las puntuaciones de las escalas mediante el estadístico alfa de Cronbach —con valores de referencia de .80— y análisis correlacionales para estudiar la relación entre las variables y las puntuaciones de la escala. Finalmente, se analizó la varianza para comparar las puntuaciones en función de las variables independientes del estudio. Se realizaron, para ello, pruebas *t* para grupos independientes en las variables dicotómicas y ANOVA para las variables con 3 o más niveles. En los análisis mencionados, se tomó como referencia un intervalo de confianza (IC) del 95%, correspondiente con valores de  $p < .05$  para determinar la significación estadística. Además, para completar la información reportada por los valores  $p$ , se calculó el tamaño del efecto a través de la  $d$  de Cohen para determinar la cantidad del efecto —pequeño, mediano o grande correspondientes con valores de .20, .50 y .80, respectivamente— (Cohen, 1992). También se realizaron correcciones de Bonferroni en las comparaciones múltiples de las pruebas *post hoc* para reducir los errores tipo I. Esta corrección consiste en dividir el alfa (.05) por el número de pruebas realizadas (número de comparaciones). Se realizaron pruebas de Mann-Whitney en los casos en los que se violaba la asunción de homogeneidad de varianzas (F4). El tamaño del efecto en estos casos fue reportado a través del rango de correlación biserial (interpretación siguiendo criterios de  $r$  de Pearson). Finalmente, se propuso un modelo de mediación múltiple para determinar el potencial rol mediador de la edad y el curso en la relación entre poseer un máster y las diferentes puntuaciones de la escala. Para ello, se utilizó el *software* JASP (Goss-Sampson, 2020) y R. Se determinaron los efectos directos, indirectos y totales a través de ambos mediadores. Asimismo, se calcularon los efectos indirectos totales mediante la interacción de los dos mediadores en la predicción de la variable resultado. Los efectos directos e indirectos utilizan ecuaciones de *path* análisis

basadas en regresiones logísticas. Se utilizó el método *bootstrap* para estimaciones de confianza con un intervalo de confianza del 95% (MacKinnon *et al.*, 2004) y 5000 muestras de *bootstrap* (Preacher y Hayes, 2004). La adecuación del tamaño muestral se calculó *a priori* utilizando G\*Power 3 (Faul *et al.*, 2007). Se estableció el valor de alfa deseado de  $p < .05$ , un tamaño de efecto medio ( $f^2 = .15$ ), teniendo un tamaño de muestra de  $n = 352$ . La potencia estadística para nuestro estudio fue de  $1 - \beta = .99$ ,  $F(3.348) = 2.631$  con 3 predictores. Por lo tanto, se justifica la adecuación del tamaño muestral al tratamiento estadístico planteado, siendo una aproximación con una potencia estadística alta.

## Resultados y discusión

Se analizó la fiabilidad de la escala en nuestra muestra mediante el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach. Las puntuaciones indicaron valores de entre adecuados a óptimos en sus factores, especialmente altos en el total de la escala, con valor de .94.

Tras confirmar la fiabilidad de las puntuaciones producidas por dichas agrupaciones de ítems, se realizaron análisis paramétricos con las variables del estudio.

**TABLA 1. Consistencia interna de las puntuaciones de la escala y sus factores**

Alfa de Cronbach	
F1	.86
F2	.84
F3	.88
F4	.70
Total	.94

Por lo que respecta al *sexo* de los estudiantes, se analizaron los grupos mediante pruebas *t* de grupos independientes. Los resultados no mostraron diferencias en las puntuaciones de ambos grupos (tabla 2).

Sin embargo, si se analizan los ítems de manera independiente, sí se encuentran diferencias estadísticamente significativas en relación con el *sexo*. Se observa una mayor preocupación en los hombres ante la dificultad de atender a la diversidad e implementar una enseñanza individualizada ( $p = .006$ ). Esto les lleva a presentar mayor preocupación a la hora de programar las lecciones diarias ( $p = .045$ ) y a utilizar diferentes medios de enseñanza ( $p = .035$ ). Por el contrario, las mujeres presentan una mayor preocupación ante las relaciones profesionales

**TABLA 2. Diferencias en las puntuaciones sobre problemas de la enseñanza entre hombres y mujeres**

	Hombre (n = 72)		Mujer (n = 280)		t	df	p	d
	M	SD	M	SD				
F1	2.45	0.66	2.39	0.64	0.748	350	.455	.099
F2	2.62	0.64	2.56	0.61	0.723	350	.470	.096
F3	2.52	0.62	2.56	0.62	-0.405	350	.686	-.053
F4	2.64	0.67	2.77	0.64	-1.59	350	.113	-.210
Total	2.55	0.57	2.54	0.55	0.04	350	.969	.005

y personales con padres y compañeros. Temen encontrar resistencias y/o escepticismos al introducir nuevos métodos de enseñanza en las familias ( $p = .022$ ) y en los compañeros ( $p = .032$ ). Además, también les preocupan los desacuerdos que se puedan generar en las relaciones personales con padres ( $p = .047$ ) y compañeros ( $p = .049$ ).

Si se comparan estos resultados con otros estudios aplicados a profesores noveles (Cañón, 2012), se observan algunas diferencias. Estas investigaciones afirman que los hombres (37.5%) temían más saber cómo motivar a los alumnos, cómo gestionar la disciplina y cómo saber utilizar diferentes medios de enseñanza. Esta última preocupación también aparece en nuestro estudio. Por otro lado, casi la mitad de las mujeres (45%) encontraron problemas en la organización del trabajo diario, determinar el nivel de los contenidos que enseñar y atajar los problemas de disciplina. Así pues, las mujeres planteaban dificultades en las dimensiones organizativa y social; mientras que los hombres las presentaban en las académicas, sociales y materiales. En estos estudios, ambos sexos coincidían en que la disciplina es una de las principales dificultades docentes, cosa que no ocurre en nuestra investigación.

Posteriormente, a través de la misma prueba, se compararon los grupos de estudiantes que

cursan máster con los de grado. Las puntuaciones reflejaron un patrón ascendente conforme aumentaba el curso. Se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las dificultades materiales-tecnológicas (F4), donde los alumnos de grado puntúan más alto (tabla 3). Moreno *et al.* (2018) destacan cómo los estudiantes de Magisterio se perciben más competentes tecnológicamente de lo que se evidencia en los resultados de la investigación desarrollada. En nuestra investigación se observa cómo aumenta la dificultad conforme aumentan las prácticas.

Por otro lado, si se analizan los ítems por separado, se encuentran diferencias significativas entre el alumnado del máster y grado. Los alumnos de máster detectan más dificultades para motivar, introducir nuevas actividades de enseñanza-aprendizaje, llevar a cabo una enseñanza personalizada y ser creativos. Todas estas dificultades atañen a cuestiones educativas, ya que su formación de origen no es pedagógica. Estos resultados son corroborados por diferentes investigaciones realizadas con alumnado del Máster del Profesorado (Hernández-Amorós y Carrasco, 2012; Benarroch *et al.*, 2013; Serrano y Pontes, 2015), donde se describen las dificultades percibidas por los propios alumnos acerca de las cuestiones pedagógicas y metodológicas. Asimismo, presentan dificultades a la hora de saber si agradan a los alumnos y para entablar

**TABLA 3. Diferencias en las puntuaciones sobre problemas de enseñanza entre grado y máster**

	Máster (n = 149)		No máster (n = 203)		Test	df	p	d
	M	SD	M	SD				
F1	2.45	0.65	2.37	0.64	1.139	350	.255	.123
F2	2.60	0.59	2.55	0.63	0.734	350	.463	.079
F3	2.58	0.60	2.53	0.63	0.733	350	.464	-.079
F4	2.66	0.59	2.81	0.69	14259.50 <sup>a</sup>	350	.015	.151
Total	2.56	0.53	2.53	0.57	0.458	350	.647	-.049

Nota: <sup>a</sup>prueba Mann-Whitney debido a violación de homogeneidad de varianzas en F4 (Levene < .05). El valor del test corresponde a W y el tamaño del efecto al rango de correlación biserial.

relaciones personales con ellos. Esta dificultad también es recogida por Estebaranz (2012), que manifiesta la necesidad, expresada por el alumnado, de una mayor formación en aspectos como comunicación, empatía y trabajo con otros. Por el contrario, los alumnos de grado perciben mayor dificultad a la hora de elegir los libros de texto, saber utilizar distintos medios de enseñanza o encontrarse con escasez de materiales didácticos.

A continuación, se realizaron análisis de varianza (ANOVA) para analizar las diferencias entre los diferentes cursos y edad. Los resultados no mostraron diferencias significativas en ninguno de los factores ni en el total de la escala para el curso, pero sí para la edad. Esta mostró diferencias

significativas en las puntuaciones de la escala en el total y en todos los factores, excepto en dificultades materiales-tecnológicas (factor 4), especialmente entre los alumnos mayores de 30 años. Otros estudios contradicen los resultados obtenidos, observándose diferencias significativas en la competencia tecnológica en función de la edad (Angulo *et al.*, 2015).

Como muestra la tabla 4, las diferencias tuvieron tamaños del efecto de entre pequeños a moderados. Análisis *post hoc* mostraron, tras la corrección de Bonferroni, que existían diferencias entre los primeros y los últimos cursos de grado. Así, en el factor dificultades académicas (F1), se observan diferencias entre los grupos de edad 1

**TABLA 4. Diferencias en las puntuaciones sobre problemas de la enseñanza entre grupos de edad**

	Edad	N	M	SD	df	F	p	$\eta^2$
F1	18-20 años	117	2.37	0.63	3	3.25	.022	.027
	21-23 años	121	2.31	0.65				
	24-30 años	69	2.54	0.66				
	+30 años	43	2.59	0.56				
F2	18-20 años	117	2.51	0.62	3	4.578	.004	.038
	21-23 años	121	2.50	0.59				
	24-30 años	69	2.64	0.65				
	+30 años	43	2.86	0.46				
F3	18-20 años	117	2.56	0.66	3	2.995	.031	.025
	21-23 años	121	2.48	0.56				
	24-30 años	69	2.53	0.67				
	+30 años	43	2.80	0.44				
F4	18-20 años	117	2.76	0.66	3	1.667	.174	.014
	21-23 años	121	2.74	0.66				
	24-30 años	69	2.64	0.67				
	+30 años	43	2.92	0.49				
Total	18-20 años	117	2.53	0.57	3	3.311	.02	.028
	21-23 años	121	2.48	0.54				
	24-30 años	69	2.57	0.60				
	+30 años	43	2.78	0.39				

(18 a 20 años) y 4 (mayores de 30 años) ( $p = .049$ ), entre los grupos 2 (21 a 23 años) y 3 (24 a 30 años) ( $p = .019$ ) y entre los grupos 2 (21 a 23 años) y 4 (mayores de 30 años) ( $p = .013$ ). Estas puntuaciones mostraron que los grupos 3 y 4 siempre puntuaban más alto, indicando una mayor preocupación con respecto a los grupos de edad 1 y 2. Asimismo, las diferencias encontradas en el factor dificultades organizativas (F2) siguió el mismo patrón, con diferencias entre el grupo de edad 4 (mayores de 30 años) con los grupos de edad 1 (18 a 20 años) ( $p = .001$ ) y 2 ( $p = .001$ ). Esto repercutió sobre el total de la escala, que mostró unas diferencias entre los grupos de edad 1 y 4 ( $p = .01$ ) y los grupos 2 y 4 ( $p = .002$ ). Estas diferencias coinciden con las encontradas por Casado (2010) en cuanto al clima de clase (F2), la gestión del aula (F2) y las metodologías (F1), según la edad. Sin embargo, en ese mismo estudio estas diferencias también se encontraban en función de la especialidad cursada y del género de los alumnos, realidad que no se corrobora en nuestra investigación. Se deduce de estos resultados que los estudiantes son más conscientes de la dificultad de gestionar/organizar el aula (F2) y de enseñar a todos los alumnos (F1) conforme aumenta su experiencia a través de las prácticas.

También se observan diferencias si analizamos los ítems por separado. Algunos estudios con profesores noveles frente a otros más experimentados muestran cómo a mayor experiencia, menor preocupación y/o dificultad. Al profesorado novel le preocupaba más cubrir los objetivos; a los que tenían entre 5 y 10 años de experiencia, la relación con las familias; y a los profesores más experimentados, la individualización de la enseñanza y su relación con el tiempo de trabajo y la ratio (Moliner y Ortí, 2015). Curiosamente, los resultados obtenidos en nuestro estudio son radicalmente opuestos. Los alumnos de 4.º curso (con una mayor formación pedagógica) son los que muestran más preocupación. Por el contrario, los alumnos que menos dificultades perciben son los de 2.º curso. Nuestros resultados muestran una mayor preocupación de

los alumnos más mayores (4.º curso) en motivar, implementar una enseñanza más personalizada, ser creativos, saber cómo medir si su enseñanza es eficaz, agradar a los estudiantes, afrontar la resolución de los conflictos escolares y gestionar adecuadamente las relaciones con los padres. Posiblemente, estas inseguridades que presentan los alumnos de un curso más alto se deban a una mayor experiencia en las prácticas, que les lleva a ser más realistas respecto a la profesión.

Finalmente, se analizaron las diferencias entre las puntuaciones de los alumnos de las especialidades del máster. Se observaron diferencias estadísticamente significativas en dificultades académicas (F1) entre las especialidades de Biología ( $p < .001$ ) y Educación Física ( $p = .007$ ) respecto a la rama sanitaria, siendo esta última la que menos puntuaba. También se hallaron diferencias en dificultades organizativas (F2) entre los estudiantes de Biología y los de la rama sanitaria, que reflejaron menores preocupaciones ( $p = .017$ ). Como consecuencia, este mismo patrón expuesto anteriormente repercutió en el total de la escala ( $p = .006$ ).

