



# BORDÓN

## Revista de Pedagogía

S  
O  
C  
I  
E  
D  
A  
D  
  
E  
S  
P  
A  
Ñ  
O  
L  
A  
  
D  
E  
  
P  
E  
D  
A  
G  
O  
G  
Í  
A

Indexed in  
**SCOPUS**



# B

**2024** JULIO-SEPTIEMBRE  
VOLUMEN 76 • N.º 3  
MADRID (ESPAÑA)

ISSN: 0210-5934  
e-ISSN: 2340-6577



# BORDÓN

## Revista de Pedagogía



Volumen 76  
Número, 3  
2024

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

## Tasa de rechazo de artículos:

Año 2014: 61%.	Año 2016: 7%.	Año 2018: 84%.	Año 2020: 80%.	Año 2022: 86%.
Año 2015: 78%.	Año 2017: 84%.	Año 2019: 85%.	Año 2021: 85%.	Año 2023: 87%.

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

## Alcance e indexación

*Bordón. Revista de Pedagogía* es una revista científica del ámbito de la educación editada por la Sociedad Española de Pedagogía. Desde su fundación en 1949, *Bordón* pretende cubrir un ámbito multidisciplinar para el intercambio de ideas y experiencias y para la reflexión compartida entre todas las especialidades en las que se produce la investigación, el pensamiento pedagógico y la acción educativa.

Es una de las revistas decanas de educación de España (1949) que ha mantenido su reconocimiento y prestigio ininterrumpidamente desde su origen, obteniendo tradicionalmente una buena valoración en la evaluación de méritos de investigación. Ha sabido adaptarse a la rápida evolución de las revistas, publica en formato electrónico (PDF, HTML y XML) e impreso y se encuentra indexada en las dos bases de datos internacionales más importantes: WEB OF SCIENCE a través del Journal Impact Factor (JIF). Y también en las categorías de educación y psicología del desarrollo y de la educación de SCOPUS (SJR).

Además, mantiene desde el año 2012 el SELLO DE CALIDAD de las Revistas Científicas Españolas otorgado por la FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología), el reconocimiento más importante y riguroso que se otorga en España a las revistas de calidad contrastada. Y en el portal de DIALNET MÉTRICAS tiene una posición relevante en el primer cuartil de la categoría educación, que mantiene desde el año 2016.

*Bordón* es revista fundadora del blog del consorcio de revistas científicas de educación Aula Magna 2.0. Este blog tiene como objetivo situar en el centro del debate los aspectos que determinan la calidad, la excelencia y el prestigio editorial de las mejores revistas científicas españolas e iberoamericanas del área de educación.

Para consultar las bases de datos bibliográficas que incluyen a *Bordón* puede acceder a la sección de indexación de la web de la revista.

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 OE9. 28037 Madrid.  
Tel.: 91 602 26 25.

**Precios de suscripción institucional:** España: 100 euros; extranjero: 120 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@sepedagogia.es](mailto:sep@sepedagogia.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)

Cristina Núñez del Río, Universidad Politécnica de Madrid (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)

José Felipe Martínez, University of California (Los Ángeles, EE UU)

### **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

Mercedes Pérez Agustín

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

Valeria Aragone

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

Alicia López Mendoza

## SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

Gonzalo Jover Olmeda, Universidad Complutense de Madrid. Presidente  
Francisco Miguel Aliaga Abad, Universidad de Valencia. Vicepresidente primero  
María José Fernández Díaz, Universidad Complutense de Madrid. Vicepresidenta segunda  
Ernesto López Gómez, Universidad de Educación a Distancia (UNED). Secretario general  
Coral González Barberá, Universidad Complutense de Madrid. Vicesecretaria

Miquel Martínez Martín, Universidad de Barcelona. Tesorero  
Aurelio José González Bertolín, Universidad Católica de Valencia. Vocal profesional  
Elea Giménez Toledo, Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC. Vocal del CCHS  
Blanca Paz Arteaga Martínez, Universidad de Educación a Distancia (UNED). Vocal de Comunicación e Imagen Institucional  
Arturo Galán González, Universidad de Educación a Distancia (UNED). Vocal de Representación de Facultades

## 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 La imagen de la educación como factor explicativo de abandono escolar prematuro. Propuesta de un modelo de análisis  
*The image of education as an explanatory factor in early school leaving. Proposal of analysis model*  
Silvia Avellaneda San Antonio
- 35 Service-Learning and Project-Based Learning Methodologies in Higher Music Education: a review of the literature  
*Metodologías Aprendizaje-Servicio y Aprendizaje Basado en Proyectos en Educación Musical Superior: una revisión de la literatura*  
Laura Cuervo-Calvo y Alberto Cabedo-Mas
- 61 Nivel de conflicto, implicación del profesorado y defensa de la diversidad sexual en los centros de educación secundaria  
*Level of conflict, teacher involvement and defense of sexual diversity in secondary school*  
Ricard Huerta y Vicente Alfonso-Benlliure
- 79 La inquietud ante la observación en el aula en el docente de lenguas extranjeras  
*Concern about classroom observation in foreign language teachers*  
Ana Elena Martínez Vargas y Sara Redondo Duarte
- 99 *Improving safe pedestrian behavior through virtual reality: an empirical study*  
Mejorar el comportamiento de los peatones mediante la realidad virtual: un estudio empírico  
Alicia López-Álvarez, Luca Piovano, Francisco Luque y Carlos de Aldama
- 125 Acción socioeducativa con jóvenes que migran solos  
*Socio-educational care with unaccompanied foreign minors*  
Ruth Vilà Baños, Angelina Sánchez Martí, Montserrat Freixa Niella y Franciele Corti
- 145 El desarrollo de competencias emprendedoras desde la acción profesional orientadora en la universidad  
*The development of entrepreneurial skills through professional guidance action at university*  
Carolina Romero-García y Magdalena Suárez-Ortega
- 169 ¿Es la metodología cooperativa el camino para motivar y aprender en la adolescencia?  
*Is the cooperative methodology the way to motivate and learn during adolescence?*  
Ana Cristina Formento Torres, Alberto Quílez-Robres y Alejandra Cortés-Pascual

## **RECENSIONES / BOOK REVIEW**

- 193 Rodríguez-Izquierdo, R. M. y Lorenzo Moledo, M. (eds.) (2023). *El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario. Inclusión y sostenibilidad*  
Marta Ruiz-Corbella
- 196 Fontana Abad, M. (2023). *La alianza familia-escuela y su impacto educativo. Elementos para la generación de políticas educativas basadas en la evidencia*  
Nilda Gálvez Varas
- 198 Álvarez Justel, J. y Álvarez González, M. (2022). *Tutoría y orientación en secundaria. Recursos para la intervención*  
Antonio Pantoja Vallejo y Mariana Gómez Vicario

## **POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA BORDÓN**

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



**ARTÍCULOS /**  
***ARTICLES***



# LA IMAGEN DE LA EDUCACIÓN COMO FACTOR EXPLICATIVO DE ABANDONO ESCOLAR PREMATURO. PROPUESTA DE UN MODELO DE ANÁLISIS

## *The image of education as an explanatory factor in early school leaving. A proposed model of análisis*

SILVIA AVELLANEDA SAN ANTONIO  
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2024.99580

Fecha de recepción: 25/04/2023 • Fecha de aceptación: 08/02/2024

Autora de contacto / *Corresponding autor*: Silvia Avellaneda San Antonio. E-mail: silvia.avellaneda@uclm.es

Cómo citar este artículo: Avellaneda San Antonio, S. (2024). La imagen de la educación como factor explicativo de abandono escolar prematuro. Propuesta de un modelo de análisis. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76(3), 11-33 <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.99580>

**INTRODUCCIÓN.** La investigación sobre abandono escolar prematuro (AEP) en España demuestra que las imágenes, percepciones y elementos subjetivos de la familia y el alumnado sobre la educación son determinantes en el análisis del problema. Sin embargo, están difuminados en otros elementos como el capital cultural, el ambiente familiar o la presión del grupo de iguales y definidos de formas muy heterogéneas. **OBJETIVOS.** El objetivo de este trabajo es operativizar y concretar una hipótesis de análisis de esta imagen, como un factor latente del AEP. **MÉTODO.** Para ello, se han revisado 19 estudios y se ha realizado la explotación de datos de fuentes primarias. **RESULTADO.** El resultado es una propuesta de un modelo, formado por cuatro dimensiones: el valor simbólico de la educación (su importancia atribuida y la formación para la vida); la percepción instrumental (su utilidad y la formación para el trabajo); institucional (afección y vinculación con el centro y percepción de apoyo docente, formación para aprender) y de futuro (expectativas y formación para el futuro). Los resultados apuntan, asimismo, a la polarización social de estas dimensiones: el deterioro de la percepción de la educación como herramienta de empleo y de futuro es especialmente significativo en las familias y los y las jóvenes más vulnerables, que cuentan con menos herramientas para contrarrestarlo. **CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.** Este trabajo pone de manifiesto la carencia de información de variables subjetivas y análisis específicos sobre AEP que contemplen las imágenes, percepciones y los universos simbólicos como resortes de (des)vinculación y factores explicativos del problema. Con esta premisa, aporta una propuesta que puede servir para investigaciones cuantitativas o cualitativas y profundiza en el debate sobre las devastadoras consecuencias del progresivo deterioro de la percepción de la educación.

**Palabras clave:** *Abandono escolar prematuro (AEP), Fracaso escolar, Imagen, Clase social, Percepción.*

## Antecedentes y planteamiento

### Definición de abandono escolar prematuro

Las últimas cifras sobre abandono temprano de la educación y la formación reflejan que en 2022 España alcanza una de las cifras más bajas (13.9%) desde que hay registros. A pesar de este descenso, nuestro país está por encima de la Unión Europea (9.6%) (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2022) y sigue siendo un grave problema estructural, no solo cuantitativo, sino cualitativo (afecta desproporcionalmente a las familias más vulnerables) y supone un deterioro del derecho a la educación (Avellaneda, 2020).

En España se toma como referencia la definición de Eurostat:

En base a la Encuesta de Población Activa, el abandono temprano de la educación-formación es el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa y no sigue ningún tipo de estudio-formación en las cuatro semanas anteriores a la de la entrevista. Su máximo nivel de educación es el nivel (0-2) de la CNED-2014 y no recibe ninguna educación ni formación (formal y no formal) (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], s.f.).

En la literatura científica o cuando se hace referencia al problema (no solo al indicador), existen varias definiciones: *early school leaving*, *school failure*, *dropout*, deserción escolar, fracaso escolar y, quizá las más comunes, abandono educativo o abandono escolar. El presente trabajo se centra en el fenómeno que alude al proceso de la población que no termina una formación mínima y esencial y se usará el término abandono escolar prematuro (AEP). A pesar de que no es fácil una definición de AEP, es posible establecer tres elementos fundamentales sobre los que existe un amplio consenso en la literatura científica: es un fenómeno muy complejo donde intervienen muchos factores; es el punto final de un proceso de desenganche paulatino; y el origen social y el capital cultural de la familia y el entorno son determinantes.

En primer lugar, existen muchos factores que explican el AEP en España y casi todos se pueden encuadrar en dimensiones sociales, personales, familiares o institucionales. Suberviola (2021) establece cuatro dimensiones (personal/social/contexto familiar/sistema educativo); Romero y Hernández (2019), dos tipos de causas (endógenas y exógenas) con dos dimensiones cada una (personal/relacional y estructural/institucional); y García *et al.* (2013) hablan de factores de orden social, personal e institucional.

Efectivamente, Hernández y Alcaraz (2018) a partir de la revisión de 40 estudios establecieron que la dimensión educativa es mayoritaria (aparece en el 90.2% de los documentos), pero también la familiar (87.8%), personal (85.4%) y social (70.7%). Este enfoque multifactorial está en línea con los análisis y literatura sobre AEP en los países desarrollados (De Witte *et al.*, 2013) y en Europa (Szabo, 2018).

En segundo lugar, el AEP es la culminación de un proceso de desvinculación (Christenson *et al.*, 2008) y de alejamiento de la escala de valores, símbolos y pautas de actuación de la escuela, que comienza en primaria o incluso antes, y no afecta a todo el alumnado por igual (Mena *et al.*,

2010). En este proceso, se puede producir un deterioro del rendimiento, de la asistencia, de la participación, del sentimiento de pertenencia, de la integración, etc. Es fundamental contemplar los cambios y las percepciones de los ciclos y sus instituciones, especialmente, la secundaria y el instituto, que, en efecto, es percibido con mayor exigencia y dificultad por los sectores más vulnerables (Fernández *et al.*, 2010).

Respecto al tercer elemento, ya en los años cincuenta existían estudios sobre la relación entre el origen social y los resultados de test (Carabaña, 2016), y el informe Coleman de 1966 demostró, inequívocamente, el determinismo del origen socioeconómico familiar en el rendimiento escolar en EE. UU. Desde entonces, existe un consenso generalizado sobre la importancia de esta variable, en mayor o menor medida y teniendo en cuenta una definición u otra. Es un factor clave en el rendimiento (Fajardo *et al.*, 2017), en el proceso de salida del sistema educativo (Fernández *et al.*, 2010) o en los resultados académicos, como el informe PISA corrobora año tras año (Bayón, 2019; Calero *et al.*, 2010; Choi y Calero, 2013; Fernández *et al.*, 2010). Y los estudios siguen demostrando que el nivel social y formativo (de la madre) familiar son determinantes en el AEP (Consejo Económico y Social [CES], 2020; Instituto de la Juventud [INJUVE], 2021).

La relevancia explicativa del nivel socioeconómico en la educación oscila entre las posiciones deterministas clásicas del último cuarto del siglo XX, con Bourdieu y Passeron (1977) como máximos exponentes, y las teorías individualistas o de elección racional de autores como Boudon (1983) que se fundamentan en elementos individuales y la capacidad de elección del individuo. Siguiendo este gradiente, se corrobora que en los estudios realizados sobre AEP en nuestro país, efectivamente, unos ponen más énfasis (que no significa únicamente) en elementos individuales (Mora, 2010), otros en la propia sociedad (Alegre y Benito, 2010; Calderón, 2014) y otros en el sistema educativo (Fabrizio y De Revenga, 2010; Tarabini *et al.*, 2015).

De otra forma, el fracaso sería del alumnado, de la sociedad o del sistema educativo (Mena *et al.*, 2010). Pero existe prácticamente unanimidad: el nivel socioeconómico, ligado al capital cultural de la familia (Fernández *et al.*, 2010) y especialmente al nivel formativo de la madre (Fajardo *et al.*, 2017; Bayón, 2019) de forma directa o indirecta, en mayor o menor grado, con un enfoque material o simbólico, es fundamental en la explicación del AEP.

### **La imagen de la educación como factor explicativo del AEP. Heterogeneidad de concepciones y definiciones**

Este trabajo parte de la imagen de la educación en su sentido clásico como “una matriz de conexiones entre diferentes elementos de la experiencia de los individuos y las redes de ideas, imágenes, sentimientos, carencias y proyectos que están disponibles en un ámbito cultural determinado” (Pintos, 1995, p. 112); como los significados subjetivos, imágenes, valores e imaginarios sociales que vertebran la relación del sujeto con su entorno, en este caso, con la educación y el sistema educativo.

Bien es cierto que no es fácil aglutinar todos estos elementos bajo un mismo paraguas, pero para el presente estudio se toma como referencia aquellos elementos subjetivos y representaciones sociales que aparecen en el universo imaginario de las personas y que se definen como imagen o percepción. Asimismo, se toma como definición de educación el proceso de transmisión de

conocimientos y habilidades y específicamente a través de la formación, por lo general reglada, pero no siempre asimilada al sistema educativo.

Hernández y Alcaraz (2018) estiman que en el 19.5% de los estudios analizados sobre AEP estaba presente la imagen social de la educación; pero también cuantifican la presencia de otras variables “culturales” (46.3%) que hacen referencia a elementos como la cultura “antiescolar” o “aescolar”, o la percepción de la educación como algo no necesario, más allá de un mínimo. También encontramos en el trabajo de estas autoras, la relevancia de variables relacionadas con la motivación, el interés y las expectativas (41.5%).

En un línea similar, Romero y Hernández (2019) aluden a factores relacionados con los conflictos con el grupo de iguales y la pérdida de valor social de los estudios; Tarabini y Curran (2015) hablan de oportunidades, creencias y deseos como elemento para explicar el abandono de los estudios y de su crucial importancia en la investigación evaluativa contemporánea; Suberviola (2021), sobre norma subjetiva y sus aspectos, tales como la imagen social o prestigio de la educación; Salvà Mut *et al.* (2013) aluden a la importancia de valores sociales en las trayectorias de abandono; o Escudero *et al.* (2013), sobre ideologías, concepciones o políticas respecto a la exclusión social o educativa.

Estos elementos subjetivos también están presentes en otras muchas investigaciones sobre educación. Por ejemplo, sobre la influencia de las percepciones, valores, cultura y concepción de la educación de los y las docentes (San Román *et al.*, 2012), en sus expectativas sobre el alumnado (López *et al.*, 2013; Del Pino y García, 2019), en la construcción docente e institucional de lo que es “capaz” o “no capaz” (Escudero *et al.*, 2013) o la reproducción del patrón meritocrático (Tarabini, 2015).

De esta forma, la imagen y percepción subjetiva de la educación está contemplada de una forma u otra en muchos estudios sobre AEP, pero definida de diferentes formas o difuminada entre otros elementos como el capital cultural de la familia, la influencia de los grupos de iguales o el origen social. Así lo confirman Jornet *et al.* (2011) cuando señalan que, en la mayor parte de estudios evaluativos, nacionales e internacionales, se incluyen informaciones que pueden considerarse relacionadas con una perspectiva de valor social subjetivo de la educación, pero no abordan el problema como un constructo integral que permita dirigir los análisis acerca de su valor explicativo respecto a los resultados educativos.

Asimismo, Hernández y Alcaraz (2018), al analizar los estudios sobre AEP, concluyen que “la confusión que en ocasiones se produce entre conceptos afines y el gran número de variables genéricas consideradas por los expertos obstaculizan la comprensión de los factores que inciden en el abandono” (p. 193). Y a tenor del presente análisis, aún más cuando se trata de variables relacionadas con la percepción subjetiva de la educación.

Además, los resultados del RESL.eu project de la Unión Europea que analizó el AEP en nueve países europeos, incluida España, corroboran la importancia de la imagen y la percepción de la educación en los modelos de análisis del AEP (RESL.eu, 2017). Este estudio concluye que el valor que otorga el alumnado a la escuela y su percepción del mercado laboral y la meritocracia son esenciales y cómo los universos simbólicos pueden ser un factor de protección para muchos y muchas jóvenes. También sugiere la necesidad de realizar más estudios y profundizar en el

análisis de estos imaginarios y percepciones (*framework and narratives*) de los y las jóvenes, de su entorno y de la sociedad y cómo, efectivamente, están actuando de elementos de protección o expulsión (RESL.eu, 2017).

En definitiva, la conclusión del estado de la cuestión es que la imagen y percepción de la educación es un elemento predictivo clave para analizar el AEP, pero está definida de muchas formas, muchas veces difuminada en otros elementos subjetivos o variables independientes como el nivel socioeconómico o cultural. Además, existen muy pocos estudios específicos en España que hayan establecido sus variables y factores con capacidad explicativa. Queda claro que, efectivamente, la percepción de la educación influye y que está relacionada con el nivel sociocultural, pero falta investigación y análisis, y una hipótesis clara que vertebre la relación entre imagen de la educación y AEP.

## Objetivos y método. Concreción de un modelo

Con estas premisas, el objetivo principal de este trabajo es operativizar y concretar un modelo de análisis de los elementos de la imagen y percepción de la educación que tienen capacidad explicativa del AEP, determinando qué factores y variables de esta percepción son relevantes y predictivos, qué agentes son determinantes y en qué contexto se están dando. Para ello, se establecen dos objetivos específicos: el primero es seleccionar y analizar los factores que tienen relación con el AEP, según ha demostrado la práctica investigadora ha demostrado. El segundo objetivo es contextualizar estos factores en la imagen y las tendencias de la educación en la sociedad, aportando la visión “desde” el contexto social. El fin último es proponer un modelo operativo de análisis que sirva para futuras investigaciones, tanto cuantitativas (el modelo es un constructo estructurado que plasma una hipótesis de partida) como cualitativas (se fundamenta, asimismo, en factores explicativos y universos simbólicos).

### Revisión bibliográfica

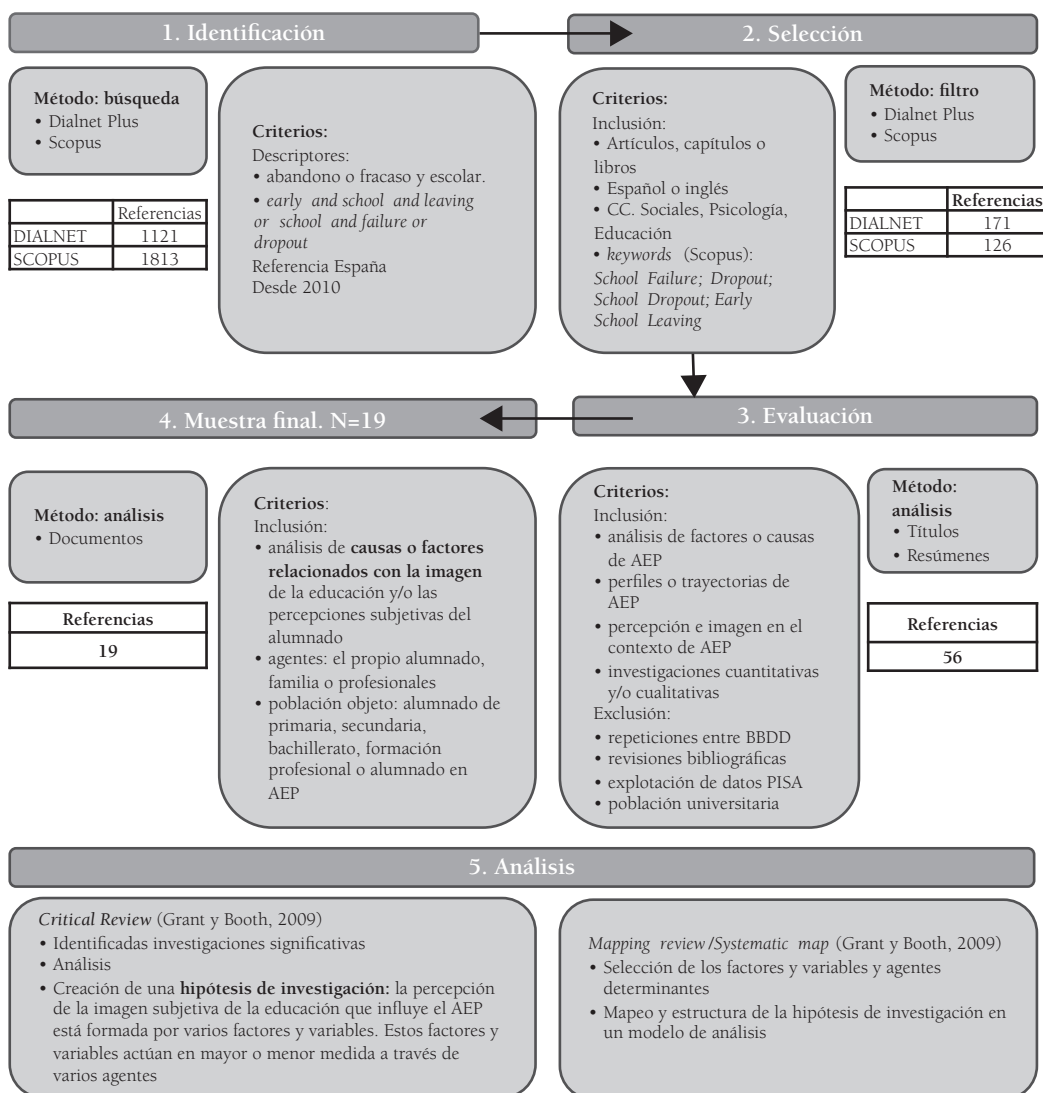
El primer objetivo se alcanza con una revisión bibliográfica de trabajos de investigación de ámbito español sobre AEP publicados en los últimos doce años. Específicamente, el proceso se fundamenta tanto en el método PRISMA adaptado (Yepes *et al.*, 2021), como en el tradicional *framework* SALSA desarrollado por Grant y Booth (2009) para identificar, seleccionar, evaluar y analizar las investigaciones. El método de análisis ha aunado una *Critical Review* para analizar los registros y contribuciones conceptuales y establecer una hipótesis de investigación y *Mapping review/Systematic map* para mapear, categorizar los resultados y establecer un modelo (Grant y Booth, 2009).

Como muestra la figura 1, la búsqueda de registros parte de Scopus, seleccionada fundamentalmente por su carácter multidisciplinar, acorde al objeto de estudio y Dialnet como una de las bases de datos más importantes a nivel nacional. Los criterios de inclusión y exclusión son: la población objeto (alumnado no universitario, alumnado en riesgo de AEP o jóvenes con AEP consumado); que centren el análisis en factores de AEP y que contemplen elementos de la imagen de la educación de forma directa o indirecta como un factor explicativo. Asimismo, se han

seleccionado solo estudios aplicados que usen metodología cuantitativa o cualitativa con el fin de aportar evidencias de la capacidad explicativa y casual de las variables de imagen y percepción<sup>1</sup>.

El resultado son 19 investigaciones (tabla 1) sobre las que se realiza un análisis de contenido y conceptos (figura 1), seleccionando los elementos relevantes y relacionados con la imagen de la educación (tabla 1), para crear una hipótesis de trabajo y una propuesta de modelo de análisis, plasmada en los resultados.

FIGURA 1. Resumen del método de revisión y análisis bibliográficos



Fuente: elaboración propia.



**TABLA 1. Trabajos y referencias analizadas**

Autor	Año	Resumen	Método	Agentes	Elementos seleccionados
Bayón-Calvo	2019	Perfil sociodemográfico	Explotación BBDD	Jóvenes	Importancia del factor clase social
Romero y Hernández	2019	Causas de abandono escolar	Revisión bibliográfica, historias de vida, entrevistas, grupos	Jóvenes y profesionales	Aspiraciones y expectativas de futuro; percepción familia; formación-empleo
Tarabini y Curran	2015	Percepciones de jóvenes	Revisión bibliográfica, entrevistas	Jóvenes	Expectativas educativas; utilidad y expectativas
Morentin y Ballesteros	2018	Causas de abandono escolar	Historias de vida	Jóvenes	Utilidad de los aprendizajes; rechazo al centro
Alemaný et al.	2013	Causas de abandono escolar	Grupo discusión	Profesionales y familia	Expectativas
Mena et al.	2010	Proceso de desvinculación de jóvenes	Datos expedientes, entrevistas	Jóvenes	Transición a la vida adulta; aspiraciones y expectativas
Fernández et al.	2010	Estudio	Multimétodo		
Pérez et al.	2017	Factores abandono en población gitana	Revisión documental, entrevistas	Profesionales	Infravaloración de formación y expectativas
Monarca et al.	2013	Transición primaria / secundaria	Multimétodo	Jóvenes, familias y profesores	Imagen del tránsito entre etapas
Tarabini et al.	2015	Cultura de centro en la vinculación escolar	Entrevistas, grupos, observación	Jóvenes y profesionales	Variables emocionales y cognitivas de la vinculación
Salvà Mut et al.	2013	Procesos abandono	Historias de vida	Jóvenes	Recuerdos e imagen del instituto y colegio; valores sociales
Vázquez et al.	2019	Análisis abandono	Entrevistas, grupos, caso	Jóvenes	Percepción utilidad y parámetros neoliberales
García y Sánchez	2020	Transición posobligatoria	Encuesta	Jóvenes	Valor instrumental de la escuela
Rovira et al.	2020	Desvinculación escolar	Encuesta, historias vida, grupo	Jóvenes, profesionales	Percepción del apoyo docente
Montes	2016	Factores abandono y retorno	Entrevistas	Jóvenes	Sentimiento de pertenencia institucional e importancia de transiciones
Morentin	2021	Factores de abandono	Historias de vida	Jóvenes	Percepción de la institución y la enseñanza
Horcas et al.	2015	Discursos de jóvenes en itinerarios de segunda oportunidad	Entrevistas	Jóvenes	Expectativas; valor instrumental de la formación; clase social
Olmos et al.	2020	Perfiles de abandono	Encuesta	Jóvenes	Dimensión cognitiva: expectativas
Poy	2010	Expectativas y credencialismo	Revisión bibliográfica		Expectativas y credencialismo

Fuente: elaboración propia.

## Explotación de datos primarios

Para contextualizar los resultados de esta revisión bibliográfica y para contrastar el punto de vista del propio alumnado y su entorno inmediato con la tendencia y percepción general en la sociedad, la segunda metodología se centra en la explotación de datos primarios de estudios que tratan de forma directa o indirecta variables indicativas de la percepción social de la educación y sus componentes. Para ello, se analizaron estudios de las dos principales fuentes oficiales españolas, el Instituto Nacional de Estadística (INE) y el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Del INE se seleccionó la “Encuesta de transición educativo-formativa e inserción laboral”, que es de los pocos estudios que trata el AEP y tienen en cuenta variables subjetivas.

Las grandes fuentes de datos de AEP, tales como PISA o los indicadores de educación del MEFP, no contemplan variables relacionadas con la imagen de la educación. Para ello, debemos acudir a estudios indirectos, sobre todo del CIS. A través de la herramienta de búsqueda del CIS y con criterio *por variables*: desde 2010, relacionadas con la educación, indicativas de la imagen subjetiva y/o que, efectivamente, la revisión bibliográfica había demostrado son relevantes.

Los estudios y variables seleccionados se muestran en la tabla 2. Los datos fueron descargados en bruto y sometidos a un tratamiento y análisis bivariado con las variables que, como se ha visto, son determinantes (nivel socioeconómico y de estudios) y adaptado a cada factor o contenido. Bajo la denominación nivel socioeconómico y cultural, en cada fuente encontramos diferentes variables (estatus, clase social, nivel de estudios de la persona, de la familia, etc.) que se han reproducido tal y como se denominan en los datos originales.

El tipo de análisis y pruebas se detallan en cada tabla o figura de resultados. En este punto es importante mencionar, quizá ya a modo de conclusión, que la primera limitación de esta fase de la investigación partió de la falta de estudios, en general sobre la percepción social de la educación y en particular sobre el punto de vista del propio alumnado, de su visión y de sus vivencias.

**TABLA 2. Estudios y variables seleccionadas**

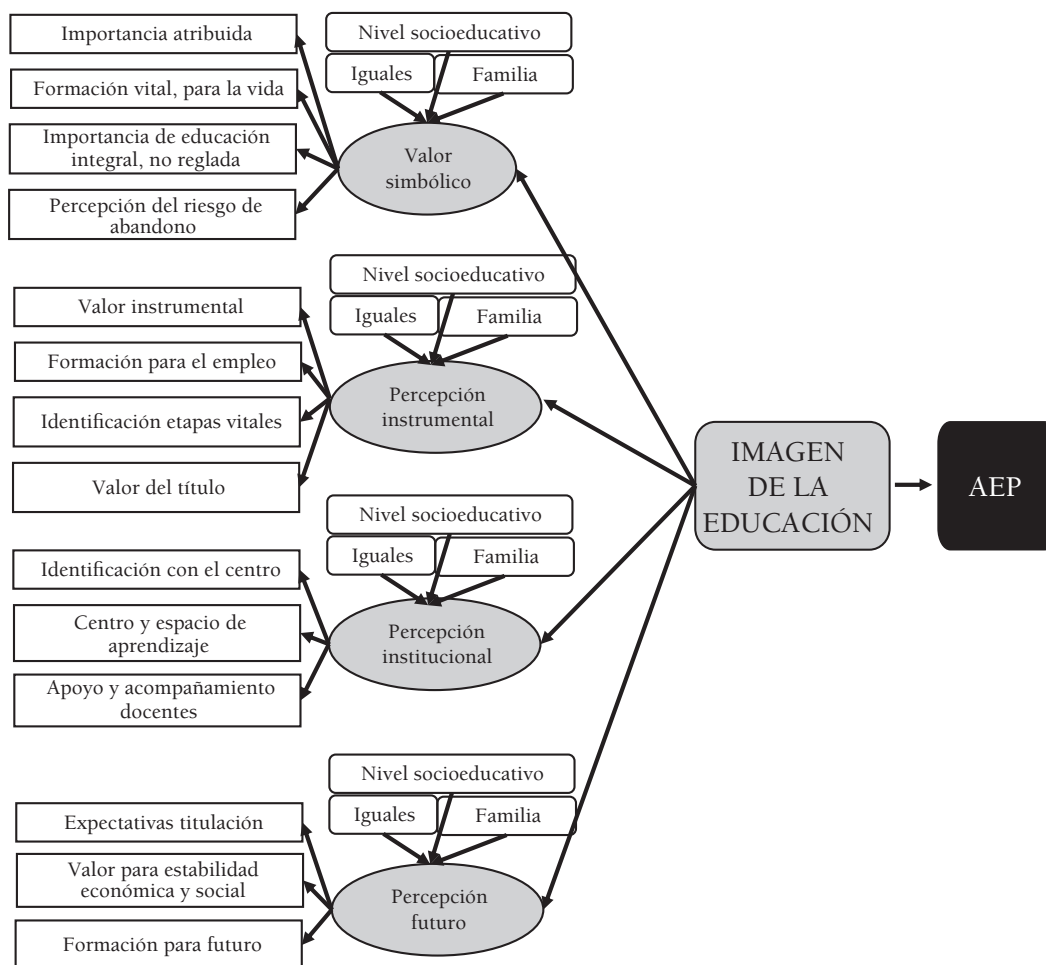
Estudio	Año	Variables/preguntas
Infancia y juventud ante la pandemia de la COVID-19	2021	CIS Principal problema de los jóvenes antes de la pandemia Importancia de no tener el nivel necesario de educación, formación o habilidades en la pobreza
Barómetro (diciembre)	2016	CIS Importancia concedida al conocimiento de idiomas
Encuesta de transición educativo-formativa e inserción laboral	2019	INE Motivos de abandono de los estudios (alumnos abandonaron ESO en 2013/14)
Encuesta desigualdad y movilidad social	2017	CIS Nivel de estudios que espera para su primer hijo
Opinión pública y política fiscal	2018	CIS ¿Qué cree Ud. que influye más en la posición económica que alcanzan las personas en España?
Opinión pública y política fiscal	2019	CIS ¿Qué cree Ud. que influye más en la posición económica que alcanzan las personas en España?

Fuente: elaboración propia

## Resultados. Propuesta de un modelo de análisis

La figura 2 plasma el modelo resultado del análisis, estructurado en cuatro dimensiones y factores: simbólico, institucional, instrumental y de futuro. Estos cuatro factores dependen asimismo, de agentes directos, la familia y el grupo de iguales: de forma que, en cada dimensión, como se verá seguidamente, adquieren mayor relevancia uno u otro. Por ejemplo, en la percepción instrumental e institucional, la familia pierde relevancia (que no desaparece) en aras del grupo de iguales. Esto no significa que otros agentes, como los institucionales, no sean importantes, pero en aras de un modelo operativo se ha optado por los inmediatos, directos y con más relevancia en la articulación de los imaginarios simbólicos.

FIGURA 2. Modelo de análisis de la imagen de la educación como factor explicativo y latente de AEP



Fuente: elaboración propia.

Asimismo, el modelo está articulado conforme a las diferencias de las dos variables independientes fundamentales: el nivel socioeconómico y formativo de estos agentes y especialmente de la familia. Efectivamente, el modelo parte de la premisa de que el nivel social y cultural no es una variable explicativa por sí misma, sino que opera a través de las percepciones e imágenes que configura. Algunos de los factores propuestos ya han demostrado tener capacidad explicativa y, aunque no relacionado directamente con el AEP, hay referencias de cuestionarios sobre el valor subjetivo de la educación que han demostrado ser constructos robustos (Jornet *et al.*, 2011; Sancho *et al.*, 2018).

El resultado de la revisión bibliográfica y la explotación de datos es la configuración de una hipótesis de partida que intenta aglutinar un modelo general. Obviamente, el modelo debe ser adaptado a cada contexto y evidencia investigadora: al aplicarlo al estudio del AEP en edades tempranas, el agente catalizador de la imagen es la familia; en posteriores etapas formativas y mayor edad, la imagen del grupo de iguales adquiere especial relevancia y se amplía no solo al alumnado de los centros, sino a los grupos jóvenes de referencia. De igual forma, en entornos especialmente vulnerables, es esencial dar especial prioridad al perfil socioeconómico y ampliar las variables relacionadas con la pobreza y la exclusión social.

### La relevancia y el valor simbólico de la educación

La revisión bibliográfica muestra que el valor que conceden los y las jóvenes y, sobre todo, las familias a la educación es un elemento explicativo de AEP. Romero y Hernández (2019) mencionan entre los aspectos familiares fundamentales, las expectativas y cultura familiar respecto a la valoración de la escuela y la percepción de la importancia de los estudios. Tarabini y Curran (2015) señalan que los y las jóvenes, con diferencia de clase social, son conscientes de la importancia de la educación y de conseguir la ESO como mínimo umbral. Según el estudio de Fernández *et al.* (2010, p. 168), el 52.3% de centros consultados menciona la pérdida del valor de los estudios como causa de fracaso escolar y especialmente, la utilidad que la familia atribuye a los estudios (82.2%). También Pérez *et al.* (2017) hablan de infravaloración de la educación por parte de las familias de etnia gitana.

Los datos apuntan a que la educación no es cuestión prioritaria: lo más importante para los y las jóvenes es la familia y la salud; y la educación se sitúa en cuarto lugar, detrás del trabajo (INJUVE, 2014a). Cabrera (2020), con datos de barómetros del CIS de 2013 a 2019, concluye que la educación es un problema personal para el 8.8% y es algo más relevante en estratos que han alcanzado niveles universitarios e ingresos altos. Los resultados son claros: las personas con mayor riqueza citan más la educación y esta “ha perdido la dimensión que en el pasado tenía como eje centran del ideario transformador de la sociedad” (Cabrera, 2020, p. 210). Efectivamente, solo el 5.8% de la muestra en 2021 nombra como principal problema de la juventud los problemas en el sistema educativo: abandono, repetición, falta de becas, etc.; y los y las ciudadanas con menor nivel educativo los mencionan significativamente menos (tabla 3).

**TABLA 3. Principal problema de los jóvenes antes de la pandemia, 2021**

	Estudios de la persona entrevistada			TOTAL (119)
	Sin estudios / Primaria/ Secundaria 1.º	Medios / Secundaria 2.º / FP	Superiores	
Los problemas en el sistema educativo: abandono, repetición, falta de becas, etc.	3.0%*	7.0%	6.3%	5.8%

Pruebas chi-cuadrado significativa ( $p$  valor: .010). Medidas simétricas significativas (.010). Es fundamental tener cautela en los resultados dado el tamaño de la muestra. \*Residuo corregido  $\pm$  1.96.

Fuente: elaboración propia con datos de "Infancia y juventud ante la pandemia de la COVID-19" (CIS, 2021).

Ahora bien, no se trata únicamente de la importancia atribuida, sino de su valor simbólico: más allá de la formación reglada o su utilidad, esta dimensión se refiere a una concepción amplia y ligada a la preparación vital, al *hábitus* social y la adquisición de capital cultural. Y, efectivamente, tiene más carga simbólica para aquellos que sí poseen ese capital cultural.

En este sentido, varios trabajos relacionados con el rendimiento escolar (no directamente con el abandono) también apuntan en este sentido: Del Pino y García (2019) mencionan cómo en el discurso de la entrevista de clase alta, se valora no solo la formación sino la educación integral. Y a mayor nivel educativo, parece que se valora más "la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación medioambiental, los hábitos de trabajo y estudio y el aprendizaje de idiomas" (Barca *et al.*, 2012, p. 374).

De hecho, al analizar los datos disponibles sobre la importancia del conocimiento de idiomas, como un indicador indirecto del valor simbólico de la educación, se observa que la ciudadanía concede mucha importancia, pero, efectivamente, es significativamente mayor en las clases altas y con estudios superiores (tabla 4).

**TABLA 4. Importancia concedida al conocimiento de idiomas, 2016**

	Estudios persona entrevistada			Estatus persona entrevistada					TOTAL (2445)
	Sin estudios / Básicos	Medios	Sup.	Obreros no cualificados	Obreros cualificados	Viejas clases medias	Nuevas clases medias	Clase alta/ med-alta	
Mucha	55.4%*	68.9%*	78.4%*	57.0%*	56.4%*	59.3%*	71.0%*	77.0%*	64.8%
Bastante	39.5%*	26.6%*	18.9%*	37.7%*	37.4%*	36.6%*	25.8%*	20.4%*	30.8%
Poca	4.3%	3.4%	2.3%	4.3%	4.9%	3.2%	3.0%	2.0%	3.6%
Ninguna	0.8%	1.1%	0.4%	1.0%	1.3%	0.9%	0.2%	0.6%	0.8%
TOTAL	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

(Estudios) (n=2442) Prueba chi-cuadrado significativa ( $p$  valor: .000). Medidas simétricas significativas (.000). \*Residuo corregido  $\pm$  1.96.

(Estatus) (n=2390) Prueba chi-cuadrado significativa ( $p$  valor: .000). Medidas simétricas significativas (.000). \*Residuo corregido  $\pm$  1.96.

Fuente: elaboración propia con datos del Barómetro de diciembre de 2016 (CIS, 2016).

### La percepción institucional. El apego y la identificación

La revisión bibliográfica muestra que el ambiente del centro y la relación con los y las docentes, en sentido positivo o negativo, es fundamental. Respecto al centro, un elemento clave es el rechazo frontal al instituto, como un lugar de exclusión más que de oportunidades (Tarabini y Curran, 2015; Morentin y Ballesteros, 2018), perdiendo el sentido de pertenencia a la institución escolar (Montes, 2016). Este desfase se refleja en una cultura *antiescolar* y una idealización de la familia y el trabajo que se identifica con la vida adulta y la independencia, con la libertad (Mena *et al.*, 2010). Frente al instituto, el abandono es un espacio de autonomía, de vida y de aprendizaje a través de la experiencia y de desarrollo personal y construcción de su propia identidad, que la formación reglada no permite (Morentin, 2021).

De hecho, una tónica general del alumnado que repite curso es el sentimiento de fragilidad e incomprensión en el centro (Cabrera *et al.*, 2019); de desenganche y exclusión (Vázquez *et al.*, 2019). Todo ello, parece ser menos acuciante en el colegio, que se asocia más a una época de felicidad, aunque también se puede dar en este ciclo (Salvà Mut *et al.*, 2013). Esta imagen no tiene por qué tener necesariamente connotaciones explícitamente negativas; se trata más bien de la identificación con un espacio ajeno que el alumnado no interioriza como referencia y aún más es antagónico a sus *habitus*; en una cultura académica *para otros*; incluso los libros de textos son algo ajeno (Vázquez *et al.*, 2019).

Paralelamente al centro, la percepción de los y las docentes es la segunda variable de esta dimensión institucional. Se ha demostrado que el profesorado tiene un papel relevante (Mena *et al.*, 2010) e influye en las dinámicas de (des)vinculación. De hecho, el recuerdo de sus profesores/as es importante en los imaginarios de jóvenes que abandonaron (Salvà Mut *et al.*, 2013). En los estudios analizados no se puede concluir que exista una apreciación negativa; la conexión con el AEP no parece establecerse por una mala (o buena) valoración de los y las docentes, sino en términos de “experiencia de reconocimiento, cercanía y acompañamiento” (Horcas *et al.*, 2015, p. 214) y apoyo (Rovira *et al.*, 2020).

### La percepción instrumental. Formación-trabajo

Esta es la dimensión que más aparece en los estudios analizados y mayor peso tiene en los perfiles de abandono y sus factores explicativos. El valor instrumental estadísticamente forma un factor bien definido por variables como el valor de lo aprendido, la preparación para un proyecto de vida y ser un elemento necesario para tener éxito en la vida (García y Sánchez, 2020). Hace referencia a la falta o pérdida del valor práctico, y su percepción como algo que (no) sirve para el mercado laboral; aún más, en el universo simbólico del abandono, aparece como antagónico a la vida adulta y laboral.

Tanto en los discursos directos de los y las jóvenes, como indirectos de los y las profesionales consultadas en los estudios, aparece esta pérdida progresiva de valor, al “no percibir una relación congruente y satisfactoria entre formación-empleo-salario” (Romero y Hernández, 2019, p. 280) y como algo ajeno a su vida y al mundo del trabajo (Horcas *et al.*, 2015). Bajo este imaginario de que todo lo realmente necesario se aprende fuera de la escuela, abandonar los estudios se percibe como una transición a la vida adulta. El trabajo es la vida real, como algo positivo frente a la

formación y se relaciona con la libertad y autonomía económica (Morentin, 2021), normalizando el abandono al llegar a la edad laboral (Ioé, 2013). Y este papel central del trabajo frente al estudio está especialmente presente en la clase obrera (Fernández *et al.*, 2010; Mena *et al.*, 2010), que encuentra más “natural” el proceso de desenganche (Fernández *et al.*, 2010).

Otro elemento de esta dimensión es la percepción de sobrevaloración de los títulos y su pérdida de valor real (Poy, 2010), especialmente en los y las jóvenes de familias con menor capital cultural. En este credencialismo exagerado, para obtener un título “hay que estudiar demasiado” (Mena *et al.*, 2010, p. 139) y se percibe una salida en el aprendizaje clásico, empezando pronto en la empresa e ir ascendiendo, “lo que han vivido en la familia y consideran como ideal” (Fernández *et al.*, 2010, p. 164). Todo ello se proyecta en una salida en la oferta formativa no reglada (Morentin y Ballesteros, 2018) y la búsqueda de alternativas al margen del sistema (Mena *et al.*, 2010). De hecho, García *et al.* (2013, p. 77) estiman que un 12% de los y las alumnas que abandonan lo hacen en busca de otro tipo de formación fuera del sistema y un 35% por una clara orientación laboral.

Fernández *et al.* (2010), a partir de la “encuesta de transición educativa-formativa e inserción laboral” (ETEFIL) de 2005, plasman que el motivo principal que aluden jóvenes que abandonan la ESO es el rechazo o imposibilidad de terminar los estudios, seguido de la orientación al empleo y el cambio a otros estudios y, aunque se observan algunas diferencias en base a los estudios familiares, estas no son concluyentes (pp. 134-135).

Los datos de esta misma encuesta, pero de 2019 (tabla 5), confirman que, efectivamente, el desenganche de los estudios es el principal motivo de abandono y los motivos laborales no son prioritarios. A pesar de que se detectan diferencias significativas en base a los estudios de la madre, se observan indicios de que los motivos laborales son los menos argüidos por los y las jóvenes con madres con estudios superiores.

**TABLA 5. Motivos de abandono de los estudios (alumnos abandonaron ESO en 2013/14), 2019**

	Estudios maternos			TOTAL (1514)
	Sin estudios / Básicos	Medios	Superiores	
Desenganche (rendimiento, aburrimiento)	33.7%	31.7%	30.8%	33.0%
Cambios situación familiar personal	20.9%	22.4%	28.3%	21.9%
Cambio a otros estudios	20.0%	21.3%	20.0%	20.3%
Laborales (encuentra o busca trabajo)	15.2%	13.7%	8.3%	14.3%
Imposibilidad seguir por edad	10.2%	10.9%	12.5%	10.6%
TOTAL	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: elaboración propia con datos de ETEFIL de 2019 (INE, 2019).

Nota: no es posible realizar una comparativa exacta dado que los resultados del estudio de Fernández *et al.* (2010) se basan en la recodificación de variables. En esta elaboración propia con los datos de 2019, asimismo se ha procedido a recodificar la variable motivos de abandono y estudios maternos, con el fin de obtener resultados relevantes. Ambas recodificaciones, son similares, pero no idénticas.

## La percepción de futuro. Expectativas y movilidad social

Esta cuarta dimensión está presente en muchos de los trabajos analizados y es un elemento recurrente, no solo en la investigación sobre AEP, sino también sobre desigualdad educativa, juventud o mercado laboral. En parte, es el resultado de las tres anteriores y la más evidente y se configura como un factor independiente.

Romero y Hernández (2019) hablan de las expectativas de futuro de la juventud, tanto laborales como sociales, como un elemento clave en el abandono y de nuevo ligado al capital social. Las expectativas familiares actúan como primer universo de referencia y estas influyen en el logro educativo y están relacionadas con la clase social (Del Pino y García, 2019). Tarabini y Curran (2015) corroboran que el capital instructivo de la familia determina las expectativas hacia los hijos y las hijas, y, a mayor capital, más expectativas y presión para que sigan estudiando y en sentido contrario, la universidad no forma parte del imaginario de las clases bajas. Los trabajos analizados reflejan, asimismo, que las expectativas y la percepción del futuro son determinantes en el propio alumnado y el grupo de iguales (Alemany *et al.*, 2013; Mena *et al.*, 2010).

Los datos disponibles analizados (tabla 6) evidencian la polarización de las expectativas para los hijos y las hijas, con diferencias significativas (mayores) entre la ciudadanía con estudios superiores y de clase media/alta y los sectores obreros y con baja cualificación (menores). También llama la atención las diferencias significativas en la respuesta “No sabe”, indicador de la incertidumbre respecto al futuro y las esperanzas vitales.

**TABLA 6. Nivel de estudios que espera para su primer hijo, 2017**

	Estudios persona entrevistada			Estatus persona entrevistada				TOTAL (1017)	
	Sin estudios / Básicos	Medios	Sup.	Obreros no cualificados	Obreros cualificados	Viejas clases medias	Nuevas clases medias		Clase alta/med.alta
Obligatorio	9.2%*	5.0%	4.1%*	10.1%*	8.9%*	8.7%	3.4%*	4.0%*	6.5%
Medio	23.7%*	16.0%	6.1%*	16.1%	21.9%*	16.5%	17.2%	8.5%*	16.7%
Universitarios	48.4%*	65.5%	82.1%*	51.7%*	52.6%*	60.9%	69.5%*	76.6%*	62.6%
No sabe	18.6%*	13.4%	7.7%*	22.1%*	16.7%*	13.9%	9.9%*	10.9%*	14.2%
TOTAL	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

(Estudios) (n=1016) Prueba de chi-cuadrado significativa (p valor: .000). Medidas simétricas significativas (.000). \*Residuo corregido  $\pm$  1.96

(Estatus) (n=997) Prueba de chi-cuadrado significativa (p valor: .000). Medidas simétricas significativas (.000). \*Residuo corregido  $\pm$  1.96.

Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta desigualdad y movilidad social de 2017 (CIS, 2017).

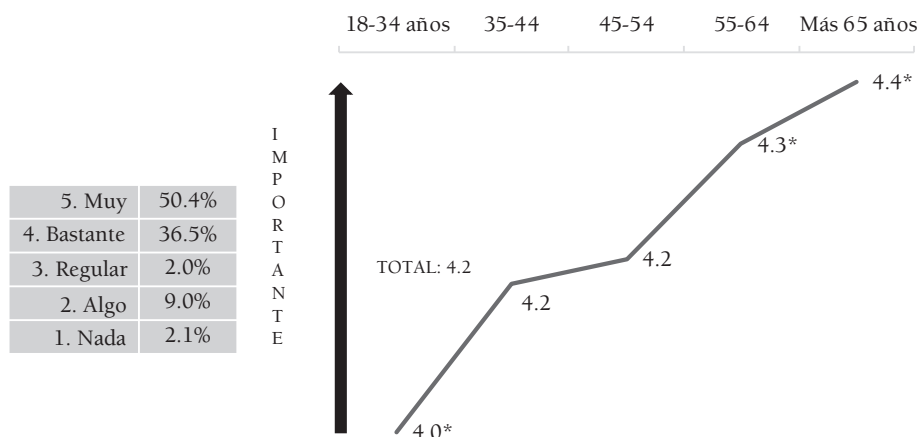
El resultado de todo ello es claro: la pérdida de fuerza de la educación como motor de cambio (Poy, 2010). “La promesa de movilidad social a cambio de conformidad con la institución se derrumba” (Fernández *et al.*, 2010, p. 194) con grandes dosis de vulnerabilidad e inseguridad y la sensación de que no van a mejorar la posición social de sus antecesores.



Los datos analizados también apuntan a que, de tal modo, respecto a generaciones anteriores, la educación pierde peso en la percepción de seguridad económica. El hecho de no tener el nivel necesario de educación, formación o habilidades se percibe como un factor muy importante (para el 49.8% de la muestra) para explicar la pobreza en España, pero menos que el precio de la vivienda (57.3%), el mercado de trabajo (56.5%), nacer en una familia pobre (53.7%) o incluso sufrir adicciones (65.8%)<sup>2</sup>.

En los resultados de esta respuesta (figura 3) se detectan diferencias significativas entre los y las jóvenes (menores de 34 años) y los y las mayores (a partir de 55). Y de forma paralela, son las generaciones mayores de 65 años las que mantienen más confianza en el esfuerzo, la educación y la valía y, en sentido contrario, la clase obrera no cualificados la que más peso da al origen familiar, contactos o suerte (figura 4).

**FIGURA 3. Importancia de no tener el nivel necesario de educación, formación o habilidades en la pobreza, 2021**

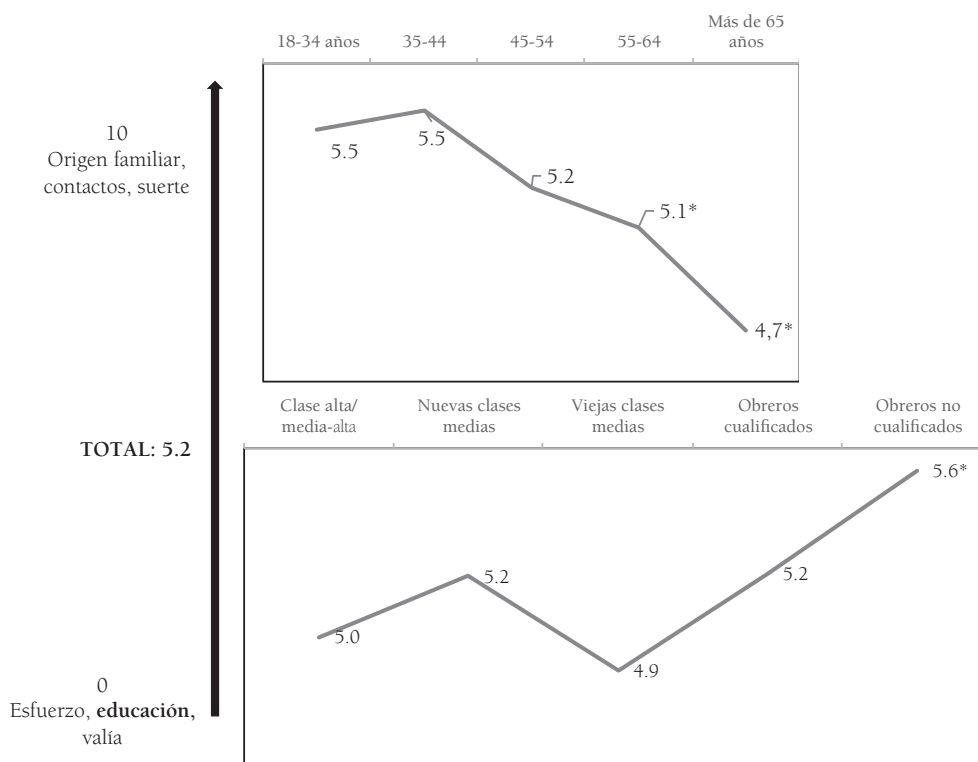


Totales n=2039. Sin opción NC.

(Edad) (n=2039). ANOVA significativa (f. .000). Levene (.374). \*Dif. medias significativas (Bonferroni).

Fuente: elaboración propia con datos de "Infancia y juventud ante la pandemia COVID 19" (CIS, 2021).

**FIGURA 4. ¿Qué cree Ud. que influye más en la posición económica que alcanzan las personas en España? 2018 y 2019**



(Edad) (n=4836). ANOVA significativa (f: .000). Levene (.212). \*Dif. medias significativas (Bonferroni).

(Estatus) (n=4681). ANOVA significativa (f: .000). Levene (.324). \*Dif. medias significativas (Bonferroni).

Fuente: elaboración propia con datos "Opinión pública y política fiscal" de 2018 (CIS, 2018) Y 2019 (CIS, 2019). Los datos de ambas encuestas se han unido en un único fichero.

## Conclusiones y discusión

Muchas investigaciones realizadas en España en los últimos años ponen de manifiesto que la imagen que las familias y los y las jóvenes tienen de la educación y sus componentes son factores predictivos, catalizadores o protectores frente al AEP; de otra forma, es un factor fundamental para explicar (y prevenir) el AEP. Pero en estas investigaciones, la imagen y la percepción subjetiva de la educación están definidas de diversas formas y difuminadas en otros elementos como el capital cultural de la familia, la relación con el centro o el apoyo de la familia, entre otros. Además, un denominador común es la crucial importancia del contexto socioeconómico y educativo del alumnado. Las variables independientes nivel social, económico y cultural, presentes en la mayoría de los estudios y fuentes de datos, son determinantes, pero sigue siendo necesario ahondar en las relaciones causales.

Es evidente que el AEP afecta desproporcionalmente a las familias más vulnerables, pero es necesaria más investigación para determinar el *porqué*. En ese análisis causal, es clave la percepción de elementos como el valor del título o la capacidad compensatoria de la educación, entre otros, que la investigación y los datos analizados han demostrado se han deteriorado mucho más en entornos socioeducativos bajos.

Partiendo de estas dos premisas, el presente estudio se justifica en la necesidad de investigar los elementos y percepciones subjetivas en el análisis del AEP y, en segundo lugar, de articular un modelo de análisis claro que sirva de hipótesis para futuras investigaciones. A partir de diecinueve trabajos seleccionados y revisados y al tratamiento y análisis de seis fuentes primarias de datos, se ha establecido una hipótesis de investigación de la imagen de la educación como elemento explicativo y/o variable latente del AEP, basado en un modelo de cuatro dimensiones definidas inequívocamente, independientes entre sí y que forman un constructo.

La importancia atribuida a la formación y su valor simbólico actúan como protectores o impulsores de AEP, especialmente a través de la familia. Y, paralelamente, el nivel sociocultural es la variable independiente determinante, de forma que atribuyen más valor a la formación aquellas familias que poseen ese capital cultural. Variables de este factor son: la importancia y el valor atribuidos, el papel de la educación integral y la educación complementaria (no solo reglada) y la percepción del riesgo de abandono.

Como variables del factor de la percepción institucional se encuentran la identificación y distancia con el *habitus* del centro y la percepción de apoyo del profesorado. En este factor, la percepción del grupo de iguales y, sobre todo, de etapas superiores (instituto) es clave.

Sobre la percepción instrumental, los estudios apuntan a que puede ser el factor con mayor capacidad explicativa. Hace referencia a la relación entre formación y empleo en el universo simbólico del alumnado y está formado por variables como la utilidad para el empleo, el valor atribuido al título y la identificación del desenganche educativo con etapas vitales. En este factor, el origen sociocultural es clave, siendo más acuciante el deterioro de estos elementos entre las clases obreras.

La percepción de futuro es el factor más amplio y quizá el más complejo de operativizar. Hace referencia a variables como las expectativas de titulación, valoración de la formación como herramienta de ascenso social e incluso elementos muy complejos como la autopercepción social y la imagen personal del propio alumnado y su futuro. Y de nuevo, el nivel sociocultural opera como amortiguador de la tendencia al deterioro de este factor.

De este trabajo también se extraen otras conclusiones: es esencial ahondar en los universos simbólicos y percepciones, más allá de variables independientes, que están operando como impulsores o protectores de AEP. Es evidente que los niños y las niñas de entornos vulnerables y con niveles socioeducativos bajos tienen más riesgo de sufrir AEP y los estudios y datos disponibles aportan información sobre su perfil. Pero es esencial profundizar en cómo valoran, ven y viven la formación y educación las familias y los y las jóvenes que han abandonado la escuela y también los y las más vulnerables, para poder enfocar acciones que contrarresten el deterioro de esta percepción. No se trata solo de un cambio/menoscajo de la imagen y valoración de la educación, sino de su impacto en aquellos y aquellas que cuentan con menos herramientas para compensar

ese deterioro. Pero también es importante analizar el grupo de control o, de otra forma, la percepción del alumnado que, a priori, tiene menos riesgo de sufrir AEP. De este análisis comparativo, podríamos extraer importantes conclusiones para la prevención.

Otra conclusión de este trabajo tiene que ver precisamente con sus limitaciones. Las encuestas analizadas no son estudios específicos sobre AEP, algunas ni siquiera sobre educación. Las fuentes de datos de AEP no contemplan variables subjetivas y, aún más, tampoco existen datos suficientes sobre una tendencia general que todos los indicios apuntan claramente: el deterioro de la imagen social de la educación y la formación. En este sentido, podemos concluir que es ineludible más investigación e información; primero, sobre los cambios en la percepción de la educación y, en segundo lugar, que se analicen estos cambios en relación con el AEP.

Además, se concluye que el modelo propuesto tiene capacidad explicativa del AEP, pero no cuánto explica. Este trabajo corrobora y clarifica que la imagen y la percepción de la educación del alumnado y de las familias es un elemento clave para explicar el AEP, pero no puede cuantificar hasta qué punto es determinante o cómo interactúa con otros elementos.

Es obvio que para encontrar razones y explicaciones, los análisis deben ser integrales y holísticos. Efectivamente, una mirada solo centrada en las dimensiones sociales del problema puede hacer pensar que nada se puede hacer. Si cargamos sobre la mochila social y cultural de la juventud, como bien dicen Escudero *et al.* (2013, p. 31) “queda poco margen de maniobra para los centros y las políticas educativas”. Y nada más lejos de la realidad; las soluciones y la prevención del AEP requieren enfoques integrales y desde todos los frentes.

## Notas

---

1. Por tanto, en la revisión bibliográfica no se han incluido trabajos únicamente teóricos. Este tipo de referencias forman parte de las fuentes de este trabajo, del análisis general y del estado de la cuestión, pero no específicamente de la revisión bibliográfica.
2. Pregunta 4 sobre importancia (1-5) concedida a varios factores para explicar la pobreza en España. Datos disponibles en: Acceso encuesta CIS 3329

## Referencias bibliográficas

---

- Alegre Canosa, M. Á. y Benito Pérez, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación*, (1), 65-92.
- Aleman Arrebola, I., Rojas Ruiz, G., Gallardo Vigil, M. Á. y Sánchez Fernández, S. (2013)\*. Early school leaving in a multicultural context. Analysis of the causes of social and professional agents involved. *JETT*, 4(2), 191-203.
- Avellaneda San Antonio, S. (2020). Abandono temprano de la educación y formación en España: Cuestión de derechos humanos y de Objetivos de Desarrollo Sostenible. En J. M. Herranz de la Casa y E. J. Gómez Ciriano (eds.), *Los objetivos de desarrollo sostenible desde una perspectiva de derechos humanos, el trabajo social y la comunicación* (pp. 145-166). Tirant lo Blanch.

- Barca Lozano, A., Do Nascimento Mascarenhas, S. A., Juan-Carlos, B.-B. y Morán Fraga, H. (2012). Contextos de aprendizaje, determinantes familiares y rendimiento escolar en el alumnado de educación secundaria de Galicia. *Amazónica*, 8(1), 370-412.
- Bayón Calvo, S. (2019)\*. An analysis of early school leaving in Spain: Some keys for the educational policy at the dawn of the 21st century. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 35-53. <https://doi.org/10.5209/RCED.55465>
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades*. Laia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1981 ed.). Editorial laia.
- Cabrera Rodríguez, L. J. (2020). ¿Es la educación un problema personal y/o social en España? *Revista de Educación*, 388, 193-228. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-452>
- Cabrera Rodríguez, L. J., Pérez Sánchez, C. N., Santana Armas, F. G. y Betancort Montesinos, M. (2019). Desafección escolar del alumnado repetidor de segundo curso de enseñanza secundaria obligatoria. *RISE*, 8(2), <https://doi.org/173-203>. 10.17583/rise.2019.4139
- Calderón Almendros, I. (2014). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, 363, 184-209. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-177>
- Calero Martínez, J., Sebastián, W. y Choi, A. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA 2006. *Revista de Educación* (núm. extraordinario), 225-256.
- Carabaña Morales, J. (2016). El Informe Coleman, 50 años después. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(1), 9-21.
- CES. Consejo Económico y Social (2020). *Informe 02/2020 sobre Jóvenes y mercado de trabajo en España Informe 02/2020 sobre Jóvenes y mercado de trabajo en España*. CES.
- Choi de Mendizábal, Á. y Calero Martínez, J. (2013). Determinants of the risk of school failure in Spain in PISA-2009 and proposals for reform. *Revista de Educación*, 362, 562-593. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman, S., Spanjers, D. y Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. *Best Practices in School Psychology*, 5, 1099-1120.
- CIS. Centro de Investigaciones Sociológicas (2016). Barómetro diciembre 2016, n.º 3162.
- CIS (2017). Desigualdad y movilidad social, n.º 3178.
- CIS (2018). Opinión pública y política fiscal (xxxv), n.º 3221.
- CIS (2019). Opinión pública y política fiscal (xxxvi), n.º 3259.
- CIS (2021). Infancia y juventud ante la pandemia COVID 19, n.º 3329.
- De Witte, A., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. y Van Den Brink, H. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28.
- Del Pino, M. del C. y García Segura, S. (2019). Influencia de las expectativas de familias y profesorado en el logro educativo y social de los estudiantes. *Educação e Pesquisa*, 45(1), 110-116.
- Escudero, J. M., González, M. T., Moreno, M., Nieto, J. M., Portela, A. (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. DM.
- Fabrizio, B. y De Revenga, M. (2010). Inequality in educational transitions: the case of post-compulsory education in Spain. *Revista de Educación*, 1, 93-118.
- Fajardo Bullón, F., Maestre Campos, M., Felipe Castaño M. E., Del Barco, B. y Del Río, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209-232. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17509>

- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., Rivière Gómez, J., Barbero López, N., Hernández Bejarano, E. y Varela Gadea, F. (2010)\*. *Fracaso y abandono escolar en España*, Colección Estudios Sociales, 29. Obra Social Fundación La Caixa.
- García Gràcia, M., Casal Bataller, J., Merino Pareja, R. y Sánchez Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- García Gràcia, M. y Sánchez, A. (2020)\*. La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias. Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar. *Papers*, 105(2), 235-257. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2775>
- Grant, Maria J. y Booth, Andrew. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26, 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Hernández Prados, M. Á. y Alcaraz Rodríguez, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 182-195.
- Horcas López, V., Bernad García, J. C. y Martínez Morales, I. (2015)\*. ¿Sueña la juventud vulnerable con trabajos precarios? La toma de decisiones en los itinerarios de (in/ex)clusión educativa. *Profesorado*, 19(3), 210-225.
- INE. Instituto Nacional de Estadística (s. f). En *Educación. Abandono temprano de la educación-formación*. Recuperado el 30 de julio, 2022.
- INE. Instituto Nacional de Estadística (2019). Encuesta de Transición Educativa-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL\_AES0\_2019).
- INJUVE. Instituto de la Juventud (2014a). *Jóvenes, Valores y Ciudadanía*.
- INJUVE (2014b). *Transitar a la intemperie: Jóvenes en busca de integración*.
- INJUVE (2021). *Informe Juventud en España 2020*.
- Ioé, Colectivo IOE (2013). *La juventud ante su inserción en la sociedad. Actitudes y demandas en relación a la escuela. Una aproximación a las causas del abandono escolar prematuro*. Estudios e Informes. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jornet Meliá, J. M., Perales Montolío, M. J. y Sánchez Delgado, P. (2011). El valor social de la educación: entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones teórico-metodológicas para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77.
- López Carretero, A., Porres Pla, A., Durán Salvadó, N., Moltó Egea, Ó. J., Díaz Fernández, G., Simó Gil, N. y Valls Maxenchs, M. (2013). Epistemological and methodological shifts in research on secondary school dropout rates stemming from meetings with young people. *Revista de Educación*, 360, 624-644. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-360-215>
- MEFP. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Formación, mercado laboral y abandono educativo-formativo*.
- Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M. y Rivière Gómez, J. (2010)\*. Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, 1, 119-145.
- Monarca, H., Rappoport, S. y Sandoval Mena, M. (2013)\*. La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 192-206.
- Montes Ruiz, A. (2016)\*. En la encrucijada. Factores de desenganche y reenganche educativo en la trayectoria de seis jóvenes en Cataluña (España). *Inguruak*, 61, 1-22. <https://doi.org/10.6018/educatio.414701>
- Mora Corral, A. J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socioeconómico de las familias. *Revista de Educación*, 1, 171-190.

