

revista de e**EDUCACIÓN**

Nº 407 ENERO-MARZO 2025



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES

revista de
EDUCACIÓN



Nº 407 ENERO-MARZO 2025

revista de EDUCACIÓN

Nº 407 Enero-Marzo 2025

Revista trimestral

Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

Instituto Nacional de Evaluación Educativa
Paseo del Prado, 28, 4.^a planta
28014 Madrid
España

Edita
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://www.libreria.educacion.gob.es/>
Catálogo general de publicaciones oficiales de la Administración General del Estado: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Edición: 2024
NIPO pdf: 164-24-063-9
NIPO ibd: 164-24-061-8
NIPO html: 164-24-062-3
ISSN Línea: 1988-592X
ISSN papel: 0034-8082
Depósito Legal: M.57/1958
Imagen de cubierta: Annie Spratt en Unsplash
Diseño de la portada: Dinarte S.L.
Maqueta: Glaux Publicaciones Académicas S.L.U.

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENCIA

Abelardo de la Rosa
Secretario de Estado de Educación

Clara Sanz López
Secretaria General de Formación Profesional

VOCALES

Santiago Antonio Roura Gómez
Subsecretario de Educación, Formación Profesional y deportes

Mónica Domínguez García
Directora General de Evaluación y Cooperación Territorial

Carmen Tovar Sánchez
Directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Clementa López Fernández
Subdirectora General de Atención al Ciudadano, Documentación y
Publicaciones

Francisco Javier Amaya Flores
Subdirectora de Cooperación Territorial e Innovación Educativa

Helena Ramos García
Subdirector General de Ordenación Académica

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTORA

Carmen Tovar Sánchez

EDITOR JEFE

José Luis Gaviria Soto

EDITOR ADJUNTO

David Reyero García

VOCALES

Antonio Cabrales Goitia (University College London); Caterina Casalmiglio (Universitat Autònoma de Barcelona); Antonio Lafuente García (Consejo Superior de Investigaciones Científicas); Leoncio López-Ocón Cabrera, (Consejo Superior de Investigaciones Científicas); Carlos Marcelo García (Universidad de Sevilla); Miquel Martínez Martín (Universitat de Barcelona); Francisco Michavila Pitarch; (Universidad Politécnica de Madrid); Juan Manuel Moreno Olmedilla (Banco Mundial); Clara Eugenia Núñez (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Lucrecia Santibáñez (Claremont Graduate University); Denise Vaillant (Universidad ORT, Uruguay); Pablo Zoido (Banco Interamericano de Desarrollo).

REDACCIÓN

Jefe de Redacción: Sabrina Gallego Verdi

Colaboradores: Ruth Martín Escanilla y Alberto Díaz-Roncero Canales

ASESORES CIENTÍFICOS

Internacional

Aaron Benavot (State University of New York, SUNY-Albany); Abdeljalil Akkari (Universidad de Ginebra); Mark Bray (University of Hong Kong); José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales, Chile); Dirk Hastedt (Executive Director, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); Andreas Schleicher (Director, Directorate for Education and Skills, OCDE).

Nacional

Teresa Aguado Odina (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Margarita Bartolomé (Universitat de Barcelona); Antonio Bolívar (Universidad de Granada); Josefina Cambra Giné (Colegio de Doctores y Licenciados); Anna Camps i Mundó (Universitat Autònoma de Barcelona); César Coll Salvador (Universitat de Barcelona); Agustín Dosil Maceira (Universidad LibeRQuaré); Gerardo Echeita Sarriónandia (Universidad Autónoma de Madrid); Juan Manuel Escudero Muñoz (Universidad de Murcia); Mariano Fernández Enguita (Universidad Complutense de Madrid); Joaquín Gairín Sallán (Universitat Autònoma de Barcelona); José Luis García Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Daniel Gil Pérez (Universitat. de València); Fuensanta Hernández Pina (Universidad de Murcia); Carmen Labrador Herria (Universidad Complutense de Madrid); Miguel López Melero (Universidad de Málaga); Elena Martín Ortega (Universidad Autónoma de Madrid); Rosario Martínez Arias (Universidad Complutense de Madrid); Inés Miret (Neturity S.L., Madrid); Juan Ignacio Pozo (Universidad Autónoma de Madrid); Joaquim Prats Cuevas (Universitat de Barcelona); Manuel de Puelles (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Tomás Recio Muñiz (Universidad de Cantabria); Luis Rico Romero (Universidad de Granada); Juana M.^a Sancho Gil (Universitat de Barcelona); Mercedes Vico Monteoliva (Universidad de Málaga); Antonio Viñao Frago (Universidad de Murcia); Jesús García Laborda (Universidad de Alcalá).

Índice

Investigaciones

SILVIA SÁNCHEZ-SERRANO, MARÍA REMEDIOS BELANDO-MONTORO & VÍCTOR LEÓN-CARRASCOSA: Eficacia percibida y perfiles estudiantiles en el Aprendizaje-Servicio universitario	1
DANIEL TURIENZO, JESÚS ROGERO-GARCÍA & KARIM AHMED-MOHAMED: Condicionantes socioeconómicos, alternativas de cuidado y valores de crianza en el acceso a la etapa 0-3.....	29
MONTSERRAT CASALPRIM RAMONET & BETLEM SABRÍA BERNADÓ: Las diferencias de género en el perfil del estudiante de nuevo acceso de la University of Andorra. Una evolución de la última década	53
MARÍA JOSÉ ARROYO GONZÁLEZ, DANIELA BARIDON CHAUVIE, RAQUEL LÓPEZ CARRASCO & JOAQUÍN GONZÁLEZ CABRERA: La nueva figura del Coordinador de Bienestar y Protección en los centros educativos: análisis comparado del desarrollo normativo en las diferentes comunidades autónomas...	81
JOSÉ IGNACIO CRUZ: La política de becas educativas del franquismo en el bachillerato y la formación profesional (1939-1970).....	111
ÁLVARO BALAGUER ESTAÑA, EDGAR BENÍTEZ SASTOQUE, BELEN SERRANO VALENZUELA & SANTOS OREJUDO HERNÁNDEZ: Competencias Clave en Educación y Autoeficacia General. Validación de la escala COMINT	137
MARC BALLESTÉ ESCORIHUELA, SOFIA ISUS BARADO, ANNA SOLÉ-LLUSSÀ & ARES FERNANDEZ JOVÉ: Patrimonio Cultural Inmaterial y Educación: Análisis del Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda de la UNESCO.....	167
ELIA SANELEUTERIO & SANDRA SOLER-CAMPO: Identificación de estereotipos de género en Educación Secundaria Obligatoria: doble análisis de largometrajes animados	193
OIHANA LEONET, ALAITZ SANTOS & EIDER SARAGUETA: La competencia comunicativa y la autopercepción del alumnado como claves para el desarrollo académico en contextos multilingües.....	217

TERESA RABAZAS ROMERO & CARLOS SANZ SIMÓN: Desvelando la práctica educativa en la España de Primo de Rivera a través de la Inspección de Primera Enseñanza (1923-1930).....	243
BRUNO BLANCO-VARELA & JOSE MANUEL AMOEDO: Efectos de la repetición escolar según el perfil socioeconómico del estudiante	267
ÁLVARO MORALEDA-RUANO & TERESITA BERNAL-ROMERO: La escuela rural en España en el siglo XXI: una revisión sistemática según el protocolo PRISMA	299
Reseñas.....	325



Investigaciones

Eficacia percibida y perfiles estudiantiles en el Aprendizaje-Servicio universitario

Perceived efficacy and student profiles in the university Service-Learning

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-651>

Silvia Sánchez-Serrano

Universidad Complutense de Madrid

Maria Remedios Belando-Montoro

Universidad Complutense de Madrid

Víctor León-Carrascosa

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

La metodología Aprendizaje-Servicio en la universidad ofrece una formación profesional ligada al desarrollo de competencias formativas, académicas y cívicas vinculadas a los estudios universitarios. Su implementación permite acercar la universidad a la sociedad mediante la prestación de un servicio a la comunidad. Sin embargo, es preciso establecer estrategias en su aplicación, con la finalidad de potenciar las aportaciones que esta metodología puede ofrecer al ámbito educativo. En este contexto, el objetivo del presente trabajo es valorar la eficacia de la metodología Aprendizaje-Servicio desde la percepción del estudiantado universitario, analizando las diferencias existentes entre las variables sociodemográficas: estudios, género, edad, curso y titularidad del centro, identificando, a su vez, perfiles de estudiantes que muestren el nivel de aplicabilidad del Aprendizaje-Servicio Universitario. A través de un estudio no experimental de carácter exploratorio, se recoge información de un total de 304 estudiantes de universidades públicas y privadas del territorio español. Dentro de la metodología Aprendizaje-Servicio se analizan tres dimensiones que recoge

el instrumento aplicado (Formativa, Aprendizaje y Servicio). Los resultados obtenidos sugieren un mayor acercamiento al servicio en vinculación con el aprendizaje obtenido en la universidad. Los estudios diferenciales muestran la falta de reconocimiento en los estudiantes del Grado en Educación Social, así como la escasa respuesta de la experiencia a sus expectativas formativas y académicas. Las mujeres presentan mayor reflexión y sensibilidad social que los hombres. Y respecto a la titularidad del centro, los estudiantes de universidades privadas manifiestan un mayor sentido del desarrollo del servicio. Además, se obtienen tres perfiles de estudiantes con variedad de características en torno a la forma de aplicación de la metodología. El estudio concluye con la detección de la necesidad de generar estrategias que mejoren la metodología Aprendizaje-Servicio, poniendo énfasis en favorecer un aprendizaje más consciente sobre las competencias que se adquieren en los grados universitarios.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, educación superior, formación, aprendizaje, servicios a la comunidad, educación cívica, metodologías educativas.

Abstract

The Service-Learning methodology at the university offers professional training related to the development of formative, academic and civic competencies linked to university studies. Its implementation makes it possible to bring the university closer to society by providing a service to the community. However, it is necessary to establish strategies in its application, in order to enhance the contributions that this methodology can offer to the educational field. In this context, the aim of this paper is to assess the effectiveness of the Service-Learning methodology from the perception of university students, analyzing the existing differences between the sociodemographic variables: studies, gender, age, course and ownership of the center, identifying, in turn, student profiles that show the level of applicability of University Service-Learning. Through a non-experimental exploratory study, information was collected from a total of 304 students from public and private universities in Spain. Within the Service-Learning methodology, three dimensions of the applied instrument (Formative, Learning and Service) are analyzed. The results obtained suggest a greater approach to service in entailment with the learning obtained at the university. The differential studies show the lack of recognition in the students of the Degree in Social Education, as well as the scarce response of the experience to their formative and academic expectations. Women show greater reflection and social sensitivity than men. And concerning the ownership of the center, students from private universities show a greater sense of service development. In addition, three student profiles are obtained with a variety of characteristics regarding the way in which the methodology is applied. The study concludes with the detection of the need to generate strategies to improve the

Service-Learning methodology, with emphasis on favoring a more conscious learning about the competencies acquired in university degrees.

Keywords: service learning, high education, training, learning, community services, civics, education methodologies.

Introducción

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología educativa basada en el aprendizaje a través de la acción, la cooperación con la comunidad y la reflexión sobre el propio proceso (Dafonte-Gómez, 2023). Estos elementos se fusionan en un proyecto único con el propósito de abordar y mejorar las necesidades del entorno. Los proyectos de ApS surgen en respuesta a necesidades reales, buscando efectuar mejoras significativas. Este enfoque conlleva la adquisición de competencias tanto transversales como básicas por parte de los estudiantes participantes, generando un incremento en su compromiso social. Igualmente, estos proyectos suponen una vía de formación profesional al conectar al estudiante con la realidad laboral e incentivarle a resolver situaciones de ámbito profesional (Belando-Montoro et al., 2022). Desde esta perspectiva, la metodología ApS ha sido utilizada en el ámbito universitario para lograr aprendizajes que van más allá de los asociados a las competencias estrictamente académicas, como alcanzar competencias cívicas prestando un servicio a la comunidad. Al mismo tiempo, el Aprendizaje-Servicio en la Universidad [ApS(U)] conlleva prácticas de aprendizaje relacionadas con el futuro profesional del estudiantado (Gómezescobar & Simón-Medina, 2022; Ruiz-Montero et al., 2022). Estas cualidades han motivado procesos de institucionalización del ApS(U) que, en las universidades europeas, se han desarrollado de forma desigual (Meijs et al., 2019). Esta preocupación de alcance global llevó a Lough y Toms (2018) a realizar un estudio con el fin de valorar las trayectorias estratégicas necesarias para el crecimiento en este campo. Los investigadores detectaron varias prioridades, entre ellas, compartir las mejores prácticas y construir una “comunidad de conocimiento”, así como una mayor participación y preparación, tanto de los estudiantes como de las comunidades anfitrionas.

Por otro lado, otros autores (Belando-Montoro et al., 2022; Blanch et al., 2020; Duque, 2018; Gil-Gómez et al., 2016; Ibarrola & Artuch, 2016; López-Fernández & Benítez-Porres, 2018; Ruiz-Corbella &

García-Gutiérrez, 2020; Pérez-Pérez et al., 2019; Ruiz-Montero et al., 2022; Soneira, 2019) destacan que el ApS(U) favorece el desarrollo de competencias y cualidades fundamentales en el ejercicio profesional, así como otros beneficios dirigidos hacia la propia persona y su compromiso con la justicia social. León-Carrascosa et al. (2020) presentan las aportaciones del ApS(U) recogidas por los autores mencionados clasificándolas en tres dimensiones: *Formativa*, *Aprendizaje* y *Servicio*, situando dentro de cada una los elementos que le corresponderían, teniendo presente la interrelación que pudiera existir entre ellos debido a la multidimensionalidad de la propia metodología.

En la dimensión *Formativa*, se incluirían la consolidación del conocimiento académico, la adquisición de competencias profesionales y conocimientos prácticos, el desarrollo de la autoformación y de la capacidad de aprendizaje en nuevos contextos. En la dimensión *Aprendizaje*, destacarían la adquisición de una mayor responsabilidad social y crecimiento personal, la competencia comunicativa, la práctica de herramientas profesionales y el desarrollo de vínculos con la profesión, así como el fomento del compromiso educativo y cívico para la construcción del bien común. En la dimensión *Servicio*, cabe destacar el refuerzo de la capacidad de iniciativa para la toma de decisiones y el aumento de compromiso con los servicios con los que el estudiantado se vincula, así como el fortalecimiento de su pensamiento crítico, la mejora de su capacidad de organización y planificación junto con el incremento de la participación en procesos evaluativos.

Al mismo tiempo, la literatura científica ha atendido a diferentes perspectivas del ApS(U), contribuyendo así a un mejor conocimiento tanto de sus aspectos más conceptuales, como de su evaluación e impacto. Así, por ejemplo, la aplicación del ApS(U) ha sido objeto de investigaciones que han hecho hincapié en su aportación para vincular teoría y práctica (Resch & Schrittesser, 2023). En el caso de España, predominan los trabajos en los que participan estudiantes de titulaciones del ámbito educativo; Maestro en Educación Infantil (Blanch et al., 2020), Maestro en Educación Primaria cuyo servicio se realiza tanto en centros de Educación Primaria (Mayor & Rodríguez, 2015), en la universidad (Suárez-Lantarón, 2023), como en diferentes colectivos de menores (Chiva-Bartoll et al., 2020; Gómezescobar & Simón-Medina, 2022; Soneira, 2019), Grado en Educación Social (Rodríguez-Izquierdo, 2020; Ruiz-Corbella & García-Gutiérrez, 2020), Grado en Pedagogía (Sotelino et al., 2019), Grado en

Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Grado en Pedagogía (Carrica-Ochoa, 2017), Grado en Educación Infantil y Primaria y Máster Oficial en Educación Especial (Gómez-Hurtado et al., 2019) y Grado en Educación Primaria y Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (García-Rico et al., 2023).

En estos estudios, los resultados tras experiencias en actividades de ApS(U), mayormente vinculadas a una de las asignaturas, son algo dispares en cuanto a competencias desarrolladas y valoraciones realizadas por los participantes. Así, en el caso del estudio de Chiva-Bartoll et al. (2020), se demostró que la reflexión sistemática que aporta el ApS(U) produce un aprendizaje significativo y aplicable en contextos reales. Esta vinculación de teoría y práctica también se reveló en los estudios de Mayor y Rodríguez (2015) y Suárez-Lantarón (2023).

Otros estudios comparan el resultado de estudiantes que participan en estas de experiencias con los que optan por realizar otro tipo de trabajos dentro de la misma asignatura. Es el caso del estudio de Sotelino et al., (2019), vinculado a una asignatura del Grado en Pedagogía. En el análisis realizado para comparar la adquisición de competencias cívico-sociales de ambos grupos, se encontró que los estudiantes que habían participado de dicha experiencia obtuvieron medias algo superiores. Este tipo de competencias también se han valorado en otras experiencias. Blanch et al. (2020) encontraron que los participantes mostraron una mejora significativa en competencias relativas a cooperación, participación, responsabilidad social, constancia y esfuerzo. García-Rico et al. (2023) también revelan que el alumnado destaca una mayor sensibilización y concienciación social, así como exigencia ética hacia los receptores del servicio. Los participantes en el estudio de Soneira (2019) destacaron el desarrollo de una ciudadanía crítica, el aprendizaje para el diagnóstico de problemas y la propuesta de soluciones basadas en el conocimiento. En el proyecto de Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez (2020), el objetivo más valorado fue el referido al compromiso cívico y al diálogo intercultural. Ahora bien, resultados similares se han encontrado en experiencias que se han realizado en otros grados. Una de ellas, es la llevada a cabo en la Facultad de Psicología de la Universitat Autónoma de Barcelona con comunidades gitanas y escuelas públicas. Entre las aportaciones que destacan los estudiantes figura la adquisición de competencias relacionadas con la dimensión ética y social, como, por ejemplo, la necesidad de la intervención socioeducativa o la toma de conciencia de la diversidad (Lalueza et al., 2016).

Por su parte, Rodríguez-Izquierdo (2020) y Hervás-Torres et al. (2022) encontraron que la metodología ApS(U) influye en el compromiso académico del estudiantado. En este sentido, Martínez Lozano et al. (2018) destacan la importancia de incidir en competencias como la capacidad de iniciativa y la evaluación procesual para que ese compromiso sea efectivo.

Por otro lado, existen estudios sobre la implementación del ApS(U), como los que se describirán a continuación, que establecen diferencias significativas en función de algunas variables ya expuestas, como son los *estudios* que cursan los participantes en proyectos basados en esta metodología u otras como el *género*, la *edad*, el *curso* e incluso la *titularidad* de la universidad en la que están matriculados/as.

En cuanto a las variables *género* y *edad*, estudios como el de Ruiz-Montero et al. (2022), que pretenden examinar la percepción de la competencia profesional del alumnado que cursa estudios de Actividad Física y el Deporte (AFD) y participa en proyectos de ApS(U), muestran las relaciones existentes entre ambos factores, así como con la tipología de los colectivos receptores. Las mujeres participantes en este estudio muestran mayor relación con colectivos con diversidad funcional y social, mientras que los hombres presentan mayor capacidad de relación con colectivos con diversidad cultural y/o religiosa. Respecto a la edad predominante de los/as participantes, se encuentra en un rango entre 21 y 24 años, seguido de un segundo rango <20 años. Otros estudios como el de Solomon y Tan (2021) también destacan lo determinante de la edad y el género en cuanto al desarrollo del aprendizaje experiencial que supone el ApS(U), especialmente en estudiantado de primer y segundo curso de grado, así como en aquel que no ha tenido experiencias previas en esta metodología. Estudios como el de Lacalle y Pujol (2019) destacan la participación e implicación de las mujeres en el proyecto llevado a cabo sobre ApS(U), así como una mayor disposición a expresar sus impresiones sobre la experiencia, planteándose incluso realizar una aproximación específica sobre esta cuestión desde los estudios de género en futuras experiencias de ApS(U).

Centrándonos en la variable *curso*, trabajos como los de Deeley (2015) defienden que la aplicación del ApS(U) en los cursos más avanzados, aporta mayor preparación de cara a su futuro profesional. Por otro lado, trabajos como el de McIlrath (2012) muestran como la implementación de la metodología ApS(U) en el primer curso de la titulación, a pesar de que esta condición requiera de mayor acompañamiento docente e institucional, permite contextualizar y situar el aprendizaje desde el comienzo de los estudios consiguiendo así un aprendizaje más

significativo y, por ende, más profundo para los siguientes cursos. En el trabajo de Mella (2019) se observa en el estudiantado de los dos primeros cursos de grado una mayor satisfacción con la formación y autoeficacia general, junto a menores niveles de incertidumbre ante el futuro. Por otra parte, Bringle et al. (2010) consideran que la implementación de esta metodología en el primer curso aumenta la motivación del estudiantado para matricularse en los posteriores.

En lo que se refiere a la *titularidad* de la institución, encontramos universidades y centros privados en España, pertenecientes a la Iglesia, como los de la Compañía de Jesús, en los que el ApS(U) forma parte ya de su identidad institucional. En dichos centros, en el año 2020 comenzó a desarrollarse el proyecto “Strengthening Service-Learning at Jesuit Universities in Spain” con el objetivo de institucionalizar esta metodología en su red¹, a través de la realización conjunta de actividades, formaciones y el desarrollo de herramientas para la medición de su impacto. Además, dichas instituciones incorporan ya asignaturas obligatorias basadas en ApS como “Análisis y Acción Social” o la asignatura ApS “Comunicación Interpersonal” ambas impartidas en el Institut Químic de Sarrià (IQS) de la Universitat Ramon Llull, o la realización, también con carácter obligatorio, de un proyecto final de ApS como ocurre en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Pontificia de Comillas.

Por otro lado, en las universidades de titularidad pública en España, encontramos una creciente implantación del ApS(U) como metodología en muy diversas asignaturas y con una notable eficiencia en lo que a la adquisición de competencias se refiere, aunque, actualmente, no existe la obligatoriedad de cursar asignaturas sobre esta metodología en los planes de estudio. Buen ejemplo del creciente desarrollo del ApS(U), son los datos que la Universitat Rovira i Virgili (2023) muestra en su web, donde en los últimos 10 años, las asignaturas que realizan ApS(U) han pasado de 13 a 42 y el estudiantado participante ha pasado de 181 a 518.

Con todo, a partir de lo expuesto, este estudio pretende valorar la eficacia de la metodología ApS(U) desde la percepción de los/as estudiantes, analizando las diferencias en función de las distintas variables sociodemográficas referidas (estudios, género, edad, curso y titularidad),

¹ La red de centros está compuesta por la Universidad Pontificia Comillas, Universidad de Deusto, Esade, Universidad Loyola Andalucía, Institut Químic de Sarrià (IQS, y dentro de él su Facultad de Turismo y Dirección Hotelera), Centro Universitario Sagrada Familia (SAFA) e Instituto Nevares de Empresarios Agrarios (INEA).

identificando, a su vez, perfiles de estudiantes que muestren el nivel de aplicabilidad de esta metodología, lo que le otorga un valor añadido sobre otros estudios destinados a un único centro y/o una sola titulación.

Método

El presente estudio se engloba dentro de las metodologías cuantitativas, concretamente, sigue un diseño no experimental (ex-post-facto) de corte exploratorio y descriptivo.

Muestra

La población del estudio está conformada por estudiantes universitarios de grado del territorio español que han participado en proyectos de innovación basados en la metodología ApS(U). El tipo de muestreo utilizado fue incidental, contando con una muestra de 304 estudiantes. El 66.8% pertenecen a centros públicos y el 33.2% a centros privados. La mayoría de los participantes pertenecen al área de conocimiento de las Ciencias Sociales (80.3%), cursando el 57.9% primero de grado, el 13.5% segundo grado, el 18.1% tercer grado y el 10.5% cuarto grado. Los datos sociodemográficos están formados por el 82.6% mujeres y el 17.4% hombres, de los cuales el 59.9% presentan un rango de edad de 20 años o menos y el 44.1% 21 años o más.

Instrumento

Se utilizó el instrumento de medida que evalúa la metodología Aprendizaje-Servicio diseñado por León-Carrascosa et al. (2020). Este cuestionario consta de 29 ítems, con respuestas tipo escala Likert, siendo 1 nada, casi nada, y 5 totalmente, mucho. La utilización de este instrumento enriquece el análisis y la investigación de la evaluación de programas educativos basados en la metodología ApS. Se enfoca en tres áreas claves de intervención (Formativa, Aprendizaje y Servicio) experimentadas por los estudiantes, abordando así una carencia en la medición directa de estos aspectos por parte de los protagonistas, según indican los propios autores. Además, se destaca la calidad del instrumento, respaldada por la validación del

TABLA I. Análisis descriptivo de dimensiones e ítems con medias y desviaciones típicas^a

Dimensiones	Ítems	Media	Desv. típ.
Formativa	1. El servicio está relacionado con los contenidos curriculares de mi futura profesión.	4,14	,924
	2. El servicio está vinculado con el aprendizaje en la universidad.	4,02	,844
	3. El aprendizaje realizado es útil para mi formación como profesional.	4,43	,806
	4. El aprendizaje realizado es útil para mi formación personal.	4,48	,792
	5. He adquirido conocimientos prácticos a través de la experiencia.	4,32	,904
	6. He desarrollado capacidad de aprendizaje en nuevos contextos.	4,22	,899
Aprendizaje	7. Considero que he adquirido mayor responsabilidad para mi desempeño profesional.	4,23	,871
	8. He crecido personalmente durante el desarrollo del servicio.	4,18	,886
	9. He desarrollado capacidad para organizar y planificar mi tiempo.	3,81	1,024
	10. La metodología Aprendizaje-Servicio me ha ayudado a obtener herramientas para mi futuro profesional.	4,17	,907
	11. La experiencia me ha proporcionado mayor reflexión social vinculada a mi futura práctica profesional.	4,30	,889
	12. He compartido reflexiones con diferentes personas sobre la práctica del aprendizaje-servicio.	3,93	1,125
	13. El trabajo en equipo me ha facilitado crear redes de conocimiento.	3,81	,990
	14. Mis habilidades comunicativas han mejorado.	3,99	,919
	15. Comprendo el sentido del servicio realizado como ayuda hacia los demás.	4,39	,745
	16. He sido consciente de la necesidad de vincular la realidad de la sociedad con la universidad.	4,35	,739
	17. La experiencia ha aumentado mi sensibilidad social.	4,31	,830

(Continúa)

TABLA I. Análisis descriptivo de dimensiones e ítems con medias y desviaciones típicas”
 (Continuación)

Dimensiones	Ítems	Media	Desv. típ.
Servicio	18. Cuando ha sido necesario, he tomado decisiones para el buen funcionamiento del servicio.	3,93	,891
	19. He tenido la iniciativa de plantear diferentes puntos de vista para organizar las sesiones.	3,78	1,077
	20. En general, el servicio (proyecto, programa) ha cumplido con mis expectativas.	4,25	,907
	21. Mi servicio ha respondido a necesidades de la institución/entidad donde se realiza el servicio.	4,17	,918
	22. Me he sentido comprometido/a con el proyecto.	4,41	,843
	23. He realizado actividades atendiendo a las necesidades de los participantes del proyecto.	4,18	,957
	24. La distribución de las tareas ha sido adecuada.	3,99	,946
	25. Se ha evaluado el proyecto a lo largo de su proceso	3,88	1,010
	26. Mi participación ha sido reconocida.	4,14	1,049
	27. He participado en la organización y desarrollo del proyecto.	4,16	,971
	28. He participado en la coordinación de actividades durante el servicio.	3,88	1,173
	29. Mi participación ha respondido de manera satisfactoria a las necesidades de la institución/ entidad donde se realiza el servicio.	4,33	,839

Fuente: elaboración propia.

constructo y la verificación de la estructura dimensional (en la Tabla I se proporciona detalles de las dimensiones y sus respectivos ítems).

Al obtener los datos de la muestra, se estudió la fiabilidad para verificar la consistencia y estabilidad de las mediciones a lo largo del tiempo y en diversas situaciones. Los resultados fueron excelentes, alcanzando un Alpha de Cronbach de 0.943, por encima de 0.9, tal y como sugieren George y Mallery (2003). La alta consistencia interna entre los ítems indica que las mediciones son confiables y que el

instrumento es apropiado para medir la variable de estudio en la muestra analizada.

Procedimiento

Para la recogida de información se contactó mediante correo electrónico con diferentes responsables de proyectos de innovación ubicados en directorios de redes de conocimiento de ApS(U), así como oficinas creadas para su promoción en los centros universitarios. En dicho correo, se explicaba el objetivo del estudio, además de garantizar el anonimato y la confidencialidad de los datos. Se facilitó el acceso al cuestionario a través de la aplicación de formularios de Google y la invitación para ser difundido por los estudiantes participantes en proyectos con metodología ApS(U).