Después de los análisis de varianza, se estudiaron las correlaciones entre las variables demográficas ordinales y los factores de la escala, así como la puntuación global. Como se muestra en la tabla 6, la edad se asoció positiva y significativamente con las dificultades académicas (F1), organizativas (F2) y con la puntuación global, lo que indica que las percepciones de estas aumentaron con la edad. En cambio, el curso y la especialidad del máster fueron asociados negativamente con dificultades materiales-tecnológicas (F4), por lo que los alumnos de cursos superiores presentan una menor preocupación en este sentido. Estos resultados refrendan los datos del Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje (TALIS, 2019), donde se afirma que, en los últimos años, se ha mejorado la formación de la competencia tecnológica entre el profesorado de primaria y secundaria. Esta mayor formación explica la menor preocupación entre el estudiantado.

**TABLA 5. Diferencias en las puntuaciones sobre problemas de enseñanza entre especialidades del máster**

Máster	N	F1			F2		
		M(SD)	F	p( $\eta^2$ )	M(SD)	F	p( $\eta^2$ )
Biología	30	2.75 (0.576)	5.19	< .001 (.126)	2.78 (0.497)	2.67	.04 (.069)
Ed. Física	33	2.60 (0.726)			2.63 (0.628)		
Matemáticas	27	2.38 (0.639)			2.59 (0.615)		
Orientación	31	2.40 (0.629)			2.65 (0.579)		
CC. Salud	28	2.05 (0.482)			2.31 (0.540)		

Máster	N	F1			F2		
		M(SD)	F	p( $\eta^2$ )	M(SD)	F	p( $\eta^2$ )
Biología	30	2.78 (0.475)	1.96	.10 (.052)	2.89 (0.577)	2.03	.09 (.053)
Ed. Física	33	2.51 (0.604)			2.58 (0.629)		
Matemáticas	27	2.46 (0.597)			2.60 (0.524)		
Orientación	31	2.68 (0.602)			2.71 (0.545)		
CC. Salud	28	2.44 (0.651)			2.50 (0.607)		

Máster	N	Total		
		M(SD)	F	p( $\eta^2$ )
Biología	30	2.79 (0.430)	3.23	.01 (.082)
Ed. Física	33	2.57 (0.603)		
Matemáticas	27	2.49 (0.517)		
Orientación	31	2.61 (0.506)		
CC. Salud	28	2.32 (0.488)		

**TABLA 6. Correlaciones entre las variables de estudio y las puntuaciones en la escala**

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Edad	—							
2. Curso	0.408***	—						
3. Máster	0.431***	0.020	—					
4. F1	0.143**	-0.013	0.065	—				
5. F2	0.163**	-0.035	0.057	0.643***	—			
6. F3	0.077	0.001	0.055	0.643***	0.736***	—		
7. F4	0.000	-0.141*	-0.130*	0.503***	0.651***	0.672***	—	
8. Total	0.120*	-0.031	0.049	0.820***	0.884***	0.916***	0.760***	—

Nota: \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001.

A partir de nuestras preguntas de investigación y del patrón de relaciones se evaluó con el análisis correlacional, se realizó un análisis de mediación para determinar el papel de la especialidad del máster, del grado y de la edad en la predicción de los diferentes factores de la escala. El análisis de las trayectorias se hizo con todos los factores de la escala como variables dependientes en el modelo teórico, así como la edad y el curso como mediadores en la asociación entre tener un máster y las variables resultado.

Los efectos directos mostraron que, por sí mismo, tener un grado predecía las dificultades materiales-tecnológicas (F4) y las dificultades

académicas (F1); las dificultades organizativas (F2) y las dificultades sociales (F3) no estaban directamente relacionadas.

Los efectos indirectos revelaron que había un efecto significativo que sugería una mediación parcial de las dificultades materiales-tecnológicas (F4). Se encontró que había una predicción de esta dificultad con la edad y el curso por separado. En otras palabras, un mayor curso y una mayor edad mediaba la relación entre tener un grado y las dificultades materiales-tecnológicas (F4). No obstante, el máster solo se compone de un curso, pero a nuestros efectos representa un quinto nivel, dado que supone haber cursado previamente un grado de cuatro cursos.

**TABLA 7. Estimaciones no estandarizadas de los efectos directos del modelo de mediación**

			<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	95% Intervalo de confianza	
							Inferior	Superior
Máster	→	F1	0.010	0.119	0.088	.930	-0.223	0.244
Máster	→	F2	-0.093	0.118	-0.792	.428	-0.324	0.138
Máster	→	F3	0.008	0.120	0.064	.949	-0.227	0.242
Máster	→	F4	-0.326	0.118	-2.761	.006	-0.557	-0.095

*Nota: método Delta para errores estándar, estimación con máxima verosimilitud.*

**TABLA 8. Estimaciones no estandarizadas de los efectos indirectos del modelo de mediación**

				<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	95% Intervalo de confianza		
								Inferior	Superior	
Máster	→	Edad	→	F1	0.154	0.064	2.404	.016	0.028	0.279
Máster	→	Curso	→	F1	-0.041	0.034	-1.215	.224	-0.108	0.025
Máster	→	Edad	→	F2	0.230	0.066	3.486	< .001	0.101	0.359
Máster	→	Curso	→	F2	-0.058	0.035	-1.622	.105	-0.127	0.012
Máster	→	Edad	→	F3	0.100	0.063	1.581	.114	-0.024	0.223
Máster	→	Curso	→	F3	-0.028	0.033	-0.850	.395	-0.093	0.037
Máster	→	Edad	→	F4	0.180	0.064	2.806	.005	0.054	0.305
Máster	→	Curso	→	F4	-0.089	0.041	-2.164	.030	-0.170	-0.008

*Nota: método Delta para errores estándar, estimación con máxima verosimilitud.*

Más allá de evaluar relaciones significativas entre variables, tras analizar las direcciones de los efectos, se observó que estas relaciones tuvieron un efecto negativo (valor beta negativo) a través del curso y un efecto positivo a través de la edad. Esto indica que cuanto mayor es el curso, menor es la puntuación en dificultades materiales-tecnológicas (F4) y que cuanto mayor sea el estudiante, mayor será la puntuación en dicha dificultad (Moreno *et al.*, 2018). Además, la edad fue un mediador estadísticamente significativo entre tener un grado y la puntuación en dificultades académicas (F1) y en dificultades organizativas (F2), pero el curso no lo fue. Estas relaciones fueron positivas, indicando que las preocupaciones de los estudiantes con respecto a los ítems de F1 y F2 aumentaron con la edad, pero no con el curso. El estudio de Fuentes *et al.* (2008) corrobora las dificultades de los estudiantes de Magisterio en su incorporación al mundo laboral en cuanto

a las relaciones con compañeros y alumnos (F1), mientras que Cantón *et al.* (2013) destacan las dificultades en las labores organizativas y académicas en función de la edad.

Los efectos totales mostraron que tener un grado, junto con ambos mediadores —edad y curso—, presentaba una predicción estadísticamente significativa de las dificultades materiales-tecnológicas (F4). Por tanto, tener un título de grado (teniendo en cuenta la edad y el curso en la ecuación) explica una cantidad estadísticamente significativa de varianza en dicho factor, con relaciones negativas que indican que tener un título de grado, con mayor curso y edad, se relaciona con puntuaciones más bajas.

Los efectos indirectos totales, sin embargo, mostraron que había una predicción estadísticamente significativa de dificultades académicas (F1)

**TABLA 9. Estimaciones no estandarizadas de los efectos totales del modelo de mediación**

			b	SE	z	p	95% Intervalo de confianza	
							Inferior	Superior
Máster	→	F1	0.123	0.108	1.143	.253	-0.088	0.334
Máster	→	F2	0.079	0.108	0.736	.462	-0.132	0.290
Máster	→	F3	0.079	0.108	0.735	.462	-0.132	0.290
Máster	→	F4	-0.235	0.107	-2.198	.028	-0.445	-0.025

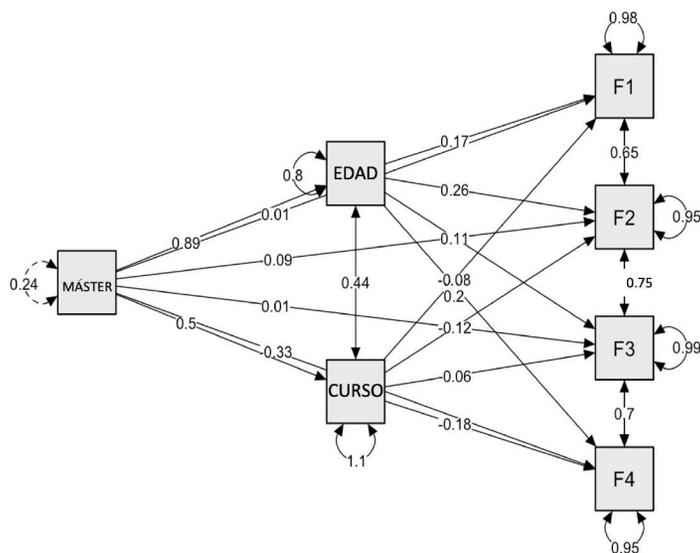
Nota: método Delta para errores estándar, estimación con máxima verosimilitud.

**TABLA 10. Estimaciones no estandarizadas de los efectos indirectos totales del modelo de mediación**

			b	SE	z	p	95% Intervalo de confianza	
							Inferior	Superior
Máster (edad*curso)	→	F1	0.112	0.055	2.046	.041	0.005	0.220
Máster (edad*curso)	→	F2	0.173	0.057	3.028	.002	0.061	0.284
Máster (edad*curso)	→	F3	0.071	0.054	1.323	.186	-0.034	0.177
Máster (edad*curso)	→	F4	0.090	0.057	1.586	.113	-0.021	0.202

Nota: método Delta para errores estándar, estimación con máxima verosimilitud.

FIGURA 1. Modelo de *path* análisis para determinar el potencial rol mediador de la edad y el curso en la relación con tener un máster



( $b = .112$ ,  $SE = .055$ ,  $z = 2.046$ ,  $p < .05$ ) y dificultades organizativas (F2) ( $b = .173$ ,  $SE = .057$ ,  $z = 3.028$ ,  $p < .05$ ), y esta relación era positiva. Este resultado indicó que la interacción entre edad y curso era un mediador significativo en mayores puntuaciones en estos factores.

En ese sentido, la figura 1 ilustra las interacciones anteriormente comentadas. En todos los casos, las varianzas residuales entre los factores de la escala, variables dependientes en este modelo, fueron estadísticamente significativas ( $p < .001$ ).

Por otro lado, en otras investigaciones relacionadas con los primeros años de docencia (Cañón *et al.*, 2017), se observa cómo la edad y la experiencia no son predictores de ciertos tipos de dificultades. El maestro novel se siente inseguro de manera destacada en sus relaciones con los padres, el equipo directivo y otros agentes externos. Esto muestra unas carencias formativas que no desaparecen con los años y que precisarían de una intervención más directa. En nuestra investigación, en esa misma línea, se ha encontrado que los aspectos que más preocupan a los futuros docentes también versan sobre

las relaciones con las familias y los compañeros, así como cuestiones asociadas con el aprendizaje y la gestión del aula. En ese sentido, este es el listado de preocupaciones que han surgido en nuestra investigación (tabla 11).

Los datos muestran cómo la mayoría de los aspectos que más preocupan a los futuros docentes están vinculados con la relación pedagógica y personal con los padres: indiferencia, resistencia y desacuerdo. En un segundo bloque aparecen aspectos asociados a la relación con los alumnos, los compañeros o el equipo directivo. Nuevamente las relaciones se convierten en foco de tensión y dificultad. Estos datos coinciden con los obtenidos por Vicente de Vera y Gabari (2019), donde describen la falta de motivación y los problemas de convivencia como causas del deterioro en las relaciones con el alumnado. En esa línea, Orozco (2016) y Fernández (2017) también coinciden en las tensas relaciones que se generan entre el profesorado y las familias y entre estos y sus propios compañeros. Todas estas investigaciones corroboran los resultados derivados en esta investigación. Por último, es llamativo que la aplicación de nuevos métodos

**TABLA 11. Resultados más relevantes obtenidos en los ítems de la escala de problemas de la enseñanza**

	Muy importantes	Bastante importantes	Importantes
Dificultades organizativas	Estar presionado por el tiempo en el que hay que cubrir los contenidos (M = 3.21)		Decidir cuánto contenido enseñar (M = 2.85)
	Elevado número de alumnos en clase (M = 3.03)		
Dificultades académicas			Ser creativo al enseñar (M = 2.87)
			Conocer si mi enseñanza es eficaz (M = 2.84)
Dificultades materiales-tecnológicas	Encontrar resistencias o escepticismos en los padres cuando se intenta llevar a cabo nuevos métodos de enseñanza (M = 3.29)	Encontrar rechazo por parte de los alumnos cuando llevo a cabo métodos de enseñanza que no están acostumbrados a usar (M = 3.01)	Escasez de materiales didácticos en la escuela (M = 2.9)
		Despertar escepticismo o resistencia en los compañeros o director cuando intento desarrollar nuevos métodos de enseñanza (M = 2.93)	
Dificultades sociales	Desacuerdos en las relaciones con los padres (M = 3.24)	Problemas de disciplina con alumnos/grupo de alumnos (M = 3.01)	Estar preocupado con la enseñanza diaria (M = 2.83)
	Encontrar indiferencia en los padres (M = 3.19)	Tener que ser más estricto con los alumnos de lo que me gustaría (M = 2.99)	
		No tener suficiente información sobre los alumnos y su ambiente familiar (M = 2.91)	

Fuente: elaboración propia.

de enseñanza se perciba como un elemento de dificultad ante la posible respuesta que pueda generar entre los compañeros, familias y/o alumnos. Esto supone, sin duda, un factor negativo para el desarrollo e implementación de propuestas metodológicas innovadoras.

## Conclusiones

La identidad docente se forja en diferentes momentos críticos. Uno de ellos es la formación universitaria y la inmersión a través del Prácticum. Por tanto, es importante conocer con qué

dificultades creen que se van a enfrentar en su desarrollo profesional posterior para adecuar su formación.