- Morentin, J. y Ballesteros, B. (2018)\*. Outside the school. A reflection about learning from trajectories of early school leaving. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 5-20. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.001>
- Morentin-Encina, J. (2021)\*. Estudios perdidos, aprendizajes encontrados. Análisis de aprendizajes desde el abandono educativo temprano. REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 103-120. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.007>
- Olmos Rueda, P., Mas Torelló, Ó. y Salvà Mut, F. (2020)\*. Perfiles de desconexión educativa: una aproximación multidimensional en la Formación Profesional Básica. *Revista de Educación*, 389, 69-94. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-455>
- Pérez Herrero, M. H., Antúnez Sánchez, A. y Burguera Condón, J. L. (2017)\*. Factores que inciden en el abandono escolar del alumnado gitano: perspectiva de profesionales clave. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 55-76.
- Pintos, J. I. (1995). Orden social e imaginarios sociales (una propuesta de investigación). *Papers*, 45, 101-127.
- Poy Castro, R. (2010)\*. Efectos del credencialismo y de las expectativas sociales sobre el abandono escolar. *Revista de Educación*, 1, 147-169.
- RESL.eu. (2017). Clycq, N., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Orozco, M., Van Praag, L. y Timmerman, C. *Theoretical and methodological considerations when studying early school leaving in Europe*. CeMIS, University of Antwerp.
- Romero Sánchez, E. y Hernández Pedreño, M. (2019)\*. Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21351>
- Rovira, J. P., Sánchez Martí, A. y Carrasco, S. (2020)\*. (Des)vinculación escolar y procesos de acompañamiento en educación secundaria por clase y origen en un municipio de la región metropolitana de Barcelona. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(4), 487-506. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.18044>
- Salvà Mut, F., Oliver Trobat, M. F., Sureda Negre, J., Casero Martínez, A., Adame Obrador, M. T. y Comas Forgas, R. L. (2013)\*. Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de Educación Permanente de Personas Adultas (EPA). *Informe de Recerca*, 2, 1-100.
- San Román Gago, S., Frutos Balibrea, M. D. y Pascual Barrio, M. B. (2012). Identidad del profesorado de secundaria en torno al abandono escolar y elección del alumnado en contextos autonómicos distintos. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 5(3), 424-440.
- Sancho Álvarez, C., Jornet Meliá, J. M. y González Such, J. (2018). Propiedades métricas de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación: escala SECS-EVALNEC VSE-Estudiantes-Secundaria. *REDIE*, 20(3), 92-104. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1762>
- Suberviola Ovejas, I. (2021). Análisis de los factores predictivos del abandono escolar temprano. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 154, 25-52. <https://doi.org/20-25.10.15178/va.2021.154.e1373>
- Szabó, C. M. (2018). Causes of Early School Leaving in Secondary Education. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 8(4), 54-76. <https://doi.org/10.24368/jates.v8i4.65>
- Tarabini Castellani, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(3), 349-360.
- Tarabini Castellani, A. y Curran Fàbregas, M. (2015)\*. El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de investigación en educación*, 13(1), 7-26.

- Tarabini Castellani, A., Curran Fàbregas, M., Alejandro, M. y Parcerisa Marmi, L. (2015)\*. La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: wxplorando el papel de habitus institucional. *Profesorado*, 19(3), 196-209.
- Vázquez Recio, R. M., López Gil, M. y Calvo García, G. (2019)\*. El currículum oculto del fracaso escolar y del abandono educativo temprano. Razones interseccionadas. *Investigación en la escuela*, 98, 16-30. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i98.02>
- Yepes Núñez, J. J., Gerard, U., Romero García, M. y Alonso Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

## Abstract

---

*The image of education as an explanatory factor in early school leaving.  
Proposal of analysis model*

**INTRODUCTION.** Research on early school leaving (ESL) in Spain corroborates that the images, perceptions and subjective elements of the family and the students about education are determinant in the analysis of the problem. But they are blurred in other elements such as cultural capital, family environment or peer group pressure and defined in very heterogeneous ways. **OBJECTIVES.** The aim of this work is to operationalise and specify a hypothesis of analysis of this image, as a latent factor of the ESL. **METHOD.** To this end, 19 studies have been reviewed and data from primary sources have been exploited. **RESULT.** The result is a proposed model, consisting of four dimensions: the symbolic value of education (its attributed importance and training for life); instrumental perception (its usefulness and training for work); institutional (affection and link with the centre and perception of teacher support, training for learning) and future (expectations and training for the future). The results also point to the social polarisation of these dimensions: the deterioration of the perception of education as a tool for employment and the future is particularly significant in the most vulnerable families and young people, who have fewer tools to counteract it. **CONCLUSIONS AND DISCUSSION.** This work highlights the lack of information on subjective variables and specific analyses on ESL that consider images, perceptions and symbolic universes as (dis)linking levers and explanatory factors of the problem. With this premise, it provides a proposal that can be used for quantitative or qualitative research and deepens the debate on the devastating consequences of the progressive deterioration of the perception of education.

**Keywords:** *Early school leaving (ESL), Dropping out, Image, Social class, Perception.*

## Résumé

---

*L'image de l'éducation comme facteur explicatif du décrochage scolaire.  
Proposition d'un modèle d'analyse*

**INTRODUCTION.** Les recherches sur le décrochage scolaire en Espagne montrent que les images, les perceptions et les éléments subjectifs de la famille et des élèves concernant l'éducation sont déterminants dans l'analyse du problème. Mais ils sont brouillés par d'autres éléments tels que le capital culturel, l'environnement familial ou la pression des pairs, et définis



de manière très hétérogène. L'objectif de ce travail est d'opérationnaliser et de préciser une hypothèse d'analyse de cette image, en tant que facteur latent de le décrochage scolaire. **MÉTHODE.** À cette fin, 19 études ont été examinées et des données provenant de sources primaires ont été exploitées. **RÉSULTAT.** Le résultat est un modèle proposé, composé de quatre dimensions : la valeur symbolique de l'éducation (importance attribuée et formation pour la vie) ; la perception instrumentale (utilité et formation pour le travail) ; institutionnelle (affection et lien avec le centre et perception du soutien de l'enseignant, formation pour l'apprentissage) et future (attentes et formation pour l'avenir). Les résultats mettent également en évidence la polarisation sociale de ces dimensions : la détérioration de la perception de l'éducation en tant qu'outil pour l'emploi et l'avenir est particulièrement importante dans les familles et les jeunes les plus vulnérables, qui disposent de moins d'outils pour la contrer. **CONCLUSIONS ET DISCUSSION.** Ce travail met en évidence le manque d'informations sur les variables subjectives et d'analyses spécifiques sur la PEA qui considèrent les images, les perceptions et les univers symboliques comme des leviers de (dé)liaison et des facteurs explicatifs du problème. À partir de ce postulat, il fournit une proposition qui peut être utilisée pour des recherches quantitatives ou qualitatives et approfondit le débat sur les conséquences dévastatrices de la détérioration progressive de la perception de l'éducation.

**Mots-clés :** *Décrochage scolaire, Échec scolaire, Image, Classe sociale, Perception.*

## **Perfil profesional de la autora**

---

### **Silvia Avellaneda San Antonio**

Doctora en Derecho por la Universidad de Castilla-La Mancha. Docente en la Facultad de Trabajo Social de Cuenca. Sus principales líneas de investigación se centran en los derechos humanos, en el enfoque de los derechos humanos en las políticas sociales y en el derecho a la educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6795-4971>

Correo electrónico de contacto: [silvia.avellaneda@uclm.es](mailto:silvia.avellaneda@uclm.es)



# SERVICE-LEARNING AND PROJECT-BASED LEARNING METHODOLOGIES IN HIGHER MUSIC EDUCATION: A REVIEW OF THE LITERATURE<sup>1</sup>

## *Metodologías Aprendizaje-Servicio y Aprendizaje Basado en Proyectos en Educación Musical Superior: una revisión de la literatura*

LAURA CUERVO-CALVO<sup>(1)</sup> Y ALBERTO CABEDO-MAS<sup>(2)</sup>

(1) Universidad Complutense de Madrid (España)

(2) Universidad Jaume I de Castelló (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2024.99887

Fecha de recepción: 17/05/2023 • Fecha de aceptación: 11/12/2023

Autora de contacto / Corresponding autor: Laura Cuervo-Calvo. E-mail: lcuervo@ucm.es

Cómo citar este artículo: Cuervo-Calvo, L. y Cabedo-Mas, A. (2024). Service-Learning and Project-Based Learning Methodologies in Higher Music Education: a review of the literature. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76(3), 35-60.

<https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.99887>

---

**INTRODUCTION.** Recent research highlights the potential of multidimensional and holistic learning in educational transforation, the provision of social services from the university and development of professional identity. This article aims to analyse the relationship between the Service-Learning and Project-Based Learning methodologies in higher music education and the acquisition of transversal competences. **METHOD.** A review of 29 articles on both methodologies in higher music education, published between 2012 and 2022, was conducted. The articles were selected from WoS, Scopus, and ERIC databases. Four categories were explored: (1) Social interaction, (2) personal growth, (3) academic learning, and (4) challenges related to the implementation and contextualization of the methodologies. **RESULTS.** Results show that, in the context of higher music education, both methodologies have a potentially positive impact on the development of transversal competencies in students. The review shows benefits in social aspects such as the development of civic responsibility and communication skills among peers and teachers; academic aspects such as adaptation to complex learning environments, mutually beneficial goals and shared authority; and personal development aspects such as flexibility, solidarity and respect. The review also shows that reflective practice contributes to developing students' openness to constructive criticism, which is perceived as a positive contribution to learning. **CONCLUSIONS.** The methodologies studied can foster students' personal growth, the mitigation of their biases in the classroom and the reflective and conscious appreciation of their own learning. To be taken into account are the challenges related to the complexity of adjusting the projects to the academic curriculum and community needs, as well as the large amount of time and effort required for the process. Finally, further research using different search terms and

criteria is encouraged to achieve a broader understanding of how music initiatives can be designed and implemented through these methodologies, the projection they can have, and how research is conducted in this field.

**Keywords:** *Music education, Teaching method, Service-Learning, Project Based Learning.*

---

## Introducción

### Education in the 21st century and Higher Music Education

The broad mission of education in 21st Century encompasses objectives such as active citizenship, personal development, and well-being (European Commission, 2012). In addition, the key for responding to social changes and the increasingly complex demands external to education is the empowerment to inclusive lifelong learning. Following Phyu and Kálmán (2023), students should aim to become responsible for their own learning and ‘learn learning’. They should be able to develop lifelong values and attitudes toward learning. For these purposes it is necessary that curricula deal with life skills and that education enables links between learning, life, and community. This lifelong learning prepares students to the changing information environments, as they must understand, interpret, and use scientific data; produce new ones, and have the ability to solve problems. Therefore, learning systems must be committed, among other things, to innovate and develop skills: “[...] this should start with a high standard of basic education and access at all ages to training and skills development. We also need to find new ways of learning for a society that is becoming increasingly mobile and digital as well as of providing the right blend of ‘soft’ skills, notably entrepreneurship as well as robust digital skills” (UNESCO, 2018, p. 3).

In this sense, there is global awareness of the need for students to acquire a set of soft skills owing to develop the whole person. Soft skills are also known as transversal competencies and refer to issues such as ethics, attitudes, values, social-emotional and cognitive skills (Comfort & Timms, 2018). Recent studies provide different definitions of 21st-century transversal competencies which differ slightly from each other. UNESCO (2015) report a core set of them in Asia-Pacific educational environments, including critical and innovative thinking, inter-personal skills, intra-personal skills and global citizenship. Another study carried on by the American Brookings institution involving a wide range of 102 world countries states that the most frequently named transversal competencies are communication, creativity, critical thinking, and problem solving (Care *et al.*, 2016). Underlying other recent definitions is the conception that transversal competencies cover dimensions such as human relationships, innovation, thinking skills, and technological literacy (Binkley *et al.*, 2018).

With reference to human relationships, 21st Century education aims the development of self-regulated and cooperative learning (Prieto, 2008; Torre, 2008) to cope with the labor market demands that require professionals capable of working in teams and of being autonomous and self-regulated individuals (Redecker *et al.*, 2011). In case of music education, it means learning autonomously how to use musical instruments in various learning settings such as blended or distance learning (Alberich-Artal & Sangra, 2012; Cruywagen & Potgieter, 2020), as well as “positive” musical group-performing, in which each student

[performer] play a complementary role to the others (Bilen, 2010; Campayo-Muñoz & Cabedo-Mas, 2016). Moreover, it also requires approaching the proposed objectives to the acquisition of musical aptitudes using cooperative skills, maturity, reflection, and responsibility (Arriaga & Riaño, 2017).

Regarding innovation, authors agree that the University should improve learning processes and outcomes, as well as adopt teaching strategies that promote innovation (Cinque, 2016; Lines, 2009). In the case of music education, some of the fundamental elements that make it possible are a playful way of learning, strong connection between theory and practice, development of creativity, promotion of autonomy, changing the role of the teacher as a guide, and fostering cooperative-peer learning (Arriaga & Riaño, 2017). In addition, evidence from research and practice reveals that the use of ICT brings innovation and transversal competences development to the process of learning, communicating, and sharing information (Gertrúdíx & Gertrúdíx, 2014). ICT-based learning in Music Education capitalizes on the interdependence of teaching modes, whether formal, non-formal or informal (Burnard, 2007; Cayari 2015), and leads to massive use of open educational resources (OER), and social media channels (Greenhow & Galvin, 2020; Román, 2017). In this sense, reinforcing critical thinking skills would enable students' protection and effective learning (Casanova & Serrano, 2016), and enhancing the digital competence would also empower learners to be more creative (Punie *et al.*, 2014). However, it should not be forgotten that musical improvisation activities in themselves already develop creative thinking (Hallam, 2010).

On the other hand, by developing thinking skills students learn in a meaningful way and moreover, they learn to use critical thinking to find solutions as well as to be responsible for their learning (Demiral, 2018). In music education, there is a connection between activities that reinforce creativity and adopting critical thinking (Zhang, 2022) and fostering creative attitude in the music class may stimulate students curiosity, change their perspectives, and help them navigate both personal and social domains (Schiavio *et al.*, 2023)

The shift towards twenty-first century skills is taking place in education systems, new approaches of teaching strategies are raising, and technologies are providing opportunities to more pragmatic and innovative solutions (Care, 2018)

### **Teaching and Learning settings in Higher Music Education**

In order to meet with the aforementioned challenges, music education has to adapt to rapidly changing societies and therefore, constantly reflect on teaching and learning processes. Schools and educational systems need to rapidly accommodate to dynamic realities and, in this, research can bring light to challenges such as connecting theory and practice, respond to social needs or promote inclusive education (Bautista *et al.*, 2023). The arts, and specifically, music, has a big role on these aims, and the Universities are key settings to innovate in teaching and learning processes (Clements, 2010; Walker, 2007).

Martínez-Rodríguez *et al.* (2018) state that “arts education models must be in line with the conception of art at each moment” (p. 18) and also with learning ecologies. Music education professionals and stakeholders in higher education need to reflect on how pedagogical innovations can

stimulate learning music and how different models of music making —creating, exploring, performing, etc.— can be based on learning experiences that promote “confluence of all the contexts where learning takes place —political, cultural, social, emotional— acquiring a more social, community, participatory, reflexive, and interactive vision” (Olvera-Fernández *et al.*, 2022)

Several methodologies and approaches in teaching and learning have been designed, implemented and assessed to test efficacy on how innovative education can serve as a way to enable more powerful, experience-based, contextualised and, in sum, better educational processes. Technology —as one, but not the only— has reformulated the methods in which people teach and learn music (Partti *et al.*, 2021). Among these methodologies and approaches, Project-based learning (PBL) and Service-Learning (SL) have been widely used as a way to enable leaning settings that are contextualised and emerge from real or context-based settings.

Project-based learning (PBL) is based on the idea that real-life problems can develop teaching and learning processes. This is mainly because learning based on experienced that are real or that can be connected with students’ reality have the potential to be more meaningful for them (Larmer & Mergendoller, 2010). With these principles, PBL is “a student-centred form of instruction which is built on three constructivist principles: learning is context-specific, learners are involved actively in the learning process and they achieve their goals through social interactions and the sharing of knowledge and understanding” (Kokostaki *et al.*, 2016). At its core, PBL can be an educational approach that enable authentic, situated and engaging learning, provoke critical thinking, and develop autonomy and creativity, by making students responsible for making choices and for designing and managing their work (Tobias *et al.*, 2015). PBL approaches in music education has grown interest during the last years and has been proven to be an effective way of learning music and a provoking field of research (Botella-Nicolás & Ramos-Ramos, 2020). As a consequence, the use of PBL initiatives in music teaching and learning has been often used in different educational settings, with multiple examples of initiatives in early childhood education (Agmaz & Ergulec, 2019), primary schools (Bylica, 2020), secondary schools (Kibici, 2022), and in tertiary education, including music academies or conservatoires (Hahn, 2019).

In a generic way, Service-Learning (SL) is a pedagogical method carried out by the reciprocal action of the students and the community, in pursuit of satisfying unmet social needs (Furco & Billig, 2002; Tapia, 2008). The National Society for Experiential Education, defined SL as “any carefully monitored service experience in which a student has intentional learning goals and reflects actively on what he or she is learning throughout the experience” (Furco, 1996). In this, the service is integrated into the curriculum, and is a means to provide students with opportunities to employ academic skills in real-life situations. The adaptation of SL approaches in education has been proven to have positive impacts on different aspects such as academic progress, self-concept and personal and social growth (White, 2001), on the attitudes towards learning and the school, the civic commitment and the development of social skills (Celio *et al.*, 2011) and on social and intercultural understanding (Yorio & Ye, 2012).

The number of research on the personal and social effects of SL in music education settings has emerged strongly in recent times (for example, Barnes, 2002; Reynolds & Conway, 2003; Reynolds *et al.*, 2005; Yob, 2000). These include examples in primary education (Arrington, 2010; Chiva-Bartoll *et al.*, 2020), secondary schools (Pritchard & Whitehead, 2004), and in tertiary education, in which SL has been more widely used (Chiva-Bartoll *et al.*, 2019; Cuervo *et al.*,

2021; Gillanders *et al.*, 2018). From the results reflected in these studies, it can be deduced that the contributions that the SL offers to experiences of active musical practice can be a highly desirable enhancing factor (Chiva-Bartoll *et al.*, 2019).

This study aims to analyze recent studies (2012-2022) that have applied service-learning (S-L) and project-based learning (PBL) methodologies in higher music education to understand the nature of their contributions to the acquisition of transversal competences. The study is motivated by the need to better understand approaches to educational innovation and to identify high-quality educational models that address the needs of the 21st Century.

## **Methodology**

The selected qualitative methodology is based on the research questions, and follow Miles *et al.* (2014), as well as Cochrane recommendations (Higgins & Green, 2011).

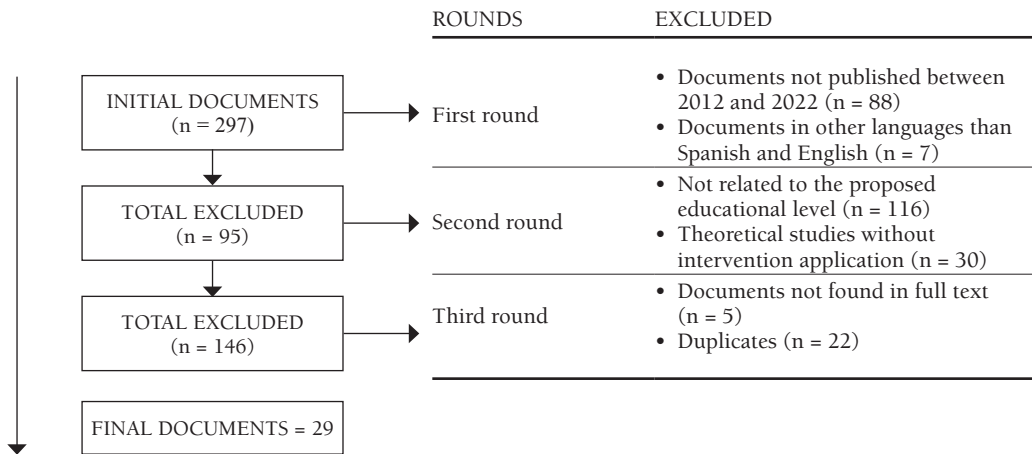
The specific questions raised in this study are as follows: (1) What is the nature of the contributions of service-learning (S-L) and project-based learning (PBL) to the acquisition of transversal competences in higher music education? (2) What impacts are generated by the types of innovations provided by the studies? and (3) What challenges have emerged with the implementation and contextualization of these methodologies?

In order to answer these questions, a rigorous and objective analysis of previously selected articles was carried out (Yardley, 2017). The search process for the articles was carried out using the WoS, ERIC and SCOPUS databases, and inclusion and exclusion criteria such as: (1) years 2012-2022; (2) The key words were delimited as follow: Service-Learning AND music; project-based AND learning AND music, (3) English and Spanish languages were selected, (4) higher education; (5) open access only.

Regarding the selection process of the articles, from the total of the 297 articles, we reviewed the titles, abstracts and key words, with the intention of checking that they studied SL and PBL teaching methodologies and that university level in Music Education was delimited. Finally, 29 documents were selected for analysis (see Table 1 in Appendix).

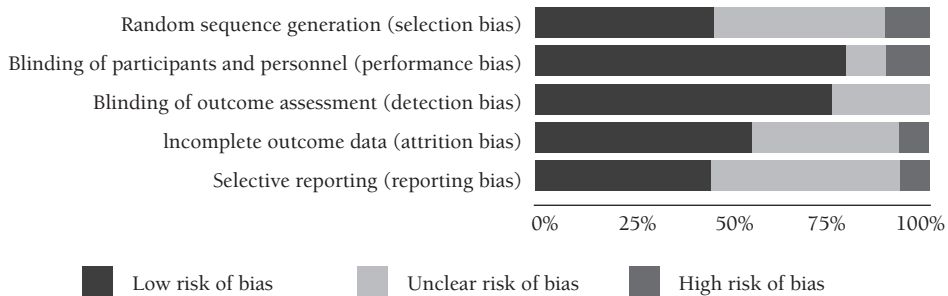
Selected articles are presented in chronological and alphabetical order of authors (Table 1 in Appendix). We selectively collected data from the final articles, contrasting this material in the quest for patterns or regularities, seeking out more data to support these emerging clusters, and then gradually drawing inferences from the links between other data segments and the cumulative set of conceptualizations. This process of selecting, focusing, simplifying, abstracting, and transforming the data refers to “data condensation” and is a part of analysis that sharpens, sorts, focuses, discards, and organizes data in such a way that conclusions can be drawn and verified (Miles *et al.*, 2014). To address trustworthiness, we have created a matrix including authors, titles, abstracts, key words, methods, results, and conclusions. Good data displays are a major avenue to robust qualitative analysis (Higgins & Green, 2011).

FIGURE 1. Flow diagram



We used Cochrane 5.1.0 resource to assess for bias or systematic error in all articles included, i.e. the degree of credibility of their results. The greater the risk of bias, the less valid the conclusions about the results. We have used the Review Manager 5 (RevMan, 2020) and assessed the bias domains: “selection, performance, attrition, detection and reporting” at three levels: low, high and unclear (Higgins & Green, 2011, p.204). We then assessed the risk of bias between studies (see figure 2).

FIGURE 2. RevMan Risk of bias graph



## Results

### Description of studies

Twenty-nine studies met the inclusion criteria and were analysed in this review (see Fig.1). Most of them were conducted in USA (16) followed by Spain (7), Australia (3), Thailand (1), Africa (1), and Chile (1). Teaching modalities included comparisons between SL and PBL approaches; synchronous online environment, multimedia and analog based learning; transdisciplinary, interdisciplinary and unique disciplines programs; peer or staff tutored session; regional and abroad



experiences. Two studies involved music therapy. 23 studies were conducted with undergraduate teacher training students. Table 1 (in Appendix) provides further details about participants.

### **Risk of bias in studies**

The differences detected in the risks of bias of individual articles may help to explain the heterogeneity of the results. The higher risk of bias in the articles refers to the non-random assignment of participants. In some studies data are lacking, which has hindered the assessment of this dimension. On the other hand, the number of participants in some studies is low (Table 1 in Appendix) and the results of studies with smaller samples are subject to greater sample variation and may therefore be less accurate.

In terms of performance, there is no evidence of bias in relation to the blinding of participants. There is no personal identification of them.

Regarding performance bias, the risk is low, since most articles mention the procedure to adequately hide the assignment sequence for the people involved in the process and for the assignment of the participating students.

The risk is also low for detection bias, that is blinding of outcomes assessment.

Finally, reporting bias resulted in an uncertain risk of bias, as not all articles reported data from the applied assessment tools, and in presenting the findings some place more emphasis on the significant results than on the non-significant ones.

On the other hand, qualitative data analysis is an iterative enterprise which connects data condensation, display, and conclusion drawing (Miles *et al.*, 2014). In this study, we have analysed, contrasted, and organised collected data, and have constructed patterns out of them for analytic categories (1) social interaction, (2) growth in personal attitudes, (3) academic learning, and (4) Challenges referred to the implementation and contextualization of the methodologies.

### **Social interaction**

Preservice teacher socialization and relationship buildings are related skills to music teacher education (Forrester, 2019). In this context, offering preservice teacher the possibility to engage in different types of authentic context learning experiences through SL programmes, expands the possibility of establishing social connections (Baughman, 2020; Gillanders *et al.*, 2018) and gaining improved acceptance of one another and of the different ideas demonstrated by their peers. This attitude leads students to be aware of and celebrate the growth of others (Menard & Robert, 2014).

On the other hand, partnership characteristics of a problem-solving setting (PBL), foster communication, and valuing of each other's contributions (Yoo & Kang, 2021) as well as the ability to ask for help to get through the project (Berbel *et al.*, 2017). By the way, working in a group, allows each student to become responsible for part of the process, and to negotiate with their peers (Sefton *et al.*, 2020).

Encouraging the building of relationships can be seen as a starting point for creating social change (Nichols & Sullivan, 2016). In this sense, facilitating pre-service music teacher collaborative and community connected learning might allow them to acquire understanding and dispositions to the challenges they will have to face. In the case of Cayari PBL based project (2015) which was developed in a virtual environment, aiming to create music videos that could be shared in class and online, students achieved increased understanding for advanced communication both in the classroom and on social media.

Moreover, community engagement SL programs in music can foster meaningful social collaborations between universities and other institutions or communities (Bartleet & Carfoot, 2013; Cuervo *et al.* 2021), as well as some PBL programmes use to carry out multidisciplinary real-life projects (Sefton *et al.*, 2020; Tejada & Thayer, 2019).

Thayer *et al.* (2021) in agreement with Snow (2004), consider the community as a potentially transformative entity. The SL community music project developed by Harrop-Allin (2017) in rural South Africa, afforded to link education with social responsibility by integrating community engagement activities into academic work. Students became more socially engaged and were aware of the benefits for both, for themselves and for the communities they served. Thus, they committed themselves to social transformation and became potential practitioners of community change. In this regard, SL experience carried out by Gubner *et al.* (2020) reported similar outcomes, as engagement with community beneficiaries (people with dementia) in their careers, families, and communities continued after course completion. In the same vein, the experience developed by Parejo *et al.* (2021) which aimed to develop socio-cultural diversity-values by using a SL program, fostered a sense of civic responsibility towards the community in the students beyond the teaching setting. In the case of the SL experience aimed to developing musical practices shaped by the needs of a juvenile Detention Center Arts Project, the facilitated musical experience with the incarcerated youth increased pre-service music teachers' awareness of the diversity of the sociocultural systems that shape their future students (Nichols & Sullivan, 2016). Those untraditional teaching environments were essential to examining students' beliefs and fostering a deeper understanding of the part of the population they were working with.

An important aspect that defines community engagement is reciprocity, which in an educational context with SL or PBL programs is embodied in the development of respect, shared authority, and mutually beneficial goals (Forrester, 2019; Yoo & Kang, 2021). Moreover, music making activities with SL led to powerful learning experiences that fostered mutual appreciation (Bartleet *et al.*, 2016).

### Growth in personal attitudes

Growth in personal attitudes is considered important to student preparation for life and for their professional careers (Feen-Calligan & Matthews, 2016). Self-direction and creative-leadership are some of these life and career skills (Yoo & Kang, 2021). In this sense, working process of a PBL setting helps students to discover their own potential because it empowers them to be builders of their own learning and become flexible (Berrón & Monreal, 2020). In the case of Akkapram's project (2020), which sought to incorporate community arts and culture as a form of cultural capital for participants through the use of PBL methodology, enabled students to

courage to express their opinions in a creative way, as well as to become more discipline and patient as they step out to learn the performing arts outside of the classroom. They showed a more open attitude towards the different cultural world and its aesthetic through the collaboration with local artists, thus broadening their perception of the environment, and of the perspectives and lives of others.

On the other hand, promoting effective communication help easier manage daily situations, and leads to better collaboration (Forrester, 2019). Learning to identify emotions from human's voice as in the BPL setting carried out by Berbel *et al.* (2017), was a personal challenge that allowed to develop communication through nonverbal language, and thereafter, contributed to better understand the communications context. Yoo & Kang (2021) reported the experiences helped preservice teachers to adapt to dynamic and complex scenarios. Although students had reported their need to create lesson plans to feel comfortable when acting as professionals, PBL made more difficult to predict each sequential step of the lesson and, therefore, helped students to develop flexibility, an open mind, and an ability to adapt to meet circumstances where crucial pedagogical skills were needed. In the end, surpassing technical, musical and pedagogical challenges (Cayari, 2015), led to a self-reported sense of accomplishment and satisfaction for the students.

In the case of SL environments, opportunities for personal growth occurs not only in the academic setting from teacher and peers but from beneficiary, and community. In this sense, social engagement through applied experiential SL increase student's awareness of civic learning (Harrop-Allin, 2017) and lead to deepen in moral values (Bartleet & Carfoot, 2013). Critical reflection on the social problem they are dealing with in a SL background involves emotional learning aspects which lead to a better understanding of themselves and of others. In Menard and Rosen (2014) outlined experience, undergraduate music majors participating as teacher/mentors for elementary students became aware on the importance of encouraging students without influencing their music composition ideas and they also were concern with appreciating children's intention to gain a better understanding of them. Practising critical reflection in a SL experience develops in students the sense of receiving critical feedback as a positive learning contribution and allows professional growth. This learning is a foregone point in a collaborative setting.

Thus, SL settings contribute to develop the evolving sense of undergraduate's identity as teacher and of their awareness of the responsibility associated with this job (Bartolome, 2017).

### **Academic learning**

Employing PBL or SL in music teaching and learning in higher education contexts has been proven to have positive effects on academic aspects of learning. Together with leaning music—acquiring competences on music listening, composing and performing—, such methodologies can impact on different areas of students' academic and professional development.

Akkapram (2020) suggest that, after the experience analysed, the music students learned to work systematically after their long practice sessions and also to establish effective collaboration processes with other group of professionals. This included the ability to adjust to new behaviours, to better plan for daily work and to be able to successfully express their ideas and adapt them into

the context. The study reported that some other abilities developed included responsibility and punctuality. These results are consistent with the ones addressed by Tejada & Thayer (2019), and Thayer *et al.* (2021), which identified enriching aspect of collaborative work and the exchange of opinions, mutual learning experiences, the sense of satisfaction, and the adequate focus of the course on group work. In all these cases, PBL served as a catalyst to promote reflection and critical thinking.

Together with these very aspects, SL experiences included academic achievements mainly related to the fact that students feel these processes as real versus imagined subjects and enable them to experience ideology in their own lived experience (Bartleet & Carfoot, 2013). In this sense, some of the articles report that employing SL strategies in the music classroom enabled to create authentic experiences that would better prepare students for their first teaching jobs (Baughman, 2020; Berrón & Monreal, 2020). This included an optimization in the strategies of social interaction and context control, and the perception of the acquired knowledge (Cuervo *et al.*, 2021). For preservice music teachers, participating in SL projects helped to think critically about mitigating their classroom bias and expanding their viewpoints (Harrop- Allin, 2017; Forrester, 2019). In this, they found their own challenges (Menard & Rosen, 2016), such as discovering their own deficiencies in error detection and choosing teaching methods on the spot (Baughman, 2020). Baughman (2020) reported that the students learned to manage a classroom through participating in behavior monitoring and through strategically paced rehearsals. Similarly, Koops (2022) identified that the focus on developing the creativity of the preservice music teachers and then transferring that experience to the SL classes was one important aspect. Also, creativity was developed in PBL settings (Yoo & Kang, 2021). In sum, in most studies students report that SL have the potential to make a learning experience more meaningful, and to better understand the meaning and significance of the subject (Gillanders *et al.*, 2018). The same perception emerged in PBL transdisciplinary settings (Akkapram, 2022; Feen-Calligan & Matthews, 2016; Sefton *et al.*, 2020).

Furthermore, SL projects help to acquire different extra-musical knowledge, often related to the community which the project is developed with. Gubner *et al.* (2020) research proved that music education students participating in a SL project with people with dementia pushed beyond preconceived ideas about the relationship between music and dementia. Students even reported acquiring future professional knowledge, as they became aware of the growth of an interprofessional workforce. Similarly, Bartleet & Carfoot (2013) reported that their students who worked with indigenous communities gained significant knowledge about the communities. Furthermore, the fact that SL projects most often work with outside communities, research show clear evidence of positive gains through reciprocity in terms of academic knowledge (Koops, 2022). Finally, providing students with intercultural experiences through community SL programs can foster the potential to transform their understandings to other cultures (Bartleet *et al.*, 2013, 2016). Intercultural understanding has been also reported in PBL experiences, such as Akkapram (2020) research findings, which suggest that working through community connections and collaborative activities with a PBL approach, enables students to achieve understanding of a different world and develops individual and collective skills to solve problems. In addition, International Service-Learning (ISL) has positive impacts on participants' intercultural competence (Tang & Schwantes, 2021). Such experiences between different cultural environments are nowadays encouraged through distance SL projects and online SL internships (Pike, 2017).

### Challenges referred to the implementation and contextualization of the methodologies

According to the research, designing service-learning (S-L) projects in higher music education can pose several challenges. Firstly, working in a foreign context that may have diverse cultural backgrounds can make it difficult to develop meaningful relationships with the community and achieve mutual goals (Harrop-Allin, 2017). This is however one strength of SL projects, as one of the challenges identified in PBL initiatives emphasize the importance of finding authentic and meaningful contexts for projects that allow for the integration of multiple skills and concepts (Yoo & Kang, 2021). Finding and working with community partners is indeed enriching but requires a lot of time and effort (Gubner *et al.*, 2020). In some cases, Harrop-Allin (2017) identify language barriers that can hinder effective communication. This has also been the case in some PBL initiatives (Akkapram, 2020). Cuervo *et al.* (2021) highlight the lack of clear guidelines and frameworks for designing and assessing SL initiatives in music education as a significant challenge. Other challenges include balancing the needs and expectations of multiple stakeholders, ensuring safety and health considerations for students, and determining appropriate service projects that align with the students' learning goals and the needs of the community (Power, 2013). Lastly, designing SL projects in a culturally appropriate way that respects cultural protocols and avoids becoming extractive or tokenistic requires ongoing communication and relationship-building with community partners, ethical considerations related to power imbalances and privilege, and ongoing critical reflection and learning by educators (Bartleet *et al.*, 2016; Parejo *et al.*, 2021).

In relation to the curriculum, SL initiatives in music education pose several challenges related to balancing the educational and social goals of the project while maintaining high levels of musical quality. Koops (2022) highlights the need for careful planning and collaboration between educators and community partners to align SL initiatives with music education standards and learning outcomes. Similarly, Forrester (2019) and Cuervo *et al.* (2021) note the potential tension between a focus on service and a focus on learning in SL initiatives. In addition, there is a challenge of balancing the creative and educational aspects of the project. Gubner *et al.* (2020) highlight the need to create projects that are both engaging and educational for undergraduate students while producing high-quality final products that are meaningful for community partners. Power (2013) also emphasizes the challenge of balancing the experiential learning opportunities of service with the need for academic rigor and assessment of learning outcomes.

Similarly, one of the challenges of designing PBL experiences is the development of effective project-based learning activities that address the needs of diverse learners and align with state standards (Sefton *et al.*, 2020). To this end, Yoo & Kang (2021) and Berbel *et al.* (2017) highlight the importance of ongoing critical reflection and evaluation to improve the effectiveness of project-based learning in music education.

Forrester (2019) and Koops (2022) also identify challenges in relation to the time, as these initiatives may often require efforts outside of regular classroom hours and educators may often have limited time for reflection.

Both PBL and SL projects in higher music education can be also challenging due to various resource-related issues. Firstly, the lack of resources such as instruments, equipment, and access to

technology can hinder the successful implementation initiatives (Harrop-Allin, 2017). Additionally, they may require additional resources such as transportation and materials, which can create financial challenges for both educators and community partners (Koops, 2022). To overcome these challenges, securing funding is crucial (Akkapram, 2020; Power, 2013).

Last, effective PAB and SL initiatives in music education require consideration of several factors related to training. Yoo & Kang (2021) and Thayer *et al.* (2021) note that traditional music teacher education has not always emphasized the development of 21st-century skills, which are critical for success in a rapidly evolving in different areas of PBL such as technology and industry. Due to this, there may be resistance to change among music educators and institutions, making it difficult to introduce new pedagogical approaches. Appropriate training and support for music teachers is necessary for effective implementation of SL initiatives in their classrooms (Cuervo *et al.*, 2021). However, some music educators may feel ill-equipped to facilitate SL initiatives due to a lack of training or experience in community engagement and service-learning, and there may be a lack of prior experience and preparation of preservice teachers (Forrester, 2019; Koops, 2022).

Finally, both in PBL and SL initiatives, several authors identify a clear need for more research (Bartleet *et al.*, 2016; Berbel *et al.*, 2017; Thayer *et al.*, 2021; Sefton *et al.*, 2020).

## Conclusions

The aim of this study was to analyze recent studies (2012-2022) that have applied SL and PBL methodologies in higher music education to understand the nature of their contributions to the acquisition of transversal competences. We explored the categories *social interaction*, *personal growth*, *academic learning*, and *challenges* related to the implementation and contextualization of those methodologies.

With respect to *social interaction*, we can conclude that offering the possibility to engage in real context SL experiences increases the possibility of establishing social connections and building-up socio-cultural diversity understanding (Gubner *et al.*, 2020; Parejo *et al.*, 2021). Both methodologies, SL and PBL, contribute to become more socially integrated and more willing to collaborate in academic activities (Baughman, 2020; Gillanders *et al.*, 2018), as well as to develop respect and mutual appreciation (Sefton *et al.*, 2020). In this vein, these learning methodologies contributed to increase music students in higher education's awareness and acceptance of the diversity in their class group. In the case of pre-service music teachers, these benefits may also shape their future students (Nichols & Sullivan, 2016).

In relation to *personal growth*, this review provides valuable insights into the contribution of those methodologies in higher music education to the acquisition of creativity, critical thinking, collaborative working, communication, and having an open attitude (Yoo & Kang, 2021; Thayer *et al.*, 2021; Sefton *et al.*, 2020). Besides, in the case of SL environments, engagement through applied experiential learnings increases student's awareness of civic responsibility. Learning experiences go beyond the academic context to the personal sphere and have a positive influence on students' maturation.

Conclusions concerning *academic learning* suggest that both methodologies, SL and PBL contribute significantly to enable multidisciplinary learning through real projects and real settings.

Moreover, they can foster collaborative work and offer the opportunity to become responsible for the own learning process.

Regarding *challenges* related to the implementation and contextualization of the methodologies, we can conclude that the complexity of implementation requires a serious social commitment from the teacher. Addressing Eckersley *et al.* (2018) results, we found out that the music teacher needs an appropriate training and support to successfully implement SL and PBL methodologies in higher music education. The challenges in implementing SL and PBL include limited resources, managing logistics, and the lack of institutional support (Harrop-Allin, 2017; Gubner *et al.*, 2020; Cuervo *et al.*, 2021). By addressing these challenges, professionals in higher music education settings can develop high-quality educational models that deal with the needs of the 21st century, aimed not only at improving students' academic skills, but also involving social skills and personal development. Teachers involved in the development of these methodologies seem to be aware of the need to implement learning beyond the curricular ones, that is, learning for life. This model aligns more with a learning process centred in the holistic development of the person, rather than only in the academic outcome.

Although the results of the review reveal potentially interesting positive outcomes for researchers, educators, and practitioners, several limitations need to be considered. Firstly, while 29 studies represent a considerable volume of research, the sample remains limited, and the results and conclusions reached in this research cannot be generalized (Bartolucci & Hillegass, 2010). Secondly, all publications included in this study come from indexed journals and have been written in English or Spanish. The importance of "grey literature", such as doctoral theses, conference presentations, or articles from other non-indexed journals, has been highlighted by some authors, as these studies may provide valuable insights that were not captured in this review (Cooper *et al.*, 2009). The omission of such studies could have influenced the results and conclusions of this review.

It is important to note that this review focuses on a small subset of studies and does not cover the entire volume of research on the impact of implementing methodologies such as SL or PBL. Furthermore, the selection of the reviewed studies and the application of inclusion and exclusion criteria may have been influenced by the reviewers' own perspective. Nevertheless, this review provides a general picture of the research that readers may find in specific databases. The strict application of the review process means that the search can be reproduced or modified to explore other publications that could complement or contribute new findings to those identified in this study.

Therefore, it is encouraged to conduct further research that examines the effects of employing SL and PBL methodologies on students' social development using different terms and criteria to present a broader understanding of how music initiatives are designed and implemented, how research is conducted in this field, and the social and personal outcomes that can be expected from these activities (Kratus, 2017).

Despite the unresolved challenges encountered in this review, the field of inquiry under examination is highly promising. Our review aims to serve as a foundation upon which future researchers and educators can build and advance the state of knowledge referred to learn methodologies in this area. Additionally, it is hoped that the present review will motivate immediate improvements and spur further investigations into this fascinating domain of study related to how group SL and

PBL initiatives in higher music education are formed, how research in this area is conducted, and the social and personal outcomes that may be expected from participating in these activities. Moreover, by going deeper into the intrinsic characteristics of both methodologies, SL and PBL, researcher could learn more about how they lead to effective academic learning and motivated students.

The limitations of the reviewed literature and the potential for future work in this field should not discourage scholars and practitioners from recognizing the immense value that music making initiatives offer for the development of transversal competences, and how employing engaging learning methodologies can result in personal and social benefits for students and educators.

## Notes

---

1. This research is part of the R+D+i Project PID2020-116198GB-I00, funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation (MCIN/AEI/10.13039/501100011033).

## References

---

- Agmaz, R. F. & Ergulec, F. (2019). Music Down Here: A Project Based Learning Approach. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 10(3), 42-53.
- Akkapram, P. (2020). The impact of the Sinsai Roo Jai ton project on the development of local culture and contemporary performance in northeastern Thailand. *Manusya*, 23(3), 430-449
- Alberich-Artal, E. & Sangra, A. (2012). Virtual Virtuosos. A Case Study in Learning Music in Virtual Learning Environments in Spain. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 1-9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979597.pdf>
- Arriaga, C. & Riaño, M. E. (2017). La práctica musical desde la reflexión y la acción en la formación inicial del profesorado. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 17-32. <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Arrington, N. M. (2010). *The effects of participating in a service-learning experience on the development of self-efficacy for self-regulated learning of third graders in an elementary school in southeastern United States* (Doctoral dissertation), Clemson University, South Carolina (USA).
- Barnes, G. V. (2002). Opportunities in service learning. *Music Educators Journal*, 88(4), 42-46.
- Bartolucci, A. A. & Hilleagass, W. B. (2010). Overview, Strengths, and Limitations of Systematic Reviews and Meta-Analyses. In: F. Chiappelli (eds.), *Evidence-Based Practice: Toward Optimizing Clinical Outcomes*. Springer, Berlin, Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-05025-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-05025-1_2)
- Bartleet, B.-L. & Carfoot, G. (2013). Desert Harmony: Stories of Collaboration between Indigenous Musicians and University Students. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 12(1), 180-196.
- Bartleet, B.-L., Sunderland, N. & Carfoot, G. (2016). Enhancing Intercultural Engagement Through Service Learning and Music Making with Indigenous Communities in Australia. *Research Studies in Music Education*, 38(2), 173-191. <https://doi.org/10.1177/1321103X166678>
- Bartolome, S. (2017). Comparing Field-Teaching Experiences: A Longitudinal Examination of Preservice and First-Year Teacher Perspectives. *Journal of Research in Music Education*, 65(3), 264-286. <https://doi.org/10.1177/0022429417730043>



- Baughman, M. (2020). Mentorship and Learning Experiences of Preservice Teachers as Community Children's Chorus Conductors. *Journal of Music Teacher Education*, 29(2), 38-52. <https://doi.org/10.1177/1057083719876>
- Bautista, A., Cerdán, R., García-Carrión, R., Salsa, A. M., Aldoney, D., Cabedo-Mas, A., Campos, R., Clarà, M., Gámez-Guadix, M., Ilari, B., Kammerer, Y., Macedo-Rouet, M., Mendive, S., Muñoz, D., Saux, G. I., Sun, H., Sun, J., Clara Ventura, A., Yang, W., Khalfaoui, A., Noguera, I. R., Mániz, I. & Yeung, J. (2023). What research is important today in human development, learning and education? JSED Editors' reflections and research calls. *Journal for the Study of Education and Development*, 46(1), 1-38. <https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2137980>
- Berbel-Gómez, N., Jaume, M. & Rovira, M. D. P. (2017). A cooperative learning experience through life stories linked with emotions: The 'polyedric life stories' experience. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1, 52-55.
- Berrón, E. & Monreal, I. M. (2020). Initial training of future teachers through Project Based Learning from Music Education. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 208-223. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18031>
- Bilen, S. (2010). The effect of cooperative learning on the ability of prospect of music teachers to apply Orff-Schulwerk activities. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 4872-4877. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.787>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2018). Defining twenty-first century skills. In E. Care, P. Griffin & M. Wilson (eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2)
- Botella, A. M. & Ramos Ramos, P. (2020). El aprendizaje basado en proyectos en el aula de música. *Per Musi*, 40, General Topics: 1-15. e204003. <https://doi.org/10.35699/2317-6377.2020.24084>
- Burnard, P. (2007). Creativity and technology: critical agents of change in the work and lives of music teachers. In: J. Finney & P. Burnard (eds.). *Music Education with Digital Technology* (pp.196-207). Continuum.
- Bylica, K. (2020) Hearing my world: negotiating borders, porosity, and relationality through cultural production in middle school music classes. *Music Education Research*, 22(3), 331-345. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1759519>
- Campayo-Muñoz, E. & Cabedo-Mas, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora e la Educación Musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 124-139. <https://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.51864>
- Care, E. (2018). Twenty-First century skills: from theory to action. In E. Care, P. Griffin & M. Wilson (eds.) *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp.3-21). Springer.
- Care, E., Anderson, K. & Kim. (2016). *Visualizing the breadth of skills movement across education systems, Skills for a changing world*. Washington, D.C. The Brookings Institution.
- Casanova, O. & Serrano, R. (2016) Internet, tecnología y aplicaciones para la educación musical universitaria del siglo XXI. *Revista de docencia universitaria (REDU)*, 14(1), 405-422. [https://zaguan.unizar.es/record/56660/files/texto\\_completo.pdf](https://zaguan.unizar.es/record/56660/files/texto_completo.pdf)
- Cayari, Ch. (2015). Participatory Culture and Informal Music Learning through Video Creation in the Curriculum. *International Journal of Community Music*, 8(1), 41-57. [https://doi.org/10.1386/ijcm.8.1.41\\_1](https://doi.org/10.1386/ijcm.8.1.41_1).
- Celio, C. I., Durlak, J. & Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students, *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181. <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>

- Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, F. F. & Cabedo-Mas, A. (2019). Aprendizaje-servicio en educación musical: revisión de la literatura y recomendaciones para la práctica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 16, 3-19.
- Chiva-Bartoll, O., Moliner, M. L. & Salvador-García, C. (2020). Can service-learning promote social well-being in primary education students? A mixed method approach. *Children and Youth Services Review*, 111, 104841. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104841>.
- Cinque, M. (2016). "Lost in translation". Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389-427.
- Clements, A. (ed.) (2010). *Alternative approaches in music education: Case studies from the field*. R&L Education.
- Comfort, K. & Timms, M. (2018). A Twenty-First Century skills lens on the common core State standards and the next generation science standards. In E. Care, P. Griffin & M. Wilson (eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 131-145). Springer.
- Cooper, H. M., Hedges, L. V. & Valentine, J. C. (2009). *Handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd ed.). Russell Sage Foundation.
- Cruywagen, S. & Potgieter, H. (2020). The World we Live in a Perspective on Blended Learning and Music Education in Higher Education. *Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 16(1), 1-9. <https://doi.org/10.4102/td.v16i1.696>
- Cuervo, L., Arroyo, D., Bonastre, C. & Navarro, E. (2021). Evaluación de una intervención de Aprendizaje-Servicio en Educación Musical, en la formación de profesorado/Evaluation of a Service-Learning Intervention in music education for teacher training. *Revista Electrónica LEEME*, 48, 20-38. <https://doi.org/10.7203/LEEME.48.21232>
- Demiral, U. (2018). Examination of critical thinking skills of preservice science teachers: A perspective of social constructivist theory. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 179-190. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n4p179>
- Eckersley, B., Tobin, K. & Windsor, S. (2018). Professional Experience and Project-Based Learning as Service Learning. In: J. Kriewaldt, A. Ambrosetti, D. Rorrison & R. Capeness (eds.), *Educating Future Teachers: Innovative Perspectives in Professional Experience*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-5484-6\\_11](https://doi.org/10.1007/978-981-10-5484-6_11)
- European Commission (2012). Rethinking education strategy: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN>
- Feen-Calligan, H. & Matthews, W. (2016). Pre-Professional Arts Based Service-Learning in Music Education and Art Therapy. *International Journal of Education & the Arts*, 17, 1-36.
- Forrester, S. H. (2019). Community Engagement in Music Education: Preservice Music Teachers' Perceptions of an Urban Service-Learning Initiative. *Journal of Music Teacher Education*, 29(1), 26-40. <https://doi.org/10.1177/1057083719871472>
- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. *Service Learning, General*, 128. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/128>
- Furco, A. & Billig, S. H. (2002). *Service Learning. The essence of the Pedagogy*, Greenwich, CT, Information Age Publishing.
- Gertrudix, F. & Gertrudix, M. (2014). Tools and Resources for Music Creation and Consumption on WEB 2.0. Applications and Educational Possibilities. *Educación XXI* 17(2), 313-336. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11493>.
- Gillanders, C., Cores Torres, A. & Tojeiro Pérez, L. (2018). Music education and service-learning: a case study in Primary Education teacher training. *Revista Electrónica de LEEME*, 2(42), 16-30. <https://doi.org/10.7203/LEEME.42.12329>

- Greenhow, Ch. & Galvin, S. (2020). Teaching with Social Media: Evidence-based Strategies for making Remote Higher Education Less Remote. *Information and Learning Sciences*, 121(7/8), 513-524. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0138>.
- Gubner, J., Smith, A. & Allison, T. (2020). Transforming Undergraduate Student Perceptions of Dementia through Music and Filmmaking. *Journal of the American Geriatrics Society*, 65(5), 1083-1089. <https://doi.org/10.1111/jgs.16418>
- Hahn, K. (2019). Inquiry into an unknown musical practice: an example of learning through project and investigation. In S. Gies & J. H. Sætre (eds.), *Becoming Musicians* (pp. 173-196). NMH publications.
- Hallam, S. (2010). The power of music: its impact on the intellectual, social, and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Harrop-Allin, S. (2017). Higher education student learning beyond the classroom: findings from a community music service-learning project in rural South Africa. *Music Education Research*, 19(3), 231-251. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1214695>
- Higgins, J. P. T. & Green S. (eds.) (2011). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions Version 5.1.0*. The Cochrane Collaboration, 2011. <https://www.cochrane-handbook.org>.
- Kibici, V. B. (2022). The effect of project-based learning approach on lesson outcomes, attitudes and retention of learned in secondary school music. *OPUS-Journal of Society Research*, 19(49), 771-783.
- Kokotsaki, D., Menzies, V. & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/13654802166597>
- Koops, A. (2022). Faith, Scholarship, and Service-Learning in Music Education: A Creative Approach. *Christian Higher Education*, 21(1-2), 58-81. <https://doi.org/10.1080/15363759.2021.2004472>
- Kratus, J. (2017). Music listening is creative. *Music Educators Journal*, 103(3), 46-51. <https://doi.org/10.1177/0027432116686>
- Larmer, J. & Mergendoller, J. R. (2010). Seven essentials for project-based learning. *Educational Leadership*, 68(1), 34-37.
- Lines, D. K. (ed.) (2009). *La educación musical para el nuevo milenio*. Morata.
- Martínez-Rodríguez J. B., Fernández-Rodríguez E. & Anguita R. (2018). *Ecologías del aprendizaje: Educación expandida en contextos múltiples*. Morata.
- Menard, E. & Rosen, R. (2014). Preservice Music Teacher Perceptions of Mentoring Young Composers: An Exploratory Case Study. *Journal of Music Teacher Education*, 25(2), 66-80. <https://doi.org/10.1177/10570837145526>
- Miles, M., Huberman, M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. Sage Publications.
- Nichols, J. & Sullivan, B. M. (2016). Learning through dissonance: Critical service-learning in a juvenile detention centre as field experience in music teacher education. *Research Studies in Musik Education*, 18(2), 155-171. <https://doi.org/10.1177/1321103X16641845>
- Olvera-Fernández, J., Montes-Rodríguez, R. & Ocaña-Fernández, A. (2022). Innovative and disruptive pedagogies in music education: A systematic review of the literature. *International Journal of Music Education*, 41(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/02557614221093709>.
- Parejo, J. L., Cortón-Heras, M. O. de la & Giraldez-Hayas, A. (2021). La dinamización musical del patio escolar: resultados de un proyecto de aprendizaje-servicio. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 181-194. <http://orcid.org/0000-0002-1081-3529>

- Partti, H., Weber, J. & Rolle, C. (2021). Learning a skill, or learning to learn? Supporting teachers' professional development in music education technology. *Journal of Music, Technology & Education*, 14(2-3), 123-139.
- Phyu, W. & Kálmán, A. (2023). Lifelong Learning in the Educational Setting: A Systematic Literature Review. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(2) <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00738-w>
- Pike, P. (2017). Improving music teaching and learning through online service: A case study of a synchronous online teaching internship. *International Journal of Music Education*, 35(1), 107-117. <https://doi.org/10.1177/0255761415613534>
- Prieto, L. (2008). Aprender entre iguales: cómo planificar una actividad de aprendizaje auténticamente cooperativa. En L. Prieto (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 117-132). Octaedro.
- Pritchard, F. F. & Whitehead, G. I. (2004). *Serve and learn: Implementing and evaluating service-learning in middle and high schools*. Routledge.
- Power, A. (2013). Developing the Music Pre-Service Teacher through International Service Learning. *Australian Journal of Music Education*, 2, 64-70.
- Punie, Y., Brecko, B. & Ferrari, A. (2014). DIGCOMP: A Framework for developing and understanding digital competence in Europe. *eLearning Papers*, 38, 5-16.
- Redecker, Ch., Leis, M., Leenderse, M., Punie, Y., Gijsbers, G., Kirschner, P., Stoyanov, S. & Hoogveld, B. (2011). *The Future of Learning: Preparing for Change*. Joint Research Centre (JRC), Report of the European Commission. Luxembourg, European Union.
- Review Manager (RevMan) (2020). [Computer program]. Version 5.4.1, The Cochrane Collaboration.
- Reynolds, A. M. & Conway, C. M. (2003). Service-Learning in Music Education Methods: Perceptions of Participants. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 155, 1-10.
- Reynolds, A. M., Jerome, A., Preston, A. L. & Haynes, H. (2005). Service-learning in music education: Participants' reflections. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 79-91.
- Román, M. (2017). Tecnología al servicio de la educación musical. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 481-495. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-09>
- Schiavio, A., van der Schyff, D., Philippe, R. A. & Biasutti, M. (2023). Music teachers' self-reported views of creativity in the context of their work. *Arts and Humanities in Higher Education*, 22(1), 60-80. <https://doi.org/10.1177/14740222221125>
- Sefton, T., Smith, K. & Tousignant, W. (2020). Integrating Multiliteracies for Preservice Teachers using Project-Based Learning. *Journal of Teaching and Learning*, 14(2), 18-32. <https://doi.org/10.22329/jtl.v14i2.6320>
- Snow, K. (2004). What counts as literacy in early childhood? In K. McCartney & D. Phillips (eds.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 274-294). Blackwell Publishing.
- Tang, J. & Schwantes, M. (2021). International service-learning and intercultural competence of U.S. music therapists: Initial survey findings. *Nordic Journal of Music Therapy*, 30(4), 377-396. <https://doi.org/10.1080/08098131.2020.1841822>
- Tapia, M. N. (2008). *La solidaridad como pedagogía*. Ed. Criterio.
- Tejada, J. & Thayer, T. (2019). Design and validation of a music technology course for initial music teacher education based on the TPACK framework and the project-based learning approach. *Journal of Music Technology and Education*, 12(3), 225-246. [https://doi.org/10.1386/jmte\\_00008\\_1](https://doi.org/10.1386/jmte_00008_1)
- Thayer, T., Tejada, J. & Murillo, A. (2021). Technological training in secondary-school music teachers. An intervention-based study on the integration of musical, technological and

- pedagogical contents at the University of Valencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 1-20. <https://doi.org/10.6018/reifop.442501>
- Tobias, E. S., Campbell, M. R. & Greco, P. (2015). Bringing curriculum to life: Enacting project-based learning in music programs. *Music Educators Journal*, 102(2), 39-47. <https://doi.org/10.1177/002743211560760>
- Torre, J. C. (2008). Estrategias para potenciar la autoeficacia y la autorregulación académica. En L. Prieto (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 61-90). Octaedro. [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143997/1/PRIETO\\_La-ensen%CC%83anza-universitaria-centrada-en-el-aprendizaje\\_p.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143997/1/PRIETO_La-ensen%CC%83anza-universitaria-centrada-en-el-aprendizaje_p.pdf)
- UNESCO (2015). *2013 Asia-Pacific Education Research Institutes Network (ERI-Net) regional study on transversal competencies in education policy & practice.*
- UNESCO (2018). *Council recommendation on Key Competences for Lifelong Learning.* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018SC0014>
- Walker, R. (2007). *Music education: Cultural values, social change and innovation.* Charles C Thomas Publisher.
- White, A. (2001). *Meta-analysis of service-learning research in middle and high schools* (Tesis doctoral). Denton, University of North Texas. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcedt/67/>
- Yardley, L. (2017). Demonstrating the validity of qualitative research. *Journal of Positive Psychology*, 12(3), 295-297. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262624>
- Yob, I. M. (2000). A feeling for others: Music education and service learning. *Philosophy of Music Education Review*, 8(2), 67-78.
- Yoo, H. & Kang, S. (2021). Teaching as Improvising: Preservice Music Teacher Field Experience With 21st-Century Skills Activities. *Journal of Music Teacher Education*, 30(3), 54-68. <https://doi.org/10.1177/10570837211021373>
- Yorio, P. L. & Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), pp. 9-27. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>
- Zhang, S. (2022). Interactive environment for music education: developing certain thinking skills in a mobile or static interactive environment. *Interactive Learning Environments*, 31(10), 6856-6868. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2049826>

## Appendix

TABLE 1. Selected articles

SL vs PBL	References	Research country- University- Participants	Procedures (intervention)	Methods/ assessed outcomes
1 S-L	Koops, A., 2022	USA/ Preservice music education students from brass and woodwind. Intervention (n=17)	Music composition projects were implemented in the coursework, which were linked to a SL experience by the students after being placed to work with middle-school band students in local schools.	Qualitative research/ <i>Instrument play skills, instrument teaching, faith integration.</i>
2 PBL	Rennoll, V. et al., 2022	USA/ master's degree students. Intervention (n=11)	Students characterized a contact sensor with a polymer diaphragm for musical instrument recording. They completed literature review, planned the experiment, collected and analyzed data, and presented results.	Qualitative/ <i>Achievement of learning objectives.</i>
3 S-L	Cuervo, L., Arroyo, D. & Bonastre, C., Asencio, E., 2021	Spain/ Music teachers of the Faculty of Education. Intervention (n=93)	Preservice music teachers develop music activities for children and bring them to hospitalized children.	Quantitative evaluative research, quasi-experimental design with control group non-equivalent/ <i>Learning strategies and knowledge acquisition.</i>
4 PBL	Iglesias, P. & Ribera, L., 2021	Chile/ Teacher of the pedagogical career in musical arts. Intervention (n=12)	Group work on the problems of online teaching and the integration of technology in face-to-face contexts, taking into account PBL.	Case study/ <i>Teaching difficulties, effectiveness, and projection of online teaching in Music.</i>
5 S-L	Parejo J. L., Cortón, M.O., de la & Giráldez, A., 2021	Spain/ Preservice music teachers. Intervention (n=60)	Preservice music teachers interacted in seven primary schools in the context of a SL experience to make recess breaks more dynamic for a total of 525 students aged 6-12.	Qualitative research/ <i>Preservice teachers' civic and social skills, as well as the impact of professional training.</i>
6 S-L	Tang, J. & Schwantes, M., 2021	USA/ Music Therapy Scholars. Intervention (n=409)	Music therapy scholars participating in a International SL experience were asked to outline their perceptions to intercultural competence achievement.	Quantitative study/ <i>Intercultural competence</i>
7 PBL	Thayer, T.; Tejada, J. & Murillo, A., 2021	Spain and Chile/ master's degree students in teacher training. Intervention (n=81)	Three work projects were implemented, each integrating three types of content (TPCK) for the creation of digital materials for the teaching of instrumental music in the secondary school classroom.	Mix-method. Descriptive-exploratory design/ <i>Technological training, auto-perception of technological skills in teaching settings.</i>
8 PBL	Yoo, K. & Kang, S., 2021	USA - Preservice music teachers. Intervention (n=10)	Over 8 weeks learning, 10 preservice music teachers designed lesson plans focused on creativity, critical thinking, communication, and collaboration, and peer taught their lessons in an elementary music methods class.	Case study/ <i>Partnership, innovation skills.</i>

SL vs PBL	References	Research country- University-Participants	Procedures (intervention)	Methods/ assessed outcomes
9 PBL	Akkapram, P., 2020	Thailand - Students from the Faculty of Fine and Applied Arts. Intervention (n=6)	Puppet performance by university students working with local artists in northeastern Thailand, the project inspired many other groups interested in making puppet performances by collaborating with local artists in Isan communities. Transdisciplinary approach.	Qualitative research/ <i>new creative teaching methods such as community-based learning. Development of individual and collective skills to solve problems. Behaviors and knowledge on a specific sociocultural context.</i>
10 S-L	Baughman, M., 2020	USA/ Two junior-level music education majors and two children's chorus conductors. (n=4)	Two interns assisted in teaching a weekly, 60-minute choral rehearsal for 10 consecutive weeks.	Qualitative research/ <i>Teaching skills in an authentic context</i>
11 PBL	Berrón, E. & Monreal, I., 2020	Spain/ Preservice teacher. Intervention (n=76)	Music activities were developed by preservice music teacher to be implemented in Primary School. 3 musical projects in each group along 3 weeks.	Case study/ <i>Students perception on PBL development.</i>
12 S-L	Gubner, J., Smith, A. & Allison, T., 2020	USA/ Undergraduate music students. Intervention (n=52)	An undergraduate curriculum course brought students to meet with persons with dementia in dementia care settings. Transdisciplinary approach.	Qualitative study/ <i>Transformation of student perception about dementia and engagement in dementia care.</i>
13 PBL	Sefton, T., Smith, K. & Touseignant, W. 2020	USA/ Preservice teacher. Intervention (n=not provided)	Preservice teachers created an animation project while applying curriculum expectations in three subject areas: visual arts, music, and language arts. Transdisciplinary approach.	Case study/ <i>Transdisciplinary work.</i>
14 PBL	Tejada, J. & Thayer, M., 2019	Spain/ Preservice music teacher. Intervention (n=46)	The course saw students carry out four real-life projects, three of which involved the elaboration of educational material through the exclusive use of musical technology, and one of which involved an ICT research project. The course was implemented along 2 years.	Case study/ <i>Literacy on Music Technology.</i>
15 S-L	Forrester, S.H., 2019	USA/ Preservice Music Teacher. Intervention (n=4)	An orchestration course lead by preservice music teacher.	Collective case study/ <i>Challenges during the experience and perceptions about the program.</i>
16 S-L	Gillanders, C., Cores, A. & Tojeiro L., 2018	Spain/ Preservice music teacher. Intervention (n=30)	Preservice teachers lead music workshops in rural sociocultural premises for aged 6 to 10 years.	Case study/ <i>Professional skills development.</i>
17 PBL	Berbel, N., Jaume, M. & Rovira, M. D., 2017	Spain/ Degree students. Intervention (n=148)	Students translated research into practice through life story experiences linked with emotions. Transdisciplinary approach	Qualitative research/ <i>Emotions</i>

SL vs PBL	References	Research country- University- Participants	Procedures (intervention)	Methods/ assessed outcomes
18 S-L	Harrop-Allin, S., 2017	Africa - University of Johannesburg community music students. Intervention (n=10)	Students' learning in a pilot project located in Limpopo province in South Africa are involved in community music practice. They stay for 3 nights there and deliver workshops to address aspects of the Life Skills with groups of 20-30 children in grades 6-7 using the power of music.	Case study. Focus group, academic essays/ <i>Music students' learning, social responsiveness and responsibility.</i>
19 S-L	Pike, P., 2017	USA/ Graduate pedagogy interns. Intervention (n=3)	Three pedagogy interns taught beginning piano to underprivileged teenaged students for 8 weeks.	Case study/ <i>Online teaching skills, knowledge about distance teaching technology</i>
20 S-L	Bartolome, S., 2017	USA/ Preservice and first-Year music educators. Intervention (n=9)	Students in a music teacher preparation SL program (one semester long) participated in the music activities at a local public preschool for children with and without disabilities.	A collective case study of longitudinal nature/ <i>Students' perceptions of fieldwork, self-reflection skills.</i>
21 S-L	Bartleet, B.-L., Sunderland, N. & Carfoot, G., 2016	Australia / Undergraduate students from the Queensland Conservatorium Griffith University. Intervention (n=5)	Five undergraduates are involved in an intercultural SL program in an Aboriginal environment.	Collaborative reflective thematic analysis. <i>Ethnographic study/ Intercultural engagement.</i>
22 S-L	Feen-Calligan, H. & Matthews, W.K., 2016	USA/ Art therapy and undergraduate music education students. Intervention (n=15)	undergraduate music teacher-candidates taught music to homeschool students aged 9-13. Likewise, art therapy graduate students worked at community centers or other agencies. Approximately 20 children participated in each of the two sections and came to the university once per week for six weeks. Transdisciplinary approach.	Qualitative study/ <i>Personal attitudes and professional skills.</i>
23 S-L	Nichols, J. & Sullivan, B. M., 2016	USA – Preservice music teacher. Intervention (n=6)	Critical SL in a juvenile detention center. Participants in the project designed and facilitated music and arts experiences with the incarcerated youth once per week over an entire semester.	Case study/ <i>Awareness of the sociocultural system, beliefs about their community.</i>
24 PBL	Cayari, C., 2015	USA/ Undergraduate music education students. Intervention (n=36)	Informal music learning through video creation in the curriculum.	Mix method/ <i>Assess music video creation to facilitate informal music learning through technology.</i>



SL vs PBL	References	Research country- University- Participants	Procedures (intervention)	Methods/ assessed outcomes
25 S-L	Menard, E. A. & Rosen, R., 2014	USA/ Preservice educators (n = 6), music performance (n = 2), and Bachelor of Arts in music (n = 2). Intervention (n=10)	Preservice Music Teacher mentored young fourth and fifth grade students enrolled in a composition instruction program run by the New York Philharmonic.	An exploratory case study/ <i>Perceptions for use of composition instruction in future teaching, perceptions of composition instruction during the experience.</i>
26 PBL	Smarkusky, D. & Toman, S., 2014	USA/ Undergraduate Music and Computer course (IST) students. Intervention (n=27)	Transdisciplinary project between IST majors rolled in a Distributed Computing course and students from various majors enrolled in a Music Theory course.	Qualitative/ <i>Team skills, student appreciation (motivation) towards learning.</i>
27 S-L	Bartleet, B.L. & Carfoot, G., 2013	Australia/ Students from Queensland Conservatorium Griffith University. Intervention (n=30)	Collaborations between universities and Indigenous communities evolving a four-year partnership between Australian Indigenous musicians at the Winanjikari Music Centre in Tennant Creek and music students from Queensland Conservatorium Griffith University,	Qualitative study/ <i>Intercultural experience, transformation of understanding of other culture.</i>
28 S-L	Power, A., 2013	Australia/ Preservice Teacher. Intervention (n=1)	Preservice teacher are involved in an international SL experience.	Case study/ <i>The impact reflection on SL program has on future teachers.</i>
29 S-L	Bartolome, S., 2013	USA/ Preservice music teacher. Intervention (n=18)	Attending weekly class meetings, students provided 30 minutes a week of classroom support for teachers at a preschool center serving students with and without disabilities.	Case study/ <i>Learning and personal growth.</i>

## Resumen

---

### *Metodologías Aprendizaje-Servicio y Aprendizaje Basado en Proyectos en Educación Musical Superior: una revisión de la literatura*

**INTRODUCCIÓN.** La investigación reciente señala el potencial del aprendizaje multidimensional y holístico en el proceso de transformación educativa, en la prestación de servicios sociales desde la universidad y en el desarrollo de la identidad profesional. Este artículo tiene como objetivo analizar la relación entre las metodologías de Aprendizaje-Servicio y Aprendizaje Basado en Proyectos en la educación musical superior y la adquisición de competencias transversales. **MÉTODO.** Se realizó una revisión de 29 artículos sobre ambas metodologías en la educación musical superior, publicados entre 2012 y 2022. Los artículos fueron seleccionados de las bases de datos WoS, Scopus y ERIC. Se exploraron cuatro categorías: (1) interacción social, (2) crecimiento personal, (3) aprendizaje académico y (4) desafíos relacionados con la implementación y contextualización de las metodologías. **RESULTADOS.** Los resultados muestran que, en el contexto de la educación musical superior, ambas metodologías tienen un impacto potencialmente positivo en el desarrollo de competencias transversales en los estudiantes. La revisión muestra beneficios en aspectos sociales como el desarrollo de la responsabilidad cívica y las habilidades de comunicación entre pares y profesores; aspectos académicos como la adaptación a entornos de aprendizaje complejos, objetivos mutuamente beneficiosos y autoridad compartida; y aspectos de desarrollo personal como la flexibilidad, la solidaridad y el respeto. A su vez, muestra que la práctica reflexiva contribuye a desarrollar la apertura de los estudiantes a la crítica constructiva, lo cual se percibe como una contribución positiva al aprendizaje. **CONCLUSIONES.** Las metodologías estudiadas pueden fomentar el crecimiento personal de los estudiantes, la mitigación de sus sesgos en el aula y la apreciación reflexiva y consciente de su propio aprendizaje. Se deben tener en cuenta los desafíos relacionados con la complejidad de ajustar los proyectos al currículo académico y a las necesidades de la comunidad, así como la gran cantidad de tiempo y esfuerzo requeridos para el proceso. Finalmente, se alienta a realizar más investigaciones utilizando diferentes términos de búsqueda y criterios para lograr una comprensión más amplia de cómo se pueden diseñar e implementar iniciativas musicales a través de estas metodologías, la proyección que pueden tener y cómo se realiza la investigación en este campo.