Resultados

Análisis descriptivos

La exposición de los resultados se organizará en función de las dimensiones e ítems del instrumento utilizado para la valoración de la aplicabilidad de la metodología ApS(U) que corresponden a las tres áreas claves de intervención definidas en dimensiones (*Formativa, Aprendizaje y Servicio*). En este sentido, los estudios descriptivos de los ítems, tomando el conjunto de los estudiantes, permiten valorar los puntos fuertes y débiles en el desarrollo de las experiencias educativas a través de la metodología ApS(U). Así, los estudiantes presentan promedios por encima de 4 en todas las dimensiones evaluadas disminuyendo levemente en las características de la dimensión Servicio que mostramos a continuación.

En la dimensión *Formativa*, se encontraron valoraciones altas y homogéneas en el aprendizaje obtenido en relación con la formación profesional y personal (ítems 3 y 4, respectivamente). Sin embargo, los resultados bajan en torno al 4 en el ítem 1 centrado en relacionar la parte

del servicio con los contenidos curriculares de su futura profesión y su vinculación con el aprendizaje en la universidad (ítem 2).

Respecto a la dimensión *Aprendizaje* se observa un aumento de la sensibilidad social (ítem 17) y mayor reflexión social vinculada a la práctica profesional (ítem 11). Así, los estudiantes comprenden el sentido del servicio como parte de la ayuda a los demás (ítem 15) y son más conscientes de la necesidad de vincular la realidad social con el aprendizaje en la universidad (ítem 16). Por otro lado, se obtienen valoraciones más bajas en la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para organizar y planificar el tiempo (ítem 9), la creación de redes de conocimiento (ítem 13) y la posibilidad de compartir reflexiones sobre la práctica del Aprendizaje-Servicio con otras personas (ítem 12).

En cuanto al desarrollo de la dimensión *Servicio*, se percibe que los estudiantes se han sentido comprometidos en la realización del proyecto (ítem 22), así como en dar respuesta de manera satisfactoria a las necesidades de la entidad donde realizaban el servicio (ítem 29). Sin embargo, en aquellos aspectos más competenciales tras la puesta en marcha del servicio se han obtenido valoraciones más dispersas y por debajo de la media global, destacando el desarrollo de la iniciativa en la organización de las sesiones (ítem 19), la evaluación del proyecto a lo largo de su proceso (ítem 25) y en la participación de la coordinación de actividades durante el servicio (ítem 28).

Análisis diferenciales

Para la realización de los estudios diferenciales se continuó tomando los ítems del instrumento, a raíz de las dimensiones que lo configuran, para analizar la existencia de diferencias significativas en función de los *estudios*, el *género*, la *edad*, el *curso* y la *titularidad* de la universidad. Para ello, se hace uso de las siguientes pruebas: “t” de Student y ANOVA de un factor (ambas para grupos independientes). Asimismo, se toma un intervalo de confianza del 95%, dejando un 5% de margen de error, es decir, un alpha de 0.05 ($p<0.05$). De igual modo, se calcula el tamaño del efecto para determinar la relevancia de los resultados inferenciales. Para ello, se utilizó la prueba *d* de Cohen (Cohen, 1992) para diferencias con dos categorías (0.2: efecto pequeño; 0.5: efecto moderado; 0.8: efecto grande) y la prueba ETA Cuadrado (η^2) (Pardo y Ruiz, 2005) para diferencias con más de dos categorías (0.01: efecto pequeño; 0.06: efecto medio; 0.14: efecto grande).

En función de los *estudios*, se obtienen resultados significativos en la dimensión *Formativa* entre los estudiantes de Grado de Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Otros estudios sobre la vinculación del servicio con el aprendizaje en la universidad, siendo los estudiantes de Grado en Educación Infantil quienes lo perciben con puntuaciones más bajas (0.018; $p<0.05$, con un tamaño del efecto medio, $\eta^2 = 0.07$). Los estudiantes de Grado en Educación Social presentan resultados más bajos en relación con los estudiantes de Grado Educación Primaria sobre la utilidad del aprendizaje para su formación personal (0.001; $p<0.05$, con un tamaño del efecto pequeño, $\eta^2=0.058$) y la mejora de la capacidad de aprendizaje en diferentes contextos (0.003; $p<0.05$, con un tamaño del efecto pequeño, $\eta^2=0.05$), contando en este último con medias más bajas respecto al grupo de estudiantes de otras titulaciones. Por último, se observan diferencias significativas en la adquisición de conocimientos prácticos (0.000; $p<0.05$, con un tamaño del efecto medio, $\eta^2=0.10$) de los estudiantes del Grado en Educación Social con respecto al resto de categorías de la variable *estudios*, siendo los resultados más bajos.

En esta misma línea, la dimensión *Aprendizaje* revela puntuaciones más bajas en los estudios de Grado en Educación Social con respecto a los otros en la adquisición de responsabilidad para el desempeño profesional (0.008; $p<.05$, con un tamaño del efecto pequeño, $\eta^2=0.045$) y en el crecimiento personal tras la experiencia (0.005; $p<.05$, con un tamaño del efecto pequeño, $\eta^2=0.049$).

Así pues, los resultados muestran que los estudiantes de Grado en Educación Social perciben el *Servicio* realizado con un nivel significativamente menor ($p<0.05$) respecto a los estudiantes de los grados en Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y otros estudios, con tamaños del efecto que oscilan entre pequeño y medio (Tabla II).

TABLA II. Análisis diferenciales ítems Servicio en función de los estudios

	p<0.05	Ed. Social	Ed. Infantil	Ed. Primaria	Pedagogía	Otros	η^2
Ítem 18	0.002	3.58	3.95	3.94	4.03	4.22	0.05
Ítem 19	0.005	3.43	3.64	3.80	4.15	4	0.04
Ítem 20	0.002	3.87	4.46	4.31	4.44	4.32	0.05
Ítem 21	0.000	3.78	4.36	4.39	4.15	4.13	0.06
Ítem 22	0.002	4.04	4.49	4.55	4.59	4.42	0.05

Ítem 23	0.000	3.81	4.03	4.44	4.38	4.15	0.06
Ítem 25	0.005	3.51	4.10	4.06	3.79	3.88	0.04
Ítem 26	0.007	3.75	4.15	4.35	4.15	4.23	0.04
Ítem 29	0.000	3.85	4.59	4.53	4.28	4.40	0.10

Fuente: elaboración propia.

De igual modo, los resultados revelan diferencias significativas en la variable *género* en relación con la dimensión *Aprendizaje*, sobre la reflexión social adquirida tras la experiencia y su vinculación con la futura práctica profesional (0.004; $p < 0.05$) y el aumento de una mayor sensibilidad social (0.038; $p < 0.05$), siendo en ambas acciones las mujeres las que presentan puntuaciones más altas (con un tamaño del efecto pequeño, $d = 0.3$ y $d = 0.2$, respectivamente).

En cuanto a la *titularidad* del centro los estudiantes de universidad privada presentan niveles significativamente más altos en el desarrollo del *Servicio* que los estudiantes de universidad pública (con tamaños del efecto entre pequeños y moderados) (Tabla III).

TABLA III. Análisis diferenciales ítems Servicio en función de la titularidad

	p<0.05	Universidad pública	Universidad privada	d de Cohen
Ítem 19	0.000	3.56	4.24	0.6
Ítem 22	0.001	4.30	4.63	0.3
Ítem 23	0.000	4.04	4.47	0.4
Ítem 26	0.000	3.99	4.47	0.4
Ítem 27	0.000	3.98	4.53	0.5
Ítem 28	0.000	3.65	4.36	0.7
Ítem 29	0.001	4.22	4.55	0.3

Fuente: elaboración propia.

Cabe señalar que en función de la *edad* y el *curso* no se han hallado diferencias significativas en ninguna de las dimensiones e ítems del instrumento.

Análisis cluster

Este tipo de análisis nos permitirá identificar los diferentes perfiles de estudiantes en relación con la aplicación de la metodología ApS(U). Esta prueba parte de un conjunto de datos inicialmente no clasificados, en el que se analiza la distancia entre los elementos a través de un proceso iterativo, hasta que a cada elemento se le asigna a un grupo. Asimismo, dentro del análisis cluster se utilizó el método K-medias, teniendo en cuenta el número de cluster fijado, ya que si el número es demasiado elevado podemos encontrar problemas de interpretación, y si es demasiado bajo, puede ser resultado de una inadecuada representación de la muestra de estudio en los clusters. Para ello, se tomó como criterio de análisis las categorías establecidas en cada variable de 1 a 5 (siendo 1, Nada, y 5, Mucho) con el objetivo de establecer los conglomerados del estudio.

Para ello, el primer análisis cluster, fijado a 5 conglomerados, mostró los siguientes resultados: se observó que apenas existían diferencias entre los conglomerados 2 y 4, y los conglomerados 3 y 5. Ante estos resultados, se modificó el número de conglomerados a 3 (no obstante, se llevó a cabo un análisis cluster fijado a 4 conglomerados para ver el comportamiento de las variables, encontrándose dos conglomerados sin apenas diferencias).

De este modo, al realizar el análisis se obtuvieron resultados adecuados y de sencilla y significativa interpretación. En la Tabla IV, se muestran los resultados de los centros de conglomerados finales donde vamos a estudiar los posibles perfiles identificados que hacen mención al funcionamiento de la metodología ApS(U) desde la experiencia de los estudiantes.

Los resultados con tres conglomeraciones fueron satisfactorios y se pudo definir cada uno de los cluster con mayor exactitud: conglomerado 1 [*Alta aplicabilidad del ApS(U)*], conglomerado 3 [*Media aplicabilidad del ApS(U)*] y conglomerado 2 [*Baja aplicabilidad del ApS(U)*].

Para proceder a la descripción de los perfiles, se seguirán las pautas de Hair et al. (2014) que señalan la conveniencia de asignar una etiqueta a cada conglomerado que especifique su naturaleza, y el análisis de las medias obtenidas por los elementos de los conglomerados (ya sea a través del análisis discriminante o del análisis de varianza). En nuestro

TABLA IV. Centro de conglomerado finales. Método K-Medias. Solución 3 conglomerados

DIM.	Ítems	Conglomerado		
		1	2	3
<i>Formativa</i>	Ítem 1	4.40	3.41	3.95
	Ítem 2	4.24	3.03	3.96
	Ítem 3	4.78	3.16	4.26
	Ítem 4	4.86	3.47	4.17
	Ítem 5	4.73	2.84	4.09
	Ítem 6	4.64	2.84	3.96
<i>Aprendizaje</i>	Ítem 7	4.62	2.81	4.03
	Ítem 8	4.59	2.88	3.92
	Ítem 9	4.20	2.47	3.57
	Ítem 10	4.58	2.88	3.90
	Ítem 11	4.73	3.09	3.95
	Ítem 12	4.38	3.03	3.48
	Ítem 13	4.14	2.78	3.59
	Ítem 14	4.36	2.75	3.78
	Ítem 15	4.70	3.50	4.15
	Ítem 16	4.56	3.72	4.21
	Ítem 17	4.64	3.66	3.97
	Ítem 18	4.35	2.78	3.59
<i>Servicio</i>	Ítem 19	4.20	2.47	3.50
	Ítem 20	4.69	2.94	3.94
	Ítem 21	4.60	3.06	3.82
	Ítem 22	4.86	2.91	4.14
	Ítem 23	4.66	2.75	3.85
	Ítem 24	4.44	2.78	3.63
	Ítem 25	4.26	2.63	3.63
	Ítem 26	4.62	2.56	3.85
	Ítem 27	4.61	2.81	3.85
	Ítem 28	4.47	2.06	3.50
	Ítem 29	4.70	3.13	4.10

Fuente: elaboración propia.

caso, se optó por el análisis de varianza. En primer lugar, se realizó un estudio previo para conocer si se cumplía o no la homogeneidad de varianzas a través de la prueba de Levene, con el fin de aplicar los contrastes posteriores a través del estadístico de Game-Howell (en el caso de incumplimiento de homogeneidad) y el estadístico de Scheffé (para los demás casos).

Al analizar los estudios posteriores se observó que todas las dimensiones presentaban diferencias significativas entre todos los grupos cumpliendo los siguientes criterios: el conglomerado 1 presenta diferencias entre las medias más altas respecto al conglomerado 2, y más moderadas con respecto al conglomerado 3; asimismo, el conglomerado 3 presenta puntuaciones más altas respecto al conglomerado 2. Por ello, a la hora de exponer los resultados nos limitaremos a destacar las diferencias significativas en las variables que observamos más relevantes de cada conglomerado en las dimensiones y subdimensiones de la escala.

El conglomerado 1 [*Alta aplicabilidad del ApS(U)*] está conformado por el 55% de la muestra de estudiantes. Se caracteriza por presentar un nivel alto en todas las características que miden el desarrollo de la metodología ApS(U), así como las competencias adquiridas por los estudiantes a la hora de participar en este tipo de experiencias. No obstante, podemos observar puntuaciones más bajas en la vinculación del servicio con el aprendizaje en la universidad (ítem 2), a la hora de planificar y organizar el tiempo (ítem 9), el trabajo en equipo para la creación de redes de conocimiento (ítem 13), el desarrollo de la iniciativa (ítem 19) y la implicación de los estudiantes en los procesos evaluativos (ítem 25).

El 34% de la muestra de estudiantes pertenece al conglomerado 3 [*Media aplicabilidad del ApS(U)*]. Se caracteriza por estudiantes que mantienen niveles altos en la dimensión *Formativa* y medios en las dimensiones *Aprendizaje* y *Servicio*. Asimismo, observamos una serie de variables que presentan puntuaciones altas que corresponden a la dimensión *Aprendizaje*, tales como la mejora de las habilidades comunicativas (ítem 15) y la comprensión del servicio realizado (ítem 16). De igual modo, en la dimensión *Servicio* contamos con puntuaciones altas en el compromiso adquirido con la participación en el proyecto (ítem 22) y en la respuesta a las necesidades de la entidad tras la participación de los estudiantes (ítem 29). Por otro lado, se aprecian diferentes variables con valoraciones más bajas, destacando el desarrollo de la competencia

reflexiva (ítem 12), la toma de iniciativa (ítem 19) y en la coordinación de actividades (ítem 28).

Por último, el conglomerado 2 [*Baja aplicabilidad del ApS(U)*] está configurado por el 11% de la muestra de estudiantes. Se caracteriza por presentar un nivel bajo en la dimensión *Servicio*, y medio bajo en las dimensiones *Formativa* y *Aprendizaje*. Este grupo de estudiantes destaca por sus bajas valoraciones en la dimensión *Formativa*, especialmente en lo que respecta a la adquisición de contenidos prácticos (ítem 5) y el desarrollo de la capacidad de aprendizaje en nuevos contextos (ítem 6). En la mayoría de las competencias y habilidades vinculadas a la dimensión *Aprendizaje* los resultados son bajos (comunicación, trabajo en equipo, crecimiento personal y organización), sin embargo, se destacan con valoraciones más altas aquellas variables centradas en el compromiso y sensibilización social y la necesidad de vincular la realidad social con la universidad (ítems 15, 16 y 17). Por último, se observa en la dimensión *Servicio* puntuaciones más bajas en la coordinación de actividades, la toma de iniciativa y la evaluación del proyecto (ítems 28, 19 y 25, respectivamente), siendo destacable la sensación de falta de reconocimiento en la participación del servicio realizado (ítem 26).

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos han permitido alcanzar el objetivo propuesto y evidenciar la eficacia de la metodología Aprendizaje-Servicio en la universidad [ApS(U)]. Tras un análisis más detallado, se puede afirmar que los estudiantes valoran positivamente el empleo de esta metodología. A continuación, se presentan las conclusiones en relación con cada una de las dimensiones evaluadas: desde una perspectiva *Formativa* (como fin), *Aprendizaje* (como medio) y *Servicio* (como compromiso con la comunidad) (León-Carrascosa et al., 2020).

En la dimensión *Formativa*, los estudiantes muestran puntuaciones bajas en la conexión del servicio con los contenidos curriculares de su futura profesión, así como con el aprendizaje en la universidad. Estos resultados difieren con lo obtenido en el estudio de Mayor y Rodríguez (2015) entre la Universidad de Almería y un centro público de Educación Primaria, en el que se obtuvieron resultados positivos en cuanto a la vinculación de la teoría con la práctica en el caso de los estudiantes

universitarios (alumnos del Grado de Maestro en Educación Primaria). Por otro lado, y de acuerdo con Duque (2018), los estudiantes valoran con un nivel alto el aprendizaje obtenido para su desarrollo profesional y personal.

Respecto al *Aprendizaje* generado tras el paso por la experiencia en el servicio, se sugiere que esta no solo contribuye al aprendizaje de la materia, sino que también proporciona oportunidades para desarrollar habilidades fundamentales en gestión del tiempo por parte de los estudiantes. Asimismo, se resalta la importancia de la creación de redes de conocimiento y de espacios reflexivos que faciliten asegurar un aprendizaje continuo, coincidiendo con los hallazgos de Lough & Toms (2018). Los estudiantes presentan una mayor sensibilidad y reflexión social vinculada a la práctica profesional y a la ayuda a los demás, enriqueciendo así el desarrollo de habilidades interpersonales. Diversos estudios respaldan este aspecto, destacando el papel transformador de la experiencia, el cual contribuye de manera significativa a la formación integral de los estudiantes (Belando-Montoro et al., 2022; Gómezescobar & Simón-Medina, 2022; Ruiz-Montero et al., 2022). Por último, son conscientes de la necesidad de vincular la realidad de la sociedad con el aprendizaje en la universidad. Esto refleja una perspectiva crítica y consciente de los estudiantes sobre la pertinencia de su educación en el contexto social actual (Chiva-Bartoll et al., 2020; García-Rico, et al., 2023).

Los estudiantes valoran positivamente el *Servicio* realizado, destacando su compromiso con la realización del proyecto y su acción en respuesta a las necesidades de la entidad donde desarrollaban dicho servicio. Sin embargo, se debe incidir en aspectos competenciales que la metodología ApS(U) proporciona en su práctica. De acuerdo con las observaciones de Martínez Lozano et al. (2018), resulta fundamental dirigir sus acciones hacia la optimización de estrategias para el desarrollo de la iniciativa durante las sesiones, el planteamiento de evaluaciones procesuales y el establecimiento de pautas para fomentar buenas prácticas en la coordinación de actividades.

Los estudios diferenciales han mostrado que no existen diferencias significativas en las variables *edad* y *curso* en ninguna de las dimensiones de la metodología. Sin embargo, es crucial destacar el valor de la adaptación de la metodología a diferentes cursos, ya sea por su enfoque experiencial en sus inicios (Solomon y Tan, 2021) o desde una perspectiva

más profesional y de preparación para el futuro en los últimos cursos (Deeley, 2015). Además, la edad se considera un aspecto relevante para comprender el perfil demográfico de los estudiantes involucrados en proyectos de ApS(U) (Ruiz-Montero et al., 2022), así como su compromiso y nivel de autonomía en la aplicación de la metodología (Pérez y Ochoa, 2017).

Por otro lado, se evidencian valores distintos en otras variables sociodemográficas. Así, algunas de las conclusiones más relevantes son las siguientes:

- Con relación a la variable *estudios*, los estudiantes de Grado en Educación Infantil muestran una menor vinculación del servicio con el aprendizaje universitario, mientras que los estudiantes de Grado en Educación Social expresan una mayor desconexión en todas las dimensiones del ApS. En este contexto, en la dimensión *Formativa* destacan la escasa utilidad del aprendizaje y su transferencia a diferentes contextos. En cuanto al *Aprendizaje*, perciben una menor responsabilidad para el desempeño profesional y el crecimiento personal. En contraste, en la dimensión *Servicio*, se observan puntuaciones bajas en la mayoría de los ítems salvo aquellos referidos a la organización, coordinación y planificación de las tareas. No obstante, en este grupo de estudiantes se observa un menor compromiso con el servicio, del reconocimiento de su participación y una escasa respuesta del proyecto a sus expectativas. Esta situación puede deberse a las numerosas experiencias relacionadas con los grados de magisterio y pedagogía, donde posee una mayor relevancia la formación en el ámbito escolar que en el social, potenciando un desajuste entre la formación académica y la futura práctica profesional (Blanch et al., 2020; Gómez-Hurtado et al., 2019).
- En función del *género*, las mujeres presentan puntuaciones más altas en la reflexión social en el desarrollo de la experiencia y una mayor sensibilidad social (resultados coincidentes en Lacalle & Pujol, 2019; Ruiz-Montero et al., 2022).
- En cuanto a la *titularidad*, los estudiantes de universidades privadas manifiestan un mayor sentido de desarrollo del servicio. Se refleja en una mayor iniciativa y compromiso en las actividades, participando en el estudio de las necesidades, la organización

del proyecto y la coordinación con otros profesionales. De igual modo, los estudiantes en universidades de titularidad privada sienten reconocida su participación y están más satisfechos con su labor social en respuesta a las necesidades de la institución. Estos datos son relevantes debido a la falta de estudios que permitan evidenciar diferencias entre universidades privadas y públicas, estando la mayoría de ellos centrados en experiencias e investigaciones realizadas en una misma sede (estudios de caso, investigación-acción) (Blanch et al., 2020; Rodríguez-Izquierdo, 2020; Soneira, 2019; Sotelino et al., 2019).

Los resultados obtenidos a través del análisis cluster permiten identificar de forma diferenciada tres perfiles de aplicabilidad de la metodología ApS(U), atendiendo a las respuestas de los estudiantes. A continuación, se muestran las conclusiones que se derivan de estos análisis:

- Alta aplicabilidad. Se trata de estudiantes con un alto nivel de adquisición de las competencias implicadas en la metodología ApS(U) en todas las dimensiones que mide el estudio: *Formativa, Aprendizaje y Servicio*. Tal y como expresan León-Carrascosa et al. (2020), Meijs et al. (2019) y Pérez-Pérez et al. (2019), su funcionalidad es generar cualidades que se asocien a competencias académicas en conexión con el desarrollo formativo de la persona desde una experiencia de aprendizaje a la vez que se presta servicio a la comunidad.
- Media aplicabilidad. Se trata de estudiantes conscientes del valor *Formativo* en el desarrollo de la metodología ApS(U), pero con resultados medios en competencias específicas centradas en el *Aprendizaje* y el *Servicio*. Este perfil pone de manifiesto la necesidad de establecer acciones que impliquen un aumento de la competencia reflexiva en los procesos de aprendizaje, generando mayor iniciativa y coordinación en respuesta al desarrollo del servicio (Blanch et al., 2020; Chiva-Bartoll et al., 2020; Ruiz-Corbella & García-Gutiérrez, 2020)
- Baja aplicabilidad. Se trata de estudiantes que se preocupan de los aspectos *Formativos* y del *Aprendizaje* en el desarrollo de la metodología, pero que se caracterizan por presentar un nivel

bajo en la dimensión *Servicio*. Este tipo de estudiantes mantiene un alto nivel de compromiso, sensibilidad y toma de conciencia de las necesidades de la institución (Lalueza et al., 2016), sin embargo, se aprecian valoraciones bajas en torno a competencias formativas (funcionalidad del aprendizaje), académicas (comunicación, crecimiento personal y evaluación) y sociales (coordinación, trabajo en equipo y falta de reconocimiento). Por otro lado, diversos autores defienden la metodología ApS(U) como parte de la formación universitaria, ya que permite generar un alto compromiso académico en los estudiantes influyendo en numerosas competencias profesionales y personales (Hervás-Torres et al., 2022).

Ante los resultados obtenidos y las conclusiones reseñadas, se puede afirmar que el estudio aporta información válida y relevante a la comunidad científica con el objetivo de seguir profundizando en la aplicación de la metodología ApS(U). Asimismo, el estudio permite establecer estrategias y herramientas que mejoren la experiencia del aprendizaje de los estudiantes en el desarrollo del servicio, atendiendo a las características definidas en el estudio y las competencias por adquirir por parte de los participantes. Sin embargo, el estudio no está exento de limitaciones, por lo que se hace necesario plantear algunas cuestiones. En primer lugar, la dependencia de un instrumento validado con una muestra reducida, incluso con similitudes a nuestro estudio, podría afectar a la generalización de los resultados. Se resalta el posible predominio del factor de autocomplacencia en los datos recopilados, que puede influir en las elevadas respuestas a cada uno de los ítems debido a la conexión de los participantes con la realidad social, experiencia vivida y los posibles lazos de unión establecidos durante la misma. De igual modo, la falta de un mayor número de variables sociodemográficas a incluir en el cuestionario ha impedido profundizar en estudios diferenciales. No obstante, la investigación desarrollada posee el valor añadido de haber analizado instituciones tanto de titularidad privada como pública, así como diferentes titulaciones, lo que ha permitido conocer con mayor amplitud el funcionamiento de la metodología ApS(U), así como ahondar en su aplicación y en el desarrollo de las competencias de quienes participan de ella. En cualquier caso, resulta necesario continuar investigando sobre las posibilidades de mejora del ApS, tanto en el ámbito universitario como

en experiencias llevadas a cabo en otros niveles educativos, con el fin de reforzar y afianzar la metodología en toda la comunidad educativa. Asimismo, en el marco de la educación superior se propone profundizar en la relación del ApS con la preparación del estudiantado para su futuro laboral. Esto implica una atención especial a la optimización curricular, donde se investiguen estrategias que favorezcan una integración más efectiva de la ApS(U) con los contenidos curriculares. Se busca profundizar en competencias transversales y realizar estudios específicos en varias titulaciones, adaptando el ApS(U) a perfiles y contextos diversos. Esto fortalecería la conexión con la formación para el futuro laboral, promoviendo una educación superior integral y alineada con las demandas sociales.