En el estudio, teniendo en cuenta las características propias de la muestra y atendiendo a los objetivos planteados, se concluye que las diferencias en los factores —dificultades académicas, organizativas, sociales y materiales-tecnológicas— no son significativas en función del sexo y del curso. Por el contrario, los alumnos de grado sí perciben una mayor dificultad en los aspectos materiales-tecnológicos; y los alumnos más mayores también creen encontrar mayores

dificultades en los factores académico, organizativo y social. Si se analizan los ítems por separado, encontramos que los alumnos tienen más dificultades para atender la diversidad y establecer una enseñanza personalizada, mientras que las alumnas presentan mayores dificultades en lo relacionado con las relaciones pedagógicas y personales con familias y compañeros. También se observa cómo los alumnos de máster presentan mayores dificultades en las cuestiones pedagógicas —motivar, introducir nuevas metodologías, ser creativos y personalizar la enseñanza—, mientras que los alumnos de Magisterio presentan dificultades en la elección del libro de texto y en utilizar distintos medios de enseñanza. Por último, los alumnos más mayores, de 4.º curso, tienen más conciencia de la dificultad que entraña la docencia en asuntos como motivar, personalizar la enseñanza, resolver conflictos o relacionarse con las familias. En términos generales, todos perciben como mayores dificultades de la enseñanza las relaciones

con las familias, el tiempo para impartir todos los contenidos, el número de alumnos por grupo, la disciplina, el estilo docente para gestionar adecuadamente el aula, las relaciones con los compañeros de claustro y el rechazo de los alumnos a la implementación de nuevas metodologías. Todas estas diferencias son corroboradas por diferentes investigaciones realizadas con estudiantes de Educación o con profesores noveles, que también destacan entre las mayores dificultades las relaciones personales, la gestión del aula, la implementación de nuevas metodologías y la motivación del estudiantado.

Por último, una de las limitaciones de este estudio radica en el análisis de una sola universidad, con sus características concretas y particulares, lo que no permite ciertas generalizaciones. Por ello, se establece como línea futura de trabajo abordar el análisis y la comparación de las diferentes universidades valencianas, tanto públicas como privadas, así como presenciales y a distancia.

## Referencias bibliográficas

---

- Angulo, J., García-López, R. I., Torres, C. A., Pizá, R. I. y Rodrigo, E. (2015). Nivel de logro de competencias tecnológicas del profesorado universitario. *International Multilingual Journal of Contemporary Research*, 3(1), 67-80. <http://dx.doi.org/10.15640/imjcr.v3n1a8>
- Avalos, B. (2016). Learning from research on beginning teachers. En J. Loughran y L. Hamilton (eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 487-552). Springer.
- Benarroch, A., Crespo, S. y Perales, F. J. (2013). Implementación del Máster de Profesorado de Secundaria: aspectos metodológicos y resultados de su evaluación. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 594-615.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Pérez, P. (2014). Crisis and reconstruction of teacher's professional identity: the case of secondary school teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112. <https://doi.org/10.2174/1875399X01407010106>
- Britton, E., Paine, L. y Raizen, S. (1999). *Middle grades Mathematics and Science teacher induction in selected countries: preliminary findings*. WestEd.
- Cantón, I., Cañón, R. y Arias, A. R. (2013). La formación universitaria de los maestros de educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 45-63.
- Cantón, I. y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Cañón, R. (2012). *Iniciación a la docencia de los maestros de educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad de León.
- Cañón, R., Cantón, I., Arias, A. R. y Baelo, R. (2017). La iniciación a la docencia desde la perspectiva del maestro de primaria: diferencias entre noveles y expertos. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(2), 104-112. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.7.202>

- Casado, A. (2010). *Aprender a ser maestro: creencias de los estudiantes de Magisterio sobre la interacción en el aula*. Ediciones Universidad Castilla-La Mancha.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155.
- Comisión Europea (2015). *La profesión docente en Europa: prácticas, percepciones y políticas*. Informe Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Escartín, J. (2008). *Hércules. Portal andaluz de e-Learning. Formación para el empleo. Proyecto Prometeo*. Universidad de Sevilla.
- Estebaranz, A. (2012). Formación del profesorado de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 149-173.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G. y Buchner, A. (2007). G\*Power 3: a flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191. <https://doi.org/10.3758/bf03193146>
- Fernández, M. P. (2017). Relación entre desgaste ocupacional y manifestaciones psicósomáticas en una muestra de docentes colombianos de la ciudad de Santa Marta. *Archivos de Medicina*, 17(1), 78-90.
- Fuentes, E., González-Sanmamed, M. y Raposo, M. (2008). Desarrollar competencias en la formación inicial de maestros: valoraciones, retos y propuestas. *Innovación Educativa*, 18, 69-95.
- Goss-Sampson, M. A. (2020). *Statistical analysis in JASP 0.14: a guide for students*.
- Hernández-Amorós, M. J. y Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 127-152.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó.
- Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 103-122.
- Jordell, K. (1985). Problems of beginning and more experienced teachers in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29(3), 105-121. <https://doi.org/10.1080/0031383850290301>
- Kennedy, M. (1999). The role of preservice teacher education. En L. Darling-Hammond y G. Sykes (eds.), *Teaching as a learning profession. Handbook of policy and practice* (pp. 54-85). Jossey-Bass.
- Kidd, L., Brown, N. y Fitzallen, N. (2015). Beginning teachers' perception of their induction into the teaching profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(3), 1-21. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v40n3.10>
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M. y Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 99-128. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4)
- Marcelo, C. (1993). El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, 300, 225-277.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-25.
- Marcelo, C. y López-Ferreira, M. A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(108), 1-28.
- Martínez, Z. y Villardón, L. (2015). Imagen del profesor en el Grado de Educación Primaria. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 149-166.
- MECD (2015). *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2013-2014*. MECD y Secretaría General Técnica.

- Moliner, L. y Ortí, J. (2015). ¿Podré acabar el temario?: las preocupaciones a las que se enfrenta el profesorado novel. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 827-844. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.4837](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.4837)
- Moreno, M. D., Gabarda, V. y Rodríguez, A. M. (2018). Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de Magisterio. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(3). <http://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8001>
- Orozco, C. A. C. (2016). Síndrome de *burnout* en docentes universitarios. *INNOVA Research Journal*, 1(9), 77-95.
- Plöger, W., Scholl, D., Schüle, C. y Seifert, A. (2019). Development of trainee teachers' analytical competence in their induction phase. A longitudinal study comparing science and non-science teachers. *Teaching and Teacher Education*, 85, 215-225.
- Preacher, K. J. y Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 36(4), 717-731.
- Saka, Y., Southerlands, A., Kittleson, J. y Hutner, T. (2013). Understanding the induction of a Science teacher: the interaction of identity and context. *Research in Science Education*, 43, 1221-1244. <http://dx.doi.org/10.1007/s11165-012-9310-5>
- Serpell, Z. (2000). *Beginning teacher induction: a review of the literature*. American Association of Colleges for Teacher Education.
- Serrano, R. y Pontes, A. (2015). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 489-505. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.203471>
- TALIS (2019). *Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- UNESCO (2020). *COVID-19 education response. Education sector issue notes. "Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures"*. UNESCO.
- Urkidi, P., Losada, D., López, V. y Yuste, R. (2020). El acceso a la formación inicial del profesorado y la mejora de la calidad docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 353-364. <https://doi.org/10.5209/rced.63476>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Education of Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Vicente-de Vera, M. I. y Gabari, M. I. (2019). Liderazgo pedagógico en educación secundaria: aportaciones desde la evaluación de *burnout*-resiliencia en docentes. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(1), 104-134. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2018.3519>

## Abstract

---

### *Analysis of the perception of future teaching problems of students of university Education degrees*

**INTRODUCTION.** Teacher training is a key element in adapting teaching skills to current challenges. Several studies analyze the difficulties faced by novice teachers. These difficulties are related to their professional identity, constructed through their personal experience, their university training and their first years of practice. This article analyzes the main teaching difficulties perceived by the students of Pre-Primary and Primary Education Degrees and the Master's Degree in Teaching Training during their internships, as a fundamental moment in the construction of their own professional identity. **METHOD.** This is a descriptive and correlational cross-sectional

study, using a qualitative approach. The instrument used was the Teaching Problems Inventory (Jordell, 1985), adapted by Cañón (2012) and divided into 4 factors: academic, organizational, social and material-technological difficulties, applied to 352 Valencian university students. Descriptive analyses of absolute and relative frequencies are performed, variance is analyzed to compare the scores according to the independent variables, using *t*-tests and ANOVAs, and the effect size is calculated through Cohen's *d*. Finally, path model analysis is presented to determine the potential mediating role of age and course in the relationship with having a Master's degree. **RESULTS.** The main difficulties detected are: relationship problems with families, students and classmates. Also, discipline, teaching styles and rejection of new methodologies appear as difficulties. There are certain significant differences depending on the variables analyzed. **DISCUSSION.** All these differences are corroborated by different research carried out with education students or with novice teachers, who also highlight among the greatest difficulties: personal relationships, classroom management, implementation of new methodologies and student motivation. Some differences are found according to the variables gender and specialty.

**Keywords:** *Teacher training, Teaching skills, Student teaching, Trainees.*

## Résumé

---

*Analyse de la perception des problèmes d'enseignement aux futurs étudiants des diplômes universitaires en éducation*

**INTRODUCTION.** La formation est un élément clé permettant adapter les compétences pédagogiques des enseignants aux défis actuels. Plusieurs études analysent les difficultés rencontrées par les enseignants débutants. Ces difficultés sont liées à leur identité professionnelle, construite à travers leur expérience personnelle, leur formation universitaire et leurs premières années de pratique. Cet article analyse les principales difficultés d'enseignement perçues par les étudiants de Grade en professeur des écoles et en master dédié à la formation aux métiers de l'enseignement pendant leur période de stage, moment fondamental dans la construction de leur propre identité professionnelle. **MÉTHODE.** Il s'agit d'une étude transversale descriptive et corrélationnelle pour laquelle on a utilisé une approche qualitative. L'instrument utilisé a été l'inventaire des problèmes d'enseignement (Jordell, 1985), adapté par Cañón (2012) et divisé en 4 facteurs : difficultés académiques, organisationnelles, sociales et matérielles-technologiques, appliqué à 352 étudiants universitaires à Valencia. Des analyses descriptives des fréquences absolues et relatives ont été réalisées, la variance a été analysée à l'aide de tests *t* et d'ANOVA afin de comparer les scores en fonction des variables indépendantes. La taille de l'effet est calculée grâce au *d* de Cohen. Pour finir, un modèle d'analyse de chemin est présenté pour déterminer le rôle médiateur potentiel de l'âge et du niveau d'études dans la relation avec le fait d'avoir un diplôme de master. **RÉSULTATS.** La principale difficulté détectée fait référence aux problèmes relationnels avec les familles, les étudiants et les camarades de classe. La discipline, les styles d'enseignement et le rejet des nouvelles méthodologies apparaissent également comme des difficultés. Ils existent certaines différences significatives en fonction des variables analysées. **DISCUSSION.** Toutes ces différences sont corroborées par différentes recherches menées auprès d'étudiants en éducation et enseignants débutants, soulignant également parmi les plus grandes difficultés : les relations personnelles, la gestion de la classe, la mise en œuvre

de nouvelles méthodologies et la motivation des élèves. Certaines différences sont constatées en fonction des variables sexe et domaine de spécialité.

**Mots-clés :** *Formation des enseignants, Aptitudes pour l'enseignement, Pratique pédagogique, Étudiant stagiaire.*

## **Perfil profesional de los autores**

---

### **Roberto Sanz Ponce (autor de contacto)**

Doctor en Ciencias de la Educación y secretario del Instituto Universitario de Teoría de la Educación de la Universidad Católica de Valencia. Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado y las competencias docentes.

Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1147-743X>

Correo electrónico de contacto: [roberto.sanz@ucv.es](mailto:roberto.sanz@ucv.es)

Dirección para la correspondencia: Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica General, Teoría de la Educación e Innovación Tecnológica. Sede Edetania. C/ Sagrado Corazón, 5, 46110 Godella (Valencia).

### **Juan Antonio Giménez-Beut**

Doctor en Ciencias de la Educación y miembro del Instituto Universitario de Teoría de la Educación de la Universidad Católica de Valencia. Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado y las competencias docentes.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6431-9975>

Correo electrónico de contacto: [jantonio.gimenez@ucv.es](mailto:jantonio.gimenez@ucv.es)

### **Elena López-Luján**

Doctora en Ciencias de la Educación y miembro del Instituto Universitario de Teoría de la Educación de la Universidad Católica de Valencia. Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado y las competencias docentes.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2196-658X>

Correo electrónico de contacto: [elena.lopez@ucv.es](mailto:elena.lopez@ucv.es)



# ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE INGRESO A KINESIOLOGÍA Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

## *Learning strategies of first-year physical therapy students and their relationship with academic performance*

CAROLINA WILLIAMS<sup>(1A)</sup>, LUCÍA SANTELICES<sup>(1A)</sup>, MARÍA PAZ DEL RÍO<sup>(1A)</sup>, MAURICIO SOTO SUAZO<sup>(1A)</sup>, SANDRA BITTNER<sup>(1B)</sup> Y ANDRÉS ASENJO<sup>(1C)</sup>

<sup>(1)</sup> Universidad Finis Terrae (Chile)

<sup>(a)</sup> Centro de Investigación en Educación Médica y Ciencias de la Salud. Facultad de Medicina (Chile)

<sup>(b)</sup> Escuela de Kinesiología. Facultad de Medicina (Chile)

<sup>(c)</sup> Unidad de Aseguramiento de la Calidad (Chile)

DOI: 10.13042/Bordon.2022.89741

Fecha de recepción: 07/06/2021 • Fecha de aceptación: 26/01/2022

Autora de contacto / Corresponding author: Carolina Williams Oyarce. E-mail: cwilliams@uft.cl

Fecha de publicación *online*: 12/05/2022

---

**INTRODUCCIÓN.** Las estrategias de aprendizaje son procesos fundamentales en la adquisición del conocimiento. El propósito de este estudio fue conocer el perfil de estrategias de aprendizaje que poseen los estudiantes de primer año de Kinesiología y cómo estas impactan en el rendimiento académico. **MÉTODO.** En este estudio de tipo descriptivo y alcance correlacional participaron 154 de una población total de 179 estudiantes de primer año de Kinesiología de la Universidad Finis Terrae de las cohortes de ingreso 2018 y 2019, a quienes se les aplicó el test ACRA abreviado. El análisis de los datos consideró la estadística descriptiva e inferencial a través de ANOVA, *t*-Student y Pearson considerando un alfa de .05. **RESULTADOS.** Se encontró que existe un buen manejo de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes (sobre 60%), sin embargo, se observan diferencias significativas entre grupos cuando las cohortes se separan en función de sus rendimientos. **DISCUSIÓN.** Los estudiantes de alto rendimiento utilizan estrategias dirigidas a la selección, organización y planificación de la información. Además, generan un plan de trabajo y utilizan estrategias de comprensión. Se concluye que a mayor utilización de estrategias de aprendizaje, mejor es el rendimiento académico obtenido por el estudiante, y que los estudiantes de buen rendimiento demuestran mayor utilización de estrategias intencionadas relacionadas con controlar sus procesos académicos.