**Palabras clave:** Educación musical, Método de enseñanza, Aprendizaje-Servicio, Aprendizaje Basado en Proyectos.

## Résumé

---

### *Méthodologies d'apprentissage par le service et par le projet dans l'enseignement musical supérieur : une revue de la littérature*

**INTRODUCTION.** Des recherches récentes soulignent le potentiel de l'apprentissage multidimensionnel et holistique dans le processus de transformation éducative, dans la prestation de services sociaux par l'université et dans le développement de l'identité professionnelle. Cet article vise à analyser la relation entre les méthodologies d'Apprentissage par le Service et d'Apprentissage par Projet dans l'enseignement supérieur de la musique et l'acquisition de

compétences transversales. **MÉTHODE.** Une revue de 29 articles sur les deux méthodologies dans l'enseignement supérieur de la musique, publiés entre 2012 et 2022, a été réalisée. Les articles ont été sélectionnés dans les bases de données WoS, Scopus et ERIC. Quatre catégories ont été explorées : (1) interaction sociale, (2) croissance personnelle, (3) apprentissage académique et (4) défis liés à la mise en œuvre et à la contextualisation des méthodologies. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent que, dans le contexte de l'enseignement supérieur de la musique, les deux méthodologies ont un impact potentiellement positif sur le développement des compétences transversales chez les étudiants. La revue montre des bénéfices dans des aspects sociaux tels que le développement de la responsabilité civique et des compétences de communication entre pairs et enseignants ; des aspects académiques tels que l'adaptation à des environnements d'apprentissage complexes, des objectifs mutuellement bénéfiques et une autorité partagée ; et des aspects de développement personnel tels que la flexibilité, la solidarité et le respect. La revue montre également que la pratique réflexive contribue à développer l'ouverture des étudiants à la critique constructive, ce qui est perçu comme une contribution positive à l'apprentissage. **CONCLUSIONS.** Les méthodologies étudiées peuvent favoriser la croissance personnelle des étudiants, la réduction de leurs biais en classe et l'appréciation réflexive et consciente de leur propre apprentissage. Il faut prendre en compte les défis liés à la complexité de l'ajustement des projets au curriculum académique et aux besoins de la communauté, ainsi que la grande quantité de temps et d'efforts nécessaires pour le processus. Enfin, des recherches supplémentaires utilisant différents termes de recherche et critères sont encouragées pour obtenir une compréhension plus large de la manière dont les initiatives musicales peuvent être conçues et mises en œuvre à travers ces méthodologies, la projection qu'elles peuvent avoir et comment la recherche est menée dans ce domaine.

**Mots-clés :** *Éducation musicale, Méthode d'enseignement, Apprentissage par le service, Apprentissage par projet.*

## **Perfil profesional de los autores**

---

### **Laura Cuervo-Calvo (corresponding autor)**

Permanent Lecturer at the Complutense University of Madrid. Her lines of research focus on Music Education, and Service-Learning teaching Methodology. Her research findings have been published in journals such as *Music Education Research*, *Revista Española de Pedagogía*, *Quality & Quantity*, *Psychology of Music*, or *Research Studies in Music Education*, as well as books and book chapters in prestigious publishing houses, such as Dykinson and Routledge. She is currently member of editorial Board of the *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*.

ORCID <http://orcid.org/0000-0001-7577-202X>

E-mail: [lcuervo@ucm.es](mailto:lcuervo@ucm.es)

### **Alberto Cabedo-Mas**

Associate Professor of Music Education at the University Jaume I of Castellón, Spain. He studied violin at the Music Conservatory in Castellón and completed a Master's degree in Music at the Estonian Academy of Music and Theatre, Tallinn, and a Master's degree in Peace Studies, Conflict

and Development at the University Jaume I, where he later obtained his PhD. He is author of several articles and chapters in international and national books and refereed journals. He is Co-director of the journal *Eufonía: Didáctica de la Música*, Associate editor of the Journal of the Study of Education and Development, and serves as editorial board member in national and international journals. His research interests include music education, coexistence, community music, interculturality and the transmission of music across cultures.

ORCID <http://orcid.org/0000-0002-3703-3848>

E-mail: [cabedo@uji.es](mailto:cabedo@uji.es)

# NIVEL DE CONFLICTO, IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO Y DEFENSA DE LA DIVERSIDAD SEXUAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

## *Level of conflict, teacher involvement and defense of sexual diversity in secondary school*

RICARD HUERTA Y VICENTE ALFONSO-BENLLIURE  
Universitat de València (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2024.100070

Fecha de recepción: 29/05/2023 • Fecha de aceptación: 21/01/2024

Autor de contacto / Corresponding autor: Ricard Huerta. E-mail: ricard.huerta@uv.es

Cómo citar este artículo: Huerta, R. y Alfonso-Benlliure, V. (2024). Nivel de conflicto, implicación del profesorado y defensa de la diversidad sexual en los centros de educación secundaria. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76(3), 61-78.

<https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.100070>

---

**INTRODUCCIÓN.** El presente trabajo afronta una realidad poco abordada hasta ahora en las investigaciones sobre comportamientos del alumnado y el profesorado en los centros de secundaria. Se analiza aquí el nivel de conflicto relacionado con la convivencia y la falta de respeto a la diversidad sexual en los centros, y se estudia la relación entre dicho conflicto, y la sensibilidad del profesorado hacia cuestiones LGTBI, la existencia de determinadas estrategias de prevención y solución del conflicto, de determinados recursos para prevenir-solucionar estos, el tamaño de los centros, el tipo de centro, etc. **MÉTODO.** La metodología utilizada es fundamentalmente cuantitativa. Un total de 124 profesores de 31 centros educativos de educación secundaria obligatoria participaron en la investigación. Se trataba de centros tanto públicos como privados y concertados (laicos y religiosos). El profesorado respondió a cuestionarios sobre su grado de sensibilidad a la DS, así como a diversas cuestiones en relación a las características de su centro de trabajo (e. g., grado de conflicto, estrategias y recursos...). **RESULTADOS.** Los resultados ponen de manifiesto que en los centros con menor nivel de conflicto el profesorado muestra mayores niveles de sensibilidad hacia la diversidad sexual, especialmente en cuestiones relativas a la implicación activa y la superación de prejuicios hacia las personas LGTBI. También destacan la relevancia de estrategias preventivas como el control de los mensajes explícitos que se transmiten en el centro (verbales, visuales) o la existencia de protocolos de acción claros una vez el conflicto aparece. Entre los recursos más útiles, destacan las tutorías específicas por encima del resto. **DISCUSIÓN.** Finalmente, se discuten estos resultados y las ventajas de contar con una descripción sobre cómo son y cómo funcionan los centros en los que los niveles de conflicto son menores y cómo utilizarlos como referentes y guías para el resto.

**Palabras clave:** *Diversidad, Conflicto, Personas LGTBI, Centros Educación Secundaria, Profesorado.*

## Introducción

El presente trabajo aborda la temática de los conflictos de convivencia en los centros de secundaria ligados a la falta de respeto hacia la diversidad sexual (DS). Este tipo de investigaciones vienen avaladas por la problemática que supone para cada centro educativo el hecho de implicarse (o no) activamente en la defensa de los derechos de las personas a expresar libremente tanto su orientación sexual como su identidad y expresión sexual no normativas. Si bien este aspecto requiere abrir nuevas investigaciones desde la perspectiva del propio centro, en tanto que entidad con normativa propia, cabe recordar el trabajo que se ha realizado anteriormente en lo referido a comportamientos de profesorado hacia la DS (diversidad sexual) (Pichardo y Moreno, 2015; Ramiro y Gaspar de Matos, 2008; Richard, 2015; Romero y Gallardo, 2019), así como al comportamiento por parte del alumnado adolescente (Piedra, Rodríguez-Sánchez, Ries y Ramírez-Macías, 2013; Rodríguez-Otero y Treviño-Martínez, 2016; Santoro, Gabrile, y Conde, 2011). En líneas generales, una mayoría de docentes de secundaria siente que no ha recibido formación específica sobre cómo identificar y actuar ante tales conflictos de convivencia, y casi un tercio reconoce que no sabría cómo actuar, que no se sentiría suficientemente preparado para intervenir y ofrecer al alumnado no heterosexual la información y orientación que necesita (Hunt y Jensen, 2007).

La presente investigación estudia cómo diferentes centros de la Comunitat Valenciana (España) abordan el respeto hacia la DS, un tema que no solamente afecta a la lucha por los derechos humanos, sino que incorpora aspectos que afectan directamente a cuestiones legales o del currículum y el desarrollo curricular de cada centro. Si hace unas décadas la legislación perseguía a las personas LGTBI, en la actualidad la sociedad española ha transitado hacia un sistema de valores donde las leyes protegen a las minorías sexuales y las disidencias de género, defendiendo las opciones de sexo y género de cada persona, penalizando el odio hacia la diversidad, a través de legislaciones tanto autonómicas como estatales. Prueba de ello serían leyes con larga trayectoria como la Ley 3/2016, de 22 de julio, de Protección Integral contra LGTBIofobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid, la Ley 23/2018, de 29 de noviembre, de Igualdad de las Personas LGTBI de la Comunitat Valenciana, o la conocida como Ley Zerolo (Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación), aprobada en el Congreso de los Diputados en 2022, con la que se daba un nuevo marco normativo común para toda la geografía española, con el fin de prevenir y erradicar cualquier forma de discriminación, protegiendo a las víctimas, intentando combinar el enfoque preventivo con el enfoque reparador.

El Gobierno de España ha creado, además, una Dirección General de Diversidad Sexual y Derechos LGTBI, entre cuyas funciones se encuentra el desarrollo de normas que ayuden a mejorar la situación de las personas agredidas, en casos de discriminación o de violación de derechos. España se ha convertido en uno de los países más progresistas en materia de derechos LGTBI, como atestiguan informes internacionales (ILGA, 2022), especialmente tras aprobarse el matrimonio igualitario en 2005. Todos estos factores legales establecen un criterio de apoyo hacia orientaciones, identidades y expresiones que hasta hace bien poco eran perseguidas también por la ley. Pero además de los avances legislativos, cabe realizar un esfuerzo en la vida cotidiana, y de modo especial en lugares dedicados a la educación, como las escuelas y los institutos de secundaria. Es conforme a este criterio de mejora y avance donde se encuadra la presente investigación, ya que, pese a los logros evidenciados, sigue existiendo una fuerte homofobia y lgtbifobia en las conductas sociales y en el imaginario que domina nuestras

conductas a nivel de comportamientos, debido a la presencia de tópicos y prejuicios que todavía se encuentran pendientes de ser superados. De hecho, una de las problemáticas más acuciantes sigue siendo la violencia contra las personas con unas orientaciones, identidades o expresiones de género no hegemónicas a través del llamado *bullying* homofóbico (UNESCO, 2012). Es un tipo de acoso muy específico que causa verdaderas tragedias entre la población escolar (Franco-Morales, Correa-Molina, Venet y Pérez-Bedoy, 2016), al tiempo que impide avanzar debido a la situación de desprotección que sufren las víctimas, una población menor de edad que todavía desconoce sus derechos, o, peor aún, no entiende el motivo del acoso desproporcionado al que son sometidos (Herraiz, 2021), algo que resulta mucho más crítico cuando hablamos de jóvenes trans (Granero-Andújar, 2021).

Ante tal situación, conviene argumentar como elemento primordial de análisis la sensibilidad del profesorado hacia estas cuestiones (Álvarez-Arregui *et al.*, 2023). Nos referimos a sensibilidad puesto que no se trata solamente de cumplir con la legislación o de llevar adelante los preceptos marcados por el currículum, sino de atender a una serie de elementos vinculados a los sentimientos, la afectividad, la ternura, la emotividad o la empatía hacia quienes sufren acoso y falta de atención en los centros, tanto alumnado como profesorado (Romero y Gallardo, 2019). Es el equipo docente, el conjunto del profesorado, quien debe asumir la responsabilidad de llevar a cabo actitudes y políticas de apoyo hacia la DS. Para ello, resulta necesario formar al profesorado en todas estas cuestiones, tanto en la formación inicial como en la formación permanente (Huerta, 2020), generando así un verdadero entorno sensible hacia la problemática (Page, 2017) al tiempo que se incorporan estas temáticas al currículum de formación del profesorado (Núñez-Flores y Llorent, 2022). Recientemente, Huerta y Alfonso-Benlliure (2023) encontraron que los profesores más creativos eran también más sensibles hacia las necesidades del colectivo de alumnos LGTBI y que también se implicaban más activamente en la prevención de problemas de falta de respeto a la DS.

Todavía hoy, gran parte del profesorado de secundaria se siente sin suficientes conocimientos ni recursos para enfrentarse adecuadamente a la discriminación sexual que pueda originarse en su tarea docente cotidiana (Mills, 2004; Hall y Rodgers, 2019). Así pues, invertir en una mejora en la formación inicial y una formación permanente adecuada pueden convertirse en modelo de motivación e incentivo estimulante para el profesorado (Martínez-Martín y Carreño-Rojas, 2020). Tal y como lo exponen Sánchez-Torrejón, Álvarez-Balbuena y Escribano-Verde (2022, p. 29): “Para que las aulas sean un espacio que favorezca la transformación social y avancemos en la inclusión de las diversidades sexogenéricas, es necesario que el profesorado revise la estructura autoritaria que define la pedagogía normalizadora y cuestione la transmisión de la heterosexualidad normativa.”

El presente estudio indaga en la relación entre la sensibilidad del profesorado hacia las desigualdades sociales y el conflicto que pueda originarse en el centro en relación con la DS. El profesorado desarrolla su actividad, inmerso en todo lo que atañe a un equipo, que está conformado por todos y todas las profesionales del centro. Este resquicio vinculado al poder que ejerce el entorno de equipo resulta mucho más evidente en el caso de centros religiosos (Astudillo-Lizama, 2016). Asistimos a un escenario que puede cambiar, incluso en el mismo centro, en función del profesorado que ejerce como tal en cada curso académico. Y si bien las mejoras son evidentes en lo referido a legislación, lo cierto es que la mayoría de avances en materia de DS suelen evidenciarse en la práctica docente con cierta lentitud, habida cuenta del enorme peso que siguen teniendo

las posturas más reaccionarias, todavía mayoritarias, así como el largo alcance de la heteronormatividad como norma imperante (Alderson *et al.*, 2009).

Guasp (2009) encontró que casi un 30% de alumnado LGTBI padecía acoso físico ligado a su condición sexual en centros de educación secundaria. Sin embargo, solo el 8% del profesorado reconocía haberse dado cuenta de esa situación en sus centros educativos. Por otra parte, Norman y Galvin (2005) encontraron que el 41% del profesorado encuestado creían que el acoso relacionado con la DS era más difícil de manejar que otras formas de acoso, principalmente debido a su falta de experiencia. Más recientemente, Romero y Gallardo (2019) llevaron a cabo un estudio para conocer el grado de prejuicio que el profesorado de secundaria tiene hacia las personas con DS, aquellas que no siguen la norma predeterminada. Sus resultados exponen que todavía uno de cada tres profesores mantiene una elevada carga de prejuicios hacia el colectivo LGTBI y que, por tanto, dichos prejuicios condicionan la buena realización de sus obligaciones como docentes hacia todo el alumnado. Otros estudios (Amat, *et al.*, 2018; Gallardo *et al.*, 2019; Romero y Gallardo, 2019) concluyen que la sensibilidad del profesorado de secundaria hacia los conflictos de convivencia ligados a la DS todavía es baja, especialmente entre los hombres.

En ocasiones, el profesorado no detecta las situaciones conflictivas, puesto que, al percibir las, no las catalogan como problemáticas, algo que sugiere un problema actitudinal. Muchos ataques recibidos por el alumnado no heterosexual son identificados como simples insultos propios de la etapa evolutiva, por lo que el profesorado no lleva a cabo ningún tipo de intervención para la erradicación de estas conductas LGTBIfóbicas, ni a nivel personal ni a nivel académico (Romero y Gallardo, 2019). Son esas actitudes intransigentes contra la diversidad las que en mayor medida son responsables de generar problemas graves, que en ocasiones llegan al suicidio (Meyer *et al.*, 2021). Frente a este tipo de actitudes beligerantes, por parte de quienes no están dispuestos a asumir un cambio relevante en los códigos sociales de convivencia, observamos, también, estrategias, recursos y acciones tendientes a reforzar las buenas prácticas en los centros educativos (Fernández Hawrylak, *et al.*, 2022).

La mayor o menor presencia de conflictos ligados a la DS en los centros educativos está vinculada al grado de preparación en los mismos, fundamentalmente en la existencia (o inexistencia) de estrategias y recursos disponibles para prevenirlos y actuar cuando aparecen (Castelar y Lozano García, 2018). Por eso, conviene conocer la realidad que se vive en cada centro. Al respecto, en el presente estudio interesa indagar sobre cómo son los centros con menor nivel de conflicto, ya por sus esfuerzos en prevención o por su eficacia en la resolución de los problemas de convivencia ligados a la DS. Se propone conocer qué estrategias utilizan y con qué recursos cuentan los centros más eficaces. Poteat *et al.* (2012) afirman que la existencia de una filosofía educativa clara y concisa en relación con la DS y la consistencia en el tratamiento de los conflictos son estrategias potencialmente muy eficaces. La actitud de la dirección del centro educativo en la lucha contra el acoso, la interacción entre docentes y administradores del centro (O'Brennan y Waasdorp, 2014) y si la existencia de protocolos específicos ayuda a prevenir y solucionar los conflictos. Finalmente, otra estrategia congruente con las anteriores es apostar por la formación del personal del centro (especialmente pero no exclusivamente los y las docentes). Kitchen y Bellini (2012) señalan que incluso un taller de dos horas sobre DS puede ayudar al profesorado a aprender cómo abordar los problemas de personas lesbianas, gays, transgénero y queer. Estas estrategias deben tener un correlato congruente en forma de recursos disponibles y adecuadamente



utilizados como materiales especializados en DS (libros, películas, juegos, representaciones...), la organización de charlas y talleres formativos para alumnado, familias y profesionales del centro educativo, la realización de tutorías específicas por parte del profesorado, la organización de debates en el aula, etc. Pero ¿cuán presentes están esas estrategias y recursos en nuestros centros educativos?; ¿cuáles están más relacionados con una buena gestión de los potenciales problemas de convivencia?

En el presente estudio también se cuestiona si el conflicto motivado por el odio hacia la DS puede tener relación con el tamaño de los centros de secundaria, habida cuenta de la gran diferencia que existe entre institutos con miles de estudiantes, frente a otros que pueden contar con mucha menos cantidad de alumnado. ¿Es diferente la forma de abordar la DS por parte de centros en función de las dimensiones de cada uno? ¿Es mayor el conflicto cuando hablamos de centros con mayor número de alumnado? Este factor puede resultar decisivo si atendemos al efecto que produce un claustro con cientos de docentes frente a un equipo de profesores de dimensiones reducidas. Evidentemente, la presión se ejerce de forma distinta en cada caso, y habida cuenta de que este aspecto establecerá márgenes decisivos, no podemos olvidar su trascendencia, algo que valoran algunos estudios realizados en los que se tiene muy en cuenta el factor del entorno educativo como elemento que refuerza determinadas actitudes (Huerta, 2019). Un mayor volumen de estudiantes supone, por supuesto, una mayor probabilidad de potenciales conflictos. Puede afectar al tipo de relaciones que los profesores mantienen entre sí, a cómo se relacionan con los alumnos y al modo en que estos interactúan entre ellos. Se habla de centros de gran tamaño como lugares que pecan de una cierta impersonalidad. Investigaciones previas (e. g., Leung y Ferris, 2008; Volungis, 2016) muestran que a medida que aumenta el tamaño de los centros educativos, disminuye la satisfacción escolar y crece el nivel de conflicto y el de violencia. Así pues, se habla de una correlación directa entre conflictividad y tamaño de la escuela. Al desconocer estudios específicos sobre conflictos ligado a la DS, se podría pensar que en este tipo de centros son más frecuentes esos problemas.

El presente estudio pretende analizar si existen diferencias en el conflicto que pueda originar la aversión hacia la DS en función de la tipología de cada centro, ya sea laico, concertado laico, concertado religioso o privado. ¿Es mayor el conflicto en centros laicos o religiosos? Hunt y Jensen (2007) encontraron que el alumnado LGBTI de escuelas religiosas tenía más posibilidades de sufrir acoso homófobo que estudiantes de centros de secundaria no religiosos, y que entre el profesorado de escuelas religiosas solo la mitad reconocía que dicho acoso era un problema en su escuela. Según los autores, el carácter religioso de un centro educativo puede suponer un impedimento a la hora de tomar medidas para detener el acoso homofóbico o para tratar temas de DS en sus aulas. Trabajos previos (e. g., de López y Taype-Roldán, 2017; Saraç, 2015) concluyen que la religión es una variable que afecta de forma negativa en la aceptación de las personas LGTBI. Sin embargo, estudios como el de Garrido y Salvador (2019) concluyen que el compromiso religioso de un centro y su equipo docente no tiene necesariamente efectos negativos sobre sus actitudes hacia el alumnado LGTBI.

Finalmente, ¿es mayor el conflicto en centros públicos que en centros de carácter privado? González-Lorenzo (2020) reportó que los conflictos de convivencia y situaciones de maltrato físico y verbal se dan en ambos tipos de centro educativo, que el maltrato verbal es superior al maltrato físico y que, aunque en los centros públicos el grado de conflicto es ligeramente superior, las diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas. En la misma línea, Garaigordobil *et al.*

(2015) estiman que el número de conflictos por *bullying* en la escuela pública y la privada presentan niveles muy similares.

## Objetivos e hipótesis

El objetivo principal del presente estudio es explorar la relación entre el nivel de conflicto (relacionado con la intolerancia a la diversidad sexual) en los centros educativos y la sensibilidad del profesorado hacia las necesidades del colectivo no heterosexual. Como objetivos específicos figuran explorar también la relación de dicho nivel de conflicto con otras características del centro educativo (volumen de alumnado, recursos y estrategias disponibles, tipo de centro, etc.) y otras características del profesorado. El presente estudio hipotetiza que:

- H1 Los centros con menor nivel de conflicto serán aquellos que cuentan con un profesorado más sensible hacia las necesidades y características del alumnado con DS.
- H2 Los centros con menor nivel de conflicto serán aquellos que cuentan con más estrategias y recursos para afrontar los problemas de convivencia en la comunidad educativa.
- H3 Los centros con menor nivel de conflicto son aquellos con menor volumen de alumnado.
- H4 Los centros con mayor nivel de conflicto serán los de carácter público y los centros con profesorado con menor sensibilidad los de carácter religioso.

## Metodología

### Participantes

En el estudio participaron un total de 31 centros educativos de educación secundaria de la Comunidad Valenciana. La mayoría de los centros eran públicos (18), seguidos de centros concertados religiosos (7), concertados laicos (4) y privados (2). En cada centro educativo, entre 2 y 5 profesores respondieron a una serie de cuestionarios, con un total de 124 docentes participantes. Todos ellos participaron de forma voluntaria en el estudio. Entre ellos, un 24.2% se identificaron como hombres y el resto (75.8%) se reconocieron como mujeres. Ninguno de los profesores seleccionó la opción “Otro” o “Prefiero no decir”. Por lo que respecta a su orientación sexual, un 71.8% se identificaron como heterosexuales, un 14.5% como homosexuales y, finalmente, un 7.3% como bisexuales. El 6.4 % de los participantes manifestó su voluntad explícita de no identificar su orientación sexual (“Prefiero no decir”) o no se identifica con ninguna de las anteriores (“otra”). Finalmente, las edades de los profesores participantes oscilaron entre los 27 y los 65 años.

### Procedimiento

Nos pusimos en contacto con los equipos directivos de un total de 45 centros educativos de la Comunidad Valenciana, informando de los objetivos de nuestro estudio. Recibimos el visto bueno de 31 centros en los que al menos dos docentes deseaban participar. Dada esa participación voluntaria el muestreo fue no probabilístico. El profesorado que accedió a participar en cada centro respondió a un conjunto de instrumentos que demandaban información tanto referente al centro en el que ejercen su labor docente (e. g., frecuencia de problemas de convivencia ligados

a la falta de respeto a la DS, filosofía educativa, recursos utilizados...) como a información de carácter personal y profesional (e. g., datos demográficos, actitud hacia la DS...). Los profesores y las profesoras respondieron a dichos cuestionarios de forma independiente a través de un cuestionario *online*. Quienes participaron firmaron el consentimiento informado tras haber puesto en su conocimiento los protocolos del estudio. El estudio trató los datos de acuerdo a la Ley de Protección de Datos de España (1999) para garantizar la privacidad y el anonimato de los participantes durante todo el proceso. También se cumplieron los requisitos establecidos en la Declaración de Helsinki (2013).

## **Instrumentos**

***Cuestionario de información personal y demográfica. Este cuestionario recoge información personal (género, edad) e información de carácter profesional.***

*Cuestionario ARTEARI-DS Docentes* (Huerta y Alfonso-Benlliure, 2023). Este cuestionario mide el grado de sensibilidad de los profesores a la diversidad sexual. El cuestionario consta de 28 ítems a los que se responde en una escala tipo Likert de 1 a 5 organizados en torno a 4 factores. El primer factor es “Posicionamiento personal y profesional hacia la DS” (e. g., “El tema de la DS es tan necesario como el resto de cuestiones para ser tratado por el conjunto de docentes”). El segundo factor se denomina “Implicación activa en la visualización e intervención sobre DS (e. g., “Trato de intervenir en el aula y en el centro para prevenir problemas de convivencia relacionados con la diversidad sexual”). El tercer factor lleva por nombre “Identificación de heteronormatividad y homofobia en entornos online” (e. g., “Considero que la estética de los entornos *online* está impregnada de machismo y homofobia”). El cuarto y último factor lleva por nombre “Superación de prejuicios hacia la comunidad LGTBI” (e. g., “La escuela no es el lugar en el que hablar de temas LGTBI”). La puntuación total de la escala oscila entre 28 y 140. Según informan los autores, la consistencia interna de la escala resulta adecuada, con un  $\alpha$  de Cronbach de .80.

*Información sobre los centros educativos.* Este instrumento recoge información sobre cada uno de los centros. También lo cumplimentan los profesores y pide información como el número de alumnos del centro, su ubicación, el nivel de conflicto asociado a problemas de convivencia por DS, y cuestiones relativas a las estrategias y recursos del centro para detectar y abordar dichos problemas de convivencia relacionados con la DS. Los enunciados sobre las estrategias son valorados por el profesorado en una escala tipo Likert de 1 a 7. Son un total de seis enunciados del tipo “en mi centro existen claros protocolos de actuación que se activan cuando aparecen conflictos ligados al respeto a la DS” o “en mi centro existe una filosofía educativa realmente preocupada por el respeto a la diversidad sexual”. Por lo que respecta a los recursos, se facilita una lista de opciones potenciales (e. g., charlas para profesores, charlas para alumnos, tutorías específicas, debates en clase, etc.) y se pide a los profesores que valoren si son una realidad o no en los centros.

## **Análisis estadísticos**

Se llevaron diferentes tipos de análisis estadísticos en función del tipo de variables y objetivos. Para estudiar los vínculos entre el nivel de conflicto de cada centro y otras variables cuantitativas

tanto relativas al centro educativo, como el tamaño del mismo (número de alumnos) o las estrategias y recursos disponibles, como relativas a los profesores de los centros (sensibilidad hacia la DS) se llevaron a cabo análisis de correlación de Pearson. Para analizar la existencia de diferencias significativas en nivel de conflicto, estrategias y recursos disponibles, sensibilidad del profesorado en función de variables categóricas como el tipo de centro o la presencia/ausencia de determinados recursos se llevaron a cabo diferentes tipos de análisis de varianza (ANOVA y MANOVA).

## Resultados

### Análisis correlacionales

Estos análisis estudian los vínculos entre el nivel de conflicto identificado en cada centro y otras variables como su tamaño (número de alumnos), las estrategias y recursos disponibles o la sensibilidad de sus profesores hacia la DS (Amigo Ventureira y Garrido López, 2023).

Por lo que respecta a la variable nivel de conflicto en el centro, los resultados de los análisis correlacionales muestran vínculos significativos y negativos de dicha conflictividad de cada centro con las estrategias de dicho centro ( $r = -.29$ ;  $p < 0.01$ ) y con la sensibilidad de sus profesores ( $r = -.19$ ,  $p < 0.05$ ). Así pues, como se esperaba, a mayor cantidad y variedad de estrategias y recursos, se observan menores niveles de conflicto. La relación es especialmente intensa con la estrategia de eliminación de cualquier cartel, mensajes y/o dibujo de carácter sexista en el centro ( $r = -.23$ ,  $p < 0.05$ ). El nivel de conflicto en el centro no correlacionó de forma significativa con el volumen de alumnado de cada centro.

Respecto a la variable sensibilidad del profesorado, como se ha dicho, encontramos correlaciones significativas negativas con el nivel de conflicto, especialmente con los factores “Posicionamiento personal y profesional hacia la diversidad sexual” ( $r = -.18$ ,  $p < 0.05$ ) y especialmente, “Superación de prejuicios hacia la comunidad LGTBI” ( $r = -.33$ ,  $p < 0.01$ ). En esencia, a mayor sensibilidad de los profesores, menor número de problemas de convivencia ligados a la falta de respeto a la DS en el centro.

Por lo que respecta a la variable estrategias del centro, no encontramos relaciones significativas con la puntuación total en sensibilidad hacia la DS de los profesores, pero sí con el factor de “Implicación activa en la visualización e intervención sobre DS” ( $r = .42$ ,  $p < 0.01$ ). Los centros con estrategias focalizadas en conseguir el respeto hacia la DS cuentan con profesores que se sienten más activamente comprometidos en la tarea de prevenir y solucionar problemas de convivencia relacionados con la DS. Más concretamente, las estrategias especialmente relacionadas con la implicación activa de los profesores fueron “Realización de exposiciones, lecturas y debates para trabajar la DS” ( $r = .48$ ,  $p < 0.01$ ), “Existencia de protocolos de actuación ante situaciones problemáticas” ( $r = .37$ ,  $p < 0.01$ ), “Filosofía educativa respetuosa” ( $r = .31$ ,  $p < 0.01$ ), “Eliminación de los carteles, mensajes y dibujos de carácter sexista en el centro” ( $r = .23$ ,  $p < 0.05$ ) y “Contar con profesionales que se sienten preparados para afrontar los problemas ligados a la DS” ( $r = .22$ ,  $p < 0.05$ ). Posteriormente, los análisis ANOVA nos desvelarán qué recursos resultan más eficaces. La tabla 1 sintetiza las estrategias y recursos que han resultado significativas en su relación con la sensibilidad del profesorado y el nivel de conflicto del centro.

Finalmente, la variable estrategias del centro tampoco correlacionó de forma significativa con el tamaño del centro.

### **Análisis de varianza**

Los análisis de varianza (ANOVA) nos sirven para comprobar la existencia de diferencias significativas en nivel de conflictos de convivencia y sensibilidad del profesorado en función de la presencia/ausencia de determinados recursos y tipo de centro educativo.

Por lo que respecta al nivel de conflicto en función de la presencia/ausencia de determinados recursos, el análisis univariante muestra diferencias significativas en la variable “tutorías específicas”, ( $F_{(1, 114)} = 5.89$ ;  $p=.017$ ;  $\eta^2=.18$ ) y marginalmente significativas en “uso de películas y obras de teatro sobre DS” ( $F_{(1, 114)} = 2.84$ ;  $p=.071$ ;  $\eta^2=.08$ ). Así pues, los centros que recurren al visionado de películas y obras de teatro que incluyen temática sobre DS y, sobre todo, los que utilizan tutorías específicas al respecto muestran niveles significativamente inferiores de conflicto al compararlos con los que no lo hacen. El resto de recursos incorporados al análisis (charlas para profesores, charlas para alumnos, charlas para familias, uso de cuentos, realización de debates en clase) no generan diferencias significativas en nivel de conflicto en los centros de secundaria.

Por lo que respecta al conflicto en función del tipo de centro, los niveles más elevados los encontramos en centros públicos y los niveles más bajos en centros privados, pero tales diferencias no llegan a ser significativas en el ANOVA ( $F_{(1, 114)} = .28$ ;  $p=.60$ ;  $\eta^2=.013$ ).

Por lo que respecta a la variable recursos totales con los que cuenta cada centro, encontramos que las diferencias a favor de los centros concertados laicos (los más preparados a este nivel) respecto a los concertados religiosos (los menos preparados) tampoco son significativas ( $F_{(3, 114)} = 1.62$ ;  $p=.19$ ;  $\eta^2=.028$ )

Para el análisis de las diferencias en niveles de sensibilidad de los profesores se llevó a cabo un análisis multivariante (MANOVA). Este tipo de análisis es pertinente cuando existen variables dependientes múltiples, como es el caso, con diversas medidas de sensibilidad. Se tomaron como variables agrupadoras el tipo de centro y la presencia/ausencia de los recursos considerados. Los contrastes multivariados muestran diferencias significativas según la presencia/ausencia de determinados recursos como “tutorías específicas” ( $\lambda =.94$ ,  $F_{(4, 46)} = 1.63$ ,  $p=.001$ ;  $\eta^2=.14$ ), “charlas para profesores” ( $\lambda =.96$ ,  $F_{(4, 46)} = 1.02$ ,  $p=.040$ ;  $\eta^2=.08$ ), “películas y obras de teatro” ( $\lambda =.97$ ,  $F_{(4, 46)} = .85$ ;  $p=.042$ ;  $\eta^2 = .11$ ) y “debates sobre DS” ( $\lambda =.98$ ,  $F_{(4, 46)} = .62$ ,  $p=.05$ ;  $\eta^2=.08$ ), pero no por tipo de centro ( $\lambda =0.94$ ,  $F_{(4, 46)} = 1.25$ ;  $p = .25$ ;  $\eta^2 = .040$ ), ni en ninguna de las interacciones. Los contrastes univariados muestran diferencias estadísticamente significativas según recursos en “superación de prejuicios” ( $F_{(55, 114)} = 5.2$ ;  $p=.05$ ) e “implicación activa del profesorado” ( $F_{(55, 114)} = 5.2$ ;  $p=.02$ ).

Por lo que respecta a la “superación de prejuicios”, las diferencias fueron a favor de los profesores que trabajan en centros en los que se realizan tutorías específicas (M tutoría= 4.2 y M sin tutorías específicas= 3.8). Por lo que respecta a la “implicación activa del profesorado”, destaca la de aquellos que trabajan en centros en los que se llevan a cabo “tutorías específicas” (M=3,61 y M= 3,26), “charlas para profesores” (M= 3,65 y M= 3,38), se “exponen películas y obras de teatro sobre temática DS” (M= 3,61 y 3,15) y se “realizan debates” sobre ello (M=3,61 y M= 3,17).

**TABLA 1. Estrategias y recursos más relevantes en relación con la sensibilidad del profesorado y el nivel de conflicto por DS**

		Alta sensibilidad del profesorado	
		Implicación activa	Superación de prejuicios
Estrategias del centro	• Eliminación de carteles y mensajes sexistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar exposiciones</li> <li>• Protocolos de actuación</li> <li>• Filosofía educativa respetuosa</li> <li>• Eliminación de carteles y mensajes sexistas</li> <li>• Profesionales preparados</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutorías específicas</li> <li>• Charlas para profesores</li> <li>• Películas y obras de teatro</li> <li>• Exposiciones, lecturas y debates</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutorías específicas</li> </ul>
Recursos del centro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutorías específicas</li> <li>• Películas y obras de teatro</li> </ul>		

## Discusión

El presente estudio se ha centrado en el análisis del nivel de conflicto de convivencia relacionado con la falta de respeto a la DS en los centros educativos de secundaria, su relación con la sensibilidad del profesorado, así como la disponibilidad de estrategias y recursos educativos destinados a la prevención y/o solución de dichos problemas.

En primer lugar, la investigación confirma la idea de que los centros con menor nivel de conflicto son aquellos en los que el profesorado presenta niveles más elevados de sensibilidad hacia la DS, confirmándose así la primera de las hipótesis planteadas. Los profesores más sensibles son capaces de identificar a aquellos alumnos “silenciosos” que no llaman la atención, pero pueden estar sufriendo problemas de *bullying*, animándolos a hacer explícita la situación que viven, buscar oportunidades para escucharlos y crear espacios de apoyo para compartir (Kluth y Colleary, 2002).

Huerta y Alfonso-Benlliure (2023) encontraron que los profesores con mayor sensibilidad también tenían mayor creatividad autopercebida, sobre todo un componente de la creatividad que consiste en ser capaz de visualizar aspectos de la realidad del centro que a otros profesores les pasan desapercibidas. Esta habilidad, denominada *problem finding* o hallazgo de problemas consiste en darse cuenta, imaginar, buscar discrepancias, considerar nuevas hipótesis y hacerse preguntas sobre la compleja realidad que nos rodea (Runco, 2014). Así pues, no es sorprendente que el profesorado más sensible perciba problemas que otros no ven, se haga más preguntas, y se implique en la búsqueda de respuestas y soluciones. Una de las características más importantes de los centros con menores niveles de conflicto por convivencia con la DS es que cuentan con docentes sensibles, receptivos y activamente implicados en la identificación de problemas cuya solución promueve la coexistencia de toda la comunidad.

Sensibilizar y alfabetizar la mirada del profesorado para detectar problemas a tiempo resulta fundamental, pero pese a la relevancia de las actitudes y los valores, no se trata únicamente de

sensibilidad docente, sino de proveer a los centros de los recursos y estrategias pertinentes, facilitando así una formación adecuada y permanente (Bakaya, 2022; Huerta, 2022). Tal y como planteaba la segunda hipótesis, los centros con menor nivel de conflicto han resultado ser los que cuentan con más estrategias y recursos para afrontar los problemas de convivencia en la comunidad educativa. El estudio identifica como estrategias más eficaces aquellas dedicadas a la prevención del conflicto: asegurarse de que en el centro no se reproducen mensajes (ni explícita ni implícitamente) de carácter machista y homofóbico; evitar que esto ocurra en los mensajes verbales y no verbales transmitidos por el centro (comunicaciones, cartelera, dibujos, etc.). También el profesorado detecta que resulta positivo organizar actividades grupales, explícitamente diseñadas para promover la comprensión multireccional entre las diferentes opciones sexuales, y la convivencia entre ellas a través de exposiciones, debates, lecturas. Los centros con mayor cantidad de estrategias y recursos cuentan con profesorado que destaca por su implicación activa sobre la prevención y actuación ante problemas ligados a la convivencia de diferentes orientaciones sexuales.

Más allá de la prevención, entre las estrategias más eficaces para la intervención, los profesores y las profesoras destacan la importancia de contar con protocolos de actuación claros y concisos que guían la respuesta del profesorado cuando se identifican los problemas de convivencia. Disponer de esos protocolos facilita que todo el equipo docente sepa lo que hay que hacer en cada situación conflictiva, lo cual da sensación de seguridad al profesorado, evita que determinadas situaciones sean confundidas con conductas de exploración o prueba de límites propias de la etapa evolutiva, al tiempo que minimiza la posibilidad de que determinados profesores se parapeten en prejuicios e ideologías incompatibles con un desempeño profesional competente. En líneas generales, estos protocolos de actuación facilitan la coordinación de las intervenciones necesarias, tanto de forma urgente como a medio plazo, para afrontar los conflictos por convivencia relacionados con la intolerancia hacia la DS. Además, estos protocolos facilitan una percepción de mayor conocimiento, manejo y control de las situaciones potencialmente problemáticas por parte de los profesionales del centro educativo (Salguero y Penna, 2017).

Por lo que respecta a los recursos, los centros con mejores valoraciones también contaban con profesorado más sensible hacia la DS. Los profesores que obtuvieron puntuaciones más altas en superación de prejuicios manifiestan especial interés por el uso de tutorías específicas sobre temas de DS. Quienes obtuvieron puntuaciones más elevadas en implicación activa se inclinan más por el uso de materiales sobre DS en sus aulas (películas, representaciones, juegos...).

Las tutorías específicas aparecen en nuestro estudio como el recurso más estrechamente ligado a bajos niveles de conflicto en los centros educativos. Esto es especialmente evidente en los profesores que han conseguido superar prejuicios homofobos y los que más activamente se implican en cuestiones relativas a la DS. En esta línea, Pichardo *et al.* (2015) en su listado de propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico, dirigidas al profesorado, resaltan también la notoria eficacia de la implementación de tutorías específicas acerca de la diversidad afectivo-sexual. Estas tutorías (en algunos centros denominadas tutorías LGTBI) ofrecen un espacio de escucha y acogida, una atención individualizada destinada a atender las demandas y preguntas de cualquier estudiante respecto a la diversidad sexual, de identidad de género, familiar, etc.

El profesorado más activamente implicado, además de tutorías específicas, también hace uso de materiales y recursos específicos, diseñados, desarrollados o adaptados para trabajar cuestiones

ligadas a la DS. Destaca la utilización de películas con argumentos que vinculan adolescencia y diversidad (*Elephant*, del cineasta Gus Van Sant; *Tomboy*, de Céline Sciamma; *Moonlight*, de Barry Jenkins; *La Ballena*, de Darren Aronovsky; *Call me by your name*, de Luca Guadagnino; *The Miseducation*, de Cameron Post). También empiezan a usarse como material educativo videojuegos que incorporan temáticas y personajes LGTBI, así como actividades creativas y artísticas que posibilitan al alumnado de secundaria un mayor conocimiento de la diversidad, desde la interactividad del público usuario.

Para que un centro esté convenientemente concienciado y preparado para contar con las estrategias y recursos adecuados para prevenir y actuar en casos de conflicto vinculado a la no aceptación de la DS, es fundamental un estilo directivo congruente con la causa. Solo dos de cada cinco docentes de enseñanza secundaria dicen que su equipo directivo demuestra un claro papel de liderazgo a la hora de abordar el *bullying* homofóbico (Pichardo, 2015). Por ello, además de la sensibilidad y buen hacer del profesorado a nivel individual, es imprescindible una disposición, esfuerzo y profesionalidad del equipo de dirección de los centros educativos, para aunar, coordinar y maximizar el potencial del equipo de profesionales que forman parte del centro, al prevenir y dar respuesta a problemas de convivencia ligados a la intolerancia hacia la DS.

Por lo que respecta a la tercera hipótesis, la relativa al tamaño de los centros, no se ha encontrado un mayor volumen de conflictos por falta de respeto a la DS en los centros más grandes, al compararlos con los más pequeños, por lo que dicha hipótesis no se ha confirmado. Volungis (2016) encontró una variable mediadora entre el tamaño del centro educativo y el nivel de conflicto/violencia: la conectividad escolar, es decir, el grado en el que los jóvenes se sienten en “conexión” con su escuela. Dicho sentido de conexión o pertenencia al centro depende en gran medida de las políticas y estrategias escolares y de las iniciativas para prevenir o reducir la violencia en la comunidad educativa. Así pues, parece que es más relevante contar con estrategias y recursos adecuados, como los que han sido descritos en los párrafos anteriores, que el tamaño de los centros, aunque los retos organizativos en los centros de mayor tamaño naturalmente son de mayor calado.

Finalmente, aunque en el estudio se encontraron mayores niveles de conflicto en centros públicos que privados, esas diferencias no llegaron a ser significativas, por lo que no podemos hablar de una mayor conflictividad real en centros públicos que en centros privados. Además, aunque los centros más preparados a nivel de estrategias y recursos para afrontar los conflictos por DS fueron los concertados laicos, y los que cuentan con menores recursos y estrategias fueron los centros concertados religiosos, las diferencias fueron pequeñas y no significativas. De nuevo, parece más importante cómo actúan y se organizan los profesionales del centro educativo, y cómo ello repercute en la forma de sentirse y comportarse del alumnado, que la tipología específica del centro. De este modo, no se confirma la cuarta y última hipótesis.

Entre las limitaciones del presente estudio cabe destacar que el número de participantes podría haber sido mayor y que la evaluación del grado de conflicto de los centros educativos fue realizada por los propios profesores participantes. En el futuro, sería interesante confirmar y profundizar en estos resultados aumentando el volumen de centros y profesionales, y llevando a cabo una evaluación paralela complementaria e independiente del grado de conflicto de cada centro. También resultaría de interés analizar la conflictividad, violencia, discriminación o exclusión que se vive en los centros estudiados desde la percepción y perspectiva del propio alumnado.



El presente estudio nos ayuda a conocer, desde la perspectiva del profesorado, cómo son los centros con menor grado de conflictos de convivencia relacionados con la falta de respeto a la DS. Como se ha comentado, entre otras características, estos se esfuerzan en prevenirlo controlando los mensajes que verbal y visualmente transmiten a su alumnado, tienen protocolos de actuación claros cuando los conflictos aparecen, utilizan tutorías específicas sobre DS, tanto para prevenir como para intervenir, tanto con alumnado cuya orientación sexual y/o su identidad de género no se ajustan a la norma, como con alumnado heterosexual. Una vez identificados y descritos cómo son y cómo funcionan los centros con menor conflicto, es importante utilizar esa información como guía y referencia para otros centros más conflictivos.

Hemos comprobado que la sensibilidad del profesorado puede funcionar como acicate. Pero dicha sensibilidad tendrá suficiente fuerza de acción en el momento en que la formación del profesorado incorpore contenidos relevantes en torno a la realidad de la diversidad sexual y las estrategias y recursos disponibles de cuya eficacia da cuenta el presente trabajo.

Como apunta Barragán (2006), la construcción de una cultura de respeto y convivencia solamente será posible si somos capaces de erradicar cualquier forma de violencia y se respeta la diversidad como valor. Para ello, no solo es necesario modificar elementos del currículum, sino las relaciones interpersonales y organizativas en nuestros centros educativos.

## Referencias bibliográficas

---

- Alderson, K. G., Orzeck, T. L. y McEwen, S. C. (2009). Alberta high school counsellors' knowledge of homosexuality and their attitudes toward gay males. *Canadian Journal of Education*, 32(1), 87-117.
- Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Martín, A., Belver Domínguez, J. L. y Rodríguez Díaz, J. (2023). Clima profesional docente en los institutos de educación secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(1), 15-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94628>
- Amat, F. A., García-Carpintero, A. y Moliner, L. (2018). Heterosexual, ¿qué es eso? Percepciones sobre identidades sexuales en educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 93-108. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.289241>
- Amigo Ventureira, A. M. y Garrido López, X. (2023). Vivencias queer en el aula: bienestar autopercebido del profesorado LGBT+ gallego. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(3), 11-26. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96356>
- Asociación Médica Mundial (2013). *Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Fortaleza: 64.ª Asamblea General de la AMM.
- Astudillo-Lizama, P. (2016). La inestable aceptación de la homosexualidad. El caso de las escuelas católicas de elite en Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 21-37. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200003>
- Bakaya, S. (2022). The Need for a LGBTQ Inclusive Curriculum and Professional Training of Teachers and School Staff in Gender and Sexual Diversity. En K. K. Ahuja y M. Dhillon (eds.), *The Learning Curve* (pp. 6-11). Lady Shri Ram College for women. University of Delhi.
- Barragán, F. (2006). Educación para el presente sin violencia: masculinidades, violencia sexista e interculturalidad. *Investigación en la Escuela*, 59, 5-17.

- Castelar, A. F. y Lozano García, J. A. (2018). Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: algunas paradojas. *CS*, 25, 51-79. <https://doi.org/10.18046/recs.i20.2220>
- Fernández Hawrylak, M., Alonso Martínez, L., Sevilla Ortega, E. y Ruiz Ruiz, M. E. (2022). Inclusión de la diversidad sexual en los centros educativos desde la perspectiva del profesorado: un estudio cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 81-97. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.005>
- Franco-Morales, F., Correa-Molina, E., Venet, M. y Pérez-Bedoya, S. (2016). The relationship between attitudes towards and knowledge of sexual diversity. *Cultura y Educación*, 28(3), 500-538. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1196896>
- Gallardo, Segura-Robles, A. S. y García-Alonso, M. G. (2017). Investigaciones sobre actitudes y diversidad cultural en el campus de Melilla de la Universidad de Granada hacia diversas problemáticas sociales. En *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (pp. 426-432). Asociación Española de Psicología Conductual AEPC.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D. y Cardozo, G. (2015). *Bullying y cyberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos-laicos. Pensamiento Psicológico*, 13(1), 39-52. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPS113-1.bcdc>
- Garrido, L. y Salvador, A. (2019). Análisis de la homofobia en un centro de educación secundaria de Granada. *Pedagogía i Treball Social: Revista de Ciències Socials Aplicades*, 8(2), 26-48.
- González-Lorenzo, P. (2020). *Bullying: análisis comparativo de un centro educativo concertado y un centro educativo público. Intervención Psicoeducativa en la Desadaptación Social, IPSE-ds*, 13, 61-84.
- Granero-Andújar, A. (2021). Exclusiones y discriminaciones hacia las identidades trans en educación afectivo-sexual. *Aula Abierta*, 50(4), 833-840. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.833-840>
- Guasp, A. (2009). *The Teacher's report: Homophobic bullying in Britain's schools* (pp 20-24). *Stonewall y Education for All* (pp. 20-24).
- Hall, W. J. y Rodgers, G. K. (2019). Teachers' attitudes toward homosexuality and the lesbian, gay, bisexual, and queer community in the United States. *Social Psychology of Education*, 22, 23-41. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9463-9>
- Heras-Sevilla, D. y Ortega-Sánchez, D. (2020). Evaluation of sexist and prejudiced attitudes toward homosexuality in Spanish future teachers: analysis of related variables. *Frontiers in Psychology*, 11, 2334. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.572553>
- Herraiz, F. (2021). Aprendiendo masculinidades a través de métodos visuales en investigación. Enlazando la dimensión académica, social y política en la subjetividad. *EARI*, 12, 240-253. <https://doi.org/10.7203/eari.12.19776>
- Huerta, R. (2019). Diseño de espacios educativos para erradicar la exclusión, el machismo y la lgtbfobia. *Tarbiya*, 47, 93-106. <https://doi.org/10.15366/tarbiya2019.47.007>
- Huerta, R. (2020). Letras de cine: tipografía queer para formar a docentes en diversidad y cultura visual. *Athenea Digital*, 20(1), e2409 <https://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.2049>
- Huerta, R. (2022). Género y diversidad LGTBI. Innovación educativa y usos digitales para la formación artística del profesorado. *Trayectoria Práctica Docente en Educación Artística*, 11, 33-66. <http://ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria>
- Huerta, R. y Alfonso-Benlliure, V. (2023). Creatividad e implicación docente: análisis de factores que influyen en el respeto a la diversidad sexual del alumnado de secundaria. *Aula Abierta*, 52(1), 7-14. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.7-14>

- Hunt, R. y Jensen, J. (2007). *The School Report: the Experiences of Young Gay People in Britain's Schools*. Stonewall.
- ILGA (2022). *Annual Review of the Human Rights Situation of Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex People in Europe and Central Asia 2022*. Brussels: ILGA-Europe.
- Kitchen, J. y Bellini, C. (2012). Addressing Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer (LGBTQ) Issues in Teacher Education: Teacher Candidates' Perceptions. *Alberta Journal of Educational Research*, 58, 444-460. <https://doi.org/10.11575/ajer.v58i3.55632>
- Kluth, P. y Colleary, K. P. (2002). Talking about inclusion like it's for everyone: Sexual diversity and the inclusive schooling movement. En R. M. Kissen (ed.), *Getting ready for Benjamin: Preparing teachers for sexual diversity in the classroom* (pp. 105-118).
- Leung, A. y Ferris, J. S. (2008). School size and youth violence. *Journal of Economic Behavior y Organization*, 65, 318-333. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2005.10.001>
- Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, BOE de 14 de diciembre de 1999.
- López, C. E. y Taype-Roldan, A. (2017). Asociación entre compromiso religioso y presentar actitudes negativas hacia hombres homosexuales, en un grupo de estudiantes de medicina peruanos. *Acta Médica Peruana*, 34(1), 33-40.
- Martínez-Martín, M. y Carreño-Rojas, P. (2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 8-26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15150>
- Meyer, I. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674-697. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674>
- Meyer, I., Russell, S., Hammack, P., Frost, D. y Wilson, B. (2021). Minority stress, distress, and suicide attempts in three cohorts of sexual minority adults: A U.S. probability sample. *PLoS ONE*, 16(3), e0246827. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246827>
- Mills, M. (2004). Male teachers, homophobia, misogyny and teacher education. *Teaching Education*, 15(1), 27-39. <https://doi.org/10.1080/1047621042000179970>
- Norman, J. y Galvin, M. (2005). *A Survey of Teachers on Homophobic Bullying in Irish Second-level Schools*. Dublin City University.
- Núñez-Flores, M. y Llorent, V. J. (2022). La educación inclusiva y su relación con las competencias socioemocionales y morales del profesorado en la escuela. *Aula Abierta*, 51(2), 171-180. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.171-180>
- O'Brennan, L. M. y Waasdorp, T. E. (2014). Strengthening Bullying Prevention Through School Staff Connectedness. *Journal of Educational Psychology*, 106, 870-880.
- Page, M. L. (2017). From Awareness to Action: Teacher Attitude and Implementation of LGBT-Inclusive Curriculum in the English Language Arts Classroom. *SAGE Open*, 7(4). <https://doi.org/10.1177/2158244017739949>
- Pichardo, J. I., De Stéfano, M., Faure, J., Sáenz, M. y Ramos, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, MECD.
- Pichardo, J. I. y Moreno, O. (2015). Diversidad sexual y convivencia: perspectivas del profesorado. En J. I. Pichardo y M. de Stéfano (eds.), *Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa*. UCM.
- Piedra, J., Rodríguez-Sánchez, A. R., Ries, F. y Ramírez-Macías, G. (2013). Homofobia, heterosexismo y educación física: percepciones del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 325-338.

- Poteat, V., O'Dwyer, P. y Mereish, E. H. (2012). Changes in How Students Use and Are Called Homophobic Epithets Over Time: Patterns Predicated by Gender, Bullying, and Victimization Status. *Journal of Educational Psychology*, 104, 393-406. <https://doi.org/10.1037/a0026437>
- Ramiro, L. y Gaspar de Matos, M. (2008). Perceptions of Portuguese teachers about sex education. *Rev Saude Publica*, 42(4), 684-692. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102008005000036>
- Richard, G. (2015). The pedagogical practices of Québec high school teachers relative to sexual diversity. *Journal of LGBT Youth*, 12(2), 113-143. <https://doi.org/10.1080/19361653.2014.969866>
- Rodríguez-Otero, L. M. y Treviño-Martínez, L. (2016). Sexismo y actitudes hacia la homosexualidad, la bisexualidad y la transexualidad en estudiantes de Trabajo Social mexicanos. *Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 6(11), 3-30. <http://hdl.handle.net/10481/44260>
- Romero, V. y Gallardo, M. A. (2019). El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato ante la diversidad sexual. *REIDOCREA*, 8, 357-366. <https://doi.org/10.30827/Digibug.57757>
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes; Research, development, and practice* (2nd ed.). Elsevier/Academic Press.
- Salquero, J. M. y Penna, M. (2017). Protocolo de actuación en los centros educativos ante la incorporación de alumnado trans. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 96-107.
- Sánchez Torrejón, B., Álvarez Balbuena, A. y Escribano Verde, M. (2022). Formación inicial del profesorado y diversidad sexogenérica: hacia una escuela queer. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades* 7, 19-33. <https://doi.org/10.46661/relies.6169>
- Santoro, P., Gabriele, C. y Conde, F. (2011). *El respeto a la diversidad sexual entre jóvenes y adolescentes. Una aproximación cualitativa*. Injuve. Ministerio de Igualdad. Gobierno de España.
- Saraç, L. (2015). Relationships between religiosity level and attitudes toward lesbians and gay men among Turkish university students. *Journal of Homosexuality*, 62(4), 481-494. <https://doi.org/10.1080/00918369.2014.983386>
- UNESCO (2012). *Education Sector Responses to Homophobic Bullying*. UNESCO.
- Volungis, A. M. (2016). School size and youth violence: The mediating role of school connectedness. *North American Journal of Psychology*, 18(1), 123.

## Abstract

---

### *Level of conflict, teacher involvement and defense of sexual diversity in secondary school*

**INTRODUCTION.** The present work raises a topic that has received little attention in research on student and teacher behaviour in secondary schools. The level of conflict related to coexistence and the lack of respect for sexual diversity in schools is analyzed here. The relationship between said conflict and teacher's sensitivity towards LGTBI issues were also considered: the existence of certain prevention and resolution strategies, certain resources to prevent-solve said conflicts, the size of the centers, the type of center, etc. **METHOD.** The methodology used is mainly quantitative. A total of 124 teachers from 31 compulsory secondary schools participated in the research. They were both public and private centers as well as private and state-subsidised (secular and religious). Teachers responded to questionnaires about their degree of sensitivity to SD as well as to various questions about their workplace

(e.g., degree of conflict, strategies and resources...). **RESULTS.** The results show that in schools with a lower level of conflict, teachers show higher levels of sensitivity towards sexual diversity, especially in matters related to active involvement and overcoming prejudices towards LGBTBI people. They also highlight the relevance of preventive strategies such as the control of the explicit messages that transmitted in the center (verbal, visual) or the existence of clear action protocols once the conflict appears. Among the most useful resources, specific tutorials stand out above the rest. **DISCUSSION.** Finally, these results are discussed as well as the advantages of having a description of how conflict centers work and how to use them as references and guides for the rest.

**Keywords:** *Diversity, Conflict, LGBT people, Secondary Schools, Teachers.*

## Résumé

---

*Niveau de conflit, implication des enseignants et défense de la diversité sexuelle dans les centres d'enseignement secondaire*

**INTRODUCTION.** Ce travail aborde une réalité peu abordée jusqu'à présent dans les recherches sur le comportement des élèves et des enseignants dans les centres d'enseignement secondaire. Ici est analysé le niveau de conflit lié à la coexistence et au manque de respect de la diversité sexuelle dans les centres, la relation entre le conflit et la sensibilité des enseignants envers les questions LGBT est étudiée, ainsi que l'existence de certaines stratégies de prévention et de solution des conflits, les ressources pour prévenir et résoudre ces conflits, les dimensions des centres, le type de centre, etc. **MÉTHODE.** La méthodologie utilisée est fondamentalement quantitative. 124 enseignants de 31 centres d'enseignement secondaire ont participé à l'étude. Il y a des centres publics et privés, laïcs et religieux. Les enseignants ont répondu aux questionnaires sur leur degré de sensibilité à la diversité sexuelle, ainsi qu'à diverses questions liées aux caractéristiques de leur milieu de travail (ex. : degré de conflit, stratégies et ressources...). **RÉSULTATS.** Les résultats montrent que dans les centres où le niveau de conflit est plus faible, les enseignants montrent des niveaux plus élevés de sensibilité à l'égard de la diversité sexuelle, en particulier dans les questions liées à la participation active et au dépassement des préjugés à l'égard des personnes LGBT. Ils soulignent également la pertinence des stratégies préventives telles que le contrôle des messages explicites transmis dans le centre (verbaux, visuels) ou l'existence de protocoles d'action clairs une fois le conflit apparu. Parmi les ressources les plus utiles, les tutoriels spécifiques se distinguent des autres. **DISCUSSION.** Ces résultats sont discutés, ainsi que les avantages de disposer d'une description des centres où les niveaux de conflit sont plus faibles et de leur fonctionnement, et comment les utiliser comme références et guides pour le reste.

**Mots-clés :** *Diversité, Conflits, Personnes LGBT, Centres d'Enseignement Secondaire, Enseignants.*

## Perfil profesional de los autores

---

### Ricard Huerta (autor de contacto)

Catedrático de Educación Artística en la Universitat de València. Investigador del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas. Director de *Educación Artística: Revista de Investigación* [www.revistaeari.org](http://www.revistaeari.org) y del grupo CREARI (GIUV2013-103). IP del proyecto I+D “Dechados. Creatividad inclusiva en secundaria mediante la relación entre centros educativos y museos” (PID2021-123007OB-I00). Sus principales líneas de investigación se centran en la formación del profesorado en artes visuales y en las posibilidades de la imagen y la alfabetidad visual para la defensa de los derechos humanos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1430-3198>

Correo electrónico de contacto: [ricard.huerta@uv.es](mailto:ricard.huerta@uv.es)

Dirección postal para la correspondencia: Universitat de València, Facultat de Magisteri, Av. Tarongers, 4, 46022 València (España).