Referencias bibliográficas

- Belando-Montoro, M. R., Carrasco, M. A., & Naranjo, M. (2022). Aprendizaje-servicio, responsabilidad social e inclusión educativa. En C. Monge & P. Gómez (Coords.), *Innovación e investigación para la inclusión educativa en distintos contextos formativos* (pp. 219 - 246). Pirámide.
- Blanch, S., Edo, M., & París, G. (2020). Mejora de competencias personales y prosociales a través de prácticums con Aprendizaje-Servicio en la Universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 123-142. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13076>
- Bringle, R. G., Hatcher, J. A., & Muthiah, R. N. (2010). The role of service-learning on the retention of first-year students to second year. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 38-49. <https://hdl.handle.net/1805/9646>
- Carrica-Ochoa, S. (2017). La educación emocional del docente y su labor: una experiencia de aprendizaje-servicio en la universidad y su evaluación. *Contextos educativos*, 20, 147-164. <http://doi.org/10.18172/con.2995>
- Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C., & Salvador-García, C. (2020). Service-learning in physical education teacher education: towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 395-407, <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733400L>

- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Dafonte-Gómez, A. (2023). Alfabetización mediática a través del Aprendizaje-Servicio. *Espejo De Monografías De Comunicación Social*, 19, 205-216. <https://doi.org/10.52495/c15.emcs.19.p105>
- Deeley, S. (2015). *Critical perspectives on service-learning in higher education*. Palgrave Macmillan.
- Duque, E. (2018). Evaluando una experiencia de aprendizaje-servicio en torno al aprendizaje de conceptos de la ciudadanía digital. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 5, 12-23. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2018.5.2>
- García-Rico, L., Santos-Pastor, M. L., Ruíz-Montero, P. J., & Martínez-Muñoz, L. F. (2023). Efectos del aprendizaje-servicio universitario sobre la competencia docente del alumnado el ámbito de la actividad física y el deporte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 65-84. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.004>
- George, D., & Mallory, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update*. Allyn & Bacon.
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O., & García-López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071
- Gómez-Hurtado, I., Moya Maya, A., & García-Rodríguez, M. P. (2019). Aprendizaje Servicio en la Formación Inicial de Docentes en la Universidad de Huelva. El Proyecto INCLUDE. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 105-123. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.006>
- Gómezescobar, A., & Simón-Medina, N. (2022). Las Matemáticas pueden ser divertidas: proyecto de innovación de Aprendizaje-Servicio en la Universidad con alumnado de Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 425-434. <https://doi.org/10.5209/ruced.74267>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. Pearson Education, Upper Saddle River.
- Hervás-Torres, M., Miñaca-Laprida, M. I., Fernández-Martín, F. D., & Arco-Tirado, J. L. (2022). La mejora del compromiso académico mediante la mentoría y el aprendizaje-servicio. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 570-588. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.30>

- Ibarrola, S., & Artuch, R. (2016). La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo. *Contextos Educativos*, 19, 105-120. <https://doi.org/10.18172/con.2763>
- Lacalle, C., & Pujol, C. (2019). Mentoría e integración social en la universidad: El aprendizaje por servicio en un proyecto del grado de periodismo. *Educación XXI*, 22(2), 289-308. <https://doi.org/10.5944/educXXI.22694>
- Lalueza, J.L., Sánchez, S., & Padrós, M. (2016). Creando vínculos entre universidad y comunidad: el proyecto Shere Rom, una experiencia de aprendizaje-servicio en la Facultad de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 33-69. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2016.2.3>
- León-Carrascosa, V., Sánchez-Serrano, S., & Belando-Montoro, M. R. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la metodología Aprendizaje-Servicio. *Estudios sobre Educación*, 39, 247-266. <https://doi.org/10.15581/004.39.247-266>
- López-Fernández, I., & Benítez-Porres, J. (2018). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 195-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9127>
- Lough, B. J., & Toms, C. (2018). Global service-learning in institutions of higher education: concerns from a community of practice. *Globalisation, Societies and Education*, 16(1), 66-77, <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1356705>
- Martínez Lozano, V., Melero Aguilar, N., Ibañez Ruiz del Portal, E., & Sánchez Sánchez, C. (2018). *El aprendizaje-servicio en la universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible*. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Mayor, D., & Rodríguez, D. (2015). Aprendizaje-Servicio: Construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. *Revista del currículum y formación del profesorado*, 19(1), 262-279. <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41033/23319>
- McIlrath, L. (2012). Community perspective on university partnership – Prodding the sacred cow. En L. McIlrath, A. Lyons & R. Munck (Eds.), *Higher education and civic engagement. Comparative perspectives* (pp. 139-154). Palgrave Macmillan.
- Mella, I. (2019). *Aprendizaje-servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. La evaluación de un programa* [Tesis]

- de doctorado, Universidad Santiago de Compostela]. MINERVA Repositorio institucional de la USC.
- Meijs, L. C. P. M., Maas, S. A., & Aramburuzabala, P. (2019). Institutionalisation of service learning in European higher education. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath y H. Opazo (Eds.), *Embedding Service Learning in European Higher Education. Developing a Culture of Civic Engagement* (pp.213-229). Routledge.
- Pardo, A., & Ruiz, M. A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. McGraw-Hill.
- Pérez, L., & Ochoa, A. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad*, 12(2), 175-187. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.04>.
- Pérez-Pérez, C., González-González, H., Lorenzo-Moledo, M., Crespo-Comesaña, J., Belando-Montoro, M., & Costa París, A. (2019). Aprendizaje-Servicio en las universidades españolas: un estudio basado en la percepción de los equipos decanales. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.25.2.15029>
- Resch, K. & Schrittesser, I. (2023). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education, *International Journal of Inclusive Education*, 27(10), 1118-1132, <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2020). Aprendizaje Servicio y compromiso académico en Educación Superior. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 45-51. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.09.001>
- Ruiz-Corbella, M., & García-Gutiérrez, J. (2020). Aprendizaje-Servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la educación superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), pp. 183-198. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24391>
- Ruiz-Montero, P. J., Santos-Pastor, M. L., Martínez Muñoz, L. F., & Chiva-Bartoll, O. (2022). Influencia del aprendizaje-servicio universitario sobre la competencia profesional en estudiantes de titulaciones de actividad física y deporte. *Educación XXI*, 25(1), 119-141. <https://doi.org/10.5944/educXXI.30533>
- Solomon, J., & Tan, J. (2021). The Effects on Student Outcomes of Service-Learning Designated Courses: An Exploratory Study. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, 13, 58-70.

- Soneira, C. (2019). El Aprendizaje y Servicio: método de enseñanza y forma de vincular la universidad y la sociedad. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 11, 91-103. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2019.11.8>
- Sotelino, A., Santos, M. A., & García, J. (2019). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la Universidad. *Educatio Siglo XXI*, 37(1 Mar-Jun), 73-90. <https://doi.org/10.6018/educatio.363391>
- Suárez-Lantaron, B. (2023). Use of active methodologies in classrooms: educational experience of learning-service and photovoice. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 21(1), 53-69. <https://doi.org/10.4995/redu.2023.19310>
- Universitat Rovira i Virgili. (28 de enero de 2023). *El APS en cifras*. Universitat Rovira i Virgili. <https://n9.cl/uash8>

Información de contacto: Silvia Sánchez Serrano. C/ Rector Royo Villanova, 1, 28040, Madrid. E-mail: silsan01@ucm.es

Condicionantes socioeconómicos, alternativas de cuidado y valores de crianza en el acceso a la etapa 0-3

Socioeconomic factors, care alternatives and parenting values access to the stage 0-3

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-664>

Daniel Turienzo

<https://orcid.org/0000-0002-1796-9753>

Universidad Camilo José Cela

Jesús Rogero-García

<https://orcid.org/0000-0001-8813-2929>

Universidad Autónoma de Madrid

Karim Ahmed-Mohamed

<https://orcid.org/0000-0002-7326-5582>

Universidad Internacional de La Rioja

Resumen

En las últimas décadas se han sucedido reformas en la mayoría de los sistemas educativos europeos encaminadas a aumentar la escolarización temprana. Sin embargo, la escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil sigue siendo desigual entre diferentes grupos sociales, lo que reduce su eficiencia en la promoción de la equidad educativa y social. Por ello, se hace necesario conocer los condicionantes personales e institucionales que influyen en el acceso, a fin de orientar las políticas públicas. La mayoría de las investigaciones previas utilizan datos anteriores a marzo de 2020, incluyen fundamentalmente variables de tipo socioeconómico y limitan su análisis a la escolarización en esta etapa. Este artículo aborda el efecto de variables relativas al modelo y las alternativas de crianza, incluyendo un análisis del ajuste entre la edad real y la edad ideal de acceso a

estos servicios, así como las razones identificadas por los progenitores para no escolarizar en esta etapa. Se realizan análisis descriptivos y modelos de regresión logística binaria a partir de datos de una encuesta online realizada en 2021 a 3.112 madres y padres con hijos/as entre 0 y 6 años. Entre otras variables, la no escolarización o la escolarización más tarde de lo deseado encuentra una relación positiva con la situación respecto al empleo de ambos miembros de la pareja, la creencia en que el/la hijo/a es demasiado pequeño, la disponibilidad de alternativas de cuidado y el precio; ser mujer aumenta la probabilidad de considerar que se ha accedido a estos servicios demasiado tarde. Aunque la situación socioeconómica y el diseño de la oferta son determinantes en el acceso a esta etapa, tanto los valores en torno a la crianza como la disponibilidad de alternativas de cuidado emergen como elementos clave en el proceso de toma de decisiones.

Palabras clave: educación infantil, cuidados infantiles, derecho a la educación, desigualdad, políticas públicas.

Abstract

In recent decades, most European educational systems have undergone reforms aimed at increasing early schooling. However, enrollment in the first cycle of Early Childhood Education continues to be unequal among the different social groups, which reduces its efficiency in promoting educational and social equity. Therefore, it is necessary to identify the personal and institutional conditioning factors that influence access, in order to guide public policies. Most of the previous research uses data prior to March 2020, mainly includes socioeconomic variables and limits its analysis to schooling at this stage. This article addresses the effect of variables related to the parenting values and other choices of childcare, including an analysis of the adjustment between the actual age and the ideal age for accessing these services, as well as the reasons identified by parents for not enrolling at this stage. Descriptive analyzes and binary logistic regression models were carried out using data from an online survey conducted in 2021 among 3,112 parents with children between 0 and 6 years of age. Among other variables, non-enrollment or enrollment later than desired is related to the employment situation of both members of the couple, the belief that the child is too young, the availability of childcare alternatives and the price; being a woman increases the probability of considering that they have accessed this service too late. Although the socioeconomic situation and the offer characteristics are determining factors in access to this stage, both the parenting values and the availability of childcare alternatives emerge as key elements in the decision-making process.

Keywords: early childhood education, childcare, right to education, inequality, public policies.

Introducción

En las últimas décadas ha crecido de forma notable el interés por desarrollar modelos de educación y cuidado infantil, así como reformas políticas que permitan aumentar las tasas de participación en esta etapa (European Commission, 2020). Esta tendencia responde a las evidencias asociadas a la escolarización temprana tanto en el desarrollo del individuo como en la compensación de desigualdades a medio y largo plazo (European Commission, 2022). Así, la asistencia a programas de educación infantil se ha vinculado con la estimulación de capacidades cognitivas, como la lectura y el rendimiento escolar en etapas posteriores (Cebolla-Boado et al., 2017), y no cognitivas, como la creatividad, la capacidad de trabajo, la socialización, la autonomía personal, la motivación, la perseverancia y la autoconfianza (Mancebón et al., 2018), con efectos relevantes tanto a corto como a medio y largo plazo (Heckman, 2017). La literatura ha resaltado cómo los aportes de la Educación Infantil afectan a todos los estudiantes, si bien se ha mostrado especialmente beneficiosa para los que proceden de entornos socioeconómicos más desfavorecidos, dada su capacidad compensatoria y para favorecer la inclusión social (OCDE, 2017) y la equidad (Espinosa Bayal, 2018).

Resulta fundamental, por tanto, identificar de forma precisa los factores que se relacionan con el acceso a servicios formales de cuidado infantil. Aunque en los últimos años se ha producido un aumento significativo de la investigación en este campo, particularmente en España, aún existen carencias relevantes. La mayoría de los estudios previos de carácter cuantitativo han utilizado datos anteriores a marzo de 2020 y analizado únicamente variables de tipo socioeconómico. Por tanto, no suelen abordar, entre otros elementos, factores relacionados con los valores de crianza ni profundizan en las razones que identifican los propios padres y madres para no utilizar estos servicios. Así mismo, no se ha encontrado ninguna investigación que explore no solo si se accede o no a estos servicios, sino también *cuándo* se produce ese acceso en relación con las preferencias familiares.

Este trabajo persigue contribuir a superar estas lagunas. Para ello, se analizan datos procedentes de una encuesta realizada en 2021 a una amplia muestra de padres y madres de niños/as entre 0 y 3 años, específicamente diseñada para captar el modo en que las familias organizan el cuidado y la educación de sus hijos/as. Los objetivos del

artículo son los siguientes: (1) Analizar los factores relacionados con la escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil; (2) analizar los factores relacionados con un acceso a estos servicios posterior a lo que los/las progenitores/as consideran adecuado; (3) identificar las razones aducidas por los/las progenitores/as para no utilizar el primer ciclo de Educación Infantil. Dentro de estas razones, se diferencian, por un lado, las relacionadas con el diseño institucional de la oferta del servicio y, por otro, las relacionadas con sus preferencias respecto a la crianza y las alternativas de cuidado.

En el caso español existen importantes diferencias en el acceso al primer ciclo de Educación Infantil en función de las características familiares (Velaz-Medrano et al., 2020). Estas diferencias están relacionadas con la naturaleza de estas enseñanzas: el primer ciclo, que abarca de los 0 a los 3 años, es voluntario y no gratuito, de forma que las autoridades educativas no tienen la obligación de garantizar plazas escolares suficientes. La existencia de una oferta pública limitada conduce a que los servicios de educación y atención en la primera infancia sean asumidos, en buena medida, por el sector privado, cuya presencia es mayor en esta etapa que en las posteriores (León et al., 2022). Una inversión pública insuficiente conduce a que las familias deban afrontar mayores costes, lo que genera importantes desigualdades en el acceso (Navarro-Varas y León, 2023). En este sentido, existe una amplia literatura que confirma la relación positiva entre el uso de estos servicios y la situación socioeconómica (Save The Children, 2021) medida, entre otros, a través del nivel formativo de la madre (Palomera, 2022), el origen nacional de los progenitores (Sola-Espinosa et al. 2023), la situación respecto al empleo de los progenitores (Romero-Balsas et al., 2022) y la renta (Navarro-Varas, 2022).

Además del factor socioeconómico, el uso de las escuelas infantiles está condicionado también por otros tipos de elementos (Romero-Balsas et al., 2022): (1) los relacionados con el nivel de necesidad de cuidado que requieren las familias, (2) sus preferencias respecto a la crianza y (3) su accesibilidad a las diferentes opciones de cuidado. La literatura ha resaltado la existencia de mayores necesidades de servicios de cuidado en función de la edad del hijo/a (Kulic et al., 2017), el número de hijas/ os (Legazpe y Davia, 2017), la condición de hogar monoparental (Sola-Espinosa et al. 2023), la intensidad laboral de los progenitores (Romero-Balsas et al. 2022) o los horarios laborales (Río et al. 2022). El uso de las escuelas infantiles está condicionado también por los valores y

preferencias de las familias en relación con el cuidado (Inglehart et al., 2014) y los roles de género en la pareja (Lowe y Weisner, 2004). Al respecto, se ha observado que determinados grupos étnicos o migrantes con una cultura familiarista fuerte consideran que son la comunidad y la familia los principales agentes socializadores para los menores (González-Motos y Saurí, 2022). No obstante, diferentes investigaciones han cuestionado el alcance de los factores culturales en el menor acceso a los servicios de Educación Infantil (Pavolini y Lanker, 2018; León et al., 2022). Las preferencias familiares están condicionadas, a su vez, por la propia disponibilidad de servicios, de tal forma que la menor oferta en el entorno, la incompatibilidad horaria o la falta de accesibilidad llevarían a considerar en menor medida el uso de servicios de cuidado infantil (Lancker, 2018).

Por último, son determinantes en la toma de decisiones sobre el uso de estos servicios su grado de accesibilidad por parte de las familias y la disponibilidad de alternativas de cuidado. Las familias en las que la mujer no trabaja son más proclives a no recurrir a servicios formales (Palomera, 2022). Este efecto también es consistente al comparar madres desempleadas frente a inactivas (Sola-Espinosa et al. 2023) y aquellas con y sin permisos laborales (Romero-Balsas et al., 2022). Por su parte, la presencia de abuelos en el hogar se asocia negativamente a la asistencia a la Educación Infantil (Moreno-Mínguez, 2007). Desde la perspectiva de la oferta, la falta de plazas escolares en proximidad (Save The Children, 2021), los criterios de asignación restrictivos (León et al. 2022), los horarios (Río et al., 2022) -especialmente para familias con situaciones laborales atípicas (Palomera, 2022)-, la falta de información sobre los procesos de escolarización y los trámites burocráticos (Abrassart y Bonoli, 2015) constituyen barreras relevantes en el acceso a estas enseñanzas.

Método

Este estudio se basa en la encuesta *Encuesta Quidan*, realizada vía online a 3.100 progenitores con hijos menores de 7 años residentes en España. Recientes trabajos (Schumann y Lück, 2023) han mostrado que la utilización de encuestas online autoadministradas es más fiable que las encuestas cara a cara para el estudio, entre otros elementos, de las relaciones familiares. El trabajo de campo se desarrolló durante mayo y

parte de junio de 2021. Se establecieron cuotas muestrales distribuidas uniformemente por sexo y edad del hijo menor, y proporcionalmente al nivel educativo y lugar de residencia. Los datos se ponderaron para contrarrestar el sobremuestreo demográfico de los padres de los niños entre 0 y 1 año y garantizar la representatividad estadística.

Las variables dependientes consideradas, cuya distribución puede verse en la Tabla I, se refieren específicamente al hijo/a menor del entrevistado/a. En la variable “asistencia a escuela infantil” se consideró

TABLA I. Distribución de las variables dependientes y tamaño muestral

	% / media (desviación típica)	N (sin ponderar)
Acude a escuela infantil (hijo menor 5-31 meses) (%)	42,6	529
Escolarizó a su hijo antes de lo que consideraba adecuado (%)	43,9	866
Escolarizó a su hijo cuando consideraba adecuado (%)	20,9	413
Escolarizó a su hijo después de lo que consideraba adecuado (%)	35,2	695
Edad inicio escuela infantil (meses)	17,3 (11,6)	2035
Edad ideal de inicio escolarización (meses)	19,6 (15,9)	2747
Progenitores que piensan que la edad ideal de escolarización es posterior a 36 meses (%)	28,7	2747
Diferencia edad inicio escolarización – edad ideal (meses)	-2,0 (15,4)	1850
<i>Razones para no escolarizar en escuela infantil (multirrespuesta)</i>		
No hay plazas disponibles cerca (%)	4,3	36
Por su precio (%)	14,6	106
El horario no nos encaja (%)	1,9	20
La escuela infantil no se ajusta a nuestro modelo de crianza (%)	8,4	53
No nos parecen seguras debido al coronavirus (%)	18	127
Los abuelos u otros familiares pueden atenderlo (%)	23,1	193
Podíamos permitirnos contratar una persona que le cuide (%)	1,4	17
Es demasiado pequeño (%)	56,7	452
Otras razones (%)	22,6	164
Razones relacionadas con la oferta (%)	18,5	143
Razones relacionadas con el modelo de cuidado y formas alternativas de crianza (%)	75,1	608

Fuente. Elaboración propia.

respuesta afirmativa cuando respondieron que su hijo/a menor *asiste a una escuela infantil (0-3 años)* (el 38,6% de la muestra) o *acude a un jardín de infancia, ludoteca o similar* (el 3% de la muestra). Se consideró que no asistían a este tipo de servicios cuando afirmaron no hacerlo (56,5%) o recibir el cuidado de “madres de día” (0,9%). La variable “edad ideal de comienzo de la escuela infantil” se operacionalizó a partir de la pregunta *¿A qué edad considera que deberían empezar los niños en la escuela infantil (o colegio)?* Las razones por las que no lleva a su hijo menor a la escuela infantil provienen de las respuestas a la pregunta *¿Cuáles son las principales razones por las que no lleva a su hijo/a más pequeño/a a la escuela infantil?*, que fueron las siguientes (respuesta múltiple): *No hay plazas disponibles cerca, Por su precio, Porque el horario no nos encaja, Porque la escuela infantil no se ajusta a nuestro modelo de crianza, No nos parecen seguras debido al coronavirus, Los abuelos u otros familiares pueden atenderlo, Podíamos permitirnos contratar a una persona para que le cuide y Es demasiado pequeño.* Las variables independientes consideradas, cuyas categorías se recogen en las tablas II, III y IV, fueron las siguientes:

- *Variables sociodemográficas y socioeconómicas* (algunas de estas variables reflejan también la accesibilidad a fórmulas de cuidado diferentes a la escuela infantil): sexo y edad del entrevistado/a, nivel educativo de ambos miembros de la pareja, situación laboral de ambos miembros de la pareja, dificultad para llegar a fin de mes, tamaño del municipio, origen nacional de ambos miembros de la pareja y tiempo en llegar a casa de los/as abuelos/as más cercanos/as.
- *Variables sobre el nivel de necesidad de cuidado en la familia:* edad del hijo/a menor, presencia de hermanos/as y cuidado por parte del entrevistado/a hacia otro familiar dependiente.
- *Variables sobre valores, preferencias y prácticas de crianza:* diferencia de tiempo diario de cuidado en la pareja (medido a través de un diario en el que el entrevistado debía indicar, en cada intervalo de 15 minutos, quién estuvo a cargo de cada uno de sus hijos durante el último día laborable entre las 7:00h y las 23:00h), grado de acuerdo con la frase “los padres deberían dedicar el mismo tiempo al cuidado de los niños que las madres”, grado de acuerdo con la frase “si volviera a empezar no tendría hijos” y creencias religiosas del entrevistado/a.

TABLA II. Modelo de regresión logística sobre la asistencia a la escuela infantil 0-3 años

	Sig.	Exp(B)
Sexo (ref: Hombre)	0,347	1,203
Edad entrevistado/a	0,319	0,981
Nivel educativo de la pareja (ref: ninguno con estudios universitarios)	0,084	
Uno con estudios universitarios	0,019	1,731
Ambos con estudios universitarios	0,101	1,473
No procede o no responde	0,222	3,518
Dificultad para llegar a fin de mes (ref: Bastante o mucha)	0,304	
Alguna	0,168	0,654
Poca o ninguna	0,143	0,663
Tamaño municipio (ref: Menos de 20.000 habitantes)	0,823	
20.001-100.000	0,843	1,049
Más de 100.000	0,548	1,146
Situación laboral pareja (ref: Los dos trabajan)	0,000	
Uno trabaja y otro no	0,000	0,268
Los dos desempleados u otra situación	0,001	0,183
No procede o no responde	0,032	0,084
Origen nacional de ambos miembros de la pareja (ref: ambos España)	0,898	0,962
Edad del hijo menor en meses	0,000	1,153
Tiene hermanos (ref: No)	0,211	1,262
Tiempo en llegar a casa de los abuelos (ref: Menos de 15 minutos)	0,018	
15-40 minutos	0,776	1,065
Más de 40 minutos	0,003	2,812
No procede o no responde	0,158	1,490
Practica cuidados diaria o semanalmente (ref: No)	0,350	0,699
Diferencia de tiempo de cuidado en la pareja (ref: Cuidan el mismo tiempo)	0,021	
Diferencia de entre 1 minuto y 5 horas	0,069	1,584
Más de 5 horas de diferencia	0,465	0,839
No procede o no responde	0,155	1,703
Acuerdo con que los padres deberían dedicar mismo tiempo al cuidado de los niños que las madres (ref: Ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo)	0,001	2,211

(Continúa)

TABLA II. Modelo de regresión logística sobre la asistencia a la escuela infantil 0-3 años (*Continuación*)

	Sig.	Exp(B)
Si volviera a empezar no tendría hijos (ref: En desacuerdo o totalmente en desacuerdo)	0,038	1,793
Creencia religiosa (ref: Agnóstico/a, ateo/a o indiferente)	0,490	
Católico/a o creyente de otra religión	0,243	0,803
No responde	0,952	1,031
Edad ideal de escolarización (ref: 12 meses o menos)	0,000	
Entre 13 y 24 meses	0,000	0,409
Entre 25 y 36 meses	0,000	0,131
37 meses o más	0,000	0,137
No responde	0,395	1,316
Constante	0,008	0,110
<i>R cuadrado de Nagelkerke</i>		0,423
<i>Sig. Prueba Hosmer y Lemeshow</i>		0,465
<i>N</i>		789

Fuente: Elaboración propia.

TABLA III. Modelo de regresión logística sobre el acceso a la escuela infantil 0-3 años más tarde de lo que se considera adecuado

	Sig.	Exp(B)
Sexo (ref: Hombre)	0,010	1,473
Edad entrevistado/a	0,253	1,017
Nivel educativo de la pareja (ref: ninguno con estudios universitarios)	0,345	
Uno con estudios universitarios	0,719	0,938
Ambos con estudios universitarios	0,278	1,217
No procede o no responde	0,323	2,805
Dificultad para llegar a fin de mes (ref: Bastante o mucha)	0,055	
Alguna	0,287	0,760
Poca o ninguna	0,018	0,562
No procede o no responde	0,131	0,441

(Continúa)

TABLA III. Modelo de regresión logística sobre el acceso a la escuela infantil 0-3 años más tarde de lo que se considera adecuado (*Continuación*)

Tamaño municipio (ref: Menos de 20.000 habitantes)	0,510	
20.001-100.000	0,494	1,141
Más de 100.000	0,246	1,219
Situación laboral pareja (ref: Los dos trabajan)	0,002	
Uno trabaja y otro no	0,888	1,026
Los dos desempleados u otra situación	0,001	5,605
No procede o no responde	0,144	0,230
Origen nacional de ambos miembros de la pareja (ref: ambos España)	0,593	0,875
Edad del hijo menor en meses	0,133	0,994
Tiene hermanos (ref: No)	0,039	0,741
Tiempo en llegar a casa de los abuelos (ref: Menos de 15 minutos)	0,143	
15-40 minutos	0,333	0,849
Más de 40 minutos	0,892	0,967
No procede o no responde	0,023	0,620
Practica cuidados diaria o semanalmente (ref: No)	0,008	2,453
Diferencia de tiempo de cuidado en la pareja (ref: Cuidan el mismo tiempo)	0,045	
Diferencia de entre 1 minuto y 5 horas	0,943	0,987
Más de 5 horas de diferencia	0,340	0,839
No procede o no responde	0,006	0,355
Acuerdo con que los padres deberían dedicar mismo tiempo al cuidado de los niños que las madres (ref: Ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo)	0,139	0,761
Si volviera a empezar no tendría hijos (ref: En desacuerdo o totalmente en desacuerdo)	0,543	0,894
Creencia religiosa (ref: Agnóstico/a, ateo/a o indiferente)	0,665	
Católico/a o creyente de otra religión	0,397	0,887
No responde	0,659	0,805
Constante	0,194	2,416
R cuadrado de Nagelkerke		0,083
Sig. Prueba Hosmer y Lemeshow		0,439
N		995

Fuente: Elaboración propia.

TABLA IV. Modelos de regresión logística sobre las razones para no asistir a la escuela infantil

	Modelo 1. Alude razones relacionadas con la oferta / no alude esas razones		Modelo 2. Alude razones sobre modelo de crianza u otras alternativas de cuidado / no alude esas razones	
	Sig.	Exp(B)	Sig.	Exp(B)
Sexo (ref: Hombre)	0,909	1,032	0,521	0,848
Edad entrevistado/a	0,900	0,997	0,691	0,990
Nivel educativo de la pareja (ref: ninguno con estudios universitarios)	0,782		0,190	
Uno con estudios universitarios	0,804	0,921	0,124	0,636
Ambos con estudios universitarios	0,633	1,177	0,870	1,056
Dificultad para llegar a fin de mes (ref: Bastante o mucha)	0,001		0,507	
Alguna	0,067	0,495	0,135	1,809
Poca o ninguna	0,000	0,230	0,292	1,455
No procede o no responde	0,503	0,427	0,561	2,153
Tamaño municipio (ref: Menos de 20.000 habitantes)	0,390		0,332	
20.001-100.000	0,242	1,507	0,278	0,710
Más de 100.000	0,946	1,023	0,795	1,083
Situación laboral pareja (ref: Los dos trabajan)	0,019	1,979	0,017	0,528
Origen nacional de ambos miembros de la pareja (ref: ambos España)	0,547	1,262	0,306	1,504
Edad del hijo menor en meses	0,005	1,036	0,002	0,965
Tiene hermanos (ref: No)	0,652	1,126	0,278	0,767
Tiempo en llegar a casa de los abuelos (ref: Menos de 15 minutos)	0,668		0,155	
15-40 minutos	0,286	1,391	0,033	0,536
Más de 40 minutos	0,788	0,846	0,881	1,091
No procede o no responde	0,819	0,914	0,257	0,670
Practica cuidados diaria o semanalmente (ref: No)	0,277	1,819	0,034	0,356
Diferencia de tiempo de cuidado en la pareja (ref: Cuidan el mismo tiempo)	0,084		0,289	

(Continúa)

TABLA IV. Modelos de regresión logística sobre las razones para no asistir a la escuela infantil
(Continuación)

Diferencia de entre 1 minuto y 5 horas	0,541	0,789	0,135	1,835
Más de 5 horas de diferencia	0,027	0,510	0,880	1,043
Acuerdo con que los padres deberían dedicar mismo tiempo al cuidado de los niños que las madres (ref: Ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo)	0,173	1,683	0,610	1,174
Si volviera a empezar no tendría hijos (ref: En desacuerdo o totalmente en desacuerdo)	0,803	1,101	0,669	0,857
Religiosidad (ref: Agnóstico/a, ateo/a o indiferente)	0,355		0,741	
Católico/a o creyente de otra religión	0,150	0,674	0,648	0,892
No responde	0,901	0,905	0,578	1,655
Constante	0,222	0,240	0,024	11,929
R cuadrado de Nagelkerke		0,166		0,159
Sig. Prueba Hosmer y Lemeshow		0,720		0,390
N		428		428

Fuente: Elaboración propia.

La estrategia metodológica consistió en el diseño de varios modelos de regresión logística binaria relativos a los tres tipos de variables dependientes descritos:

- Un modelo con variable dependiente “asiste/no asiste al primer ciclo de Educación Infantil”, en el que se introdujeron las variables independientes descritas. Este modelo se aplicó a progenitores que a fecha de inicio de la encuesta tenían al menos un hijo en edad susceptible de estar escolarizado en el primer ciclo de Educación Infantil.
- Un modelo con variable dependiente “escolarizó a su hijo/a en el momento que consideraba adecuado/escolarizó a su hijo/a más tarde”. De este análisis se excluyó a quienes opinaban que la edad ideal de escolarización era de 36 meses o más porque, previsiblemente, no tuvieron intención de escolarizar a sus hijos/as en el primer ciclo de Educación Infantil. Este modelo incluyó a progenitores con hijos/as entre 0 y 6 años que cursaban este ciclo o que lo habían cursado.