**Palabras clave:** *Estrategias de aprendizaje, Estudiante universitario, Hábitos de estudio, Rendimiento académico.*

---

## Introducción

La educación en Chile presenta profundas fallencias en estimulación de las competencias cognitivas y procedimentales (Carpentier, 2021; Carvajal *et al.*, 2018; López y García, 2015). Si bien las nuevas políticas educacionales exigen una transformación en las prácticas docentes favoreciendo una enseñanza activa en contraste con una enseñanza tradicional, estas prácticas aún están fuertemente enraizadas en la educación superior (Moreno, 2020), observándose una enseñanza donde el profesor es el emisor del conocimiento y los estudiantes simples receptores (Troncoso *et al.*, 2017; Rodríguez y Jarpa, 2015), dando como resultado una evidente falta de interés por estimular la adquisición de conocimientos y volcando su preocupación solo en los resultados de los exámenes (Mercado-Elgueta *et al.*, 2019).

En este contexto, se espera que el estudiante esté preparado con estrategias de aprendizaje que le permitan obtener de manera autónoma su éxito académico. Sin embargo, esto no siempre ocurre, ya que la realidad indica que en los estudiantes universitarios predominan los aprendizajes memorísticos, y tienen dificultades en el juicio crítico y en la capacidad para ordenar ideas (Vivas *et al.*, 2019; Mercado-Elgueta *et al.*, 2019), lo que conduce a mayor reprobación y un bajo rendimiento académico, que en este nivel no se identifica solamente con la reprobación de asignaturas, sino también con la incapacidad de transferir aprendizajes a contextos nuevos (Martínez *et al.*, 2020; González y Pineda, 2013). Para que los estudiantes puedan aprender de manera significativa es fundamental y necesario indagar sobre sus conocimientos e ideas previas, así como sobre su trayectoria de técnicas y estrategias de aprendizaje (Visbal-Cadavid *et al.*, 2017; Ramos-Estrada *et al.*, 2020).

Las estrategias de aprendizaje explican el curso y organización del pensamiento desde la recepción del estímulo inicial hasta la respuesta final, incluyendo la comprensión de un texto, la

adquisición de conocimientos y la resolución de problemas (Varela *et al.*, 2017). Los estudios sobre las estrategias de aprendizaje han facilitado su adecuación a personas con características y rasgos cognitivos diferentes, permitiendo que todos tengan las mismas posibilidades de aprender y transferir el conocimiento a nuevas situaciones, función clave de un aprendizaje significativo (Moreno *et al.*, 2020; Varela *et al.*, 2017; Sánchez *et al.*, 2015; Alvarado *et al.*, 2014). En el contexto universitario, el estudiante debe aprender a desplegar múltiples estrategias de aprendizaje que le permitan memorizar, relacionar, aplicar y transferir el conocimiento para terminar exitosamente sus estudios superiores (Sánchez *et al.*, 2015; Alvarado *et al.*, 2014; Zilberstein y Omedo, 2014; Marugán *et al.*, 2013; Roux y Anzures, 2015). Es aquí donde las estrategias de aprendizaje juegan un papel importante.

Las estrategias de aprendizaje se entienden como un conjunto de procesos que facilitan la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información (Mercado-Elgueta *et al.*, 2019; Varela *et al.*, 2017; Marugán *et al.*, 2013). Ejemplos de estas herramientas son la toma de decisiones mediante las cuales el estudiante elige y recupera los conocimientos que necesita, la gestión y supervisión de los datos, así como la clasificación, la categorización, el almacenamiento, la recuperación y la salida de la información, fomentando la integración de los nuevos conocimientos con los previos (Sánchez *et al.*, 2015; Alvarado *et al.*, 2014; Zilberstein y Olmedo, 2014; Marugán *et al.*, 2013; Roux y Anzures, 2015).

Las estrategias de aprendizaje requieren de un plan de acción y de una intención deliberada por parte de los estudiantes (Moreno *et al.*, 2020; Cervantes *et al.*, 2020; Pérez *et al.*, 2013), ya que necesitan aplicarlas en su trabajo si quieren obtener un alto rendimiento (Visbal-Cadavid *et al.*, 2017). Para facilitar el acceso deliberado del estudiante a las estrategias de aprendizaje se deben considerar tres momentos claves en su ejecución: 1) “antes”, donde se incluyen las condiciones

para la ocurrencia del aprendizaje, 2) “durante”, donde se observan los procesos y 3) “después”, donde se obtienen los resultados (Herrera-Núñez y González-Campos, 2019). Esta secuencia es clave porque la motivación y la concentración disminuyen la ansiedad que puede generar el aprendizaje (Hendrie y Bastacini, 2020; García *et al.*, 2015) y, por otra parte, permiten seleccionar las estrategias más adecuadas según el objetivo que se pretende lograr (Schneeberger, 2016). Las estrategias de aprendizaje constituyen una excelente herramienta para la docencia dado que facilitan la comprensión profunda de contenidos, además de establecer conductas que idealmente se mantienen durante el ejercicio profesional (Quesada *et al.*, 2017).

Para estudiar la secuencia de cómo el estudiante incorpora las estrategias de aprendizaje, De la Fuente y Justicia diseñaron y validaron en el año 2003 una escala definida como ACRA, que valora en los estudiantes universitarios tres escalas relacionadas con las estrategias de aprendizaje que se utilizan intencionadamente para alcanzar los objetivos educacionales. La primera escala se asocia con las estrategias cognitivas y de control del aprendizaje. Esta dimensión engloba todos los procesos atencionales que se despliegan intencionadamente para seleccionar la información, transportarla a los registros sensoriales y posteriormente a la memoria de corto plazo; también considera estrategias elaborativas que permiten transformar y trabajar la información de una manera consciente para poder procesarla y almacenarla de manera profunda (De la Fuente, 2002). La segunda escala de “estrategias de apoyo al aprendizaje refieren a procesos de naturaleza metacognitivas y no cognitivas, de apoyo, que optimizan o entorpecen el funcionamiento de las estrategias cognitivas de aprendizaje” (De la Fuente, 1998). Finalmente, la tercera escala de “hábitos de estudio” implica aquellas estrategias que permiten facilitar la comprensión de lo estudiado y recordarlo de manera más fácil (De la Fuente, 2002; De la Fuente, 2003).

Por lo tanto, conocer cuáles son las estrategias de aprendizaje permite potenciar la relación pedagógica entre docentes y estudiantes para facilitar el trabajo del docente y mejorar la adquisición del conocimiento del educando.

Basado en lo anteriormente expuesto, los objetivos de este trabajo son: 1) describir el perfil de estrategias de aprendizaje que tienen los alumnos de primer año de ingreso a Kinesiología y 2) evaluar su impacto en el rendimiento académico durante el primer semestre de la carrera.

## Método

Es un estudio descriptivo de alcance correlacional (Hernández *et al.*, 2014). La muestra del estudio es no probabilística por conveniencia, considerando a todos los estudiantes de la carrera de Kinesiología de primer año de las cohortes de ingreso 2018 y 2019 de la Universidad Finis Terrae de Santiago, Chile. Los sujetos de estudio corresponden a una población de 179 estudiantes que ingresaron a la carrera, excluyéndose aquellos que no terminaron de contestar el test o que no firmaron el consentimiento informado. La muestra del estudio quedó constituida por 154 estudiantes, 86 mujeres (56%) y 68 hombres (44%). El rango de edad fluctuó entre 17 y 24 años. La edad promedio es de 19.6; DS = 2.8 años.

Para este estudio se utilizó el instrumento ACRA abreviado, el cual fue validado el año 2003 por Jesús de la Fuente y Fernando Justicia (De la Fuente y Justicia, 2003). Este instrumento se ha utilizado en países de habla hispana como España, Argentina y Chile. Consiste en un cuestionario de 44 ítems que se dividen en 3 dimensiones: “estrategias cognitivas y de control del aprendizaje”, “estrategias de apoyo al aprendizaje” y “hábitos de estudio”, con respuesta tipo Likert de opciones puntuadas del 1 al 4, donde el 1 corresponde a nunca y 4 a siempre.

El instrumento se aplicó en el primer semestre de cada año, y reclutó a todos los estudiantes que

desearon contestarla en las dependencias de la universidad. El investigador acompañó al profesor encargado de aplicar el instrumento, se aclararon dudas y se procedió a la firma de consentimiento informado. Se aplicó de forma simultánea en dos secciones que estaban en salas continuas. El tiempo de duración aproximado que utilizó la administración del instrumento fue de 15-20 minutos.

La información fue recogida por parte del investigador responsable, el cual contó con la autorización previa de la coordinación de la escuela y la aprobación del Comité de Ética de la universidad.

El rendimiento académico de los estudiantes se operacionalizó a través de las calificaciones finales obtenidas al término del primer semestre de cada año (julio de 2018 y julio de 2019, para cada cohorte respectivamente), las cuales fueron rescatadas desde los sistemas de registro interno de la institución. Como variable se utilizó la “nota ponderada final”, la cual fue obtenida de la ponderación de cada asignatura disciplinar de la carrera (5 en total) según sus créditos asociados. La expresión de calificaciones normada al sistema chileno es de 1.0 a 7.0, donde de 1.0 a 3.9 es reprobatorio, y de 4.0 a 7.0 es aprobatorio.

Para el análisis de los datos se utilizó el *software* GraphPad Prism versión 7, donde se consideró para el análisis descriptivo de los datos la frecuencia absoluta y el análisis de tendencia central. Para el análisis inferencial de los datos se utilizó según normalidad de datos medidos por Kormogorov, *t*-Student como contraste de medias y Pearson para análisis orrelacional, ANOVA para comparar varianza de grupos y modelo de regresión lineal múltiple para una aproximación analítica, considerando un alfa de .05 para el nivel de significancia estadística.

## Resultados

El análisis general y preliminar de los datos muestra una utilización homogénea de los indicadores

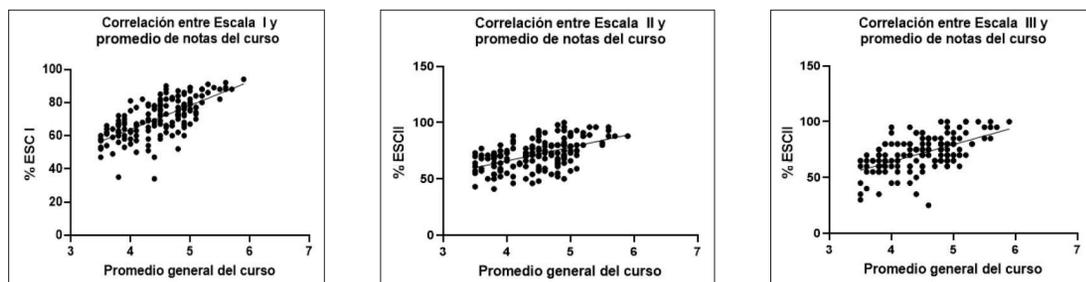
contemplados en las tres escalas del instrumento. En promedio los estudiantes utilizan sobre un 60% las diferentes estrategias, independiente de la escala de la cual forman parte (tabla 1). Se observa además una relación directa entre la utilización de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico logrado (figura 1).

**TABLA 1. Estrategias de aprendizaje por criterios de las escalas**

Variable	Media	Desviación estándar	Error de media
<b>Escala I Estrategias Cognitivas y de Control del Aprendizaje</b>			
Selección y organización	68.80	14.08	1.13
Subrayado	68.04	18.53	1.49
Conciencia de la funcionalidad de las estrategias	71.43	14.69	1.18
Estrategias de elaboración	74.59	17.48	1.41
Planificación y control de la respuesta	68.21	14.50	1.17
Repetición y lectura	79.71	16.91	1.36
<b>Escala II Estrategias de Apoyo al Aprendizaje</b>			
Motivación intrínseca	72.69	16.95	1.37
Control de ansiedad	68.53	15.45	1.14
Condiciones contradistractoras	68.07	14.52	1.11
Apoyo social	76.34	16.34	1.32
Horario y plan de trabajo	67.37	20.82	1.68
<b>Escala III Hábitos de Estudio</b>			
Comprensión	71.59	18.00	1.45
Hábitos de estudio	71.02	19.00	1.53

*Nota: puntajes de escalas con rango de puntuación de 0 a 100.*

FIGURA 1. Correlación de Pearson entre estrategias de aprendizajes y calificaciones finales (n = 154)



La figura 1 muestra una alta correlación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento final obtenido por los estudiantes al finalizar el semestre (Escala I,  $r = .68$ ; Escala II,  $r = .51$ ; y Escala III,  $r = .56$ ).

No obstante lo anterior, al profundizar en los resultados obtenidos y observar la alta utilización en promedio de estrategias de aprendizaje a nivel general, junto con las diferencias de puntuaciones observadas en las desviaciones típicas, se decide desagregar esta información según calificación final lograda por los estudiantes al término del primer semestre de cada cohorte. Para esto se separan las cohortes en tres grupos considerando una escala de calificación nacional de 1.0 a 7.0:

- Grupo alto: aquellos estudiantes que obtienen nota igual o superior a 5.0 en promedio según normas de eximición de la Escuela de Kinesiología.
- Grupo medio: aquellos estudiantes que aprueban las asignaturas logrando un promedio de notas entre 4.0 y 4.9.
- Grupo bajo: aquellos estudiantes que logran un promedio reprobatorio obteniendo nota inferior a 4.0.