### Vicente Alfonso-Benlliure

Profesor titular de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universitat de València. Investigador del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas. Director del Máster de Formación Permanente en Teatro Aplicado. Entre sus líneas e investigación destacan la promoción del pensamiento creativo en el aula, la evaluación de problemas como variable cognitiva en el proceso creativo, y el análisis de la interacción entre los componentes cognitivo y afectivo-personal de la creatividad.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6010-0474>

Correo electrónico de contacto: [vicente.alfonso@uv.es](mailto:vicente.alfonso@uv.es)

# LA INQUIETUD ANTE LA OBSERVACIÓN EN EL AULA EN EL DOCENTE DE LENGUAS EXTRANJERAS

## *Concern about classroom observation in foreign language teachers*

ANA ELENA MARTÍNEZ VARGAS<sup>(1)</sup> Y SARA REDONDO DUARTE<sup>(2)</sup>

(1) Universidad Europea de Madrid (España)

(2) Universidad Complutense de Madrid (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2024.101884

Fecha de recepción: 22/09/2023 • Fecha de aceptación: 05/03/2024

Autora de contacto / Corresponding autor: Sara Redondo Duarte. E-mail: saredo02@ucm.es

Cómo citar este artículo: Martínez Vargas, A. E. y Sara Redondo Duarte, S. (2024). La inquietud ante la observación en el aula en el docente de lenguas extranjeras. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76(3), 79-97. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.101884>

---

**INTRODUCCIÓN.** La inquietud y preocupación que la observación en el aula despierta entre el profesorado es un tema recurrente y bien conocido en la literatura. La observación durante el ejercicio de su desempeño despierta miedos y celos entre los docentes, incluso entre aquellos con más años de experiencia. El presente trabajo indaga en los sentimientos que despierta en el docente la observación en el aula. **MÉTODO.** Se llevó a cabo un estudio de caso único con entrevistas en profundidad a catorce docentes del Departamento de Idiomas de la Universidad. El objetivo de las entrevistas era comprender y estudiar en profundidad el impacto de las observaciones en el docente y en su práctica en el aula, así como valorar el impacto del *feedback* en su desarrollo profesional. Se llevó a cabo un análisis cualitativo mediante el *software* Atlas.ti 6.2. Se realizó una primera fase de codificación inicial o codificación “abierta” para identificar los temas o dimensiones más relevantes, seguida de una segunda fase de análisis de los datos de manera deductiva, donde se recurrió a la teoría y a la literatura sobre observación docente. **RESULTADOS.** Se confirman los sentimientos de temor y rechazo del profesorado al hecho de ser observados, así como una inquietud por la falta de estándares y criterios de observación claros. No obstante, los docentes sienten una paulatina reducción de esta inquietud ante la continua exposición a las observaciones. **DISCUSIÓN.** En línea con los resultados de investigaciones anteriores, los profesores entrevistados reconocen que han alterado su conducta normal al sentirse observados. Asimismo, al igual que en otros estudios, se advierte un cambio de conducta positivo en el estudiante al sentirse observado, tendiendo esta a naturalizarse a medida que transcurre la observación.

**Palabras clave:** *Observación, Afectividad y sentimiento, Formación de profesores, Lenguas extranjeras.*

---

## Introducción

La observación en el aula tiene una gran tradición en los países anglosajones. Se inicia en los Estados Unidos en la década de los sesenta, para extenderse posteriormente a Australia y el Reino Unido (McMahon *et al.*, 2007, p. 499). Esta práctica consiste en acudir a la clase de otro profesor con el objetivo de observar, aprender y reflexionar sobre su desempeño docente.

Waxman (2003, p. 303) enfatiza la importancia de la observación en el aula vinculada a tres finalidades: describir prácticas de enseñanza, explorar metodologías en función de la tipología del alumnado y mejorar la enseñanza del profesorado a través de la retroalimentación. Este *feedback*, entendido como lo que nos dicen los demás sobre nuestro desempeño (Prieto, 2009), proporciona a los docentes información útil para implementar cambios y mejoras. Por otro lado, se considera que la observación en el aula es una de las herramientas más completas para medir, asegurar y mejorar la calidad de desempeño docente (Cipriano y Barnes, 2021; Cortez y Maira, 2019; O'Leary, 2014; Montgomery, 2002). A este respecto, James (2022, p. 256) señala el impacto positivo que los programas de intervenciones didácticas como la observación en el aula producen en la praxis docente.

No obstante, a pesar de los beneficios ya mencionados, existen dificultades en la implementación de este tipo de programas debido a los sentimientos de ansiedad y preocupación que despiertan entre el profesorado (Withall 1979; Manning, 1998; Allen y LeBlanc 2005; Pook, 2009; Jones y Gallen, 2016; Alexander, 2021). Es un hecho probado que a muchos profesores (incluso los más experimentados) la observación en el aula les resulta estresante e intimidatoria (Lasagabaster y Sierra, 2011, p. 450).

Según Pook (2009), estos sentimientos se atribuyen a causas extrínsecas e intrínsecas que se pueden encontrar en el propio docente, y que el observado percibe a nivel personal. Entre las razones intrínsecas, Richards y Farrell (1989, p. 94) y Pook (2009) apuntan que el hecho de quedar *on show* delante de los demás resulta una experiencia amenazadora. A este respecto, Esteve (2018) pone de manifiesto la necesidad de establecer una relación de simetría entre los colegas para evitar que emerjan sentimientos de miedo, presión o frustración.

Por otro lado, Potter (1991) y Lasagabaster y Sierra (2011) señalan la preocupación que sienten los docentes acerca de su valía profesional, derivada de la incertidumbre existente entre el vínculo enseñanza-aprendizaje, y la falta real de unos estándares reconocidos de lo que es una enseñanza efectiva, con la que ellos mismos puedan medir su competencia profesional. Estos estándares son necesarios para lograr la fiabilidad en la observación. Wragg (1987) advierte a los observadores de los efectos de su propia presencia en el aula, en especial de dos fenómenos: (1) el de la proyección, es decir, cuando el observador se imagina que es él el que está dando la clase y se centra más en lo que cree que él haría, en lugar de observar lo que está sucediendo. (2) El fenómeno de la compensación o la tendencia a tratar de compensar por las faltas de uno mismo, lo que puede llevar al observador a ser demasiado punitivo con el observado.

Pook (2009, p. 94) hace una interesante comparación entre lo que sucede en el teatro con lo que transcurre en el aula, utilizando la metáfora del comportamiento de las diferentes regiones (p. 94). Así, la zona donde se localizan las conductas está dividida en dos regiones: la región frontal, es decir el escenario o el aula, y la región posterior, que es donde las ilusiones o impresiones se construyen abiertamente. Las personas cuando actúan se mueven indistintamente de la región posterior a la anterior, acentuando ciertos aspectos de una actividad sobre otros, dependiendo de lo que quieran que se vea.



La observación en el aula tiene lugar en la región frontal, es decir, es donde se produce la acción docente, quedando el profesor expuesto y siendo el observador testigo de su actuación. El trabajo que va “detrás del escenario” contribuye a crear la identidad del profesor, quien adquiere una personalidad distinta a la de la región anterior. Pook (2009) sugiere que el miedo a quedar expuesto ante otros profesores, revelando las identidades de la región frontal, puede ser la causa de la ansiedad en el docente cuando es observado.

Entre las amenazas de carácter extrínseco que supone la observación en el aula, algunos autores señalan el miedo potencial a perder el trabajo, algún tipo de impacto negativo en el salario o en las perspectivas de futuro dentro de la institución (Withall, 1979; Pook, 2009; Siddiqua, 2019). Otras causas de desconfianza de carácter extrínseco son la falta de certeza sobre las intenciones de la institución (Ejaz *et al.*, 2018, p. 84) y la percepción de este tipo de actividad como un medio de evaluación que puede poner en peligro el “estatus” del profesorado (Lasagabaster y Sierra, 2011, p. 460).

## **Contexto y preguntas de investigación**

Desde el curso académico 2013-2014, en el marco del Plan Estratégico de Calidad, el Departamento de Idiomas de la Universidad Europea viene implementando un sistema interno de observaciones basado en el modelo de Gosling (2002), uno de los más desarrollados en la literatura (Pook, 2009; Martínez Vargas *et al.*, 2018; Verástegui *et al.*, 2022). Este modelo establece una clasificación de la observación basada en dos parámetros: en primer lugar, la relación entre observador y observado, y, en segundo lugar, el tipo de observación, distinguiendo entre el modelo evaluativo y de desarrollo. El primero hace referencia a la observación realizada a un profesor por un superior con el objetivo de evaluar su desempeño como docente. Esta se realiza exclusivamente en beneficio de la institución a la que ambos pertenecen. En cuanto al modelo de desarrollo, un profesor experto o con más años de experiencia realiza una evaluación sumativa o de diagnóstico a otro profesor. En este modelo, la relación entre observado y observador es de igualdad, persiguiendo el beneficio de ambos.

Por su estructura clara y bien definida, este modelo de observaciones es el más adecuado a los tres objetivos de dicho plan: (1) promover el desarrollo del profesorado, (2) asegurar los estándares de calidad internos y (3) solicitar la acreditación de calidad externa a través de Bell Educational Trust, uno de los mayores proveedores británicos de servicios de idiomas y educación de alta calidad en todo el mundo, cuyo principal objetivo es la formación del profesorado que imparte en lengua inglesa.

Siguiendo el citado modelo de Gosling, el sistema de observaciones implantado en el Departamento de Idiomas de la Universidad se basa en los siguientes pilares: (1) la observación formativa entre iguales (docentes); (2) la observación formativa a los profesores por parte de un equipo de expertos pertenecientes al Departamento de Idiomas; (3) la observación evaluativa a los docentes por parte de los responsables académicos del Departamento de Idiomas.

La colaboración, implicación y motivación del profesorado a lo largo del proceso de observación son elementos clave para el buen funcionamiento del programa. Se ha considerado necesario, por tanto, analizar los sentimientos que despierta en el docente la observación en el aula. A este respecto, Lasagabaster y Sierra (2011, p. 451) proponen un marco teórico sobre la actitud del profesor ante la observación en el aula basado en tres componentes, pues entienden que la actitud no puede considerarse un concepto unitario, sino que debe entenderse como un conjunto de tres componentes:

- El componente cognitivo: las creencias del profesor sobre la observación, la utilidad para su desarrollo profesional, que áreas docentes se han beneficiado más de la observación, etc.
- El componente afectivo: relacionado con los sentimientos que la observación despierta en el docente, lo que le gusta o no le gusta de la observación, quién prefiere que le observe, y en general, cómo se siente con todo el proceso.
- El componente conativo: el plan de acción realizado en un contexto en particular y bajo circunstancias especiales, es decir, en qué condiciones cree el docente que debería hacerse la observación.

De acuerdo a estos autores, la actitud del profesor en el aula se puede estudiar desde el punto de vista de cualquiera de los tres componentes, pues un docente puede tener una opinión positiva sobre las observaciones, pero mostrarse reacio a ser observado por la inquietud que le despierta la presencia de un observador en el aula.

El primer objetivo de este artículo, que forma parte de una tesis doctoral, es abordar la dimensión afectiva de la actitud del docente de lenguas extranjeras ante el proceso de observación en el aula. Aunque esta dimensión se menciona habitualmente en la literatura, no se profundiza en ella, razón por la cual nos ha parecido oportuno aportar los hallazgos de nuestra investigación, contribuyendo así a una mejor comprensión y abordaje de la observación en el aula. En concreto, se ha pretendido dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué sentimientos generó cada tipo de observación (formativa y evaluativa) en el docente?
- ¿Cómo se sintieron los profesores al dar y recibir *feedback* en cada tipo de observación?
- ¿Cómo se comportaron los profesores al ser observados en cada tipo de observación?
- ¿Cómo se comportaron los estudiantes durante la observación?

El segundo objetivo de este trabajo es proponer una serie de recomendaciones orientadas a facilitar la implementación de un sistema de observación docente en el aula.

## **Enfoque metodológico, muestra e instrumento**

Se trata de un estudio de caso único, es decir, el diseño de la investigación contiene un solo caso, el Departamento de Idiomas de la Universidad. El estudio de caso tiene un carácter global, pues contiene solo una unidad de análisis, a saber, el programa de observaciones implementado en el profesorado del Departamento de Idiomas; y es evaluativo, pues, según Merriam (1988, p. 39), los estudios evaluativos implican “descripción, explicación y enjuiciamiento”.

El Departamento de Idiomas de la Universidad está formado por un equipo multidisciplinar de 36 profesores, incluyendo un director de departamento y dos coordinadores. Se seleccionó a catorce profesores del departamento (el 39% de la plantilla), teniendo en cuenta que hubiera representantes de ambos sexos, que impartieran en lengua materna y lengua extranjera, con diferentes años de experiencia y distintos roles y niveles de responsabilidad dentro del departamento (véase tabla 1). De acuerdo con los fines de la metodología cualitativa, el número de participantes se considera adecuado para obtener datos suficientemente ricos que aseguren la saturación (Patton, 1990). Se ha llevado a cabo la triangulación de informantes con el fin de conseguir un entendimiento profundo

de la dimensión afectiva en los procesos de observación en el aula, de manera que nos permitiera realizar interpretaciones justificadas (Rodríguez *et al.*, 1999).

En cuanto al instrumento de recogida de datos, se eligió la entrevista en profundidad dado que el objetivo de estudio era comprender, más que explicar, y considerando la importancia de las respuestas emocionales (Olabuénaga, 1999, p. 170). La entrevista era de carácter semiestructurado, pues “las preguntas, en este formato, se elaboran de forma abierta, lo que permite obtener una información más rica en matices” (Bisquerra, 2012, p. 337). Se diseñaron tres entrevistas, dirigidas a cada uno de los tres grupos de interés: docentes, equipo de expertos y equipo directivo del Departamento de Idiomas.

Cada una de las tres entrevistas se diseñó a modo de guion bajo las recomendaciones realizadas por McCracken (1988), empleando preguntas de carácter muy general con el fin de recoger un amplio espectro de datos y, a la vez, permitir que surgiesen temas no necesariamente previstos. Cada guion de entrevista se envió a un comité de cuatro expertos, todos ellos con experiencia de más de cinco años tanto en investigación educativa como en docencia universitaria. Tras la revisión por parte de los expertos, se llevó a cabo la reformulación algunas preguntas. Cada guion de entrevista se pilotó previamente a su utilización con el objetivo de verificar que las preguntas se entendían y se obtenía el tipo de información adecuada para los objetivos del estudio.

Las entrevistas tuvieron una duración media de 40 minutos y fueron grabadas utilizando el programa Audacity y una grabadora como medida de seguridad. Con el objetivo de respetar el anonimato y confidencialidad de todos los participantes, se obtuvo un consentimiento informado de los entrevistados para publicar las transcripciones, borrándose todos los nombres de personas, así como los datos que pudieran dar lugar a la pérdida del anonimato.

En la tabla 1 se puede observar tanto la descripción de la muestra como los códigos utilizados para respetar el anonimato de los participantes, que servirán de guía en la interpretación de los resultados de siguiente apartado.

**TABLA 1. Muestra del estudio de caso**

Participantes	Cód.	Idioma de impartición	Género	Edad	Experiencia docente
6 profesores	P01	L1, L2	Mujer	36	- 5 años
	P02	L1, L2	Mujer	34	- 5 años
	P03	L2	Mujer	35	6 a 10 años
	P04	L1	Hombre	36	6 a 10 años
	P05	L1	Hombre	53	+ 10 años
	P06	L1 L2	Mujer	44	+ 10 años
5 profesores expertos	P07	L1	Hombre	32	6 a 10 años
	P08	L1	Mujer	36	6 a 10 años
	P09	L1, L2	Hombre	44	+ 10 años
	P10	L1	Hombre	55	+ 10 años
	P11	L2	Mujer	37	+ 10 años
3 responsables académicos	P12	L2	Mujer		+ 10 años
	P13	L2	Mujer		+ 10 años
	P14	L1	Hombre		6 a 10 años

Fuente: elaboración propia. L1, lengua materna; L2, lengua extranjera.

Para el análisis del estudio cualitativo se utilizaron las dos estrategias inductiva-deductiva, descritas por Ruiz Olabuénaga (2012, p. 69). Se llevó a cabo una primera fase de codificación inicial o codificación “abierta” para identificar los temas más relevantes, seguida de una segunda fase de análisis deductivo, donde se recurre a la teoría y a la literatura (Bizquerra, 2012, p. 359). Para el análisis deductivo, por tanto, se utilizaron categorías previas, siguiendo las reglas de categorización (Ruiz Olabuénaga, 2012). El análisis de las entrevistas se realizó con el *software* Atlas.ti 6.2 en tres bloques correspondientes a cada uno de los procedimientos de recogida de datos.

Las pautas y recomendaciones que se ofrecen para la implementación de un sistema de observación en el aula se basan en el análisis cualitativo de las entrevistas realizadas en 2017, así como en las propuestas de observación formativa docente elaboradas para el Departamento de Idiomas durante los cursos 2019-2020 y 2021-2022. En la actualidad, teniendo en cuenta estas recomendaciones, los responsables de dicho departamento continúan realizando observaciones evaluativas a los nuevos docentes del claustro de Idiomas.

## Resultados

Como resultado del análisis cualitativo han surgido tres categorías, seis subcategorías, dieciséis códigos y 166 fragmentos analizados (véase tabla 2).

TABLA 2. Categorías, códigos y n.º de fragmentos del análisis de entrevistas

Grupo	Categoría	Código	N.º fragmentos
Profesores del departamento	1. Sentimiento hacia la observación	Primera reacción	6
		Sentimiento obs. general	27
		Observación por un nativo	5
		Al recibir <i>feedback</i>	9
		Al dar <i>feedback</i>	12
	2. Comportamiento ante la observación	Al observar a la pareja	5
		Observado por el responsable	7
		Observado por el experto	6
		Observado por un igual	4
		Comportamiento alumnos	8
Profesores del equipo de expertos	3. Sentimiento hacia la observación	Al dar <i>feedback</i>	21
		Al observar	8
Profesores responsables académicos	4. Comportamiento de los profesores	Comportamiento	25
		5. Sentimiento hacia la observación	Sentimiento obs. general
	6. Comportamiento de los profesores	Al dar <i>feedback</i>	8
		Comportamiento	12

Fuente: elaboración propia.

### Categoría 1. Sentimiento hacia la observación. Profesores del departamento

La primera reacción de los profesores al anunciarles que van a ser observados es, en general, de nerviosismo e inseguridad. Los sentimientos que giran alrededor de esos momentos son de estrés, intrusión, de temor a no estar a la altura y de rechazo, especialmente cuando la observación es realizada por los responsables académicos:

*Me puse nerviosísima, no dormí ni bien esa noche. Me acuerdo hasta de la fecha [fecha]". P02*

*Pues también te pones un poco nervioso. Es: ¡uf!, espero que les guste, espero estar a la altura, espero hacerlo bien, voy a intentar dar lo mejor de mí, más me vale. P01. P05*

No obstante, algunos profesores afirmaron que el nerviosismo provocado por la observación se redujo ante el número de veces que eran observados, incluso aunque la observación se realizara por parte de un responsable del departamento:

*Pero ya después de la primera observación las otras dos no me parecían tan estresantes, aunque realmente lo tenían que haber sido porque la última persona que vino era mi supervisora. P05*

*Cada vez quizá ha ido mejorando, he ido cogiendo más confianza y cada observación ha sido mejor que la anterior, o yo estaba más tranquila, yo estaba más confiada también porque el feedback de las anteriores había sido bueno, quizá eso me ha ayudado. P02*

En general, por razones inherentes al cargo que ostentan, la observación de los responsables de departamento es la que más estrés generó, principalmente por el temor a no cumplir con las expectativas y ser juzgados en tan corto espacio de tiempo. Además, los docentes indicaron que la falta de claridad en el objetivo de la observación y el hecho de no saber con exactitud cuándo se iban a presentar en el aula produjo un aumento del nerviosismo:

*Pues un poco de inseguridad porque no sabía exactamente qué iban a observar, no tenía muy claro el objetivo, si era realmente docente o no era docente. P06*

*Lo que más me descolocó o que no sabía cómo gestionar era que, de los 90 minutos, podía aparecer en cualquier momento. P02*

En general, las observaciones por parte del experto y el igual son las más aceptadas por los profesores, debido a que existe una mayor confianza entre compañeros:

*Más cómoda con [nombre igual] y [nombre experto] que con [nombre responsable] pero por el mero hecho de tener más confianza, de estar codo con codo. P02*

*De igual a igual hace que me sienta mucho más relajada en el momento que vienen a observarme, no siento que la tenga que impresionar de ninguna manera, a los demás un poco sí, pero ella ya sabe cuál es mi manera de actuar. P01*

El hecho de dar *feedback* a los compañeros de manera diplomática y justa es un aspecto cargado de dificultades que algunos de los entrevistados manifestaron:

*Sí me sentí con confianza para decirlo y explicarlo [...] no solo me llevó tiempo poner las notas sino en pensar que fuera una buena manera de comunicarlo y de explicarlo. P03*

*Entonces tienes que encontrar una manera de hacer esa crítica constructiva, encontrar una manera de decirle a esa persona sin herirle, [...] como: “Yo no soy la autoridad, simplemente tengo un consejo, yo lo hago así pero no estoy aquí encima de ti y tú por debajo”. Tienes que encontrar una manera creo, de decirlo, con un poco de diplomacia [...]. P04*

Algunos docentes que imparten en lengua extranjera reconocieron que se sintieron más presionados al ser observados por un nativo, debido a la inseguridad que despertaba la posibilidad de ser juzgados según su nivel de dominio del idioma:

*Me habría puesto muy, muy nerviosa si hubiera venido un nativo a observarme en [idioma]. P02*

*Sí, creo que cuando eres un profesor no nativo siempre sientes más presión cuando te observan. P03*

Dos de los docentes entrevistados señalaron que la idea de ser observados les había resultado más incómoda que la propia observación:

*Saber que va a venir alguien a observarme me pone más tensa que cuando realmente aparece por la puerta... P02*

*Al principio, los primeros minutillos, un poco incómoda pero luego me centré en lo mío, en las clases y los alumnos, y bien. P06*

En cuanto al sentimiento que generó la recepción del *feedback* de la observación, la mayoría de los profesores manifestaron sentirse cómodos. Entre las principales razones destacan la claridad con la que el observador llevó a cabo todo el proceso y su capacidad para proporcionar *feedback* de manera diplomática y justa.

*ENT: ¿Y cómo te sentiste cuando te dieron el feedback?*

*P06: Pues bien porque vi que todo el proceso se había hecho bastante bien. Vi claro el proceso, los pasos, el por qué, entendía el motivo, entendía los puntos que estábamos evaluando, o sea que sí.*

### **Categoría 3. Sentimiento con la observación. Profesores del equipo de expertos**

Los profesores del equipo de expertos con más de cinco años de experiencia en observaciones manifestaron no tener dificultad alguna en proporcionar *feedback* a los compañeros.

*ENT: Pero ¿cómo te sentiste tú cuando das, cómo te sientes tú cuando das el feedback a un compañero?*

*P10: Yo me siento bien, yo lo hago hace años.*

Este no era el caso de los profesores que, a pesar de formar parte del grupo de expertos, contaban con una menor trayectoria docente que otros compañeros expertos e incluso que los profesores observados:

*No me siento con esa tranquilidad cuando doy el feedback. Porque... porque somos iguales. No tengo la formación y no tengo la experiencia probablemente para darla... y entonces, por ejemplo, yo con darle feedback a gente que lleva más años enseñando que yo. P08*

*Es difícil. Es difícil y a veces hay que evitar, o sea, evitar caer en, pues eso, ser paternalista... es muy difícil. A mí me cuesta muchísimo. P09*

En general, la sinceridad con el compañero es un tema delicado y los profesores del equipo de expertos reconocen que es una cuestión compleja, pues no quieren herir los sentimientos y el orgullo de los docentes. La diplomacia es necesaria para proporcionar el *feedback* y no ofender a los compañeros, sobre todo si no se conoce muy bien al profesor observado, o si este tiene muchos años de experiencia:

*Si no conozco bien a la persona hay que hacerlo de forma bastante diplomática y no sé, sentir, sentir emociones... la cosa más importante es no ofender, por eso yo uso una técnica: hago muchas preguntas [...]. P07*

*Ser honesto es decirle a esa persona qué hizo mal o qué no [...]. Tengo que reconocer que me cuesta... tengo pensarlo antes de ver lo que le voy a decir. Pero sí es duro. [...] no quieres herir el sentimiento a esa persona, si ha hecho algo mal. Intento... limar, limar la aspereza, no? Decírselo, se lo digo [...]. P09*

#### **Categoría 5. Sentimiento con la observación. Profesores responsables académicos**

La falta de experiencia y formación a la hora de realizar observaciones provocó que algunos de los responsables del departamento se confesaran inseguros a la hora de observar. Incluso admitieron que en ocasiones intentaron tranquilizar a algunos profesores que se mostraron nerviosos durante la observación y fueron especialmente cuidadosos a la hora de darles el *feedback*:

*Nunca he recibido formación formal de observadora ni de formadora de profesores, ni nada, por lo cual tengo muchas inseguridades. P12*

*Si que hay personas con las que sabes que debes tener más cuidado y a lo mejor enfocas primero los puntos positivos y luego los negativos” P13*

El hecho de proporcionar *feedback* a los profesores desde la sinceridad es un aspecto no exento de dificultades. La posición jerárquica en la que se encuentran los responsables académicos les hace ser conscientes de la importancia de sus comentarios:

*[...] No sé si la sinceridad o decir las cosas tan directas; a mí me es difícil dar el feedback de manera directa. P14*

*Yo lo paso muy mal, sobre todo también porque hay una relación jerárquica [...]. P12*

*[...] yo creo que sacaría las cosas mejorables pero nunca diría que esto es inaceptable y tienes que volver a replanteártelo todo. P12*

## **Categoría 2. Comportamiento ante la observación. Profesores del departamento**

Algunos profesores reconocieron haber modificado su comportamiento en el aula por el hecho de sentirse observados. El miedo a no cumplir con las expectativas del observador hizo que algunos docentes impartieran clases más formales de lo habitual, atribuyendo el cambio de su comportamiento al hecho de darse una situación “no natural”:

*[...] Yo creo que todo viene porque no es una situación natural —ni para los alumnos siquiera— que haya un elemento ahí sentado detrás tomando notas, no es natura”. P02*

*[...] al principio intenté ser un poco más formal en las explicaciones. P05*

*Tengo que confesar una cosa: que yo no había colocado nunca a los alumnos [...] mesas juntas como una isleta en el centro y ese día lo hice. P02*

Los profesores entrevistados indicaron que las clases que habían observado eran demasiado planificadas y poco naturales, y ellos mismos reconocieron que, al haber sido observados, cometieron errores que en circunstancias normales no hubieran tenido lugar.

Respecto al comportamiento de los docentes al ser observados por el experto y el igual, la mayoría manifestaron no sentirse tan afectados por la presencia de los compañeros como para alterar su comportamiento habitual:

*No, eso sí que no, y además con un grupo tan grande por mucho que quisieras estar pendiente es imposible, o te centras en el grupo o te centras en que te estén observando; hubiera sido un desastre. P03*

En cuanto al comportamiento de los alumnos en el aula cuando la clase estaba siendo observada, cuatro de los profesores entrevistados calificaron su conducta de ejemplar, indicando que esta era incluso mejor de lo habitual:

*En mi experiencia, los alumnos se portan bastante mejor cuando hay un observador. P03*

*[...] se comportan un poco mejor... noto más participación y menos distracciones como el uso del móvil o conversación mientras estoy hablando, etc. P04*

Dos de los entrevistados barajaron la posibilidad de que este comportamiento ejemplar fuera debido a la buena relación establecida con los alumnos, lo que hace que quisieran apoyarles al saber que estaban siendo evaluados. Con el objetivo de intentar naturalizar la situación, los profesores advirtieron a los alumnos con anterioridad de la visita del observador:



*A mí me deja muy tranquila advertir a los alumnos, de hecho, les preparé una diapositiva y después de “buenos días, buenas tardes, no sé qué” les ponía una... con un chico con un catalejo y les decía: “hoy nos van a observar, pero tranquilos, no os van a observar a vosotros, sino que me van a observar a mí”, entonces ya se quedaban más tranquilos. P02*

*Yo siempre les aviso de que a lo mejor va a venir una persona a observar y que no tiene que ver con ellos, sino que viene a evaluarme a mí como profesora. P03*

En este sentido, un docente apuntó que, cuanto más larga es la observación, más natural es el comportamiento de los estudiantes.

#### **Categoría 4. Comportamiento ante la observación. Profesores del equipo de expertos**

Los profesores del equipo de expertos reconocieron que, en el momento de ser observados, pusieron especial atención en dar una clase ejemplar, y que les influyó el hecho de tener a alguien en el aula observándoles cómo impartían la clase:

*Sí, porque yo, no hay nada que no haga en esa clase que no haga en mis otras clases, pero ese día estoy especialmente alerta a cómo lo voy a hacer, preparárselo a lo mejor como muchísimo más preparado que... de lo que tú lo llevas normalmente... en tu día a día. P08*

Entre los entrevistados surgió el tema de la falta de naturalidad de las clases que son observadas:

*Yo soy de la opinión de que las observaciones no tienen la naturalidad que tiene una clase normal. Creo que se cometen errores que no se cometerían en una clase normal. P11*

Los profesores observadores del equipo de expertos no se pusieron de acuerdo respecto a si los docentes del departamento se sintieron cómodos al ser observados por ellos. Algunos indicaron que resultaba incómodo tener a alguien en el aula tomando notas sobre cómo se está impartiendo su clase:

*Siempre es incómodo que te estén tomando nota de todo lo que haces o dices; te planteas mucho el decir ciertas cosas y eso al final te frena y no fluyen las cosas como deberían. P11*

Respecto a si los profesores que imparten en su lengua materna se ponen más nerviosos al ser observados que los que imparten en lengua extranjera, los profesores del equipo de expertos indicaron que los docentes nativos de la lengua de impartición se sienten igualmente evaluados y tienen sus propias inquietudes:

*ENT: ¿Has notado alguna diferencia de comportamiento o de nervios, o algo, entre los nativos...?*

*P09: No.*

*ENT: ¿... Que la persona que fuera no nativa estuviera más nerviosa o algo así?*

*P09: No.*

De hecho, uno de los docentes manifestó las diferencias existentes en cuanto a la formación lingüística y metodológica entre los profesores nativos y los no nativos, indicando que estos últimos estaban mejor preparados para la docencia. Así pues, la falta de esta preparación es lo que podría marcar la diferencia entre sentirse seguro o inseguro al ser observado.

Por otro lado, algunos de profesores percibieron más tranquilos a los profesores de mayor edad y experiencia:

*Los años lo que cambia para mí es la personalidad: una persona con más años tiene otra templanza, otra tranquilidad, otra calma. P11*

### **Categoría 6. Comportamiento ante la observación. Profesores responsables académicos**

Los responsables del departamento indicaron que la mayoría de las clases de los profesores observados estaban mucho mejor preparadas de lo que creen que estarían normalmente:

*Se ve que han hecho una clase especial para esto y estoy casi segura que esto no es una clase normal que la harían cualquier día; luego hay otros que han dado una clase más normalita. P12*

Asimismo, los responsables del equipo de dirección consideraron que había diferencias en el nivel de comodidad de los docentes al saberse observados por parte un responsable académico:

*Ha habido una mezcla: algunos profesores que estaban visiblemente nerviosos, otros muy cómodos, sin problema ninguno. [...] Mitad y mitad, diría yo. P14*

*Eso varía mucho, obviamente. Yo creo que los hay que han preparado muchísimo, muchísimo, muchísimo, que no estaban incómodos. P12*

En este sentido, cabe destacar que la incomodidad parecía irse minimizando según los docentes se iban sintiendo más relajados:

*Al principio yo creo que en un porcentaje alto no, después de un ratito más cómodos, pero yo creo que eso es normal. P13*

Los responsables académicos percibieron que los profesores que estaban más incómodos o nerviosos como consecuencia de la observación eran aquellos con menos años de experiencia o de reciente incorporación:

*Definitivamente los profesores nuevos con poca experiencia yo les noto más preocupados, que también vienen más rápido a preguntar por el feedback porque quieren saberlo rápido y cuanto antes, los nuevos que saben que acaban de ser contratados y están a lo mejor más a la vista, es lógico. P12*

*En los casos de más experiencia sí creo que estaban más o menos cómodos en el aula. P14*

En general, los responsables académicos no apreciaron ninguna diferencia de comportamiento entre los profesores observados que imparten en lengua materna y aquellos que lo hacen en lengua extranjera, aunque uno de ellos puntualizó que había encontrado más nerviosos a los profesores nativos.

## Conclusiones

La primera cuestión analizada es la relativa a los sentimientos que experimentaron los profesores del Departamento de Idiomas al ser observados. Los resultados del análisis cualitativo confirman los sentimientos de temor y rechazo mencionados ampliamente en la literatura (Alexander, 2021; Motallebzadeh *et al.*, 2017; Jones y Gallen, 2016). No obstante, tal y como establece Bandura (1977) en su teoría sobre la conducta humana, se observan dos pautas en los sentimientos de los profesores del Departamento ante la observación. Por un lado, la paulatina reducción de la ansiedad ante la continua exposición a las observaciones. Los profesores reconocen que su nerviosismo decrece ante el número de veces que son observados. Por otro lado, la invocación de pensamientos angustiosos sobre su nivel de competencia provoca en los docentes un estado de nerviosismo mayor al que experimentan durante la propia observación.

Se ha puesto de manifiesto la necesidad de que exista un clima de confianza y respeto mutuo entre observador y observado para que los docentes se encuentren cómodos con las observaciones. Estamos de acuerdo con Esteve (2018) cuando indica que es necesario establecer una relación de simetría entre observador y observado, como sucede con la observación formativa. Las entrevistas han evidenciado estrés en los docentes debido a la posición jerárquica del observador cuando la observación ha sido de tipo evaluativo.

Por otro lado, los docentes, expertos y responsables académicos han mostrado las dificultades a las que se han enfrentado a la hora de dar un buen *feedback*, siendo este clave para mantener el clima de confianza observador-observado. Harris *et al.* (1992, p. 129) apuntan: “uno de los aspectos más difíciles en la formación de formadores de profesores es [...] el delicado arte de dar un informe constructivo, en otras palabras, la observación y el *feedback*”. La ineficacia e insensibilidad del observador hacia las personas que reciben el *feedback* es precisamente una de las causas que puedan darse en la falta de credibilidad del observador (Green y Sanders, 1990, p. 24). Esto puede provocar cierta resistencia en el observado a darlo por bueno y por tanto a realizar cambios en la práctica docente (Boud y Molloy (2013, p. 3).

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, relativa al comportamiento de los profesores cuando son observados, se confirman las aportaciones de Wragg (1987), pues los docentes entrevistados reconocen que han alterado su conducta normal al sentirse observados, sobre todo si el observador es un responsable académico. Puede apreciarse aquí la asimetría en la relación observador- observado (Esteve, 1998). Por otro lado, estamos de acuerdo con Jones (1993, p. 32) cuando advierte del “efecto del observador” y de cómo su presencia puede alterar los resultados de la observación. Como se ha podido constatar, los docentes, en ocasiones, han tratado de proporcionar un modelo que obtuviera la aprobación del observador impartiendo clases más formales de lo habitual, poco “naturales”.

Respecto a la tercera cuestión, centrada en cómo se comporta el docente cuando actúa como observador, uno de los aspectos clave es la inseguridad de los observadores ante la falta de experiencia y formación a la hora de realizar observaciones, especialmente en el equipo de expertos y responsables académicos. Esta conclusión se encuentra en línea con lo indicado por Montgomery (2002, p. 2), quien señala la inseguridad que sienten ciertos profesores con más años de experiencia sobre si tienen o no las competencias necesarias para evaluar el desempeño de otros profesores, dudando sobre su contribución a la mejora docente. En este sentido, los observadores demandan una mayor formación en el uso de diferentes técnicas de observación en el aula (Kohut *et al.*, 2007 y Hammersley-Fletcher y Orsmond, 2004). Por otro lado, con el fin de evitar los sesgos en la observación (proyección y compensación) mencionados por Wragg (1987), deben establecerse criterios claros de observación, conocidos por observadores y observados. En este punto, Manning (1988, p. 41) sugiere que todos los participantes realicen algún tipo de investigación sobre prácticas de enseñanza de calidad recientes y acuerden criterios comunes al respecto con el objetivo de asegurar la fiabilidad interjueces.

Respecto a la cuarta pregunta de investigación, relativa al comportamiento de los alumnos en el aula al sentirse observados, los profesores entrevistados refieren un cambio de conducta muy positivo y colaborativo, que concuerda con los postulados de Jones (1993, p.32). Este autor advierte del “efecto del observador” y de cómo su presencia puede alterar los resultados de la observación. Los alumnos, en general, son conscientes de que el observador está en el aula, no solo para observar al profesor, sino también a ellos mismos, ya que forman parte del proceso. Consecuentemente, la conducta de los alumnos en aula cuando hay alguien observando es, a menudo, ejemplar. Durante la observación es importante que el profesor observado presente al observador a los alumnos y explique la razón del porqué de la observación.

De estas conclusiones pueden extraerse, al menos, tres aspectos clave para que un sistema de observaciones en el aula tenga éxito: el primero es la necesidad de que exista un clima de confianza y respeto mutuo entre la persona observada y el observador, así como una simetría entre ambos (Esteve, 2018). En este sentido, la observación formativa parece ser el tipo de evaluación que genera más comodidad en el profesorado para la reflexión sobre la propia práctica docente, frente a la de tipo evaluativo. El segundo aspecto clave es la necesidad de que todos los participantes reciban formación sobre el proceso de observación, conozcan claramente su finalidad y las pautas a tener en cuenta con el fin de maximizar el potencial de la observación. Ello incluye comunicar a los alumnos su finalidad. El tercer aspecto clave es la necesidad de que los observadores reciban una formación sólida y rigurosa, centrada, entre otros aspectos, en el desarrollo de las relaciones interpersonales del observador, la práctica del *feedback* posterior a la observación, o en los diferentes métodos de observación en el aula (Green y Sanders, 1990, p. 84).

La observación en el aula se considera un procedimiento esencial en el proceso de formación y desarrollo del profesorado, por lo que se espera que las conclusiones obtenidas en este estudio de caso puedan servir de guía para implementar o mejorar un programa de observaciones en otros centros de idiomas.

## Recomendaciones para implementar un sistema de observación en el aula

Finalmente, se ofrecen algunas recomendaciones para implementar un sistema de observación en el aula.

Antes de iniciar las observaciones:

- Establecer unos estándares de calidad de la enseñanza claros y que sean conocidos de antemano por los docentes que van a ser observados.
- Establecer un código de prácticas de observación, donde se acuerde el procedimiento y objetivos de la misma, y que sirva de guía tanto para observadores como para observados.
- Orientar y concienciar a los docentes sobre la importancia de la confidencialidad en las observaciones (Pook, 2009; Withall, 1979).
- El observado debe informar al observador de la planificación de la clase (Lasagabaster y Sierra, 2011).
- El observador debe informar y acordar el método de observación que utilizará.
- Todos los docentes participantes en la observación (tanto observadores como observados) deben recibir formación específica en observaciones (técnicas de observación en el aula, relaciones interpersonales o prácticas sobre cómo proporcionar *feedback*).

Durante las observaciones:

- Necesidad de que exista un clima de confianza y respeto mutuo entre observador y observado.
- El observador debe acudir a la clase que va a observar con la mentalidad abierta.
- El docente observador debe presentar al observador a sus estudiantes y explicar el motivo de la observación.
- La observación debe tener una duración suficiente para que el observador pueda hacerse una idea clara, concisa y completa de la clase, y así naturalizar el comportamiento de los alumnos.

Al finalizar las observaciones:

- El *feedback* al docente observado debe ser claro, positivo, específico, detallado e inmediato (Thurlings *et al.*, 2012).
- El *feedback* debe ser oral e inmediato. Posteriormente, el docente observado debe recibir un *feedback* por escrito.
- Los docentes suelen ser plenamente conscientes de sus fortalezas y debilidades, por lo que se recomienda que el *feedback* sea honesto y equilibrado, y sin exagerar ni minimizar la carga emocional que este conlleve.
- Para la observación entre iguales se puede pedir una reflexión final tanto al docente observado como al observador. En la tabla 3 se muestra un ejemplo de ejercicio de reflexión.

**TABLA 3. Ejercicio de reflexión final en la observación**

Rol del observador	Rol del observado
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Piensa por unos minutos en la clase que has observado:</li> <li>• ¿Qué es lo que más te ha gustado?</li> <li>• ¿Qué cambiarías? ¿Qué mejorarías?</li> <li>• ¿Crees que tu presencia ha alterado el resultado de la clase?</li> <li>• Identifica una buena práctica que crees que vas a utilizar en tus clases en el futuro. Descríbela y explica por qué piensas que es una buena práctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Piensa por unos minutos en el <i>feedback</i> que has recibido de tu observador.</li> <li>• ¿Crees que ha sido útil? ¿Qué es lo que te ha resultado más útil?</li> <li>• ¿Estás de acuerdo con todo lo que te ha dicho? ¿Por qué?</li> <li>• ¿Vas a implementar algo de lo que te ha sugerido tu observador?</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

## Referencias bibliográficas

- Alexander, O. (2023). *Fobo: fear of being observed. Making lesson observation less threatening and more developmental*. EAP Essentials. <https://eap-essentials.com/>
- Allen, D. W. y Leblanc, A. C. (2005). *Collaborative Peer Coaching that improves instruction. The 2 +2 Performance Appraisal Model*. Corwin Press, a Sage Publication Company.
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Boud, D. y Molloy, E. (2013). *Feedback in Higher and Professional Education. Understanding it and doing it well*. Routledge.
- Cipriano, C. y Barnes, T. (2021). The observation of special education classrooms by school personnel. *Learning Environments Research* 2022, 25, 235-253.
- Cortez, M. y Maira, M. P. (2019). *Desarrollo de instrumentos de evaluación. Pautas de observación*. Centro UC Medición MIDE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México.
- Ejaz, A., Zaimuariffudin, S., Sayyed, R. y Mansoor, A. (2018). Peer Observation: A Professional Learning Tool for English Language. Teachers in an EFL Institute. *World Journal of Education*, 8(2), 73-87.
- Esteve, O. (2018). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En J. M. Sierra y D. Lasagabaster (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 79-118). Universidad País Vasco.
- Gosling, D. (2002). *Models of Peer Observation of Teaching*. LTSN Generic Centre.
- Green, K. y Sanders, M. (1990). *The teacher appraisal book*. Mary Glasgow Publications Ltd. London.
- Harris, H., Parrish, B. y Garson, J. (1992). Peer Observation and Feedback in Teacher Training and Teacher Development. *The Journal of TESOL-France*, 12(1), 129-140.
- James, J. (2022). New assessments and teacher accountability: lessons for teachers' practice. *American Educational Research Journal*, 59(2), 252-283.
- Jones, M. H. y Gallen, A. M. (2015). Peer observation, feedback and reflection for development of practice in synchronous online teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(6), 616-626. doi: 10.1080/14703297.2015.1025808.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2011). Classroom observation: desirable conditions established by teachers. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 449-463. doi: 10.1080/02619768.2011.587113.
- Manning, R. (1988). *The teacher evaluation handbook*. Prentice Hall.

- Martínez, A. E., Cruz, A., Bamond, V., Fernández, I. y Strotmann, B. (2018). La observación formativa como instrumento de desarrollo en profesores universitarios en la Universidad Europea de Madrid. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1365-1380. <https://doi.org/10.5209/RCED.55431>
- Martínez Vargas, A.E. (2017). *La observación formativa como instrumento de desarrollo en profesores universitarios en la Universidad Europea de Madrid* (Tesis doctoral, Universidad Europea de Madrid).
- McCracken, G. (1988). *The long interview* (vol. 13). Sage Publications Inc.
- Merriam, S. (1988). *Qualitative research and case study applications in Education*. Jossey-Bass Inc.
- Motallebzadeh, K., Hosseinnia, M. y Domskey, J. (2017). Peer observation: A key factor to improve Iranian EFL teachers' professional development, *Cogent Education*, 4(1).
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Pook, C. (2009) *Peer Observation: a paradox of professional practice* [Tesis de Grado, University of Surrey].
- Potter, D.H. (1991) *Peer observation and reflection: a strategy for collegial interaction among teachers* [Tesis de grado, Universidad de Ohio.]
- Richards, J., y Farrel, T. (ed.) (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe S.L.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Siddiqua, A. (2019). Classroom observation as a tool for professional development. *World of Journal of English Language*, 9(1), 49-65.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Kreijns, K., Bastiaens, T. y Stijnen, S. (2012). *Development of the Teacher Feedback Observation Scheme: evaluating the quality of feedback in peer groups*. *Journal of Education for teaching*, 38(2), 193-208.
- Verástegui, M., Úbeda, J. y Manso, J. (2022). Una revisión sobre programas de observación de la práctica educativa. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(2).
- Withall, J. (1979). Taking the threat out of classroom observation and feedback, *Journal of Teacher Education*, 30(1), 55-58.
- Wragg, E. C. (1987). *Teacher appraisal, a practical guide*. McMillan Education.

## Abstract

---

### *Concern about classroom observation in foreign language teachers*

**INTRODUCTION.** The restlessness and concern that observation in the classroom awakens among teachers is a recurring and well-known theme in literature. Observation during their performance arouses fears and misgivings among teachers, even those with more years of experience. The present work explores the feelings that classroom observation awakens in the teacher. **METHOD.** A unique case study was conducted with in-depth interviews with 14 professors from the Department of Languages at the University. The objective of the interviews was to understand and study in depth the impact of the observations on the teacher and his/her classroom practice, and to assess the impact of the feedback on their professional development. A qualitative analysis was carried out using software Atlas.ti 6.2. A first phase of initial coding or “open” coding was carried out to

identify the most relevant topics or dimensions., followed by a second phase of deductive data analysis, where theory and literature on teacher observation were used. **RESULTS.** The results confirm the teachers' feelings of fear and rejection of being observed, as well as a concern about the lack of clear observation standards and criteria. However, teachers feel a gradual reduction of this concern in the face of continuous exposure to observations. **DISCUSSION.** In line with the results of previous research, the professors interviewed acknowledge that they have altered their normal behavior by feeling observed. Also, as in other studies, there is a positive change in behavior in the student when feeling observed, which tends to become naturalized as the observation progresses.

**Keywords:** *Observation; Affectivity and feeling; Teacher education; Foreign languages.*

## Résumé

---

*Le sentiment d'inquiétude face à l'observation en classe chez le professeur de langues étrangères*

**INTRODUCTION.** L'observation en classe qui est à l'origine des sentiments de crainte et d'inquiétude chez les enseignants est un thème souvent abordé dans la littérature. L'observation de leur pratique génèrent des peurs et des appréhensions même parmi ceux qui ont plusieurs années d'expérience. Ce travail propose d'explorer les sentiments que suscite chez l'enseignant l'observation en classe. **MÉTHOD.** Jusqu'alors, une seule étude de cas a été réalisée avec des entretiens approfondis auprès de quatorze enseignants du Département de langues de l'Université. L'objectif de ces entretiens était, d'une part, de comprendre et d'analyser les effets des observations sur l'enseignant durant leur réalisation en classe, et d'autre part, d'évaluer les influences du retour d'information sur le développement de sa pratique. Une analyse quantitative a été réalisée à l'aide du logiciel Atlas.ti 6.2. Une première phase de codage initial ou codage « ouvert » a permis d'identifier les thèmes ou dimensions les plus pertinents, puis la deuxième phase s'est centrée sur l'analyse déductive des données, renforcée par la théorie sur l'observation de l'enseignant. **RÉSULTATS.** Les résultats confirment l'existence du sentiment de peur et le rejet des enseignants face à l'observation pendant le déroulement d'une classe ainsi que leur inquiétude face à un manque de normes et de critères d'observation clairs. Cependant, les enseignants ressentent une diminution progressive de cette préoccupation lorsque les observations deviennent récurrentes. **DISCUSSION.** Conformément aux résultats de recherches antérieures, les enseignants interrogés reconnaissent avoir modifiés leur comportement lors d'une observation en classe. L'étude montre également un changement de comportement positif chez l'étudiant lorsqu'il se sent observé; l'observation en classe devenant progressivement naturelle.

**Mots-clés :** *Observation, Affectivité et sentiment, Formation des enseignants, Langues étrangères.*

## Perfil profesional de las autoras

---

### Ana Elena Martínez Vargas

Doctora en Educación por la Universidad Europea de Madrid. Dentro del Departamento de Idiomas de dicha universidad, es profesora adjunta, coordinadora académica y directora del Grupo



de Investigación Nuevas Tecnológicas y Didácticas Aplicadas a la Enseñanza de Idiomas. Es, además, miembro del grupo Cooperación Intradepartamental Docente de la Universidad Rey Juan Carlos. Sus líneas de investigación son: la observación en el aula, didácticas aplicadas a la enseñanza de idiomas y la disponibilidad léxica.

ORCID: 0000-0002-5986-7552

Correo electrónico de contacto: [anaelena.martinez@universidadeuropea.es](mailto:anaelena.martinez@universidadeuropea.es)

**Sara Redondo Duarte (autora de contacto)**

---

Licenciada en Pedagogía y doctora en Educación. Actualmente es profesora ayudante doctora en el Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid. Sus líneas de investigación se centran en el uso didáctico de las tecnologías, el desarrollo docente y la gestión de programas educativos. Ha obtenido reconocimientos por buenas prácticas en dirección y gestión universitaria por parte de la Universitat Politècnica de Catalunya (2021) y el Club de Excelencia en Gestión (2019), y ha sido galardonada en los International e-learning Awards (2018, 2019 y 2022).

ORCID: 0000-0003-2012-8784

Correo electrónico de contacto: [saredo02@ucm.es](mailto:saredo02@ucm.es)

Dirección para la correspondencia: c/ Rector Royo Villanova s/n. Ciudad Universitaria. 28040 Madrid (España).



# IMPROVING SAFE PEDESTRIAN BEHAVIOR THROUGH VIRTUAL REALITY: AN EMPIRICAL STUDY

## *Mejorar el comportamiento de los peatones mediante la realidad virtual: un estudio empírico*

ALICIA LÓPEZ-ÁLVAREZ<sup>(1)</sup>, LUCA PIOVANO<sup>(2)</sup>, FRANCISCO LUQUE<sup>(2)</sup> Y CARLOS DE ALDAMA<sup>(1)</sup>

(1) Complutense University of Madrid (Spain)

(2) Polytechnic University of Madrid (Spain)

DOI: 10.13042/Bordon.2024.100116

Fecha de recepción: 31/05/2023 • Fecha de aceptación: 10/04/2024

Autora de contacto / Corresponding autor: Alicia López Álvarez. E-mail: [aliclo14@ucm.es](mailto:aliclo14@ucm.es)

Cómo citar este artículo: López-Álvarez, A., Piovano, L. Luque, F. y de Aldama, C. de (2024). Enhancing safe pedestrian behavior through virtual reality: an empirical study. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76(3), 99-123. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.100116>

---

**INTRODUCTION.** Over the last few years, the number of pedestrian fatalities on urban roads has increased, largely due to infractions associated with their behaviors (e.g., crossing when traffic lights are red). It is argued that these behaviors reflect a lack of risk perception. Road safety programs have tried to raise awareness through various methods, using quite often emotionally powerful experiences (e.g. testimonies of people who have experienced an accident themselves). Recently, Virtual Reality (VR) has been deployed with the aim of increasing the efficacy of these safety programs. Previous studies have demonstrated the potential of VR to improve pedestrian safety, especially when it is accompanied by debriefing and critical reflection. **METHOD.** A total of 43 participants (M = 24.5 years old; SD = 5.14; 65.12% female) were involved in an experimental study with a 2x2 factorial design and pre-post measures. They were randomly assigned to one of four groups (Experience a VR accident /Experience VR without an accident; having a debriefing after the VR experience/not having a debriefing after the VR experience). Pre-post measures were of two kinds, (a) self-report measures and (b) VR behavioral measures. Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) and general linear mixed models (GLMM) were used to analyze the data. **RESULTS AND DISCUSSION.** The main results revealed that (a) participants reported a general reduction in the number of rules violations, regardless of condition, and (b) there was a significant reduction in the number of violations committed in VR (i.e., crossing when the traffic light is red) in the condition where participants had previously experienced an accident. These results support the potential of using VR environments to improve pedestrian safety-related behavior. Implications for future research are delineated.

**Keywords:** Virtual reality (VR), Debriefing techniques, Safety programs, Pedestrian behavior, Accident risk, Safety.

---

## Introducción

According to World Health Organization (2018), pedestrians, cyclists and motorcyclists represented more than half of global road traffic deaths (28% motorized 2-3 wheelers, 23% pedestrians and 3% cyclists). Consequently, the United Nations General Assembly (2020) proclaimed the Decade of Action for Road Safety 2021-2030 with the goal of improving global road safety and preventing at least 50% of road traffic deaths and injuries by 2030. In the case of Spain, pedestrians are also among the most vulnerable groups of users on roads, accounting for 11% of the total number (126 pedestrians) of deaths in 2022 (National Road Safety Observatory, 2023). Specifically, the percentage of pedestrians killed in urban areas in Spain was 44%, compared to the European Union's average of 37%. In addition, the number of pedestrian fatalities over the year of 2022 increased 7%.

Urban roads accounted for the highest proportion of accidents involving pedestrians (93% of these accidents, 61% of pedestrian fatalities, and 89% of pedestrian injuries in hospitals), according to National Road Safety Observatory (2021). The most prominent unsafe actions by pedestrians in urban roads were walking on the roadway or roadside (21%), crossing the road outside an intersection (17%), and crossing an intersection (14%). Furthermore, 53% of pedestrians involved in an accident committed a violation, such as being or walking on the road in an unregulated way (19%), not using zebra crossings to cross (8%), and other offenses (6%). This high number of transgressions and the relatively low frequency of pedestrian accidents may reduce the risk perception associated with these behaviors (Granié *et al.*, 2013). Consequently, pedestrians with scarce traffic safety consciousness usually developed hazardous traffic behaviors such as running a red light and diverted crossing (Hou *et al.*, 2022).

Road safety programs have traditionally increased the risk perception of pedestrians to decrease fatalities (Assailly, 2017; Twisk *et al.*, 2014). For example, raising awareness through generating emotional impact on the individual can be accomplished by sharing the testimony of people who have suffered serious accidents or using explicit media advertising campaigns (Delgado, 2021).

Advances in technology, including Virtual Reality (VR) or Augmented Reality (AR), have helped develop more effective educational intervention programs (Ferguson *et al.*, 2020; Seo *et al.*, 2021; Purcell & Romjin, 2020; Vankov & Jankovsky, 2021; Marrero Galván, & Hernández Padrón, 2022; Palacios Ortega *et al.*, 2022; Baeza González *et al.*, 2023) and provide new opportunities for human factors research in areas that are dangerous or difficult to study in the real world (Deb *et al.*, 2017a). Importantly, an overall increase in pedestrian awareness after exposure to simulated environments has been demonstrated to be transferable to real road traffic contexts (Cook *et al.*, 2013; Çakiroğlu & Gökoğlu, 2019; Saadati *et al.*, 2022), which can be due to (1) the development of many skills without fear of negative consequences (e.g., learning to pilot an airplane, see Aguilar-Reyes *et al.*, 2022); and/or (2) self-reflection on one's own experience in a way that allows one to become aware of what has been learned (Gardner, 2013). In line with the latter, some authors (Levett-Jones & Lapkin, 2014; Feng *et al.*, 2021) recommend following the simulated intervention with the debriefing technique, a method that develops critical conversations and engages learners to discover the thinking behind the actions performed during the simulation (Lee *et al.*, 2020). Facilitating debriefing immediately after the intervention has been encouraged to make the experience as fresh as possible (Gardner, 2013).

It is worth noting that human factors are the primary cause of road accidents, constituting up to 90% of incidents (Gicquel *et al.*, 2017). Indeed, these factors significantly influence pedestrian behavior,

shaping risk-taking tendencies and exposure levels (Deb *et al.*, 2017a; Wang *et al.*, 2010). Valuable insights by eliciting self-reports on walking and crossing practices, thus, enable the exploration of crucial accident-related behaviors (e.g., traffic violations) and their underlying psychological mechanisms (Zhou & Horrey, 2010; Granié *et al.*, 2013; O'Hern *et al.*, 2019).

Traditionally, the behavior of street users can be classified according to deviations from common practices (Deb *et al.*, 2017b; Reason *et al.*, 1990). If the deviation is unintentional, the action shall be classified as an error. Instead, if the deviation is intentional, the action is classified as a violation. Because intentional deviations from social norms are usually not intended to cause injury or harm, it is therefore reasonable to conclude that attitudes towards traffic rule violations are related to the distracted behavior of pedestrians (Hou *et al.*, 2022). Unintentional deficiencies in the decision-making involved in choosing a goal and/or the resources for reaching it can be of two types (Reason *et al.*, 1990). On the one hand, knowledge errors occur when finding the right solution to a new problem requires a trial-and-error procedure, and on the other hand, rule-related errors occur when a pre-established performance rule is inappropriately implemented to the situation, whether the individual applies the correct rule incorrectly or not at all or applies the wrong rule.

Finally, positive behaviors in pedestrians are those that are defined as behaviors that seek to foster social integrations with other road users (Granié *et al.*, 2013). In this line, Deb *et al.* (2017b) claimed that positive behaviors try to reduce violations or errors, as well as to achieve the fulfillment of safety rules.

The present study aims at responding two research questions (RQ) regarding the role of VR on safe pedestrian behavior:

- **RQ1:** Having an accident as a pedestrian in a VR might help to improve the behavior in urban environments? Does it help to reduce violations and errors and increase safety behavior? Hypothesis 1 states that having an accident as a pedestrian in VR will reduce the number of violations and errors and increase positive behavior.
- **RQ2:** Having a reflection and debriefing on the experience in an urban VR environment might help to improve pedestrian behavior? Does it help to reduce violations and errors and increase safety behavior? Hypothesis 2 states that having a reflection and debriefing on the experience will reduce the number of violations and errors and increase positive behavior.

## **Method**

A 2x2 factorial experimental design with pre- and post-measures was used in this study (León & Montero, 2015). The two independent variables and levels were, IV1: experiencing an accident with VR (ACC)/ no experiencing an accident with VR (NOACC); and IV2: debriefing after the VR experience (DEB)/no debriefing after the VR experience (NODEB).

## **Sample**

A total of 49 students participated in the present study. However, six participants were excluded from the analysis due to task incompleteness. Thus, the sample finally comprised 43 students (67.4%

women; aged between 18 and 45;  $M = 24.49$ ;  $SD = 5.14$ ). They attained various educational levels (master's degree (62.8%), undergraduate degree (32.5%), and other degree (4.7%), with a predominance of the Social and Legal Sciences field of study (69.8%). They were mainly Spaniards (86%) and other nationalities such as Peruvian, Chinese, Moroccan, Venezuelan, or Colombian (14%).

Sampling was collected by convenience and snowball techniques, principally through social media networks such as WhatsApp. As Parker *et al.* (2019) noted, social networks are useful to settle initial links to develop sampling, thus, gaining a growing chain of samples. In this study, students were chosen because they fell within the targeted population, thus all of them were Spanish-speaking pedestrians involved in a student context in Madrid (Spain).

Finally, the Ethics Committee of Research of the Complutense University of Madrid (UCM) approved the project. Furthermore, an Informed Consent Statement was required, where all the main information and the ethical principles were explained and acknowledged by the participants.

## Procedure

Participants were randomly assigned to one of the following four conditions: (1) ACC+DEB: participants who experienced VR as pedestrians and were involved in an accident if they transgressed the rule (e.g., cross when the light is red). The accident comprised a visual stimulus where the avatar of the participant (in first person) was hit by a car. No physical impact was deployed (see Figure 1, 2 and Supplementary material for more details). Next, they received a debriefing where they reflected upon the VR experience about actual data regarding pedestrians' fatalities (see Supplementary material for the structure and questions of the debriefing); (2) ACC+NODEB: participants who also experienced an accident in VR as pedestrians, but without following debriefing. Instead, they had an informal conversation with researchers as emotional discharge; (3) NOACC+DEB: participants who experienced VR as pedestrians, but they were not involved in an accident. Afterwards, they received a debriefing where they reflected upon the experience in VR about actual data regarding pedestrians' fatalities; and (4) NOACC+NODEB: Group four neither experienced an accident in VR nor received a debriefing. Data was collected over three weeks (February 7-24, 2023), with individual sessions that lasted approximately 45 minutes per person.

FIGURE 1. VR experience

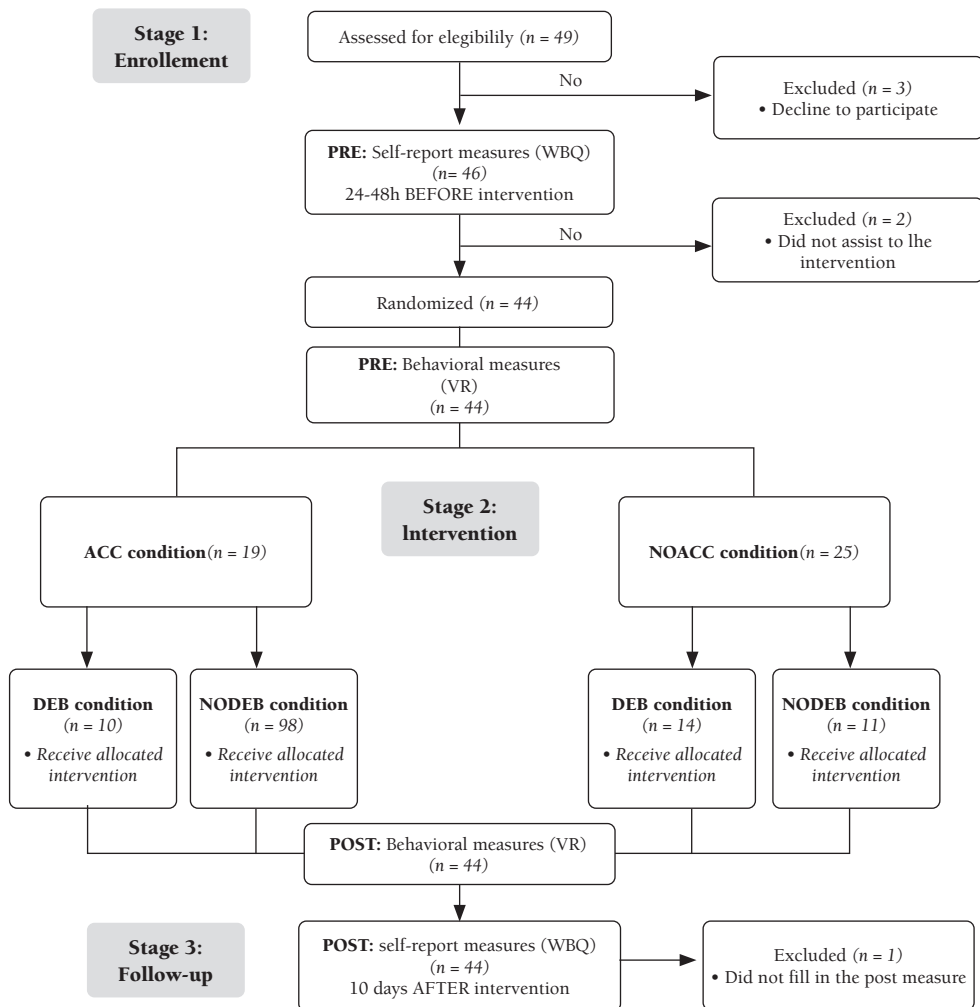


FIGURE 2. Accident condition



NEXT, the sequential stages of the process are described (see Figure 3 for a flowchart).

FIGURE 3. Flowchart of the procedure



**Stage 1 (pre self-report measures):** In this phase, all participants completed the Walking Behavior Questionnaire (see Instruments below) and a set of demographic questions. This was conducted via online using GoogleForms within 24-48 hours before the intervention started (Stage 2).

**Stage 2 (pre post behavioral measures):** This phase was carried out in the gym of the School of Education at Complutense University of Madrid (see Materials for further description). Participants experienced different situations, depending on the condition they were randomly assigned (ACC+DEB, ACC+NODEB, NOACC+DEB, NOACC+NODEB). Seven participants initially assigned to ACC+DEB avoided the accident during the intervention due to different reasons (e.g. they run too fast to be hit by the car). Thus, they were finally assigned to NOACC+DEB condition. Stage 2 comprised four sequential parts:

- (1) **Familiarization scenario.** Once in the gym, participants became pedestrians. All four groups were asked to walk around and explore the space recognizing the boundaries of the play area. The familiarization scenario was presented with no traffic, and it aimed to make the pedestrian feel as comfortable as possible (see Figure 4).

FIGURE 4. Familiarization scenario



- (2) **Scenario 1 (pre behavioral measures).** When participants were ready, they were asked to stand at the start position and began to listen to the instructions in which they were prompted to cross the street, behaving as if it were a real situation to get to the endpoint of the scenario. There were two possible scenarios, depending on the subject's condition (ACC/NOACC). If participants were in an accident condition, when the traffic light at the second junction turns red, cars were moving alongside. Otherwise, there were no cars circulating at the time of the crossing. The scenario was designed so that the student would be in a hurry to get to the endpoint. For this purpose, some instructions and conditions were given. Participants had to pretend to be students in the day when they must defend their final dissertation project. The time for it was set at 3:00 pm, and a sign in the VR environment informed them it was 2:59 pm. So, they were late. Additionally, another conditioning factor was that while the participants were listening to the initial instructions, the pedestrians on the stage started to run as the weather changed and it started to rain. All these factors were intended to encourage the participant to commit an infraction.
- (3) **Debriefing/Nodebriefing.** Once pedestrians completed the scenario, there were two options depending on their condition. Those assigned to the debriefing condition were



asked a series of questions in a semi-structured interview, in which they had to reflect on their experience. The main objective was to make participants aware of their own behavior and the risks they often take as pedestrians. On the other hand, those allocated to the opposite condition only had a chat as a way of emotional discharge.

- (4) **Scenario 2 (post behavioral measures).** This time, all participants experienced the same scenario all over again. Regardless of the condition, no cars were circulating at the time of the crossing, and thus, there was no accident under any of the conditions. This scenario was conducted on the same day and at the same location as the previous intervention, just after the debriefing/non-debriefing phase.
- (5) **Stage 3 (post self-report measures):** Ten days after their participation in Stage 2, participants filled the WBQ out again. In addition, they were asked to answer an open-ended question about the effect their VR experience had had on their daily life as a pedestrian since they took part in the study.

### Instruments

Participants completed a pre-post questionnaire which included (a) individual and demographic information, including age, gender, nationality, or educational level. It also included a set of questions related to accidents suffered in the last two years by participants or people close to them, as well as the type of accidents and their severity; and (b) the Walking Behavior Questionnaire (WBQ) (Useche *et al.*, 2020), a 30-item self-report instrument that evaluates risky (errors and violations) and positive walking behaviors, following a Likert scale from 0 to 4 (0 = Never (at all); 1 = Almost never ; 2 = Sometimes; 3 = Frequently; 4 = Very frequently). WBQ comprises three factors: Violations (V), 16 items ( $\alpha = .871$ ;  $\omega = .873$ ); Errors (E), 10 items ( $\alpha = .909$ ;  $\omega = .913$ ); and Positive Behaviors (PB), 4 items ( $\alpha = .800$ ;  $\omega = .814$ ) (Useche *et al.*, 2020). The Cronbach's Alpha and McDonald's Omega coefficients for the three factors ranged between good and excellent internal consistency. In the last part of the posttest, an open-ended question was raised to reflect on what effects their participation in VR had on their real life.

### Materials

**Location.** The intervention was carried out in the gym of the School of Education-CFP, Complutense University of Madrid, an open space of 414 m<sup>2</sup> (Figure 5) which allowed complete mobility and no risk of hitting objects or obstacles while participants were immersed in the VR environment.