- Dos modelos sobre las razones aludidas por las que el/la hijo/a no asiste al primer ciclo de Educación Infantil. En ambos análisis se excluyó a quienes, de todas las opciones posibles, solo escogieron la respuesta “Las escuelas no nos parecen seguras debido al coronavirus” (67 casos), pues se asume que, en el contexto de la pandemia, esta respuesta implicaba no detenerse a valorar otros motivos:
 - Modelo 1: la variable dependiente agrupa a quienes aludieron “razones relacionadas con la oferta” (ausencia de plazas disponible cerca, problemas de precio u horario incompatible), respecto a quienes aludieron otros motivos.
 - Modelo 2: la variable dependiente agrupa a quienes identificaron “razones relacionadas con el modelo de crianza u otras alternativas de cuidado” (la escuela infantil no se ajusta a su modelo de enseñanza, disponen del cuidado de los abuelos u otros familiares, disponen de un/a cuidador/a contratada o no quieren escolarizarlos tan pronto), frente a quienes aludieron otras razones.

Con el fin de mantener la representatividad muestral y asegurar la consistencia de los resultados, se incluyó en los modelos la categoría “no sabe o no responde” en aquellas variables con tamaño suficiente para cumplir los requisitos estadísticos (Garson, 2016).

Resultados

De acuerdo con nuestros resultados, el 42,6% de los/as hijos/as situados entre 5 meses y 3 años asistía al primer ciclo de Educación Infantil (Tabla I), un dato muy similar a la tasa de escolarización publicada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2023). La edad promedio de acceso a la escuela infantil es de 17,3 meses, mientras que la edad que se considera más adecuada para ese acceso es de 19,6 meses. El 43,9% de la muestra indicó haber escolarizado a su hijo antes de lo que considera adecuado, el 20,9% justo en el momento adecuado y el 35,2% más tarde de lo adecuado. El 28,7% de los progenitores piensan que la edad ideal de escolarización es posterior a la correspondiente al primer ciclo de Educación Infantil (36 meses o más). Respecto a las razones para

no llevar al/la hijo/a menor a la escuela infantil (respuesta múltiple), el 56,7% afirma que es demasiado pequeño, el 23,1% que los abuelos u otros familiares pueden atenderlo, el 18% que no les parecen seguras por el coronavirus, el 14,6% alude al precio, el 8,4% porque no se ajusta a su modelo de crianza, el 4,3% porque no había plazas disponibles cerca, el 1,9% porque no les encajaba el horario y el 1,4% porque podía permitirse contratar una persona; un 22,6% indicó “otras razones”. En síntesis, el 18,5% mencionó al menos una razón relacionada con la oferta y el 75,1% alguna razón relacionada con el modelo de crianza u otras alternativas de cuidado (Tabla I).

La tabla II recoge el modelo que explora los factores relacionados con la asistencia a este ciclo y muestra la significatividad de los tres tipos de variables independientes señaladas. La probabilidad de asistencia disminuye alrededor de un 73% cuando un miembro de la pareja no está empleado y se reduce aún más cuando ninguno está empleado (82%), en comparación con las familias en las que los dos miembros tienen empleo. Cuando un miembro de la pareja tiene formación universitaria y otro no, existe un 73% más de probabilidades de escolarizar al hijo/a en el primer ciclo de Educación Infantil, en comparación con las parejas en las que ninguno tiene estudios universitarios. Esta probabilidad es 2,8 veces mayor entre quienes viven a más de 40 minutos de los abuelos más cercanos, respecto a quienes viven a menos de 15 minutos.

La edad del hijo/a es una variable particularmente significativa: por cada mes que cumple el/la niño/a, aumentan un 15% las probabilidades de que sea escolarizado. Así mismo, en comparación con quienes piensan que los/as hijos/as deben ser escolarizados con 12 meses o menos, quienes sitúan la edad ideal de escolarización entre 12 y 24 meses muestran un 59% menos de probabilidades de que esté escolarizado, mientras que cuando la edad ideal es mayor la probabilidad se reduce un 86%. Aquellos progenitores que expresan valores más igualitarios en los roles de cuidado tienen más del doble de probabilidad de escolarizar a sus hijos en el primer ciclo de la Educación Infantil. Finalmente, los hijos/as de quienes admiten estar arrepentidos de haber tenido hijos/as tienen un 79% más de probabilidad de asistir a esta etapa.

La tabla III muestra el modelo que analiza la probabilidad de escolarizar a su hijo/a más tarde de lo que los/as entrevistados/as consideran adecuado. Los entrevistados en parejas con ambos miembros en desempleo tienen más de 5 veces más probabilidades de escolarizar a

sus hijos más tarde de lo deseado, en comparación con aquellas parejas en la que ambos trabajan. Quienes tienen poca o ninguna dificultad para llegar a fin de mes presentan un 44% menos de probabilidades de escolarizar a su hijo/a después de la edad ideal, en comparación con quienes tienen bastante o mucha dificultad. Realizar labores de cuidado diaria o semanalmente a otros familiares incrementa en casi dos veces y media la probabilidad de declarar que escolarizaron a su hijo/a después de lo que consideran adecuado. Por su parte, las mujeres tienen un 47% más de probabilidades que los hombres de pensar que han escolarizado a sus hijos después de la edad considerada óptima.

La tabla IV muestra los modelos sobre variables relacionadas con ambos tipos de razones. Respecto a los factores relacionados con la no escolarización debido a razones de oferta (modelo 1), aquellos entrevistados en cuya pareja alguno de los dos está en situación de desempleo mostraron casi el doble de probabilidades de alegar estas razones, respecto a cuando ambos están empleados. En comparación con las familias con “bastante o mucha dificultad” para llegar a fin de mes, las familias que con “poca o ninguna dificultad” tienen un 77% menos de probabilidades de alegar problemas de oferta. Aquellas parejas con una distribución de cuidados a niños/as más desequilibrada (5 horas o más de diferencia diaria) tienen un 49% menos de probabilidad de alegar motivos relacionados con la oferta. Finalmente, por cada mes que cumple el/la hijo/a, aumenta un 4% la probabilidad de alegar este tipo de motivos.

El modelo 2 (Tabla IV) muestra los factores relacionados con la no escolarización debido a razones sobre el modelo de crianza u otras alternativas de cuidado. Los/as encuestados/as de parejas en las que al menos un miembro está desempleado tienen un 47% menos de probabilidad de aludir este tipo de razones, en comparación con las parejas de doble ingreso. La probabilidad de aludir motivos relacionados con el modelo de crianza u otras alternativas de cuidado es un 46% menor en aquellas familias con abuelos a una distancia entre 15 y 40 minutos, en comparación con quienes los tienen a menos de 15 minutos. Respecto a la edad del hijo/a, cada mes que cumple se reduce en un 4% la probabilidad de aludir este tipo de motivos. Por último, quienes cuidan habitualmente a otros familiares tienen un 64% menos probabilidades de aludir motivos relativos al modelo de crianza o de otras alternativas de cuidado.

Discusión

Los análisis estadísticos realizados confirman algunos hallazgos de investigaciones previas y ofrecen resultados novedosos sobre el acceso al primer ciclo de Educación Infantil. En sintonía con la literatura previa, se evidencian diferencias en el perfil socioeconómico del alumnado que accede a esta etapa, que se muestran de forma particularmente consistente en la situación laboral de los progenitores. La concepción de la Educación Infantil como una herramienta para apoyar el empleo y la conciliación, unida a la falta de oferta pública suficiente, lleva a que quienes están en situación de desempleo tengan mayores obstáculos para usar estos servicios (Lancker y Ghysels, 2014).

Con respecto a los recursos económicos, el modelo que analiza el acceso (Tabla I) no identifica como significativa la dificultad económica para llegar a fin de mes, algo que tampoco se observa en investigaciones recientes (Sola-Espinosa et al. 2023). Ello puede deberse a que la situación laboral de la pareja ya contiene, además de información sobre el tiempo disponible, información sobre la situación económica de la familia, lo que, posiblemente, anula el efecto de la variable “dificultad para llegar a fin de mes”.

La presencia de cuidadores disponibles alternativos a la Escuela Infantil (padre, madre o personas fuera de la pareja, como abuelos o personas contratadas) condiciona intensamente la decisión de escolarización, lo que se sitúa en sintonía con investigaciones recientes sobre el contexto español (Romero-Balsas et al., 2022). En particular, nuestros resultados confirman que la ausencia de abuelos que viven cerca juega un papel relevante en el aumento de la escolarización temprana (Moreno-Mínguez, 2007).

En lo relativo a los valores relacionados con el modelo de crianza, el hecho de que la variable “arrepentimiento de haber tenido hijos” y la matriculación en escuelas infantiles tengan una relación positiva, algo que ha sido sugerido también en trabajos previos (Meil et al., 2021), podría reflejar que su uso aumenta (a) cuando hay un menor vínculo emocional con el hijo/a y/o (b) cuando existe una situación de estrés familiar que disminuye el bienestar del entrevistado/a (por ejemplo, por motivos laborales o financieros). En estos casos, es posible que la escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil sirva como un mecanismo amortiguador de las exigencias de la crianza y sus efectos negativos en

la calidad de vida individual percibida por la persona encuestada. Ello puede estar reflejando nuevas formas de entender la maternidad y la paternidad incluso en contextos favorables para la crianza (Bodin, 2022).

En la línea de cambio de valores hacia una mayor corresponsabilidad en el cuidado, nuestros resultados indican que quienes expresan valores más igualitarios tienen significativamente más probabilidades de utilizar servicios formales de cuidado. Estos servicios parecen percibirse, por tanto, como herramientas que facilitan una distribución más equilibrada de las responsabilidades de cuidado (Meil et al., 2021). Por último, y en este mismo sentido, las mujeres muestran más probabilidades de pensar que han escolarizado a sus hijos después de la edad adecuada, lo que parece reflejar su deseo de no retrasar la incorporación al empleo para evitar los costes asociados a la maternidad y, así, equilibrar los ámbitos laboral y familiar (Goldscheider et al., 2015).

El análisis del desfase entre la edad ideal y la edad real de escolarización ofrece información novedosa y complementaria que permite entender con mayor precisión el efecto de los diferentes factores en el acceso a los servicios formales de cuidado. Los resultados de este análisis muestran que las dificultades económicas aumentan significativamente la probabilidad de escolarizar a los/as hijos/as más tarde de lo deseado. Estos resultados apuntan a que los recursos económicos son fundamentales para ajustar el *timing* de estos servicios a las preferencias de crianza y a los ritmos profesionales de los padres y las madres, así como muestran la relevancia de los costes asociados en la toma de decisiones (Río Ruiz et al. 2022). Por su parte, se observa que el desempleo no solo afecta a las probabilidades de escolarización, sino también a la posibilidad de ajustarla al momento deseado. El que existan cuidadores alternativos a la Escuela Infantil también parece facilitar este ajuste.

La mayoría de las investigaciones anteriores, aunque destacan el papel que pueden jugar los aspectos culturales en la escolarización en Educación Infantil, suelen asumir que son los elementos estructurales (disponibilidad, accesibilidad y asequibilidad del servicio, fundamentalmente) los que determinan el acceso a estas enseñanzas (León et al., 2022; Palomera, 2022). Sin embargo, los resultados de nuestro trabajo sugieren que la mayoría de las familias que no ha escolarizado a sus hijas/os en esta etapa se guía también por motivaciones no relacionadas directamente con la oferta. De hecho, la mayoría de entrevistados/as alude a valores de crianza y alternativas de cuidado con mucha mayor frecuencia que

al precio, el horario o la disponibilidad de plazas cerca. En particular, la creencia de que el/la hijo/a es todavía demasiado pequeño/a parece incidir fuertemente en la probabilidad de no matricularse en el primer ciclo de Educación Infantil. Estos hallazgos están en sintonía con resultados cualitativos previos que indican que una parte de las madres y padres considera que los servicios formales de cuidado son más apropiados a partir de cierta edad (Jurado et al. 2012), y encajan con una visión de la Educación Infantil como una etapa eminentemente asistencial y no tanto educativa (Espinosa-Bayal, 2018). Estas ideas emergen, por tanto, como un elemento central para comprender la no escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil.

Nuestros resultados revelan que las razones aducidas por los progenitores para no utilizar servicios formales de cuidado no se distribuyen de manera aleatoria, sino que se ven afectadas de forma significativa por la situación económica y la relación con el empleo: aquellas familias con más recursos económicos y en las que ambos tienen empleo conceden menos importancia a los factores relacionados con la oferta. Estas familias encuentran menos barreras para participar en la Educación Infantil debido a su mayor facilidad para asumir sus costes (Sola-Espinosa et al., 2023) y para acceder a una plaza pública, puesto que, en muchas ocasiones, los criterios de acceso priorizan a aquellas en las que ambos están empleados (León et al., 2022). En el caso de las familias con mayores dificultades económicas y menor acceso al empleo, los motivos relacionados con el modelo de crianza pasan a un segundo plano, puesto que están más constreñidos por la disponibilidad y el precio de estos servicios.

A pesar de su novedad y relevancia, nuestro estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, en ocasiones se utilizan como sinónimos términos que aluden a realidades que contienen algunas diferencias, como Educación Infantil, cuidados formales o servicios de atención y educación infantil. El motivo obedece, fundamentalmente, a que en España existen pocas alternativas de cuidado formal diferentes a la escolarización, por lo que en nuestro contexto se asemejan de manera importante (Meil et al., 2021). En segundo lugar, se analizan las respuestas de personas procedentes de diferentes regiones, en las que existen sistemas de acceso, niveles de oferta y tasas de cobertura muy desiguales. Esta cuestión limita la proposición de políticas públicas específicas. En tercer lugar, el trabajo de campo de la encuesta coincidió con el último periodo de la pandemia causada por la COVID-19, lo que afectó a la situación y comportamiento

de las familias. El hecho de que muchas madres y padres se encontraran en situación de desempleo, ajuste temporal de empleo o con mayor incertidumbre, así como el miedo al contagio del virus, tuvo un impacto negativo en la escolarización temprana (Turienzo et al., 2023) y pudo tener efectos en las creencias sobre la escolarización y, por ende, en las respuestas. Finalmente, en cuarto lugar, en las variables sobre las razones aducidas para no escolarizar en servicios formales de cuidado puede existir cierto sesgo por deseabilidad social, puesto que las preferencias individuales con respecto a la crianza están condicionadas, a su vez, por las condiciones socioeconómicas de las familias y su acceso a otros recursos de cuidado (por ejemplo, una persona puede tener problemas para pagar una escuela infantil y ser este el motivo fundamental para no usarla, pero justificarlo de otro modo para ocultar sus limitaciones económicas).

Conclusiones

Este artículo presenta resultados novedosos y relevantes sobre el acceso al primer ciclo de Educación Infantil en España. En primer lugar, además de las variables habituales, nuestro análisis incluye factores sobre el acceso de la familia a recursos alternativos de cuidado y sobre valores y prácticas de crianza habitualmente ausentes en la investigación en este campo, pero que son determinantes en el proceso de toma de decisiones. En segundo lugar, por primera vez se analiza la diferencia entre la edad real e ideal de la primera escolarización, entendiendo que tanto las circunstancias y valores familiares como el de estos servicios pueden influir no solo en la decisión de escolarizar o no a los/as hijos/as, sino también en el momento de hacerlo. En tercer lugar, este trabajo incluye un análisis pionero sobre las razones identificadas por los progenitores para no matricular en este ciclo.

Nuestros datos confirman que tanto las dinámicas sociolaborales como la expansión de determinados valores se relacionan con el aumento de la demanda de la escolarización temprana. Es el caso, por un lado, de fenómenos como la movilidad geográfica -que incrementa la distancia respecto a las generaciones anteriores- y la generalización de las parejas de doble ingreso, reflejados en nuestro análisis en la significatividad estadística de la distancia respecto a los abuelos y de la situación de

la pareja respecto al empleo. Por otro lado, la relevancia de la idea de igualdad de género y de los valores individualistas se manifiesta en nuestros resultados en la mayor percepción de las mujeres de que se escolariza a sus hijos más tarde de lo adecuado y en que quienes muestran algún grado de arrepentimiento de tener hijos/as tienden a utilizar más los servicios formales de cuidado. La mayor demanda de estos servicios hace visibles, precisamente, las barreras para su acceso. En este sentido, nuestro análisis refleja que la decisión sobre la escolarización no depende únicamente de variables socioeconómicas -que siguen siendo determinantes-, sino también de factores relacionados con la disponibilidad de alternativas de cuidado, el modelo ideal de crianza, las ideas sobre los roles de género en la pareja y el diseño de la oferta.

De los datos en su conjunto emana la necesidad de avanzar en varios tipos de políticas. Por una parte, el hecho de que existan diferencias en el acceso -y en la posibilidad de ajustar el momento de acceso real y el ideal- asociadas a la situación socioeconómica familiar sugiere la necesidad de implementar medidas que garanticen la accesibilidad y asequibilidad de esta etapa. Especialmente relevante es el coste del servicio, que sigue siendo una de las razones alegadas por los padres y madres para no escolarizar. La tarificación y bonificación de precios parece una de las principales vías de solución para reducir el sesgo a favor de los grupos más favorecidos (Palomera, 2022), aunque sus resultados hasta el momento son discretos (Sola-Espinosa et al., 2023). La gratuidad total o parcial es una alternativa viable en términos de gasto público (Castellano y Perondi, 2022), pero si se combina con una oferta insuficiente puede resultar muy regresiva. En un contexto de insuficiencia de plazas, el diseño de baremos bajo una concepción basada en la mejora de los derechos de la infancia que prime grupos infrarrepresentados como el alumnado en riesgos de exclusión social, puede jugar un papel muy relevante.

Por último, se identifica una parte de los progenitores cuyos/as hijos/as no solo no acceden a estos servicios, sino que no consideran adecuada la escolarización durante el primer ciclo de Educación Infantil. Desde el punto de vista de la política pública, sería conveniente comprobar hasta qué punto ese rechazo por parte de algunas familias conduce a procesos de autoexclusión que agravan la vulnerabilidad de los/as niños/as. Una posible vía de actuación al respecto es promover la visibilización de los beneficios de la escolarización temprana. En este sentido, las evidencias apuntan a que, si no se acompañan de herramientas que promuevan

la escolarización de los grupos más desfavorecidos -actualmente infrarepresentados-, las políticas centradas exclusivamente en aumentar la oferta de plazas pueden llevar a que la inversión en esta etapa se torne todavía más regresiva.

Financiación

Artículo elaborado en el marco del proyecto “El cuidado de niños/as menores de 7 años en España: agentes, prácticas y satisfacción con el proyecto familiar” financiado por Ministerio de Economía y Competitividad (CSO2017-84634-R).

Referencias bibliográficas

- Abrassart, A., & Bonoli, G. (2015). Availability, cost or culture? Obstacles to childcare services for low-income families. *Journal of Social Policy*, 44(4), 787-806.
- Bodin, M. (2022). Regretting parenthood in a family friendly, ‘gender equal’ society: accounts from Swedish online forums, *Journal of Family Studies*. <http://doi.org/10.1080/13229400.2022.2156379>
- Castellanos-Serrano, C. & Perondi, A. (2022). Presupuestos y legislación con perspectiva de género: educación 0 a 3, permisos por nacimiento, jornadas y condiciones laborales. *Papers*, 107(3), e3064.
- Cebolla-Boado, H., Radl, J., & Salazar, L. (2017). Preschool education as the great equalizer? A cross-country study into the sources of inequality in reading competence. *Acta Sociologica*, 60(1), 41-60.
- Espinosa Bayal, M^a. A. (2018). *La garantía del derecho a la educación en la etapa 0-3 años. Una inversión necesaria y rentable*. UNICEF. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr43hj1.4>
- European Commission (2020). *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*. Eurydice report. Publications Office of the European Union. Doi: 10.2797/286306
- European Commission (2022). *Building a better understanding of the impact of Early Childhood Education and Care on medium –and long-term educational labour market outcomes in Europe*. Publications Office of the European Union.

- Garson, D. G. (2016). *Logistic Regression: Binary & Multinomial*. Statistical Publishing Associates.
- Goldscheider, F., Bernhardt, E., & Lappégaard, T. (2015). The gender revolution: A framework for understanding changing family and demographic behavior. *Population and Development Review*, 41(2), 207-239.
- González-Motos, S., & Saurí Saula, E. (2022). State Nurseries are Not for Us: The Limitations of Early Childhood Policies Beyond Price Barriers in Barcelona. *International Journal of Early Childhood*, 1-18.
- Heckman, J. (2017). *Early Childhood Education: Quality and Access Pay Off*. The Heckman Equation.
- Inglehart, R., Haerpfer, C., Moreno, A., Welzel, C., Kizilova, K., Diez-Medrano, J., ... & Puranen, B. (2014). World values survey: Round six-country-pooled datafile version. *JD Systems Institute*, 12.
- Jurado, T. (Dir.), Castro, T., Martín, T., Seiz, M., González, M. J., Domínguez, M., Lapuerta, I., y Amigot, P. (2012). *Corresponsabilidad antes y después del nacimiento del primer hijo en España*.
- Kulic, N., Skopek, J., Triventi, M., & Blossfeld, H. P. (2017). Childcare, early education, and social inequality: perspectives for a cross-national and multidisciplinary study. En H.P. Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek y M. Triventi *Childcare, Early Education and Social Inequality* (pp. 3-28). Edward Elgar Publishing.
- Lancker, W. (2018). Reducing inequality in childcare service use across European countries: What (if any) is the role of social spending? *Social Policy & Administration*, 52(1), 271-292.
- Lancker, W. van y Ghysels, J. (2014). Who benefits from investment policies? The case of family activation in European countries. En Cantillon, B. y Vandenbroucke, F. *Reconciling work and poverty reduction: How successful are European welfare states* (pp. 212-37). Oxford University Press.
- Legazpe, N., & Davia, M. A. (2017). Oferta laboral y demanda de cuidados infantiles en los hogares españoles. *Revista de Economía Laboral.*, 14(2), 33-65.
- León, M., Palomera, D., Ibáñez, Z., Martínez-Virto, L. y Gabaldón-Estevan, D., (2022). Entre la equidad y la conciliación: similitudes y disparidades en el diseño institucional del primer ciclo de educación infantil en España. *Papers*, 107(3), e3084. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3084>

- Lowe, E. D., & Weisner, T. S. (2004). 'You have to push't—who's gonna raise your kids?': situating child care and child care subsidy use in the daily routines of lower income families. *Children and youth services review*, 26(2), 143-171. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2004.01.011>
- Mancebón, M. J., Pérez-Ximénez de Embún, D., y Villar-Aldonza, A. (2018). Evaluación del efecto de la escolarización temprana sobre las habilidades cognitivas y no cognitivas de los niños de cinco/seis años. *Hacienda Pública Española / Review of Public Economics*, 226 (3), 123-153. <https://doi.org/10.7866/HPE-RPE.18.3.5>
- MEFP (2023). Estadísticas de la Educación. Enseñanzas no universitarias. Educación Infantil. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado-matriculado/2021-2022-rd.html>
- Meil, G., Diaz-Gandasegui, V., Rogero-García, J., & Romero-Balsas, P. (2021). Non-Parental Childcare in France, Norway, and Spain. En A-M. Castrén, V. Cesnuyté, I. Crespi, J-A Gauthier, R. Gouvela, C. Martin...& K. Suwada (eds.), *The Palgrave Handbook of Family Sociology in Europe* (pp. 345-360). Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-73306-3_17
- Moreno-Mínguez, A. (2007). Modelos familiares y empleo de la mujer en el Estado de bienestar español. Fundación Alternativas.
- Navarro-Varas, L. (2022). La importancia del coste de los servicios de educación y atención de la primera infancia en la ocupación laboral femenina de la metrópolis de Barcelona. *Papers*, 107(3), e3076. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3076>
- Navarro-Varas, L., & León, M. (2023). ¿Quién gana y quién pierde? El acceso desigual a los recursos de educación y cuidado en la temprana infancia. *Reis*, (182), 81-96. <https://dx.doi.org/10.5477-en>
- OCDE (2017). *Starting Strong 2017: Key OCDE Indicators on Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. OCDE Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>.
- Palomera, D. (2022). ¿Estado de bienestar para todas? Análisis de las desigualdades sociales en las solicitudes y el acceso a las guarderías públicas, y el papel de la política social para aliviarlas. *Papers. Revista de Sociología*, 107(3), e3068-e3068. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3068>

- Pavolini, E. & Lancker, W. (2018). The Matthew effect in childcare use: a matter of policies or preferences? *Journal of European Public Policy*, 25(6), 878-893. <https://doi.org/10.1080/13501763.2017.1401108>
- Río Ruiz, M. A., Martín Gimeno, R. y Ortega Gómez, M. (2022). Luces y sombras de la educación infantil 0-3 en Andalucía: condiciones de acceso y de escolarización. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 15(1), 127-151. <https://doi.org/10.7203/RASE.15.1.22990>
- Romero-Balsas, P., Rogero-García, J., & Meil, G. (2022). Permisos parentales no remunerados y escuelas infantiles. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 177, 111-125. Save the Children (2019): *Donde todo empieza. Educación infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades*. Save the Children
- Save the Children (2021). *Donde todo empieza. Educación infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades*. Anexo Andalucía. Save the Children
- Schumann, A. y Lück, D. (2023). Better to ask online when it concerns intimate relationships? Survey mode differences in the assessment of relationship quality. *Demographic Research*, 48(22), 609-640. <https://doi.org/10.4054/DemRes.2023.48.22>
- Sola-Espinosa, I., Rogero-García, J., y Meil, G. (2023). El uso de servicios formales de cuidado infantil entre 0 y 3 años en España. *Revista Española de Sociología*, 31(2), a144. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.144>
- Turienzo, D., Rogero-García, J., & Díaz, V. (2023). The impact of COVID-19 on the Spanish education system. En *COVID-19 and Social Change in Spain* (pp. 139-150). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003281719-14>
- Velaz-Medrano, C. Manzano-Soto, N. y Turienzo, D. (2020). *El primer ciclo de la Educación Infantil en las CC. AA. a través de la revisión normativa*. MEPF

Información de contacto: Daniel Turienzo. Universidad Camilo José Cela. Avenida dos de mayo 4 Astorga (León). E-mail: dturienzo@ucjc.edu

Las diferencias de género en el perfil del estudiante de nuevo acceso de la Universitat d'Andorra. Una evolución de la última década

Gender differences in the profile of new students at the Universitat d'Andorra. An evolution of the last decade

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-652>

Montserrat Casalprim Ramonet

<https://orcid.org/0000-0002-3888-7343>

Universitat d'Andorra

Betlem Sabrià Bernadó

<https://orcid.org/0000-0003-2925-8593>

Universitat d'Andorra

Resumen

En este trabajo se analiza el perfil del estudiante de nuevo acceso a los estudios reglados presenciales de la Universitat d'Andorra y su evolución a lo largo de los años, desde el curso 2012-2013 hasta la actualidad (2022-2023), desde una perspectiva de género. La recogida de datos se ha realizado mediante un cuestionario sobre el perfil académico y familiar, y una prueba de razonamiento matemático, a los estudiantes objeto de estudio. Obtuvimos una muestra de 924 estudiantes de una población de 1119. Para el análisis de las relaciones entre variables, al no cumplirse el supuesto de normalidad, se ha utilizado la prueba no paramétrica de U de Man-Whitney para estudiar la relación entre el género y las variables numéricas y el estadístico Chi-cuadrado para las relaciones entre factores. Todos los años se observan diferencias significativas entre el género y distintas variables, como son la nota de acceso (siendo más elevada para las mujeres) y la nota en la prueba de razonamiento matemático (siendo en este caso más elevada para los hombres). En cuanto a la evolución a lo largo de

los años, se encuentra que el gradiente entre ambas variables es creciente, y que, mientras la nota de acceso va en aumento tanto para hombres como para mujeres, la nota de la prueba de razonamiento matemático sigue la tendencia opuesta. Finalmente, otra evidencia que se muestra en este trabajo es la elevada feminización de los estudios de enfermería y educación, al contrario de lo que pasa con los estudios de informática. Dada la repercusión que esta segregación de género en los estudios universitarios pueda tener en el futuro profesional de los estudiantes en términos de consolidación de la brecha salarial entre hombres y mujeres, es importante actuar en políticas que consigan romper esta segregación que se produce en el ámbito académico.

Palabras clave: diferencias de género, brecha de género, STEM, estereotipos, estudios universitarios, feminización.

Abstract

This article analyses the profile of the student at the moment to start the first year of a bachelor face-to-face degree at the Universitat d'Andorra and its evolution over the years, from the 2012-2013 academic year to the present (2022-2023), with gender perspective. The data used in this work come from a questionnaire about the academic and family profile, and a test of mathematical reasoning, to the students analysed. We obtained a sample of 924 students from a population of 1119. For the analysis of relationships between variables, as distributions are not normal, we used the non-parametric Man-Whitney U test to study the relationship between gender and numerical variables and the Chi-square statistic for relationships between factors. Every year significant differences are observed between gender and different variables, such as the entrance scores (being higher for women) and the qualification obtained in the mathematical reasoning test (being in this case higher for men). At the same time, results over the years show that the gradient between both qualifications increases over the years, and that, while the entrance score increases for both men and women, the qualification obtained on the mathematical reasoning test follows the opposite trend. Finally, another evidence shown in this work is the high level of feminization of nursing and education studies, contrary to what happens with computer science studies. Given the repercussion that this gender segregation in university studies may have on the professional future of students in terms of consolidation of the wage gap between men and women, it is important to act on policies that manage to break this segregation in the academic environment.