El análisis descriptivo de esta segmentación se muestra en la tabla 2.

En la tabla 3 se observan las calificaciones de los estudiantes divididos en tramos y el uso de estrategias de aprendizaje. El tramo de calificaciones medias (entre 4.0 y 4.9) es el que

concentra mayor número de estudiantes. Se observa una notable tendencia a la disminución de ambas variables (uso de estrategias y calificaciones) en función de la clasificación de los grupos de rendimiento (alto, medio y bajo).

TABLA 2. Análisis descriptivo de calificaciones en los grupos de rendimiento alto, medio y bajo

Tipo de clasificación	N	Media	DS	EEM	Mínimo
<b>Promedio general de notas</b>					
Alto (eximidos)	41	5.13	0.26	0.04	5.0
Medio (aprobados)	79	4.46	0.27	0.03	4.0
Bajo (reprobados)	34	3.72	0.15	0.03	3.5

TABLA 3. Análisis descriptivo de utilización de estrategias de aprendizaje en los grupos de rendimiento alto, medio y bajo en estudiantes

Tipo de clasificación	N	Media	DT	EEM	Mínimo
<b>Escala I Estrategias Cognitivas y de Control del Aprendizaje</b>					
Alto (eximidos)	41	80.56	7.94	1.24	65.0
Medio (aprobados)	79	70.47	10.76	1.21	34.0
Bajo (reprobados)	34	60.50	7.73	1.33	35.0
<b>Escala II Estrategias de Apoyo al Aprendizaje</b>					
Alto (eximidos)	41	81.93	10.77	1.68	57.1
Medio (aprobados)	79	70.25	11.83	1.33	46.4
Bajo (reprobados)	34	63.18	9.71	1.66	41.1

Escala III Hábitos de Estudio					
Alto (eximidos)	41	79.76	14.36	2.24	55.0
Medio (aprobados)	79	72.47	13.39	1.51	25.0
Bajo (reprobados)	34	60.74	12.98	2.23	30.0

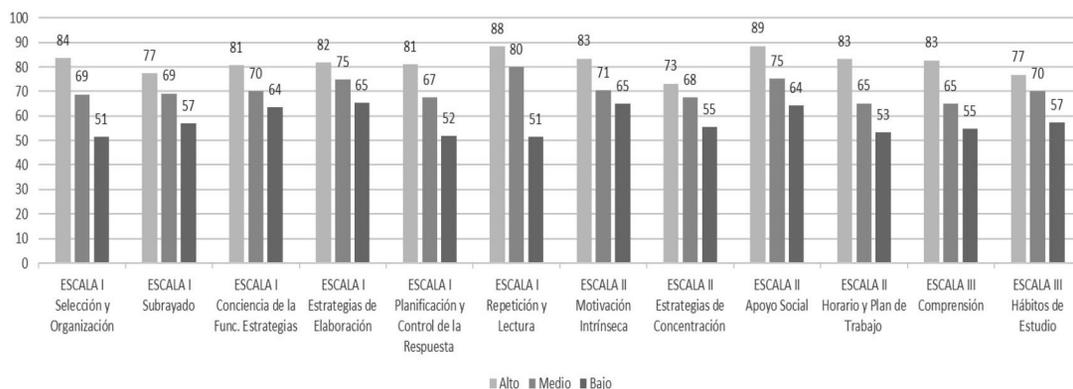
Nota: puntajes de factores con rango de puntuación de 0 a 100.

La figura 2 muestra visualmente las diferencias de utilización de estrategias de los tres grupos. Si bien en las tres escalas se observa un mayor uso de estrategias en el grupo alto, llama la atención que las mayores diferencias a nivel

descriptivo entre los grupos de estudiantes de alto y bajo rendimiento corresponden a: Escala I: estrategias orientadas a la selección y organización de la información, planificación y control de la respuesta y relectura y lectura; Escala II: estrategias relacionadas con la motivación intrínseca, el apoyo social y el horario y plan de trabajo; Escala III: la comprensión.

Para evidenciar las diferencias significativas a nivel de estos tres grupos se aplicó ANOVA junto con el test de comparación múltiple de Tukey. Los resultados se muestran en la tabla 4.

**FIGURA 2. Identificación de estrategias de aprendizaje según clasificación de grupos de rendimiento alto, medio y bajo (n = 154)**



**TABLA 4. Resultados ANOVA junto al Test de Comparación Múltiple de Turkey, según Escalas de Estrategias de Aprendizaje y Resultados Académicos (alto-medio y bajo rendimiento)**

Grupos	Dif. medias	95% CI	Significativo	P valor ajustado	Mínimo
<b>Escala I Estrategias Cognitivas y de Control del Aprendizaje</b>					
Alto-medio	10.09	5.781 to 14.40	Si****	.000	10.09
Alto-bajo	20.06	14.87 to 25.26	Si****	.000	20.06
Medio-bajo	9.968	5.374 to 14.56	Si****	.000	9.968
<b>Escala II Estrategias de Apoyo al Aprendizaje</b>					
Alto-medio	11.68	6.614 to 16.75	Si****	.000	11.68
Alto-bajo	18.75	12.65 to 24.86	Si****	.000	18.75
Medio-bajo	7.072	1.675 to 12.47	Si**	.006	7.072

Escala III Hábitos de Estudio

Alto-medio	7.288	1.106 to 13.47	Si*	.016	7.288
Alto-bajo	19.02	11.57 to 26.47	Si****	.000	19.02
Medio-bajo	11.73	5.146 to 18.32	Si ***	.000	11.73

De acuerdo con ANOVA y su test de comparación múltiple, se observa que las diferencias son significativas en el manejo de estrategias por grupo. Al compararse los tres grupos, se percibe una brecha considerable de manejo de estrategias entre el grupo de rendimiento alto y el grupo de rendimiento bajo. Esto correlaciona fuertemente con las notas logradas al término del primer semestre.

Tras estos hallazgos se quiso generar una aproximación analítica del estudio con un análisis de la varianza mediante un modelo de regresión lineal múltiple, con el fin de considerar en qué medida los niveles de resultados en el test ACRA pueden proyectar un futuro rendimiento académico en nuevas cohortes de ingreso a la carrera de Kinesiología.

El modelo propuesto incluye las tres dimensiones del test ACRA como variables independientes, y el rendimiento académico de primer año como la variable dependiente. Los resultados indican que la magnitud en la relación entre las variables predictoras combinadas arroja un valor del  $R^2 = .560$  y un valor de  $R$  ajustado =  $.551$ . Esto se observa en la tabla 5:

**TABLA 5. Estadísticos para el Modelo de Regresión Lineal Múltiple**

Modelo	R	R cuadrado	R ajustado	Error estándar de la estimación
Escalas	.748	.560	.551	.371

*Nota: Modelo de Regresión Múltiple con método ingresar. Este modelo mediante el test de ANOVA es considerado un modelo lineal con un  $F = 62.45$ ,  $p < .000$ .*

A continuación se detallan los coeficientes beta (estandarizados) de todas las escalas, que son los que se deben observar para saber la importancia relativa de cada variable en la contribución al pronóstico del rendimiento. El rendimiento académico se relaciona positivamente con las tres escalas del ACRA, Escala I ( $\beta = .467$ ,  $p = .000$ ), Escala II ( $\beta = .040$ ,  $p = .597$ ) y Escala III ( $\beta = .349$ ,  $p = .000$ ). En el modelo resultan significativas las Escalas I y III, siendo la Escala I la que más contribuye significativamente a predecir el rendimiento en los estudiantes. El resumen de los coeficientes estandarizados y no estandarizados se muestra a continuación:

**TABLA 6. Coeficientes del Modelo de Regresión**

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Desv. error	Beta	T	Sig.
Constante	1.802	.208		8.682	.000
Escala I	.024	.004	.467	5.854	.000
Escala II	.002	.003	.040	.530	.597
Escala III	.013	.002	.349	5.258	.000

## Discusión y conclusiones

A nivel general, el análisis de los resultados refleja un buen manejo de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes, no obstante, al distribuirlos según rendimiento y realizar un análisis estadístico más profundo de los resultados obtenidos se observan diferencias estadísticamente significativas en el manejo de estrategias de

aprendizaje entre estudiantes que tienen rendimientos académicos altos y estudiantes de bajo rendimiento. Se advierte que a mayor utilización de estrategias de aprendizaje, mejor es el rendimiento académico obtenido por el estudiante, resultados coherentes con numerosos estudios (Moreno *et al.*, 2020; Chávez, 2018; González *et al.*, 2010; Beltrán, 2003), cuyos autores concluyeron que aquellos estudiantes con un rendimiento escolar adecuado son aquellos que utilizan en mayor cantidad las estrategias de aprendizaje que incluyen un mayor manejo de planificación y control de la respuesta que se relacionan con procesos metacognitivos y de control de sus procesos de aprendizaje. Estudios realizados señalan que las estrategias de aprendizaje facilitan la retención y recuerdo de información y se asocian con las estrategias cognitivas de estudiantes que muestran diferencias en su rendimiento académico (Córdoba y Marroquín, 2021). Asimismo, otros estudios indican que planificar el tiempo, organizar y priorizar la información es relevante para aprender, por lo que la consciencia del uso de estrategias en forma intencionada se vuelve una herramienta significativa para el logro de mejores rendimientos académicos y aprendizajes profundos (Arias y Aparicio, 2020; García y Fernández, 2008).

En esta investigación se muestra que la dimensión que mejor predice el rendimiento académico para esta población de estudio es la Escala I, relacionada con las estrategias cognitivas y de control de aprendizaje, las cuales albergan estrategias vinculadas a los procesos de adquisición de la información, tales como la selección y organización de la misma, el subrayado, la conciencia de la funcionalidad de las estrategias, la elaboración, planificación y control de la respuesta en situación de evaluación y recuperación de la información, mostrando una brecha importante entre grupos de alto rendimiento y bajo rendimiento. En este punto, las estrategias asociadas a la planificación y control de la respuesta refuerzan los estudios de control metacognitivo que conduce al alumno lúcidamente desde el principio hasta el fin de su proceso de aprendizaje. Este hecho explica la relación entre las estrategias señaladas y la atención

y su importancia en el aprendizaje (Arias y Aparicio, 2020; Córdoba y Marroquín, 2018; Juárez-Lugo *et al.*, 2017), y daría cuenta de posibles dificultades en el almacenamiento de información en la memoria operacional de los estudiantes de bajo rendimiento, situación que debe ser objeto de atención para futuras investigaciones en esta línea.

Junto con lo anterior, también es posible señalar que la dimensión referida a “hábitos de estudio”, tratada en este estudio como Escala III, predice el rendimiento académico. La estrategia específica que predomina en las diferencias encontradas entre los grupos de alto y bajo rendimiento son las estrategias de comprensión, resultado coherente con múltiples estudios (Guerra y Guevara, 2017; Solano *et al.*, 2016). Asimismo, los autores Guerra y Guevara (2017) reportaron que los estudiantes que dedican más tiempo a leer y estudiar se asocian positivamente con el uso de estrategias metacognitivas y con la motivación hacia la lectura, lo que además se relaciona con los resultados encontrados sobre la mayor utilización de estrategias referidas al horario y plan de trabajo de los estudiantes de mejor rendimiento (Córdoba y Marroquín, 2018).

Esta investigación nos permite contar con datos importantes para conocer el comportamiento de las distintas estrategias y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes de primer curso de la carrera de Kinesiología, mas no para generalizar más allá de lo aquí descrito, pues los resultados difieren según el contexto. Sin embargo, resulta relevante continuar con esta línea de investigación y profundizar en los análisis según estrategias metodológicas utilizadas por los docentes, estudio que se está gestando en diferentes estudiantes de ciencias de la salud.

Los hallazgos de este estudio permitirán iniciar nuevas investigaciones a corto plazo para indagar en mayor profundidad los componentes específicos de las dimensiones más relevantes dentro del ACRA y determinar cuáles son las relaciones causales al interior de esas estrategias que impactan de mejor manera en el rendimiento final de los

estudiantes. Ello permitirá focalizar futuras intervenciones y establecer acciones remediales para estudiantes, y apoyo pedagógico en metodologías y estrategias de enseñanza a docentes.

Se concluye del estudio que existe una relación directa entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. Las dimensiones que predicen el rendimiento académico más utilizadas por todos los estudiantes de alto rendimiento son las estrategias cognitivas y de control de aprendizaje, y hábitos de estudios que corresponden a las Escalas I y III. Se evidencia que

aquellos estudiantes que se implican en aprender y ponen en marcha sus intereses personales planifican y son conscientes de las estrategias que deben utilizar para aprender y tienen mayor posibilidad de alcanzar el éxito académico (Córdoba, 2018). En tanto, los estudiantes con bajo rendimiento a menudo fallan en la implicación afectiva en el aprendizaje logrando resultados débiles. La consecuencia de lo señalado se observa en este estudio porque existe una brecha considerable de manejo de estrategias entre el grupo de rendimiento alto y bajo. Esto correlaciona fuertemente con las notas logradas al término del primer semestre.