FIGURE 5. Participant demonstration in the gym



## VR environment and equipment

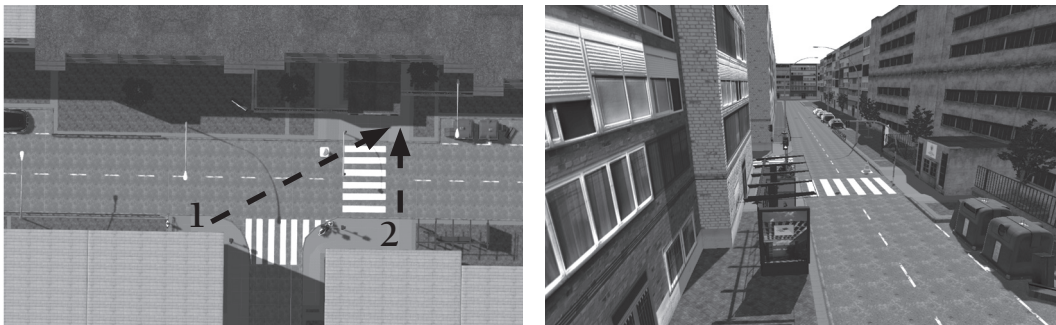
The 3D environment has been implemented with Unity3D, a state-of-the-art, cross-platform game engine for VR applications. The scenario (Figure 6) has been modeled to reproduce a typical street configuration (e.g., intersections, number of lanes, crosswalks) in Madrid. To enhance the feeling of immersion and realism, it contains 3D models of urban furniture elements (e.g., buildings, decorative elements, bus shelters, traffic, and streetlights) whose textures have been generated from close-up photos of the real materials. Similarly, the virtual scene includes some dynamic elements, such as pedestrians' avatars and circulating vehicles, to add more plausibility to the reconstructed scenario. Additionally, noise related to traffic elements (e.g., car engines and brakes) and weather conditions (e.g., rain) has been included as background, stereo sound. The virtual environment and its elements have been modeled using 3D Studio Max and texturized with Adobe Substance. Sounds have been adapted from available, online repositories.

Moreover, the functional behavior of the application has been implemented through a set of C# scripts to reproduce features such as traffic regulation, run-over simulations, the setting-up of environmental and simulation variables, the collation and storage of the experimental data in CSV (Comma Separated Values) files.

The Virtual Reality application has been built for Oculus Quest 2 headsets. The application runs on a Windows 10 Pro laptop, carrying 16 GB of RAM, an Intel i7-10750H CPU @2.60 GHz, a monitor with 144 Hz of refresh rate, and an NVIDIA GeForce RTX 2060. The headset and the laptop communicated through a dedicated, high-speed wireless connection. This configuration is particularly suitable for a smooth and comfortable VR experience.

The VR scenario is composed of two intersections regulated by two traffic lights and two pedestrian crossings. Participants started at the same point and had to reach the red cubicle to finish the simulation. They had to behave in the same way as they would if the situation were real. Those participants who were in the ACC condition could have the accident in two situations: (1) If they crossed the road diagonally at the first junction; (2) If they crossed at the second junction when the traffic light turned red (see Figure 6).

**FIGURE 6. Different views of the VR scenario**



## Data analysis

The analysis was twofold. The pedestrian behavior was tested using both self-report (i.e., using WBQ) and behavioral measures (i.e., pedestrian behavior in VR). Post data were collected in both cases. Statistical analyses were performed using both JAMOVI version 2.3.22 and SPSS version 27.

**Self-report measures.** Prior to the application of MANOVA, assumptions for normality and homogeneity were tested. Multivariate normality assumption was tested using Shapiro-Wilk ( $W = 0.737$ ;  $p < .001$ ), where the means of the variable “errors” were not normally distributed ( $W = 0.908$ ;  $p = .002$ ). The homogeneity was tested using Box’s M ( $= 33.1$ ;  $p = <.0016$ ). Excluding the errors variable, all data distributions were normal and met the requirements of MANOVA’s assumptions ( $W = 0.971$ ;  $p = .052$ ;  $= 4.29$ ;  $p = .232$ ). Then, a follow-up MANOVA explored relations between the rest of variables.

Furthermore, for descriptive analysis, mean of the pretest and the posttest were calculated and represented in graphs. MANOVA was used to determine the effect of independent variables at two levels (ACC/NOACC; DEB/NODEB) on the dependent variables (Violations, Errors, and Positive Behavior).

**Behavioral measures.** Pedestrian behavior in VR was recorded and analyzed. A total of 86 clips were collected (i.e., two per participant, regarding the pre-post measures). Prior to the final analysis, two different members of the research team separately evaluated 10% of the videos. Table 1 summarizes the dependent variables considered in VR.

**TABLE 1. Dependent Variables (DVs) considered in VR**

DV1	Looking right at the first crossing
DV2	Looking left at the second crossing
DV3	Looking right before the bus at the second crossing
DV4	Looking right after the bus at the second crossing
DV5	Crossing on red at the second crossing

The inter-rater reliability was almost perfect for all variables,  $\kappa = 1$  ( $p = .005$ ), 95% CI, except for DV2,  $\kappa = 0.6$  ( $p = .064$ ), 95% CI, which had a moderate agreement. Descriptive measures were used to have a first visual inspection of the data.

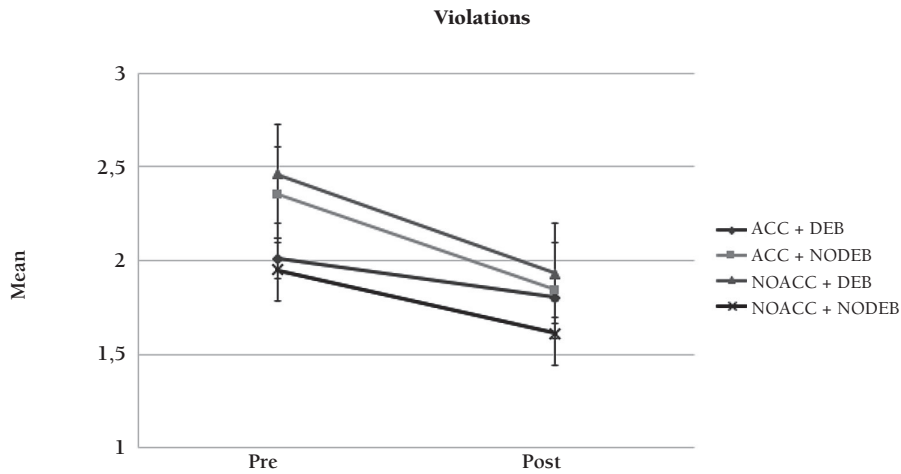
A generalized linear mixed model analysis (GLMM) was performed for repeated measures design with the module GAMLj in JAMOVI (Gallucci, 2019). We examined the between-subject effect (i.e., ACC/NOACC; DEB/NODEB), the intra-subject effect (i.e., pre-post), and the interaction effect (group  $\times$  time) as fixed effects. Participants ID was used as a cluster variable, and the participants’ intercepts were established as a random effect for addressing individual variations in the repeated measures model. Moreover, in one of the analyses, the GLMM did not converge, so McNemar’s test was used to compare the change in the distribution and determine whether the difference was not due to chance and if there was significance.

## Results

### Self-report measures (WBQ)

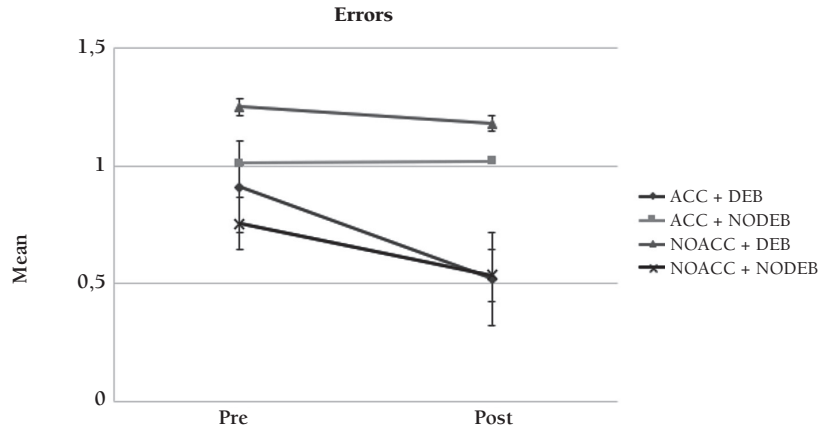
Descriptive analysis showed a general decrease in the number of Violations (V) reported by the participants. Thus, regarding the ACC+DEB condition,  $M_{pre}=2.01$ ;  $SD_{pre}=0.554$ ;  $M_{post}=1.8$ ;  $SD_{post}=0.817$ ; the ACC+NODEB condition,  $M_{pre}=2.35$ ;  $SD_{pre}=0.409$ ;  $M_{post}=1.84$ ;  $SD_{post}=0.53$ ; the NOACC+DEB condition,  $M_{pre}=2.46$ ;  $SD_{pre}=0.526$ ;  $M_{post}=1.93$ ;  $SD_{post}=0.5$ ; and finally the NOACC+NODEB condition,  $M_{pre}=1.95$ ;  $SD_{pre}=0.769$ ;  $M_{post}=1.61$ ;  $SD_{post}=0.793$ .

FIGURE 7. The mean score in the Violations factor



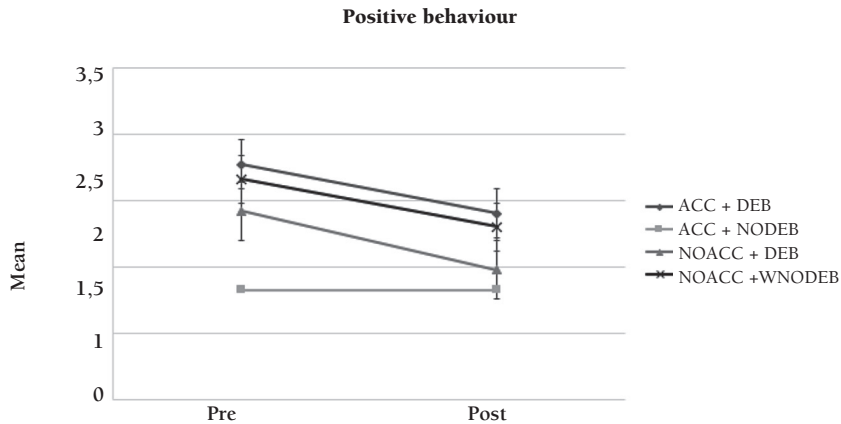
Descriptive analysis revealed a general decrease too in the number of Errors (E) reported by the participants, except for the condition ACC+NODEB, where no change was found. Thus, regarding the ACC+DEB condition,  $M_{pre} = 0.91$ ;  $Sd_{pre} = 0.869$ ;  $M_{post} = 0.52$ ;  $Sd_{post} = 0.377$ ; the ACC+NODEB condition,  $M_{pre} = 1.01$ ;  $SD_{pre} = 0.314$ ;  $M_{post} = 1.02$ ;  $Sd_{post} = 0.703$ ; the NOACC+DEB condition,  $M_{pre} = 1.25$ ;  $SD_{pre} = 0.774$ ;  $M_{post} = 1.18$ ;  $Sd_{post} = 0.554$ ; and finally, the NOACC+NODEB condition,  $M_{pre} = 0.755$ ;  $SD_{pre} = 0.572$ ;  $M_{post} = 0.536$ ;  $Sd_{post} = 0.499$ .

FIGURE 8. The mean score in the Errors factor



Surprisingly, descriptive analysis revealed a general decrease too in the number of Positive Behaviors (PB) reported by the participants, also with the exception of the condition ACC+NODEB, where no change was found. Thus, regarding the ACC+DEB condition,  $M_{pre} = 2.77$ ;  $Sd_{pre} = 0.671$ ;  $M_{post} = 2.4$ ;  $Sd_{post} = 0.719$ ; the ACC+NODEB condition,  $M_{pre} = 1.83$ ;  $SD_{pre} = 0.81$ ;  $M_{post} = 1.83$ ;  $Sd_{post} = 0.82$ ; the NOACC+DEB condition,  $M_{pre} = 2.42$ ;  $SD_{pre} = 0.949$ ;  $M_{post} = 1.83$ ;  $Sd_{post} = 0.82$ ; and finally, the NOACC+NODEB condition,  $M_{pre} = 2.66$ ;  $SD_{pre} = 0.896$ ;  $M_{post} = 2.3$ ;  $Sd_{post} = 0.539$ .

FIGURE 9. The mean score in the Positive Behaviour factor



Regarding the MANOVA, the results revealed nonsignificant differences between the four groups (Pillai's Trace = .207,  $F = .962$ ;  $df = 9.117$ ;  $p = .475$ ). However, there was a main effect on pedestrian behavior regarding pre-post measures (Pillai's Trace = .234,  $F = 7.721$ ;  $df = 3.76$ ;  $p < .001$ ). In particular, univariate analysis pointed out towards a significant difference in Violations ( $F(1,84) = 8.60$ ;  $p < .005$ ) and marginal in Positive Behavior ( $F(1,84) = 3.36$ ;  $p = .007$ ). In other words, there was a significant reduction in the number of Violations (V), and marginally in the number of Positive Behaviors (PB), independently of the condition assigned. The effect size (Cohen's  $f$ ) was calculated ( $f = .035$ ) by G\*Power (version 3.1), which represents a small effect.

### Behavioral measures in Virtual Reality (VR)

Findings regarding the measures in VR depicted mixed results. First, there was no significant difference in the number of participants who looked to the right at the first crossing (DV1) between pre-post measures. Thus, in ACC+DEB condition,  $f_{\text{pre-post}} = 80\%-70\%$ ; ACC+NODEB condition,  $f_{\text{pre-post}} = 56\%-45\%$ ; NOACC+DEB condition,  $f_{\text{pre-post}} = 92\%-92\%$ ; NOACC+NODEB condition,  $f_{\text{pre-post}} = 73\%-82\%$ . The GLMM revealed no main effect of the variables ACC/NOACC ( $\chi^2(1) = 0.472$ ;  $p = .492$ ), DEB/NODEB ( $\chi^2(1) = 0.002$ ;  $p = .964$ ), and TIME ( $\chi^2(1) = 0.325$ ;  $p = .569$ ), but there was a significant interaction between DEB/NODEB\*TIME ( $\chi^2(1) = 4.685$ ;  $p = .03$ ;  $p\eta^2 = .038$ ). In other words, there were differences between pre-post, depending on whether the participants received debriefing or not, though it was small/medium effect.

Second, there was no significant difference in the number of participants who looked to the left at the second crossing (DV2) between pre-post measures. Thus, in ACC+DEB condition,  $f_{\text{pre-post}} = 30\%-30\%$ ; ACC+NODEB condition,  $f_{\text{pre-post}} = 34\%-34\%$ ; NOACC+DEB condition,  $f_{\text{pre-post}} = 23\%-38\%$ ; NOACC+NODEB condition,  $f_{\text{pre-post}} = 26\%-27\%$ . The GLMM showed neither main effect of the variables ACC/NOACC ( $\chi^2(1) = 1.58$ ;  $p = .990$ ), DEB/NODEB ( $\chi^2(1) = 0.083$ ;  $p = .773$ ), and TIME ( $\chi^2(1) = 0.09$ ;  $p = .921$ ), nor significant interaction between them.

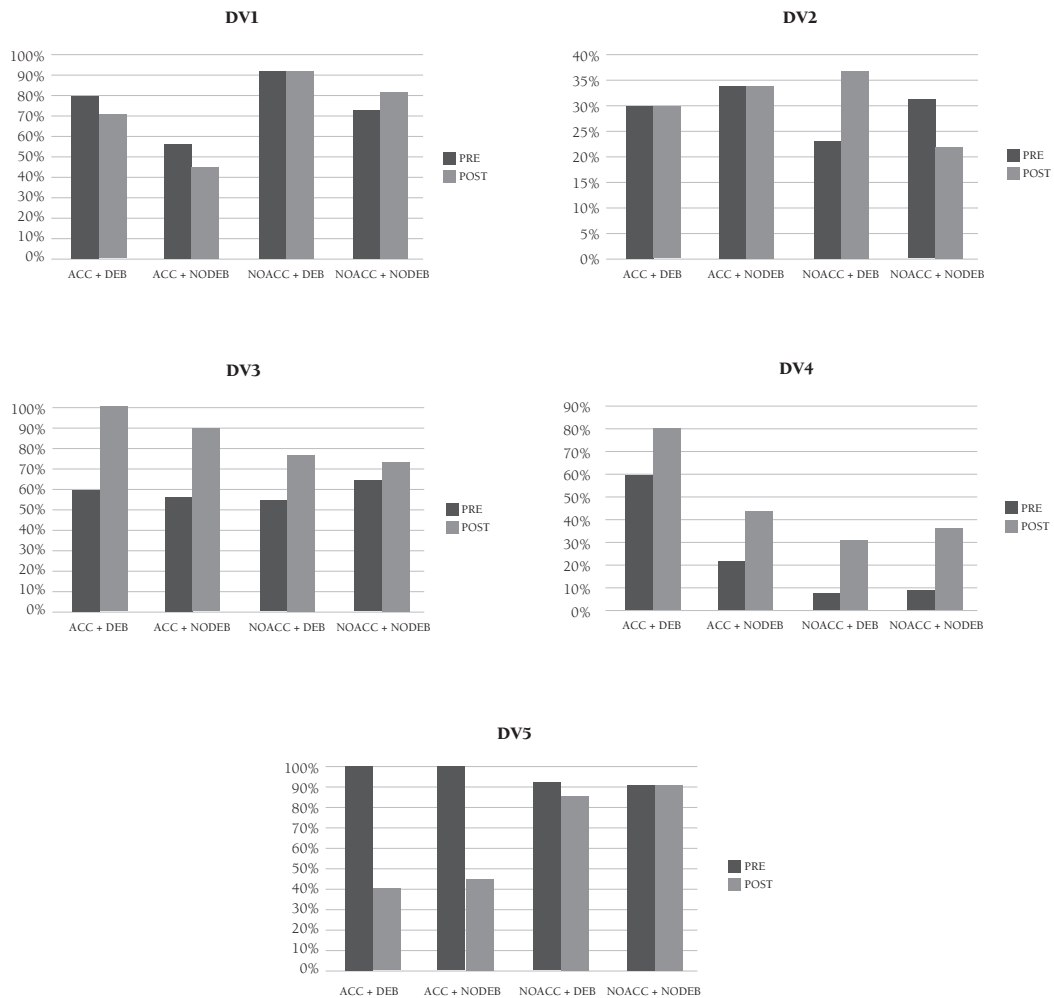
Third, the model did not converge when applying GLMM with DV3. This means results may be misleading or uninterpretable. Analysis of frequencies suggest there was a general increment in the number of participants who looked to the right before the bus at the second crossing (DV3) between pre-post measures. Thus, in ACC+DEB condition,  $f_{\text{pre-post}} = 60\%-100\%$ ; ACC+NODEB condition,  $f_{\text{pre-post}} = 56\%-89\%$ ; NOACC+DEB condition,  $f_{\text{pre-post}} = 54\%-77\%$ ; NOACC+NODEB condition,  $f_{\text{pre-post}} = 64\%-73\%$ . Furthermore, the McNemar test for repeated measures suggests this difference was significant ( $\chi^2(1) = 6.00$ ;  $p = .014$ ).

Fourth, there was a significant difference in the number of participants who looked to the right after the bus at the second crossing (DV4) between pre-post measures. Thus, in ACC+DEB condition,  $f_{\text{pre-post}} = 60\%-80\%$ ; ACC+NODEB condition,  $f_{\text{pre-post}} = 22\%-44\%$ ; NOACC+DEB condition,  $f_{\text{pre-post}} = 8\%-31\%$ ; NOACC+NODEB condition,  $f_{\text{pre-post}} = 9\%-36\%$ . The GLMM revealed a small main effect of TIME ( $\chi^2(1) = 4.546$ ;  $p = .033$ ;  $p\eta^2 = .011$ ); a marginal main effect of ACC/NOACC ( $\chi^2(1) = 3.506$ ;  $p = .061$ ), and no main effect of DEB/NODEB ( $\chi^2(1) = 0.598$ ;  $p = .439$ ). There were no significant interactions between variables.

Finally, there was a significant difference in the number of participants who crossed on red at the second crossing (DV4) between pre-post measures. Thus, in ACC+DEB condition,  $f_{\text{pre-post}} =$

100%-40%; ACC+NODEB condition,  $f_{pre-post} = 100\%-44\%$ ; NOACC+DEB condition,  $f_{pre-post} = 92\%-85\%$ ; NOACC+NODEB condition,  $f_{pre-post} = 91\%-91\%$ . The GLMM showed a main effect of ACC/NOACC ( $X^2(1) = 12.82$ ;  $p < .001$ ), and TIME ( $X^2(1) = 15.57$ ;  $p < .001$ ), and no main effect of the variable DEB/NODEB ( $X^2(1) = 1.69$ ;  $p = .194$ ). Besides, there was a significant interaction between ACC/NOACC\*TIME ( $X^2(1) = 15.04$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .14$ ), which represents a large effect. In other words, participants who experienced the accident in the first VR scenario were less likely to cross on red in the second one.

FIGURE 10. Percentage distribution of Behavioral Measures across groups



Note. DV1= Looking right at the first crossing; DV2= Looking left at the second crossing; DV3= Looking right before the bus at the second crossing; DV4= Looking right after the bus at the second crossing; DV5= Crossing on red at the second crossing.

## Discussion

The present study aimed to provide evidence regarding to what extent the use of VR on road safety might improve safe pedestrian behavior. The purpose of using VR as an educational tool was to determine, on the one hand, if having an accident as a pedestrian in VR might help to improve the behavior in urban environments (RQ1); and, on the other hand, if having a reflection and debriefing on the experience in an urban VR environment might help to improve pedestrian behavior (RQ2).

### Discussion regarding RQ1

Firstly, self-report measures findings (WBQ) indicate that the students significantly reduced their violations and marginally their positive behaviors after experimenting with VR. Surprisingly, in both cases, it happened regardless of the condition in which the participants were allocated. This result does not support Hypothesis 1 since having an accident in VR did not make a difference. However, it stresses the potential of VR to modify human behavior (Çakıroğlu & Gökoğlu, 2019; Deb *et al.*, 2017a; Schneider *et al.*, 2022). One possible explanation for the counterintuitive fact that participants reduced their positive behaviors is that taking part in this study made them more aware of their pedestrian behaviors. In this sense, after going through the different stages of the process, individuals realized they were not as good pedestrians as they thought when they filled out the WBQ for the first time. As one participant stated:

*(Taking part in this study) has made me realize that I am not as good a pedestrian as I thought I was, and I should be more patient with certain things... Participant n° 27, woman, 26 years old.*

On the other hand, behavioral findings (VR) reveal that participants who have an accident in the VR1 environment significantly reduced the number of times they crossed on red in the VR2 and increased marginally the number of times they looked right after the bus at the second crossing. These results support Hypothesis 1 and reveal evidence of using VR to modify risky pedestrian behaviors (Luo *et al.*, 2021). In particular, all participants in ACC conditions violated the norm through crossing on red in the VR1 scenario, and these data were reduced by more than half in the VR2 scenario. In contrast, all participants of the NOACC conditions continued to cross red in the VR2 scenario, except for one participant. This may explain the effect of VR in participants, modifying their behavior in the VR2 scenario (Purcell & Romjin, 2020).

On the contrary, findings show that students barely reduced their errors after experimenting with VR. It may be due to a potential *floor effect* since participants were already informed of a few errors during the pre-test. Thus, there was little room for improvement during the post-test. Something similar happened regarding the number of times participants looked right at the first crossing. There was little increment during the post-test since the numbers were already high in the pre-test (above 70% in most conditions). In the case of the number of times participants turned left at the second crossing, findings reveal that there was hardly any change with very low values under all conditions. This may be strongly influenced by the direction of traffic (Osorio-García *et al.*, 2023), as cars were coming only from the right. Moreover, the further analysis seems to



indicate pre-post differences in the number of times participants looked right before the bus at the second crossing. Future research should test these hypotheses.

Generally, the results are promising because all participants improved. Specifically, results based on pedestrian behavior have affected crossing on red since this variable is considered to have an immediate consequence (having the accident or not). Specifically, the typical risky behaviors among participants were crossing without checking vehicular traffic or crossing at a red pedestrian light (Osorio-García *et al.*, 2023). The lack of negative consequences could lead to a low-risk perception. Future research should also test this hypothesis.

### **Discussion regarding RQ2**

Firstly, self-report findings (WBQ) indicate that participants did not modify their behavior enough by having a debriefing experience after VR in violations, errors, and positive behaviors. In other words, data does not seem to support Hypothesis 2, as there is no indication of a significant improvement in pedestrian behavior after debriefing.

Secondly, findings regarding behavioral measures (VR) reveal that participants displayed a different pattern of behavior at the first crossing (DV1), depending on whether they received debriefing or not. As such, these results do not seem to support Hypothesis 2 either since participants who have debriefing did not improve their pedestrian behavior. Regarding the rest of behavioral measures, most participants improved in DV3 and DV4, independently of the condition. Therefore, in this case the data do not seem to support Hypothesis 2 either since having a debriefing after the experience in VR did not make a difference.

A possible explanation for these unexpected results refers to the nature of the debriefing technique used, since there are different approaches to do so (Feng *et al.*, 2021). According to Levett-Jones & Lapkin (2014), “it is not possible to form strong conclusions regarding a best practice model or debriefing framework” (p.e63). Elements such as length of the debriefing, level of participation (i.e., individually vs. in groups) or the debriefing format (e.g., using multimedia resources, self-guided debriefing, etc.) might have dramatic implications for the outcomes. Besides, it is important to note these conclusions were held for debriefings conducted in health professional education. As Feng *et al.* (2021) suggest, types of knowledge content and particular performance tasks associated might limit or boost the potential of debriefing for learning purposes. This is especially important in the study of pedestrian behavior given that little is known about what the optimum combination of features is to enhance debriefing in this field.

### ***General discussion***

Overall, participants stated that they had experienced changes in their pedestrian behavior after taking part in this study, regardless of the condition assigned. In some cases, they did not know whether it was because of filling out the questionnaire or experiencing the VR. As one participant clearly stated:

*I would say that I have been a bit more careful these days, although I can't say for sure whether it was because of the VR or because I took the pre-test. Participant n° 5, man, 28 years old.*

It could be argued that filling out the WBQ questionnaire made participants more aware of their pedestrian behaviors. As Useche *et al.* (2020) pointed out, the WBQ can be especially useful for designing studies and educational road safety programs focused on road risk reduction and the development of safe walking behavior. Therefore, it seems reasonable that the fact that participants took part in the study has led to a change in their pedestrian behavior, regardless of the condition in which they experienced VR.

## **Conclusion**

All in all, we can conclude that using VR environments might improve pedestrian behavior, especially under particular circumstances (e.g., having an accident). Some aspects of the behavior were more affected than others. For instance, there was a dramatic reduction in the number of times participants crossed with red lights, but there was not a significant change in looking at the right at the first cross. The most plausible explanation for this refers to how the participants made the connection between their behaviors and the accident. In other words, participants likely interpreted that crossing with red lights caused them to suffer an accident, whereas looking (or not looking) at the red light did not have any consequence.

Finally, the unexpected results might be due to limitations in the study, which are discussed next, as well as future avenues for research.

## **Limitations and Future Research**

This study is not exempt from limitations. The results should be considered with caution, as the sample size is not large enough for generalization. Besides, cultural and gender differences might account for some variance in the outcomes, though the unbalanced distribution of the sample did not allow for those variables to be controlled. Gender differences in pedestrian behavior are well known so men usually display lower risk perception and higher risk behaviors than women (Useche *et al.*, 2021).

Regarding the research design, future research should include another condition where participants do not engage in VR environments but fulfill the WBQ. In doing so, we would be able to determine to what extent participants change their behaviors because of the VR experience or because of conducting the WBQ.

Although both self-report and behavioral measures were taken in this study, future research should include measures in natural environments too. The final goal of using VR for learning purposes is to improve pedestrian behavior in real contexts. In this vein, there are many unknowns yet about what exactly is transferred from learning VR to real contexts (Saadati *et al.*, 2022). Similarly, further research should consider later post-measures to determine how long the learning from VR experiences last. Finally, future studies should pay more attention to how the

debriefing is designed and developed. In doing so, we could determine what would be the best combination of features in order to optimize the learning experience.

As technology continues to advance, it is crucial to explore innovative approaches like VR to address the persistent challenges of pedestrian safety. By harnessing the power of immersive experiences, we can pave the way for a future where pedestrian accidents and fatalities become minimized, fostering a society that prioritizes the well-being and protection of all road users. Further research may help to unlock the full potential of these technologies, while a safer and more inclusive environment for pedestrians worldwide is developed.

## **Funding**

The authors disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: Project VULNEUREA Grant PID2021-122290OB-C21 funded by MCIN/AEI / 10.13039/501100011033 / “ERDF A way of making Europe”, EU; and Project SAFEDUCA VR Grant PDC2022-133381-100 funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033 and by the “European Union NextGenerationEU/PRTR”.

## **Conflicts of interests**

All authors declare that there are no competing interests.

## **Credit author statement**

**Alicia López Álvarez:** Conceptualization, Methodology, Validation, Formal analysis, Investigation, Resources, Data Curation, Writing - Original Draft Preparation, Writing- Reviewing and Editing, Visualization.

**Luca Piovano:** Conceptualization, Methodology, Software, Resources.

**Francisco Luque:** Conceptualization, Methodology, Software, Resources.

**Carlos De Aldama:** Conceptualization, Methodology, Validation, Formal analysis, Investigation, Resources, Data Curation, Writing- Reviewing and Editing, Supervision, Project administration.

## **Acknowledgments**

The authors acknowledge the invaluable contributions of 43 participants during the research experiment and institutional stakeholders involved in the data collection. Also, the authors thank Prof. Carla Sebastián-Enesco for her suggestions during the data analysis process and Prof. Gustavo González-Cuevas for his review of the final draft of the manuscript. Besides, LLM (Chat-GPT) was used during the writing process only for English curation. The authors acknowledge they are the final responsible for the ideas expressed in this manuscript.

## References

---

- Aguilar-Reyes, C., Wozniak, D., Ham, A. & Zahabi, M. (2022). An adaptive virtual reality-based training system for pilots. In *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting* (vol. 66, n.º 1, pp. 1962-1966)., CA: SAGE Publications. <https://doi.org/10.1177/1071181322661063>
- Assailly, J. P. (2017). Road safety education: What works? *Patient education and counseling*, 100, S24-S29. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2015.10.017>
- Baeza González, A., Usart Rodríguez, M. & Marqués Molías, L. (2023). Un análisis de las simulaciones virtuales desde la óptica del modelo TPACK. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(4), 109-133. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.97585>
- Çakiroğlu, Ü., & Gökoğlu, S. (2019). Development of fire safety behavioral skills via virtual reality. *Computers & Education*, 133, 56-68. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.014>
- Cook, D. A., Stanley, J. H., Brydges, R., Zendejas B, Szostek, J. H., Wang, T., Erwin, P. J. & Hatala, R. (2013). Comparative effectiveness of instructional design features in simulation-based education: Systematic review and meta-analysis. *Medical Teacher*, 35(1), e867-e898. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.714886>
- Deb, S., Carruth, D. W., Sween, R., Strawderman, L. & Garrison, T. M. (2017a). Efficacy of virtual reality in pedestrian safety research. *Applied Ergonomics*, 65, 449-460. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2017.03.007>
- Deb, S., Strawderman, L., DuBien, J., Smith, B., Carruth, D. W. & Garrison, T. M. (2017b). Evaluating pedestrian behavior at crosswalks: Validation of a pedestrian behavior questionnaire for the US population. *Accident Analysis & Prevention*, 106, 191-201. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2017.05.020>
- Delgado, A. (2021). Campañas: ¿la clave? Repetir. *Revista DGT*. <https://revista.dgt.es/es/reportajes/2021/09SEPTIEMBRE/0923-Campanas-publicidad.shtml>
- Feng, Q., Luo, H., Li, W., Chen, Y., & Zhang, J. (2021). The moderating effect of debriefing on learning outcomes of IVR-based instruction: an experimental research. *Applied Sciences*, 11(21), 10426. <https://doi.org/10.3390/app112110426>
- Ferguson, C., Van den Broek, E. L. & Van Oostendorp, H. (2020). On the role of interaction mode and story structure in virtual reality serious games. *Computers & Education*, 143, 103671. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103671>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.) Sage publications Ltd.
- Gallucci, M. (2019). *GAMLj: General analyses for linear models*. [Jamovi module]. <https://gamlj.github.io/>
- Gardner, R. (2013). Introduction to debriefing. In *Seminars in perinatology*, vol. 37, n.o 3, 166-174. WB Saunders. <https://doi.org/10.1053/j.semperi.2013.02.008>
- Gicquel, L., Ordonneau, P., Blot, E., Toillon, C., Ingrand, P. & Romo, L. (2017). Description of various factors contributing to traffic accidents in youth and measures proposed to alleviate recurrence. *Frontiers in psychiatry*, 8, 94. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2017.00094>
- Granié, M. A., Pannetier, M. & Gueho, L. (2013). Developing a self-reporting method to measure pedestrian behaviors at all ages. *Accident Analysis & Prevention*, 50, 830-839. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2012.07.009>
- Hou, M., Chen, S. & Cheng, J. (2022). The effect of risk perception and other psychological factors on mobile phone use while crossing the street among pedestrians. *Accident Analysis & Prevention*, 170. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2022.106643>
- IBM Corp. Released 2020. *IBM SPSS Statistics for Mac*, Version 27.0. Armonk, NY: IBM Corp.

- Lee, J., Lee, H., Kim, S., Choi, M., Ko, I. S., Bae, J. & Kim, S. H. (2020). Debriefing methods and learning outcomes in simulation nursing education: a systematic review and meta-analysis. *Nurse Education Today*, 87. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104345>
- León, O. G. & Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación: las tradiciones cuantitativa y cualitativa* (4.ª). McGraw-Hill.
- Levett-Jones, T. & Lapkin, S. (2014). A systematic review of the effectiveness of simulation debriefing in health professional education. *Nurse Education Today*, 34(6), e58-e63. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.09.020>
- Luo, H., Yang, T., Kwon, S., Li, G., Zuo, M. & Choi, I. (2021). Performing versus observing: Investigating the effectiveness of group debriefing in a VR-based safety education program. *Computers & Education*, 175. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104316>
- Marrero Galván, J. J. & Hernández Padrón, M. (2022). La trascendencia de la realidad virtual en la educación STEM: una revisión sistemática desde el punto de vista de la experimentación en el aula. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(4), 45-63. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.94179>
- National Road Safety Observatory (2021). *Las primeras cifras de la siniestralidad de los peatones*. Dirección General de Tráfico de Madrid, España.
- National Road Safety Observatory (2023). *Siniestralidad mortal en vías interurbanas 2022*. Dirección General de Tráfico de Madrid, España.
- O'Hern, S., Stephens, A. N., Young, K. & Koppel, S., (2019). *Personality traits as predictors of cyclist behavior*. In: *Paper Presented at the International Cycling Safety Conference – ICSC2019*, 18-20 November 2019 (extended Version). Brisbane, Australia. QUT, Brisbane. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2020.105704>
- Osorio-García, D., Hernández-Pulgarín, G. & Escobar, D. A. (2023). Profiles of pedestrian risk behavior while crossing the street. *Safety Science*, 163. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2023.106120>
- Palacios Ortega, A., Pascual López, V. & Moreno Mediavilla, D. (2022). El papel de las nuevas tecnologías en la educación STEM. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(4), 11-21. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.96550>
- Parker, C., Scott, S. & Geddes, A. (2019). Snowball sampling. *SAGE research methods foundations*. <https://doi.org/10.4135/9781526421036831710>
- Purcell, C. & Romijn, A. (2020). Teaching children road safety using a simulated environment. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 44-54. <https://doi.org/10.22555/joed.v7i1.2948>
- Reason, J., Manstead, A., Stradling, S., Baxter, J. & Campbell, K. (1990). Errors and violations on the roads: a real distinction? *Ergonomics*, 33(10-11), 1315-1332. <https://doi.org/10.1080/00140139008925335>
- Saadati, M., Razzaghi, A., Rezapour, R. & Pourebrahim, K. (2022). Interventions for safety promotion of pedestrians; A scoping review. *Journal of Transport & Health*, 24. <https://doi.org/10.1016/j.jth.2021.101277>
- Schneider, S., Maruhn, P., Dang, N. T., Pala, P., Cavallo, V. & Bengler, K. (2022). Pedestrian crossing decisions in virtual environments: behavioral validity in CAVEs and head-mounted displays. *Human Factors*, 64(7), 1210-1226. <https://doi.org/10.1177/0018720820987446>
- Secretary-General, U. N. (2020). *Improving global road safety: note/by the Secretary-General*.
- Seo, H. J., Park, G. M., Son, M. & Hong, A. J. (2021). Establishment of virtual-reality-based safety education and training system for safety engagement. *Education Sciences*, 11(12), 786. <https://doi.org/10.3390/educsci11120786>

- Twisk, D. A., Vlakveld, W. P., Commandeur, J. J., Shope, J. T. & Kok, G. (2014). Five road safety education programmes for young adolescent pedestrians and cyclists: A multi-programme evaluation in a field setting. *Accident Analysis & Prevention*, 66, 55-61. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2014.01.002>
- Useche, S. A., Alonso, F. & Montoro, L. (2020). Validation of the walking behavior questionnaire (WBQ): a tool for measuring risky and safe walking under a behavioral perspective. *Journal of Transport & Health*, 18. <https://doi.org/10.1016/j.jth.2020.100899>
- Useche, S. A., Hezaveh, A. M., Llamazares, F. J. & Cherry, C. (2021). Not gendered... but different from each other? A structural equation model for explaining risky road behaviors of female and male pedestrians. *Accident Analysis & Prevention*, 150. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2020.105942>
- Vankov, D. & Jankovszky, D. (2021). Effects of using headset-delivered virtual reality in road safety research: A systematic review of empirical studies. *Virtual Reality & Intelligent Hardware*, 3(5), 351-368. <https://doi.org/10.1016/j.vrih.2021.05.005>
- Wang, T., Wu, J., Zheng, P. & McDonald, M. (2010). Study of pedestrians' gap acceptance behavior when they jaywalk outside crossing facilities. In *13th International IEEE Conference on Intelligent Transportation Systems* (pp. 1295-1300). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ITSC.2010.5625157>.
- World Health Organization (2018). *Global status report on road safety*.
- Zhou, R. & Horrey, W. J. (2010). Predicting adolescent pedestrians' behavioral intentions to follow the masses in risky crossing situations. *Transportation research part F: traffic psychology and behavior*, 13(3), 153-163. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2009.12.001>

## Appendix A. Walking Behavior Questionnaire (WBQ)

Violations	0	1	2	3	4
WBQ1: Crossing in the middle of the road, not on the crosswalk, in a city street.					
WBQ2: Crossing on the crosswalk when the traffic light is red.					
WBQ3: Walking on the driveway because the sidewalk is very narrow or there are many pedestrians already walking on it.					
WBQ4: Despite being relatively close to the crosswalk, crossing the road among cars.					
WBQ5: Crossing at a run when the pedestrian traffic light is flashing, even if you make cars wait.					
WBQ6: Making your place in order to overtake someone who is ahead of you, but is walking very slowly.					
WBQ7: Walking on the bike lane, even for a short time.					
WBQ8: Jumping a wall or a fence in order to shorten the way.					
WBQ9: Running at the last moment, so you won't lose the public transportation.					
WBQ10: Walking while under the effects of alcohol or drugs.					
WBQ11: Walking while listening to music with your headphones.					
WBQ12: Walking while watching a video or checking your social media on your phone.					
WBQ13: Walking while you send a text message or talk in a chat.					
WBQ14: Walking while talking on the phone, with or without a speaker.					
WBQ15: Walking so fast that people have to sidestep.					
WBQ16: Zig-zagging among people to reach your destination faster.					
Errors	0	1	2	3	4
WBQ17: Walking while being distracted, so that a car has to stop or honk at you.					
WBQ18: Bumping into someone because you were distracted.					
WBQ19: Bumping into an object because you were distracted.					
WBQ20: Forgetting, for a moment, the place you were going to.					
WBQ21: Stumbling upon an obstacle, a bump or a gap that you hadn't seen.					
WBQ22: Suddenly stopping or changing direction, almost making someone bump into you (for instance, looking at a store window)					
WBQ23: Realizing that you have just crossed the road without looking in both directions.					
WBQ24: Realizing that you have just crossed at a traffic light that was not green.					
WBQ25: Almost bumping into someone while turning a corner, because you were not looking.					
WBQ26: Looking at some billboard instead of focusing on traffic.					
Positive behaviour	0	1	2	3	4
WBQ27: Looking at both sides of the road before crossing, even if you take precedence.					
WBQ28: Waiting for the pedestrian traffic light to turn green before crossing, even when there are no vehicles approaching.					
WBQ29: Trying to walk on the right side, to avoid bumping into another pedestrian who may come from the opposite direction					
WBQ30: Walking till the crosswalk to cross the road, even if it requires a some more time.					

Note. 0=Never at all; 1= Almost never; 2=Sometimes; 3=Frequently; 4=Very Frequently. Adapted from "Validation of the walking behavior questionnaire (WBQ): a tool for measuring risky and safe walking under a behavioral perspective" by Useche et al., 2020, Journal of Transport & Health, 18, 100899. Copyright 2020 by Sergio Useche. Reprinted with permission.

## **Appendix B. Information collected and debriefing scripts**

### **I. Instruments for Data Collection**

#### **SEC I: Demographics**

1. Id (ID)
2. Condition (CONDITION)
3. Gender (GENDER)
4. Country of origin (NATIONALITY)
5. Age (AGE)
6. Studies (STUDIES)
7. History of having suffered any traffic accidents (ACC)
8. Type of accident (TYPE)
9. Severity of accident (SEVERITY)

#### **SEC II: Interview script for joint reflection (Debriefing)**

##### **A) For the YES accident condition:**

1. How was the experience in the VR environment? How do you feel? What has been the level of realism you have experienced?
2. What happened? Description of the accident (e.g., estimated vehicle speed).
3. What consequences do you think it would have had in real life if you had suffered the same accident? Provide real data.
4. To what extent do you think it could happen to you in real life? Why?
5. How could it be avoided? What measures could you have taken?
6. What learnings and conclusions do you take away?
7. Others. Final Thoughts.

##### **B) For the NO accident condition:**

1. How was the experience in the VR environment? How do you feel? What has been the level of realism you have experienced?
2. What happened? Description of the VR environment.
3. To what extent do you think you could have had an accident in real life in a similar situation? Why? Provide real data and consequences.
4. Do you think you could have acted better as a pedestrian? What measures could you have taken?
5. What learnings and conclusions do you take away?
6. Others. Final Thoughts.

## **Appendix C. Virtual Reality data and simulation recording**

The data set and an example of a simulation are openly available in OSF:  
[https://osf.io/yxenq/?view\\_only=48d2cd0fbde0467e88046bb961662fd4](https://osf.io/yxenq/?view_only=48d2cd0fbde0467e88046bb961662fd4)



## Resumen

---

*Mejorar el comportamiento de los peatones mediante la realidad virtual: un estudio empírico*

**INTRODUCCIÓN.** En los últimos años ha aumentado el número de peatones fallecidos en las vías urbanas, debido en gran medida a infracciones asociadas a sus comportamientos (por ejemplo, cruzar cuando el semáforo está en rojo). Se argumenta que estos comportamientos reflejan una falta de percepción del riesgo. Los programas de seguridad vial han tratado de concienciar a través de diversos métodos, utilizando muy a menudo experiencias emocionales impactantes (por ejemplo, testimonios de personas que han sufrido ellas mismas un accidente). Recientemente, la realidad virtual (RV) se ha desplegado con el objetivo de aumentar la eficacia de estos programas de seguridad. Estudios anteriores han demostrado el potencial de la RV para mejorar la seguridad de los peatones, especialmente cuando va acompañada de un *debriefing* y una reflexión crítica. **MÉTODO.** Un total de 43 participantes ( $M = 24.5$  años;  $SD = 5.14$ ; 65,12% mujeres) participaron en un estudio experimental con un diseño factorial 2x2 y medidas pre-post. Se los asignó aleatoriamente a uno de cuatro grupos (Experimentar un accidente en RV/Experimentar RV sin accidente; Tener un *debriefing* tras la experiencia de RV/No tener un *debriefing* tras la experiencia de RV). Las medidas pre-post fueron de dos tipos, (a) medidas de autoinforme y (b) medidas de comportamiento en RV. Para analizar los datos se utilizaron análisis multivariantes de la varianza (MANOVA) y modelos lineales generales mixtos (GLMM). **RESULTADOS Y DISCUSIÓN.** Los principales resultados revelaron que (a) los participantes informaron de una reducción general en el número de infracciones de las normas, independientemente de la condición, y (b) hubo una reducción significativa en el número de infracciones cometidas en RV (es decir, cruzar cuando el semáforo está en rojo) en la condición en la que los participantes habían experimentado previamente un accidente. Estos resultados respaldan el potencial del uso de entornos de RV para mejorar el comportamiento relacionado con la seguridad de los peatones. Se delimitan las implicaciones para futuras investigaciones.

**Palabras clave:** Realidad virtual (RV), Técnicas de *debriefing*, Programas de seguridad, Comportamiento de los peatones, Riesgo de accidentes, Seguridad.

## Résumé

---

*Améliorer le comportement des piétons par la réalité virtuelle : une étude empirique*

**INTRODUCTION.** Au cours des dernières années, le nombre de piétons décédés sur les voies urbaines a augmenté, principalement en raison d'infractions associées à leurs comportements (par exemple, traverser lorsque le feu est rouge). On soutient que ces comportements reflètent un manque de perception du risque. Les programmes de sécurité routière ont tenté de sensibiliser par divers moyens, utilisant souvent des expériences émotionnelles frappantes (par exemple, des témoignages de personnes ayant elles-mêmes été victimes d'un accident). Récemment, la Réalité Virtuelle (RV) a été déployée dans le but d'accroître l'efficacité de ces programmes de sécurité. Des études antérieures ont démontré le potentiel de la RV pour améliorer la sécurité des piétons, notamment lorsqu'elle est accompagnée d'un *débriefing* et d'une réflexion critique. **MÉTHODE.** Un total de 43 participants ( $M = 24,5$  ans ;  $SD = 5,14$  ;

65,12 % femmes) ont pris part à une étude expérimentale avec un plan factoriel 2x2 et des mesures pré-post. Ils ont été assignés de manière aléatoire à l'un des quatre groupes (Expérience d'un accident en RV / Expérience de RV sans accident ; avoir un débriefing après l'expérience en RV / ne pas avoir de débriefing après l'expérience en RV). Les mesures pré-post étaient de deux types, (a) des mesures d'auto-déclaration et (b) des mesures de comportement en RV. Pour analyser les données, des analyses de variance multivariées (MANOVA) et des modèles linéaires généraux mixtes (GLMM) ont été utilisés. **RÉSULTATS ET DISCUSSION.** Les principaux résultats ont révélé que (a) les participants ont signalé une réduction générale du nombre d'infractions aux règles, indépendamment de la condition, et (b) il y a eu une réduction significative du nombre d'infractions commises en RV (c'est-à-dire traverser lorsque le feu est rouge) dans la condition où les participants avaient précédemment vécu un accident. Ces résultats soutiennent le potentiel de l'utilisation des environnements de RV pour améliorer le comportement lié à la sécurité des piétons. Les implications pour de futures recherches sont énoncées.

**Mots-clés :** *Réalité virtuelle (RV), Techniques de débriefing, Programmes de sécurité, Comportement des piétons, Risque d'accidents, Sécurité.*

## Author profiles

---

### Alicia López-Álvarez (corresponding author)

Master's degree student in Educational Research master from the Complutense University of Madrid. She graduated in Early Childhood Education and Primary Education with a major in English. Her research has focused on the use of VR as an educational tool and its relation to road safety and pedestrian behavior.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-3208-6112>

E-mail: [aliclo14@ucm.es](mailto:aliclo14@ucm.es)

Correspondence address: Department of Research and Psychology in Education, Complutense University of Madrid, Madrid 28040 (Spain).

### Luca Piovano

PhD in Computer Science by the University of Turin (Italy). He is currently the scientific director of the Virtual Reality and Data Visualization Department at the Centre for Energy Efficiency (CEDINT) of Polytechnic University of Madrid, where he has been working since 2012. He has participated in several R&D projects, funded at both national and European level, applying Virtual/Augmented Reality and Visual Analysis techniques, among the others, to: develop digital twins of buildings for monitoring their energy consumption; support new therapeutic strategies for the treatment of alcohol use disorders; simulate possible collisions between Vulnerable Road Users and vehicles in urban traffic scenarios; and prepare educational tools to learn about raw materials and their widespread usage in current society.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9882-0725>

E-mail: [luca.piovano@upm.es](mailto:luca.piovano@upm.es)

### **Francisco Luque**

Telecommunications engineer with a master's degree in Software and Communications Systems. He has worked as a technical researcher in the Virtual Reality and Data Visualization department in the Centre for Energy Efficiency (CEDINT-UPM) since his graduation in 2008. In this period, he has participated in numerous national and European projects where, being the main technical responsible of the group, he has gained great experience concerning 3D graphic engines, virtual reality systems, 3D modeling and texturing and code programming for the implementation of immersive experiences in the area of Virtual and Augmented Reality. Other skills include analysis and visualization of spatial temporal complex data using web based tools.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8827-9971>

E-mail: [fp.luque@upm.es](mailto:fp.luque@upm.es)

### **Carlos de Aldama**

PhD in Educational Psychology at Autonomous University of Madrid. He is Assistant Professor at the department of Research and Psychology in Education, Faculty of Education, Complutense University of Madrid. His interests are mainly focused on how digital technologies are reshaping the different dimensions of human nature and society. In particular, he has largely researched how to integrate them in educational settings to enhance meaningful learning and how this is linked with higher mental processes, such as reasoning and thought.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8832-2618>

E-mail: [caaldama@ucm.es](mailto:caaldama@ucm.es)



# ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON JÓVENES QUE MIGRAN SOLOS

## *Socio-educational care with unaccompanied foreign minors*

RUTH VILÀ BAÑOS<sup>(1)</sup>, ANGELINA SÁNCHEZ MARTÍ<sup>(2)</sup>, MONTSERRAT FREIXA NIELLA<sup>(1)</sup>  
Y FRANCIELE CORTI<sup>(3)</sup>

(1) *Universitat de Barcelona (España)*

(2) *Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

(3) *Universitat Abat Oliba CEU (España)*

DOI: 10.13042/Bordon.2024.100024

Fecha de recepción: 26/05/2023 • Fecha de aceptación: 02/08/2024

Autora de contacto / *Corresponding autor*: Angelina Sánchez Martín. E-mail: angelina.sanchez@uab.cat

Cómo citar este artículo: Vilà Baños, R., Sánchez Martí, A., Freixa Niella, M. y Corti, F. (2024). Acción socioeducativa con jóvenes que migran solos. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76(3), 125-143. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.100024>

---

**INTRODUCCIÓN.** Los debates en cuanto a la atención socioeducativa de los jóvenes que migran solos siguen siendo exigüos. En Cataluña, el modelo de atención e intervención que prima es el educativo de ayuda, fundamentado a nivel teórico en los principios de normalización-responsabilización de las personas implicadas, y traducido a efectos prácticos en un trabajo con una doble lógica: comunitaria e individual. **MÉTODO.** Conforme a ello, a partir de un estudio descriptivo-comprensivo basado en técnicas interrogativas, profundizamos en las modalidades y ámbitos de intervención que se desarrollan en los centros, unidades o servicios donde se atiende a estos jóvenes, a partir de la triple mirada de los profesionales educadores de los centros, los jóvenes que han migrado a Barcelona y la dirección de los centros. **RESULTADOS.** Los resultados muestran que, pese a los intentos explícitos por respetar los principios educativos, existe disparidad de criterios en función de la tipología de centro. No obstante, en todos ellos el vínculo educativo cobra un rol fundamental de acción socioeducativa para la inclusión, que no deja exenta la necesidad de seguir afianzando la corresponsabilidad con las Administraciones, la participación extensiva de los jóvenes en los recursos del barrio —especialmente, formativos— y su arraigo en el territorio. **DISCUSIÓN.** Los hallazgos señalan la necesidad de promover vínculos sólidos, facilitando la relación de los y las jóvenes con sus familias, desde un enfoque multidimensional que abarque aspectos educativos, emocionales, sociales y culturales, y que promueva la participación y el arraigo de estos jóvenes en la comunidad.

**Palabras clave:** *Atención socioeducativa, Jóvenes que migran solos, Centros residenciales, Centros de acogida y educadores sociales.*

---

## Introducción

Cada día, las y los profesionales socioeducativos que trabajan con jóvenes que migran solos se enfrentan al desafío de lidiar activamente con las políticas migratorias que impactan en la provisión de servicios sociales y de contribuir a la promoción de la justicia social en un supuesto equilibrio entre “seguridad y derechos humanos” (Neubauer, 2023). En los últimos años, las vidas y circunstancias de estos jóvenes están siendo objeto de análisis y comprensión dentro de los países industrializados para conceptualizar y delimitar su bienestar práctico y psicosocial (Kholi, 2006), lo que está dando lugar a intensos debates de cómo se les debería atender (Gimeno, 2018).

En nuestro contexto inmediato, el modelo actual de atención e intervención en los centros residenciales es el modelo educativo de ayuda (Marzo, 2009; Pérez-Romero, 2015) cuyos principios se fundamentan en la normalización-responsabilización de los sujetos implicados. Estos principios se traducen en: (a) estimular la voluntad, participación y responsabilización de los menores en todos los aspectos que afecten a su desarrollo; (b) integrar los menores en la comunidad para facilitar su articulación social; (c) hacer prevalecer el principio de individualización; y (d) que los adolescentes pasen de ser objetos de intervención a ser sujetos, haciendo hincapié en el conjunto de los derechos y deberes que se derivan de ello.

A su vez, Pérez-Romero (2015) añade que los principios educativos de los centros residenciales deberían también favorecer la coherencia institucional, la equidad, la globalización, la autodefinición, la coeducación, la profesionalidad, la confidencialidad y la transparencia. Y, por ende, este mismo autor sitúa los ejes metodológicos de la intervención socioeducativa en la diversidad metodológica e instrumental, la acción tutorial, la pedagogía del afecto y la pedagogía de la vida cotidiana. Con todo, este modelo educativo propicia la creación de vínculos estables entre el personal de referencia de los recursos residenciales (los/las educadores/as sociales) y los adolescentes.

Siguiendo a Marzo (2009), el o la profesional de la educación social debe ser un referente estable y permanente para la persona adolescente, el grupo, el equipo educativo y la institución; aceptando el otro con sus límites y capacidades; y, secundando siempre la comunicación, puesto que es a través de ella que las relaciones educativas tienen lugar. Y, en particular, si nos centramos en las áreas de trabajo de esta figura en los recursos residenciales, estas son: atención educativa individual y grupal, entorno social y redes (escuela, tiempo libre, familia...), equipo educativo, servicios sociales de protección y consolidación de la profesión. Estas características y áreas de trabajo de la función de los/las educadores/es sociales se plantean bajo una lógica hermenéutica donde las posiciones de poder y control de los modelos previos paternalistas se rompen para posibilitar el paso hacia una sociedad de sujetos autónomos en la que el acompañamiento socioeducativo deviene central (López-Lajusticia, 2022). Por ende, la tarea educativa del profesional, en un sentido integral, se hace más que necesaria y debería relegar su tarea de gestión (Del Valle *et al.*, 2012).

Los recursos residenciales tienen entre sus funciones elaborar un Proyecto Educativo Individual (PEI) a partir de la evaluación inicial con la finalidad de facilitar esta educación integral promoviendo el desarrollo personal y social de los adolescentes. El PEI es, pues, el instrumento técnico —funcional, operativo, global, provisional, participativo, flexible, evaluable e individualizado— utilizado por el/la educador/a para definir y planificar la intervención educativa dando respuesta

a las necesidades educativas individuales, lo que le convierte en el tutor/a de referencia (Muñoz y Navalón, 2022).

Pérez-Romero (2015) establece 6 ámbitos de competencias para los adolescentes que residen en un CRAE: ámbito cotidiano (hábitos, autonomía, tiempo libre, gestión económica y adaptación al centro), ámbito sociofamiliar (competencias de la red familiar, previsión de futuro y relaciones con la comunidad), ámbito emocional-relacional (personalidad, conducta social y psicosexualidad), desarrollo físico (autocuidado, prevención del consumo de tóxicos y salud sexual), ámbito intelectual-aprendizaje (capacidades cognitivas básicas, competencias instrumentales básicas, desarrollo académico y psicomotricidad) y ámbito profesional (acceso al mercado de trabajo y desarrollo de la ocupación). En ese contexto, el rol profesional del educador/a social en el ámbito de la protección de la infancia y la adolescencia debería ser indudable para fomentar la inclusión plena (Muñoz y Navalón, 2022).

## Método

Este artículo tiene como objetivo principal caracterizar las modalidades y ámbitos de intervención socioeducativa que se desarrollan en los centros, unidades o servicios donde se atiende a menores que migran solos en Cataluña, desde la perspectiva de los actores involucrados. Para ello, se llevó a cabo un estudio descriptivo-comprensivo basado en técnicas interrogativas, fundamentado en la necesidad de entender fenómenos complejos en contextos específicos (Maxwell, 2013). Esta metodología permitió una descripción detallada y una comprensión profunda de las experiencias de las personas participantes incluyendo la triple visión de:

- *Jóvenes que han migrado solos a Barcelona.* Se realizaron 7 grupos de discusión con un total de 42 jóvenes para profundizar en las experiencias y percepciones de los participantes, facilitando un entendimiento holístico del fenómeno estudiado: 5 se realizaron en centros de la DGAIA (2 en centros de acogida, 2 en equipos básicos de atención social y 1 en un piso tutelado); y 2 con jóvenes que se encontraban fuera del circuito de la DGAIA.
- *Educadores/as que trabajan en instituciones con estos jóvenes.* Se realizaron 15 entrevistas con educadores/as en diversas organizaciones de Barcelona para obtener datos ricos y detallados sobre las prácticas y desafíos en la intervención socioeducativa: 3 entrevistas en servicios de protección de emergencia, 4 en servicios de primera acogida y atención integral, 1 en un piso para jóvenes entre 16 y 18 años, 2 en Centros Residenciales de Educación Intensiva (CREI), 2 en Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE), y 3 en recursos externos al sistema de protección.
- *La dirección de los centros.* Se entrevistó a una persona responsable de la DGAIA y a una directora de una institución del tercer sector que trabajan con esta juventud, para obtener una visión estratégica y de gestión sobre el funcionamiento y las políticas de los centros.

El muestreo fue intencional y representativo de los distintos perfiles involucrados, asegurando una diversidad de perspectivas que enriqueciese el análisis. En cuanto a los 42 jóvenes que participaron de los 7 grupos de discusión, la gran mayoría eran chicos mayoritariamente marroquíes. Únicamente en dos grupos de discusión hubo jóvenes de diversos orígenes africanos; en los dos casos se trató de centros de la DGAIA. Entre los 15 educadores/as que participaron

de las entrevistas, 40% eran hombres y 60% mujeres; con relación a su formación, 53% eran educadores/as sociales, 33% tenían otra titulación relacionada con el ámbito socioeducativo y 13% otra titulación no relacionada con dicho ámbito. En cuanto a su experiencia profesional con menores que migran solos, 40% tenía más de 4 años de experiencia, 33% entre 2 y 4 años y 27% menos de 2 años de experiencia.

Se diseñaron tres guiones para los diferentes colectivos mencionados, que fueron discutidos mediante dos grupos de discusión con profesionales en activo, quiénes validaron su estructura e indicadores (Anonimizado *et al.*, 2020). En este artículo, nos centramos en las categorías de análisis que se presentan en la tabla 1.

**TABLA 1. Categorías de análisis según el guion de entrevista o grupo de discusión**

Códigos	Categorías
Guion grupos de discusión a jóvenes	
B2.2	Tóxicos
B3	Necesidades educativas
B3.1	Idiomas de acogida
B4	Necesidades espirituales y para el diálogo interreligioso
C2	Actividades
C5	Relaciones interpersonales con los educadores
Guion entrevista a educadoras	
C3.1	Formación
C3.2	Tóxicos
C3.3	Género
C3.4	Interculturalidad
C3.5	Sexualidad
C3.6	Religión y diálogo interreligioso
C3.7	Idiomas
C3.8	Relación con el entorno
C3.9	Intervención educativa
C3.10	Vínculo con el educador
C3.11	Relación con las familias
C3.12	Idioma de intervención
C3.14	Acciones fuera del encargo
C3.15	Deporte, ocio y cultura
Guion entrevista a direcciones de centro	
B1	Ejes prioritarios
B2	Proyecto educativo
B2.1	Trabajo comunitario de vinculación al barrio
D2.2	Trabajo con las familias



Para el análisis de datos se realizó la transcripción literal de las entrevistas y los grupos de discusión. Con el *software* Nvivo v.11 PRO, se realizó un análisis descriptivo e interpretativo, que permitió categorizar y comprender las diversas dimensiones de la intervención socioeducativa de forma contextualizada.

## Resultados

Los resultados se presentan en tres grandes ejes: el modelo de intervención, el trabajo comunitario, y el trabajo individual y grupal realizado en los centros.

### Modelo de intervención

El modelo de intervención de los recursos residenciales es también implementado con la población de jóvenes migrantes. Sin embargo, las características propias de este colectivo pusieron en jaque al sistema de protección y a sus profesionales. Y, como indica el informe de *Save the Children* (Perazzo y Zuppiroli, 2018), fue y sigue siendo necesario incluir en los programas individualizados las ambiciones y expectativas de los/las jóvenes sobre sus proyectos migratorios. El diseño de los PEI debe cuidarse mucho más para incluir con sentido los principios educativos. Al mismo tiempo, la creación de vínculos que propicia este modelo de intervención debe analizarse y afianzarse.

### Principios educativos y metodológicos

Los/las educadoras explican que en el PEI se desarrollan todos los objetivos a trabajar con la persona desde una perspectiva global siendo coherente con la institución. El principio de individualización es su eje central. Sin embargo, un educador advierte que la llegada progresiva de menores ha provocado que este principio se homogeneice, aun cuando deberían respetarse las diferencias individuales de cada joven, sin estereotipar sus necesidades o intereses. El principio de interés superior del menor queda recogido en sus palabras en el sentido de que detectan las necesidades del joven migrante para satisfacerlas:

*En la entrevista inicial ya detectas sus necesidades, conocimientos de idioma y de competencias transversales, y a partir de estos datos decidimos si se incorporan o no al curso. Hay que tener en cuenta que la mayoría no tiene claro ni definido su proceso formativo y profesional. Este curso es el primer paso hacia la creación de su propio proceso vital (c3.9, bcn3, ref3).*

Estas palabras demuestran la no participación del joven en su proyecto formativo, quedando relegada la decisión en manos del educador. Otras educadoras, en cambio, interpretan las necesidades como guías para la acción, en el sentido de poder satisfacer las expectativas e intereses de los jóvenes migrantes, y, por ende, la voz y participación de los jóvenes en su toma de decisiones es fundamental. El principio de participación suele verse bastante reflejado en el área de formación del proyecto educativo de centro (que es el otro instrumento clave de la intervención educativa) (Muñoz y Navalón, 2022); no obstante, basarse únicamente en los intereses del joven también puede limitar su futuro, sin brindar la oportunidad de ampliar sus posibilidades u horizontes.

En otros recursos, en particular, en los centros de protección de emergencia de la DGAIA —que por su tipología no deberían elaborar un PEI— parece que existe una mayor individualización:

*Hasta ahora estamos trabajando por equipos. Somos tres grupos, que son llegada, permanencia, despedida [...], hay una tutora o tutor para cada grupo y, en general, 10 chavales de media. Entonces, ese seguimiento individualizado se da, pero nuestra idea es hacerlo más personalizado (c3.9, bcn12, ref2).*

La individualización de la intervención se consigue a través de la acción tutorial. Este es el principio metodológico “estrella” de los recursos del sistema de protección, pero también de los centros del territorio, como los de formación, que atienden a este colectivo. Dadas las características de los jóvenes, la tutoría, pero también la flexibilidad, la transversalidad y la regulación (principio de diversidad metodológica e instrumental) emergen como tres ejes fundamentales de algunas de las acciones educativas:

*El hecho de que cada chaval tenga un tutor, una tutora, es lo que entendemos como intervención individualizada. Pero también la filosofía educativa que tenemos es individualizar la acción educativa, teniendo en cuenta las necesidades particulares de cada chaval. Tenemos una normativa general, pero es flexible y nosotros nos movemos dentro de ella (c3.9, bcn6, ref3).*

Un elemento común es la necesidad de una intervención ajustada a la inmediatez de sus necesidades y adaptándose al máximo a su realidad y circunstancias, por ejemplo, a consecuencia del estado de su documentación. Esta realidad fuerza que las intervenciones más eficaces sean aquellas que mejor se adapten a cada momento y situación, creando una atmosfera de improvisación e informalidad en algunas de las intervenciones que se describen, especialmente desde los educadores y educadoras más jóvenes: “Es ir solucionando sobre la marcha” (c3.9, bcn4, ref11); “Se les acompaña y se les hacen tutorías, o sea, ir a dar una vuelta, hablar con ellos, qué necesidades tiene, o sea, es todo muy informal” (c3.9, bcn7, ref3).

Finalmente, el principio metodológico de la pedagogía de la cotidianidad se puede apreciar en este fragmento de una educadora:

*En verano, cuando entraba a las 14:30 ya habían acabado de comer. Yo me iba pa'l despacho, preparaba la merienda para luego ir al almacén. Y ya te van surgiendo cosas, un niño “¿oye puedes venir ayudarme?”. Uno me decía: “ven a plancharme el pelo” [...] El otro me decía “ayúdame a esto”. Y luego, si no, voy dando vueltas y a la que veo algo, pues, estoy ahí. “Chicos, ¿qué queréis?”, “pues, pelis”, “chicos, voy a hacer una salida, ¿propuestas?”, “yo quiero playa, yo quiero esto, yo lo otro”, pues, recojo chicos, me voy (c3.9, bcn4, ref10).*

### **Vínculo educativo: entre la confianza y los límites**

La propuesta del PEI tiene una parte de atención educativa articulada a través del vínculo educativo. La relación entre educadores y jóvenes que migran solos es una cuestión que todos identifican como esencial para una vivencia satisfactoria.

En general, tanto educadores como jóvenes afirman que la relación que se establece entre ellos es positiva, dado que hay un interés mutuo para que así sea. Los/las educadores afirman, desde su perspectiva, que los/las jóvenes necesitan que haya una relación desde el respeto y la cercanía. Identifican que hay una necesidad y búsqueda en el educador/a de cariño, atención, diálogo y compañía. Para los jóvenes, los educadores “buenos” —tal como ellos los definen—, con quienes establecen vínculos educativos, son un referente para ellos, una figura de autoridad querida, un apoyo que en determinados momentos actúa *in loco parentis* (Van Manen, 1998): “Como un padre, ¿sabes?, te trata como tu padre, ¿sabes? como un hijo” (c5, bcn1, ref3). En cambio, los “malos” son los que actúan desde posiciones de poder y a quienes no les importa su bienestar: “Piensan como un policía, no como un educador” (c5, bcn3, ref2); “Se cree superior; en plan, deberías tener miedo de él, no respeto, sino miedo” (c5, bcn3, ref2). Se observa en esa contraposición cómo los/las educadores con autoridad conquistan la confianza de los jóvenes, mientras que los que actúan en base al poder que les es otorgado no llegan a lograr la creación de vínculos verdaderamente educativos (Corti, 2017). Esta cuestión es percibida de forma similar por los/las educadores, especialmente los que tienen más experiencia y edad. Para ellos, la relación entre educadores y jóvenes que migran solos es una relación omnipresente, cercana a la familiar: “Se crea un vínculo parecido al familiar, ya que para ellos es lo más parecido. Todavía me escriben y vienen a ver chicos diciendo que me quieren y que me echan de menos” (c3.10, bcn3, ref2).