Keywords: gender differences, gender gap, STEM, stereotypes, university studies, feminization.

Introducción

A partir de la segunda mitad del siglo XX se produce un mayor acceso a los estudios de educación superior a toda la población a nivel global. De acuerdo con los datos de la UNESCO, esta masificación de la educación superior ha sido más beneficiosa para las mujeres dado que ha aumentado el índice de paridad de género en las tasas de matrícula (UNESCO, 2012; UNESCO, 2018). Pero esta evolución, sin duda positiva, todavía tiene recorrido para la mejora, en términos de segregación de género por ámbitos de conocimiento, así como en la necesidad de abrir nuevos sectores profesionales tradicionalmente masculinizados.

En el ámbito académico, mientras algunas ramas de conocimiento se han feminizado y otras han alcanzado la paridad, todavía se mantiene un porcentaje muy reducido de mujeres en las ingenierías, las tecnologías, la física y las matemáticas, estudios que pertenecen a los denominados ámbitos STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics). Se mantiene una muy reducida representación femenina en los estudios de estos ámbitos a pesar de los esfuerzos que se han llevado a cabo en los últimos 25 años en muchos países, a nivel de investigación científica e intervención política para revertir esta realidad (Watt, 2010).

Otros estudios muestran que las mujeres obtienen mejores resultados académicos en todo excepto en matemáticas (Fernández-Herrero et al., 2022) y cada vez son más las que siguen estudios universitarios. Sin embargo, esta ventaja no consigue reflejarse posteriormente en el ámbito profesional (Dancausa et al., 2021).

En este trabajo se pretende analizar si existen diferencias de género en el estudiante que accede por primera vez a la Universitat d'Andorra y cómo varían a lo largo de los años. Los objetivos específicos se centrarían en tres ámbitos: analizar si existen diferencias significativas en el entorno familiar de los estudiantes en función del género, en su nivel académico global y en competencia matemática, o en su elección de estudios. Para hacerlo se analizan los datos recogidos desde el curso 2012-2013 hasta el curso 2022-2023 a los estudiantes de nuevo acceso de las carreras presenciales de la Universitat d'Andorra, en los ámbitos de Administración de empresas, Enfermería, Educación e Informática, a los que se les realiza una encuesta sobre su perfil, sus motivaciones y su entorno familiar. Al mismo tiempo, estos estudiantes realizan una prueba

de razonamiento matemático. Con estos datos se analizan las relaciones significativas entre las variables recogidas y el género y se observa que se repite esta relación a lo largo de los años con algunas variables (calificación de acceso a la universidad, competencia en razonamiento matemático y estudios elegidos). En cuanto a otras variables del entorno familiar (nivel socioeconómico y estudios de los padres, entre otras), no muestran una relación significativa con el género.

Con este análisis se identifican posibles estrategias a seguir con la finalidad de garantizar un acceso a los estudios de educación superior más igualitario y universal a la población del país.

Marco teórico

Como ya se ha mencionado anteriormente, la literatura muestra numerosos estudios que han analizado la baja representación femenina en los estudios de los ámbitos STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) (Hill et al., 2010; Tejucá Martínez, 2020; Watt, 2010; World Bank, 2012).

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) define el objetivo 5: Igualdad de género: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas, como uno de los objetivos a alcanzar, en el que sin duda puede contribuir un acceso equitativo a una educación sin segregación de género por ámbito de estudio o por cualquier otro motivo. Con el objetivo de trabajar hacia esta dirección son muchos los trabajos que han analizado las posibles causas que provocan la segregación por género en el ámbito académico.

Algunos estudios previos han mostrado unas expectativas académicas más bajas en mujeres que en hombres en el momento de iniciar sus estudios universitarios (Diniz et al., 2018; Lopez, 2014), pero no hay un consenso en este aspecto dado que también existen trabajos que muestran justamente lo contrario (Mau y Bikos, 2000; Mello, 2008).

En cuanto a expectativas académicas, las mujeres suelen tener una autopercepción más baja en capacidad matemática (Sainz y Upadyaya, 2016; Sax y Harper, 2007; Watt, 2010), hecho que puede explicar una menor atracción de las mujeres hacia los estudios universitarios de este ámbito. En el trabajo de Sax y Harper (2007), además encuentran otros aspectos en los que las mujeres tienen una autopercepción baja: la salud

emocional, la capacidad artística y académica en general, la competitividad y el liderazgo. Esta percepción desventajada, también demostrada en el trabajo de Sánchez García et al. (2011), puede condicionar sin ninguna duda la elección del ámbito académico de especialización.

Si hablamos de resultados académicos, aquí la ventaja la tienen las mujeres (Fernández-Herrero et al., 2022; Tsaousis y Alghamdi, 2022). También los trabajos de Parajuli y Thapa (2017); Plazas, Aponte y López (2006) y Sarmiento et al. (2012) concluyen que el rendimiento académico es mayor en las mujeres. Pero si se diferencia por ámbitos de estudio, muchos trabajos sugieren que el mejor rendimiento de las mujeres es en la competencia lingüística (Deary et al., 2007; Spinath et al., 2010), pero no en la competencia científica STEM (Lakin, 2013; Strand et al., 2006).

A pesar de que las chicas “obtienen calificaciones iguales o más altas que los chicos en todas las materias a lo largo de su educación”, los estereotipos de género dan como resultado diferencias en el interés para seguir materias como matemáticas, ciencias y ciertos cursos relacionados con la informática, siendo menor para las chicas (AAUW, 1998, p.28).

Otros factores que pueden explicar la segregación de género por estudios, a parte de las expectativas académicas, pueden ser diversos. Algunos estudios encuentran la explicación de la menor representatividad de las mujeres en los estudios de los ámbitos STEM, en las diferencias en las habilidades cognitivas entre hombres y mujeres, teniendo mayor habilidad matemática los hombres (Bharadwaj et al., 2012; Kahn y Ginther, 2017). Pero son más numerosos los estudios que encuentran explicación en una combinación de factores, entre los que más que las diferentes habilidades se encuentran los factores sociales y psicológicos que influyen en el desarrollo de unas preferencias diferenciadas entre hombres y mujeres (Antecol y Cobb-Clark, 2013; Buser et al., 2014; Zafar, 2013; Martín Carrasquilla et al., 2022), o las barreras socio-culturales (Smith, 2011).

Fernández-Herrero et al. (2022) analizan diversos datos como el abandono educativo temprano, el fracaso escolar y los resultados de PISA 2018 en matemáticas y ciencias, y encuentran que las mujeres son mejores en todo en comparación con los hombres excepto en los resultados de matemáticas.

Si analizamos más profundamente los factores sociales y psicológicos, hallamos numerosos trabajos que muestran diferencias de género en este sentido. Algunos de ellos revelan una mayor dependencia emocional y

apego hacia sus familias durante el primer curso de estudios universitarios por parte de las mujeres (López, 2014; Sax y Harper, 2007), que se traduce en una necesidad de permanecer cerca de sus familias. Además, Sax y Harper (2007) muestran una mayor orientación de las mujeres hacia el activismo social en comparación con la mayor orientación de los hombres hacia un estatus elevado, así como objetivos de vida y motivos de elección de carrera diferenciados, siendo mayor el interés de las mujeres en formar una familia y menor su compromiso político, mientras que los hombres mantienen un mayor interés en realizar una contribución a la ciencia. También Donoso et al. (2011) encuentran una necesidad de compatibilizar el trabajo con otros roles vitales por parte de las estudiantes universitarias.

Andrew et al. (2022) han puesto de manifiesto la influencia de la vida privada en la implicación de las mujeres en sus estudios, y más específicamente, la influencia de sus relaciones heterosexuales, que en muchos casos tuvieron que finalizarse para poder continuar con sus estudios.

Fuera del ámbito académico, cuando se analiza el ámbito laboral, las tendencias en la participación femenina no han sido homogéneas. A título de ejemplo, el estudio de Klasen (2019) observó una disminución de las tasas de participación femenina en la fuerza laboral en el sur de Asia. Además, existe una segregación sectorial en el mercado laboral, en el que las mujeres se emplean predominantemente sólo en unos pocos sectores (Borrowman y Klasen, 2020), que puede explicar la persistencia de la brecha salarial entre hombres y mujeres (Blau y Khan, 2017).

Dado que las diferencias de género tienen su origen antes de iniciar los estudios universitarios (Goy et al., 2018; Santana-Vega et al., 2012) y se consolidan a lo largo de ellos (Whitt et al., 2001), para revertir esta situación serían necesarias políticas educativas desde etapas anteriores a la educación superior y que tuvieran una continuidad en la universidad.

Teniendo en cuenta la influencia que ejercen los padres y profesores en la elección de estudios universitarios en el caso de las mujeres (Larose et al., 2008), otras políticas dirigidas a revertir esta situación deben ir dirigidas también a dichos agentes (entorno familiar, profesorado y orientadores escolares), así como al empoderamiento de la mujer, dado que la elevada percepción de estereotipos de género juega un rol importante en la definición del futuro de las mujeres (Santana-Vega et al., 2023).

La segregación por género en el ámbito académico no sólo afecta a los estudios de los ámbitos científicos, tecnológicos y matemáticos, en los que hay menos mujeres, sino que también se observa en sentido contrario en los estudios del ámbito de la enfermería y la educación (Porto, 2009). En el trabajo de Bosch Fiol et al. (2006), citado a Porto (2009), se encuentra que las mujeres prefieren los estudios que responden a valores y roles tradicionales, como la educación y el cuidado, mientras que los hombres se orientan hacia las titulaciones técnicas.

A la hora de valorar la segregación por género en el ámbito académico hay que tener en cuenta su repercusión en el ámbito ocupacional (Bieri et al., 2016; Flabbi, 2011; Van Puyenbroeck et al., 2012). Y si se añade el hecho de que las carreras donde predominan las mujeres tienden a ser de un estatus más bajo y por consecuencia, con salarios más bajos (Watt, 2010), adquiere mayor importancia resolver este problema si se desea construir una sociedad más igualitaria. Problema que se inicia en la etapa preuniversitaria y que es a partir de este momento que se debe actuar, dado que las trayectorias de género diferenciadas a nivel escolar (la elección del ámbito de especialización durante la secundaria, que condiciona la elección de carrera universitaria y el hecho que las mujeres estén menos representadas en estudios del ámbito científico) condicionan la futura segregación ocupacional y la brecha salarial de género (Sahoo y Klasen, 2021).

En este escenario poco favorable para las mujeres, Astin et al.(2002) ponen un poco de luz mostrando una disminución de la brecha de género a lo largo de los años, en cuanto a éxito universitario y aspiraciones profesionales se refiere. Y la elevada producción científica dirigida a analizar esta situación y trabajar en línea hacia los objetivos establecidos en la Agenda 2030 (ONU, 2015), augura un escenario mejor en un futuro próximo.

Este trabajo pretende aportar nuevo conocimiento en el ámbito de las diferencias de género en el entorno universitario con el fin de encontrar nuevas propuestas de acciones que puedan contribuir a reducir dichas diferencias.

Método

La Universitat d'Andorra es una universidad muy pequeña que ofrece cuatro estudios de primer ciclo (denominados bàtxelor, que pertenecen

al Espacio Europeo de Educación Superior), en los ámbitos de la Administración de empresa, la Educación, la Enfermería y la Informática. En conjunto el volumen de estudiantes ha ido creciendo a lo largo de los años, coincidiendo con un mayor reconocimiento de la institución dentro del país, pero manteniéndose en cifras muy reducidas, en línea con la dimensión del país.

Para realizar este estudio se han recogido los datos de un cuestionario y una prueba de razonamiento matemático detallados en el apartado instrumentos, con preguntas que permiten su tratamiento usando metodología cuantitativa. En el apartado de procedimiento se describen las distintas técnicas cuantitativas que se han utilizado para realizar el análisis de los datos recogidos,

Muestra

La población son los estudiantes de nuevo acceso en los estudios reglados presenciales de la Universitat d'Andorra, desde el curso 2012-2013 hasta el curso actual (2022-2023) un total de 1119.

El muestreo es accidental puesto que son los estudiantes que asisten a la sesión presencial el día que se realiza la prueba de razonamiento matemático. Puede presentar un sesgo de selección, puesto que este muestreo se realiza con los estudiantes de nuevo ingreso del primer semestre de cada curso académico y no se tienen en cuenta los del segundo semestre (Lohr y Velasco, 2000). Esta falta de cobertura no es importante ya que, durante el segundo semestre, el número de estudiantes presenciales de nuevo ingreso es muy reducido.

La muestra la constituyen 924 estudiantes. La tasa de retorno es del 82,6% y el margen de error muestral máximo, considerando un nivel de confianza del 95% y la varianza máxima posible del 0,25, es del del 1,3%.

Estos resultados nos confirman que la muestra es representativa de la población ya que tiene sus mismas características, la tasa de retorno es elevada y el margen de error de muestreo muy bajo. La tabla I detalla estos valores para cada uno de los cursos estudiados. Como puede observarse, el error muestral calculado con los mismos parámetros que el total en 8 de los 11 años académicos es inferior al 5% y en los 3 restantes inferior al 7,5%.

TABLA I. Población y muestra por curso académico

Año académico	Muestra	Población	Tasa retorno	Error muestral
12-13	86	95	91%	3,30
13-14	70	112	63%	7,20
14-15	73	88	83%	4,80
15-16	70	89	77%	5,40
16-17	76	89	85%	4,30
17-18	82	93	88%	3,70
18-19	95	95	100%	0,00
19-20	77	132	58%	7,20
20-21	89	97	92%	3,00
21-22	108	126	86%	3,60
22-23	98	103	95%	2,20

Fuente: Elaboración propia.

TABLA II. Descripción de la muestra: género, edad, residencia y situación laboral

Género	Masculino		Femenino	
	44,1%		55,9%	
Edad	Media aritmética		Desviación típica	
	21,4 años		5,9 años	
	<22 años	[22,26] años	[27,31] años	>31 años
	72,9%	15,5%	4,3%	7,3%
Residencia	Residencia familiar		Residencia independiente	
	78,6%		21,4%	
Situación laboral	No trabaja	Menos de media jornada	Más de media jornada	59,4%
	26,5%		14%	

Fuente: Elaboración propia.

Características sociodemográficas de los estudiantes de la muestra

A continuación, describimos la muestra de este estudio teniendo en cuenta sus características sociodemográficas. En la tabla II pueden verse los resultados que nos indican una mayor presencia de estudiantes del

TABLA III. Distribución según la situación educativa y laboral de los progenitores/ar o tutores/as de los estudiantes participantes en el estudio

	Sin estudios/Obligatorios	FP/Bachillerato	Universitarios	
Padre				
53,4%	29,6%	17,0%		
Madre				
48,4%	31,8%	19,8%		
	Empresario/a	Asalariado/a	Otra	
Padre				
26,6%	59,4%	14,0%		
Madre				
16,2%	63,5%	20,3%		

género masculino, la mayoría con una edad inferior a los 22 años que reside en el domicilio familiar y con dedicación exclusiva al estudio.

La tabla III muestra los datos relativos a la situación laboral y el nivel de estudios de los progenitores/as o tutores/ras de los estudiantes participantes en el estudio. Observamos que independientemente del género predominan los progenitores/as o tutores/ras sin estudios o con estudios obligatorios bajo o sin estudios o asalariados.

Instrumentos

Uno de los instrumentos utilizados en este estudio es un cuestionario que elaboramos para conocer el perfil y entorno del estudiante de nuevo acceso basándonos en el cuestionario elaborado y validado por el *Grup d'investigació sobre transicions acadèmiques i laborals de la Universitat de Barcelona: Les competències acadèmiques prèvies i el recolzament familiar a la transició a la universitat*.

Contiene los siguientes apartados:

- Perfil personal
- Itinerario académico anterior al ingreso a la Universitat d'Andorra
- Factores influyentes en la elección de la Universitat d'Andorra
- Factores influyentes en la elección de los estudios universitarios

El otro instrumento utilizado es una prueba de razonamiento matemático que elaboramos a partir de pruebas de acceso a distintos niveles educativos que se habían realizado en Andorra siguiendo las recomendaciones del National Council of Teachers of Mathematics, (NCTM, 2000). Para resolverla son únicamente necesarios conceptos básicos matemáticos. La prueba incluye:

- Dos cuestiones para evaluar la aptitud para la manipulación de elementos según reglas aprendidas.
- Cuatro cuestiones para evaluar el razonamiento lógico deductivo.
- Una cuestión con diez apartados para evaluar la aptitud leer e interpretar gráficos.
- Cuatro cuestiones de razonamiento analítico que permiten comprender la información dada y resolver problemas concretos en distintos contextos.

Algunos ejemplos de cuestiones son:

interpretar un histograma, calcular la nota final de una evaluación con exámenes y trabajos con distintos pesos, calcular porcentajes aplicados a precios en períodos de rebajas, calcular repartos proporcionales y calcular valores en series.

Hicimos una prueba piloto de los dos instrumentos durante el mes de septiembre del 2011 y elaboramos los instrumentos finales que se han utilizado durante los once años estudiados.

Procedimiento

La recogida de datos se realizó presencialmente durante el mes de septiembre de cada uno de los once años comprendidos entre el 2012 y el 2022.

Se informó a los estudiantes que los datos que obtuviesen serían tratados únicamente para realizar investigación y con la máxima confidencialidad.

La prueba de razonamiento matemático la realizaron en el aula bajo la supervisión de profesorado. Se distribuyó en formato papel y no podían usar calculadora.

El cuestionario lo completaban después de realizar la prueba en la misma aula. Los años 2012 y 2013 fue en formato papel y posteriormente en digital.

Se ha aplicado estadística descriptiva univariante para analizar el perfil del estudiante y su evolución durante el período analizado, que se muestra con líneas de tendencia. En cuanto al análisis de las relaciones entre variables, no se han podido aplicar técnicas paramétricas muy utilizadas en otros trabajos previos, como la t-Student o la ANOVA, al no cumplirse el supuesto de normalidad, analizado a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, en las variables numéricas utilizadas: “nota de la prueba de razonamiento matemático” y “nota de acceso a la universidad”. En esta situación el análisis bivariante se ha realizado con la prueba no paramétrica de U de Man-Whitney para el estudio de la relación entre el género y las variables numéricas y el estadístico Chi-cuadrado para el estudio de las relaciones entre factores. Las pruebas no paramétricas no son tan eficientes como las paramétricas y por ello y para evitar sesgos es necesario disponer de evidencia más fuerte como puede ser disponer una muestra grande (Triola, 2004) tal como sucede en este trabajo.

Resultados

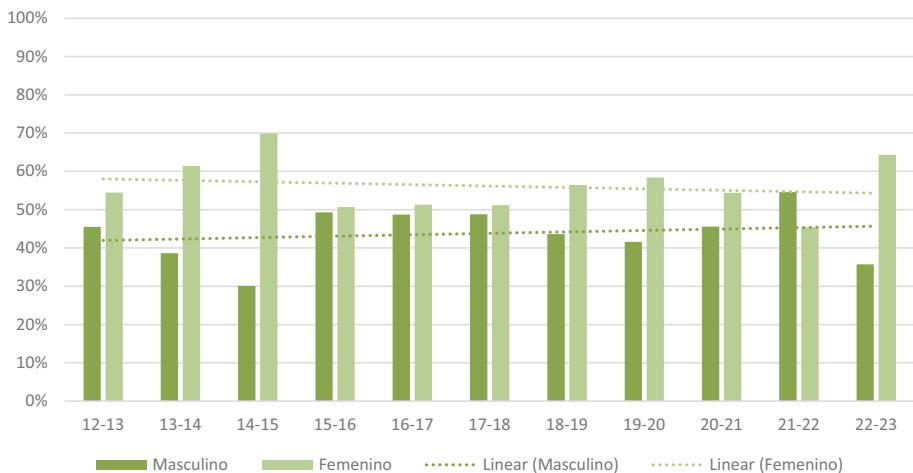
A continuación, presentamos los resultados de las variables con relaciones significativas obtenidas teniendo en cuenta el factor género.

Aparecen estas diferencias significativas al 90% de confianza (al aplicar la prueba del Chi-cuadrado ($\chi^2=16,773$, $gl=10$, $p=0,080$) en la distribución de la muestra por género y año académico, predominando las mujeres a lo largo de los años como puede observarse en el gráfico I:

Esta mayor representación del género femenino en la universidad se traduce también en una mayor proporción de mujeres con estudios universitarios entre la población adulta en todos los países de la OCDE, como muestran los datos recogidos en el informe español del panorama de la educación (OCDE, 2023). En este informe se muestran los datos para el año 2021, en el que la media para los países de la OCDE y la UE25, fue del 55% y del 54,9% de mujeres, respectivamente. Siendo Estados Unidos, Reino Unido y Suecia los países con una diferencia mayor, y Alemania y Japón los países con una diferencia que no supera los 2,2 puntos porcentuales.

La variable “nota de la prueba de razonamiento matemático” no presenta una distribución normal, por tanto, realizamos la prueba no paramétrica de U de Man-Whitney para el estudio de la relación entre el

GRÁFICO I. Estudiantes por género



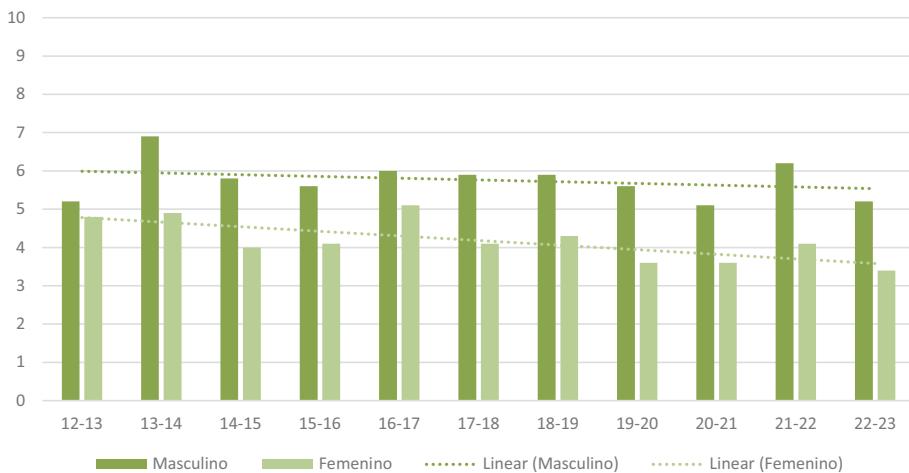
Fuente: Elaboración propia.

género esta variable. Obtuvimos diferencia estadísticamente significativa al 99%, con (U de Man-Whitney=59258,000, $Z=-10,091$, $p<=0,000$), siendo siempre superior la de los hombres. En este caso la tendencia a lo largo de los años es descendiente en ambos性es, pero no hacia la paridad, sino que la brecha va aumentando. Estos resultados se ilustran en el gráfico II. La tabla IV muestra los resultados de los estadísticos de cada curso académico que indican diferencias estadísticamente significativas al 99% en todos los cursos excepto el 15-16 que lo es al 95%, el 16-17 al 90% y el 12-13, que se acepta la H_0 de igualdad entre ambos性es.

Este resultado concuerda con el observado en el trabajo realizado por Fernández-Herrero et al. (2022), en el que se ponen en evidencia los bajos resultados de las mujeres en las pruebas PISA 2018 en matemáticas y ciencias. También otros trabajos muestran un abandono prematuro de las mujeres en las opciones educativas matemáticas en los estudios preuniversitarios (Watt, 2010).

Otra variable que no presenta una distribución normal es “nota media de acceso a la universidad” y, nuevamente, realizamos la prueba no paramétrica de U de Man-Whitney para el estudio de la relación entre el género y esta variable. Se observan diferencias significativas al 95% (U de Man-Whitney=74295,000, $Z=-2,208$, $p=0,027$) y, siendo en este caso

GRÁFICO II. Nota de la prueba de razonamiento matemático por género



Fuente: Elaboración propia.

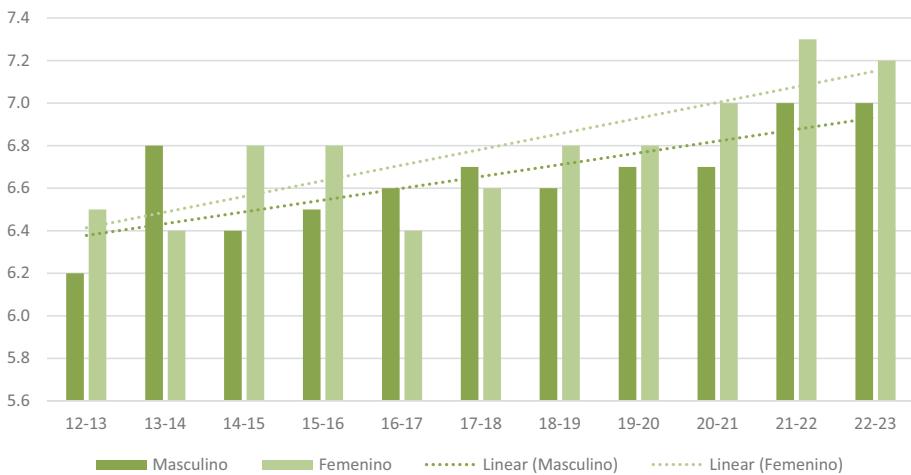
TABLA IV. Valores de la prueba U de Man-Whitney entre la variable nota de la prueba de razonamiento y género para cada curso académico

Año académico	U de Man-Whitney	z	p
12-13	830,500	-0,775	0,438
13-14	269,500	-3,660	<0,000
14-15	321,500	-2,881	0,004
15-16	383,000	-2,546	0,011
16-17	523,000	-1,746	0,081
17-18	473,500	-3,266	0,001
18-19	571,500	-3,403	0,001
19-20	388,000	-3,377	0,001
20-21	385,000	-2,811	0,005
21-22	606,000	-4,400	<0,000
22-23	601,500	-3,715	<0,000

Fuente: Elaboración propia.

más favorable para las mujeres. Esta tendencia es al alza en ambos性es, pero la brecha también tiende a aumentar, como puede observarse en el gráfico III. La tabla V muestra los resultados de los estadísticos de cada

GRÁFICO III. Nota de acceso a la universidad por género



Fuente: Elaboración propia.

TABLA V. Valores de la prueba U de Man-Whitney entre la variable nota de acceso y género para cada curso académico

Año académico	U de Man-Whitney	z	p
12-13	493,500	-1,016	0,309
13-14	367,000	-1,077	0,282
14-15	231,500	-1,950	0,051
15-16	390,000	-1,638	0,101
16-17	537,000	-0,505	0,614
17-18	557,000	-0,236	0,813
18-19	709,000	-1,438	0,137
19-20	400,000	-0,810	0,418
20-21	714,000	-1,663	0,096
21-22	1045,500	-1,667	0,096
22-23	943,500	-0,730	0,465

Fuente: Elaboración propia.

curso académico que indican diferencias estadísticamente significativas al 90% en los cursos 14-15, 20-21y 21-22.

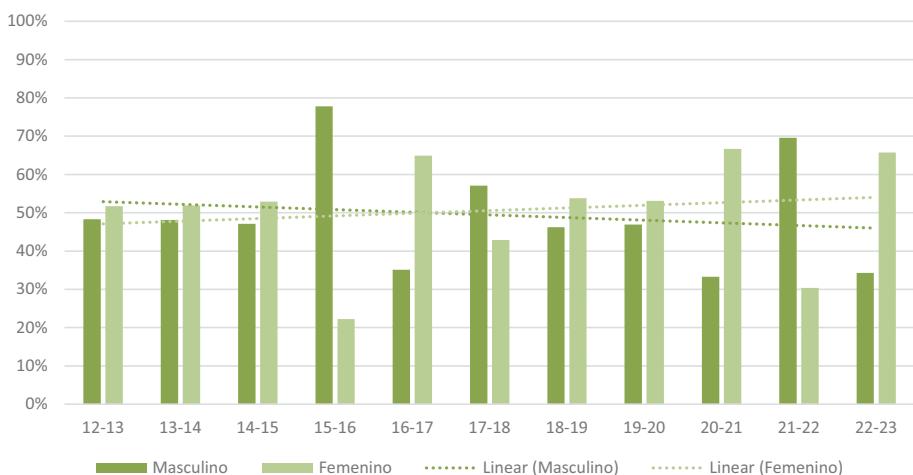
En este caso el resultado concuerda con los datos recogidos por la AAUW (1998), donde muestran que las chicas obtienen calificaciones iguales o más altas que los chicos en todas las materias a lo largo de su educación.