## Referencias bibliográficas

- Alvarado, I., Vega, Z., Cepeda, M. L. y Del Bosque, A. E. (2014). Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 137-148. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412014000100010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100010&lng=es&tlng=es)
- Arias, R. y Aparicio, A. (2020). Conciencia metacognitiva en ingresantes universitarios de ingeniería, arquitectura y ciencias aeronáuticas. *Revista de Psicología Educativa*, 8(1), e272. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.272>
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/estrategias-de-aprendizaje/educacion/24888>
- Carpentier, S. (2021). Determinantes del exceso de duración en la educación terciaria en Chile. *Calidad en la Educación*, 54, 212-244. <https://doi.org/10.31619/caledu.n54.965>
- Carvajal, C. M., González, J. A. y Sarzoza, S. J. (2018). Variables sociodemográficas y académicas explicativas de la deserción de estudiantes en la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad de Playa Ancha (Chile). *Formación Universitaria*, 11(2), 3-12. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000200003>
- Cervantes, M. J., Llanes, A., Peña, A. A. y Cruz, J. (2020). Estrategias para potenciar el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 579-594. <https://doi.org/10.37960/rvg.v25i90.32402>
- Chávez, L. (2018). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en la asignatura Análisis Matemático II. *Educación XXVII*, 53, 24-40. <https://doi.org/10.18800/educacion.201802.002>
- Córdoba, D. y Marroquín, M. (2018). Mejoramiento del rendimiento académico con la aplicación de estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo. *Revista UNIMAR*, 36(1), 15-30. <https://doi.org/10.31948/unimar.36-1.1>
- De la Fuente, J. (2002). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 35-62. <https://doi.org/10.25115/ejrep.3.121>
- De la Fuente, J., Soto, A., Archilla, I. y Justicia, F. (1998). Factores condicionantes de las estrategias de aprendizaje y del rendimiento académico en alumnos universitarios a través de las Escalas ACRA. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 11, 193-209.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(2), 139-158. <https://doi.org/10.25115/ejrep.2.114>

- García, F., Fonseca, G. y Concha, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-26. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.21072>
- García, J. A. y Fernández, T. (2008). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria. *Anuario de Psicología*, 39(1), 133-157. <https://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/99799>
- González, S., García-Señorán, M., Vargas, E. y Cardelle, F. (2010). Estrategia de recuperación de información y rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 12, 5-12. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antiores/12/012\\_Gonzalez.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/12/012_Gonzalez.pdf)
- González, S. y Pineda, U. (2013). Las estrategias de aprendizaje en la Educación Médica Superior. *EDUMECENTRO*, 5(3), 212-224. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S207728742013000300015&lng=es&tln=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S207728742013000300015&lng=es&tln=es)
- Guerra, J. y Guevara, C. Y. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 78-90. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1125>
- Hendrie, K. y Bastacini, M. C. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37713>
- Hernández, C., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Herrera-Núñez, Y. y González-Campos, J. (2019). Redes de dependencia entre estrategias de aprendizajes y perfiles de estudiantes de desempeño académico medio y alto en el contexto de la educación superior en Chile. *Formación Universitaria [online]*, 12(4), 27-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000400027>
- Juárez-Lugo, C., Rodríguez-Hernández, G. y Escoto-Ponce De León, M. (2017). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de educación superior. *Revista de Educación y Desarrollo*, 41, 77-83. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/66937>
- López, A. y García, C. (2015). Percepciones acerca de la educación escolar en Chile de estudiantes egresados de enseñanza media y que participaron en un programa de talento académico. *Pensamiento Educativo Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 4-17. <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/26073/20929>
- Martínez, J. R., Ferrás, Y., Bermúdez, L., Ortíz, Y. y Pérez, E. (2020). Rendimiento académico en estudiantes versus factores que influyen en sus resultados: una relación a considerar. *EDUMECENTRO*, 12(4), 105-121. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-2874202000400105&lng=es&tln=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-2874202000400105&lng=es&tln=es)
- Marugán, M., Martín, L. J., Catalina, J. y Román, J. M. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 19(1), 13-20. <https://doi.org/10.5093/ed2013a3>
- Mercado-Elgueta, C., Illesca-Pretty, M. y Hernández- Díaz, A. (2019). Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: estudiantes de Enfermería, Universidad Santo Tomás. *Enfermería Universitaria*, 16(1). <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.1.580>
- Moreno, J. E., Chiecher, A. C. y Paoloni, P. V. (2020). Trayectorias de ingresantes universitarios y estrategias de aprendizaje: sus implicancias en el rendimiento académico. *Revista Educación*, 44, 244-263. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40055>
- Pérez, M. V., Valenzuela, M., Díaz, A., González-Pienda, J. y Núñez, J. C. (2013). Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Atenea (Concepción)*, 508, 135-150. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622013000200010>

- Quesada, C., De Álava, M. y Gairín, J. (2017). ¿Cómo aprende el profesorado universitario español? Comprendiendo el uso de estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 376, 135-162. <http://handle.net/11162/134823>
- Ramos-Estrada, D., García-Cedillo, I., Sotelo-Castillo, M., López-Valenzuela, M. y Murillo-Parra, L. (2020). Validación de un instrumento de estrategias para fortalecer el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 24(1). <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.6>
- Rodríguez, C. y Jarpa, C. G. (2015). Capacidad predictiva de las notas en enseñanza media sobre el rendimiento en pruebas de selección universitaria: el caso chileno. *Aula Abierta*, 43(2), 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.03.002>
- Roux, R. y Anzures, E. (2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-16. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.17731>
- Sánchez, V., Donat, R., Fornons, D. y Vaqué, C. (2015). Análisis del comportamiento de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y profesionales de ciencias de la salud. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(16), 137-161. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1021>
- Schneeberger, K. (2016). *Evaluación de la motivación, estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Universidad Austral de Chile*. [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. Repositorio institucional. <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/4177>
- Solano, N., Manzanal, A. I. y Jiménez-Taracido, L. (2016). Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en educación secundaria. *Psicología Escolar e Educativa*, 20(3), 447-456. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031101>
- Troncoso, D., Pérez, C., Vaccarezza, G., Aguilar, C. y Muñoz, N. (2017). ¿Se relaciona la capacitación docente con las prácticas pedagógicas en académicos de carreras de la salud de Chile? *Revista Médica de Chile*, 145(5), 610-618. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872017000500008>
- Varela, H., García, M., Menéndez, A. y García, G. (2017). Las estrategias de enseñanza aprendizaje desde la asignatura "Análisis Químico Alimentos I". *Revista Cubana de Química*, 29(2), 266-283. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2224-54212017000200008&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2224-54212017000200008&lng=es&nrm=iso)
- Visbal-Cadavid, D., Mendoza-Mendoza, A. y Díaz, S. (2017). Estrategias de aprendizaje en la educación superior. *Sophia*, 13(2), 70-81. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.461>
- Vivas, R., Cabanilla, E. y Vivas, W. (2019). Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico del estudiantado de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Central del Ecuador. *Revista Educación*, 43(1), 468-482. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28439>
- Zilberstein, J. y Olmedo, S. (2014). Las estrategias de aprendizaje desde una didáctica desarrolladora. *Atenas*, 3(27), 42-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4780/478047203004>

## Abstract

---

### *Learning strategies of first-year physical therapy students and their relationship with academic performance*

**INTRODUCTION.** Strategies of learning are fundamental processes in the acquisition of knowledge. The purpose of this study was to know the learning strategies profile that the first-year physical therapy students have and how they impact on academic performance. **METHOD.** In this type of study descriptive and correlational scope, 154 participated out of a total population of 179 first-year physical therapy Finis Terrae University students from the 2018 and 2019 intake cohorts, who were given the abbreviated ACRA test. The data analysis considered descriptive and

inferential statistics through ANOVA, *t*-Student and Pearson taking into consideration an alpha of .05. **RESULTS.** It was found out that there is a good management of learning strategies by students (over 60%), however, there are significant differences between groups when cohorts are separated based on their performance. **DISCUSSION.** High-achieving students use strategies aimed at selection, organization and planning of the information. Also, they generate a work plan and use comprehension strategies. It is concluded that, the greater the use of learning strategies, the better the academic performance obtained by the student, and that students with good performance demonstrate greater use of intended strategies related to controlling their academic processes.

**Keywords:** *Learning strategies, University students, Study habits, Academic performance.*

## Résumé

---

*Stratégies d'apprentissage des étudiants de première année de Kinésiologie et leur relation avec les résultats académiques*

**INTRODUCTION.** Les stratégies d'apprentissage sont des processus fondamentaux dans l'acquisition de la connaissance. L'objectif de cette étude est de connaître le profil des stratégies d'apprentissage des élèves de première année de kinésiologie et l'impact de celles-ci sur les résultats académiques. **MÉTHODE.** Dans cette étude descriptive et de portée corrélée a eu une participation de 154 étudiants, parmi une population totale de 179 étudiants de première année de Kinésiologie de l'Université Finis Terrae des promotions d'entrée 2018 et 2019. Celles-ci ont participé au test ACRA abrégé. L'analyse des données considère une statistique descriptive et inférentielle par ANOVA, *t*-Student et Pearson, en considérant un alpha de .05. **RÉSULTATS.** Il a été constaté qu'il y a une bonne gestion des stratégies d'apprentissage parmi les étudiants (supérieure à 60%), néanmoins, il existe des différences significatives que s'évidencient entre les groupes lorsque les promotions ont été séparées en fonction de leurs performances. **DISCUSSION.** Les étudiants de haut niveau utilisent des stratégies de sélection, d'organisation et de planification de l'information, de plus ils élaborent un plan de travail et utilisent des stratégies de compréhension. En conclusion, plus l'utilisation des stratégies d'apprentissage est importante, meilleurs sont les résultats académiques obtenus par l'étudiant, et les élèves qui obtiennent de bons résultats font davantage appel à des stratégies délibérément liées au contrôle de leurs processus académiques.

**Mots-clés :** *Stratégies d'apprentissage, Étudiant universitaire, Habitudes d'étude, Performance académique.*

## Perfil profesional de los autores

---

### **Carolina Williams Oyarce (autora de contacto)**

Candidata a doctora en Educación e Investigación, Magister en Educación Superior e Investigación. Profesor asociado. Académica-investigadora y directora de Docencia de Postítulo y Posgrado del Centro de Investigación en Educación Médica y Ciencias de la Salud (CIEMYCS) de la Facultad de Medicina, Universidad Finis Terrae. Miembro del directorio SOEDUCA de Chile. Sus líneas de investigación son: aprendizaje y educación, factores y estrategias asociados.

Código ORCID: 0000-0003-3440-5711

Correo electrónico de contacto: cwilliams@uft.cl

Dirección para la correspondencia: Av. Pedro de Valdivia 1509, Providencia. Santiago (Chile).

### **Lucía Santelices Cuevas**

Magister en Educación Especial, licenciada en Educación, profesora de Biología y Ciencias Naturales, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora titular. Directora del Centro de Investigación en Educación Médica y Ciencias de la Salud (CIEMYCS) de la Facultad de Medicina, Universidad Finis Terrae. Línea de investigación: formación docente.

Código ORCID: 0000-0003-3295-4151

Correo electrónico de contacto: lsantelices@uft.cl

### **María Paz del Río Cea**

Enfermera, Magister en Docencia Universitaria en Ciencias de la Salud. Profesora instructora. Coordinadora y docente de aula y tutoría clínica con énfasis en la atención clínica ambulatoria. Académica del Centro de Investigación en Educación Médica y Ciencias de la Salud (CIEMYCS) de la Facultad de Medicina, Universidad Finis Terrae.

Código ORCID: 0000-0002-6644-8575

Correo electrónico de contacto: mpazdelrio@uft.edu

### **Mauricio Soto Suazo**

Doctor y Posdoctorado en Biología Celular, Magister en Biología de la Reproducción, licenciado en Biología. Diplomado en Gestión de Instituciones de Educación Superior. Profesor titular, vicedecano de la Facultad de Medicina, director de investigación del Centro de Investigación en Educación Médica y Ciencias de la Salud (CIEMYCS) de la Universidad Finis Terrae.

Código ORCID: 0000-0002-5445-1574

Correo electrónico de contacto: msoto@uft.cl

### **Sandra Bittner Salgado**

Kinesióloga, Máster en Biomecánica Clínica del Aparato Locomotor, Universidad Rovira e Virgili, Magister en Formación Docente para la Enseñanza Universitaria. Profesora asistente, directora de carrera de Kinesiología. Facultad de Medicina. Universidad Finis Terrae.

Código ORCID: 0000-0002-6513-091X

Correo electrónico de contacto: sbittner@uft.cl

### **Andrés Asenjo Morosetti**

Sociólogo, Universidad Católica Silva Henríquez. Magister en Métodos de la Investigación, Universidad Diego Portales. Analista y coordinador de datos. Unidad de Aseguramiento de la Calidad. Universidad Finis Terrae.

Código ORCID: 0000-0002-3421-7158

Correo electrónico de contacto: aasenjo@uft.cl



**RECENSIONES /**  
***BOOK REVIEW***



FUENTES, J. L. y CREMADES, R. (coords.) (2021). *Cómo escribir un trabajo de fin de máster*. Síntesis, 240 pp.

El libro *Cómo escribir un trabajo de fin de máster* ha sido redactado por un equipo de profesores de la Facultad de Educación (Centro de Formación del Profesorado, en la Universidad Complutense de Madrid), cuya finalidad es proporcionar pautas a estudiantes de posgrado para la elaboración del trabajo que culmina su formación, así como al profesorado responsable de su tutorización. Cada capítulo, de los ocho que lo componen, se centra en una cuestión concreta que trata de orientar, guiar, proporcionar los pilares básicos y las fuentes de inspiración que permitan afrontar tanto los problemas de investigación como los obstáculos propios de los inicios de la carrera investigadora. Aunque toma como referencia el ámbito pedagógico, su enfoque es más amplio y puede abarcar también otros contextos.

El primer capítulo, escrito por el profesor Juan Luis Fuentes, parte de algunas ideas de Ramón y Cajal sobre la investigación científica y aborda las primeras conceptualizaciones y senderos en la investigación educativa. Se centra en los primeros momentos del trabajo que se propone como un desafío para el estudiante y trata cuestiones esenciales como la estructura general del trabajo, la elaboración del título, la elección del tema y, por último, el análisis del estado de la cuestión y la configuración del marco teórico.

Chantal Biencinto es autora del segundo capítulo que se ocupa del planteamiento de los propósitos o metas, las conjeturas o suposiciones y las cuestiones propias de toda

investigación. Estos elementos serán el fundamento y el soporte principal que avalará la buena elaboración de un trabajo de fin de máster. Vinculado a este, se encuentra el siguiente capítulo en el que Enrique Navarro se plantea la toma de decisiones sobre la selección del diseño de investigación que sea coherente con los propósitos del trabajo que se elabora. Así pues, el planteamiento del problema será un aspecto clave en el resto del trabajo, al ser la cuestión misma de la investigación, que surge de la necesidad de hallar una respuesta a problemas o información incompleta.