Otro elemento bastante presente en las entrevistas es la confianza, aunque para algunos la intervención educativa también se define por los límites, como recoge este educador:

*Intento que puedan confiar en mí, nunca mentirles o darles información que no es veraz, cosa que es complicada. Pero, intento que el vínculo sea incondicional, que sepan que cuentan conmigo para todo, porque una vez que se pierde la confianza se pierde todo* (c3.9, bcn12, ref4).

Este tipo de relación apela a que una educadora se cuestione si la intervención educativa con estos jóvenes debería tener un patrón de adultez o adolescencia, abogando por esta última, dadas sus experiencias vitales. En ese sentido, los/las jóvenes también destacan que la confianza deviene fundamental. Un buen educador es el que “te explica ‘esto es lo que tienes y tienes que hacer’, o sea que, él tiene más tiempo aquí y te puede conseguir cosas que tú no sabes que son” (c5, bcn1, ref3). Se aprecia cómo la confianza posibilita vislumbrar la actuación y consejos del educador como acciones de bien. Sin embargo, cuando no hay confianza, las relaciones dejan de ser educativas para ser relaciones basadas en el poder (de autoridad no auténtica), lo que a menudo se convierte en un factor de malestar para los jóvenes.

Desde la perspectiva de las/los educadores, hay cuatro elementos clave que intervienen en la creación y mantenimiento de estos vínculos:

- Ayudar incondicionalmente y hacer frente a las dificultades. Especialmente lo comentan educadores de fuera del circuito de la DGAIA y los de centros de emergencia.
- Participar en la gestión de la documentación. Lo ponen de relieve sobre todo los educadores/as de centros de primera acogida y atención integral que llevan menos de dos años trabajando con jóvenes que migran solos. Identifican que la gestión de la documentación puede facilitar o dificultar el vínculo, en función de cómo se vive el proceso burocrático.

- Prestar apoyo emocional. Este aspecto emerge con fuerza en buena parte de las entrevistas, especialmente en pisos para jóvenes de 16-18 años.
- Compartir elementos comunes como la religión, la cultura, el idioma, la edad o la experiencia de ser tutelados por la DGAIA.

Los/las jóvenes comparten los tres primeros elementos y añaden que el vínculo con los/las educadores se hace más fuerte cuando estos están disponibles para la escucha. El buen educador es el “que acepta tu opinión” (c5, bcn1, ref3). La sinceridad y el decir la verdad es otro factor muy valorado por los jóvenes: “quién te explica las cosas bien y te dice la verdad, no te miente” (c5, bcn1, ref3). De forma parecida, unas educadoras de calle también identifican la escucha activa y la empatía como factores determinantes en su labor, en el contexto del método de intervención PAP (Primeros Auxilios Psicológicos).

Finalmente, desde un centro externo a la DGAIA también se señala que estos servicios pueden convertirse en uno de los referentes más estables en la vida de los jóvenes que migran solos. De hecho, tres educadores identifican como el vínculo educativo se mantiene incluso finalizada la relación profesional, evidenciando la huella de algunos vínculos: “Muchos chavales se van del centro y nos continúan llamando” (c3.10, bcn6, ref1). Es un vínculo que crece y madura por ambas partes. Este fenómeno es identificado, especialmente, por aquellas educadoras/es que tienen más de dos años de experiencia, que trabajan en centros de emergencia, así como de pisos tutelados por la DGAIA, y de centros de fuera del circuito de la DGAIA. Los jóvenes coinciden que el vínculo con el/la educador/a puede perdurar en el tiempo, más allá de lo que dura la relación profesional.

### Trabajo con el entorno: perspectiva comunitaria

En este apartado damos respuesta a los aspectos relacionados con la intervención socioeducativa dirigida a la inclusión de las/los jóvenes que migran solos en el entorno donde se encuentra el centro o servicio (intervención comunitaria y coordinación de actividades en el barrio o población con finalidad socioeducativa). Para la DGAIA este es uno de los ejes prioritarios de su actuación:

*La coordinación, participación, trabajo en red... sería el tercer eje. Tiene que ver con el sistema de protección, pero también con los entes locales, ayuntamientos, consejos comarcales, escuela, ocupación, empresas... O sea, una corresponsabilidad en la que realmente esta atención, esta inclusión de jóvenes migrados sea real ¿no? (b1, dgaia, ref1).*

### Corresponsabilidad con las Administraciones y el barrio

Uno de los aspectos que se señalan es la relación fluida con el Ayuntamiento para tratar aspectos de vinculación con el barrio, incluso contratando a personal especializado para trabajar este vínculo institucional:

*Tenemos reuniones mensuales con la alcaldesa. Hace poco, han contratado a un educador a media jornada para tratar la relación entre centro y ayuntamiento, para solventar todos los problemas que haya (c3.8, bcn1, ref1).*

Se da una gran importancia a que los jóvenes que migran solos se relacionen con las organizaciones del barrio como aspecto básico para fomentar su integración. Para ello, las/los educadores señalan que sus centros y servicios se relacionan con instituciones del barrio como el Ayuntamiento, el Consorcio de Normalización Lingüística, centros cívicos, asociaciones interculturales, asociaciones religiosas, centros de salud mental, casales de jóvenes y bibliotecas públicas. Mencionan también la participación en programas concretos como es el de Mentoría.

La integración en la comunidad se identifica en varias ocasiones como una potente herramienta para la superación de prejuicios, así como para contribuir a erradicar comportamientos y actitudes xenófobas o racistas respecto a estos jóvenes. A este respecto, una de las educadoras entrevistadas se muestra crítica con las intenciones educativas de la vinculación con el entorno del centro, alegando que a menudo se trata de una búsqueda de recursos económicos, más que de una voluntad real de inclusión:

*Veo poco trabajo comunitario [...] hay una búsqueda de recursos públicos, de coste cero, gratuitos [...] pero un trabajo de inclusión real, en muy pocas ocasiones me lo he encontrado (c3.8, bcn11, ref1).*

### *Corresponsabilidad con los recursos del barrio*

Los recursos del barrio hacen posible las actividades diarias fuera del centro que realiza cualquier adolescente. Su actividad principal es el recurso formativo y, después, cuando salen de este, actividades de ocio, deportes, etc., externos al propio servicio.

Desde su perspectiva, las/los educadores realizan un trabajo de concientización de la necesidad de una formación para que los jóvenes puedan lograr sus objetivos. Es una constante en todas las tipologías de centros y servicios y parece que este trabajo da sus frutos. En cuanto a la educación secundaria, afirman que, en general, a los jóvenes les va bien y les gusta ir al instituto, siendo esto corroborado por los propios jóvenes. Existen algunos casos de absentismo escolar que se trabajan mediante la comunicación entre los educadores del recurso residencial y las escuelas, pero son mínimos.

Por otra parte, sobre todo en los CREI/CRAI, existen también cursos que permiten a los jóvenes pensar en su futuro profesional. Siendo esta una forma singular de enganchar a los/las jóvenes que migran solos a una formación que les interese, ese tipo de cursos no está exento de críticas:

*La mayoría de los recursos formativos son, digamos, de entretenimiento. “Hoy hacemos fotografía y mañana jardinería y pasado mañana vamos a hacer un helado” [...] son cosas que, al final, no te voy a decir que no, pero que también es necesario que tengan una base, digamos ¡yo qué sé! teórica de algo concreto [...]. La inmediatez de los chavales y del equipo educativo te da recursos que no preparan: ¿qué sentido tiene? (c3.1, bcn2, ref5).*

Además de los talleres ofrecidos en los centros o recursos, se remarca la formación profesional como uno de los principales itinerarios a seguir por estos jóvenes. La mayoría está realizando algún curso de Programas de Formación e Inserción (PFI) y explican que son ellos los que lo han

elegido. Sin embargo, también encontramos trayectorias que van saltando de un PFI a otro, incluso de familias profesionales distintas. Como resultado, algunos de estos jóvenes acaban obteniendo lo que esperaban de su proyecto migratorio a través de la formación, pues esta les ha proporcionado un trabajo, mientras que otros no. En todos los centros/servicios, en mayor o menor medida, también se les ofrece la posibilidad de realizar cursos lingüísticos externos.

Análogamente, Cuenca (2000) defiende que las actividades de tiempo libre y ocio autoafirman tanto la personalidad individual como social. Los discursos de los jóvenes migrantes muestran que las necesidades de tiempo libre las tienen cubiertas. Muchos destacan que el deporte incide directamente en la mejora de su satisfacción, confirmando la importancia de la dimensión psicológica de la salud: “cuando hago deporte siempre estoy muy contento, alegre” (b3, bcn1, ref1). No obstante, como apunta Sanz (2005), no todas las actividades pueden ser consideradas, automáticamente, como actividades de ocio; tienen que contemplar la libertad, la autonomía, la satisfacción y la formación. La mayoría de los jóvenes afirman practicar deportes (boxeo, beisbol, baloncesto, etc.), siendo el fútbol el deporte “estrella”, emergiendo como una actividad de integración y establecimiento de relaciones con los iguales.

### *Relación con las familias*

La totalidad de educadores/as entrevistados/as promueven la relación de las/los jóvenes que migran solos con sus familias. Sus narrativas demuestran que las intervenciones pasan, en gran medida, por la provisión de recursos y/o dispositivos para facilitar tal comunicación. Básicamente, se pone a disposición el teléfono —en unos horarios específicos— y se proporciona *wifi* —en algunas ocasiones con restricción nocturna—. Algunas educadoras mencionan también iniciativas en las que el propio centro se pone en contacto con las familias, para informar del ingreso del menor en el centro, o bien de momentos de transición, sobre todo cuando se acerca la mayoría de edad de los jóvenes.

En los centros de primera acogida, especialmente, las educadoras señalan también la importancia de este contacto como fuente de apoyo para la gestión emocional de los jóvenes; y es que en los discursos de los jóvenes aparecen referencias continuas a sus familias, despertándoles sentimientos de ambivalencia y de soledad. Entre las figuras de referencia, emerge la madre, con quienes muchos tienen un contacto casi diario; figura que, a su vez, es utilizada por el equipo de profesionales para poner límites a ciertas conductas disruptivas: “Cuando los límites que ponemos como educadores no están teniendo resultado, necesitamos dar un paso más allá y contactar con la familia para que sea esta la que ponga este límite” (c3.11, bcn1, ref1). Los jóvenes no quieren preocupar a sus madres: “Si tengo problemas no llamaré a mi madre... No quiero preocuparla. Si está en otro país preocupada por mí, es peor...” (c3.11, bcn7, ref1).

### **Trabajo individual y grupal**

En los recursos residenciales, el trabajo que se da responde a una doble lógica: individual y grupal. Las actividades individuales se desarrollan más por la mañana y durante la tarde surgen otras actividades cotidianas tanto dentro del centro como fuera de él, como pueden ser el refuerzo escolar y lingüístico o el hacer los deberes. El idioma, por ejemplo, en ocasiones se trabaja a nivel grupal dentro del centro. Por su parte, todos los centros y servicios ofrecen alguna actividad de

deporte, ocio y/o cultura. Otra actividad grupal con los chicos de los centros son las salidas culturales los fines de semana. Ejemplos de esta son el teatro, los museos, las asociaciones religiosas y las salidas de orientación profesional. Todas ellas se constituyen como actividades para la vinculación de estos jóvenes a su contexto más inmediato. Sin embargo, también se ofrecen actividades totalmente lúdicas, como el *paintball*, el cine o el *salting*, entre muchas otras.

Por último, entre el trabajo individual y grupal dirigido destacan los siguientes núcleos temáticos que son eje de reflexión conjunta: el consumo de tóxicos, el género y la sexualidad, y la diversidad religiosa y cultural.

### *Consumo de tóxicos*

Convivir con una situación de alta complejidad, vulnerabilidad e incertidumbre sobre el futuro, lamentablemente, puede llevar al consumo de sustancias tóxicas que hacen más soportable la realidad. La población vulnerable o en riesgo tiene una probabilidad más alta de drogadicción (López-Reillo, 2011). Algunos de los jóvenes entrevistados así lo explican: “No te voy a mentir, salgo a dar una vuelta, fumo cosas que no se pueden decir aquí, ¿sabes? Perdóname” (b2.2, bcn4, ref1). Para los/las profesionales de los centros esto no es un fenómeno nuevo, de tal manera que la detección del consumo es una práctica común. Son los propios educadores quienes mediante el vínculo con los/las jóvenes identifican esta situación, siendo la tutoría la principal estrategia para evitar que el problema se agrave. Así, se ha identificado un trabajo individual diferencial en cuanto a las connotaciones que comporta según si los chicos están en los centros residenciales o en pisos tutelados. En los primeros, se trabaja desde una lógica sancionadora que prohíbe cualquier sustancia y, por tanto, el consumo comporta consecuencias como no recibir la paga después de varios avisos e incluso la expulsión del centro. Antes de llegar a las consecuencias, mencionan el uso de estrategias diversas como el control de las salidas, la atención individualizada, el diálogo o el apoyo emocional. En cambio, en los pisos para jóvenes entre 16-18 años y en los servicios fuera de la DGAlA se realiza un trabajo más orientativo que prohibitivo, poniendo de relieve la relación establecida con la sustancia, desde el respeto y apelando a la responsabilidad del joven sobre las consecuencias de sus actos. Si la tutoría no da resultado, se le deriva al Centro de Atención y Seguimiento (CAS) o al Servicio de Orientación de Drogas (SOD). En los centros no existe personal ni infraestructura específica que estén destinados a su tratamiento. Finalmente, algunos centros también programan actividades grupales de prevención con la participación del Ayuntamiento o asociaciones. El consumo de tóxicos agrava los conflictos que se generan en el centro que pueden aumentar si la ratio educador-jóvenes es elevada.

### *Género y sexualidad*

En cuanto a esta temática, existen posturas distintas: hay quienes creen que el asunto debe ser abordado directamente, desde la reflexión, el debate, el análisis de casos y la imposición de límites; otros consideran que es importante tomar en consideración el origen cultural de los/las jóvenes para poder abordar el tema. En segundo lugar, cuando hay paridad en el equipo de educadores/as se indica trabajar indirectamente mediante el vínculo con las educadoras. Otra estrategia de trabajo indirecto del machismo evidenciado es relacionarlo con otra cuestión que los jóvenes que migran solos conocen bien, el racismo. Finalmente, hay profesionales que afirman que el género es un tema demasiado difícil para ser abordado, de modo que optan por evitarlo. En esta línea, explican que, o bien los equipos de educadores/as no están convencidos de que este sea un

tema prioritario, o bien que un asunto muy complejo y que no se disponen de herramientas suficientes para hacerlo.

Entre las líneas de trabajo del género, la sexualidad es un asunto aún más tabú. Encontramos tres posturas distintas: la sexualidad enfocada desde lo sanitario, la sexualidad trabajada desde el respeto y, finalmente, la negación del asunto como temática a ser abordada con estos jóvenes. Estrechamente relacionada con ello, la sexualidad también puede verse influenciada por prejuicios culturales. Se trata, por lo tanto, de un trabajo que debe ser realizado a diario, según indican varios educadores. En los pisos para jóvenes de entre 16-18 años, por la tipología de alojamiento, se especifican unas normativas muy concretas en cuanto a la prohibición de relaciones sexuales en la residencia. Asimismo, la orientación se parece mucho a la postura hacia el consumo de tóxicos: desde el sentido de responsabilidad y respeto. Finalmente, se observa en todas las tipologías de centros y servicios (excepto los pisos para jóvenes de entre 16-18 años) dificultades para que la temática sea abordada en profundidad.

### *Diversidad religiosa y cultural*

La mayoría de los jóvenes entrevistados se identifica como musulmanes, aunque con diferencias en cuanto a la práctica religiosa. Es interesante constatar la diferenciación entre pertenencia cultural y pertenencia religiosa respecto al islam. En este caso, aunque consideran que no son practicantes responden: “Sí, en el mes del Ramadán” (b4, bcn3, ref1). Esta proyección de identidad nos lleva al interés que tienen por descubrir e interactuar con otros grupos culturales/religiosos, especialmente con personas no musulmanas con las que se relacionan y con quienes quieren compartir su interés por “practicar/creer” en algo. Desde la mirada de los educadores, la dimensión intercultural se considera un aspecto relevante en todas las tipologías de centros/servicios. Asimismo, no se aprecian líneas de trabajo homogéneas en cuanto a su abordaje, pero sí como la interculturalidad es trabajada desde la perspectiva de valores y desde el conocimiento cultural. Todo los educadores entrevistados/as afirman que las prácticas y creencias religiosas de los/las jóvenes son siempre respetadas, lo que hace que no existan conflictos originados por causas religiosas. Se respetan los horarios de oración, especialmente en Ramadán, lo que repercute en cambios organizativos por parte del equipo de profesionales del centro/servicio. Las necesidades y peticiones específicas relacionadas con su práctica religiosa son respetadas. En los centros/servicios habitualmente no existe un lugar específico para la oración, siendo esta practicada en las habitaciones y/o zonas comunes. En Ramadán, como momento especial del calendario musulmán, en diversos centros se habilitan zonas específicas para el rezo nocturno. La alimentación es otro aspecto cuidado y respetado en los centros/servicios en general. Con todos estos elementos, lo que se intenta es respetar y fortalecer el sentimiento de pertenencia cultural.

## **Discusión y conclusiones**

La acción socioeducativa con los jóvenes que migran solos parte del mismo modelo educativo de ayuda y de sus cuatro principios (Marzo, 2009; Pérez-Romero, 2015) aplicados con los demás jóvenes en los distintos centros y servicios analizados. Dichos principios se abordan a través de, primordialmente, tres modalidades de intervención socioeducativa con jóvenes que migran solos en Cataluña: la tutorización, la flexibilidad y la transversalidad. De estos cuatro principios, la *integración de los menores en la comunidad* es el eje principal que enmarca el trabajo en los centros



y servicios que los acogen, mientras que la *estimulación de la voluntad, participación y responsabilización de los menores* se aborda de manera transversal en todos los aspectos que afecten a su desarrollo. El principio de la *individualización* y el principio de *ser sujetos con derechos y deberes* se tienen en cuenta, según la tipología de centros y también según los profesionales. En este sentido, algunos centros y servicios apoyan la participación de los jóvenes en la elaboración de su PEI, teniendo en cuenta sus expectativas e intereses, mientras que otros dan las mismas respuestas a todos los jóvenes (homogeneizan); por ejemplo, algunos profesionales buscan el recurso formativo que requiere el joven y otros ofrecen distintas formaciones porque creen que con eso tendrá más posibilidades en su futuro. La saturación de los servicios (Vilà *et al.*, 2021) produce una intervención basada en la inmediatez, creando una atmósfera de aparente improvisación e informalidad, especialmente mencionada por los/las profesionales más jóvenes, lo que invita a futuros trabajos, por una parte, a examinar en detalle estas dinámicas y, por otra, a desarrollar unas políticas de acogida de estos jóvenes que tengan en cuenta dicha saturación de los servicios de cada territorio.

A raíz de la investigación se añade un nuevo principio a los anteriores: la *atención a la interculturalidad*. La dimensión intercultural se considera un aspecto relevante en todas las entrevistas realizadas, siendo una cuestión tratada con bastante incidencia en los centros y servicios. Eso da respuesta a una de las principales dificultades de los sistemas comprensivos señaladas hace años por Tiana y Muñoz (1998), que es tratar de manera adecuada la diversidad que existe entre las/los jóvenes, evitando la simple homogeneización de la acción educativa. En otras investigaciones ya se apuntó que el diálogo intercultural e interreligioso es todavía una asignatura pendiente en las organizaciones socioeducativas (Vilà *et al.*, 2020), del mismo modo como se constata todavía la necesidad formativa de las/los profesionales en este aspecto (Vilà, Sánchez-Martí y Rubio, 2020).

A continuación, caracterizaremos los ámbitos de intervención socioeducativa que se desarrollan en los centros, unidades o servicios donde se atiende a menores que migran solos en Cataluña. El principio subyacente es trabajar la globalidad del joven; en este sentido, la diversidad metodológica, la acción tutorial, la pedagogía del afecto y la pedagogía de la vida cotidiana son los ejes metodológicos que atraviesan estos ámbitos:

- *Ámbito cotidiano (hábitos, autonomía, tiempo libre, adaptación al centro)*: se promueven actividades individuales y grupales de naturaleza variada. Las actividades deportivas, por ejemplo, emergen recurrentemente en los servicios de emergencia y de primera acogida, probablemente coincidiendo con los planteamientos que defienden que el deporte sirve de detonante de relaciones que posteriores fundamentarán la amistad (Velázquez y Hernández, 2003).
- *Ámbito sociofamiliar (red familiar y relación con la comunidad)*: la relación entre jóvenes y sus familias es un aspecto que se trabaja desde buena parte de los centros. Efectivamente, como Chávez y Menjívar (2010) identifican, uno de los factores principales de bienestar infantil es el contacto con la familia, pudiendo la separación de esta aumentar el riesgo de desarrollar problemas psicosociales. Por otra parte, se otorga una gran importancia al trabajo bidireccional de arraigo con las organizaciones del barrio como aspecto básico para la integración de los/las jóvenes, una línea de trabajo necesaria, pero que todavía está muy limitada (Benomar y Pàmies, 2022). Las/los educadores, especialmente de servicios de emergencia y de primera acogida de la DGAIA, así como de otros servicios fuera de ella,

señalan que sus organizaciones se relacionan con diversas instituciones del barrio; siendo este un elemento de menor relevancia para los CREI/CRAE, quizás por el componente conductual que se asocia a los CREI. Otro aspecto bastante señalado es que el contacto e integración en el barrio favorece romper estereotipos y prejuicios. Para conseguirlo, se señalan dos aspectos fundamentales: la vinculación de las organizaciones políticas y la proximidad geográfica del centro a la comunidad.

- *Ámbito emocional-relacional (personal, conducta social, psico sexualidad)*: en este contexto, la relación entre educadores y jóvenes se define desde el respeto y la cercanía, a partir de una necesidad y búsqueda en el educador/a de cariño, atención, diálogo y compañía, bajo una relación descrita como “familiar”. No es de extrañar que algunos de estos vínculos se mantengan incluso finalizada la relación profesional, especialmente cuando el educador/a tiene cierta experiencia profesional. En esta misma línea, en muchas entrevistas emerge con fuerza la importancia del trabajo de las emociones. Diversos estudios (Lalayants y Prince, 2014; Majorano *et al.*, 2015) señalan que la dificultad idiomática, las normas desconocidas y los traslados de un centro a otro son vividos con angustia y soledad, convirtiéndose en “factores de riesgo”. No obstante, tal como recuerda Rebollo (2006), las emociones no aluden a procesos exclusivamente individuales e internos, sino relacionales. Desde esta perspectiva, generar vínculos educativos desde la confianza y los límites resurge como una potente herramienta para la intervención educativa, posibilitando superar el paternalismo que todavía existe en algunas intervenciones educativas (López-Lajusticia, 2022). Otro ámbito de intervención educativa pone en evidencia las cuestiones de género, que son abordadas de distintas maneras en casi todos los centros y servicios, de manera directa o indirecta. La población en riesgo o vulnerable presenta mayor probabilidad de problemas de violencia de género, tanto de ser agresores como víctimas del sexismo. La sexualidad, sin embargo, es un ámbito de actuación menos recurrente y, en el caso de que sea abordado, se da más a nivel de iniciativas personales por parte de las/los educadores que de forma institucional.
- *Ámbito de desarrollo físico (autocuidado, prevención consumo de tóxicos, salud sexual)*: Respecto al consumo de tóxicos, se han identificado dos posturas distintas. Por un lado, las/los educadores de servicios de protección de emergencia, servicios de primera acogida y atención integral y CREI/CRAI relatan que el consumo de tóxicos muchas veces representa un problema presente, a la vez que se prohíbe el consumo. Por otro lado, las/los profesionales de pisos de jóvenes entre 16-18 años y servicios fuera de DGAIA señalan que no suele registrarse un consumo frecuente de tóxicos, a la vez que se aborda la cuestión desde un estilo más orientativo que prohibitivo.
- *Ámbito intelectual-aprendizaje (capacidades cognitivas básicas, competencias instrumentales básicas, desarrollo académico y psicomotricidad)*: uno de los principales problemas de la población en riesgo de exclusión social es la falta de oportunidades educativas o la escasa importancia que se concede a la educación. A este respecto, la formación de los/las jóvenes es señalada como un factor decisivo de la atención y apoyo brindado para su desarrollo educativo (Wal Pastoor, 2017). Desde los centros y servicios se promueve la formación reglada y se ofertan cursos de idiomas e informática y talleres de oficio, entre otros.
- *Ámbito profesional (acceso al mercado de trabajo y desarrollo de la ocupación)*: los jóvenes mayores de 16 años siguen distintos itinerarios formativos, aunque la vía preferente son programas de formación e inserción (PFI). La mayoría realiza algún FPI y logra trabajar en

algo relacionado con la titulación, lo que satisface sus expectativas de proyecto migratorio a través de la formación. Sin embargo, también se identifican algunos casos en los que esto no ocurre, principalmente en trayectorias de jóvenes que van saltando de un PFI a otro —incluso de familias profesionales distintas—.

Finalmente, las modalidades y ámbitos de intervención no se diferencian entre los jóvenes que migran solos y los autóctonos; la diferencia estriba en las necesidades que presentan. Aunque en las entrevistas con los profesionales surgen temas como las emociones, el interés superior del menor, la adaptación de las intervenciones a su realidad y circunstancias, dichos temas se trabajan de forma colateral. Estos jóvenes tienen un proyecto migratorio muy claro y fundamentado, pero su trayectoria hasta llegar a los centros de acogida ha estado plagada de experiencias traumáticas que requieren de una respuesta de larga duración. La política de protección a la infancia y adolescencia en Cataluña se sostiene en tener un único circuito para cualquier niño, niña o adolescente (Vilà *et al.*, 2024). ¿Es esta la política más adecuada? ¿De qué puede depender?

## Financiación

---

Proyecto “Diálogo intercultural e interreligioso para fomentar la cultura de paz en jóvenes y Menores Extranjeros No Acompañados (MENA) en Barcelona y Melilla (ReligDialog)” (RTI2018-095259-B-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

## Referencias bibliográficas

---

- Benomar, K. y Pàmies, J. (2022). Un acercamiento a la transición a la mayoría de edad de los jóvenes migrantes extutelados: entre la emancipación y las frustraciones. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 80, 155-173.
- Chávez, L. y Menjívar, C. (2010). Children without Borders: A Mapping of the Literature on Unaccompanied Migrant Children to the United States. *Migraciones Internacionales*, 5(3), 71-111.
- Corti, F. (2017). *La contemporaneidad de la relación pedagógica: un estudio de casos en un aula de secundaria* [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. TDX. <http://hdl.handle.net/10803/586093>
- Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Universidad de Deusto.
- Del Valle, J. F., Bravo, A., Martínez, M. y Santos, I. (2012). *Estándares de calidad en acogimiento residencial EQUAR*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Gimeno, C. (2018). Retos de la acogida residencial a menores que migran solos: hacia un Trabajo Social transnacional. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(1), 95-108. <http://dx.doi.org/10.5209/CUTS.56005>
- Giró, J. (2011). Las amistades y el ocio de los adolescentes, hijos de la inmigración. *Papers: Revista de Sociología*, 96(1), 77-95.
- Kholi, R. K. S. (2006). The Sound Of Silence: Listening to What Unaccompanied Asylum-seeking Children Say and Do Not Say. *The British Journal of Social Work*, 36(5), 707-721. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch305>

- Lalayants, M. y Prince, J. (2014) Loneliness and Depression or Depression-Related Factors Among Child Welfare-Involved Adolescent Females. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 32(2), 167-176.
- López-Lajusticia, G. (2022). Qué significa acompañar a la infancia y a la adolescencia desde el acogimiento residencial. *RES, Revista de Educación Social*, 34, 10-34.
- López-Reillo, P. (2011). *Jóvenes de África reinventado su vida. Menores extranjeros no acompañados salvando fronteras*. Tenerife, Área de Empleo, Desarrollo Económico, Comercio y Acción Exterior.
- Majorano, M., Musetti, A., Brondino, M. y Corsano, P. (2015). Loneliness, Emotional Autonomy and Motivation for Solitary Behavior During Adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3436-3447.
- Marzo, M. (2009). *Educador social i infancia en situació de risc*. Departament d'Acció Social i Ciutadania, Secretaria d'Infancia i Adolescència.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3th ed.). Sage Publications.
- Muñoz, E. y Navalón, D. (2022). La Educación Social en el marco del sistema de protección de la infancia y adolescencia: acogimiento residencial. *RES, Revista de Educación Social*, 34, 35-44.
- Neubauer, A. (2023). El derecho a la educación de la infancia inmigrante en la Unión Europea: un análisis documental. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(3), 119-134. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.97987>
- Pérez-Romero, A. (2015). *Els processos d'ensenyament i aprenentatge dels joves tutelats en Centres Residencials d'Acció Educativa (CRAE)*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. TDX. <http://hdl.handle.net/10803/299195>
- Perazzo, C. y Zuppiroli, J. (2018). *Los más solos*. Save the Children España.
- Rebollo, M. A. (2006). Emociones, género e identidad: la educación sentimental. En M. A. Rebollo (coord.), *Género e interculturalidad: educar para la igualdad* (pp. 217-244). La Muralla.
- Sanz, E. (2005). *La práctica físico-deportiva de tiempo libre en universitarios*. Universidad de La Rioja.
- Tiana, A. y Muñoz, F. (1998). La educación secundaria a examen. *Cuadernos de pedagogía*, 272, 42-63.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Velázquez, R. y Hernández, J. L. (2003). Deporte y formación de actitudes y valores en los niños, niñas y adolescentes de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 331, 369-398.
- Vilà, R., Freixa, M., Sánchez-Martí, A. y Mateo, M. (2021). Child and Adolescent Care Services: Addressing the Vulnerability of Unaccompanied Minors in Barcelona. En M. Gómez (ed.), *Handbook of Research on Promoting Social Justice for Immigrants and Refugees Through Active Citizenship and Intercultural Education* (pp. 16-36). IGI Global. <https://www.igi-global.com/book/handbook-research-promoting-social-justice/262216>
- Vilà, R., Freixa, M., Sánchez-Martí, A., Massot, I. y Ruiz, F. (2020). Los mal llamados «Menores extranjeros no acompañados» (MENA) en Barcelona desde la visión de las y los educadores. En C. Pérez (comp.), *La convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar a las nuevas necesidades* (pp. 107-118). Dykinson.
- Vilà, R., Sánchez-Martí, A., Freixa, M. y Venceslao, M. (2024). Protection of unaccompanied child and adolescent migrants in Catalonia: Inhabited places, occupied places or non-places? *Journal of Social Work*, 24(3), 303-321. <https://doi.org/10.1177/14680173231225112>
- Vilà, R., Sánchez-Martí, A. y Rubio, M. J. (2020). Pre-and in-service education professionals facing religious diversity and interreligious dialogue in Catalonia. *Journal of Beliefs & Values*, 41(2), 179-194.

Wal Pastoor, L. de (2017). Reconceptualising refugee education: exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement. *Intercultural Education*, 28(2), 143-164. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1295572>

## Abstract

---

### *Socio-educational care with unaccompanied foreign minors*

**INTRODUCTION.** Discussions regarding the socio-educational care of unaccompanied minors who emigrate are still scarce. In Catalonia, the prevailing care and intervention model is the educational aid model, based at a theoretical level on the principles of normalization-responsibility of the people involved, and translated for practical purposes into a work with a double logic: community and individual. **METHOD.** Based on this, from a descriptive-comprehensive study based on interrogative techniques, we delve into the modalities and areas of intervention that are developed in all the centres, units, or services where these young people are attended, from the triple perspective of the professional educators, the young people who have migrated to Barcelona and the management of the centres. **RESULTS.** The results show that, despite explicit attempts to respect educational principles, there is a disparity of criteria depending on the type of centre. However, in all of them the educational bond plays a fundamental role in socio-educational action for inclusion, which does not exempt the need to continue strengthening co-responsibility with the administrations, the participation of young people in neighbourhood resources—especially in training—and their rooting in the territory. **DISCUSSION.** The findings point to the need to promote solid ties, facilitating the relationship between young people and their families, from a multidimensional approach that encompasses educational, emotional, social and cultural aspects, and that promotes the participation and rooting of these young people in the community.

*Keywords: Socio-educational care, Unaccompanied foreign minors, Residential centres, Reception centres, Social educators.*

## Résumé

---

### *Action socio-éducative auprès des jeunes qui migrent seuls*

**INTRODUCTION.** Les débats sur la prise en charge socio-éducative des jeunes migrants isolés sont encore limités. En Catalogne, le modèle de soins et d'intervention en vigueur est celui de l'assistance éducative, basé théoriquement sur les principes de normalisation et de responsabilité des personnes impliquées, et se traduit concrètement par un travail ayant une double logique : communautaire et individuelle. **MÉTHODE.** Cette étude descriptive et globale, utilisant des techniques d'interrogation, explore les modalités et domaines d'intervention dans les centres, unités ou services accueillant ces jeunes. L'analyse se fait du point de vue des éducateurs professionnels, des jeunes migrants à Barcelone et des directeurs de centres. **RÉSULTATS.** Les résultats révèlent une disparité des critères selon le type de centre, malgré les efforts pour respecter les principes pédagogiques. Néanmoins, le lien

éducatif reste crucial pour l'inclusion. Il est essentiel de renforcer la coresponsabilité avec les administrations, d'encourager la participation des jeunes aux ressources locales, notamment la formation, et de favoriser l'enracinement territorial. **DISCUSSION.** Les résultats soulignent l'importance de promouvoir des liens solides entre les jeunes et leurs familles, grâce à une approche multidimensionnelle englobant les aspects éducatifs, émotionnels, sociaux et culturels. Cela favorise la participation et l'intégration des jeunes dans la communauté.

**Mots-clés :** Soins socio-éducatifs, Jeunes migrants isolés, Centres résidentiels, Abris, Éducateurs sociaux.

## Perfil profesional de las autoras

---

### Ruth Vilà Baños

Profesora agregada del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universitat de Barcelona. Doctora en Psicopedagogía por la Universitat de Barcelona. Investigadora de GREDI (Grupo de Investigación en Educación Intercultural) adscrita al IRE-UB (Institut de Recerca en Educació). Participa en investigaciones sobre temáticas como la educación intercultural, la educación para la ciudadanía intercultural y el desarrollo de competencias interculturales. En los últimos años se ha especializado en el diálogo intercultural e interreligioso.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3768-1105>

Correo electrónico: [ruth\\_vila@ub.edu](mailto:ruth_vila@ub.edu)

### Angelina Sánchez Martí (autora de contacto)

Profesora agregada Serra Húnter de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. Doctora en Educación y Sociedad por la Universitat de Barcelona. Investigadora de ATLAS (Intersecciones Críticas en Educación), adscrita al CER-Migraciones. Tiene una amplia experiencia en áreas que atañen: migraciones, infancia/juventud, género y educación; desigualdades socioeducativas; trayectorias, experiencias y prácticas educativas; y, redes de apoyo, redes sociales y personales, y capital social.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4719-4688>

Correo electrónico: [angelina.sanchez@uab.cat](mailto:angelina.sanchez@uab.cat)

Dirección para la correspondencia: Departamento de Pedagogía Aplicada. G6-250. Campus de la UAB (08193) Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Barcelona (España).

### Montserrat Freixa Niella

Profesora titular de Universidad del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universitat de Barcelona. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universitat de Barcelona. Investigadora de GREDI (Grupo de Investigación en Educación Intercultural). Tiene una larga trayectoria como investigadora en la que ha participado en diversos proyectos de investigación tanto a nivel autonómico como estatal y

europeo, abordando temáticas como los procesos de transiciones académicas y laborales, la inclusión, el diálogo intercultural e interreligioso, entre otros.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9119-9868>

Correo electrónico: [mfreixa@ub.edu](mailto:mfreixa@ub.edu)

### **Franciele Corti**

Profesora colaboradora doctora del Departamento de Educación y Humanidades de la Universitat Abat Oliba CEU. Doctora en Educación y Sociedad por la Universitat de Barcelona. Investigadora de TRIVIUM (Familia, Educación y Escuela Inclusiva). Directora de la Unidad de Gestión de la Investigación y de la Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación de la Universitat Abat Oliba CEU. Tiene una amplia experiencia investigadora en diversas áreas como: transiciones académicas y laborales; relación pedagógica; resiliencia; trayectorias, experiencias y prácticas educativas; tecnologías educativas; entre otros.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2035-8128>

Correo electrónico: [fcorti@uao.es](mailto:fcorti@uao.es)





# EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS DESDE LA ACCIÓN PROFESIONAL ORIENTADORA EN LA UNIVERSIDAD

## *The development of entrepreneurial skills through professional guidance action at university*

CAROLINA ROMERO-GARCÍA Y MAGDALENA SUÁREZ-ORTEGA  
Universidad de Sevilla (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2024.101120

Fecha de recepción: 25/07/2023 • Fecha de aceptación: 02/08/2024

Autora de contacto / *Corresponding autor*: Carolina Romero-García. E-mail: cromero10@us.es

Cómo citar este artículo: Romero-García, C. y Suárez-Ortega, M. (2024). El desarrollo de competencias emprendedoras desde la acción profesional orientadora en la universidad. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76(3), 145-167.

<https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.101120>

---

**INTRODUCCIÓN.** En este artículo se analiza la situación del emprendimiento en la universidad, conociendo y comprendiendo las acciones orientadoras que se ponen en marcha para estimular el espíritu emprendedor, así como el desarrollo de proyectos emprendedores en el alumnado universitario. **MÉTODO.** Se aplica una metodología cualitativa, con un enfoque fenomenológico, mediante la realización de 17 entrevistas semiestructuradas a profesionales técnicos expertos en orientación profesional y emprendimiento, entre los que se encuentran 2 profesores de másteres que trabajan la creación de ideas emprendedoras; todos ellos pertenecientes a 12 universidades públicas y españolas donde se imparte el Grado en Pedagogía. Los datos obtenidos han sido analizados a partir de un sistema de categorías (deductivo e inductivo) y con el apoyo del software informático Nvivo, en su versión 12. **RESULTADOS.** Los hallazgos encontrados permiten obtener una visión a nivel global de la situación emprendedora en la universidad, identificando los métodos orientadores que los/as profesionales emplean en las sesiones de orientación y guía, y poniendo de manifiesto las posibles necesidades y mejoras del alumnado universitario en materia de emprendimiento desde la perspectiva de estos profesionales. **DISCUSIÓN.** Los resultados obtenidos permiten establecer conclusiones y propuestas de mejora que ayudan a promover el desarrollo de proyectos emprendedores nacientes en la universidad. En consonancia, este estudio plantea acciones e implicaciones importantes a nivel de política y gestión universitaria, mejorando la formación y orientación de proyectos profesionales emprendedores que incrementen el impacto estudiantil en el mercado laboral, y que den respuesta a las necesidades que se detectan en los estudiantes universitarios.

**Palabras clave:** *Destreza, Educación emprendedora, Orientación profesional, Empleo, Universidad, Investigación cualitativa.*

---

## Introducción

La educación y la orientación son medios idóneos para identificar posibles actitudes emprendedoras y, en consecuencia, potenciarlas, estimularlas y desarrollarlas (Bernal-Guerrero y Cárdenas-Gutiérrez, 2021). Va en la línea el estudio de Balasubramanian *et al.* (2020), quienes identifican la importante contribución que las universidades hacen al alumnado introduciendo competencias y acciones, que fomentan el emprendimiento desde diferentes vías. Cuando aludimos a competencias emprendedoras y competencias de gestión de la carrera, nos estamos refiriendo a aquellas habilidades y aptitudes claves y transversales con relevancia en la configuración de sus proyectos profesionales y vitales (Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2017; Bernal-Guerrero *et al.*, 2021; Renart Vicens *et al.*, 2022). Todo ello, desde un preciso proceso de formación y orientación adecuadamente instaurado, donde la figura del orientador y del proceso orientador cobran especial relevancia (Martínez Clares y González Lorente, 2021), a pesar de que la unión entre orientación profesional y emprendimiento aún sea un tema poco estudiado. Debemos ser conscientes de que la presencia y el buen funcionamiento de las instituciones y/o la consideración de determinados factores institucionales, ayudan en el desarrollo y fomento del emprendimiento universitario y, por consiguiente, favorecen el desarrollo profesional, la inserción sociolaboral y el crecimiento económico (Helens-Hart, 2019).

Estos servicios permiten el desarrollo de ideas de negocios en un entorno cada vez más volátil, incierto, complejo y ambiguo (VUCA), como en el que nos encontramos y encontraremos a corto-medio plazo (Villa Sánchez, 2020). A la vez que adquieren especial relevancia, sobre todo en situaciones de crisis, como pueden ser las sanitarias, sociales y/o políticas, que repercuten en la economía de un país, condicionando la vida de las personas, y su acceso y permanencia en el mercado laboral. Unido a ello, y siendo conscientes de las especificidades a las que se someten las personas en situación de búsqueda de empleo, el poder desarrollarse personal y profesionalmente, y adquirir habilidades de gestión de la carrera (Shmatkov *et al.*, 2022) toma cada vez más fuerza. Esto, a su vez, ha originado en poco tiempo nuevas formas de entender los entornos formativos y el mercado laboral, pasando de un entorno VUCA (Villa Sánchez, 2020) a un entorno quebradizo, ansioso, no lineal e incomprensible (BANI) al que alude Huicab-García (2023), con efecto en los procesos de construcción de la carrera profesional y el emprendimiento. A este escenario, que comenzaba en 2008, se une la crisis sociosanitaria causada por la pandemia del COVID-19 (Martínez Clares y González Lorente, 2021).

En ambas crisis son actores relevantes las altas tasas de desempleo, que provocan inestabilidad e incertidumbre laboral (Shmatkov *et al.*, 2022), y que están originadas por reducciones de jornadas laborales, recortes salariales, dificultades de inserción y elevadas tasas de desempleo, especialmente entre la población universitaria (Garavito-Hernández *et al.*, 2023). Por este y otros motivos, es tan importante contar con profesionales innovadores, que planteen “nuevas formas de intervención, para empoderar a las personas, ofreciéndoles recursos que les permitan afrontar con éxito los retos y cambios sociales” (Requejo Fernández *et al.*, 2022, p. 43). Esto supone una gran oportunidad para el desarrollo de competencias como la creatividad, el talento personal y profesional, o la capacidad de innovar (Ynzunza Cortés e Izar Landeta, 2020; Puerta Gómez *et al.*, 2022). Siendo conscientes de que para que esto ocurra es preciso contar con un proceso de formación y orientación bien instaurado desde las universidades, con la introducción de materias que llenen las aulas de

espíritus emprendedores (Bernal-Guerrero *et al.*, 2021; Ferreras-García *et al.*, 2021), futuros/as profesionales capaces de dar respuesta a las demandas sociolaborales, generando sostenibilidad e impacto social. Todos estos esfuerzos permiten conectar al alumnado con una formación e investigación académica y empresarial de calidad en los contextos universitarios, así como apoyar las acciones que fomentan el emprendimiento, la innovación, la creatividad y la creación de empleo (Observatorio del Emprendimiento en España, 2022; Pocek *et al.*, 2022; Vieira *et al.*, 2023). Solo así, las universidades cumplirán su función de adaptar los títulos de grado a las demandas sociales, dando respuesta a la adecuada inserción sociolaboral de sus egresados. Aquí, la orientación profesional se considera en factor de calidad mediador, necesiéndose servicios universitarios eficaces que permitan responder a las necesidades orientadoras del alumnado desde que acceden a la universidad hasta que finalizan sus estudios. En línea con lo anterior, estudios como los de Pantoja Vallejo *et al.* (2022) analizan este fenómeno mediante recursos como el plan de acción tutorial (PAT) de varias universidades y las acciones de tutoría que derivan de este plan. Gracias al PAT se organizan y desarrollan acciones que permiten el desarrollo de competencias de desarrollo profesional en el alumnado universitario. Con estrategias como esta se pueden detectar necesidades desde que el alumnado entra en la universidad (Delgado-García *et al.*, 2021), así como analizar posibles atributos que influyen en la iniciativa emprendedora del alumnado (Corrêa *et al.*, 2022). Concretamente en Pedagogía, la situación comentada hasta el momento se complica por la ambigüedad de la titulación (Tallón-Rosales *et al.*, 2022) y las exigencias a las que se enfrenta el alumnado universitario cuando finaliza sus estudios. Por su parte, Aranda *et al.* (2021) detectan cómo el alumnado universitario en general, y concretamente el de Pedagogía, afirma haber adquirido competencias emprendedoras a lo largo de la carrera, sin embargo, se siente incapaz de desarrollar ideas emprendedoras como pedagogos/as.

En consecuencia, necesitamos conocer cómo se desarrolla la orientación profesional para el emprendimiento en la universidad, con la intención de identificar qué estrategias y metodologías se aplican para responder a las necesidades del alumnado en esta materia. Para dar respuesta a este objeto de estudio, nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Analizar la situación del emprendimiento en la universidad, describiendo en qué áreas se estimulan, en mayor o menor medida, las acciones emprendedoras.
2. Indagar sobre los métodos de orientación empleados por los/as profesionales/técnicos de servicios de orientación profesional de las universidades.
3. Conocer la intención y las necesidades de formación emprendedora que presenta el alumnado universitario.

## **Método**

Por la naturaleza del problema, el diseño de investigación se aborda desde un enfoque cualitativo, descriptivo y existencial (Maxwell, 2019; McMahon, 2020). De un lado, para describir la situación general del emprendimiento universitario, considerando servicios, acciones y resultados. De otro, para comprender cómo se lleva a cabo la orientación, qué metodologías y acciones se desarrollan y en qué medida estas permiten dar respuesta a las necesidades del alumnado universitario en emprendimiento.

## Participantes

En este estudio participan 17 profesionales técnicos/as-orientadores/as-expertos/as de servicios de orientación y emprendimiento de las diferentes universidades españolas, dentro de los cuales también se incluye el profesorado de másteres de emprendimiento. Ellos pertenecen a 12 de las 19 universidades públicas y españolas donde se imparte el Grado en Pedagogía, las cuales son: Universidad de Granada, Universidad de Murcia, Universidad de Valencia, Universidad Rovira i Virgili, Universidad de Barcelona, Universidad de Girona, Universidad de Navarra, Universidad del País Vasco, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de La Laguna, Universidad de las Islas Baleares y Universidad Nacional de Educación a Distancia.

En cuanto a los/as profesionales de orientación, se trata de un personal con amplia experiencia en el sector de la orientación y el emprendimiento en entidades públicas, concretamente en el Secretariado de Transferencia del Conocimiento y Emprendimiento (STCE), y con gran implicación por el desarrollo de actividades emprendedoras en el contexto universitario. Por su parte, el profesorado de másteres en emprendimiento se caracteriza por contar con una amplia experiencia investigadora en el campo del emprendimiento. Estos/as profesionales han sido seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios: 1) inclusión de profesionales con perfil orientador o técnico en emprendimiento existente en los servicios de orientación (STCE) de las universidades participantes; 2) voluntariedad de los/as participantes para participar en la investigación.

## Técnicas de recogida de datos

Como técnica para la recogida de información se aplicó un guion de entrevista semiestructurada, adaptado del protocolo desarrollado en el marco del proyecto (Proyecto EDU2013-45704-P, Diseño de la carrera y gestión del talento emprendedor. Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad –Excelencia. Plan Estatal I+D 2013-2016. Coord. Magdalena Suárez-Ortega, Universidad de Sevilla, España. Periodo de ejecución 2014-2018. Web <http://transitions.careers/>). El guion está organizado en cuatro dimensiones, con un total de 39 preguntas (tabla 1); de estas, 5 son relativas a la dimensión información de la institución, 11 sobre la metodología de asesoramiento con estudiantes, 13 aluden a la descripción y caracterización de la situación del emprendimiento universitario y, por último, 10 relativas a la descripción y caracterización de las necesidades de los estudiantes en formación y orientación para el emprendimiento.

El acceso a los/as informantes se ha realizado a través de *e-mail*, como primera toma de contacto, gracias a la cual se informaba de todo el procedimiento del estudio de investigación, de los objetivos de este, así como del procedimiento de recogida de datos y de la voluntariedad de participar en el estudio. Los medios empleados para la realización de las entrevistas han sido Teams, Zoom y videollamada de WhatsApp, todos en formato virtual. Por su parte, en todo momento se ha mantenido el anonimato de los/as participantes, así como la confidencialidad de la información aportada en base a este estudio (LO 3/2018).

TABLA 1. Guión de las entrevistas

Dimensión	Preguntas
Información acerca de la institución	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Denominación de la institución:</li> <li>2. ¿Desde cuándo está funcionando este servicio?</li> <li>3. Breve descripción de las tareas desarrolladas</li> <li>4. ¿Cuántas personas lo componéis y qué perfiles?</li> <li>5. Perfil del profesional del técnico/a</li> </ol>
Metodología de asesoramiento con usuarios/as	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué métodos utilizáis para asesorar a los usuarios y usuarias?</li> <li>2. ¿Qué información le pedís para continuar con el asesoramiento?</li> <li>3. ¿Tenéis un mínimo y máximo de citas con cada emprendedor o persona que quiere emprender?</li> <li>4. ¿Cuántas citas soléis tener a lo largo del día con futuros emprendedores/as?</li> <li>5. ¿Lo ayudáis con la elaboración del plan de empresa y de viabilidad?</li> <li>6. ¿Le proporcionáis webs relacionadas con el emprendimiento? (por ejemplo: webs con modelos de planes de empresa y de viabilidad, técnicas de creatividad tales como el modelo CANVAS, etc.)</li> <li>7. ¿Lleváis a cabo la tramitación de alta desde la universidad?</li> <li>8. ¿Lo deriváis a otras instituciones a los estudiantes que quieren emprender?</li> <li>9. ¿Poneís en marcha ferias de emprendimiento para que el alumnado universitario/emprendedor realice <i>networking</i>?</li> <li>10. ¿Lleváis a cabo concursos de ideas de negocio o premios al emprendimiento?</li> <li>11. ¿Disponéis de espacios de preincubación o <i>coworking</i> en esta universidad?:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) ¿Qué características presentan los espacios (zonas donde se encuentran, son gratis o no, etc.)?</li> <li>b) ¿Cómo es el proceso para poder optar a uno de ellos?</li> <li>c) ¿Hay empresas alojadas en los espacios de preincubación relacionados con estudios de educación?</li> <li>d) ¿Pedagogos y pedagogas en concreto?</li> </ol> </li> </ol>
Descripción y caracterización de la situación del emprendimiento universitario	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo se distribuyen los estudiantes universitarios a la hora de emprender? (considerando sexo, sectores de actividad, fórmulas jurídicas, área geográfica...)</li> <li>2. ¿Vienen estudiantes de todas las facultades o por el contrario destacan algunas más?</li> <li>3. ¿Existe motivación por parte del alumnado a la hora de emprender?</li> <li>4. ¿Acuden los estudiantes por propia iniciativa o son impulsados por algún condicionante?</li> <li>5. ¿Suelen venir con ideas claras y reales o por tenéis que madurar con ellos/as la idea?</li> <li>6. ¿Cuántos alumnos/as que salen directamente de la carrera se constituyen como empresa?</li> <li>7. ¿Cuántos alumnos/as con máster se constituyen como empresa?</li> <li>8. ¿Piden asesoramiento estudiantes de la Facultad de Educación?:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Teniendo en cuenta esta facultad, ¿destaca la actitud por emprender en unas carreras más que en otras?</li> <li>b) Y en concreto, ¿el estudiante de Pedagogía suele pedir asesoramiento para emprender?</li> </ol> </li> <li>9. ¿Cuáles son los sectores empresariales con mayor éxito?:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Según su criterio</li> <li>b) Según la demanda de los estudiantes</li> </ol> </li> <li>10. ¿Cuáles son los sectores emergentes en la actualidad?</li> <li>11. ¿Se los aconsejáis a los estudiantes a la hora de emprender o encaminar su proyecto emprendedor?</li> <li>12. ¿Cuántas empresas se suelen constituir al año?</li> <li>13. ¿Existe algún dato estadístico en la web o en algún sitio?</li> </ol>

**TABLA 1. Guion de las entrevistas (cont.)**

Dimensión	Preguntas
Descripción y caracterización de las necesidades de los/as estudiantes en formación y orientación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué necesidades de formación manifiestan los estudiantes que quieren emprender?</li> <li>2. ¿Considera que esta necesidad se podría mejorar con el fomento del emprendimiento en las aulas?</li> <li>3. ¿Considera la falta de conocimientos sobre emprendimiento una barrera en los alumnos y alumnas?</li> <li>4. ¿Cuáles consideras que son los procesos de formación y orientación que debe tener un emprendedor/a, que complemente sus características personales y favorezcan su éxito?</li> <li>5. ¿Qué tipo de orientación piensa que necesitan los estudiantes para emprender con éxito?</li> <li>6. ¿Presentan necesidades para innovar con su idea de negocio?</li> <li>7. ¿Qué tipo de necesidades específicas de formación y orientación se dan en los estudiantes a la hora de emprender? Y en concreto, ¿en los estudiantes de Pedagogía?</li> <li>8. ¿Considera la falta de financiaciones una barrera a la hora de emprender?</li> <li>9. ¿Cree que sería necesaria una o varias asignaturas que aportaran todo lo necesario para que los estudiantes accedan con una calidad mucho mejor al mercado laboral?</li> <li>10. ¿Considera necesario asignaturas donde se fomente la cultura emprendedora en el universitario?</li> </ol>

*Nota: elaboración propia.*

### Técnicas de análisis de datos

La información recogida ha sido grabada, transcrita y analizada, y el tratamiento de datos se ha realizado mediante el programa cualitativo NVivo, en su versión 12, desde un enfoque mixto (deductivo-inductivo) acompañando de un análisis de contenido (Devi Prasad, 2019; Miles *et al.*, 2019). En una 1.ª fase de análisis, se han aplicado procedimientos tradicionales de codificación, categorización y selección de códigos (categorías deductivas), que fueron integrados en el programa, a partir de lo cual se comenzó a construir el sistema de categorías (tabla 2). En una 2.ª fase, la información fue analizada, identificándose categorías inductivas que formaron parte del sistema de categorías (tabla 2), completándose este hasta conformar una perspectiva mixta. Por último, en una 3.ª fase del proceso de análisis, el programa ayudó a la identificación de fragmentos discursivos incluidos en cada categoría y subcategoría. Todo ello, ha facilitado en última instancia, un análisis más profundo sobre el sentido y significado del material discursivo, sobre el cual se organizaron los resultados de la investigación. El programa NVivo ha permitido la comprensión y reducción de los datos aportados por los/as informantes mediante la focalización y selección de extractos (Maxwell, 2019), interpretando sus discursos, mostrando evidencias y captando el sentido de sus voces en el marco de la investigación.

TABLA 2. Sistema de categorías para el análisis de entrevistas

Categoría	Subcategoría
<b>Dimensión 1. Metodología de asesoramiento con usuarios</b>	
<b>Asesoramiento emprendedor:</b> metodología de asesoramiento que se sigue con las personas que acceden a servicios de emprendimiento y la información que se pide a la persona para continuar con el proceso. Se quiere conocer si proporcionan webs de emprendimiento al futuro emprendedor para que disponga de mayor información.	<b>Citas:</b> alude al número mínimo y máximo de citas que se suelen tener con los emprendedores/as, así como al número de citas que suelen tener diaria, semanal, mensualmente.
	<b>Proyecto emprendedor:</b> se pretende saber si se le ayuda en la realización de los planes de empresa y planes de viabilidad y qué herramientas y recursos se les aportan. <b>Metodología de orientación:</b> se pretende conocer los procesos de asesoramiento, información y orientación que se mantiene durante el proceso de creación y puesta en marcha de proyectos.
<b>Tramitación de alta:</b> trata de conocer si en la misma universidad y en concreto los centros específicos de emprendimiento realizan el alta de un emprendedor.	
<b>Derivación externa:</b> hace alusión a si desde la universidad se deriva a los usuarios a otras instituciones para darse de alta como autónomos u otro tipo de función que dentro de la universidad no se lleve a cabo. Asimismo, se hace referencia a si existen convenios o no del departamento que se esté entrevistando con algún centro externo, que trabaje el emprendimiento.	
<b>Difusión/captación emprendimiento:</b> se quiere conocer si se realizan ferias, jornadas de emprendimiento o concursos de ideas de negocio con los cuales fomentar la cultura emprendedora de la universidad y crear <i>networking</i> .	<b>Proyectos en marcha:</b> alude a la existencia o no de proyectos que se ponen en marcha a raíz de la participación en concursos o premios para el emprendimiento.
<b>Preincubación y coworking:</b> alude a la existencia o no de este tipo de espacios que fomentan el emprendimiento.	<b>Características:</b> de estos espacios: zonas donde se encuentran, precio o si son gratuitos, etc.
	<b>Obtención:</b> proceso necesario para optar a algunos de estos espacios.
	<b>Empresas alojadas educación:</b> se pretende conocer si existen empresas alojadas que estén relacionadas con estudios de educación. <b>Pedagogas y pedagogos alojados:</b> se pretende conocer si existen empresas alojadas, las cuales sus integrantes sean pedagogos.

TABLA 2. Sistema de categorías para el análisis de entrevistas (cont.)

Categoría	Subcategoría
<b>Dimensión 2. Descripción y caracterización de la situación del emprendimiento universitario</b>	
<p><b>Distribución de emprendedoras/es:</b> se pretende conocer a través de varios aspectos cómo se encuentra el emprendimiento universitario en la actualidad, es decir, la distribución de estos a la hora de emprender.</p>	<p><b>Sexo:</b> se pretende conocer si existen diferencias en el emprendimiento por parte de hombres más o menos que de mujeres.</p>
	<p><b>Sectores de actividad:</b> se intenta conocer cuáles son los sectores de actividad donde más emprenden.</p>
	<p><b>Fórmulas jurídicas:</b> pretende conocer cuáles son las fórmulas jurídicas con las que más emprenden.</p>
	<p><b>Área geográfica:</b> pretende conocer la procedencia del universitario emprendedor: ciudad, costa, zona rural, o incluso extranjero</p>
	<p><b>Titulaciones:</b> se refiere a si hay titulaciones que destaquen a la hora de emprender o aquellas que destaquen por nunca emprender.</p>
	<p><b>Ideas:</b> se trata de conocer si el usuario llega a los servicios de orientación con ideas maduras, claras y reales o hay que madurar con ellos la idea; incluso ejemplos.</p>
<p><b>Asesoramiento en la facultad de educación:</b> alude a los procesos de orientación en emprendimiento que se llevan a cabo con el alumnado de titulaciones de educación.</p>	<p><b>Egresadas/dos emprendedores:</b> se refiere al alumnado que una vez finaliza sus estudios pone en marcha su idea de negocio.</p>
	<p><b>Titulaciones que destacan:</b> se quiere conocer si destaca la actitud por emprender de unas carreras más que de otras dentro de esta facultad.</p>
<p><b>Sectores empresariales emergentes:</b> se pretende conocer cuáles son los sectores que se prevé darán numerosas oportunidades, teniendo en cuenta el razonamiento y opinión del entrevistado, por ser emergentes y tener éxito.</p>	<p><b>Estudiantes de pedagogía:</b> se quiere conocer si el alumnado de Pedagogía pide asesoramiento para emprender y las necesidades específicas en formación y orientación que este presenta.</p>
	<p><b>Criterio del entrevistado:</b> se trata de conocer cuáles, según el criterio de la persona entrevistada, son los sectores empresariales con mayor éxito.</p>
	<p><b>Demanda del estudiante:</b> se pretende conocer cuáles, según la demanda de los estudiantes, son los sectores emergentes con mayor éxito.</p>
<p><b>Motivación en emprendimiento:</b> actitud que presenta el usuario a la hora de poner en marcha su negocio o formarse en emprendimiento: si el alumnado emprende por propia iniciativa o promovido por algún condicionante, tipo familiar, etc.</p>	<p><b>Consejos:</b> se requiere conocer hasta qué punto emplean los sectores empresariales y emergentes con éxito para aconsejarlos como ideas de negocio a los futuros emprendedores.</p>



TABLA 2. Sistema de categorías para el análisis de entrevistas (cont.)

Categoría	Subcategoría
<b>Dimensión 3. Descripción y caracterización de las necesidades de los/as estudiantes en formación y orientación para el emprendimiento</b>	
Necesidades formativas emprendedoras: creencias en emprendimiento a nivel formativo que presenta el alumnado universitario y el sistema educativo universitario.	<b>Barrera para emprender:</b> alude a la relación que se puede establecer o no entre la falta de conocimientos en emprendimiento como una barrera para optar por el emprendimiento como una vía de acceso al mercado laboral.
	<b>Fomento del emprendimiento universitario:</b> con esta categoría se intenta conocer en qué grado o qué opinan los entrevistados sobre la introducción de acciones que fomenten el emprendimiento.
	<b>Introducción asignaturas:</b> esta pregunta va unida estrechamente a la anterior ya que se pretende conocer si la necesidad de formación en emprendimiento se podría mejorar con la introducción o no de asignaturas.
Necesidades de orientación en emprendimiento: se alude al asesoramiento que el alumnado, como futuro emprendedor/a debe tener a lo largo de la etapa de estudiante con el objetivo de emprender.	
Necesidad en innovación: se pretende conocer si el alumnado universitario tiene o no necesidades a la hora de innovar en su idea de negocio o no, y cómo se solventa.	
Falta de financiación - barrera para emprender: esta categoría alude a la relación existente o no entre la adquisición de financiaciones para poder poner en marcha un negocio y no disponer de ellas; probabilidad de desarrollar una idea de negocio con o sin ellas.	

Nota: elaboración propia.

## Resultados<sup>1</sup>

Los resultados que a continuación se exponen ayudan a describir la situación del emprendimiento en las universidades, comprender los métodos de orientación que emplean los/as profesionales del STCE con los/as usuarios/as, así como conocer la intención y las necesidades de formación emprendedora que presenta el alumnado universitario. Los resultados se apoyan con fragmentos textuales de los/as profesionales, identificados con las siglas “EE”, conforme a los códigos establecidos, y se presentan atendiendo a la secuencia de formulación de los objetivos. Así, en primer lugar, se exponen resultados sobre la situación del emprendimiento en las universidades, en relación con las actuaciones emprendedoras que se llevan a cabo. En segundo lugar, se aporta la perspectiva de los/as profesionales participantes, conociendo los métodos de orientación que ponen en marcha con los futuros emprendedores, para el desarrollo de sus proyectos. Por último, se presentan los resultados obtenidos acerca de la percepción sobre si

estas estrategias y recursos permiten responder a las necesidades que tiene el alumnado en competencias emprendedoras.

### Descripción del emprendimiento universitario

Aunque cada vez es un tema más arraigado a las nuevas formas de desarrollo, en líneas generales, existe un bajo número de estudiantes dispuestos a iniciar proyectos emprendedores. Así, algunos informantes nos dicen, que:

*Hay muchos alumnos que quieren emprender, pero no se atreven (EE10).*

*Pocas veces encuentras a alguien que te diga que quiere emprender (EE11).*

De los pocos usuarios que acuden a estos servicios, el perfil es bastante variado: desde estudiantes universitarios, personal de investigación, docentes o incluso personal externo a la universidad. Gracias a ellos ciertos aspectos son más fáciles de trabajar por la experiencia que traen; *ejemplo de ello son personas con mucho espíritu emprendedor con ganas de convertirse en gestores y dinamizadores de innovación (EE4)*. En todos, un aspecto destacable por la mayoría de entrevistados es la escasa diferencia entre hombres y mujeres en el desarrollo de ideas, creándose, incluso, proyectos mixtos, a los que los propios profesionales dan mayor valía.

Considerando las percepciones de los/as profesionales en lo relacionado con la procedencia del alumnado interesado en emprender, se descubre que, a pesar de haberse considerado siempre la relación del emprendimiento con titulaciones del área de administración, finanzas y económicas, nos encontramos con un alumnado de diferentes titulaciones. Al respecto, un informante plantea lo siguiente:

*De empresariales hay muchos, no tantos como esperábamos porque siempre que pensamos en empresariales pensamos en crear una empresa. Entonces, siempre nos llama la atención que hay menos, pero no es porque haya pocos, sino porque nosotros esperamos más (EE1).*

De hecho, manifiestan que *se trata de una relación más directa según la universidad y la difusión que, tanto los servicios de emprendimiento como el propio profesorado hagan dentro de las distintas facultades (EE1, EE5)*. De la misma manera, los/as profesionales plantean que, no todas las ideas emprendedoras están vinculadas al tipo de titulación que estudian; son ejemplo de ello las siguientes intervenciones, entre las que destaca Biología por coincidir en la respuesta de varios expertos:

*En Biología por ejemplo sí, y estamos muy contentos porque es una facultad que tradicionalmente no ha generado y ha tenido unas cuantas de acciones de divulgación, y de encuentros con emprendedores (EE9).*

*Lo que más: ingeniería, empresariales y ciencias y tecnología: biólogos, físicos, matemáticos (EE12).*

Y, en lo que se refiere a titulaciones de educación y en concreto a la titulación de Pedagogía, *aunque cada vez van siendo más activos (EE3), se trata de una facultad con escasos proyectos emprendedores, destacando algún postgraduado, pero de forma poco significativa (EE9)*. Unido a ello, es relevante considerar los sectores en los que estos usuarios suelen emprender y, por encima de todo, *destacan proyectos tecnológicos relacionados con la innovación tecnológica (EE4)*. Y de esta herramienta, llamada Internet, surgen otras áreas como: tecnología avanzada, *blockchain*, inteligencia artificial, diseño 3D, *esports*, *ecommerce*, diseño gráfico, apps, desarrollos informáticos inteligentes, *machine learning*, *big data*, *insurtech*, *ehealth*, digitalización de empresas, *biotech*. En definitiva, y como indican los siguientes expertos:

*La tecnología no deja de ser el siguiente paso. No es que sea una moda, no es una tendencia que vendrá y se irá, es el futuro... El usuario ya está acostumbrado a buscar todo en Internet (EE1).*

En lo relacionado con el tipo de ideas que los estudiantes presentan, en su mayoría se encuentran en *fases de preincubación (EE10), poco trabajadas y con necesidad de madurarlas (EE3, EE7 y EE8)*. Así lo explica el informante EE17 en su discurso:

*Hay alguno que llega con ideas claras, pero la mayor parte hay que revisar la idea, hay que pivotarla. Lo tienen todo, así como muy tópico, pero no han pensado cómo van a monitorizar, cómo van a obtener ingresos, la inversión, de dónde van a obtener su dinero... (EE17).*

Otros expertos (EE2, EE4, EE16) aluden a un *alumnado con ideas cada vez más buenas y claras, que cubren una necesidad, y cuyo objetivo principal es acelerar su salida al mercado laboral*.

*Cada vez son más los que vienen con ideas trabajadas, otra cosa es que la terminen desarrollando o que haya un parón por exámenes (EE3).*

*Suelen tener una idea bastante clara, lo que pasa que a lo largo del programa la van modulando... Son capaces de cambiar de idea por conseguir que un proyecto pueda ser real y rentable (EE14).*

Por último, destacan personas con ideas muy interesantes, que no ponen en marcha por falta de conocimiento sobre aspectos relacionados con el emprendimiento.