Llama la atención que a pesar de que la nota de acceso a la universidad es creciente a lo largo de los años, la nota que obtienen los estudiantes en la prueba de razonamiento matemático sigue la tendencia opuesta.

En cuanto a la segregación de género por estudios, los resultados de este trabajo confirman la situación mostrada en la literatura analizada, con una elevada masculinización de los estudios tecnológicos y una feminización de los estudios de Educación y Enfermería, manteniéndose esta segregación a lo largo de los años. En cuanto a los estudios del ámbito de la Administración de empresas, son los únicos en los que se observa una paridad que hace 10 años era ligeramente superada por la representación masculina, pero que ha ido revertiéndose siendo mayor la representación femenina en la actualidad.

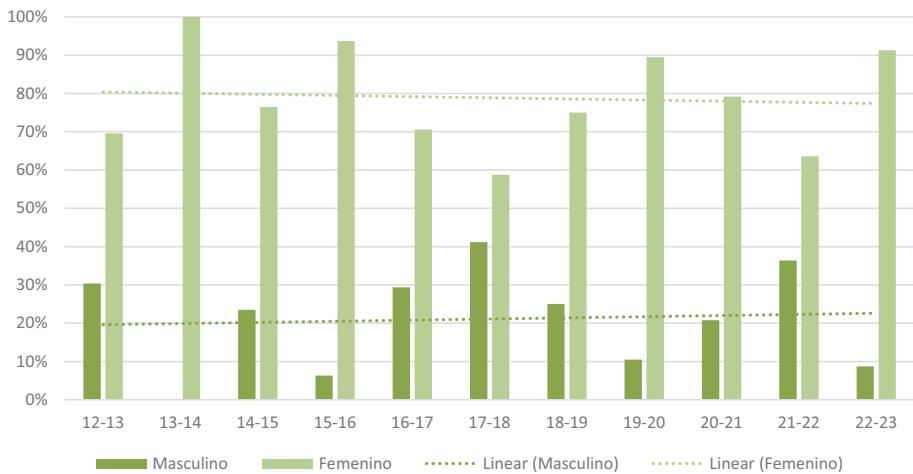
Esta información se encuentra ilustrada, para cada estudio en los gráficos del IV al VII.

GRÁFICO IV. Estudiantes del Bàtxelor en Administración de empresas por género



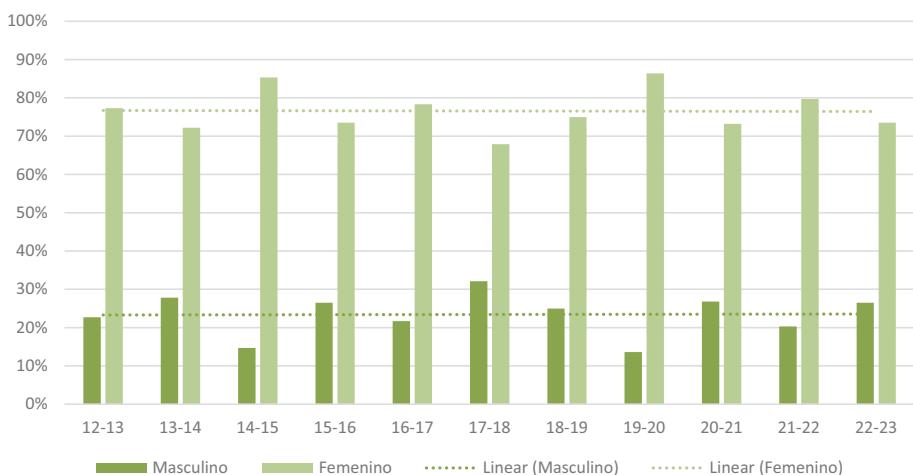
Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO V. Estudiantes del Bàtxelor en Educación (Magisterio) por género



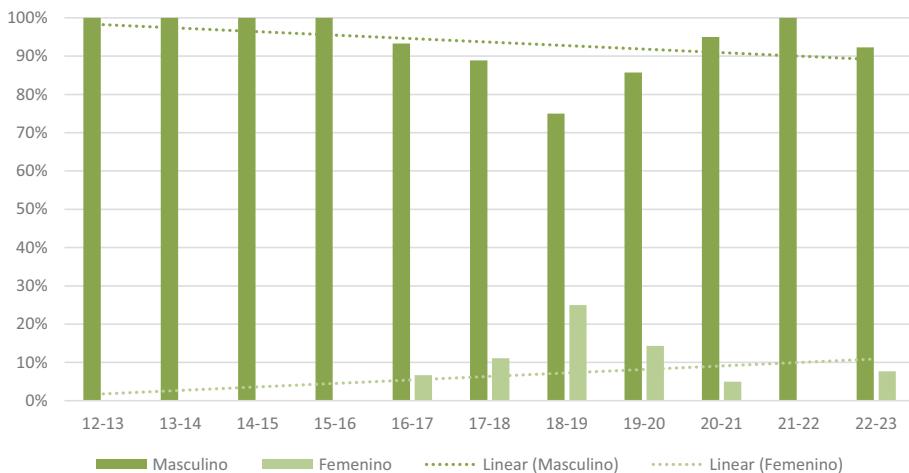
Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO VI. Estudiantes del Bàtxelor en Enfermería por género



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO VII. Estudiantes del Bàtxelor en Informática por género



Fuente: Elaboración propia.

Otros trabajos que han mostrado una elevada feminización en los estudios del ámbito educativo y de la enfermería son Grañeras Pastrana et al. (2001) (citado en Porto, 2009) y Ariño et al. (2022). También en este último trabajo se refleja la mayor paridad en los estudios del ámbito de la economía, la empresa y el turismo.

También se producen estas diferencias de género por ámbitos de estudio en todos los países de la OCDE: “Las mujeres son mayoría en el campo de salud y bienestar para todos los países entre las personas que acceden a los ciclos cortos de terciaria” (OCDE, 2023), con cifras para el año 2021.

Este último gráfico refleja claramente la masculinización de los estudios del ámbito tecnológico, como también han mostrado otros estudios realizados (Ariño et al., 2022; Hill et al., 2010; OCDE, 2023; Tejucá Martínez, 2020; Watt 2010). Aunque parece que la tendencia es hacia la reducción de esta diferencia, se parte de una representación tan baja de mujeres en estos estudios, que se ve difícil llegar a la deseada paridad y en ningún momento se ha conseguido salir de la categorización extrema de estudios muy masculinizados según la propuesta de Ariño et al. (2022). Tomando datos del año 2021, publicado en el informe sobre el panorama de la educación (OCDE 2023) observamos que en la media de los países

OCDE, las mujeres están infrarrepresentadas en los campos STEM, pero sobrerrepresentadas en los campos de la salud y bienestar y educación. En los campos de la salud y el bienestar y de la educación las medias de estos países muestran un porcentaje de entre el 79 y el 80% de mujeres, siendo aún mayor en España (90,9%). Sin embargo, en el campo de las STEM, las mujeres son menos del 25% en las medias de la OCDE (24,1%) y de la UE25 (23,5%), y también en este caso, la brecha de género es mayor en España, donde las mujeres sólo representan un 15,6% del total. Tomando en cuenta estas cifras, podemos observar, para el año 2021 (curso 2021-2022), que en Andorra la brecha de género en el ámbito de salud y bienestar coincide con la media de los países de la OCDE, pero con una brecha ligeramente inferior a dicha media, para los estudios del ámbito de la educación. Donde la brecha de género en Andorra es superior a la media de los países de la OCDE es en el campo tecnológico. Hay que tener en cuenta que los estudios que abarcan cada uno de estos campos en el caso de Andorra son una sola titulación para cada ámbito, siendo mucho más diverso el abanico de titulaciones para el resto de países.

Conclusiones

Este trabajo aborda el objetivo de explorar si existen diferencias de género en los estudios universitarios y cómo evolucionan a lo largo de los años.

En la misma línea que el trabajo de Watt (2010), en este estudio se muestra que a pesar de los esfuerzos realizados con políticas nacionales dirigidas a aumentar la representación femenina en los estudios STEM, no se están obteniendo los resultados esperados y se mantiene un elevado grado de masculinización de los estudios de este campo ofrecidos por la Universitat d'Andorra a lo largo de los años.

Teniendo en cuenta los riesgos apuntados por otros trabajos como el de Bieri et al. (2016) de las consecuencias de esta masculinización de los estudios en el futuro ámbito profesional, ya que conducen a puestos de trabajo relacionados con un estatus socioeconómico más elevado (Watt, 2010), hecho que puede contribuir a consolidar la brecha de género en los salarios de los profesionales del país, es urgente analizar nuevas medidas que contribuyan a revertir esta situación. También el estudio realizado por Sahoo y Klasen (2021) apunta esta necesidad de intervenir en etapas

educativas tempranas para evitar la segregación de género en los estudios universitarios que repercutirá en una futura segregación profesional y en consolidar la brecha salarial de género existente en las sociedades actuales. Sólo de esta forma se estará trabajando en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) que determinan la agenda 2030.

Con la voluntad de aportar información que pueda ser de utilidad para definir políticas efectivas en esta línea, se ha realizado un análisis del perfil del estudiante de nuevo acceso a la Universitat d'Andorra a lo largo de los años. La literatura muestra que las diferencias de género en la elección del ámbito de estudio se explican desde niveles tempranos (Goy et al., 2018, entre otros) y este motivo puede explicar tanto la menor representación femenina en los estudios STEM, como los peores resultados obtenidos en la prueba de razonamiento matemático de las estudiantes de nuevo acceso a los estudios presenciales de primer ciclo de la Universitat d'Andorra, que muestran los resultados de este trabajo. En este sentido, se apunta la necesidad de una intervención temprana en las escuelas del país, enfocadas en la línea del empoderamiento de las niñas con el fin de luchar en contra de los estereotipos y las expectativas que tanto determinan sus elecciones futuras a nivel académico según los trabajos previos que se han analizado en este trabajo (Antecol y Cobb-Clark, 2013; Buser et al., 2014; Martín Carrasquilla et al., 2022; Santana-Vega et al., 2023; Zafar, 2013).

Otro resultado que se observa en este estudio, en el que sale mejor representado el género femenino, es la nota de acceso a los estudios universitarios, en línea con otros trabajos que muestran un mejor perfil académico por parte de las mujeres (Fernández-Herrero et al., 2022). También apunta un buen pronóstico, en este caso tanto para hombres como para mujeres, la tendencia a aumentar dicha nota de acceso a lo largo de los años que se observa en los datos obtenidos en este trabajo.

A pesar de la tendencia positiva apuntada en el párrafo anterior, se requiere de futuras investigaciones para explicar cómo en dicho contexto, la tendencia de los resultados de la prueba de razonamiento matemático es la opuesta. Sería de esperar que con un perfil de estudiante de nuevo acceso, con una media cada vez más elevada, sus resultados en la prueba de razonamiento matemático siguieran también la misma tendencia. Hay que tener en cuenta que la distribución de estudiantes por ámbitos de estudio se mantiene a lo largo de los años. Además, se observa que el gradiente entre estas dos calificaciones es creciente, por

lo que es necesario disponer de nuevas investigaciones que nos ayuden a interpretar estas tendencias que aparentemente son contradictorias, pero que a la vez dibujan un escenario poco alentador.

También se ha encontrado una relación significativa entre el género y el resultado de la prueba que mide la competencia matemática al inicio de los estudios universitarios, en este caso a favor del género masculino, en línea con otros estudios existentes (entre otros, Fernández-Herrero et al., 2022; Lakin, 2013; Strand et al., 2006).

Los resultados presentados en este estudio se basan en una muestra que es una fiel representación de la población, con una elevada tasa de retorno y un pequeño error muestral, hecho que supone una fortaleza a destacar en este trabajo. Por otro lado, como debilidad deberíamos tener en cuenta que como la distribución de las variables numéricas no sigue una distribución normal, se han tenido que usar técnicas estadísticas no paramétricas que son menos robustas. Otra limitación a tener en cuenta en este trabajo es el número de estudios universitarios que se han considerado, muy reducido (cuatro), pero a la vez, el total de los estudios reglados de primer ciclo ofrecidos por la Uda y representativos de cuatro ámbitos diferenciados.

A modo de conclusión final de este trabajo apuntamos que otro modo de trabajar hacia la reducción de la brecha salarial entre hombres y mujeres en el entorno profesional, también puede ir en la línea del mayor reconocimiento de aquellas profesiones más feminizadas, que a la vez provienen de estudios universitarios que muestran esta tendencia, como han evidenciado los resultados de este trabajo, así como el trabajo realizado por Porto (2009), para el caso de los estudios de enfermería y educación. En esta línea, desde la Universitat d'Andorra se está trabajando en la concienciación de la sociedad del papel fundamental que ejercen estos perfiles profesionales, así como en el diseño de programas de segundo ciclo universitario (máster) dirigidos a su especialización que contribuya a la definición de nuevos perfiles profesionales relacionados con niveles competenciales y retributivos más elevados.

Implicaciones prácticas

Una vez analizados los resultados del presente trabajo y después de detallar las conclusiones a las que se han llegado, consideramos interesante

proponer algunas implicaciones prácticas que podrían contribuir a mejorar los retos de la sociedad actual en materia de igualdad de género en el ámbito académico. En línea con el objetivo 4 y el objetivo 5 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015).

Desde el ámbito universitario, algunas acciones que pueden contribuir a mejorar las desigualdades de género, como apuntan Ariño et al. (2022) incluyen la transversalización de la docencia y de la investigación con perspectiva de género y en este sentido se proponen programas de formación dirigidos al personal docente y específicos por ámbitos de estudio para darles herramientas que les permitan este nuevo enfoque docente. También es importante que las instituciones de educación superior introduzcan la problemática de la conciliación en los estudiantes facilitando la posibilidad de formación a las personas con responsabilidades familiares y a lo largo de la vida a toda la población en general. Otro aspecto que puede contribuir a la reducción de la elevada masculinización o feminización de los estudios universitarios según el ámbito es dando mayor visibilidad a referentes y estudiantes del género menos representado en todos los actos públicos y de apertura social de las universidades.

Finalmente, y como implicación práctica de mayor repercusión, de acuerdo con las recomendaciones que se destacan en la literatura revisada, entre la que se podría mencionar el trabajo de Basler y Kriesi (2019), Sánchez García et al. (2011), Manić y Trajković (2019) y Sahoo y Klasen (2021), serían todas aquellas acciones que se lleven a cabo en etapas educativas tempranas y que contribuyan a cambiar los estereotipos establecidos y a eliminar los prejuicios y las expectativas académicas inferiores por parte de las mujeres, especialmente en los ámbitos STEM (Sáinz y Upadyaya, 2016; Sax y Harper, 2007; Watt, 2010). En esta línea podrían ir medidas también de transversalización de la docencia con perspectiva de género, enfocada a los docentes desde la primaria. Una proporción de género más equilibrada en los profesionales académicos expone a los niños y niñas a un entorno más diverso y contribuye a romper estereotipos y a contraponer la percepción de la enseñanza en infantil y primaria como una profesión femenina (McGrath et al., 2020; Peeters et al., 2015; Warin, 2019). Como proponen Huang y Wang (2019) con el objetivo de romper estereotipos de género que reducen el porcentaje de mujeres en los estudios de los ámbitos científicos (STEM), se deberían tomar tres tipos de medidas: 1. No hacer diferencias de género

en la relación entre profesores y estudiantes; 2. Adoptar una estrategia de aprendizaje colaborativo en los ámbitos STEM; 3. Aumentar las oportunidades para que las chicas participen en actividades académicas STEM.

Referencias bibliográficas

- American Association of University Women Educational Foundation. (1998). *Gender Gaps: Where Schools Still Fail Our Children*, Author, researched by the American Institutes for Research, Washington, DC.
- Andrew, L., Robinson, K., Costello, L., & Dare, J. (2022). Competing worlds: the private lives of women nurse students and gender equity in higher education. *Studies in Higher Education*, 47(6), 1171-1183. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1861597>
- Antecol, H., & Cobb-Clark, D. A. (2013). Do psychosocial traits help explain gender segregation in young people's occupations? *Labour Economics*, 21, 59-73. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.12.005>
- Ariño, A., Llopis, R., Martínez, M., Pons, M., & Prades, A. (2022). *Via Universitària: Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris (2020-2022). Resultats principals, conclusions i propostes*. Castelló de la Plana: Xarxa Vives d'Universitats
- Astin, A. W., Oseguera, L., Sax, L. J., & Korn, W. S. (2002). *The American Freshman: Thirty-Five Year Trends*, Higher Education Research Institute, UCLA, Los Angeles.
- Basler, A. y Kriesi, I. (2019). Adolescents' development of occupational aspirations in a tracked and vocation-oriented educational system. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 115, 103330. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103330>
- Bharadwaj, De Giorgi, G., Hansen, D., & Neilson, C. (2012). The Gender Gap in Mathematics: Evidence from Low- and Middle-Income Countries. *NBER Working Paper Series*, 18464–Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w18464>
- Bieri, F., Imdorf, C., Stoilova, R., & Boyadjieva, P. (2016). The Bulgarian educational system and gender segregation in the labour market. *European Societies*, 18, 158–179.

- Blau, F. D., & Kahn, L. M. (2017). The gender wage gap: Extent, trends, and sources. *Journal of Economic Literature*, 55, 789–865. <https://doi.org/10.1257/jel.20160995>
- Borrowman, M., & Klasen, S. (2020). Drivers of gendered sectoral and occupational segregation in developing countries. *Feminist Economics*, 26(2), 62–94. <https://doi.org/10.1080/13545701.2019.1649708>
- Buser, Niederle, M., & Oosterbeek, H. (2014). Gender, competitiveness, and career choices. *The Quarterly Journal of Economics*, 129(3), 1409–1447. <https://doi.org/10.1093/qje/qju009>
- Chubin, D. E., May, G. S., & Babco, E. L. (2005). Diversifying the Engineering Workforce. *Journal of Engineering Education (Washington, D.C.)*, 94(1), 73–86. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00830.x>
- Dancausa, M.G., Millán, M.G., Hernández, R. y Jimber del Río, J.A. (2021). The Spanish Labor Market: A Gender Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (5), 2742. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052742>
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence* 35(1), 13–21. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.02.001>
- Diniz, A. M., Alfonso, S., Araújo, A. M., Deaño, M., Costa, A. R., Conde, Á., & Almeida, L. S. (2018). Gender differences in first-year college students' academic expectations. *Studies in Higher Education*, 43(4), 689–701. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1196350>
- Donoso, T., Figuera, P., & Rodríguez Moreno, M.L. (2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación*, 355, 187-212. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-021>
- Fernández-Herrero, J., Herrero, C., & Soler-Guillen, A. (2022). Género y territorio en el círculo vicioso del fracaso escolar. *Revista de Educación*, 398, 219-247. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-558>
- Flabbi, L. (2011). *Gender differentials in education, career, choices and labour market outcomes on a sample of OECD countries* (Report). Washington, DC: World Bank
- Goy, Wong, Y. L., Low, W. Y., Noor, S. N. M., Fazli-Khalaf, Z., Onyeneho, N., Daniel, E., Azizan, S., Hasbullah, M., & GinikaUzoigwe, A. (2018). Swimming against the tide in STEM education and gender equality: a problem of recruitment or retention in Malaysia. *Studies in Higher*

- Education (Dorchester-on-Thames), 43(11), 1793–1809.* <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1277383>
- Hill, C., Corbett, C., & St. Rose, A. (2010). *Why so few? Women in science, technology, engineering, and mathematics*. Washington, DC: American Association of University Women
- Huang, H.-W., & Wang, T.-W. (2019). Are There Gender Differences in Academic Performance?-Rethinking Gender Stereotype Threats of PISA Results in Taiwan. *School Administrators*, 122, 154–170. [https://doi.org/10.6423/HHHC.201907_\(122\).0009](https://doi.org/10.6423/HHHC.201907_(122).0009)
- Kahn, & Ginther, D. (2017). Women and STEM. *NBER Working Paper Series*, 23525–. Cambridge, MA: Natinoal Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w23525>
- Klasen, S. (2019). What explains uneven female labor force participation levels and trends in developing countries? *World Bank Research Observer*, 34, 161–197.
- Lakin, J. M. (2013). Sex differences in reasoning abilities: surprising evidence that male-female ratios in the tails of the quantitative reasoning distribution have increased. *Intelligence* 41, 263–274. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.04.004>
- Larose, S., Ratelle, C. F., Guay, F., Senécal, C., Harvey, M., & Drouin, E. (2008). A sociomotivational analysis of gender effects on persistence in science and technology: A 5-year longitudinal study. In H. M. G. Watt & J. S. Eccles (Eds.), *Gender and occupational outcomes: Longitudinal assessments of individual, social, and cultural influences* (pp. 171–192). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11706-006>
- Lohr, S. L., & Velasco, O. A. P. (2000). *Muestreo: diseño y análisis* (No. 519.52 L64.). México: International Thomson Editores.
- López, J. D. (2014). Gender Differences in Self-Efficacy among Latino College Freshmen. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 36 (1): 95–104. <https://doi.org/10.1177/0739986313510690>
- Manić, A. y Trajković, S.P. (2019). The role and importance of formal elementary education for the development of entrepreneurial abilities in accordance with the ethical principle. *Journal of Process Management and New Technologies*, 7(2), 60-69. <https://doi.org/10.5937/jouproman7-21339>
- Martín Carrasquilla, O., Santaolalla Pascual, E., & Muñoz San Roque, I. (2022). La brecha de género en la Educación STEM. *Revista De Educación*, 396. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-533>

- Mau, W. C., & H. Bikos. (2000). Educational and Vocational Aspirations of Minority and Female Students: A Longitudinal Study. *Journal of Counseling and Development*, 78 (2), 186-94. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb02577.x>
- McGrath, K., Moosa, S., Van Bergen, P., & Bhana, D. (2020). "The Plight of the Male Teacher: An Interdisciplinary and Multileveled Theoretical Framework for Researching a Shortage of Male Teachers". *The Journal of Men's Studies*, 28(2). <https://doi.org/10.1177/1060826519873860>
- Mello, Z. R. (2008). Gender Variation in Developmental Trajectories of Educational and Occupational Expectations and Attainment from Adolescence to Adulthood. *Developmental Psychology*, 44 (4): 1069–80. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.4.1069>
- NCTM (2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics
- OCDE (2023), *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2023. Informe español.*
- ONU (2015). Organización de las Naciones Unidas. La agenda de desarrollo sostenible. Disponible en: < <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>>. Acceso en: 24/03/2023
- Parajuli, M., & Thapa, A. (2017). Gender differences in the academic performance of students. *Journal of development and social engineering*, 3(1), 39-47. <https://doi.org/10.3126/jdse.v3i1.27958>
- Peeters, J., Rohrmann, T., & Emilsen, K. (2015). "Gender balance in ECEC: Why is there so little progress?" *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 302-314. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043805>
- Plazas, E. A., Aponte Penso, R., & Lopez, S. E. (2006). Relación entre estatus sociométrico, género y rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe: revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, 17, 176-195
- Porto, B. (2009). Feminización y masculinización en los estudios de maestro y educación física en Galicia. *Revista de Investigación en Educación*, 6: 50-57.
- Sahoo, S., & Kasen, S. (2021). "Gender Segregation in Education: Evidence From Higher Secondary Stream Choice in India." *Demography*, 58(3): 987-1010. <https://doi.org/10.1215/00703370-9101042>
- Sáinz, M., & Upadyaya, K. (2016). "Accuracy and bias in Spanish secondary school students' self-concept of math ability: The influence of gender

- and parental education level." *International Journal of Educational Research* 77: 26-36. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.009>
- Sánchez García, M., Suárez Ortega, M., Manzano Soto, N., Oliveros Martín-Varés, L., Lozano Santiago, S. Fernández D'Andrea, B. & Malik Liévano, B. (2011). Estereotipos de género y valores sobre el trabajo entre los estudiantes españoles. *Revista De Educación*, 355: 331-354. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-027>
- Santana Vega, L.E., Feliciano García, L. A. & Jiménez Llanos, A.B. (2012). Toma de decisiones y género en el Bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357-387. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-098>
- Santana-Vega, L.E., Ruiz-Alfonso, Z. & Feliciano-García, L.A. (2023). Estereotipos de género y variables vocacionales en alumnas de educación secundaria. *Revista de Educación*, 400, 265-294. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-578>
- Sarmiento Silva, C., Vargas Gallegos, M., & Díaz Gutiérrez, R. (2012). Diferencias en el rendimiento escolar por género asociadas al funcionamiento familiar de estudiantes de bachillerato. *Cuadernos de psicología (Bellaterra, Barcelona)*, 14(2), 17-23. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1052>
- Sax, L., & C. E. Harper. (2007). "Origins of the Gender gap: Pre-College and College Influences on Differences between men and Women." *Research in Higher Education* 48 (6): 669-94. <https://doi.org/10.1007/s11162-006-9046-z>
- Smith, E. (2011). Women into Science and Engineering? Gendered Participation in Higher Education STEM Subjects. *British Educational Research Journal*, 37(6), 993-1014. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.515019>
- Spinath, B., Harald Freudenthaler, H., & and Neubauer, A. C. (2010). Domain-specific school achievement in boys and girls as predicted by intelligence, personality, and motivation. Personal. *Individ. Differ.* 48, 481-486. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.028>
- Strand, S., Deary, I. J., and Smith, P. (2006). Sex differences in cognitive abilities test scores: a UK national picture. *Br. J. Educ. Psychol.* 76, 463-480. <https://doi.org/10.1348/000709905X50906>
- Tejucá Martínez, M. (2020). Universidad y feminización: la experiencia cubana [University and feminization: the Cuban experience]. *Educ Pesqui*, 46. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046216073>
- Triola, M. F. (2004). *Probabilidad y estadística*. México: Pearson educación.

- Tsaousis, I., & Alghamdi, M. H. (2022). Examining academic performance across gender differently: Measurement invariance and latent mean differences using bias-corrected bootstrap confidence intervals. *Frontiers in Psychology*, 13, 896638–896638. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.896638>
- UNESCO (2012). Atlas mundial de la igualdad de género en educación. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2018). Resumen sobre género del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo: cumplir nuestros compromisos de igualdad de género en la educación.
- Van Puyenbroeck, T., De Bruyne, K., & Sels, L. (2012). More than ‘mutual information’: Educational and sectoral gender segregation and their interaction on the Flemish labor market. *Labour Economics*, 19, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2011.05.002>
- Warin, J. (2019). Conceptualising the value of male practitioners in early childhood education and care: gender balance or gender flexibility. *Gender and Education*, 31(3). <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1380172>
- Watt, H. M. (2010). “Gender and occupational choice.” In J.C. Chrisler, & D.R. McCreary (Eds.), *Handbook of Gender Research in Psychology* (pp.379–400). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1467-5_16
- Whitt, E. J., Edison, M. I., Pasarella, E. T., Terenzini, P. T., & Nora, A. (2001). Influences on Student’s Openness to Diversity and Challenge in the Second and Third Years of College. *The Journal of Higher Education (Columbus)*, 72(2), 172-. <https://doi.org/10.2307/2649321>
- World Bank. (2012). *World development report 2012: Gender equality and development*. Washington DC: World Bank.
- Zafar, B. (2013). College major choice and the gender gap. *Journal of Human Resources*, 48: 545-595. <https://doi.org/10.1353/jhr.2013.0022>

Información de contacto: Montserrat Casalprim Ramonet. Universitat d'Andorra, Centre d'Estudis Virtuels i d'Extensió Universitària. E-mail: mcasalprim@uda.ad

La nueva figura del Coordinador de Bienestar y Protección en los centros educativos: análisis comparado del desarrollo normativo en las diferentes comunidades autónomas

The new role of the Child and Adolescent Well-being and Protection Coordinator in educational centers: comparative analysis of the regulatory development in the different autonomous communities

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-653>

María José Arroyo González

<https://orcid.org/0000-0002-9416-7674>

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Daniela Baridon Chauvie

<https://orcid.org/0000-0002-7307-6001>

Universidad Internacional de La Rioja

Raquel López Carrasco

<https://orcid.org/0000-0003-1615-981X>

CES Don Bosco

Joaquín González Cabrera

<https://orcid.org/0000-0003-2865-3428>

Universidad Internacional de La Rioja

Resumen

La protección a la infancia y la adolescencia es una prioridad mundial para las sociedades actuales. Los datos de los distintos organismos oficiales sobre los diferentes tipos de violencia en la infancia son más que preocupantes. Entre las posibles causas se señalan la ausencia de un enfoque integral en la protección de la infancia, la falta de formación del profesorado, la poca coordinación de los profesionales implicados y la escasez de recursos. Es en este contexto donde surge la LOPIVI (2021) y con ella la nueva figura del Coordinador de Bienestar y Protección a la Infancia y Adolescencia (CBP) en los centros educativos. Esta plantea un enfoque holístico en la prevención de la violencia infantil, generando entornos protectores y en coordinación con profesionales de distintos ámbitos. Son las comunidades autónomas quienes deben concretar su implantación. Se plantea un análisis de contenido de las normativas desarrolladas sobre CBP por las distintas comunidades autónomas hasta diciembre de 2021. Se han establecido distintas categorías para comparar la legislación: implantación de la figura, tipo de legislación desarrollada, perfil profesional, ayudas para el desarrollo de las funciones de actividades desarrolladas. Del análisis realizado, se colige que las legislaciones promulgadas son desiguales y no siguen un patrón común, ni en requisitos exigidos, ni funciones a desarrollar, existiendo grandes divergencias, desde comunidades que no la han implantado a otras que lo asimilan a figuras existentes. La principal conclusión es la prematuridad y precariedad con la que se ha producido su implantación, poniendo en relieve la falta de una reflexión previa y global que estructure y guíe este proceso. En el momento actual, este hecho puede considerarse una situación de inequidad en España por las desigualdades educativas que genera entre unas comunidades y otras.