A continuación, el cuarto capítulo propuesto por Roberto Cremades está dedicado a la presentación de los resultados obtenidos, así como al procedimiento que seguir para su discusión, deteniéndose en la pertinente puesta en valor y aportación en el contexto del estudio, comparando lo encontrado con los trabajos de otros autores. Aboga por describir de forma clara qué nuevo conocimiento aporta nuestra investigación, indicar una dimensión práctica referida a cómo se pueden aplicar en el ámbito educativo dichos resultados y, por último, aportar algunas claves sobre por dónde podría continuar la investigación en el futuro, teniendo en cuenta los actuales descubrimientos.

Avanzando en el libro, encontramos un capítulo de una naturaleza algo distinta, el quinto, donde Esther Rodríguez Quintana describe el proceso de desarrollo de un tipo específico de trabajos de fin de

máster, aquellos centrados en el diseño, desarrollo y/o evaluación de propuestas de intervención o innovación. Aquí vuelve a reaparecer el problema como clave, pero cobra especial relevancia la propuesta de acción directa de la realidad. Se trata, por tanto, un diseño muy adecuado para el ámbito educativo, pero también para otro tipo de disciplinas en las que la interacción con el entorno permita avanzar el conocimiento.

La imagen ocupa el tema del sexto capítulo, a cargo de Julio Romero, donde se describe cómo introducir las en el texto académico, qué aportaciones ofrece, así como diversas normas significativas de su utilización. El autor es capaz de transmitir que no se trata de un elemento secundario o accesorio, sino que especialmente en algunos tipos de TFM desempeña un papel fundamental con diversas finalidades de comunicación, información y documentación.

Ya en la recta final del libro se afronta la cuestión del lenguaje académico, una forma específica de expresión evidentemente distinta de la comunicación oral y que se constituye como una competencia necesaria de quienes aspiran a obtener una titulación de posgrado. Aquí, Laura Benítez destaca acertadamente la relevancia de la estructura, la elaboración de borradores, las formas de expresión y la citación, entre otros aspectos.

Y finalmente, Francisco José Fernández Cruz dedica el capítulo ocho a la presentación del trabajo ante el tribunal evaluador y ofrece una serie de técnicas y sugerencias entre las cuales podemos destacar tres: a) la preparación, que engloba la estructura predefinida y el ensayo; b) la presentación, que incluye las técnicas para la comunicación y mecanismos para una presentación eficaz; y c) la respuesta y argumentación ante las posibles preguntas y objeciones planteadas por el tribunal.

En definitiva, nos encontramos ante un texto muy completo, en cuanto que aborda los elementos fundamentales que deben considerarse para la elaboración del trabajo de fin de máster, desde su primera consideración e identificación hasta su finalización con la defensa académica. La claridad de su explicación, la riqueza de ejemplos proporcionados y la lógica de los argumentos e ideas proporcionadas lo configuran como un libro imprescindible para quienes se enfrentan a esta tarea. Por otro lado, sus coordinadores y autores atesoran amplia experiencia en la coordinación de titulaciones de máster, en la tutorización de TFM y en tribunales de evaluación, lo que supone una garantía que aporta gran valor a lo escrito.

**Engracia Andeme Edú Nchama**  
**Universidad Nacional de Guinea**  
**Ecuatorial**

SÁENZ-RICO, B. y RAYÓN, L. (coords.) (2021). *Retos y desafíos de la formación pedagógica en las sociedades actuales. La figura del docente*. Graó, 266 pp.

La figura del profesor se enfrenta a una serie de retos y desafíos en la sociedad actual que implican cambios en la formación pedagógica. Precisamente, esto es lo que entienden Belén Sáenz-Rico de Santiago y Laura Rayón Rumayor (profesoras titulares de universidad del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid), quienes coordinan la obra en el marco financiero del Programa de Excelencia del Profesorado Universitario.

La obra se compone de 10 capítulos, los cuales se estructuran en tres partes. La primera parte es introductoria a la temática central de la obra. La segunda parte aborda la tradición pedagógica, la profesión docente y el oficio de lo humano (4 capítulos). Y la tercera parte trata algunas claves para la formación del profesorado en materia de diversidad y equidad (5 capítulos).

En el primer texto, Antonio Bolívar propone algunas cuestiones para reimaginar futuros caminos para fortalecer la formación y la identidad del profesorado. Entre otras cuestiones, aboga por una formación docente acorde con los cambios demandados, con el fortalecimiento de la profesión y con las comunidades profesionales de aprendizaje. Incluso, dedica un apartado a debatir la formación inicial del profesorado y el famoso MIR.

A continuación, Fernando Bárcena defiende la profesión docente como una forma de vida, destacando la vida estudiosa que implica el oficio docente. Seguidamente, Alberto Sánchez y David Reyero plantean su capítulo a partir de la crítica al paradigma tecnocrático en la docencia,

apostando por el “educador” frente al “técnico” para ser un buen docente. Por su parte, Sara Ramos y otros señalan en su capítulo que “sigue existiendo una polarización extrema entre la pedagogía tradicional y la pedagogía moderna [...], contraponiendo la vieja escuela, basada en el aprendizaje memorístico, [...] con una escuela activa y vitalista desde una concepción más democrática” (p. 105). Para finalizar esta parte de la obra, Valentín Martínez-Otero aborda distintos enfoques para la formación del profesorado en la sociedad actual, concluyendo que “muchas de las propuestas formativas actuales, de carácter inicial o permanente, [...] son insuficientes y quizá deudoras de la inveterada desconsideración pedagógica y social de esta profesión” (p. 128).

La parte dedicada a la diversidad y equidad en la formación del profesorado comienza con un capítulo sobre la transformación de la acción para una educación de calidad para todos, donde Belén Sáenz-Rico y otros señalan la importancia del currículo como palanca del cambio. A continuación, Laura Rayón y Ana de las Heras analizan las contribuciones de la narración fotográfica multimodal en la formación del profesorado, en cuanto que recoge un plano denotativo (los objetos, acciones y situaciones materialmente contenidos) y un plano connotativo (lo representado simbólicamente). Seguidamente, Esteban Tejada aborda el abandono escolar temprano como un reto social y educativo actual, para lo cual propone dos cuestiones. La primera es considerar un enfoque integral y holístico de la pedagogía, combinando la pedagogía

social con la pedagogía escolar de forma complementaria. Y la segunda cuestión es desarrollar iniciativas, como el programa TISOC, incardinando acciones de prevención y resolución de conflictos, desarrollo de planes de acción tutorial y dinamización de la participación comunitaria.

El siguiente capítulo versa sobre la colaboración para la tutoría del alumnado de las prácticas externas en los títulos de formación inicial del profesorado, donde Escolástica Macías y José Luis Aguilera proponen una serie de actuaciones encaminadas a dinamizar y fortalecer esa colaboración entre los tutores de los centros de prácticas y los tutores de las universidades (por ejemplo, formación específica en torno a las funciones tutoriales, desarrollo profesional basado en la reflexión o mejora de las competencias investigadoras de los tutores).

Finalmente, en el último capítulo de la obra, Daniel Pattier muestra

una reinterpretación pedagógica sobre la educación de los nativos digitales y la prueba de fuego que ha supuesto la pandemia del COVID-19, concluyendo que “el término nativo digital no hace referencia a un concepto que deba ser entendido en sentido literal [...]. Además, los nativos digitales no poseen unas características innatas distintas a los denominados inmigrantes digitales” (p. 258).

Por todo ello, esta obra supone un recurso indispensable para los profesionales de la educación interesados en la formación pedagógica en las sociedades actuales, así como investigadores interesados en esta temática. Este libro representa una visión actualizada de la figura docente, abordando los principales retos y desafíos que debe asumir el profesorado desde el ámbito pedagógico.

Carlos Monge López  
Universidad Nacional de  
Educación a Distancia

MAINER BAQUÉ, J. (2020). *Consagrar la distinción, producir la diferencia. Una historia del Instituto de Huesca a través de sus catedráticos (1845-1931)*. Instituto de Estudios Altoaragoneses, 445 pp.

Este libro analiza la génesis y desarrollo del Instituto de Huesca (origen del actual IES Ramón y Cajal) desde su creación en 1845, al amparo del Plan Pidal y en paralelo al otro medio centenar de centros de bachillerato provinciales que dieron vida a las enseñanzas medias en España hasta la proclamación de la Segunda República, así como a los catedráticos que durante ese tiempo ejercieron de sumos sacerdotes del saber en el interior de sus selectivos muros. Lejos de responder a

un interés localista, es el fruto de una investigación de historia sociocultural de alto vuelo, tan rigurosa como poco común.

El enfoque historiográfico adoptado es el propio de la microhistoria, pero con un matiz importante. Lo que ha intentado el autor no es tanto buscar otras posibilidades interpretativas mediante la consabida reducción de escala, cuanto combinar distintas escalas (local y nacional, con algunas referencias contextuales

européas) para examinar el modo en que lo micro y lo macro se estructuran mutuamente. Sin duda, la historia de este instituto “es inseparable de la biografía de sus docentes y de la ciudad que lo acogió” (p. 19), pero a la par inaprensible al margen de la erección y consolidación de la segunda enseñanza, dentro del más amplio proceso de construcción, por parte del Estado liberal, de un sistema nacional de instrucción pública; “sin olvidar que este, a su vez, no deja de ser una faceta de la vía adoptada por cada país hacia la formación de la sociedad burguesa” (p. 24). Una sociedad a cuya producción, reproducción y legitimación coadyuvó un sistema de escolarización dual, clasista y sexista, con una primaria y una secundaria escindidas y sin conexión, concebidas para clientelas sociales distintas. En ese escenario, el bachillerato se ocupó de formar a las élites y “consagrar la distinción” de los vástagos varones de las clases medias emergentes. Pues bien, uno de los méritos de este trabajo es la maestría con la cual Juan Mainer ha sabido trenzar ese desenvolvimiento general con las circunstancias idiosincrásicas concurrentes en Huesca a fin de diseccionar su objeto de estudio.

Dicha disección nació con el propósito de “contribuir a pensar la educación como un problema social y a problematizar sus instituciones” (p. 13). Por un lado, para desvelar la cara menos amable de la escuela del capitalismo. Por otro lado, para cuestionar la ilusión de neutralidad que se presupone inherente al funcionario público. Pero lo destacable es que esta orientación crítica se sostiene en una sólida

fundamentación teórica y una apabullante labor de archivo. Dentro de una densidad interpretativa elogiabile, descuellan sobremanera las categorías heurísticas de “modos de educación” y “campo profesional”. La primera le permite identificar dos grandes fases modélicas en la evolución de los sistemas educativos estatales, la “tradicional elitista” decimonónica y la “tecnocrática de masas”, intermediadas por una transición larga de erosión de lo antiguo e imposición discontinuamente lenta de lo nuevo, que en España discurriría, *grosso modo*, entre 1900 y 1959. Sobre ese trasfondo se comprenden mejor los lindes cronológicos: se trataba de historiar el devenir del instituto a lo largo del modo de educación tradicional elitista, hasta su entrada en crisis.

En ese recorrido se concede destacadísima atención a sus catedráticos con el ánimo de analizar su “campo profesional”, entendido como un territorio de saberes y poderes en tensión, que se va alterando a consecuencia de las mutaciones experimentadas por los modos de educación. Con semejante utillaje, el autor emprendió una ímproba recopilación de fuentes en archivos nacionales, provinciales y locales. La abrumadora información acopiada se ha traducido, por un lado, en un fino retrato del *habitus* de esta selecta corporación, reclutada por oposición y modelada a imagen y semejanza de su homónima universitaria. Una corporación privativamente masculina en España hasta 1923, cuyos miembros vertebraron la educación secundaria durante el siglo XIX y buena parte del XX, en tanto que forjadores de un código

socioprofesional que los convirtió en “guardianes de la tradición” dentro de los centros y, extramuros, en agentes activos de la vida cultural y política de las capitales de provincia. Impregnados del elitismo latente en ambos contextos, fueron colaboradores necesarios en el papel que el bachillerato jugó en la reproducción del orden cultural y social. Por otro lado, en treinta y siete biografías de otros tantos catedráticos. Esos “perfiles bioprofesionales” se han dispuesto en tres capítulos, siguiendo un criterio de ordenación tanto generacional como evolutivo-colegial: los catedráticos de la época isabelina, hacedores de la tradición corporativa; los de la Restauración que la consolidaron; y los del regeneracionismo, que fueron asimismo sus garantes a pesar de acusar la crisis del régimen.

CARPINTERO MOLINA, E., VILLAMOR MANERO, P., GARCÍA GARCÍA, M. y BIENCINTO LÓPEZ, C. (2020). *Competencias docentes. 11 píldoras formativas para la excelencia y la equidad*. Círculo Rojo, 160 pp.

La posibilidad de crear un aula inclusiva y excelente es la idea que mueve a un grupo de profesoras a reflexionar sobre las competencias necesarias para llevar a la realidad docente dicha inquietud. Como resultado, nace el libro *Competencias docentes: 11 píldoras formativas para la excelencia y la equidad*. Se trata de una “guía de viaje” que acompaña al docente en la reflexión de su práctica y le invita a la autosuperación. La lectura de este libro acompaña al lector hacia la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo del docente un profesional competente a la hora de ofrecer oportunidades de aprendizaje adaptadas a todo el alumnado.

Este libro “nació con la vocación de ser, por encima de todo, una historia del presente, una explicación sociogenética de los problemas de la institución escolar en la actualidad” (p. 19). Al respecto, nos regala pistas preciosas para vislumbrar cómo se inventaron muchos ritos y mitos sedimentados en la cultura docente de secundaria, hasta el punto de que todavía en el siglo XXI hay quien los sigue viendo como rasgos palmarios de la “esencia” epistemológica de las disciplinas académicas asignaturizadas y de su “normalidad” instructiva. Si quiera por ayudarnos a desnaturalizar esas falsas “verdades de sentido común”, su lectura es altamente recomendable.