*Realmente, sí es necesario porque es que hay gente que tiene ideas muy buenas, y no las lleva a cabo por miedo, falta de financiamiento, de ignorancia (EE11).*

Normalmente esto ocurre casi a la finalización de sus estudios universitarios. Sin embargo, esta falta de sintonía y estas necesidades provocan que el alumnado finalmente desista de su idea y prefiera acceder al mercado laboral como trabajador por cuenta ajena. En este sentido, prefieren mayoritariamente adquirir experiencia profesional como trabajadores asalariados y no como emprendedores. Se trata, sobre todo, del *alumnado de grado, ya que cuando hablamos de máster o doctorado sí que se encuentran con un alumnado más propenso a emprender, entre otras cuestiones por tener adquiridas otras competencias más relacionadas con el desarrollo de la carrera*, tal y como lo plantean los expertos EE3, EE4, EE6, EE7, EE9, EE12, EE16 en sus discursos. Así, por ejemplo, el informante EE9 nos dice:

*Nada más terminar, a cinco años vista que ya han estado en el mercado y han visto las dificultades, sube bastante significativamente (EE9).*

### Metodología de asesoramiento emprendedor

En este apartado se concentran resultados que muestran las percepciones de los/as informantes sobre las técnicas y herramientas de orientación que los/as profesionales de la orientación emplean en sus sesiones. Y es que el proceso orientador y sus profesionales es especialmente relevante para el desarrollo de un proyecto emprendedor. De este modo, se observa cómo se ayuda al futuro emprendedor a conocer la base del emprendimiento, y se les hace conscientes de todo lo que conlleva el proceso emprendedor para su futuro profesional. Estos datos son evidenciados por los siguientes participantes:

*Yo siempre tengo dos preguntas cuando veo que realmente llevan una idea adelante: la primera es ¿te apasiona esto?; y la segunda, ¿para qué haces esto? (EE2).*

*Nuestro papel es ayudarles a generar esa situación de validación y avance para el buen desarrollo del proyecto (EE10).*

Un aspecto recurrente que detectan los/as profesionales es la mentalidad del alumnado, que sigue marcada por finalizar sus estudios y encontrar empleo. Y, actualmente, el mercado laboral, en un estado totalmente líquido, vive una situación diferente, obviando el trabajo para toda la vida y abogando por un trabajo por proyectos. A ello aludía el informante EE5 en su discurso:

*Los estudiantes al final, aunque no estén convencidos, van a acabar gestionando su vida en términos de carrera de proyectos. Antes terminabas la carrera y sabías que tenías un trabajo, ahora sabes que tienes proyectos (EE5).*

Partiendo de esta base, el profesional pretende dar respuesta al alumnado que llega con una idea mediante su propio *modus operandi*, necesitando de una formación teórico-práctica de calidad que permita dar respuesta a problemas sociales específicos. Para ello, los/as profesionales manifiestan que la forma de trabajar con el alumnado es desde una metodología teórico-práctica, y de esta forma estimular el desarrollo efectivo de los proyectos emprendedores y las competencias vinculadas. También, los/as profesionales evidencian la importancia de una formación adaptada a la realidad sociolaboral a la que se enfrentan como profesionales. Esto puede apreciarse en los discursos emitidos por profesionales, al plantear que:

*Muchas veces, vienen pidiendo que se les diga cómo empezar; pocos son los que piden algo concreto, les vamos acompañando de la mano en el comienzo, que sean ellos mismos los que vean los puntos de innovación y diferenciación (EE10).*

En este sentido, son muchos los servicios que colaboran con otras entidades, de tal forma que el alumnado desarrolla su proyecto con la finalidad de presentarlo a un concurso, programa, etc. Ejemplo de ellos son el *Yuzz* (EE2), *Banco Santander* y *Proyecto Explorer* (EE13), *Emprende.ull* (EE7), *Women Emprende* (EE6) o el *Concurso de ideas* (EE9). En ellos, se trabajan contenidos

necesarios para el desarrollo empresarial, y el alumnado se motiva por la unión con un programa concreto y la posibilidad de lanzar su idea. Esto puede apreciarse en el discurso del sujeto EE7, que plantea lo siguiente:

*Hemos querido desarrollar el método *Emprende.ull*, tocando los siguientes puntos: información general sobre el proceso de emprender; análisis de necesidades como emprendedor/a y diseño de las acciones de asesoramiento a realizar; información cualificada acerca de la idea y visión de negocio; análisis del modelo de negocio; elaboración del plan económico-financiero y acompañamiento empresarial una vez tu negocio esté en funcionamiento (EE7).*

En definitiva, desde la perspectiva de los/as informantes, se alude a la importancia de una primera toma de contacto entre profesionales y usuarios, gracias a la cual se determinan aspectos que de otro modo no se podrían analizar. Sobre todo, en lo relacionado con necesidades de formación y orientación, desconocimiento del propio programa o servicio, y en lo relacionado más directamente con la idea que tienen en mente. De esta forma, se analizan y diagnostican posibles componentes que van a servir de base para las siguientes sesiones de orientación y seguimiento de proyectos emprendedores; *estableciendo un plan de apoyo para cada proyecto y emprendedor* (EE10). Así lo vemos reflejado en las palabras de otro de los/as profesionales:

*En esa sesión presencial determinamos en qué punto se encuentra ese emprendedor/a, si es una idea, un proyecto, un sueño, y qué tipo de formación necesita, qué tipo de actividades debería necesitar, y normalmente se le suelen enviar los primeros deberes, o planteamientos (EE2).*

De esta forma, como puede apreciarse, *se crean proyectos emprendedores de calidad* (EE2), y podremos generar otro tipo de emprendimiento socialmente más viables y sostenibles, que permitan asimismo una mayor inserción sociolaboral de los titulados universitarios, siendo más capaces de aportar al tejido productivo y a la retención de talentos españoles en nuestro propio contexto. Esto lo añade implícitamente otro profesional destacando, que:

*No nos preocupamos tanto en sacar proyectos de emprendimiento como en formar a las personas en características emprendedoras e intraemprendedoras (EE8).*

### **Necesidades de competencias emprendedoras**

Los expertos manifiestan en sus discursos necesidades formativas en todo el proceso emprendedor, todo ello, independientemente de la carrera universitaria de la que provengan. Como consecuencia de este desconocimiento, nace la barrera para emprender, que se intenta erradicar con propuestas e intervenciones que ayuden al fomento del emprendimiento. Concretamente, las necesidades que salen a la luz están relacionadas con metodologías de gestión de proyectos, desarrollo empresarial (plan de empresa y viabilidad), solicitud de subvenciones, definición y validación de una idea de negocio, elección correcta de fórmulas jurídicas, contabilidad, incluso gestión de la incertidumbre.

*Formación específica en todo lo que tiene que ver con el proceso de emprender (idea y modelo de negocio, ventas y marketing, viabilidad, publicidad y comunicación, etc.) (EE7).*

A ello se unen necesidades relacionadas con la parte de *marketing* y comunicación, así como comercialización de servicios y productos, sin olvidar contenido relacionado con habilidades comunicativas. Según plantea el experto EE6:

*Nuestros emprendedores son muy académicos y no tienen normalmente muchos conocimientos de cómo llevar una empresa o conocimientos de marketing, es decir, necesitamos la parte comercial y la parte administrativa (EE6).*

Estas necesidades actúan de barrera hacia el emprendimiento, por tanto, no se considera esta alternativa al empleo como una opción más, siguiendo de este modo una desconexión entre la universidad y el mercado laboral. A continuación, lo ejemplifican dos de nuestros/as informantes:

*Muchos alumnos no se plantean la oportunidad de emprender por desconocimiento, cuando lo conocen ven que es una oportunidad realmente buena para tener una visión más amplia de muchas áreas que muchas veces ni habían pensado (EE10).*

*El hecho de no disponer de formación específica en materia de emprendimiento hace que no tengan en cuenta esta alternativa profesional y se centran los años de universidad en sacarse la carrera sin pensar en el futuro (EE15).*

Como impulso hacia la eliminación de estas barreras, una de las cuestiones que se les planteaba a los entrevistados estaba relacionada con la introducción de asignaturas que trabajen el emprendimiento en la carrera. En este caso, 7 de ellos han respondido sí a la introducción de asignaturas de forma obligatoria, por ejemplo, mediante la realización de los trabajos finales de grado o máster. Ejemplo de ello lo podemos apreciar en los discursos de los siguientes informantes:

*Deberían introducir asignaturas dirigidas a promover la innovación, la creatividad u otros elementos que aparecen en el mundo startup (EE10).*

*Estaría bien que hubiera en todas las formaciones un módulo que fomentara el emprendimiento y que también pusiera énfasis en estos ámbitos en los que generalmente los emprendedores van más flojos (EE16).*

Por otra parte, 3 informantes no perciben necesaria la inclusión de asignaturas específicas sobre emprendimiento. Sin embargo, consideran necesario el trabajo con el alumnado para desarrollar competencias emprendedoras en el marco de sus carreras, por ejemplo, mediante los trabajos finales. Estos consideran que la solución no es añadir asignaturas y explicar el proceso emprendedor a todo el mundo, sino trabajar aquellas competencias que le ayuden a ser una persona emprendedora e intraemprendedora, siendo una competencia transferible para el mercado. Específicamente, el informante EE8 así nos lo expresa: *Introducir esos valores que hemos entendido que son importantes para formar emprendedores, como el trabajo en equipo, la capacidad de exponer y de gestionar el riesgo (EE8)*. Nos indica, además, que estas mejoras serían precisas y necesarias tanto en los planes de estudios y sus correspondientes proyectos docentes, como en las metodologías docentes instauradas en el pasado, que aún se siguen poniendo en práctica.

A modo de cierre, destacamos que algunos de los/as informantes (EE10, EE11) consideran especialmente relevante la adaptación de los títulos universitarios al mercado de trabajo actual y a

la sociedad a la que tendrá que enfrentarse el egresado. De tal forma que, a veces, más que obligar la introducción de asignaturas de emprendimiento, aluden a la adaptación de las asignaturas ya impuestas hacia un enfoque más alineado con las necesidades sociales actuales. Específicamente, en este sentido, es relevante el discurso del informante EE6, como puede verse a continuación:

*Hay dos cosas que deberían mejorarse, una es enfocar los estudios a un ámbito mucho más real, es decir, que sean mucho más aplicados, que los estudiantes pudieran ver el mundo laboral como es, y dos explicarles y formarles en emprendimiento, porque si tú eres capaz de emprender, tienes dos salidas: emprender o trabajar como un emprendedor (EE6).*

En opinión de algunos de los técnicos, antes de poner en marcha un proyecto emprendedor, la persona debe saber si tiene habilidades y competencias emprendedoras o simplemente si lo que quiere realmente es emprender; aspectos que no se podrían analizar ni considerar de otro modo si no existieran estos servicios.

Siguiendo las opiniones de los/as profesionales, no debemos pasar por alto que sus usuarios son alumnos y alumnas, en muchos casos, recién egresados, muy unidos al ámbito académico. Esto nos hace ser conscientes de que *las herramientas que precisan han de ser prácticas y servirles de apoyo en la creación de su proyecto emprendedor (EE8)*. Unido a ello destacamos la aplicabilidad de sus estudios en la realidad social y laboral en la que se encuentra y en el desarrollo de su proyecto, *con un asesoramiento y seguimiento personalizado (EE12)*. De manera específica, el informante EE10 plantea que:

*Se debe dotar a los estudiantes de herramientas que les permitan mejorar su capacidad de gestión de equipos y liderazgo, así como un enfoque formativo hacia el aprendizaje rápido y reactivo en un entorno de incertidumbre, en ocasiones, casi extrema (EE10).*

Atendiendo a los resultados obtenidos, se ve una necesidad clara de fomentar el emprendimiento en las aulas universitarias y apoyar los servicios de orientación y emprendimiento con los que cuentan las distintas universidades, todo ello como vía para impulsar su formación universitaria y estimular la inserción sociolaboral como egresados.

## **Discusión**

En primer lugar, la metodología de orientación que emplean los/as profesionales es muy heterogénea (Ferreira, 2021), haciendo uso de técnicas y herramientas personalizadas a los/as usuarios/as y a sus respectivos proyectos. Partiendo de ello, se intenta realizar una primera toma de contacto presencial, mediante una entrevista donde se recoge información del proyecto. Sin embargo, considerando los cambios sociales, la necesidad de adaptabilidad constante y el poco tiempo presencial con el que muchas veces contamos, algunos de los entrevistados (EE1) aluden al *uso de medios tecnológicos* para estas sesiones de orientación, por ejemplo, con la herramienta *Skype*, *el correo electrónico*, o *incluso la utilización de redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn)*. Todo ello se convierte hoy en día en *recursos esenciales para el fomento del emprendimiento y la gestión de la carrera emprendedora (EE13)*.

Universidades como la de Granada ofrecen información sobre emprendimiento a través de MOOC (EE2), de tal forma que si una persona tiene una idea o inquietud por emprender, puede desarrollarla mediante entornos virtuales. En este sentido, es incuestionable la importancia que adquiere la tecnología en estos tiempos, especialmente con los cambios sobrevenidos por la situación de la pandemia mundial por COVID-19, que ha dado un giro histórico a la forma de pensar y hacer. Investigaciones como las de Ahmed *et al.* (2021) y Requejo Fernández *et al.* (2022) ven aquí una estrategia interesante para orientar, por las características de ser abiertos, masivos y *online*, además de estar disponible para cualquier público.

Considerando lo comentado y la opinión de los/as expertos/as en esta materia, el alumnado cuenta con instrumentos y servicios desde las universidades que dan apoyo y sirven para mejorar su empleabilidad (Helens-Hart, 2019). Sin embargo, a pesar de todo, en este estudio se aprecia cómo el fomento del emprendimiento transmitido al alumnado no llega a toda la población universitaria. En consecuencia, queda aún un extenso trabajo de difusión, formación y orientación por realizar en los contextos universitarios.

Por otro lado, se aprecia cómo las ideas vinculadas a acciones emprendedoras (concursos, premios, espacios de preincubación y *coworking*...) en las universidades son cada vez más frecuentes, visibilizándose el compromiso que estos contextos tienen con el desarrollo emprendedor y la aceleración de ideas y proyectos (Colther *et al.*, 2020; Pocek *et al.*, 2022).

En cuanto al mapa emprendedor con el que nos encontramos (Observatorio del Emprendimiento en España, 2022), puede afirmarse que aún existe un número bastante bajo de alumnado que emprende, sobre todo cuando se trata de recién egresado del grado; situación que cambia cuando el alumnado proviene de máster o doctorado (Riesco Lind y Condori Calapuja, 2022). Claro ejemplo de ello es la intervención de EE9 cuando aclara que: *Nada más terminar, a cinco años vista que ya han estado en el mercado y han visto las dificultades, sube bastante significativamente la intención emprendedora, sin embargo, durante los años de grado es menos significativa*. A ello se une la intervención de EE3 en relación con las facultades de educación y en concreto a la titulación de Pedagogía, que, *aunque cada vez van siendo más activos, se trata de una facultad con escasos proyectos emprendedores*, y esto se debe en cierto modo a las necesidades formativas en materia de emprendimiento que presentan (Aranda *et al.*, 2021). Por otro lado, esto también parece deberse a la experiencia profesional con la que cuentan los estudiantes que finalizan estudios de posgrado (Ferrerías-García *et al.*, 2021), ya que disponen de competencias profesionales que han podido ir adquiriendo tras su paso por la universidad. Aun así, encontramos estudios recientes como el de Garavito-Hernández *et al.* (2023) que encuentran una vinculación positiva y significativa entre factores personales (lugar donde vive, contexto familiar, incluso las redes de apoyo) e intención emprendedora de los estudiantes. No obstante, siguen siendo clave, las necesidades de formación y orientación emprendedora que presenta el alumnado para llevar a cabo su idea de negocio (Hueso *et al.*, 2021).

Como los participantes ponen de manifiesto, *los proyectos que llegan a sus servicios, suelen ser mayoritariamente ideas en fases muy iniciales, con una gran necesidad de maduración* (EE9), *aunque cada vez más van llegando ideas muy buenas, con ganas de sacarlas a la luz* (EE11). Estos proyectos suelen estar formados por mujeres y hombres, conformando así equipos multidisciplinares. En consecuencia, parece que la diferencia de género en emprendimiento no se detecta por los técnicos; se trata más bien de aspectos relacionados con la iniciativa y la formación



(Bhattacharyya y Kumar, 2020). No obstante, esta cuestión la dejamos abierta como prospectiva, pues hay estudios que ponen de manifiesto diferencias de género en este sentido (Costa y Pita, 2021; Siivonen *et al.*, 2022), llevándonos a establecer nuevas hipótesis de estudio.

En cuanto a las necesidades de formación y orientación con las que cuenta el alumnado, la mayoría de los/as profesionales aluden a la falta de conocimientos del servicio de orientación profesional y emprendimiento que ofrecen las universidades, por un lado, y del proceso emprendedor, por otro. Esto conlleva bajas tasas de emprendimiento por parte del alumnado universitario, siendo esta una barrera para iniciar proyectos emprendedores tal y como ponen en evidencia indicadores sociales actuales (Observatorio del Emprendimiento en España, 2022). Unido a la necesidad más relacionada con el propio proceso de creación y validación de una idea de negocio, profesionales como EE13 transmiten su preocupación por la necesidad de formar al alumnado en competencias intraemprendedoras, gracias a las cuales contemplen otras formas de crear emprendimiento y desarrollarse profesionalmente (Elo y Vincze, 2019). Estas necesidades, además de ser una barrera, en ocasiones ayudan a disminuir la motivación por emprender, más aún cuando la persona no tiene consigo bien adquiridas las competencias de gestión de la carrera emprendedora. En este sentido, y de acuerdo con Wanyoike y Maseno (2021), las motivaciones en emprendimiento están muy unidas a la visualización de nuevas oportunidades y al propio desarrollo profesional. Cuando una persona lleva consigo la motivación por emprender, el riesgo para abandonar su proyecto es mucho menor. Por este motivo, a pesar de ser casi imprescindible que el alumnado adquiera competencias de gestión de la carrera emprendedora, cuando está motivado para poner en marcha su idea de negocio, la idea florece. A partir de lo cual, se identifica en los hallazgos obtenidos que la importancia del factor motivacional en el proceso emprendedor universitario es esencial. Esto tiene sus efectos en la planificación de los estudios universitarios, y en la capacidad de encontrar un valor social y laboral para los estudiantes (RD 822/2021 de 28 de septiembre).

Por otro lado, encontramos profesionales que detectan una gran desconexión entre las competencias y aptitudes que desarrolla el alumnado que llega a sus servicios, y las exigencias del mercado laboral (Ynzunza Cortés e Izar Landeta, 2020), caracterizado por la inestabilidad a la que aludían los autores Villa Sánchez (2020) y Huicab-García (2023). En este sentido, estudios como los de Balasubramanian *et al.* (2020) o Guillén-Tortajada *et al.* (2020) identifican la importante contribución que las universidades y más concretamente los/as profesionales de la orientación hacen introduciendo acciones que fomentan el emprendimiento en las aulas universitarias.

En relación con las necesidades detectadas en materia de emprendimiento, los datos obtenidos muestran que no solo estudiantes del área de educación presentan necesidades en emprendimiento, sino que también son percibidas y manifiestas por los/as profesionales en estudiantes de económicas, administración y dirección de empresas, datos que van en la línea del estudio de Villa Sánchez *et al.* (2021).

En definitiva, a la luz de todos los hallazgos encontrados, se pone de manifiesto que cada persona debe saber gestionar su propia carrera (personal y profesional) en función de sus posibilidades y de las exigencias que el entorno genere (Martínez Clares y González Lorente, 2021). Pero, para ello, es completamente necesario contar con el apoyo de profesionales de la orientación adecuadamente formados en la materia, capaces de servir de ayuda en el desarrollo profesional y académico de los futuros profesionales de la sociedad (Marwan y Ali, 2019; Nassar *et al.*, 2019).

## Conclusiones

La orientación profesional no sigue unas normas establecidas, sino que cada universidad y concretamente cada experto en emprendimiento hace uso de unas estrategias metodológicas propias que, bajo su responsabilidad y opinión, considera oportunas para llevar a cabo. La universidad ofrece servicios y departamentos a los cuales puede acceder el alumnado. Sin embargo, en ocasiones, este no decide emprender porque ni siquiera conoce que dispone de servicios para ello. Esta orientación es pieza clave para incentivar proyectos profesionales emprendedores con relevancia sociolaboral.

Se concluye que los modelos de orientación profesional para el emprendimiento no son los adecuados, y deberían homogeneizarse y acordarse procedimientos generales. De tal manera, que se parta de un modelo integral, donde la función de los orientadores y técnicos sea facilitar, acompañar y estimular positivamente el desarrollo profesional de los estudiantes universitarios en emprendimiento (Martínez Clares y González Lorente, 2021).

Sobre las necesidades de orientación, puede concluirse que muchos de ellos detectan necesidades relacionadas con la validación de ideas, la elaboración de planes económico-financieros, la gestión y solicitud de subvenciones de emprendimiento, la elección de unas fórmulas jurídicas u otras, así como todo lo relacionado con la venta y promoción del proyecto. Todo ello disminuye la prevalencia de actitudes emprendedoras en el alumnado, así como la elección del autoempleo como acceso al mercado laboral.

Considerando lo expuesto, una conclusión importante derivada de este estudio es que debemos ser conscientes de la necesidad de crear una universidad más emprendedora, donde el alumnado adquiera competencias de gestión de su propia carrera y, por consiguiente, autonomía para la creación de su propio proyecto profesional, conformándolo desde que accede a la universidad. Esta es una vía para generar formaciones universitarias que permitan comprender mejor los perfiles profesionales que cursan, haciéndolos más prácticos, funcionales y sostenibles a nivel social. Para ello, es necesario un cambio de cultura, con una política global que de respuestas innovadoras a las nuevas demandas sociales de formación y orientación a nivel universitario.

## Fuente de financiación de la investigación

Este trabajo forma parte de la tesis doctoral intitulada *Necesidades de formación y orientación para el emprendimiento del alumnado universitario. Un estudio nacional desde los títulos de Grado en Pedagogía*, Prof. Dra. Carolina Romero-García, Universidad de Sevilla; y se ha desarrollado en el marco del proyecto de I+D+i Diseño de la carrera y gestión del talento emprendedor, en el que se inscribe, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad en la Convocatoria de 2013 Plan Estatal I+D 2013-2016 Excelencia, con Referencia: EDU2013-45704-P, coordinado por la Prof. Dra. Magdalena Suárez-Ortega, Universidad de Sevilla, España, y ejecutado entre 2014-2018.

## Notas

---

1. Los fragmentos discursivos aportados por los/as participantes se presentan en cursiva y son tomados de manera literal de las transcripciones de los datos aportados, a fin de mantener la literalidad de las expresiones.

## Referencias bibliográficas

---

- Ahmed, M. M., Sultana, N., Astri Dwi Jayanti, S., Mardoni, Y. y Helmiatin, H. (2021). Attitude towards entrepreneurship development courses of MOOCs. *Asian Association of Open Universities Journal*, 16(1), 129-141. <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-09-2020-0081>
- Aranda, L., Fernández Jiménez, M. A. y Mena Rodríguez, E. (2021). Análisis de las expectativas laborales del alumnado de pedagogía. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 25(3), 157-174. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9518>
- Balasubramanian, S., Yang, Y. y Tello, S. (2020). Does university entrepreneurial orientation matter? Evidence from university performance. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 14(4), 661-682. <https://doi.org/10.1002/sej.1341>
- Bernal-Guerrero, A. y Cárdenas-Gutiérrez, A. R. (2021). La educación de la competencia emprendedora como iniciativa y autonomía personal. *Cuestiones Pedagógicas*, 2(30), 27-42. <https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v2.02>
- Bernal Guerrero, A., Cárdenas Gutiérrez, A. R. y Athayde, R. (2021). Test de potencial emprendedor: adaptación al español (ATE-S). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 73(1), 19-37. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.71417>
- Bhattacharyya, A. y Kumar, N. (2020). Who is more entrepreneurial? A comparative study of vocational and academic students. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 14(1), 15-30. <https://doi.org/10.1108/APJIE-06-2019-0047>
- Colther, C. M., Fecci, E., Cayun, G. y Rojas-Mora, J. (2020). Enseñanza de la cultura emprendedora en la universidad: el caso de la Universidad Austral de Chile. *Formación universitaria*, 13(4), 129-138. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400129>
- Corrêa, V. S., Queiroz, M. M., Cruz, M. A. y Shigaki, H. B. (2022). Entrepreneurial orientation far beyond opportunity: the influence of the necessity for innovativeness, proactiveness and risk-taking. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 28(4), 952-979. <https://doi.org/10.1108/IJEBr-06-2021-0518>
- Costa, J. y Pita, M. (2021). Entrepreneurial initiative in Islamic economics – the role of gender. A multi-country analysis. *Journal of Islamic Accounting and Business Research*, 12(6), 793-813. <https://doi.org/10.1108/JIABR-01-2020-0010>
- Delgado-García, M., Conde Vélez, S. y Azaustre Lorenzo, M. C. (2021). Validación de un instrumento para detectar necesidades de orientación en alumnado universitario de nuevo ingreso. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 92-115. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30742>
- Devi Prasad, B. (2019). Qualitative Content Analysis: Why is it Still a Path Less Taken? *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3392>
- Elo, M. y Vincze, Z. (2019). Transnational intrapreneurship: opportunity development in transnational teams in the Nordic periphery. *International Journal Entrepreneurship and Small Business*, 36(1/2), 03-125. [10.1504/IJESB.2019.096954](https://doi.org/10.1504/IJESB.2019.096954)

- Ferreira, C. (2021). El sistema de orientación universitaria en Finlandia: Identificación de buenas prácticas aplicables al contexto español. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 7-29. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30737>
- Ferreras-García, R., Sales-Zaguirre, J. y Serradell-López, E. (2021). Developing entrepreneurial competencies in higher education: a structural model approach. *Education + Training*, 63(5), 720-743. <https://doi.org/10.1108/ET-09-2020-0257>
- Garavito-Hernández, Y., García-Méndez, S., Ramírez-Torres, W. E. y Avellaneda-Rueda, C. (2023). Influencia de las características personales y factores del entorno en la intención emprendedora en estudiantes universitarios. *INNOVA Research Journal*, 8(1), 89-107. <https://doi.org/10.33890/innova.v8.n1.2023.2201>
- Guillén-Tortajada, E., Jiménez-Martínez, M. P., Szalai, L., Caballero-García, P. A. y Alcaraz-Rodríguez, R. E. (2020). Diseño y validación inicial de un instrumento de medición de la competencia emprendedora sobre su tratamiento y comunicación en las aulas universitarias. *Comunicación y Hombre*, 16, 193-224. <https://doi.org/10.32466/eufv-cyh.2020.16.603.193-224>
- Helens-Hart, R. (2019). Career Education Discourse: Promoting Student Employability in a University Career Center. *Qualitative Research in Education*, 8(1), 1-26. <https://doi.org/10.17583/qre.2019.3706>
- Hueso, J. A., Jaén, I. y Liñán, F. (2021). From personal values to entrepreneurial intention: a systematic literature review. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 27(1), 205-230. <https://doi.org/10.1108/IJEBR-06-2020-0383>
- Huicab-García, Y. (2023). Gestión del talento humano en el entorno BANI. *Digital Publisher CEIT*, 8(1), 155-165 <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1533>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de datos personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, 294, de 6 de diciembre de 2018, pp. 1-68. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3/con>
- Martínez Clares, P. y González Lorente, C. (2021). *Orientación profesional en la incertidumbre. Un programa de inserción sociolaboral*. Editorial Pirámide.
- Marwan, H. y Ali, A. (2019). Experts' Consensus to Identify Elements of Career Management Competencies in Work-Based Learning (WBL) Program Using Fuzzy Delphi Analysis. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(20), 73-86. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i20.11461>
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- McMahon, W. (2020, Noviembre). Systems thinking, identity and story: Applications in career development. II Conferencia Internacional de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP) y XX Seminario Permanente de Orientación Profesional (SEPEROP).
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldana, J. (2019). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Editorial SAGE PUBLN.
- Nassar, S., Al-Qimlass, A., Karacan-Ozdemir, N. y Tovar, L. Z. (2019). Considerations for career intervention services in global youth workforce development: consensus across policy, research, and practice. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 11(1), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s40461-019-0080-4>
- Observatorio del Emprendimiento en España (2022). *Global Entrepreneurship Monitor. Informe GEM España 2021-2022*. Universidad de Cantabria. <https://www.gem-spain.com/informes-nacionales/>
- Pantoja Vallejo, A., Colmenero Ruiz, M. J. y Molero, D. (2022). Aspectos condicionantes de la tutoría universitaria. Un estudio comparado. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 33-49. <https://doi.org/10.6018/rie.373741>

- Pocek, J., Politis, D. y Gabriellson, J. (2022). Entrepreneurial learning in extra-curricular start-up programs for students. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 28(2), 325-345. <https://doi.org/10.1108/IJEER-04-2020-0206>
- Puerta Gómez, J., Aceituno Aceituno, P. y Burgos García, M. C. (2022). Educación para el emprendimiento: un enfoque orientado a incrementar las posibilidades de éxito y evitar el fracaso prematuro. *Revista de Marketing y Publicidad*, 5, 67-94. <https://doi.org/10.51302/marketing.2022.1426>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 233, de 29 de septiembre de 2021, pp. 119537 a 119578. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822>
- Renart Vicens, G., Vall-llosera Casanovas, L., Saurina Canals, C. y Serra, L. (2022). Entrepreneurship analysis in Spanish universities. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 12(1), 178-190. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-11-2020-0248>
- Requejo Fernández, E., Raposo-Rivas, M. y Sarmiento Campos, J. A. (2022). El uso de tecnologías en la orientación profesional: una revisión sistemática. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(3), 40-65. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.3.2022.36460>
- Riesco Lind, G. y Condori Calapuja, L. (2022). Entrepreneurship in Latin America: Skills and Education for COVID-19 and Beyond. *Revista de investigación en Ciencias Económicas, Contables y Empresariales*, 13, 7-22. <https://www.doi.org/10.36901/illustro.v13i1.1292>
- Sánchez-García, M. F. y Suárez-Ortega, M. (2017). *Orientación para el desarrollo profesional*. UNED.
- Shmatkov, D., Nadiia, B., Yurii, B. y Sánchez Zafra, M. (2022). The development of professionally important qualities as a result of various activities: Learning, sport, and labour mark. *Retos*, 43, 17-26. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.87830>
- Siivonen, P.T., Komulainen, K., Kasanen, K. y Kupiainen, P. (2022). Aged and gendered master narratives on entrepreneurship in Finnish higher education. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 14(1), 26-43. <https://doi.org/10.1108/IJGE-01-2021-0010>
- Tallón-Rosales, S., Cáceres-Reche, M. P., Gómez-García, G. y Rodríguez-Jiménez, C. (2022). Perfil profesional del grado en pedagogía: análisis de las percepciones universitarias. *Formación Universitaria*, 15(1), 197-208. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100197>
- Vieira, L. d. S., Meirelles, D. A. y Emmendoerfer, M. (2023). Organizational Support for Entrepreneurial Orientation: The Perception of Professionals from Early Childhood Education Centers in Brazil. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(1), 100-119. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.1.1118>
- Villa Sánchez, A. (2020). Liderazgo resiliente pertinente para una sociedad cambiante. *Foro Educativo*, 34, 77-103. <https://doi.org/10.29344/07180772.34.2361>
- Wanyoike, C. N. y Maseno, M. (2021). Exploring the motivation of social entrepreneurs in creating successful social enterprises in East Africa. *New England Journal of Entrepreneurship*, 24(2), 79-104. <https://doi.org/10.1108/NEJE-07-2020-0028>
- Ynzunza Cortés, C. B. e Izar Landeta, J. M. (2020). Las motivaciones, competencias y factores de éxito para el emprendimiento y su impacto en el desempeño empresarial. Un análisis en las MIPyMES en el estado de Querétaro, México. *Contaduría y Administración*, 66(1), 1-26. <https://doi.org/10.22201/fca.24488410e.2021.2327>

## Abstract

---

*The development of entrepreneurial skills through professional guidance action at university*

**INTRODUCTION.** This article analyses the situation of entrepreneurship in the university, knowing and understanding the guiding actions that are implemented to stimulate the entrepreneurial spirit, as well as the development of entrepreneurial projects in university students. **METHOD.** A qualitative methodology was applied, with a phenomenological approach, by means of 17 semi-structured interviews with technical professionals who are experts in career guidance and entrepreneurship, including 2 lecturers of master's degrees who work on the creation of entrepreneurial ideas; all of them belonging to 12 public and Spanish universities where the Bachelor's Degree in Pedagogy is taught. The data obtained were analysed using a system of categories (deductive and inductive) and with the support of Nvivo software, version 12. **RESULTS.** The findings allow us to obtain an overall view of the entrepreneurial situation at the university, identifying the guidance methods that professionals use in counselling and guidance sessions, and highlighting the possible needs and improvements of university students in terms of entrepreneurship from the perspective of these professionals. **DISCUSSION.** The results obtained allow conclusions and proposals for improvement to be drawn that help to promote the development of nascent entrepreneurial projects at the university. Accordingly, this study raises important actions and implications at the level of university policy and management, improving the training and guidance of entrepreneurial professional projects that increase student impact on the labour market, and that respond to the needs detected in university students.

**Keywords:** Skill, Business education, Career guidance, Employment, University, Qualitative research.

## Résumé

---

*Le développement des compétences entrepreneuriales par l'action d'orientation professionnelle au niveau universitaire*

**INTRODUCTION.** Cet article analyse la situation de l'entrepreneuriat à l'université, en examinant les actions d'orientation mises en œuvre pour stimuler l'esprit d'entreprise et le développement de projets entrepreneuriaux chez les étudiants universitaires. **MÉTHODE.** Une méthodologie qualitative, avec une approche phénoménologique, a été appliquée à travers 17 entretiens semi-structurés avec des experts en orientation professionnelle et en entrepreneuriat, y compris 2 professeurs de maîtrise spécialisés dans la création d'idées entrepreneuriales. Tous les participants appartiennent à 12 universités publiques espagnoles où la licence en pédagogie est enseignée. Les données obtenues ont été analysées à l'aide d'un système de catégories (déductif et inductif) et avec le soutien du logiciel Nvivo, version 12. **RÉSULTATS.** Les résultats offrent une vision globale de la situation entrepreneuriale à l'université, identifient les méthodes d'orientation utilisées par les professionnels lors des sessions d'orientation et de guidance, et mettent en évidence les besoins et améliorations potentiels des étudiants universitaires en matière d'entrepreneuriat, selon les professionnels interrogés. **DISCUSSION.** Les résultats permettent de formuler des conclusions et des propositions d'amélioration pour

promouvoir le développement de projets entrepreneuriaux naissants à l'université. Cette étude propose des actions et des implications importantes au niveau de la politique et de la gestion universitaire, visant à améliorer la formation et l'orientation des projets professionnels entrepreneuriaux, augmentant ainsi l'impact des étudiants sur le marché du travail et répondant aux besoins détectés chez les étudiants universitaires.

**Mots-clés :** *Compétences, Formation à l'entreprise, Orientation de carrière, Emploi, Université, Recherche qualitative.*

## **Perfil profesional de las autoras**

---

### **Carolina Romero-García (autora de contacto)**

Profesora sustituta interina del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla. Su principal línea de investigación se relaciona con la orientación profesional y el emprendimiento.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9766-4599>)

Correo electrónico de contacto: [cromero10@us.es](mailto:cromero10@us.es)

Dirección para la correspondencia: Facultad de Ciencias de la Educación, c/ Pirotecnia, s/n. 41013 Sevilla (España).

### **Magdalena Suárez-Ortega**

Profesora titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla. Sus principales líneas de investigación están vinculadas a la orientación profesional, el emprendimiento y la construcción de proyectos profesionales y vitales.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0188-3074>

Correo electrónico de contacto: [msuarez@us.es](mailto:msuarez@us.es)





# ¿ES LA METODOLOGÍA COOPERATIVA EL CAMINO PARA MOTIVAR Y APRENDER EN LA ADOLESCENCIA?

## *Is the cooperative methodology the way to motivate and learn during adolescence?*

ANA CRISTINA FORMENTO TORRES, ALBERTO QUÍLEZ-ROBRES  
Y ALEJANDRA CORTÉS-PASCUAL  
Universidad de Zaragoza (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2024.105833

Fecha de recepción: 26/03/2024 • Fecha de aceptación: 27/06/2024

Autora de contacto / *Corresponding autor*: Ana Cristina Formento Torres. E-mail: cformento@unizar.es

Cómo citar este artículo: Formento Torres, A. C., Quílez-Robres, A. y Cortés-Pascual, A. (2024). ¿Es la metodología cooperativa el camino para motivar y aprender en la adolescencia? *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76(3), 169-191.

<https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.105833>

---

**INTRODUCCIÓN.** En el aprendizaje entran en juego diversas variables: motivación, autoestima, edad, cultura, etc. Esto lleva al docente a la necesidad de elegir la metodología más adecuada para la consecución de unos objetivos ambiciosos, pero no por ello irrealizables. Cuando en un aula de adolescentes se busca conseguir no solo una mejoría académica, sino también motivacional hacia la lectura, y la asignatura en sí, el trabajo cooperativo puede ser una herramienta óptima que consiga los fines deseados. **MÉTODO.** Este artículo realiza un análisis cuantitativo de los resultados académicos, motivacionales y de sentimiento de un aula de tercero de secundaria (14-15 años) en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana. Se trabajó con un grupo experimental y uno de control. Posteriormente, se analizaron los resultados tras la implementación de la metodología cooperativa durante un curso escolar, de septiembre a junio. **RESULTADOS Y DISCUSIÓN.** Los resultados demuestran que el uso del aprendizaje cooperativo repercute positivamente en el rendimiento académico, aumenta la motivación hacia la asignatura y consigue una mejora de las sensaciones del alumno en el grupo y en cuanto a su autoestima. Los hallazgos de esta investigación ponen de manifiesto la relación significativa entre la motivación, optimizada por el uso de la metodología cooperativa, y el rendimiento académico, dando lugar a una mejora del grupo experimental con respecto al grupo control en sus calificaciones y en su autovaloración personal.

**Palabras clave:** *Adolescencia, Aprendizaje cooperativo, Rendimiento académico, Motivación, Autoestima.*

---

## Fundamentación teórica

### Adolescencia

La adolescencia es una etapa de la evolución humana que se extiende a lo largo de años en los que se desarrolla la maduración biológica del individuo y que coincide con el tiempo de la adquisición de los aprendizajes necesarios para su desarrollo profesional, en las sociedades modernas. En el pasado no existía esta consideración de etapa diferenciada, sino que los individuos, una vez alcanzada la maduración sexual, entraban en el mundo adulto sin solución de continuidad. Había diferencias entre sexos, dado que las jóvenes, tras su menarquía, se incorporaban automáticamente a su vida adulta mucho antes que los varones. La mayoría de las veces tras la concertación de un matrimonio, que hoy consideraríamos prematuro, cuando no ilegal, en la mentalidad actual (Luzuriaga, 2013).

Hoy, la adolescencia es un periodo en el que los individuos “se encuentran en una situación conflictiva; sobre todo si se les exige que sean más responsables y autosuficientes en algunos ámbitos, pero se les reprimen y relegan muchos de sus intereses y deseos resaltando su ‘inmadurez’” (Luzuriaga, 2013. p. 17). Es, fundamentalmente, una etapa de transición en todos los aspectos, que, en algunos casos, puede ir acompañada de dificultades, fruto de esa tensión entre obligaciones e intereses que crean desajustes y situaciones críticas que afectan o pueden afectar a todo lo que rodea al adolescente (Panwar *et al.*, 2020).

El sentido de pertenencia que es importante para el equilibrio emocional del ser humano en general se agudiza en esta edad donde las interacciones entre iguales se convierten en fundamentales. Esto les ayuda a aumentar el sentido de identidad individual que se está descubriendo durante esta época (Tesauro *et al.*, 2013). También las relaciones familiares se muestran necesarias en la construcción del equilibrio psicológico, en la construcción de la autoestima y la autoeficacia (Rossi *et al.*, 2020).

Desde el punto de vista académico, es un momento en el que los estudiantes bajan su interés hacia el esfuerzo intelectual, y se muestran muy influenciados por los iguales y por el ambiente escolar y familiar, tanto en un plano negativo como también a la hora de valorar un contexto favorable para el aprendizaje (Ryan y Deci, 2000). Además, todavía son inmaduros ante situaciones y acciones que no se premien de manera inmediata (Orbegoso, 2016). Finalmente, su estado de ánimo oscila de manera importante debido a causas biológicas (Fernández Poncela, 2014).

La Educación Secundaria Obligatoria comienza a los doce años y se alarga hasta los dieciséis en la mayoría de los países europeos y asiáticos. Es el tiempo marcado por la etapa evolutiva de la adolescencia. Como en toda democracia, la tendencia que vertebra el sistema educativo en España es la equidad, es decir, la redistribución de las oportunidades de aprender para cimentar las posibilidades de promoción y conseguir, así, una mayor cohesión social, regulada esta etapa educativa por el Real Decreto 217/2022 y la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto.

### Rendimiento/desempeño académico

Cuando se habla de rendimiento académico es notable la cantidad de referencias relacionadas con las notas cuantitativas sin más especificaciones. Es decir, el rendimiento se suele medir, después de la realización de un examen de carácter memorístico, asignándole una cuantificación

numérica. Muchas veces, el docente se plantea si estos resultados recogen, de manera real, los aprendizajes que los alumnos van obteniendo a lo largo de su tiempo de estudio y asistencia a las aulas, si estos son transferibles y si los objetivos planteados se han conseguido y superado. Si el docente es ambicioso con sus estudiantes, en esta etapa, también se habrá planteado o habrá descubierto que tanto los contenidos programados como las competencias adquiridas son tan necesarias y relacionadas unas con otras que, sin el necesario equilibrio y proporción entre ambos, no se estará consiguiendo el óptimo nivel de aprendizaje (Pujolàs, 2012).

En este tema, por tanto, es pertinente hablar de la evaluación y la acción de calificar. Para García Vidal (2017), evaluar no es lo mismo que calificar y ello implica una nueva manera de mirar. Se presentan ideas absolutamente necesarias como la utilidad del error para aprender, y la evaluación no como un fin u objetivo, sino como una oportunidad para el diálogo entre profesor y alumno.

Se constata, en general, que hay una gran cantidad de pruebas y poco espacio para la retroalimentación necesaria entre estudiante-docente y, por lo tanto, para conseguir el tiempo suficiente de diálogo, reflexión y puesta en práctica de lo aprendido, una vez que se ha cometido, detectado y analizado el error. La posibilidad de usar múltiples tipos de herramientas de evaluación sería, quizás, lo adecuado para solucionar estas carencias. Ello facilitaría el aprendizaje de contenidos, de competencias y de mejora personal (Morales y Fernández, 2022).

El objetivo no sería una nota, sino un conjunto de aprendizajes que, al final, si fuera necesario, se cuantificarían y explicarían. Por lo tanto, la calificación no sería lo más importante, sino que solo sería un aspecto del proceso que ayudaría al docente a la hora de tomar decisiones, y orientar al discente para ayudarlo a identificar en qué momento de su aprendizaje está y las razones de su logro o los problemas para alcanzarlo (García Vidal, 2017). Con todo ello, el objetivo, más allá de la obtención solo de una nota, sería cumplir y alcanzar una meta, la de que se conviertan en aprendices cada vez más autónomos en su aprendizaje (Perrenoud, 2008). En este contexto, la cuestión que queda también para debatir y estudiar es si siempre es necesario evaluar, es decir, ¿hay que evaluar todo y en todo momento?

En este debate, Iborra e Izquierdo (2010) exponen que se debería llevar a cabo un seguimiento del trabajo grupal, del producto elaborado unido a la realización de una prueba individual. El objetivo u objetivos será el uso de múltiples formas y actividades de evaluación, en las que se pueda personalizar la comunicación de los conocimientos y su presentación, y la observación de la autonomía que necesariamente deben conseguir los alumnos. Por otro lado, habrá que tener en cuenta que será también muy importante el aprendizaje que se transmite de profesor a alumno y el que puedan obtener entre los iguales (Pujolàs, 2012).

### Motivación por el aprendizaje y la ejecución

En el aprendizaje humano, la investigación científica ha demostrado la necesaria participación de la motivación para que se produzca el aprendizaje. Y se han diferenciado dos tipos de motivación, la interna y la externa, que inciden de manera diferente en el aprendizaje (Borzzone, 2017; Formento *et al.*, 2023; Galleguillos y Olmedo, 2019; Muslim *et al.*, 2020; Silva y Mejía, 2014).

Ruiz Martín (2020) define la motivación como “el estado emocional que predispone al individuo hacia la acción” (p. 21), este sería el caso de la motivación intrínseca que nos inclina a realizar el

aprendizaje, que se diferencia en la manera de generar interés en los discentes hacia una materia concreta, en este caso, la motivación extrínseca (Chomsky, 2017). Esta última es maleable y se puede construir (Karlen *et al.*, 2019).

Es fácil observar en un aula de secundaria cómo la motivación baja, en general producida por causas de tipo biológico y madurativo. Pero, además, hay otras variables que inciden negativamente en la motivación hacia el aprendizaje, por ejemplo, las diferencias culturales que dan lugar a un cambio importante de paradigma en esta cuestión. En Occidente, se cree que la capacidad de cada uno para aprender es lo que determina el éxito académico, mientras que, en las culturas orientales, el éxito se achaca al esfuerzo que cada estudiante puede llegar a realizar (Quílez-Robres *et al.*, 2021; Xu *et al.*, 2021).

Se trata, por tanto, de una etapa evolutiva crítica para el aprendizaje, puesto que, además, la influencia de los iguales y amigos puede provocar una devaluación de la motivación hacia el trabajo intelectual, siendo el prestigio social el factor dominante en la vida del adolescente (Li *et al.*, 2011).

### **Autoestima**

Finalmente, para un adecuado rendimiento en la vida escolar, se ha investigado la relación de la autoestima y las creencias sobre uno mismo. Los estudios son clarificadores a la hora de establecer su influencia sobre la motivación hacia el estudio y el aprendizaje (El-Adl y Alkharusi, 2020; Habóck *et al.*, 2020; Silva y Mejía, 2015).

Desde Bandura (1997), en los noventa hasta la actualidad, se ha estudiado la relación directa entre la autoestima y la autoeficacia, es decir, el valor que cada uno se da a sí mismo y cómo influye en el aprendizaje y en el rendimiento académico (Bortoletto y Boruchovitch, 2013; Méndez y Peña, 2013; Nie *et al.*, 2011; Ornelas *et al.*, 2013).

Se puede encontrar alta coincidencia a la hora de afirmar y demostrar la necesidad de conocer la composición estructural de la autoestima para conseguir el óptimo rendimiento en el aula. Así, los pilares de la autoestima serían fundamentalmente tres, la autoeficacia, el autoconcepto y la autorrealización. Todo ello predispondría al éxito académico, a un aumento de la seguridad en uno mismo y, como consecuencia, a la mejora de la socialización (Bortoletto y Boruchovitch, 2013; Méndez y Peña, 2013; Ornelas *et al.*, 2013).

En la adolescencia es clave el conocimiento y el apoyo que desde la escuela y en el aula se pueda dar a los jóvenes estudiantes (Galleguillos y Olmedo, 2019), porque los cambios físicos y psicológicos llevan aparejados un aumento del nivel de inseguridad y estrés que puede llegar a reducir la motivación hacia el aprendizaje, su autoestima y la sociabilidad del joven.

### **Aprendizaje cooperativo**

El uso de la metodología cooperativa ayuda al alumno a darse cuenta de la posibilidad de modificación del autoconcepto en su relación con los compañeros y el profesor en las dinámicas grupales. Las personas necesitan sentirse competentes y en un ambiente de apoyo se facilita este

proceso, en una edad donde la variedad de emociones y sentimientos pueden entorpecer cualquier situación de aprendizaje (Johnson *et al.*, 1999; Méndez y Peña, 2013; Ryan y Deci, 2000).

En la literatura científica no se han encontrado estudios que traten de forma integral el trabajo cooperativo, el rendimiento académico, la motivación y la autoestima. Ahora bien, autores como González *et al.* (2007) ya señalaban que las estrategias que utiliza el trabajo cooperativo posibilitan una mayor adquisición de conocimientos y de motivación, así como una alta autoestima. La metodología cooperativa ha sido analizada en diferentes etapas educativas como son primaria (Boix y Ortega, 2020; Vega y Hederich, 2015), secundaria (Castro Sánchez, 2023; Hernández-Ortega *et al.*, 2021; Formento, 2019; Kade y Susana, 2019; Santos *et al.*, 2018; Santos-Rego *et al.*, 2020) e incluso universitaria (Guerra Santana *et al.*, 2019). Algunas investigaciones señalan que mejora el rendimiento en matemáticas (Iglesias y López, 2014; Iglesias *et al.*, 2017), incluso, por encima de otras áreas académicas como puede ser la de lengua española (Vega y Hederich, 2015). Estos resultados pueden sugerir que existen impactos específicos en determinadas áreas del conocimiento y que sería provechoso identificar en qué campos resulta más pertinente su implementación. Además, indicarían que existen niveles de exigencia diversos que involucran procesos que demandan intervenciones particulares. No obstante, estos resultados pueden no ser concluyentes cuando se han observado ventajas del aprendizaje colaborativo en áreas como la comprensión lectora o la escritura (AbdelWahab Mahmoud, 2014; Flores y Durán, 2015; Gallach y Catalán, 2014; Khan y Ahmad, 2014; Valdebenito y Durán, 2015; Zuo, 2011) e incluso no se han encontrado en el área de ciencias sociales, en un nivel de educación secundaria (Castro Sánchez, 2023).

En referencia a las otras variables relacionadas con aspectos afectivos y sociales, como la motivación y la autoestima, la literatura científica parece ofrecer datos más sólidos en referencia al trabajo cooperativo que los presentados por el rendimiento académico. La revisión llevada a cabo por Boix y Ortega (2020) en la etapa de educación primaria vincula esta metodología con la mejora de la convivencia y de las relaciones sociales, pero también con el fomento de la responsabilidad, la amistad y la inclusión. Del mismo modo, Durán (2018, en Hervada *et al.*, 2022) destaca que la mejora de la autoestima y el autoconcepto es consecuencia del papel activo que desempeña el alumno dentro del grupo, donde adquiere mayor autonomía y, sobre todo, una gran motivación hacia las tareas ante un clima de compañerismo entre iguales. Para Iglesias y López (2014), el clima favorable de convivencia que se genera, con la aplicación de la metodología cooperativa, aumenta la motivación en los estudiantes y posibilita el desarrollo de las habilidades sociales. Ese ambiente positivo favorece conductas espontáneas y autónomas, una mejora de la actitud por el trabajo, en la atención y la comprensión, lo que conlleva un incremento de la autoconfianza y la autoestima. En definitiva, una valoración positiva, entusiasmo en la tarea, satisfacción y, por consiguiente, mayor probabilidad de éxito académico (Iglesias *et al.*, 2017; Mato-Vázquez *et al.*, 2017).

Visto lo anteriormente expuesto, el presente estudio busca respuestas a preguntas como si tras una intervención metodológica usando el aprendizaje cooperativo en un aula de secundaria, se producen cambios positivos en el rendimiento académico, se observa y contrasta una mejora de la motivación hacia el estudio y el aprendizaje de la asignatura de Lengua y Literatura Castellana; y, finalmente, como influencia de todo el proceso, si se detecta un crecimiento en la autoestima del alumnado. Es decir, si el aprendizaje cooperativo aumenta el rendimiento académico, mejora la motivación hacia el trabajo intelectual de los alumnos y su autoestima personal. También interesa conocer el valor predictivo de las diferentes variables y la posible existencia de modelos mediacionales.

## Materiales y métodos

### Participantes

La muestra estuvo formada por 146 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, con una edad media de 13,95 años ( $SD = 0,42$ ), siendo 13 la edad mínima y 15 la edad máxima. La distribución por sexo informó de 66 chicas (45.2%) y 80 chicos (54.8%). Todos ellos asistían a una escuela concertada en el centro de una ciudad de tamaño medio de la Comunidad Autónoma de Aragón en España.

### Medidas

El rendimiento académico se analizó a través de la utilización de las calificaciones promedio (puntuaciones de 0 a 10), obtenidas por todos los estudiantes a los que se impartió docencia durante el curso 2021-2022 en el campo de Lengua Castellana y Literatura.

Adicionalmente, se aplicó el “Cuestionario de Motivación hacia el Aprendizaje y la Ejecución (MAPE-II), desarrollado por Deci y Ryan (2008). Este cuestionario consta de 74 afirmaciones que abordan aspectos como la capacidad de trabajo, el rendimiento y el nivel de motivación. Las respuestas se registraron en formato “Sí o No”. Estas afirmaciones se agruparon en tres dimensiones principales: motivación por el aprendizaje, motivación por los resultados y miedo al fracaso. La dimensión de motivación para el aprendizaje se compuso de 43 afirmaciones, por ejemplo: “Me siento feliz cuando enfrento tareas difíciles”, y puntuaciones elevadas indicaron a estudiantes que se esfuerzan más, obtienen mejores resultados y valoran el trabajo duro debido a la satisfacción intrínseca que obtienen de la tarea en sí. La segunda dimensión incluyó 25 afirmaciones, como “Cuando sea mayor, quiero ser alguien importante”, y puntuaciones más altas señalaron la búsqueda de prestigio, la demostración de valía personal y la ansiedad, lo que se tradujo en un mejor rendimiento académico. La tercera dimensión, el miedo al fracaso, comprendió 12 afirmaciones, como “Cuando fallo, me desanimo”, y puntuaciones elevadas reflejaron una falta de confianza en la propia capacidad, ansiedad y dificultades para enfrentar desafíos. Los autores del cuestionario informaron de índices de confiabilidad adecuados, con valores de alfa de Cronbach que oscilaron entre 0,67 y 0,84.

Para medir la autoestima en niños y adolescentes, se utilizó la escala de autoestima de Coopersmith, desarrollada en 1967, en su versión escolar validada en español (Miranda *et al.*, 2011). Esta escala consta de 58 afirmaciones y evalúa la percepción global de uno mismo en el entorno escolar en relación con compañeros, profesores y padres de familia. Las respuestas se dieron en formato “Verdadero o Falso”, y una puntuación alta indicó un nivel más alto de autoestima. Los valores de alfa de Cronbach para la escala global fueron adecuados, alcanzando un valor de 0,81.

### Procedimiento

Para llevar a cabo esta investigación, se contó con la debida autorización y colaboración por parte de la institución escolar. Se proporcionó información a los padres, quienes dieron su

consentimiento para que sus hijos participaran al completar formularios de consentimiento informado. Se aseguró que los datos serían tratados con confidencialidad y que se mantendría el anonimato de los participantes. En el proceso, colaboraron tanto el equipo de orientación como los tutores de los cursos involucrados. Las diversas pruebas se realizaron durante las horas de tutoría y estuvieron a cargo de un único investigador, quien las aplicó de manera conjunta con los estudiantes de cada curso para garantizar la privacidad y promover la honestidad durante la realización de las pruebas. Cada sesión tuvo una duración de 45 minutos y se realizaron durante el último trimestre del curso 2021-2022. La secuencia de aplicación de las pruebas fue la siguiente: motivación y autoestima. Es importante destacar que este estudio recibió la aprobación previa del Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón, identificado como CEICA (/11/2021, Acta n.º 20/2021. Versión 2.0. de 23 de octubre de 2021. Dictamen favorable). Este comité es responsable de evaluar los proyectos de investigación que involucran a personas o datos personales de la Universidad BLINDED.

### Descripción de la investigación experimental y aplicación metodológica

La intervención supuso un gran cambio metodológico que requería tiempo para ajustarse. Las investigaciones consultadas ya mencionaban la necesidad de que un cambio de este calibre debía ser incorporado gradual y lentamente (Echeita, 1995; Fabra, 1992; León de Barco, 2006; Zañartu, 2011).

Por lo tanto, el proceso de investigación se dividió en dos fases, teniendo en cuenta también que, para conseguir cambios significativos, ese proceso debía estar correctamente planeado, deliberado y sistematizado (Medina y Hernández, 2011).

La primera parte, consistente en el entrenamiento de los estudiantes y de asentamiento metodológico en la realidad del aula, se desarrolló durante el primer trimestre del curso escolar, de septiembre a diciembre. Y la segunda, de desarrollo, una vez asentados los grupos y eliminados cualquier tipo de resistencias o problemáticas, desde enero hasta el final de curso en junio.

Se formaron grupos heterogéneos en cuanto al sexo y al rendimiento académico, siguiendo la teoría sobre la metodología cooperativa (Glinz, 2005; Johnson *et al.*, 1999). Fueron organizados por la docente teniendo en cuenta no solo cuestiones académicas, sino también la capacidad de socializar, el grado de empatía y de ayuda entre los iguales. La duración en el tiempo de estas formaciones grupales se dilató durante un trimestre para conseguir la madurez necesaria que diera lugar a resultados visibles y medibles (Fabra, 1992; Johnson *et al.*, 1994; León de Barco, 2006).

En octubre de 2021 se inició el proyecto encaminado a resolver la hipótesis de si aplicando el aprendizaje cooperativo en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana y concretamente en la lectura de clásicos españoles, se conseguía no solo un rendimiento académico positivo, es decir, una mejora de las notas por evaluación, sino también un aumento de la motivación hacia la lectura, una mejora de las relaciones sociales dentro del aula y un impacto positivo en la autoestima de los estudiantes.

Se contaba con un grupo de alumnos de 3.º de secundaria donde se implementó la metodología y un segundo que se usó como grupo control, en el que se utilizó una metodología magistral

tradicional por parte de otro docente de amplia experiencia y los mismos contenidos. En este grupo, las lecturas eran preparadas por los alumnos individualmente y se realizaba un examen de preguntas cortas al finalizar el trimestre.

Durante dos meses, de octubre a diciembre, se estuvo trabajando la primera lectura obligatoria del curso, *El Cantar de Mio Cid*, según la programación de la asignatura. También se estudiaron con diferentes grupos cooperativos otros aspectos de la asignatura como el aprendizaje de la sintaxis del castellano o la redacción de textos.

## Análisis

El proceso de adaptación del grupo clase a trabajar en cooperativo tuvo dos fases. En un primer momento, el de saber la estructura de los grupos por primera vez, los discentes expresaron y transmitieron cierta inquietud, pero se adaptaron, en general, con facilidad y, poco a poco, se extendió la sensación de seguridad y tranquilidad en el trabajo.

Sería la fase de iniciación o de *desorientación* (Echeita, 1992; Fabra, 1992) previa a las fases segunda de establecimiento de normas para ir asumiendo la responsabilidad en la toma de decisiones y en el establecimiento de comunicación entre los miembros del grupo; y la tercera fase, encaminada a la solución de conflictos, para alcanzar la madurez del grupo y conseguir los objetivos de aprendizaje programados (León de Barco, 2006).

A primeras horas de la mañana, el trabajo cooperativo parecía ayudarles a activarse para el resto del trabajo matinal. En el grupo solo algunos pocos alumnos se retrajeron, inicialmente. Al principio del proceso se mostraba mayor nivel de inquietud, pero, en general, se solían centrar rápidamente. La hora de clase influía en su mayor o menor atención y concentración.

Se repartían los roles y los secretarios iniciaban una tabla Excel a modo de diario de aula. En las primeras semanas había una cierta irregularidad en el trabajo. En general, les costaba concentrarse y trabajar. Esto era más abundante en los chicos que en las chicas (Mathiesen *et al.*, 2013; Prinsen *et al.*, 2009). Se detectaron diferentes formas de organizar el trabajo encomendado. Unos preferían buscar juntos y otros lo repartían por parejas.

La docente destacó en su revisión de la práctica docente, que, a veces, se sorprendía viéndose ayudar en exceso a los grupos, interfiriendo, en cierta manera, el proceso cooperativo que estaban construyendo los equipos de los alumnos. Esto dio pie a revisar su docencia para mejorar el andamiaje, es decir, revisar toda actividad que sirviese para guiar y orientar a los discentes a que encuentren las respuestas o las soluciones al trabajo.

Al finalizar el primer trimestre, el resultado fue mejor en grupos que no habían usado Internet a la hora de responder a las cuestiones que se les plantearon y se habían esforzado en buscar el contenido en el texto. El uso de la tecnología estuvo presente a la hora de rellenar el diario de aula y para actividades como la búsqueda de información sobre la época y las investigaciones sobre la literatura medieval.



Pese a ello, como una de las cuestiones que debían rellenar en su diario de aula era la identificación de problemas durante el trabajo grupal, se les pide que piensen una solución en este caso de copia desde Internet. Ellos mismos propusieron una solución que implicaba además una reflexión sobre las cuestiones planteadas, y así se terminó el trabajo. Por lo tanto, en ese primer trimestre, se duplicó el aprendizaje en cuanto a las cuestiones planteadas y a partir del error.

Los alumnos mejoraron su aprendizaje porque en sus diálogos y discusiones para consensuar las respuestas, se dio lugar a razonamientos de calidad superior al unir el tiempo de instrucción del profesor con el tiempo invertido por los alumnos, consiguiendo, de esta manera, una *enseñanza eficaz* (Slavin, 1990).

En la segunda fase, iniciada desde enero hasta el final de curso, en junio, los grupos se rehacen, teniendo en cuenta, además de la observación de la docente y del rendimiento académico, la información aportada por los datos de un sociograma de convivencia aplicado y analizado por el equipo de Orientación del Colegio.

En este momento, nueva fase, se comienza a recoger datos claros y completos del trabajo cooperativo, entrando en una fase de madurez del equipo de trabajo. Las dinámicas *fluyen* y en otras asignaturas los docentes verbalizan el avance del grupo en dinámicas similares a las acciones cooperativas llevadas a cabo en el aula de Literatura. Se observó, por tanto, la transferencia del aprendizaje y la autonomía de los estudiantes (Pujolàs, 2012).

### **Análisis estadístico**

En primer lugar, se realizó la estadística descriptiva de las variables evaluadas. Posteriormente, para observar la relación entre ellas, se calcularon correlaciones de Pearson. Más tarde, se llevó a cabo un análisis comparativo del antes y después de una intervención con trabajo cooperativo para comprobar el cambio en el rendimiento a través de un grupo control y otro experimental. Posteriormente, se utilizó un análisis de regresión para examinar el poder predictivo de las variables motivación (aprendizaje, resultado, miedo al fracaso) y autoestima sobre el rendimiento académico en el área de Lengua y Literatura Castellana y, finalmente, se elaboraron diferentes modelos de mediación. En los modelos probados, la variable dependiente fue el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana. Para ejecutar los análisis estadísticos se utilizó el *software* SPSS.

### **Resultados**

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo y correlacional sobre las variables motivo de estudio, observando la distribución descriptiva de las puntuaciones de cada una de ellas (tabla 1) y las posibles correlaciones. Tal y como se observa en la tabla 2, la variable rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana correlacionó con la variable motivación por el resultado de manera negativa, y a su vez, esta correlacionó positiva y significativamente con el miedo al fracaso y, sobre todo, con la motivación por el aprendizaje. La autoestima solo correlacionó con la motivación por el aprendizaje.

**TABLA 1. Tabla descriptiva de las variables estudiadas**

	Media	DT	N
RA Lengua y Literatura Castellana	6,917	1,817	146
Miedo al fracaso	5,589	2,454	146
Motivación por el resultado	16,602	5,223	146
Motivación por el aprendizaje	32,931	15,041	146
Motivación	55,123	20,208	146
Autoestima	60,205	4,931	146

**TABLA 2. Correlaciones entre variables motivo de estudio**

	1	2	3	4	5	6
1. RA Lengua y Literatura Castellana	1					
2. Miedo al fracaso	,067	1				
3. Motivación por el resultado	-,197*	,422**	1			
4. Motivación por el aprendizaje	-,051	,346**	,716**	1		
5. Motivación	-,081	,488**	,842**	,971**	1	
6. Autoestima	,055	,073	,129	,332**	,289**	1

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

Posteriormente, se procedió a evaluar el cambio en el rendimiento académico de Lengua y Literatura Castellana de forma comparativa entre el grupo control (ausencia de intervención) y el grupo experimental (beneficiario del cambio metodológico). Tal y como se puede observar en las tablas 3 y 4, existe un cambio significativo entre ambos grupos a favor del grupo experimental que mejoró su rendimiento.

**TABLA 3. Descriptivos sobre el cambio en el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana en función del grupo**

RA Lengua y Literatura Castellana	Descriptivos							
	N	Media	DT	Desv. Error	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Grupo control	98	6,346	1,835	,254	5,835	6,857	3,00	9,00
Grupo experimental	48	7,208	1,458	,210	6,785	7,631	4,00	10,00
Total	146	6,770	1,817	,150	6,620	7,215	3,00	10,00

**TABLA 4. Análisis ANOVA sobre el rendimiento académico y el grupo de pertenencia**

ANOVA					
RA Lengua Castellana y Literatura					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	26,458	2	13,229	4,180	,017
Dentro de grupos	452,555	143	3,165		
Total	479,014	145			

Seguidamente, sobre el grupo experimental se procedió a evaluar el cambio en las variables relacionadas con el rendimiento académico, como son la motivación por el resultado, la motivación por el aprendizaje, el miedo al fracaso y la autoestima, con el fin de seguir avanzando en un modelo explicativo del rendimiento académico, a través de la mejora de variables personales, mediante el cambio metodológico del proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de Lengua y Literatura Castellana.

Los resultados observados en la tabla 5 indican que todas las variables sufrieron cambios positivos, salvo la variable miedo al fracaso que no obtuvo cambio significativo.

**TABLA 5. Análisis ANOVA sobre el pre y posintervención en el grupo experimental**

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Miedo al fracaso	Entre grupos	2,740	1	2,740	,453	,502
	Dentro de grupos	870,603	47	6,046		
	Total	873,342	48			
Motivación por el resultado	Entre grupos	134,247	1	134,247	5,057	,026
	Dentro de grupos	3822,712	47	26,547		
	Total	3956,959	48			
Motivación por el aprendizaje	Entre grupos	13006,055	1	13006,055	94,593	,000
	Dentro de grupos	19799,260	47	137,495		
	Total	32805,315	48			
Autoestima PD	Entre grupos	754,959	1	754,959	39,235	,000
	Dentro de grupos	2770,877	47	19,242		
	Total	3525,836	48			

A continuación, ante los resultados obtenidos en las relaciones entre variables, se procedió al diseño y comprobación de un modelo explicativo del rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana, a través de la mejora de la motivación y la autoestima, mediante una intervención de cambio metodológico en la enseñanza. Tal y como se puede observar en la tabla 6, la variable que presenta significancia en la explicación del rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana fue la motivación por el resultado (8.1%).

TABLA 6. Modelo de regresión lineal sobre el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana

Modelo	R	R <sup>2</sup> Ajustado	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		Sig.
			Desv. Error	Desv. Error	β	t	
1 (Constante)	0,285	0,081 (8,1%)	6,869	1,937		3,547	,001
Miedo al fracaso			,128	,066	,173	1,939	,054
Motivación por el resultado			-,133	,042	-,381	3,137	,002
Motivación por el aprendizaje			,018	,015	,148	1,197	,233
Autoestima			,016	,032	,043	,491	,624

a. Variable dependiente: RA Lengua Castellana y Literatura

Posteriormente, y siguiendo con la comprobación de hipótesis correlacionales, se aplicaron dos modelos de regresión mediacional en las que la motivación por el aprendizaje y el miedo al fracaso se presentaron como variables mediacionales entre la motivación por el resultado y el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana. El primer modelo, basado en la mediación del miedo al fracaso, arrojó unos valores predictivos de  $R^2=0,1779$  (17.79%) en su capacidad explicativa, con un tamaño del efecto de 0,198 y una significatividad de  $p<0,001$ . Como se puede ver, este modelo mejoró lo estimado por el modelo de regresión simple. No obstante, se aplicó un segundo modelo mediacional, esta vez, centrado en la motivación por el aprendizaje. En esta ocasión, los valores de  $R^2$  se elevaron hasta 0,512 (51.20%) presentando un modelo explicativo sólido que vinculó la motivación por el resultado con la motivación por el aprendizaje, conectando motivación intrínseca y extrínseca. Se obtuvo un tamaño del efecto de 2,06 con una significatividad de  $p=0,001$ .