Palabras clave: infancia, adolescencia, protección de la infancia, legislación, análisis de contenido.

Abstract

The protection of children and adolescents is a global priority for today's societies. Data from different official bodies on the different types of violence in childhood are more than worrying. Among the possible causes are the absence of a comprehensive approach to child protection, the lack of teacher training, the lack of coordination of the professionals involved and the scarcity of resources. It is in this context that the LOPIVI (2021) arises and with it the new figure of the Child and Adolescent Well-being and Protection Coordinator (CBP) in educational centres. This proposes a holistic approach to the prevention of child violence, generating protective environments and in coordination with professionals from different fields. It is up to the Autonomous Communities to specify its implementation. A content analysis of the regulations developed on PBC by the different autonomous communities up to December 2021 is

proposed. Different categories have been established to compare the legislation: implementation of the figure, type of legislation developed, professional profile, aid for the development of the functions and types of activities developed. From the analysis carried out, it can be seen that the legislation enacted is uneven and does not follow a common pattern, either in terms of the requirements demanded or the functions to be carried out, with wide divergences, ranging from communities that have not implemented it to others that assimilate it to existing figures. The main conclusion is the prematurity and precariousness with which its implementation has taken place, highlighting the lack of prior and global reflection to structure and guide this process. At the present time, this can be considered a situation of inequity in Spain due to the educational inequalities it generates between some communities and others.

Keywords: childhood, adolescence, child protection, legislation, content analysis.

Introducción: La necesidad de mejorar la protección a la infancia y la adolescencia en las sociedades actuales: ¿qué está fallando?

La inversión en protección de la infancia es un requisito ineludible para el desarrollo de las sociedades actuales, así lo atestigua la meta 16.2 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) que insta a poner fin a todas las formas de violencia contra la infancia. Se constata, además, una preocupación a nivel internacional por la protección a la infancia y un desarrollo normativo para garantizarla, pero los datos sobre violencia en la infancia son más que preocupantes. En 2021 en España, se presentaron 55.354 denuncias que tenían como víctima a una niña, niño o adolescente (Ministerio del Interior, 2022). De estas, destacan las 8.317 denuncias por delitos contra la libertad e indemnidad sexual, de las que 1 de cada 2 denuncias tuvo como víctimas a niños, niñas y adolescentes. Otros estudios señalan que 7 de cada 10 casos de violencia sexual revisados por el Tribunal Supremo en 2020 tenían como víctimas a niños, niñas o adolescentes (Poder Judicial España, 2021). Según los datos de la Fundación ANAR (2020), la tasa de crecimiento de los casos de abusos sexuales fue de un 300,4%, lo que indica que se han multiplicado por 4, pasando de 273 casos en 2008 a 1093 en 2020. Asimismo, las cifras de cibercriminalidad no paran de crecer: según datos del Ministerio del Interior de 2020 se presentaron 3430 denuncias de

delitos cibernetico contra menores en España, frente a 2286 presentadas en 2017. A la violencia producida normalmente por adultos también se puede sumar la producida por los iguales, especialmente en el contexto educativo, como lo atestigua el informe realizado a nivel internacional por la UNESCO (2021), donde uno de cada tres estudiantes sufrió acoso al menos una vez durante el mes anterior a la encuesta (supone un 32% del total). En este sentido, el estudio Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) es una gran encuesta escolar que se realiza cada cuatro años en colaboración con la Oficina Regional para Europa de la OMS, y sugiere que alrededor de uno de cada 10 (11%) chicos y chicas declararon haber sido acosados en la escuela al menos 2-3 veces al mes en los últimos dos meses (Cosma et al., 2024). En el contexto español, podemos destacar el estudio de UNICEF que señala en una muestra representativa de escolares de Educación Secundaria Obligatoria una prevalencia de victimización entre el 19.9-33.6% y de cibervictimización entre el 12.2-22.5% (Andrade et al., 2021). En 2023, el estudio de la Fundación Colacao con una amplia muestra de escolares, incluyendo alumnado de Primaria desde cuarto curso, sitúan la prevalencia de victimización en un 6.2% (Díaz-Aguado et al., 2023). Además, un porcentaje ligeramente inferior al 10% de las víctimas o cibervíctimas se pueden considerar estables tras más de 12 meses reportando padecer esta problemática en el contexto español (González-Cabrera et al., 2021; González-Cabrera et al., 2022). En esta línea, Los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2023) sobre el teléfono creado para atender casos de acoso escolar en los centros educativos atendió 10835 llamadas entre septiembre de 2021 y 2022, de las cuales un 33% fueron catalogadas como acoso escolar con el tratamiento correspondiente.

Los datos señalados son solo una parte de los que existen sobre esta realidad y evidencian que la violencia contra la infancia-adolescencia persiste en el ámbito escolar y social, es latente y de difícil erradicación. A pesar de las cifras, el número de casos de violencia detectados está muy lejos de los casos reales, ya que dependen de la capacidad de detección y de notificación de los profesionales y de la accesibilidad de las víctimas a los recursos asistenciales y jurídicos (Plataforma de Infancia, 2021).

A todo esto, no podemos olvidar los problemas relacionados con la salud mental en la infancia y la adolescencia. Existen numerosas evidencias que vinculan la salud mental y el bienestar psicológico de

las personas, así como la importancia que tienen a la hora de definir los resultados que se esperan conseguir en la vida. Sin embargo, el coste de repercusión que tiene la enfermedad mental sobre las vidas humanas afectadas es incalculable (UNICEF, 2021c). Los datos deben generar preocupación: cada año, casi 46.000 niños y adolescentes de entre 10 y 19 años se quitan la vida. El suicidio se convierte en la cuarta causa de muerte entre los jóvenes con edades entre los 15 y 19 años (UNICEF, 2021c), siendo actualmente un tema de preocupación social y política ante el aumento de casos.

Todo lo dicho hace palpable que la sociedad se encuentra ante un problema de gran magnitud y ampliamente extendido, ya que afecta a niños y adolescentes de todas las edades, niveles culturales y económicos. Asimismo, este se produce en múltiples contextos: familia, iguales y la realidad online a la que cada vez están más expuestos (Subrahmanyam & Smahel, 2010) y sobre todo en el contexto escolar.

No obstante, a pesar de existir esa preocupación internacional y legislación al respecto, las cifras continúan aumentando. El informe Save the Children (2018) sobre maltrato infantil señala principalmente tres factores: en primer lugar, la falta de formación del profesorado, que es quien pasa más tiempo con los alumnos. Existe un vacío en su formación inicial, así como en la formación permanente del profesorado en ejercicio, en contenidos relacionados con la prevención, detección e intervención en casos de la violencia infantil. Se constata, además, la ausencia de protocolos claros en los centros educativos que realicen una descripción de los pasos a seguir y los profesionales implicados en ellos. En segundo lugar, se evidencia la falta de coordinación entre los trabajadores de los distintos ámbitos implicados en los casos de violencia: educativos, judiciales y sanitarios, ya que no están claros los procedimientos a seguir, ni existe un sistema integrado que facilite el seguimiento de los casos. Por último, estaría la falta de recursos en todos los sectores implicados en la protección a la infancia y que se concreta en sobrecarga de trabajo de estos profesionales, bien de servicios sociales, protección o del sistema.

Ante lo dicho, es obvia la necesidad de trabajar y fortalecer el enfoque integral en la prevención de la violencia y en la protección de la infancia en la escuela. Es lo que la UNESCO (2016) denomina *Whole School Approach* plantea abordar las necesidades de los alumnos, el personal y la comunidad en general, no solo dentro del plan de estudios, sino

en toda la escuela y el entorno de aprendizaje. Implica una acción colectiva y colaborativa en y por una comunidad escolar para mejorar el aprendizaje, el comportamiento y el bienestar de los estudiantes, y las condiciones que los sustentan.

La nueva figura del Coordinador de Bienestar y Protección a la Infancia y la Adolescencia en los centros educativos españoles

Está claro que el objetivo de cualquier sistema educativo es que los menores aprendan, pero existen numerosas evidencias de cómo la desprotección de éstos afecta al rendimiento escolar, a la adaptación escolar y las dificultades cognitivas (Polanin et al., 2021). Por ello, los centros educativos deben garantizar esta protección como prerrequisito inicial y es en este contexto donde surge la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (en adelante LOPIVI, 2021) y la figura del Coordinador de Bienestar y Protección a la Infancia y Adolescencia (CBP). Este nuevo marco normativo insiste en la necesidad de plantear un enfoque holístico e integral en la prevención de la violencia infantil y adolescente, generando entornos protectores y coordinados con diferentes redes de profesionales de distintos ámbitos, siendo necesaria la implicación de toda la comunidad educativa y de la sociedad.

Su fin último es garantizar la función protectora que deben ejercer los entornos escolares, contemplada previamente en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación. Así establece que, de conformidad con el artículo 124 de la mencionada ley, todos los centros educativos elaborarán un Plan de Convivencia. Dicho Plan deberá incluir la promoción del buen trato y la resolución pacífica de conflictos (artículo 31.1), las funciones del profesorado, en los diferentes cargos y puestos que puedan ocupar, respeto al fomento, reconocimiento y protección de los derechos de la infancia ante cualquier forma de violencia que se produzca, tanto dentro como fuera del centro, y en la aplicación de los protocolos preceptivos en cada caso (artículos 31.2 y 31.3). La ley garantiza la supervisión de la contratación del personal en los centros educativos con la aportación de la certificación negativa del Registro Central de delincuentes sexuales, tanto del personal docente como del no docente que trabaje en el centro de forma retribuida o voluntaria (artículo 32).

No obstante, la propuesta más innovadora es la creación de la figura del CBP (artículo 35). Este marco normativo debe ser desarrollado por las comunidades autónomas que son quienes tienen transferidas las competencias en materia de educación. La Ley Orgánica 3/2020, en su artículo único 66, ha añadido al apartado 5 el artículo 124 en el que establece que las administraciones educativas regularán los protocolos de actuación frente a cualquier manifestación de violencia, así como los requisitos y las funciones del CBP (en cualquier centro, con independencia de su titularidad). Esta persona actuará bajo la supervisión del director del centro, y serán las comunidades autónomas las que determinarán los requisitos y funciones para desempeñar el puesto de CBP, si bien los mínimos son los establecidos por la propia ley (Sánchez-Barroso, 2022). El objetivo final es convertir el centro escolar en un factor de protección a la infancia y adolescencia. Para desarrollar esta misión de manera integral, se deberá crear una cultura proactiva de protección al menor junto al resto de instituciones sociales implicadas. La colaboración por tanto es clave: ya sea con el equipo directivo, en el que recae la responsabilidad final, ya sea con los tutores, a través de la acción tutorial y con el equipo de orientación educativa, que ya venían participando en tareas como la aplicación del plan de convivencia. Ahora bien, esto depende del desarrollo normativo que se realice en cada CC.AA. en el marco de su adecuación competencial, lo cual puede conllevar diferencias y dudas tal como alerta Sánchez-Barroso (2022).

Hasta la fecha, no parece haber estudios empíricos que analicen el impacto de la figura del CBP. No obstante, sí hay varios trabajos previos sobre esta temática que se han realizado desde enfoques más jurídicos y divulgativos (Cabedo-Mallo, 2023; Sánchez-Barroso, 2022). Por lo tanto, parece haber aún una necesidad desde nuestro ámbito de abordar una visión crítica de la actualidad.

La Tabla I sintetiza las funciones atribuidas al CBP en la LOPIVI (2021). Llama la atención la falta de concreción de todas ellas. Si bien, una vez comenzado el curso académico 2022/23, el MEFP publica una guía para el CBP en la comunidad escolar (Espinosa, 2022). Esta guía está basada, en gran medida, en las propuestas realizadas por UNICEF (2021b) y ofrece algunas pautas para su implantación en los centros educativos. Por tanto, la Tabla I muestra de forma conjunta las funciones originales de la LOPIVI (2021), organizadas por fases de actuación según el tipo de actividades que se desarrollan, junto a las especificaciones

TABLA I. Funciones del CBP y fases del proceso de actuación en los centros educativos

FASES DE ACTUACIÓN	FUNCIONES DEL CBP SEÑALADAS EN LA LOPIVI (2021)	CONCRECIÓN DE LAS FUNCIONES DESDE EL MEFP (Espinosa, 2022)
Planificación	<p>h) Coordinar con la dirección del centro educativo el plan de convivencia al que se refiere el artículo 31 de la LOPIVI</p> <p>k) Fomentar que en el centro educativo se lleva a cabo una alimentación saludable y nutritiva que permita a los niños, niñas y adolescentes, en especial a los más vulnerables, llevar una dieta equilibrada</p>	<p>+ Elaborar un protocolo que recoja las diferentes actuaciones que se llevarán a cabo cuando se detecte una situación de violencia contra niños y niñas que asisten al centro educativo</p> <p>+ Asignar funciones a cada uno de los responsables implicados en las diferentes actuaciones a lo largo del proceso</p>
Prevención	<p>d) Promover medidas que aseguren el máximo bienestar para los niños, niñas y adolescentes, así como la cultura del buen trato a los mismos</p> <p>f) Fomentar el respeto a los alumnos y alumnas con discapacidad o cualquier otra circunstancia especial de vulnerabilidad o diversidad</p>	<p>+ Difundir entre los miembros de la comunidad escolar los Derechos de la Infancia</p> <p>+ Fomentar la participación infantil</p> <p>+ Fomentar la parentalidad positiva</p>
Formación <ul style="list-style-type: none"> • 1 nivel: para toda la comunidad docente • 2 nivel: formación habilitante para el CB • 3 nivel: formación específica para CBP en población de riesgo 	<p>a) Promover planes de formación sobre prevención, detección precoz y protección de los niños, niñas y adolescentes, dirigidos tanto al personal que trabaja en los centros educativos como al alumnado. Se priorizarán los planes de formación dirigidos al alumnado destinados a la adquisición por estos de habilidades para detectar y responder a situaciones de violencia. Asimismo, en coordinación con las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, deberá promover dicha formación entre los progenitores, y quienes ejerzan funciones de tutela, guarda o acogimiento</p> <p>f) Informar al personal del centro sobre los protocolos en materia de prevención y protección de cualquier forma de violencia existente en su localidad o comunidad autónoma</p>	<p>+ Formar a los profesionales del centro en el uso de los protocolos sobre prevención y protección de cualquier forma de violencia contra la infancia y la adolescencia existentes en su localidad o comunidad autónoma</p> <p>+ Coordinar actividades de formación junto con las Asociaciones de Padres y Madres de alumnos sobre protección de la infancia</p> <p>+ Planificar actuaciones para que el alumnado adquiera habilidades para responder ante situaciones de violencia</p>

(Continúa)

TABLA I. Funciones del CBP y fases del proceso de actuación en los centros educativos
(Continuación)

FASES DE ACTUACIÓN	FUNCIONES DEL CBP SEÑALADAS EN LA LOPIVI (2021)	CONCRECIÓN DE LAS FUNCIONES DESDE EL MEFP (Espinosa, 2022)
Detección	c) Identificarse ante los alumnos y alumnas, ante el personal del centro y, en general, ante la comunidad educativa, como el referente principal para las comunicaciones relacionadas con posibles casos de violencia en el propio centro o en su entorno i) Promover, en aquellas situaciones que supongan un riesgo para la seguridad de las personas menores de edad, la comunicación inmediata por parte del centro educativo a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad j) Promover, en aquellas situaciones que puedan implicar un tratamiento ilícito de datos de carácter personal de las personas menores de edad, la comunicación inmediata por parte del centro educativo a las Agencias de Protección de Datos	+ Disponer de instrumentos de detección de situaciones de violencia contra la infancia y la adolescencia + Diseñar un protocolo de actuación ante la detección de situaciones de violencia contra la infancia y la adolescencia + Establecer un canal de comunicación ágil y eficaz para notificar situaciones de violencia contra la infancia y la adolescencia + Dotar a los niños, niñas y adolescentes de capacidades para detectar situaciones de violencia que se ejerce contra ellos y ellas + Dar a conocer a la comunidad educativa la existencia de esta figura y sus funciones en el centro + Diseñar un protocolo frente al tratamiento ilícito de datos de carácter personal de los menores
Intervención	b) Coordinar, de acuerdo con los protocolos que aprueben las administraciones educativas, los casos que requieran de intervención por parte de los servicios competentes, debiendo informar a las autoridades correspondientes, si se valora necesario, y sin perjuicio del deber de comunicación en los casos legalmente previstos	+ Proteger, en todo momento y en todo tipo de actuación, la intimidad de las víctimas + Diseñar medidas específicamente orientadas a evitar la estigmatización de aquellos grupos de niños, niñas y adolescentes que se encuentren en condiciones de mayor vulnerabilidad + Promover medidas educativas que ayuden a las víctimas a superar las consecuencias académicas, sociales y emocionales derivadas de las situaciones traumáticas vividas + Coordinar los protocolos de intervención con los servicios competentes dentro y fuera del centro

Fuente: Elaboración propia a partir de Espinosa (2022); LOPIVI (2021); UNICEF (2021b).

posteriores del MEFP. Esta organización, es la que a posteriori se utiliza para desgranar los resultados en cuanto al planteamiento de funciones de los CBP implantados con la normativa analizada y que genera un hilo conductor para el presente trabajo.

Metodología

Se hace uso de un diseño de investigación de corte comparativo, con una finalidad exploratoria y de carácter transversal. En concreto se utiliza la técnica de análisis cualitativo propuesta por Flick (2004) con las siguientes fases en la investigación: 1) definir el material a partir de las preguntas de investigación, en este caso la muestra está representada por la normativa del CBP de las distintas comunidades autónomas hasta diciembre de 2023; (2) Recogida de datos: la normativa fue obtenida por los investigadores de las páginas web de las distintas comunidades autónomas; (3) Características del material: todos los documentos analizados son normativa educativa de diferente rango (instrucciones, resoluciones y órdenes). (4) Definición de la dirección del análisis del texto a partir de las siguientes preguntas de investigación, para posteriormente proceder al (5) establecimiento de categorías y (6) interpretación de los resultados en función de las preguntas de investigación. Las preguntas de investigación planteadas han sido las siguientes.

- 1) ¿Cómo han legislado y concretado en las distintas comunidades autónomas las funciones y actuaciones del CBP? ¿Se ha desarrollado normativa al respecto? ¿Desarrollan de manera específica sus funciones?
- 2) ¿Cuál es el perfil profesional de los CBP? ¿Qué tipo de formación específica se ha pensado desde las distintas administraciones educativas? ¿Se realiza algún seguimiento de sus funciones?
- 3) ¿Se han concretado las funciones del CBP en el centro educativo, así como las coordinaciones internas y/o externas con otros profesionales implicados en la protección a la infancia?

Se han utilizado distintos procedimientos de descomposición y clasificación de textos a partir de categorías temáticas; donde se destaca la inferencia como elemento central. De ese modo, el análisis ha

consistido en establecer las categorías de análisis a partir de las preguntas de investigación de acuerdo con los aspectos de interés señalados en la literatura específica sobre el tema (Espinosa, 2022; Plataforma de Infancia, 2021; UNICEF, 2021a; UNICEF, 2021b). Se ha utilizado el proceso descrito por Flick (2004) de una primera codificación abierta, seguida de la codificación axial, donde se ha depurado y diferenciado las categorías provenientes de la fase anterior, para posteriormente realizar una codificación selectiva. Todo esto se ha sintetizado en varias categorías de análisis que serán rectoras para ordenar y exponer los resultados del estudio (ver Tabla II). El establecimiento de las categorías de la Tabla II ha sido mixto. De una parte, se han seleccionado categorías previas y, de otra, se han ido ampliando según se ha realizado el análisis de la información.

Con todo lo dicho, se ha intentado que el sistema de categorías sea exhaustivo, representativo, homogéneo, pertinente, unívoco, claro y concreto (Guix, 2008). A lo largo del bloque de resultados, se ha realizado un sistema de codificación en tablas que facilite la lectura y la replicabilidad y el reanálisis posterior conforme vaya modificándose el marco legislativo.

TABLA II. Categorías analizadas en la normativa educativa sobre la figura del CBP

1. Implanta la figura (si/no) /Tipo de normativa desarrollada
2. Perfil profesional del CBP
2.1. Profesional docente propuesto para el puesto
2.2. Requisitos previos de formación exigidos
2.3. Formación específica “ad hoc” y permanente para el puesto
2.4. Seguimiento de las funciones por la administración
2.5. Designación del cargo
3. Ayudas para el desarrollo de las funciones como CBP profesional
3.1. Dotación horario específica para el desarrollo de las funciones
3.2. Remuneración económica por el cargo
3.3. Coordinaciones internas/externas con otros profesionales
4. Desarrollo de las funciones: tipo de actividades desarrolladas en el centro educativo
4.1. Planificación
4.2. Prevención
4.3. Formación
4.4. Detección
4.5. Intervención

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Implantación de la figura del CBP: tipo de normativa desarrollada

La primera distinción realizada es entre aquellas Comunidades Autónomas (CC. AA.)¹ que sí han implantado la figura del CBP y las que no. De las 18 CC. AA. de España (considerando a las autonomías de Ceuta y Melilla) 14 implementaron la figura en el curso escolar 2022/23, 3 lo hicieron más tarde, en el 2023/2024 (Baleares, Galicia y Cataluña), siendo Castilla y León la única que no cuenta con normativa a inicio del año 2024. En el desarrollo normativo se encuentra una gran diversidad en su tipología o rango, así como en sus especificaciones; siendo la mayoría normativas de menor rango (instrucciones de comienzo de curso). En ellas parece darse un escaso (a veces inexistente) desarrollo sobre las funciones del CBP. Reseñar que hay un desarrollo más extenso y notable de Andalucía, Canarias, Madrid, Extremadura y La Rioja.

Perfil profesional del CBP

Bajo este epígrafe se analizan varios elementos clave que pueden verse de forma resumida en la Tabla III. En primer lugar, en relación con el profesional docente que se propone para el puesto, cabe señalar que hay un grupo de CC.AA. que señalan que el cargo recaerá en el responsable de Convivencia (Andalucía, Navarra, Valencia y País Vasco). En cambio, Baleares y Canarias sustituyen al coordinador de convivencia por el CBP, y La Rioja integra ambas figuras, resultando la creación del coordinador de convivencia, bienestar y protección. Por último, encontramos que Extremadura opta inicialmente por alguien del equipo directivo, en tanto Cantabria es la que presenta una mayor singularidad, ya que el cargo se desarrollará en colaboración de dirección, orientador/a y profesorado Técnico de Servicio a la Comunidad (PTSC). El resto de las comunidades señalan a alguien del claustro o no especifican a quién se propone para el cargo.

¹ En España, una Comunidad Autónoma es una entidad territorial que, dentro del actual ordenamiento jurídico constitucional español, está dotada de autonomía, con instituciones y representantes propios y determinadas competencias legislativas, ejecutivas y administrativas.

TABLA III. Implantación, tipo de desarrollo normativo y perfil profesional del CBP

Comunidades autónomas	Implantación CBP Tipo de normativa	PERFIL PROFESIONAL DEL CBP				
		2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.
	Profesional docente propuesto para el puesto	Designa	Exige formación previa	Formación específica / continua	Seguimiento Admin. Educativa	
Andalucía	Instrucciones específicas para CBP	1. CC*(¹) 2. ED o profesorado	ED ⁽²⁾			
Aragón	Instrucciones de inicio de curso 22/23		NE ⁽³⁾			
Canarias	Resolución específica para CBP	Profesorado	ED	Sí		
Cantabria	Instrucciones de inicio de curso 22/23	Colaboración entre ED, orientador y PTSC ⁽³⁾	NE			
Castilla-La Mancha	Orden de organización EI, EP, ESO		NE			
Castilla y León	Documento ⁽²⁾		NE			
Cataluña	Instrucciones de inicio de curso 22/23		ED	Sí	SI ⁽⁴⁾	
Comunidad de Madrid	Resolución curso 22/23	CC*	ED			
Comunidad F. de Navarra	Resolución curso 22/23	RIC*	ED			
Comunitat Valenciana	Instrucciones de inicio de curso 22/23		ED			
Ceuta y Melilla	Instrucción específica para CBP	En CEIP ⁽³⁾ ; ED o a propuesta del ED En ESO; ES ⁽³⁾ o a propuesta del ED	ED	Sí	Sí	
Extremadura						
Galicia	Orden 2023/2024	Profesorado definitivo.	ED	Sí		
Islas Baleares	Resolución 2023/2024		ED	Sí	Sí	
La Rioja	Decreto de regulación de convivencia y Orden de promoción de convivencia	1. Profesorado definitivo. 2. PTSC o ES 3. Profesorado no definitivo	ED	Sí	Sí	
Principado de Asturias	Circular de inicio de curso 22/23)	Profesorado		Claustro	Sí	
Región de Murcia	Orden curso 2022/23		ED			
País Vasco	Resolución curso 22/23	RIC*	NE			

Fuente: Elaboración propia (2023). **Notas:** 1. El * indica las CC-AA, donde las funciones del CBP recaerán en figuras de convivencia existentes, en los Coordinadores de Convivencia (CC) en Andalucía y Navarra, en los responsables de igualdad y coeducación (RIC) en País Vasco y en Valencia. 2. Documento para la organización y gestión de los centros. Convivencia y clima escolar ED: equipo directivo; NE: no específica, CEIP: Educación Infantil y Primaria, ES: Educadores Sociales, PTSC: Profesor Técnico de servicios a la comunidad. 4. Madrid realiza un curso específico "ad hoc" para CBP.

Con relación a la designación del cargo de CBP, de manera mayoritaria es el equipo directivo el que lo designa en los centros educativos (Andalucía, Baleares, Canarias, Galicia, Madrid, Navarra, Valencia, Ceuta y Melilla, Extremadura y La Rioja). Los requisitos previos exigidos de formación son escasos, siendo Canarias, Madrid, Extremadura, Galicia y La Rioja las que establecen niveles de formación previa (aunque variable y con distinto nivel de concreción). En cuanto a la formación específica para el puesto, sólo Madrid señala que será necesario hacer un curso de formación regulado por la Consejería y, en el caso de Asturias señala que esta formación será contemplada desde el Plan Anual de Formación Permanente del Profesorado. En Extremadura y en La Rioja se exige un compromiso por parte de quien asume el cargo de tal formación para desarrollar las competencias propias de este, pero sin una mayor concreción. En el caso de Baleares será la Administración quien facilitará formación. Por último, con relación al seguimiento de las funciones del CBP por la Administración, únicamente Baleares, Canarias, Extremadura y La Rioja hacen una mención explícita a este punto. La Tabla III recoge las categorías analizadas hasta ahora.

Ayudas para el desarrollo de las funciones como CBP

Dada la amplitud de funciones designadas al CBP se analizan aquellas ayudas contempladas para su desarrollo, teniendo en cuenta que este profesional tiene además sus funciones docentes habituales. En cuanto a la dotación horaria específica para el desarrollo de las funciones del CBP, no contemplan ninguna Andalucía, Aragón, Baleares, Cantabria, Cataluña, Navarra, Valencia y País Vasco. En el resto de las CC.AA. se aprecia un esfuerzo por detallar períodos dedicados al rol de CBP, aunque con gran diversidad como puede verse en la Tabla IV. Con relación a la remuneración económica únicamente Canarias, Cataluña y Galicia hacen referencia a este punto mediante un complemento específico por su desempeño.