Jesús Romero Morante  
Universidad de Cantabria

A modo de hoja de ruta, este libro recorre las once competencias identificadas por las autoras como necesarias para lograr la excelencia y la equidad. Estas son: competencia emocional, tecnológica, dominio de la materia que imparte, vínculos con la comunidad, liderazgo, adaptación a las diferencias, comunicación, compromiso ético y valores, planificación e investigación. De acuerdo con las autoras, el mero hecho de estar leyendo el libro ya es meritorio de mención, dado que desde el momento en el que comienzas a leerlo estás reflexionando y cuestionando tu práctica docente a favor de la mejora.

Para trabajar cada una de las once competencias propuestas, las autoras

nos ofrecen píldoras educativas y nos proponen casos prácticos que nos permiten conectar con la realidad educativa. Gracias a esto, podemos realizar un proceso introspectivo y de evaluación de nuestro nivel de competencia en cada caso. Conociendo el momento en que nos encontramos podemos seguir un conjunto de recomendaciones y realizar una serie de retos, para continuar desarrollando cada competencia.

A lo largo de todo el libro está presente la idea de que todas las competencias están íntimamente relacionadas, suponiendo la mejora de una el desarrollo de las otras diez. Junto a esta, la idea de formar equipo y comunidad aparece en reiteradas ocasiones a lo largo del texto. En línea con el conocido proverbio africano, el libro nos recuerda que de forma aislada va a ser mucho más complicado lograr nuestros objetivos y, difícilmente, conseguiremos todo lo que es posible alcanzar como comunidad educativa. El trabajo en equipo favorece el pensamiento divergente y el crecimiento tanto personal como profesional que, sin duda,

tendrá repercusiones en la práctica docente y la formación de nuestro alumnado.

Como cierre, el libro nos ofrece un valioso repositorio de recursos para aquellos que quieren saber más. Se trata de un conjunto de recursos que van desde libros e investigaciones hasta recursos digitales en abierto, *podcasts*, conferencias, interesantes charlas de expertos, cursos y alguna recomendación para pasar un rato divertido.

Para finalizar, he de destacar la alta aplicabilidad de este libro como material práctico de trabajo en la formación universitaria de los y las docentes, dado su carácter accesible y cercano. Pues, como veníamos diciendo, estamos ante una hoja de ruta que hace magistralmente acopio de las competencias que cualquier docente, independientemente de la etapa educativa en la que esté trabajando, debe desarrollar para hacer de su aula un espacio abierto a todas y todos.

**Gema Pilar Sáez-Suanes**  
**Universidad Europea de Madrid**



# POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA *BORDÓN*

- 1) *Bordón* acepta trabajos científicos de temática multidisciplinar dentro del campo de la educación. Los trabajos presentados podrán utilizar cualquier método científico aceptado en nuestras ciencias. *Bordón* y la SEP protegen la investigación no empírica (teórica, filosófica e histórica) siempre que se destaque por su rigor científico en el tratamiento del tema en cuestión.
- 2) Todos los trabajos, con independencia de su naturaleza, deben incluir: una revisión significativa y actualizada del problema objeto de estudio que abarque el panorama internacional (como orientación y con las excepciones justificadas por el tema de estudio, al menos el 30% de las referencias serán de los cinco últimos años. Además, un porcentaje significativo de las citas provendrán de otras revistas científicas de impacto de ámbito internacional), así como una descripción precisa de la metodología adoptada. Igualmente deben incluir los hallazgos principales, discutir las limitaciones del estudio y proporcionar una interpretación general de los resultados en el contexto del área de investigación.
- 3) En el resumen debe presentarse una síntesis de los aspectos citados ajustándose al formato IMRyD<sup>1</sup> (Introducción, Método, Resultados y Discusión), tal y como se especifica en las normas de colaboración. El equipo editorial ha decidido adoptar el formato IMRyD porque permite dotar de sistematicidad a los resúmenes en todos artículos publicados en *Bordón*, adoptando un formato internacional multidisciplinar para comunicar resultados de la investigación. Por otra parte, favorece enormemente la capacidad de citación de cada artículo particular y de la revista en general. Responde, finalmente, a las recomendaciones de la FECYT para las publicaciones con sello de calidad, como es *Bordón*.
- 4) Se aceptarán trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico. Se considerarán igualmente estudios empíricos así como trabajos de revisión y meta análisis sobre la investigación realizada en relación con un problema o área particular:

---

1 El equipo editorial es consciente de que no todas las metodologías de estudio se ajustan, por su naturaleza y por tradición, a este formato de resúmenes, por lo que es flexible en su utilización en determinados casos. No obstante, toda investigación, más allá de su metodología y planteamientos epistemológicos, parte de un problema o unos objetivos para llegar a unos resultados que no necesariamente son cuantificables, pero sí identificables, y para ello se ha debido utilizar algún método (que no necesariamente corresponde con el método experimental ni con métodos estadísticos; por ejemplo, la Historia, la Teoría, la Filosofía, etc., tienen sus propios métodos de investigación). Así, de modo general y aplicable a cualquier área científica, la INTRODUCCIÓN busca identificar el planteamiento del tema objeto de estudio, los objetivos o preguntas que lo guían. El MÉTODO, los métodos, fuentes, instrumentos o procedimientos utilizados para responder a los objetivos. Los estudios empíricos incluirán siempre en este apartado el tamaño de la muestra, los instrumentos y las técnicas de análisis. Los RESULTADOS aportarán los hallazgos principales que puedan atraer a la lectura del artículo a un potencial investigador que esté realizando una búsqueda bibliográfica en bases de datos. La DISCUSIÓN confrontará los resultados o conclusiones a los que se ha llegado con los obtenidos por otros autores, teorías o posiciones, señalando las fortalezas y límites propios.

- Los trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico deben mostrar que han sido conducidos con sistematicidad y rigor, conforme a la metodología propia de este tipo de estudios.
- Los trabajos de revisión deben adoptar los estándares convencionales de una revisión sistemática reproducible tanto como sea posible. En todo caso las revisiones tienen que:
  1. Justificar la revisión en el contexto de lo que ya se conoce sobre el tema.
  2. Plantear de forma explícita la/s pregunta/s que se desean contestar.
  3. Describir la metodología usada: fuentes de información (p.e. bases de datos), criterios de elegibilidad de estudios, estrategia de búsqueda, trabajos finalmente incluidos y excluidos con detalles de las razones, etc.

Serán rechazados los trabajos teóricos que propongan un mero resumen de la literatura sobre un tema sin objetivos específicos de indagación ni precisiones metodológicas.

- Los estudios empíricos (ya sean cuantitativos o cualitativos) deberán especificar con claridad la muestra utilizada y el método de selección de la misma, los instrumentos utilizados y sus características psicométricas cuando sea pertinente, así como las fuentes de recogida de información. Siempre que sea factible, se indicará el tamaño del efecto además de los datos de significación estadística. Los estudios descriptivos y correlacionales de enfoque cuantitativo basados en muestras pequeñas, sesgadas o de carácter local (por ejemplo, estudiantes universitarios de una única titulación o universidad) tienen menores probabilidades de ser considerados para su publicación. En todo caso deberán incluir una justificación suficiente sobre su aportación al conocimiento del problema estudiado; de otro modo, serán desestimados. Igualmente se desestimarán trabajos que supongan meras réplicas de trabajos existentes si no se justifica convenientemente su necesidad y el valor añadido que aportan al área de investigación.

# **NORMAS PARA LOS AUTORES.**

## **REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES**

1. Todos los artículos publicados en la revista *Bordón* son previamente valorados por dos revisores externos según el sistema de revisión por pares (doble ciego). En caso de discrepancia, el Editor podrá solicitar la revisión a un tercer evaluador.
2. Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación. El incumplimiento de esta norma se considera falta muy grave e implicará la imposibilidad de volver a publicar en *Bordón* en el futuro.
3. Ética de publicación: dadas las relaciones históricas de la Sociedad Española de Pedagogía y la revista *Bordón* con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), la Sociedad Española de Pedagogía adopta el Código de Buenas Prácticas Científicas aprobado por el CSIC en marzo de 2010. Así, los artículos publicados en *Bordón* deben atenerse a los principios y criterios éticos de este Código (disponible en español e inglés en <http://www.csic.es/web/guest/etica-en-la-investigacion>).
4. Idioma de publicación: *Bordón* acepta artículos originales en español e inglés, publicándose en el idioma de envío. Excepcionalmente se aceptarán artículos originales en portugués; los autores interesados en publicar en portugués deberán ponerse en contacto previamente con la Secretaría de la revista.
5. Los trabajos deben ser enviados exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RE-CYT, de la Fundación de Ciencia y Tecnología: <http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login>. Los nuevos usuarios (autores, revisores) disponen de unas orientaciones en la web de la revista que les ayudará a registrarse adecuadamente en la plataforma.
6. Los autores redactarán el artículo de forma que los revisores no puedan deducir por las autocitas quiénes son los autores del mismo; por ejemplo, se evitarán expresiones del tipo “como dijimos anteriormente (Pérez, 2015)” o “según nuestro trabajo (Pérez, 2015)”, etc. También se eliminarán las etiquetas de identificación del archivo que crea por defecto el formato Word en el menú [archivo - preparar - inspeccionar un documento - propiedades del documento].
7. El equipo editorial comprobará si los artículos cumplen con los criterios formales y si se ajustan a la política editorial de *Bordón*. En caso positivo, los artículos pasarán al proceso de evaluación por pares de acuerdo con los criterios de evaluación de la revista *Bordón* (ver ficha de evaluación). En caso contrario, los artículos podrán ser directamente desestimados.
8. Una vez evaluado el artículo, el Director de *Bordón* o persona en quien delegue informará al autor de contacto de la decisión de los revisores, pudiendo solicitarse modificaciones o correcciones tanto de forma como de contenido para proceder a su publicación. Los autores tendrán un plazo máximo de un mes para enviar las modificaciones sugeridas.
9. La extensión de los trabajos, que deberán ser enviados en formato Word, no sobrepasará las 6.500 palabras en total, exceptuando únicamente las traducciones del resumen y de las palabras clave.
10. En un documento independiente se enviará la hoja de datos que se subirá a la plataforma como fichero complementario en el que NO se accionará la orden “Mostrar fichero a los revisores”, con los siguientes datos:
  1. Título del artículo.
  2. Autores, en el orden en el que aparecerán en la publicación.

3. Para cada autor: nombre y apellidos, filiación, categoría o puesto de trabajo, dirección postal, teléfono, e-mail y breve currículum vitae de los últimos cinco años (máximo 5 líneas).
4. Autor con el que se establecerá la correspondencia sobre el proceso de evaluación.
11. Se enviará el artículo en un documento cuyas páginas estén numeradas consecutivamente, que debe ajustarse a la estructura siguiente.
  1. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL
  2. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN INGLÉS
  3. RESUMEN EN ESPAÑOL (entre 250 y 300 palabras y en formato IMRyD). Se rechazarán los artículos que no cumplan esta norma. Tanto en español como en inglés, se seguirá el formato IMRyD (Introducción, Método, Resultados y Discusión/Introduction, Method, Results, Discussion), con la flexibilidad indicada en la política editorial. Estas palabras se indicarán como apartados en MAYÚSCULAS dentro del resumen, seguidas de un punto y seguido.
  4. PALABRAS CLAVE: Las palabras clave (entre 4 y 6) serán extraídas originalmente del y se traducirán al español.
  5. RESUMEN EN INGLÉS (ABSTRACT).
  6. KEYWORDS, extraídas del Tesauro de ERIC.
  7. TEXTO DEL ARTÍCULO.
  8. NOTAS (si existen).
  9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.
  10. Las TABLAS, GRÁFICOS o CUADROS, cuando puedan ir en formato Word, deberán ir en el lugar que le correspondan dentro del artículo, con su correspondiente título y leyenda y numerados correlativamente. Cuando sea necesario utilizar otros formatos (tipo imagen jpg, tif, etc.), se enviarán en archivos aparte, indicando en el texto el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida y en escala de grises.
  11. SOLO a los artículos que resulten finalmente aceptados, se les pedirá traducción del título, resumen y palabras clave al FRANCÉS, que deberán entregar en el plazo de una semana.
12. Al RESUMEN, en su caso, podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado español.
13. Las NOTAS ACLARATORIAS al texto, numeradas correlativamente, se indicarán con superíndices y se incluirán al final del texto bajo el epígrafe de Notas.
14. Las referencias en el texto, las referencias bibliográficas finales, las citas textuales, etc., seguirán el formato de la última edición de las normas APA. Recuérdese la obligatoriedad de incluir el DOI siempre que exista.
15. Las pruebas de imprenta de los artículos aceptados para su publicación se enviarán al autor de contacto para su corrección. Las pruebas deberán ser devueltas en un plazo de tres días a la editora de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.
16. Cada autor recibirá un ejemplar electrónico de la revista en la que haya salido publicada su colaboración, estando obligado a respetar el periodo de embargo de la revista.
17. Las RECENSIONES DE LIBROS, cuya fecha de publicación no podrá ser anterior al año previo de la fecha de envío (es decir, si se envía en 2014 no podrá haberse publicado el libro antes de 2013), también deben ser enviadas exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT seleccionando la sección de reseñas (no como artículo). Deberán ajustarse a la siguiente estructura:
  1. Apellidos del autor del libro, Iniciales (Año de publicación). Título del libro. Ciudad de publicación, Editorial, número de páginas del libro.
  2. TEXTO de la reseña del libro (extensión máxima de 900 palabras).
  3. NOMBRE Y APELLIDOS del autor de la reseña.
  4. Filiación del autor de la reseña.
  5. Datos del autor de la reseña (nombre, correo electrónico, dirección postal y puesto de trabajo).
18. El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes, en cumplimiento de las normas descritas anteriormente.
19. Aceptado un artículo para su publicación, tendrán prioridad en la fecha de publicación aquellos artículos en los que todos los autores sean miembros de la Sociedad Española de Pedagogía o que se hagan miembros en el plazo de un mes una vez recibida la carta de aceptación.