## Discusión

La finalidad de este trabajo ha sido intentar responder a preguntas sobre el efecto que una intervención educativa, con una metodología activa como es el trabajo cooperativo en un aula de educación secundaria, tendría sobre la motivación (hacia el resultado, hacia el aprendizaje), el miedo al fracaso, la autoestima y el rendimiento académico en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana. Cómo se relacionarían las variables entre sí, su valor predictivo y su posible mediación. Todo esto fue el motivo de estudio en dos grupos de alumnos distribuidos entre un grupo control y el experimental.

Los resultados señalan que solo la motivación por el resultado correlacionó con el rendimiento académico, pero de forma negativa, de tal manera que la motivación extrínseca no contribuye a mejorarlo, sino que en todo caso lo empeora. No obstante, los tres componentes de la motivación se relacionan entre sí, destacando la motivación por el resultado con el miedo al fracaso (,422) y, sobre todo, con la motivación por el aprendizaje (,716), lo que sugiere un vínculo entre la motivación extrínseca y la intrínseca. También existe una relación entre la motivación por el aprendizaje y la autoestima de carácter moderado, lo que indicaría la conexión entre estas variables.

En referencia a la relación de la motivación por el resultado con el rendimiento académico, las investigaciones previas no son concluyentes. Algunos autores como Anderman *et al.* (2010) atribuyen un mayor valor predictivo a la motivación extrínseca, al igual que en este trabajo, pero son más numerosos los que presentan a la motivación intrínseca como la variable que mejor lo explica (Barca *et al.*, 2011; Zimmerman, 2008). No obstante, esta relación negativa de la motivación por el resultado y el rendimiento, que se ha obtenido en este estudio, puede explicarse por la falta de un interés de carácter intrínseco por la asignatura, lo que lleva a un estudio superficial ante la falta de posibles recompensas o reconocimiento. En ese sentido, Tsouloupas *et al.* (2010) indican la existencia de esa relación, pero no la vinculan con un menor rendimiento escolar. A todo esto, hay que añadir, que tal como vimos anteriormente, la motivación por el aprendizaje disminuye y es la motivación por el reconocimiento social la que prima durante la adolescencia (Li *et al.*, 2011). Esta etapa existencial produce una serie de cambios de carácter tanto físico como psicológico que hace aumentar el nivel de inseguridad y estrés, provocando una reducción de la motivación hacia el aprendizaje y de la autoestima (Galleguillos y Olmedo, 2019).

Con frecuencia, cuando se hace referencia a la motivación extrínseca, surge la idea de reconocimiento, recompensa o competitividad, bien en forma de éxito profesional, social o académico (percepción de utilidad). Por el contrario, si el pensamiento se dirige a la motivación intrínseca aparece el concepto de querer aprender, adquirir conocimientos tanto teóricos como prácticos que producen satisfacción interior. Del mismo modo, toda motivación se ve influenciada por percepciones subjetivas como son la autoeficacia, la autoestima y el miedo al fracaso (El-Adl y Alkharusi, 2020; Habóck *et al.*, 2020; Ornelas *et al.*, 2013). Investigaciones previas, de manera consistente con esta investigación, señalan el papel de la motivación extrínseca a la hora de reforzar la intrínseca (Jafari y Asgari, 2020), también encuentran que, a mayor autoestima (creencia en sus capacidades y posibilidades), mayor motivación y, por consiguiente, se produce una mejora del logro académico (Bortoletto y Boruchovitch, 2013; Méndez y Peña, 2013; Nie *et al.*, 2011; Pajares y Shunk, 2001, Zimmerman, 2008). Ampliando el tema, Usán *et al.* (2018) ya señalaban la existencia de una relación significativa entre la motivación intrínseca y el componente emocional que, a su vez, precedía el rendimiento escolar en el alumnado de educación secundaria. No obstante, cuando aparece el miedo al fracaso, se origina una disminución de las expectativas, que influye en la motivación extrínseca y, de forma más directa, en el rendimiento académico (Ornelas *et al.*, 2013).

Por otro lado, es totalmente perceptible en los análisis realizados el cambio significativo de los dos grupos a favor del grupo experimental, quien mejoró significativamente su rendimiento académico. Por ello, se toma en consideración el efecto positivo que la metodología cooperativa imprime en el alumnado, tanto desde una perspectiva académica como personal. Los discentes asimilan mucho mejor la materia impartida y el que los objetivos tengan un carácter grupal motiva, a su vez, el aprendizaje de cada uno de sus componentes (Vega y Hederich, 2015). Esto se corrobora con el estudio de González *et al.* (2007), quienes vinculaban el uso de la metodología cooperativa con una mejora de la motivación, de la autoestima y una mayor adquisición de conocimientos. La implementación de esta metodología se ha estudiado en las diferentes etapas educativas y áreas académicas, señalando el beneficio de su uso y la mejora del rendimiento (AbdelWahab Mahmoud, 2014; Flores y Durán, 2015; Gallach y Catalán, 2014; Khan y Ahmad, 2014; Valdebenito y Durán, 2015; Zuo, 2011). Hay que destacar que el éxito de uno es el de todos y de esa forma el trabajo cooperativo se consolida mediante el compromiso que se adquiere de todos con todos (interdependencia positiva). Esta metodología resulta positiva cuando se

produce una mejora en el logro académico, en la motivación, en las relaciones sociales, en la confianza en las propias capacidades, lo que contribuye a fortalecer la autoestima (Boix y Ortega, 2020; Castro Sánchez, 2023; Guerra Santana *et al.*, 2019; Iglesias y López, 2014; Iglesias *et al.*, 2017; Vega y Hederich, 2015). La mejora del rendimiento académico del grupo experimental con respecto al grupo control es una de las constantes que se encuentran en la mayoría de los estudios empíricos que sobre esta metodología se llevan a cabo (Hammar y Forslund, 2019; Mouw *et al.*, 2019). Se trataría de conseguir un aprendizaje significativo, contando con que las habilidades de pensamiento crítico se empiezan a formar y desarrollar, debido a la seguridad que se puede alcanzar al comunicarse con los compañeros (Mouw *et al.*, 2019). También por la oportunidad de desarrollar diferentes modos de resolver los problemas y de construir argumentaciones. De este modo, pueden ir tomando conciencia de su propio proceso cognitivo que de otra manera pasaría inadvertido (Rossi *et al.*, 2020; Tirta *et al.*, 2019).

Además, se observa que todas las variables motivo de estudio mostraron cambios significativos con la excepción del miedo al fracaso. Este resultado podría explicarse por el contexto de una sociedad competitiva donde no se acepta el fracaso, ni el error, lo que influye emocionalmente en el alumno. Este miedo al fracaso produce desmotivación y cohibe el esfuerzo para alcanzar la meta, y se muestra con una falta de confianza en su capacidad, acompañada de ansiedad (Tapia *et al.*, 2014). Por lo tanto, aunque presenta una relación con la motivación por el aprendizaje (limitación intrínseca por aprender) tiene su manifestación en la motivación por el resultado (extrínseca). La presión por alcanzar ciertos resultados puede aumentar la ansiedad y reducir la motivación intrínseca, ya que el enfoque está en la consecuencia externa en lugar de en el proceso de aprendizaje en sí mismo (Moyano *et al.*, 2020). Por lo tanto, la relación de estas variables tiene un carácter dinámico y su forma de interactuar provoca un fuerte impacto en el rendimiento académico de los estudiantes.

En cuanto al poder predictivo de las variables con respecto al rendimiento, solo la motivación por el resultado arrojó significatividad, si bien los valores son escasos (8.1%). Por el contrario, la elaboración de modelos mediacionales ofrece valores predictores superiores, de tal forma que la mediación del miedo al fracaso entre el rendimiento académico y la motivación por el resultado con un 17.79% de predicción fortalece la relación de la motivación extrínseca. De igual manera, la mediación de la motivación por el aprendizaje mejora aún más los datos con el 51.20%, esto señala una sólida conexión entre las dos caras de la motivación, la extrínseca y la intrínseca, a la hora de predecir los resultados académicos. Estos resultados constatan todo lo que se ha ido argumentando en este escrito. Por un lado, la escasa relación, aunque significativa, entre la motivación y el rendimiento y, por lo tanto, su escaso valor predictivo. Por otro, la relevancia del miedo al fracaso sobre todo en su manifestación en la motivación extrínseca y, por último, la sólida relación entre la motivación por el resultado y por el aprendizaje que genera un fuerte valor de predicción. Estos datos fácilmente se pueden vincular con la etapa existencial que atraviesan estos alumnos: la adolescencia. Su inmadurez, sus emociones o su falta de motivación, entre otras, podrían explicar su capacidad de logro y la forma de percibirse a sí mismos (Prieto, 2020).

Estos hallazgos señalan una fuerte implicación pedagógica, donde el trabajo cooperativo emerge como una metodología activa que, en esta etapa educativa, ofrece muchas posibilidades para el desarrollo tanto académico como personal del alumnado. Todo esto se manifiesta en los beneficios que se obtienen no solo a nivel de rendimiento y competencial, sino también en cuanto a la

motivación y a la del bienestar socioemocional. A pesar de la relevancia de los resultados, hay que ser conscientes de las limitaciones del estudio. En primer lugar, la muestra no es lo suficientemente amplia para generalizar los resultados, si bien coinciden con las conclusiones de numerosos autores. Por otro lado, si como se ha destacado en algunas partes de este trabajo, hay numerosas investigaciones que señalan la importancia del contexto donde se desarrolla el aprendizaje, hay que indicar que el estudio se ha llevado a cabo en un tipo de alumnado muy específico que no resulta representativo de la globalidad de la población adolescente.

## **Conclusiones**

En la intervención aquí presentada y realizada en dos aulas de secundaria, se ha observado, en primer lugar, una mejora del rendimiento académico del grupo experimental con respecto al grupo control. Y, en segundo lugar, teniendo en cuenta las variables significativas que influyeron en esta mejora, motivación por el resultado, motivación por el aprendizaje, miedo al fracaso y autoestima, se percibe una incidencia de la motivación por el resultado, la cual unida a la motivación por el aprendizaje, significaría una implicación de la motivación extrínseca e intrínseca, respectivamente. También se ha visto reforzada la variable de la autoestima, quedando menos afectada la variable de miedo al fracaso.

La adolescencia es un periodo de la vida humana en la que los individuos se encuentran en un momento clave para su desarrollo personal y académico. Su inmadurez, como se observa en las dificultades de motivación ante pruebas que no tienen un premio inmediato, en la influencia decisiva de los iguales en contra del éxito académico, y de las emociones, hace que la enseñanza en un aula de secundaria sea un proceso complejo. No obstante, el docente tiene la función de investigar e indagar sobre las metodologías que mejor se adapten a la materia impartida para alcanzar un óptimo rendimiento, mediante una mejora de la autoeficacia, la motivación y las relaciones sociales. De tal manera, que se puedan alcanzar los objetivos de un aprendizaje profundo y significativo.

El trabajo cooperativo en el que la interacción entre iguales y con la docente ha sido una constante ha facilitado el acercamiento a la lectura de textos clásicos, es decir, se ha mejorado la comprensión y el interés hacia estas lecturas al acompañar todo el proceso desde el inicio hasta el final. Las pautas dadas como andamiaje por parte de la docente, el trabajo juntos en el equipo, la ayuda en la organización y resolución de las cuestiones planteadas, el llevar a cabo procesos de reflexión y debate sobre las cuestiones de la lectura o la propia acción de leer, y el deshacerse ante el miedo al examen (que no lo había) y al error, han mejorado su opinión sobre los libros, la lectura y el aprendizaje de la propia lengua. Han constatado que les ayudaba a identificar y expresar lo que sienten o perciben al dotar de sentido todas aquellas sensaciones que no entienden y que, a veces, les pueden llegar a angustiar. Se han dado cuenta de la aportación de los escritores a la hora de reflexionar sobre uno mismo y sobre el mundo que los rodea.

En general, la opinión de los estudiantes del grupo experimental ha mejorado sobre estos aspectos y sobre su capacidad de afrontar retos. La metodología cooperativa les ha ayudado a conseguir una mejora de la autoeficacia y de la autoestima personal, al sentirse capaces de conseguir el éxito sobre las actividades planteadas, pudiendo conseguir ir más allá del aprendizaje de los conceptos teóricos.

Por consiguiente, se podría deducir que el uso del aprendizaje cooperativo produce un cambio en la percepción de los alumnos en cuanto a su capacidad de logro y a su forma de percibirse a sí mismos (Prieto, 2020) y, por lo tanto, dar lugar a una mejora del rendimiento académico (Borzone, 2017; Hung, 2019).

Durante este proceso, se ha visto imprescindible también la facilitación de oportunidades de retroalimentación para aprender desde los errores, desactivando una de las creencias más potentes contra el aprendizaje, que es el miedo a equivocarse. Este provoca situaciones de bloqueo, donde tanto el sexo como la cultura son determinantes (Hung, 2019; Quílez *et al.*, 2021). Los sentimientos y emociones pueden ayudar, pero también dificultar e incluso bloquear el trabajo tanto de los estudiantes como del propio docente. Es por ello, que la preparación previa del trabajo cooperativo de manera reflexiva, sistematizada y organizada es fundamental. También durante todo el proceso.

Asimismo, la revisión de la práctica docente es necesaria y si se puede realizar en equipo, los resultados serán los adecuados e incluso pueden conseguir objetivos más ambiciosos y sorprender a alumnos, profesores e investigadores.

En cuanto a las líneas de investigación en el futuro, deberían ir encaminadas a la observación y experimentación del andamiaje del profesor en el grupo cooperativo. Sería interesante recoger las opiniones tanto de los estudiantes como de los docentes, para buscar caminos de investigación que desemboquen en estudios prácticos y sistemáticos sobre esta imprescindible tarea en un aula cooperativa. Por ejemplo, cómo se han llevado a cabo los procesos de metacognición por parte de los alumnos, si se consigue su realización, discernir el grado de mejora de su capacidad de aprendizaje consciente, tanto de las fases en sí como de los problemas y de los objetivos alcanzados con una mayor o menor dificultad.

También sería importante realizar la observación del grupo en otras áreas tanto del mismo curso como en cursos siguientes, para estudiar la transferencia de los aprendizajes y ver en qué medida se habrían conseguido desde el punto inicial hasta el final del proyecto.

## Referencias bibliográficas

---

- AbdelWahab Mahmoud, M. M. (2014). The Effectiveness of Using the Cooperative Language Learning Approach to Enhance EFL Writing Skills among Saudi University Students. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(3). <https://doi.org/10.4304/jltr.5.3.616-625>
- Anderman, E., Anderman, L., Yough, M. y Gimbert, B. (2010). Value-added models of assessment: Implications for motivacion and accountability. *Educational Psychologist*, 45(2), 123-137. <https://doi.org/10.1080/00461521003703045>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Macmillan Publishers.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. M.<sup>a</sup>, Marcos, J. y Brenlla, M. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, 341-368. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/80906>
- Boix, S. y Ortega, N. (2020). Beneficios del aprendizaje cooperativo en las áreas troncales de Primaria: una revisión de la literatura científica. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1). <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>



- Bortoletto, D. y Boruchovitch, E. (2013). Learning strategies and emotional regulation of pedagogy students. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 23(55), 235-242. <https://doi.org/10.1590/1982-43272355201311>
- Borzone, M. A. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/>
- Castro Sánchez, J. A. (2023). Técnicas de aprendizaje cooperativo en ciencias sociales para mejorar el rendimiento académico en estudiantes de una institución educativa, Piura 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 2762-2788. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4625](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4625)
- Chomsky, N. (2017). *La (des)educación* (2.ª ed.). Crítica.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self esteem*. Fredman y company.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Echeita, G. y Jury, C. (2007). Evaluación sistemática de un proyecto de innovación para atender a la diversidad del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 152-172. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130512.pdf>
- El-Adl, A. y Alkharusi, H. (2020). Relationships between self-regulated learning strategies, learning motivation and mathematics achievement. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(1), 104-111. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i1.4461>
- Fabra, M.ª L. (1992). El trabajo cooperativo, revisión y perspectivas. *Aula de Innovación Educativa*, 9, 5-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=167150>
- Fernández, A. M. (2014). Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas. *Educación UAB*, 50(2), 445-466. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342132463011.pdf>
- Flores, M. y Duran, D. (2016). Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora. *Universitas Psychologica*, 15(2), 339-352. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.teic>
- Formento, A. C. (2019). El aprendizaje cooperativo en Secundaria: Un proyecto para acercar la literatura a los adolescentes. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 37(2), 45. <https://doi.org/10.14201/et20193724565>
- Formento, A. C., Quílez-Robres, A. y Cortés-Pascual, A. (2023). Motivación y rendimiento académico en la adolescencia: una revisión sistemática meta-analítica. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(1), 1-23. <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.25110>
- Gallach, M. J. y Catalán, J. P. (2014). Aprendizaje cooperativo en primaria: Teoría, práctica y actividades concretizadas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 28, 109-133. <https://doi.org/10.7203/DCES.28.3810>
- Galleguillos, P. y Olmedo, E. (2019). Autoeficacia y motivación académica: una medición para el logro de objetivos escolares. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9, 119-135. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7109647>
- García Vidal, J. (2017). Evaluar para aprender. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 370, 12-17. <https://doi.org/10.14422/pym.i370.y2017.002>
- Glinz, P. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(7), 1-14. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2927>

- González, C., Valle, A., Rodríguez, S., García, M. y Mendiri, P. (2007). Programa de intervención para mejorar la gestión de los recursos motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 65(37), 237-256. <https://www.jstor.org/stable/23766026>
- Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J. y Artilés Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 269-281. <https://bit.ly/4aPwS6c>
- Habók, A., Magyar, A., Németh, M. B. y Csapó, B. (2020). Motivation and self-related beliefs as predictors of academic achievement in reading and mathematics: Structural equation models of longitudinal data. *International Journal of Educational Research*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101634>
- Hammar, E. y Forslund, K. (2019). Teachers' Talk about Group Work Assessment before and after Participation in An Intervention. *Scientific Research Publishing*, 10, 2054-2068. <https://www.scirp.org/journal/ce/>
- Hernández-Ortega, J. H., Rovira-Collado, J. y Álvarez-Herrero, J. (2021). Metodologías activas para un aprendizaje transmedia de la Lengua y la Literatura. *el Guiniguada*, 30, 122-134. <https://doi.org/10.20420/elguiniguada.2021.409>
- Hervada, B., Maneiro, R. y Revesado Carballares, D. (2022). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la enseñanza inclusiva. *Papeles Salmantinos de Educación*, 26, 261-279. <https://doi.org/10.36576/2695-5644.26.261>
- Hung, B. P. (2019). Impactos del aprendizaje cooperativo: Un estudio cualitativo con estudiantes y profesores de E.FL. en colegios vietnamitas. *Issues in Educational Research*, 29(4), 1123-1140. <http://www.iier.org.au/iier29/hung.pdf>
- Iborra, A. e Izquierdo, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221-241. <https://www.researchgate.net/publication/320299498>
- Iglesias, J. C. y López, T. (2014). Estudiar y aprender en equipos cooperativos: aplicación de la técnica TELI (Trabajo en Equipo-Logro Individual) para trabajar contenidos matemáticos. *Magister*, 26, 25-33. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/108419>
- Iglesias, J. C., López, T. y Fernández-Río, J. (2017). La enseñanza de las matemáticas a través del aprendizaje cooperativo en 2.º curso de educación primaria. *Contextos Educativos*, 2, 47-64. <http://doi.org/10.18172/con.2926>
- Iglesias, A., García-Riaza, B. y Sánchez-Gómez, M. C. (2017). Collaborative learning and mobile devices: An Educational experience in primary education. *Computers in Human Behavior*, 72, 664-677. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.07.019>
- Jafari, S. y Asgari, A. (2020). Predicting Students' Academic Achievement Based on the Classroom Climate, Mediating Role of Teacher-Student Interaction and Academic Motivation. *Integration of Education*, 24(1), 62-74. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.062-074>
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Kade, A. y Sudana, N. (2019). Efecto de la estrategia de rompecabezas y el estilo de aprendizaje en la comprensión conceptual en la escuela secundaria. *IJET*. <https://online-journals.org>
- Karlen, Y., Suter, F., Hirt, C. y Maag Merki, K. (2019). The role of implicit theories in students' grit, achievement goals, intrinsic and extrinsic motivation, and achievement in the context of a long-term challenging task. *Learning and Individual Differences*, 74. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101757>
- Khan, S. A. y Ahmad, R. N. (2014). Evaluation of the Effectiveness of Cooperative Learning Method versus Traditional Learning Method on the Reading Comprehension of the Students.

- Journal Of Research and Reflections in Education (JRRE)*, 8(1), 55-64. <https://ue.edu.pk/jrre/articles/81006.pdf>
- León del Barco, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 22(1), 105-112. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/26641>
- Li, Y., Lynch, A. D., Kalvin, C., Li, J. y Lerner, R. M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329-342. <https://doi.org/10.1177/0165025411402578>
- Luzurriaga, M. (2011). La invención de la adolescencia: Una visión histórica y transcultural. *DelHospital Ediciones*, 1, 15-45. <https://bit.ly/4dVc8g1>
- Mathiesen, M. E., Castro, G., Merino, J. M., Mora, O. y Navarro, G. (2013). Diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional según sexo. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 199-211. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200013>
- Mato-Vázquez, D., Espiñeira, E. y López-Chao, V. A. (2017). Impacto del uso de estrategias metacognitivas en la enseñanza de las matemáticas. *Perfiles Educativos*, 158, 91-111. <https://bit.ly/3yHE1YR>
- Medina, F y Hernández, E. (2011). El aprendizaje colaborativo como herramienta para la innovación educativa en el aula de la Educación Secundaria Obligatoria. [Comunicación en Congreso]. *Congreso Internacional de Innovación Docente*, CID, Cartagena, España. <https://dx.doi.org/10.31428/10317/2277>
- Méndez López, M. G. y Peña Aguilar, A. (2013). Emotions as Learning Enhancers of Foreign Language Learning Motivation. *Profile Issues in Teachers` Professional Development*, 15(1), 109-124. <https://bit.ly/3X21cao>
- Miranda Esquer, J. B., Miranda Esquer, J. F y Enríquez Valdenebro, A. L. (2011). Adaptación del inventario de autoestima Coopersmith para alumnos mexicanos de educación primaria. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 3(4), 5-14. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6535715.pdf>
- Morales, M. y Fernández, J. (2022). La evaluación formativa. Estrategias eficaces para regular el aprendizaje. (1.a ed.). SM. <https://es.literaturasm.com/libro/evaluacion-formativa#graf>
- Mouw, J. M., Saab, N., Janssen, J. y Vedder, P. (2019). Quality of group interaction, ethnic group composition, and individual mathematical learning gains. *Social Psychology of Education*, 22, 383-403. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09482-w>
- Moyano, N., Quílez-Robres, A. y Cortés Pascual, A. (2020). Self-esteem and motivation for learning in academic achievement: The mediating role of reasoning and verbal fluidity. *Sustainability*, 12(14), 5768. <https://doi.org/10.3390/su12145768>
- Muslim, A. B., Hamied, F. A. y Sukyadi, D. (2020). Integrative and instrumental but low investment: The english learning motivation of indonesian senior secondary school students. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9, 493-507. <https://doi.org/10.17509/ijal.v9i3.23199>
- Nie, Y., Lau, S. y Liao, A. K. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 736-741. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.005>
- Orbegoso, A. G. (2016). La motivación intrínseca según Ryan y Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Lumen Educare*, 2(1), 75-93. <https://doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v2.n1.p.75-93>
- Ornelas Contreras, M., Blanco Vega, H., Gastélum Cuadras, G. y Muñoz Beltrán, F. (2013). Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la universidad. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 17-28. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15528262002>

- Pajares, F. y Schunk, D. H. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. En R. Riding y S. Rayner (eds.), *Perception* (pp. 239-266). Ablex Publishing.
- Panwar, P., Sharma, S. y Kang, T. K. (2020). Un exploratory study on relationship of Social-Emotional learning with aggression among adolescents. *International Journal of Current Microbiology and Applied Sciences*, 9(1), 98. <https://www.ijcmas.com/9-1-2020/Priyanka%20Panwar,%20et%20al.pdf>
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Ediciones Colihue SRL.
- Prieto Andreu, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la Educación*, 33(1), 73-99. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4608256>
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112. <http://repositori.uvic.cat/handle/10854/1998>
- Quílez-Robres, A., Moyano, N. y Cortés-Pascual, A. (2021). Motivational, emotional, and social factors explain academic achievement in children aged 6-12 years: A Meta-Analysis. *Education Sciences*, 11(9), 513. <https://doi.org/10.3390/educsci11090513>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 76, de 30 de marzo de 2022.
- Rossi, T., Trevisol, A., Dos Santos-Nunes, D., Dapieve-Patias, N. y Von Hohendorff, J. (2020). Autoeficácia geral percebida e motivação para aprender em adolescentes do Ensino Médio. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), 264-271. <http://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.1.12>
- Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza* (1.ª ed.). Graó.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Santos Rego, M. A., Ferraces Otero, M. J., Godas Otero, A. y Lorenzo Moledo, M. M. (2018). Do cooperative learning and family involvement improve variables linked to academic performance? *Psicothema*, 30(2), 212-217. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.311>
- Santos-Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M., Godas Otero, A. y Sotelino Losada, A. (2020). Aprendizaje cooperativo, autoimagen y percepción del ambiente de aprendizaje en educación secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(4), 117-132. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.77726>
- Silva, I. y Mejía, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 241-256. <https://doi.org/10.15359/ree.19-1.13>
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Aique.
- Tapia, J. A., Montero, I. y Huertas, J. A. (2014). *Evaluación de la Motivación en Sujetos Adultos: El Cuestionario MAPE-3*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Tesouro Cid, M., Palomanes Espadalé, M. L., Bonachera Carreras, F. y Martínez Fernández, L. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 211-224. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/120083>
- Tirta, G., Prabowo, P. y Kuntjoro, S. (2019). Implementation of cooperative learning group investigation to improve students self-efficacy and learning achievement on statics fluid. *Journal of Physics*, 1157, 32-58. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1157/3/032008>
- Tsouloupas, C., Carson, R., Matthews, R., Grawitch, M. y Barber, L. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189. <https://doi.org/10.1080/01443410903494460>

- Usán Supervía, P. y Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Valdebenito, V. y Durán, D. (2015). Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(2), 75-85.
- Vega, M. L. y Hederich, C. (2015). Impacto de un programa de aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico en matemáticas y español en un grupo de estudiantes de 4.º de Primaria y su relación con el estilo cognitivo. *New Approaches in Educational Research*, 4(2), 90-97. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.7.124>
- Xu, K. M., Cunha-Harvey, A. R., King, R. B., de Koning, B. B., Paas, F., Baars, M., Zhang, J. y de Groot, R. (2023). A cross-cultural investigation on perseverance, self-regulated learning, motivation, and achievement. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(3) 1-19. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1922270>
- Zañartu, L. (2000). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 28(5), 1-12. <https://bit.ly/3WXFNz5>
- Zimmerman, B. J. (2008). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. In D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (eds.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications* (pp. 267-295). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zuo, W. (2011). The Effects of Cooperative Learning on Improving College Student's Reading Comprehension. *Theory and Practice in Language Studies* 1(8), 986-989. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.8.986-989>

## Abstract

---

*Is the cooperative methodology the way to motivate and learn during adolescence?*

**INTRODUCTION.** There are various factors that come into play during learning, such as motivation, self-esteem, age, culture, etc. This leads the teacher to the necessity of choosing the most appropriate methodology to achieve ambitious, but not unrealistic, objectives. When the goal in a classroom of teenagers is not only to improve academic performance but also to increase motivation towards reading and the subject itself, cooperative work can be an optimal tool to achieve the desired outcomes. **METHOD.** This article conducts a quantitative analysis of the academic, motivational, and emotional outcomes in a 9th grade classroom (students aged 14-15) in the Spanish Language and Literature subject. The study involved an experimental group and a control group. The results were analyzed after the implementation of the cooperative methodology over the course of an academic year, from September to June. **RESULTS AND DISCUSSION.** The results prove that the use of cooperative learning has a positive impact on academic performance, increases motivation towards the subject, and improves students' feelings within the group as well as their self-esteem. The findings of this research highlight the significant relationship between motivation, optimized using the cooperative methodology, and academic performance, leading to an improvement in both grades and personal self-assessment in the experimental group compared to the control group.

**Keywords:** *Adolescence, Cooperative learning, Academic performance, Motivation, self-esteem.*

## Résumé

---

*Est-ce que la méthodologie coopérative est la voie pour motiver et apprendre à l'adolescence?*

**INTRODUCTION.** Dans l'apprentissage, diverses variables entrent en jeu : la motivation, l'estime de soi, l'âge, la culture, etc. Cela amène l'enseignant à devoir choisir la méthodologie la plus appropriée pour atteindre des objectifs ambitieux, mais pas pour autant irréalisables. Lorsqu'on cherche, dans une classe d'adolescents, à obtenir non seulement une amélioration académique mais aussi une motivation accrue envers la lecture et la matière elle-même, le travail coopératif peut être un outil optimal pour atteindre les objectifs souhaités. **MÉTHODE.** Cet article réalise une analyse quantitative des résultats académiques, motivationnels et émotionnels d'une classe de troisième (élèves de 14-15 ans) dans la matière de Langue et Littérature Espagnoles. Un groupe expérimental et un groupe de contrôle ont été utilisés. Les résultats ont ensuite été analysés après la mise en œuvre de la méthodologie coopérative sur une année scolaire, de septembre à juin. **RÉSULTATS ET DISCUSSION.** Les résultats montrent que l'utilisation de l'apprentissage coopératif a un impact positif sur les performances académiques, augmente la motivation envers la matière et améliore les sentiments de l'élève au sein du groupe ainsi que son estime de soi. Les conclusions de cette recherche révèlent une relation significative entre la motivation, optimisée par l'utilisation de la méthodologie coopérative, et les performances académiques, entraînant une amélioration des notes et de l'autoévaluation personnelle du groupe expérimental par rapport au groupe de contrôle.

**Mots-clés :** *Adolescence, Apprentissage coopératif, Performance académique, Motivation, Estime de soi.*

## Profesional profesional de los autores

---

### Ana Cristina Formento (autora de contacto)

Profesora de Secundaria, Bachillerato y asociada en el Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad de Zaragoza. Su investigación se centra, principalmente, en áreas como el trabajo cooperativo, la evaluación y el andamiaje del profesor. Ha publicado diversos trabajos en revistas especializadas y ha participado en conferencias relacionadas con su campo de estudio.

ORCID: 0000-0001-9909-3611

Correo electrónico de contacto: cformento@unizar.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. Calle de Pedro Cerbuna, 12, 50009 Zaragoza (España).

### Alberto Quilez-Robres

Profesor ayudante doctor del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Se ha centrado en la investigación sobre los factores que influyen en el rendimiento académico, como la autoestima, la motivación, las funciones ejecutivas y las habilidades sociales y emocionales. Ha sido finalista en varias ocasiones al premio al Mejor Docente Universitario de España.

ORCID: 0000-0001-8473-8114

Correo electrónico de contacto: aquilez@unizar.es

## **Alejandra Cortés-Pascual**

Catedrática en la Universidad de Zaragoza. Es directora de la Cátedra de Innovación Educativa “Juan de Lanuza” y del Grupo de Investigación Consolidado EDUCAVIVA. Ha participado en proyectos europeos y nacionales de investigación, centrados en la inteligencia artificial, la innovación y la educación. También ha impulsado importantes programas universitarios de aprendizaje, como el Máster en Educación Socioemocional y el Máster en Investigación Educativa. Ha recibido numerosos premios, incluyendo el galardón a la Innovación Educativa del Consejo Social de la Universidad de Zaragoza y Mejor Profesora Universitaria en 2019.

ORCID: 0000-0002-2839-7041

Correo electrónico de contacto: [alcortes@unizar.es](mailto:alcortes@unizar.es)





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



RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, R. M. Y LORENZO MOLEDO, M. (EDS.) (2023). *El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario. Inclusión y sostenibilidad*. Octaedro, 135 pp.

Desde hace apenas una década diferentes grupos de investigación y de innovación docente de las todas las áreas de conocimiento están llevando a cabo prácticas de aprendizaje-servicio (ApS) en asignaturas y titulaciones de grado y posgrado. Como consecuencia de estas acciones, la producción científica en torno a la inclusión del ApS en nuestras universidades está creciendo significativamente. A partir de estas investigaciones y experiencias se reflexiona, indaga y profundiza sobre los elementos clave que configuran el ApS: el estudiantado, su papel, los aprendizajes adquiridos, las competencias específicas y transversales que destacan, el papel del docente, el diseño metodológico, el servicio que aporta relacionado con las competencias y conocimientos de la asignatura desde la que se planifica, etc. Nos acercamos, además, a cómo evaluar el impacto de estas acciones, tanto desde la perspectiva del aprendizaje, como del impacto social que pueda generarse. Ahora bien, en estas propuestas un elemento clave queda en la sombra. Nos referimos precisamente a la comunidad a la que da servicio esta propuesta metodológica. Sin ella, no tendría sentido, pero ¿qué se entiende por comunidad? ¿Qué función y responsabilidad tiene en proyectos de ApS?

En este libro se resalta, precisamente, que la metodología de ApS está diseñada para la interrelación entre el aula, en este caso, la universitaria, y la comunidad que recibe ese servicio, que colabora y se involucra de tal modo que ambos participan y aprenden. Dan y reciben mutuamente de tal manera que se genera un espacio en el que ambos se benefician. Sin embargo, en estos diseños metodológicos, ¿estamos atendiendo a la comunidad como grupo que participa, colabora y se involucra en el diseño y desarrollo de un proyecto de ApS? Dar respuesta a esta cuestión es el propósito de esta publicación.

De forma coral, se abordan temas relevantes sobre la comunidad que dan sentido al binomio aprendizaje-servicio con el claro objetivo de que ambos desarrollen un proyecto común. El valor de la colaboración en propuestas de ApS, el desarrollo educativo de la comunidad desde la perspectiva de la reciprocidad, el logro de la transformación social o las relaciones campus-comunidad son algunos de los temas que se plantean con el fin de promover el estudio y la reflexión sobre cómo debemos “reimaginar” la necesaria relación Universidad-Comunidad, ya que

... la forma en que colaboramos con la comunidad es un aspecto definitorio del ApS para superar la idea de proyectos por la comunidad a los proyectos con la comunidad. Tal colaboración requiere comunicación continua entre los socios sobre las necesidades, el desarrollo, la implementación y la evaluación del proyecto; los roles y las responsabilidades de los socios del proyecto claramente definidos; y una visión compartida de los resultados (pp. 16-17).

Línea de trabajo que anima a las universidades a salir de sus campus para desarrollar actividades conjuntas en las que incorpora de forma patente las dimensiones social y cívica, junto con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En definitiva, el necesario compromiso social de la universidad del que también

debe impregnarse la docencia en el sentido en el que "... las conexiones con el entorno no solo [sea] posible que amplíen la significatividad del aprendizaje, sino que probablemente contribuirán al desarrollo comunitario mediante la creación de valiosos vínculos con personas y colectivos próximos" (p. 34). En esta línea, el ApS se muestra como una estrategia educativa que favorece, más bien exige, esa participación de la comunidad en la universidad con un claro sello identificador: compartir objetivos, intereses, conocimientos. En suma, reconocer el poder educativo de la comunidad, a la vez que se fortalece la misión cívica de la universidad. Y es en este punto en el que "... resulta de interés estudiar el impacto que se produce en las entidades sociales y/o en los colectivos con los que se trabaja, así como el consecuente influjo que se pueda producir en los procesos de aprendizaje del alumnado" (p. 39). Por lo que urge abordar este eje clave del ApS para poder garantizar la calidad de los resultados de esta metodología. Tarea nada sencilla al concurrir varias variables y dimensiones en las que enfocar estos estudios (confluencia de la misión de la entidad, percepción de la reciprocidad, sostenibilidad de la relación, satisfacción de la entidad, impacto económico, en el territorio, social, etc.). Y en la que resulta "... primordial que la relación se establezca bajo principios de auténtica reciprocidad, entendida esta como un principio básico para la introducción del ApS en la universidad" (p. 41).

Debemos instar, por tanto, a investigar, reflexionar y debatir sobre qué es, de forma precisa, un servicio comunitario, una comunidad que participa en una estrategia de aprendizaje en la que se involucra como parte activa de esa propuesta y en la que también se beneficia con sus resultados; analizar la reciprocidad entre universidad y comunidad a la vez que estudiar las posibilidades del ApS como enfoque metodológico que promueve en ambos los Objetivos de la Agenda 2030 que favorece el giro comunitario que aborda este libro. Sus 7 capítulos aportan perspectivas y contenidos diferenciados que confluyen en el valor, y la necesidad, de este giro en la metodología del ApS en nuestras instituciones universitarias, clave que garantiza la calidad de estas propuestas, a la vez que condiciona el impacto esperado.

Marta Ruiz-Corbella

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

FONTANA ABAD, M. (2023). *La alianza familia-escuela y su impacto educativo. Elementos para la generación de políticas educativas basadas en la evidencia*. Narcea, 205 pp.

La alianza familia y escuela se convierte en fundamental cuando pensamos en la educación de los hijos. Por tal motivo, es necesario reconocer que no se trata de una competencia entre ambas instituciones, sino que, desde sus características propias y funciones particulares, son ellas las que toman partido de lo que conlleva esta tarea de educar. Su trabajo, en este sentido, debe ser colaborativo "con confianza mutua" (p. 9). En este sentido, bajo los preceptos de la actualidad, nos preguntamos: ¿se puede hablar de alianzas entre estos dos espacios importantes de socialización para la persona? Y con ello, complementar: ¿cómo podría generarse?

El presente libro nos traslada a esa comprensión, ya que nos invita a reflexionar sobre la participación de la familia, su implicación en entornos escolares, las normas que operan en esas interacciones, así como la importancia de la comunicación para el beneficio de los estudiantes. Entonces, se encuentran palabras como implicación, colaboración, participación y, por otro lado, éxito académico y social, como una posible consecuencia de esa alianza.

El primer capítulo se aborda a través de los resultados de un metaanálisis, el cual refleja la importancia de la implicación familiar y si ese rol facilita o dificulta el resultado académico de los hijos. Además, el estudio realizado nos invita a preguntarnos: “¿son las expectativas causa o consecuencia de un rendimiento académico satisfactorio?” (p. 46). Posteriormente, se hace énfasis en la comunicación escuela-casa como un medio necesario para sumar esfuerzos entre los padres y profesores para mejoras significativas a nivel académico y socioemocional.

¿Qué sabemos sobre el impacto de la implicación parental con el rendimiento académico de los hijos? Por medio del estudio que se presenta en el segundo capítulo, los autores, en primera instancia, analizan cualitativamente 12 estudios metaanalíticos, y, en segunda, realizan una síntesis de tendencias observadas, en la cual agregan los resultados cuantitativos a nivel global y relacionan otros factores relevantes a mencionar. Estos estudios, publicados de 2001 hasta 2021, poseen una evidencia científica que data del año 1964 hasta 2020, lo que es sumamente interesante para analizar de manera más específica la participación parental y dar respuesta a la pregunta planteada.

La política educativa está enmarcando el aprendizaje intergeneracional como un área importante para el desarrollo de futuros más cohesivos y sostenibles. Durante el tercer capítulo, se brinda información sobre la atención que debe darse a estas interacciones. Por un lado, reflexiona sobre si la trayectoria de los padres, éxito académico y situación socioeconómica puede marcar una posible pauta en el desarrollo de sus hijos y, por otro, sobre los valores percibidos y tomados por sus hijos. De tal manera, a través de cinco estudios analizados, se muestran resultados sobre la base de la que parten, la transmisión intergeneracional, en el éxito académico y social.

El siguiente capítulo nos lleva a las siguientes preguntas: ¿a qué nos referimos con la autoridad?, ¿cuál es el papel que tiene en la familia y escuela? Cuestionamientos que aparecen y abren una serie de debates necesarios a realizar para su mejor comprensión y toma de acción en el ámbito educativo. El autor hace énfasis en la importancia de la presencia de límites sin que con ello se niegue la presencia de la libertad. Todo ello permite analizar de qué se trata vivir con el otro, desde nuestra individualidad, pero también comprendiendo los límites que ese otro puede tener. Entonces, educar implica más que una imposición una transformación constante en la que los hijos aprenden no solo de lo que se dice, sino también de lo que se hace en el interior de lo cotidiano, la interacción.

En el quinto capítulo se reflexiona sobre el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Los autores ponen en manifiesto una serie de retos que implica el acceso a las mismas en el ámbito educativo y familiar. Entre los puntos a resaltar, se hace especial énfasis en la responsabilidad compartida sobre su uso, tanto por parte de los padres como en las aulas por los docentes. Los resultados arrojan diferentes posicionamientos al respecto. Asimismo, no se puede negar que el uso de las TIC es una realidad en la que nos encontramos inmersos y que, desde el desconocimiento o el miedo, no se podría tener una mejor comprensión.

Los últimos capítulos nos acercan de manera reflexiva al binomio familia-escuela. El primero, desde un título “Intervención conjunta”, clarifica terminológicamente la relación de ambos conceptos. También se habla de participación, alianza, cooperación y comunicación como principales términos que abordan esta relación. Posteriormente, en el siguiente, se da cierre por medio de una síntesis de las diversas ideas que convergen en el texto. Además, brinda sugerencias para políticas educativas, entre las que se mencionan aquellas que vayan vinculadas a la implicación parental, al acompañamiento en la transmisión intergeneracional del éxito académico, las que defiendan y velen por el ejercicio de la autoridad, así como las que regulen el uso de las TIC en los entornos mencionados, familia y escuela.

A modo de conclusión, se puede reconocer por medio de las investigaciones mencionadas en el texto sobre el impacto e implicación de la familia, su participación, expectativas e influencia en el rendimiento académico de los estudiantes. Así como la necesaria, explorada pero poco definida, alianza que tiene con la escuela. Una alianza pensada como una oportunidad para contribuir con la sociedad a la que aspiramos, en donde exista el diálogo y la colaboración como base.

Nilda Gálvez Varas  
Universidad Complutense de Madrid

ÁLVAREZ JUSTEL, J. y ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (2022). *Tutoría y orientación en secundaria. Recursos para la intervención*. Pirámide, 236 pp.

La tutoría y la orientación educativa ocupan un lugar destacado en la configuración formativa del alumnado de educación secundaria. Desde hace ya varias décadas son factores que contribuyen a la calidad educativa y a un pleno desarrollo integral del alumnado. Esto supone, sin duda, un gran reto para profesores-tutores y para los profesionales de la orientación. La presente obra pone de relieve una serie de aspectos que se han de tener en cuenta en una adecuada intervención de la tutoría y orientación en la educación secundaria, como son:

- La realidad personal por la que están pasando los adolescentes, en muchos casos, es crítica debido a los cambios personales, pero también sociales que les rodean.

- La realidad educativa es cada vez más compleja, ya que es necesario una formación integral y exigente de cara a una sociedad cada día más competitiva.
- La realidad vocacional, que muestra al alumnado un mundo cambiante en el que, en ocasiones, es difícil encontrar el acomodo personal y emocional necesario. Esto supone continuos procesos de toma de decisiones académicas y profesionales.

La obra se estructura en torno a cinco capítulos que tratan diferentes temáticas. El primer capítulo tiene como finalidad conocer la realidad de la etapa educativa y la relevancia que tiene en la formación inicial del alumnado, dado que desde ella accederá ya a la especialización que le facilitará la entrada en el mercado de trabajo. Para ello, se realiza una revisión legislativa en todas las reformas educativas en España, se muestran las características de este nivel educativo y las del alumnado adolescente, los objetivos curriculares que se han de conseguir y la problemática del fracaso y abandono escolar en esta etapa.

En el capítulo segundo aborda la forma en la que se ven representadas tanto la tutoría como la orientación en el marco legal de la nueva Ley de Educación (LOMLOE), su justificación, las necesidades que presentan tanto el alumnado como las familias, las problemáticas más usuales de la tutoría, las funciones específicas de la tutoría y orientación, sus nuevos roles y funciones, la fundamentación teórica, el modelo integral de tutoría (mostrando las funciones concretas de cada una de las modalidades que existen dentro de la tutoría), el modelo organizativo más adecuado y la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación.

Continúa la obra con un capítulo dedicado a definir y concretar las áreas temáticas de la tutoría y la orientación: 1) los procesos de enseñanza y aprendizaje (motivación para el aprendizaje, aprendizaje cooperativo, entornos personales de aprendizaje, aprendizaje-servicio, comunidades de aprendizaje, procesos de aprendizaje e inteligencias múltiples y aprendizaje e inteligencia emocional); 2) atención a la diversidad e inclusión (marco normativo, medidas ordinarias y específicas de atención a la diversidad, estrategias metodológicas para una educación inclusiva y barreras de la educación inclusiva); 3) orientación académica y profesional (aportaciones, objetivos, áreas de intervención y proyecto profesional); 4) orientación para la prevención y el desarrollo humano (habilidades de vida y habilidades sociales, autoconcepto y autoestima, bullying, clima de clase, gestión de conflictos y educación emocional).

Un aspecto al que a veces se le concede poca importancia es el de los recursos. A este tema se dedica el capítulo cuarto en el que se lleva a cabo una propuesta bibliográfica y se presenta una gran variedad de recursos para afrontar las diferentes áreas temáticas de la tutoría y orientación (programas de las diferentes áreas de intervención y materiales multimedia).

El último capítulo se dedica al Plan de Acción Tutorial (PAT). Se señalan todos aquellos aspectos que se han de tener en cuenta en su planificación, organización y evaluación (análisis del contexto y de necesidades, propuesta de plan de acción tutorial y otros aspectos a contemplar), destacando la planificación y, según la organización, los requisitos mínimos que se han de exigir a la institución para poner en marcha el PAT.

El libro presenta un doble componente teórico y práctico a la vez que lo convierte en una referencia para tutores y orientadores en la mejora de su práctica profesional. La obra pretende así responder a todas las cuestiones y temáticas más demandadas y contribuir a la mejora de la práctica tutorial y orientadora en esta etapa educativa. Se exponen al orientador educativo, al tutor y al resto del profesorado de educación secundaria todos aquellos aspectos que se han de tener en cuenta en la planificación, organización y puesta en práctica del plan de acción tutorial; al mismo tiempo que se aporta un amplio abanico de recursos que pueden servir de apoyo a los profesionales en su labor.

Antonio Pantoja Vallejo y Mariana Gómez Vicario  
Universidad de Jaén



# POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA *BORDÓN*

*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.

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).
- Una **descripción precisa de la metodología adoptada**, como se indica de forma detallada en esta política editorial.
- Debe incluir los **hallazgos principales**, discutir las **limitaciones del estudio** y proporcionar una **interpretación general de los resultados en el contexto del área de investigación**.
- El equipo editorial ha decidido adoptar el formato IMRyD (Introducción, Método, Resultados y Discusión/Introduction, Method, Results, Discussion) porque permite dotar de sistematicidad a los resúmenes en todos los 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*.

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 en otros trabajos similares, teorías o posiciones, señalando las fortalezas y límites propios.

**Bordón acepta estudios empíricos.** Estos trabajos, con enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto, deben especificar con claridad la metodología utilizada. En **los de corte cuantitativo** esta sección debe incluir una descripción del diseño de investigación, la muestra utilizada, su capacidad de representación y el método de selección de la misma. También deben identificarse los instrumentos utilizados para la medida objetiva de variables, aportando los indicios de calidad (fiabilidad y validez) cuando sea pertinente. La sección de Método debe finalizar con una descripción del plan de análisis de datos, identificando los estadísticos utilizados y criterios de interpretación. Asimismo, 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 campo educativo. En **los trabajos cualitativos**, la muestra y su capacidad de generalización se sustituyen por una justificación y descripción de las fuentes de información empleadas, priorizando la triangulación. La recogida de información debe organizarse considerando categorías de contenido, que deben justificarse previamente en el marco teórico. Se recomienda el uso de programas de análisis textual, como ATLAS.Ti o similares, para generar los resultados de este tipo de investigaciones.

**Se aceptarán trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico.** Se considerarán igualmente estudios empíricos, así como trabajos de revisión y metaanálisis sobre la investigación realizada en relación con un problema o área particular:

- 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 (metodología PRISMA o similar) tanto como sea posible. Actualmente la revista recibe un gran volumen de trabajos con esta metodología, pero el contenido acaba siendo una descripción bibliométrica con poco análisis de cuestiones educativas. En todo caso, las revisiones tienen que:
  1. Justificar la revisión en el contexto de lo que ya se conoce sobre el tema. Incluyendo, si las hubiera, revisiones previas.
  2. Plantear de forma explícita la/s pregunta/s que se desean contestar. La revisión debe ser una aportación relevante en el ámbito educativo, primando el estudio de la relación entre factores educativos frente a la mera descripción bibliográfica.
  3. Describir la metodología usada: fuentes de información (p. ej., bases de datos), criterios de elegibilidad de estudios, estrategia de búsqueda, trabajos finalmente incluidos y excluidos con detalles de las razones, etc. El análisis de efectos entre variables mediante técnicas de metaanálisis es una estrategia metodológica de interés para la revista.
  4. Los resultados no deben ser únicamente una descripción de cada uno de los trabajos o de sus indicadores bibliométricos, es necesaria la reflexión para dar respuesta

a preguntas de investigación vinculadas a relaciones entre elementos o factores educativos.

Finalmente, se rechazarán los trabajos teóricos que propongan un mero resumen de la literatura sobre un tema sin objetivos específicos de indagación ni precisiones metodológicas.

## **Proceso de evaluación por pares**

Todos los artículos que acceden a la fase de revisión, sin excepción, están sujetos a revisión por pares. En la primera etapa del proceso los trabajos enviados sufren una doble revisión, primero del equipo técnico para verificar los criterios formales establecidos en las normas de envío y, a continuación, el equipo editorial revisa que los trabajos cumplen con la política editorial. *Bordón* cuenta con un equipo de editores asociados, especialistas en diferentes áreas de la investigación educativa, encargados de esta labor.

Durante esta fase, los manuscritos se analizarán con herramientas antiplagio. Se descartarán aquellos que incluyan texto de otras fuentes sin citar, autoplagios o también los que tengan más de un 25% de información no original, es decir, citada de forma literal. Los artículos que no se ajusten a los criterios formales y/o a la política editorial de la revista serán desestimados.

El tipo de respuesta de esta primera etapa se sitúa alrededor de los 30 días. Si el trabajo supera esta primera doble revisión, en la segunda etapa serán evaluados con un sistema de doble ciego. Al menos dos revisores/as llevarán a cabo la valoración, generalmente y siempre que sea posible por la temática del artículo. Se seleccionará un miembro del Comité Científico de *Bordón* (conocedores de la política editorial de la revista) y otro se buscará entre investigadores/as especialistas en el tema del artículo o en la metodología utilizada. El equipo de editores asociados se encarga de la asignación y los/las evaluadores/as utilizan un formulario para llevar a cabo la revisión de los textos (Accede desde aquí al formulario de revisión). En el caso de que no se alcance una decisión unánime de los dos evaluadores/as, el manuscrito se someterá a una tercera evaluación.

Una vez revisado, considerando el informe de evaluación, el texto podrá ser aceptado, propuesto para modificaciones o rechazado. Si el trabajo debe modificarse, los/las autores/as recibirán los comentarios de los/as revisores/as y, si es oportuno, podrá iniciarse una nueva ronda de revisión. Por tanto, realizar las modificaciones no implica que el trabajo será publicado. Conviene acompañar las modificaciones con un relatorio de los cambios realizados, dando respuesta a los comentarios incluidos en la evaluación del texto.

Si el artículo es finalmente aceptado, se inicia una etapa de edición del texto para ajustarlo al formato de la revista. La editorial encargada de hacerlo se pondrá en contacto con los/las autores/as y solicitará, si es oportuno, la revisión de cuestiones de formato. En esta etapa no se podrá modificar el contenido de forma sustancial.

## **Envío de trabajos en lengua inglesa**

*Bordón* acepta textos escritos en inglés, pero si no es la lengua nativa de los/as autores/as deben acompañar el trabajo de un certificado de revisión del idioma.

## **Política de acceso abierto**

El envío y la publicación de los trabajos no supone ningún coste para los/las autores/as. La revista está financiada por la Sociedad Española de Pedagogía, que asume los costes de publicación a través de las cuotas de sus miembros. Puede ponerse en contacto con la Secretaría de la SEP en el correo [sep@sepedagogia.es](mailto:sep@sepedagogia.es) si le interesa formar parte de la Sociedad y apoyar la difusión de la investigación educativa desde diferentes aproximaciones.

*Bordón* publica sus contenidos en abierto, la Sociedad Española de Pedagogía conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas. El formato electrónico de los trabajos está bajo la licencia Creative Commons (CC-BY-NC). Esta licencia permite descargar, adaptar y redistribuir el material siempre que se cite de forma adecuada y no tenga un propósito comercial. Además, todos los artículos incorporan el *Digital Object Identifier* (DOI).

La revista permite y aconseja a los autores la difusión de los trabajos aceptados a través de su inclusión en repositorios institucionales o temáticos de acceso abierto, siempre que se incorpore el enlace a la publicación original.

## **Política de igualdad y diversidad**

Debe tenerse especial atención al uso del lenguaje inclusivo y no discriminatorio y evitar el sesgo de género. Para ello puede consultar el manual de publicación APA: <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/bias-free-language/gender>.

# **NORMAS PARA LOS AUTORES.**

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

### **Lista de comprobación para la preparación de envíos**

Como parte del proceso de envío, los/as autores/as están obligados/as a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se rechazarán aquellos envíos que no cumplan estas directrices:

1. SU ARTÍCULO SERÁ DESESTIMADO AUTOMÁTICAMENTE SI EL RESUMEN NO SE AJUSTA al FORMATO IMRyD (las palabras INTRODUCCIÓN, MÉTODO, RESULTADOS Y DISCUSIÓN aparecerán escritas dentro del resumen, en mayúsculas, seguidas de un punto y seguido) y si su extensión no es de entre 250 y 300 palabras.
2. El artículo está debidamente anonimizado y no tiene plagio. En el texto NO se puede deducir, a partir de la las autocitas, de quién es la autoría. Del mismo modo, en el archivo de envío deben estar eliminadas las etiquetas del archivo que crea por defecto el formato Microsoft Word.
3. El artículo no supera las 7000 palabras en total, exceptuando únicamente las traducciones del resumen y de las palabras clave. Y tampoco debe ser inferior a las 6000 palabras. En las revisiones sistemáticas de literatura o metaanálisis no se considera la lista de bibliografía en el cómputo del total de palabras.
4. El trabajo es original y no está siendo valorado para su publicación en otra revista.
5. El artículo cuenta con entre 4 y 6 palabras clave extraídas originalmente del Tesoro de ERIC traducidas al español (<https://eric.ed.gov/>).
6. Las referencias en el texto, las referencias bibliográficas finales, las citas textuales, etc., siguen EXHAUSTIVAMENTE el formato de la última edición de las normas APA, incluyéndose el DOI siempre que exista.
7. En el caso de estudios empíricos, cuando proceda, han de incluirse los tamaños del efecto y la interpretación de los mismos.
8. Las tablas y figuras se presentan en escala de grises y NO en color.
9. He leído y soy consciente de las instrucciones para el envío de trabajos y de la política editorial de *Bordón*.
10. Deben incorporarse correctamente los metadatos solicitados en el envío, incluyendo la información tanto del artículo como los datos de autores/as.

### **Directrices para autores/as**

Todos los artículos publicados en la Revista son previamente valorados por dos revisores/as externos según el sistema de revisión por pares (doble ciego). En caso de discrepancia, el Editor podrá solicitar una tercera valoración. Los trabajos deben ser una aportación significativa en el campo educativo y deben seguir las recomendaciones incluidas en la política editorial de la revista, donde también está descrito el proceso de evaluación por pares.

## Requisitos de los trabajos

- 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. El equipo editorial comprobará la originalidad de los trabajos utilizando herramientas antiplagio.
- **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>).
- **Idioma de publicación:** *Bordón* acepta artículos originales en español e inglés, publicándose en el idioma de envío. Excepcionalmente se aceptarán artículos originales en portugués, en este caso, deberán ponerse en contacto previamente con la Secretaría de la revista ([sep@sepedagogia.es](mailto:sep@sepedagogia.es)).
- **Costes:** el envío y la publicación de los trabajos no supone ningún coste para los/las autores/as. La revista está financiada por la Sociedad Española de Pedagogía, que asume los costes de publicación a través de las cuotas de sus miembros, asociarse sirve para apoyar la difusión de la investigación educativa en medios de calidad como *Bordón*. Para cualquier información a este respecto, puede ponerse en contacto con la Secretaría de la SEP en el teléfono abajo indicado o en el correo [sep@sepedagogia.es](mailto:sep@sepedagogia.es).

## Envío

- Los trabajos deben ser **enviados exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT**, de la Fundación de Ciencia y Tecnología: <http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login>.
- Se recomienda el envío de archivos en **formato Microsoft Word**. NO se aceptan archivos en formatos como PDF; este formato no puede editarse directamente.
- **Anonimización:** el artículo debe redactarse de forma que los/las revisores/as no puedan deducir por las autocitas la autoría del mismo; por ejemplo, se evitarán expresiones del tipo “como dijimos anteriormente (Pérez, 2020)” o “según nuestro trabajo (Pérez, 2020)” etc. También se eliminarán las etiquetas de identificación del archivo que crea por defecto el formato Word en el menú, deben revisarse en la sección de propiedades del documento.
- **Orden de prelación de autoría:** debe aparecer por estricto orden de importancia en función de su contribución específica al trabajo. Y, si el trabajo es aceptado, se incluirá la información sobre su contribución específica al artículo en el currículum que adjuntarán al final del documento.
- **Metadatos:** es muy importante introducir correctamente los metadatos en la plataforma durante el envío. Por un lado, la información sobre el artículo (título y palabras clave, resumen, bibliografía) y, por otro lado, los datos de los/las autores/as (nombre y apellidos en orden de firma, filiación institucional, categoría o puesto de trabajo, correo electrónico e identificador ORCID, que debe estar activo y actualizado).
- **Fuente de financiación de la investigación:** si los resultados del trabajo son producto de proyectos financiados, debe indicarse la agencia/s de financiación y referencias. Esta información debe incorporarse también en los metadatos y, una vez publicado el trabajo, también en la versión final del texto.
- **Comités de ética:** las investigaciones con un diseño que implique la realización de algún tipo de intervención, con adultos o menores, que pueda afectar a características cognitivas, actitudinales y/o de rendimiento académico deberán contar con la aprobación de algún comité de ética. Pueden utilizarse los de universidades u organismos públicos oficiales. En el caso de autores que no se encuentren vinculados a este tipo de organismos, deberán contar con las autorizaciones individuales y los centros educativos que participen en el estudio.
- **Evaluación del artículo:** el equipo editorial comprobará si los artículos cumplen con los *criterios formales* descritos al comienzo de esta sección 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.
- **Correcciones:** una vez evaluado el artículo, el director de *Bordón* o persona en quien delegue informará al autor/a de contacto de la decisión producto del proceso de evaluación del trabajo, 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.

## Estructura y formato del texto

- La extensión de los trabajos, que deberán ser enviados en formato Word, no sobrepasará las **7000 palabras** en total, exceptuando únicamente las traducciones del resumen y de las palabras clave. Y tampoco será inferior a 6000 palabras.
- 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). 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 Tesouro de ERIC y se traducirán al español.
  5. RESUMEN EN INGLÉS (ABSTRACT). Entre 250 y 300 palabras y en formato IMRyD. (**IMPORTANTE**: por favor, asegúrese de que este resumen esté redactado/revisado por un experto en el idioma. En caso contrario, y en el supuesto de que su trabajo sea finalmente apto, el resumen no será aceptado y esto retrasará la publicación de su artículo).
  6. KEYWORDS, extraídas del Tesouro de ERIC.
  7. TEXTO DEL ARTÍCULO. Conviene insistir aquí en la necesidad de revisar la *política editorial* de la revista antes de hacer el envío del texto.
  8. NOTAS (si existen). Numeradas correlativamente, se indicarán con superíndices y se incluirán al final del texto bajo el epígrafe de Notas.
  9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.
- **TABLAS y FIGURAS**: cuando puedan ir en formato Word, deberán ir en el lugar que le corresponda dentro del artículo, con su correspondiente título y leyenda y numeradas correlativamente, siguiendo las normas APA. 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.
- **DATOS incorporados en repositorios abiertos**: se recomienda depositar el material complementario, sobre todo los datos utilizados para generar los resultados de la investigación, en repositorios de acceso abierto federados en la European Open Science Cloud (EOSC). Y hacer referencia en los trabajos utilizando el DOI o Handel de esos datos.
- **NÚMEROS**: se recomienda el uso de la normativa APA sobre el formato de los números de las publicaciones científicas. Principalmente, debe incluirse punto para separar los decimales (p. ej., 0.1); debe usarse 0 antes del punto decimal cuando el estadístico pueda ser superior a 1 en términos absolutos (p. ej.,  $d$  de Cohen = 0.70). En cambio, no se usa 0 antes del punto decimal cuando el estadístico no pueda ser superior a 1 en términos absolutos (proporciones, correlaciones, nivel de significación estadística) (p. ej.,  $\alpha = .01$ ). El siguiente trabajo sintetiza estas normas:

Frías-Navarro, D. (2020). *Herramientas para la redacción del informe de investigación*. 7.<sup>a</sup> edición del Manual de Publicación APA (American Psychological Association). <http://www.uv.es/friasnav/EscribirnumerosFormatoAPA.pdf>

- **RESUMEN**: 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. (**IMPORTANTE**: por favor, asegúrese de que este resumen esté redactado/revisado por un experto en el idioma. En caso contrario, el resumen no será aceptado y esto retrasará la publicación de su trabajo). En su caso, podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado español.
- **Formato APA**: además de los números, las referencias bibliográficas finales, las citas textuales, las tablas y las figuras seguirán el formato de la última edición de las normas APA. Recuerdese la obligatoriedad de **incluir el DOI en las citas** siempre que exista.
- Las **RECENSIONES DE LIBROS**, cuya fecha de publicación no podrá ser anterior a tres años previos de la fecha de envío (es decir, si se envía en 2023 no podrá haberse publicado el libro antes de

2020), también deben ser enviadas exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT **seleccionando la sección de reseñaciones** (no como artículo). Deberán ajustarse a la siguiente estructura:

1. Apellidos del autor/a del libro, Iniciales (Año de publicación). Título del libro. Editorial, número de páginas del libro.
2. TEXTO de la reseñación del libro (extensión máxima de **900 palabras**).
3. NOMBRE Y APELLIDOS del autor/a de la reseñación.
4. Filiación del autor/a de la reseñación.
5. Otros datos del autor/a de la reseñación (correo electrónico, dirección postal y puesto de trabajo).
6. El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes, en cumplimiento de las normas descritas anteriormente.

### **Aceptación del trabajo**

- Aceptado un artículo para su publicación, tendrán prioridad en la fecha de publicación aquellos artículos en los que todos/as los/las autores/as 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.
- Las pruebas de imprenta de los artículos aceptados para su publicación se enviarán al autor/a 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.
- *Bordón. Revista de Pedagogía* publica sus contenidos en abierto. El formato electrónico de los trabajos está bajo la licencia Creative Commons (CC-BY-NC), que permite descargar, adaptar y redistribuir el material siempre que se cite de forma adecuada y no tenga un propósito comercial. Además, todos los artículos incorporan el *Digital Object Identifier* (DOI) y se permite la incorporación de los trabajos publicados en repositorios institucionales o del ámbito.



- ◆ LA IMAGEN DE LA EDUCACIÓN COMO FACTOR EXPLICATIVO DE ABANDONO ESCOLAR PREMATURO. PROPUESTA DE UN MODELO DE ANÁLISIS / *THE IMAGE OF EDUCATION AS AN EXPLANATORY FACTOR IN EARLY SCHOOL LEAVING. PROPOSAL OF ANALYSIS MODEL*  
Silvia Avellaneda San Antonio
- ◆ SERVICE-LEARNING AND PROJECT-BASED LEARNING METHODOLOGIES IN HIGHER MUSIC EDUCATION: A REVIEW OF THE LITERATURE / *METODOLOGÍAS APRENDIZAJE-SERVICIO Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EDUCACIÓN MUSICAL SUPERIOR: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA*  
Laura Cuervo-Calvo y Alberto Cabedo-Mas
- ◆ NIVEL DE CONFLICTO, IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO Y DEFENSA DE LA DIVERSIDAD SEXUAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA / *LEVEL OF CONFLICT, TEACHER INVOLVEMENT AND DEFENSE OF SEXUAL DIVERSITY IN SECONDARY SCHOOL*  
Ricard Huerta y Vicente Alfonso-Benlliure
- ◆ LA INQUIETUD ANTE LA OBSERVACIÓN EN EL AULA EN EL DOCENTE DE LENGUAS EXTRANJERAS / *CONCERN ABOUT CLASSROOM OBSERVATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHERS*  
Ana Elena Martínez Vargas y Sara Redondo Duarte
- ◆ IMPROVING SAFE PEDESTRIAN BEHAVIOR THROUGH VIRTUAL REALITY: AN EMPIRICAL STUDY / *MEJORAR EL COMPORTAMIENTO DE LOS PEATONES MEDIANTE LA REALIDAD VIRTUAL: UN ESTUDIO EMPÍRICO*  
Alicia López-Álvarez, Luca Piovano, Francisco Luque y Carlos de Aldama
- ◆ ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON JÓVENES QUE MIGRAN SOLOS / *SOCIO-EDUCATIONAL CARE WITH UNACCOMPANIED FOREIGN MINORS*  
Ruth Vilà Baños, Angelina Sánchez Martí, Montserrat Freixa Niella y Franciele Corti
- ◆ EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS DESDE LA ACCIÓN PROFESIONAL ORIENTADORA EN LA UNIVERSIDAD / *THE DEVELOPMENT OF ENTREPRENEURIAL SKILLS THROUGH PROFESSIONAL GUIDANCE ACTION AT UNIVERSITY*  
Carolina Romero-García y Magdalena Suárez-Ortega
- ◆ ¿ES LA METODOLOGÍA COOPERATIVA EL CAMINO PARA MOTIVAR Y APRENDER EN LA ADOLESCENCIA? / *IS THE COOPERATIVE METHODOLOGY THE WAY TO MOTIVATE AND LEARN DURING ADOLESCENCE?*  
Ana Cristina Formento Torres, Alberto Quílez-Robres y Alejandra Cortés-Pascual

Indexed in  
**SCOPUS**



# B

**Bordón, desde 1949**

ISSN: 0210-5934  
e-ISSN: 2340-6577