Con respecto a la coordinación interna y externa del CBP cabe decir que, aunque la LOPIVI (2021) alude a este aspecto de manera clara, la concreción es inespecífica en la mayor parte de las CC.AA. Tan solo Madrid, Extremadura, Galicia o La Rioja señalan específicamente una coordinación interna/externa detallada (coordinaciones de los protocolos

TABLA IV. Ayudas para el desarrollo de las funciones como CBP

Comunidades Autónomas	3.1. Dotación horaria específica	3.2. Remuneración económica	3.3. Coordinaciones internas/externas con otros profesionales
Andalucía			ED ⁽²⁾
Aragón			
Canarias	2 a 3 lectivas y 2 complementarias	Sí	ED (interna/externa)
Cantabria			ED + orientador escolar+ PTSC
Castilla-La Mancha	3 a 8 horas ⁽¹⁾		
Castilla y León			
Cataluña		Sí	ED
C. de Madrid			ED (interna/externa)
C. F. de Navarra			ED (interna/externa)
C. Valenciana			
Ceuta y Melilla	2 lectivas y 2 complementarias		ED (externa)
Extremadura	2 a 3 complementarias		ED (interna/externa)
Galicia	2 lectivas y 2 complementarias	Sí	ED (interna)
Islas Baleares			ED (interna/externa)
La Rioja	3 a 9 complementarias		ED (interna/externa)
P. de Asturias	1 lectiva		ED
Región de Murcia			ED (interna)
País Vasco			ED (interna/externa)

Fuente: Elaboración propia (2023). Nota:1. Horas a repartir con otras coordinaciones, 2. ED: equipo directivo.

de prevención y derivación con los Servicios Sociales). Puede verse este punto esquematizado en la Tabla IV.

Desarrollo de las funciones por tipo de actividades

Se esquematiza el desarrollo de las funciones del CBP propuestas en la LOPIVI (2021) y su organización por bloques y tipo de actividades en la

Tabla V. Puede observarse como Canarias, Extremadura, Galicia y La Rioja son las CC.AA. que detallan las funciones en mayor medida, recogiendo las indicadas por la LOPIVI (2021) y ampliándolas.. Es Extremadura la que hace un desarrollo más específico de las funciones y concreta una serie de descriptores, profesionales, redes internas y externas de coordinación. Por su parte, La Rioja describe de forma detallada las funciones en su normativa. Canarias, a diferencia de las anteriores, las organiza en tres bloques: difusión, prevención e intervención-coordinación, mientras que Galicia lo hace por grupos de coordinación (con el equipo directivo, con el Departamento de Orientación y con el AMPA). Baleares y Cataluña se

TABLA V. Desarrollo de las funciones del CBP: tipología de actividades desarrolladas

Comunidades Autónomas	TIPO DE ACTIVIDADES DESARROLLADAS				
	Planificación	Prevención	Formación	Detección	Intervención
Andalucía	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Aragón					
Canarias (1)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Cantabria					
Castilla-La Mancha	Sí				Sí
Castilla y León					
Cataluña	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
C. de Madrid					
C. F. de Navarra	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
C. Valenciana					
Ceuta y Melilla	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Extremadura (2)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Galicia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Islas Baleares	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
La Rioja (1)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
P. de Asturias					
Región de Murcia					
País Vasco	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia (2023). Nota: 1. Amplia las funciones y organiza en 3 bloques: difusión, prevención, intervención y coordinación, 2. Amplían las funciones de la LOPIVI (2021).

ajustan a las funciones indicadas en la LOPIVI. No se encuentra ninguna concreción al respecto en Aragón, Cantabria, Madrid, Valencia, Asturias y Murcia.

Conclusiones

La primera conclusión que se puede colegir ante los resultados es que no existe un desarrollo unificado sobre la figura del CBP en España, lo que puede deberse a la prematuridad y precariedad con la que se ha desarrollado la normativa. A pesar de la obligatoriedad de aplicación de la figura desde 2021, a inicios del curso 2022/2023 aún cuatro CC.AA. tenían pendiente la tarea: Castilla y León, Cataluña, Galicia e Islas Baleares. En el curso 2023-2024 solamente Castilla y León no ha incorporado la figura, lo cual ha despertado reclamaciones desde el sindicato de profesores de dicha comunidad (Calvo, 2023), así como reivindicaciones por parte de los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad que indican estar desarrollando este rol desde la década de los años 90 (González, 2021). Los desarrollos normativos son también muy diversos, ya que basculan entre desarrollos virtualmente idénticos a la LOPIVI (2021), hasta aquellas que han hecho una adaptación reflexiva de la ley para su idiosincrasia autonómica. Esta situación puede suponer que el alumnado de ciertas regiones de España presente unas oportunidades y posibilidades frente a otros; generando potencialmente indicadores de desigualdad educativa en función del contexto donde se viva. Esta potencial inequidad debería ser tenida en cuenta por los poderes públicos y revisar el desarrollo normativo para ajustar, en todos los casos, unos estándares mínimos. En los siguientes párrafos se irá dando respuesta también a las preguntas de investigación que han sido rectoras de la investigación de forma interrelacionada y amplia.

En aquellas comunidades en las que hay un desarrollo normativo, también existe una gran pluralidad de enfoques que dan lugar a realidades singulares al compararlas unas con otras. Esta se ve reflejada en los diferentes aspectos analizados: perfil profesional, formación, horario destinado a las funciones, coordinación interna/externa, selección, entre otros. Sobre los aspectos más relevantes, como el perfil profesional de la persona que ocupa el cargo, se aprecian diferentes tendencias: la más frecuente es que la figura será ocupada por el

coordinador/a de Convivencia ya existente en los centros, una segunda formulación es que la figura recaiga en los equipos directivos y, en otras, donde cualquier miembro puede serlo. Parece lógico pensar que estamos ante una situación compleja, ya que se trata de incorporar una figura nueva de gran relevancia y con múltiples funciones, pero que ha sido absorbida por profesionales que ya tenían numerosas ocupaciones con la posible saturación que esto implica. Asimismo, como indica Cabedo-Mallol (2023) son varios los colectivos que han alzado la voz reclamando que las funciones del CBP son las que vienen desarrollando desde el propio departamento de Orientación los educadores sociales, los psicopedagogos o los PTSC. Reivindicaciones de años asociadas a la necesidad de más plazas en el sistema educativo para estos profesionales, se empañan ahora con la incorporación de personal externo o la designación de miembros del claustro sin formación en temas específicos para desempeñar las funciones del CBP. A esto se suma el hecho de no establecer unas indicaciones concretas en cuanto a la formación que debe recibir el CBP en el centro. De hecho, son cinco CC.AA. las que indican formación específica, destacando positivamente a Extremadura y en contrapartida a Madrid que oferta un curso *ad hoc* de 30 horas que no parece garantizar una formación sólida y competencial para el cargo, siendo lejana al planteamiento de la formación propuesta por UNICEF (2021b). La falta de un perfil específico, aunado a la falta de formación, conlleva el riesgo de que la persona que asuma el cargo no esté a la altura requerida en competencias propias del rol; lo que supondría un problema estructural para el desarrollo del rol y, por ende, de dar cumplida respuesta a los propósitos de la ley.

Es obligación de las CC.AA. puntualizar las funciones del CBP incluyendo entre ellas, y como mínimo, las propuestas por la LOPIVI (Sánchez-Barroso, 2022). El hecho de que seis de las CC.AA. no aludan a las funciones deja en entredicho el cumplimiento de ley. Además, el análisis detallado de las funciones asociadas al CBP desprende la necesidad de contar con un amplio bagaje y competencias sobre múltiples temáticas (no necesariamente asociadas a la dirección de un centro y muchas adicionales a las habituales de convivencia) para quienes ocuparán el cargo. Ante esto, parece sorprendente que solo cinco CC.AA. recojan, de forma plural y diferente, estos aspectos y la necesaria formación específica y continuada. La administración educativa tampoco recoge cómo realizará el seguimiento del trabajo del CBP, lo

que supone una incongruencia sistémica relevante y un incumplimiento del marco regulatorio expuesto con la LOPIVI (Sánchez-Barroso, 2022). Por otro lado, la falta de seguimiento de las funciones también supone no conocer el proceso de implantación, no evaluarlo y no poder obtener una retroalimentación con la que mejorar en los cursos académicos.

Dada la complejidad y diversidad del trabajo del CBP, se hace patente la necesidad de coordinación tanto interna y externa, algo que tampoco es concretado en la legislación desarrollada. Así, vemos como la gran mayoría señalan la necesidad de coordinación con el equipo directivo, y sólo en ocasiones se señala la coordinación interna (claustro y departamento de Orientación) y externa, con cuerpos de seguridad y Servicios Sociales (este es el caso de Madrid). Esto puede ser una limitación relevante para muchas acciones que requieren de un seguimiento adicional o una derivación para dar respuesta adecuada a las problemáticas detectadas.

Lo mismo sucede con las “ayudas específicas” contempladas para facilitar el trabajo al CBP. Encontramos que son la minoría las comunidades donde se ha fijado un número de horas exclusivas para realizar su trabajo como CBP, con el añadido de que siempre está supeditado a las necesidades de servicio. Tan sólo Canarias, Cataluña y Galicia contemplan la remuneración económica específica a la figura. De esta forma, tanto por la ausencia de definición de un perfil claro y de una formación específica solvente, cabe pensar que la implantación de esta tenga numerosas aristas de mejora en años sucesivos y se siga sobrecargando de funciones a los mismos recursos humanos.

En cuanto a las funciones y actividades a desarrollar por el CBP, vemos como muchas se limitan textualmente a lo planteado por la LOPIVI (2021). Mención especial requiere Extremadura, que da un lugar prioritario a la prevención primaria ante la violencia siguiendo las indicaciones de UNICEF (2021b), y que junto con Canarias y La Rioja amplían las funciones propuestas por dicha ley. Lo mismo ocurre con lo referente a los instrumentos de detección de cualquier tipo de violencia, sólo mencionados por La Rioja. Por último, resulta preocupante que solo dos comunidades desarrollos las actuaciones referidas a grupos de riesgo (Extremadura y La Rioja), señalados también prioritariamente por la ley.

En futuras investigaciones sería deseable realizar un seguimiento de las funciones del CBP en el tiempo y ver cómo se desarrolla la implantación en las distintas CC.AA. en todos los puntos contemplados en este manuscrito. Así mismo, lo sería el estudiar de manera diferencial

la evolución y utilidad de la figura en aquellas comunidades que tienen un marco normativo más sólido y estructuras de convivencia más desarrolladas, de aquellas que no lo tienen. Sería deseable disponer de estudios empíricos que permitan conocer la percepción de los actuales coordinadores de bienestar y protección sobre la adecuación en la realidad práctica de la LOPIVI (2021) y comparar lo indicado con la norma y lo que realmente se está llevando a cabo o es posible realizar con el fin de producir los ajustes necesarios.

Recomendaciones finales

Se quiere finalizar este trabajo con algunas propuestas respecto al desarrollo de la implantación y las actuaciones del CBP. Se parte de la necesidad y pertinencia de esta figura en los centros educativos, pero su mera creación en una ley no garantiza ni que se desarrolle debidamente ni que sirva a los propósitos para los que fue pensada. El planeamiento de una ley y su aplicación deben tener asociados unas líneas contingentes de formación, reconocimiento y seguimiento que actualmente en el curso 2023/24 no parece haberse dado y abre el debate para las líneas a seguir en próximos años por las autoridades políticas. Algunas de las ideas que se trasladan son:

- 1) La equidad en los sistemas educativos es esencial para garantizar que estos promueven de igual modo la justicia social, el desarrollo humano y la cohesión social. Por ello, parece obvio que el punto de partida debería ser que este recurso esté disponible de la misma manera en todos los centros educativos de nuestro país y para todos los niños, niñas y adolescentes, con independencia de su lugar de nacimiento, sus recursos económicos o el tipo de escuela a la que acuden.
- 2) Sería deseable concretar el desempeño de las funciones, recursos y formas de capacitación, dejando posteriormente a cada CC.AA. que busque caminos para su implantación, teniendo en cuenta sus particularidades. Ello evitaría la situación actual de disparidad existente en el territorio español.
- 3) Es necesario perfilar de manera diferencial los espacios y las tareas de esta nueva figura, con los departamentos de Orientación

o los coordinadores de convivencia que ya existían en los centros: establecer un perfil diferencial ayudaría enormemente a los centros educativos y a los profesionales en el funcionamiento diario y evitaría el solapamiento de las funciones.

- 4) Con la aplicación y el desarrollo de la LOPIVI (2021) es necesario no fusionar estas funciones con las labores de dirección de centro, ya que de una parte se sobrecarga a sus responsables.
- 5) Se hace necesario contemplar acciones económicas y materiales concretas para que puedan llevar a cabo su trabajo de forma adecuada. Los recursos humanos disponibles deberían contar con una concreción de cuestiones claves (formación u horario específico). Todo ello obliga a destinar una partida presupuestaria específica para este fin y quizás aumentar la dotación de personal para abordar estas problemáticas. Esto no puede ser una cuestión de buena voluntad por parte de las comunidades autónomas o de los profesionales que ocupan el cargo.
- 6) Otro aspecto relevante, sería contar con un modelo de formación inicial y continua de CBP a nivel nacional, que considerara el trabajo que debe realizarse y las dificultades que se va a encontrar. Establecer una red de formación permitiría el intercambio de experiencias entre distintos profesionales de todo el territorio español.

Tras todo lo expuesto, se puede afirmar que el estado de aplicación de la LOPIVI (2021) en España es desigual en lo que ocupa a la figura del CBP y es necesario mejorar su implantación y desarrollo en los próximos años con el fin de dar respuesta real a los fundamentos perseguidos en la ley.

Referencias Bibliográficas

- Andrade, B., Guadix, I., Rial, A. & Suárez, F. (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades*. UNICEF España. <https://www.unicef.es/publicacion/impacto-de-la-tecnologia-en-la-adolescencia>
- Cabedo-Mallol, V. (2023). El coordinador o coordinadora de Bienestar y Protección del Alumnado. En I. Ravetllat Ballesté & V. Cabedo-Mallol

- (Eds.) *Estudios sobre la ley orgánica de protección integral a la infancia y adolescencia frente a la violencia*, (143-190). edUP. <https://doi.org/10.4995/IA.2022.637401>
- Calvo, A. (11 de noviembre de 2023). ANPE critica que no se ha regulado el coordinador de Bienestar. *Diario de León*. <https://www.diariodeleon.es/leon/231102/1288329/anpe-critica-regulado-coordinador-bienestar.html>
- Cosma, A., Molcho, M. & Pickett, W. (2024). Focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada. *Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*. Volume 2. Copenhague: Oficina Regional de la OMS para Europa. <https://iris.who.int/handle/10665/376323>
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez-Arias, R., Falcón, L. & Alvariño, M. (2023). *Resumen del estudio sobre acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia*. Fundación Colacao y Universidad Complutense. <https://www.ucm.es/file/informe-estudio-acoso-escolar-universidad-complutense-fundacion-colacao?ver>
- Espinosa, M. A. (2022). *Coordinador o coordinadora de bienestar y protección en la comunidad escolar*. Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP]. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oiia/esp/descargar.aspx?id=8093&tipo=documento>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata: Madrid
- Fundación ANAR (2020). *Abuso sexual en la infancia y la adolescencia según los afectados y su evolución en España (2008-2019)*. <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2021/12/Estudio-ANAR-abuso-sexual-infancia-adolescencia-240221-1.pdf>
- González, C. B. (2021). Llámalo como quieras: PTSC o Coordinador de bienestar. *Revista Digital. Portal de educación de la Junta de Castilla y León*, (103). <https://revista.crfptic.es/>
- González-Cabrera, J., Díaz-López, A., Caba-Machado, V., Ortega-Barón, J., Echezarraga, A., Fernández-González, L. & Machimbarrena, J. M. (2022). Epidemiology of peer cybervictimization and its relationship with health-related quality of life in adolescents: A prospective study. *Journal of Adolescence*. <https://doi.org/10.1002/jad.12128>
- González-Cabrera, J., Montiel, I., Ortega-Barón, J., Calvete, E., Orue, I. & Machimbarrena, J. M. (2021). Epidemiology of peer victimization and

- its impact on health-related quality of life in adolescents: a prospective study. *School Mental Health*. <http://10.1007/s12310-021-09421-1>
- Guix, J. (2008). El análisis de contenido, ¿qué nos están diciendo? *Revista de calidad asistencial: órgano de la Sociedad Española de Calidad Asistencial* 23 (1), 26-30. [https://doi.org/10.1016/S1134-282X\(08\)70464-0](https://doi.org/10.1016/S1134-282X(08)70464-0)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134, de 5 de junio de 2021, 68657-68730. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-9347
- Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP] (2023). *Informe del curso 2021-2022. Servicio de atención telefónica de casos de malos tratos y acoso en el ámbito de los centros docentes del sistema educativo español*. <https://www.educacionfpdeportes.gob.es/mc/sgctie/convivencia-escolar/recursos-nuevo/publicaciones/informes-acoso.html>
- Ministerio de Interior (2022). *Victimizaciones*. <https://estadisticasdecriminalidad.ses.mir.es/publico/portalestadistico/portal/datos.html?type=pcaxis&path=/Datos4/&file=pcaxis>
- Ministerio del Interior (2020). *Estudio sobre la cibercriminalidad en España 2020*. Madrid. <https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/prensa/balances-e-informes/2020/INFORME-Cibercriminalidad-2020.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf
- Plataforma de Infancia (2021). *Guía sobre la Ley Orgánica de Protección integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia*. POI España. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7642_d_Guia-LOPIVI.pdf

- Poder Judicial España (2021). *Siete de cada diez casos de violencia sexual revisados por el Tribunal Supremo en 2020 tenían como víctimas a menores de edad.* <https://www.poderjudicial.es/cgpj/eu/Botere-Judiziala/Botere-Judizialaren-Kontseilu-Nagusia/Lehen-Orria-/Siete-de-cada-diez-casos-de-violencia-sexual-revisados-por-el-Tribunal-Supremo-en-2020-tenian-como-victimas-a-menores-de-edad>
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., Grotjahn, J. K., Spinney, E., Ingram, K. M., Valido, A., El Sheikh, A., Torgal, C. & Robinson, L. (2021). A meta-analysis of longitudinal partial correlations between school violence and mental health, school performance, and criminal or delinquent acts. *Psychological Bulletin*, 147(2), 115–133. <https://doi.org/10.1037/bul0000314>
- Sanchez-Barroso, B. (2022). La protección a la infancia y la adolescencia desde un punto de vista competencial: evolución y límites tras la Ley Orgánica 8/2021 de 4 de junio. *Revista de Derecho Político*, 114, 149-176. <https://doi.org/10.5944/rdp.114.2022.34145>
- Save the Children (2018). *Más me duele a mí*. Madrid: Save the Children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mas_me_duele_a_mi.pdf
- Subrahmanyam, K. & Smahel, D. (2010). Connecting online behavior to adolescent development: A theoretical framework. In K. Subrahmanyam & D. Smahel (Eds.), *Digital youth: The role of media in development* (pp. 27-40). New York, NY: Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6278-2>
- UNESCO (2016). *Whole school approach*. https://openlearning.unesco.org/assets/courseware/v1/1554885be57ff8c7ed500abe187e6eca/asset-v1:UNESCO+UNESCO-04+2021_01+type@asset+block/Whole_school_approach.pdf
- UNESCO (2021). *Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar. Objetivos del Desarrollo Sostenible- Educación 2030*. <https://bitly.ws/3eoc3>
- UNICEF (2021a). *Hoja de Ruta para la LOPIVI*. UNICEF-España. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/communication/lopivi-hoja-ruta.pdf>
- UNICEF (2021b). *Protección de la infancia desde el entorno escolar. El coordinador/a de bienestar y protección. Recomendaciones para la aplicación de la LOPIVI en los centros educativos*. UNICEF España. <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/proteccion-infancia-entorno-escolar>

UNICEF (2021c). *En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia. Estado Mundial de la Infancia.* UNICEF-España. <https://www.unicef.es/publicacion/estado-mundial-infancia-salud-mental>

Referencias normativas

Andalucía

Instrucciones de 1 de julio de 2022, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar relativa a la coordinación de bienestar y protección de la infancia y adolescencia en los centros docentes públicos de Andalucía. *Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Deporte*, 01 de julio de 2022, 1-4. <https://bit.ly/3MffwX2>

Aragón

Instrucciones para los centros públicos de Educación Infantil y Primaria y centros públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón en relación con el curso 2022/2023. *Secretaría General Técnica de la Inspección de Educación del Gobierno de Aragón*, 15 de julio de 2022, 1-45. <https://bit.ly/42Em5bL>

Instrucciones para los institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón en relación con el curso 2022/2023. *Secretaría General Técnica de la Inspección de Educación del Gobierno de Aragón*, 15 de julio de 2022, 1-62. <https://bit.ly/3Mg1O6m>

Canarias

Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias por la que se constituye en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos la persona

coordinadora para el bienestar y la protección del alumnado. *Gobierno de Canarias*, 30 de junio de 2022, 1-11. <https://bit.ly/3BdUEcv>

Resolución de la Viceconsejería de Educación, Universidades y Deportes por la que se dictan instrucciones de organización y funcionamiento dirigidas a los centros docentes públicos no universitarios de la comunidad autónoma de Canarias para el curso 2022-2023. *Gobierno de Canarias*, 07 de julio de 2022, 1-54. <https://bit.ly/41jqsHy>

Cantabria

Instrucciones de inicio de curso. Centros educativos públicos de Educación Infantil y Primaria. Curso 2022-2023. *Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación y Formación Profesional*. 26 de agosto de 2022, 1-44. <https://bit.ly/3ps9jyd>

Instrucciones de inicio de curso. Institutos de Educación Secundaria. Curso 2022-2023. *Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación y Formación Profesional*. 26 de agosto de 2022, 1-51. <https://bit.ly/3BeWk5r>

Castilla-La Mancha

Orden 118/2022, de 14 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional en la comunidad de Castilla-La Mancha. [2022/5883]. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha, Año XLI, 118*, 22 de junio de 2022, 21489-21524. <https://bit.ly/42pv4gz>

Orden 121/2022, de 14 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil y Primaria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. [2022/5912] *Diario Oficial de Castilla-La Mancha, Año XLI, 118*, 22 de junio de 2022, 21582-21612. <https://bit.ly/3I0GqzA>

Cataluña

Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Convivència i clima escolar. 20 de junio de 2023. Generalitat de Catalunya. <https://acortar.link/JyaREI>

Gencat (31 de octubre de 2023) El Govern crea el complement retributiu per al càrrec de coordinació de Coeducació, Convivència i Benestar de l'alumnat [Nota de prensa] Departament de Educació. <https://acortar.link/DY5Mla>

Ceuta y Melilla

Instrucciones de la Secretaría de Estado de Educación y de la Secretaría General de Formación Profesional para su aplicación en las enseñanzas de régimen general en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla durante el curso escolar 2022-2023. *Ministerio de Educación y Formación Profesional*, 29 de julio de 2022, 1-57. <https://bit.ly/3HYz4N2>

Comunidad de Madrid

Instrucciones de las Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa, sobre el comienzo del curso escolar 2022-2023 en centros docentes públicos no universitarios de la Madrid. *Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades*, 13 de julio de 2022, 1-63. <https://bit.ly/3McRn2r>

Orden 6/2023, de 3 de enero, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se establecen la estructura y funciones de la unidad de convivencia y contra el acoso escolar. *Boletín Oficial de la Madrid*, 13, 16 de enero de 2023, 145-150. <https://bit.ly/3MeluHF>

Resolución de 4 de octubre de 2022, de la Viceconsejería de Organización Educativa, por la que se dictan instrucciones a los centros educativos para la aplicación de protocolos de actuación ante cualquier tipo de violencia. *Boletín Oficial de la Madrid*, 241, 10 de octubre de 2022, 181-186.

Comunidad Foral de Navarra

Resolución 231/2022, de 10 de junio, del director general de Educación, por la que se aprueban las instrucciones que van a regular, durante el curso 2022-2023, la organización y el funcionamiento de los centros educativos que imparten las enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en el ámbito territorial de la Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 155, 04 de agosto de 2022, 1-82. <https://bit.ly/3Bb9h0i>

Comunitat Valenciana

Resolución de 5 de julio de 2022, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Infantil de segundo ciclo y Educación Primaria durante el curso 2022-2023. [2022/6454] *Diari Ofical de la Generalitat Valenciana*, 9378, 08 de julio de 2022, 35623-35699. <https://bit.ly/42vyi2o>

Extremadura

Instrucción nº7/2022, de 9 de mayo, de la Secretaría General de Educación por la que se determina el proceso de designación de la persona coordinadora de bienestar y protección en los centros educativos, así como la concreción de funciones. *Junta de Extremadura, Consejería de Educación y Empleo*, 09 de mayo de 2022, 1-17. <https://bit.ly/3NSVH9n>

Galicia

ORDEN de 23 de agosto de 2023 por la que se establece la figura de la persona coordinadora de bienestar y convivencia en los centros docentes de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 165, de 31 de agosto de 2023, 51117-51122. <https://acortar.link/bwGBnl>

Islas Baleares

Resolució del conseller d'Educació i Formació Professional de dia 24 de maig de 2023 per la qual s'estableixen les funcions i la composició de la Comissió de Convivència i Benestar i es crea la figura de la persona coordinadora per al benestar i la protecció de l'alumnat en els centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics de les Illes Balears. *Bulleti Oficial de les Illes Balears*, 69, de 25 de mayo de 2023, 29651-29656. <https://die.caib.es/normativa/html/120/020.html>

La Rioja

Decreto 31/2022, de 1 de junio, por el que se regula la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de La Rioja*, 106, 03 de junio de 2022, 8951- 8968. <https://bit.ly/3LVptHZ>

Orden EDC/69/2022, de 24 de octubre, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de La Rioja*, 205, 25 de octubre de 2022, 18824-18851. <https://bit.ly/3nX2mVg>

País Vasco

Organización del curso 2022-2023 en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria. Resolución de la Viceconsejera de Educación. *Gobierno Vasco, Departamento de Educación*, 01 de julio de 2022, 1-77. <https://bit.ly/42DxfNa>

Organización del curso 2022-2023 en los institutos de Educación Secundaria. Resolución de la Viceconsejera de Educación. *Gobierno Vasco, Departamento de Educación*, 01 de julio de 2022, 1-93. <https://bit.ly/3BaEAs9>

Principado de Asturias

Circular de inicio de curso 2022 - 2023. Centros públicos. *Gobierno del Asturias. Consejería de Educación*, 12 de julio de 2022, 1-81. <https://bit.ly/3O3GouJ>

Región de Murcia

Orden de 23 de junio de 2022 de la Consejería de Educación, por la que se establecen procedimientos en materia de recursos humanos para el curso 2022-2023. *Boletín Oficial de la Murcia*, 147, 28 de junio de 2022, 21100-21220. <https://bit.ly/3NZgf02>

Información de contacto: Joaquín González Cabrera. Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación, Centro de Investigación, Transferencia e Innovación (CITEI). Avenida de la Paz 137, 26006 Logroño, La Rioja, España. E-mail: joaquin.gonzalez@unir.net

La política de becas educativas del franquismo en el bachillerato y la formación profesional (1939-1970)

The Francoism educational grants policy in Higher Secondary Education and Vocational Training (1939-1970)

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-650>

José Ignacio Cruz

<https://orcid.org/0000-0002-9494-0735>

Universitat de València

Resumen

Los programas de becas fueron durante mucho tiempo extremadamente débiles en el sistema educativo español. Esta investigación estudia cómo los planteó el franquismo, centrándonos en las intervenciones en los itinerarios de los bachilleratos general y laboral y de la formación profesional industrial entre 1939 y 1970. Para ello hemos partido de la localización de fuentes documentales primarias -entre otras, legislación, informes y memorias- la mayoría inéditas, para posteriormente analizarlas siguiendo la metodología histórico-educativa. Se ha realizado especial hincapié en la triangulación de los datos y la contextualización de las referencias en los ámbitos, educativo, social y político. Entre las aportaciones más destacadas cabe señalar la identificación de dos etapas bien definidas. Una primera con escasísimas intervenciones. La segunda, a partir de comienzos de la década de 1950 en que comenzó a impulsarse las becas como mecanismo para ampliar las tasas de escolarización, y que se intensificó exponencialmente en 1961 con la creación del Fondo para la Igualdad de Oportunidades. El presupuesto pasó de 95,5 millones de pesetas en 1960 a 2.400 siete años después y los becarios, que en 1946 rondaba el millar, se acercaban a los 150.000 en 1966. De ese modo, el programa de becas cobró una importancia creciente. Este se concibió con un enfoque proactivo y estrictamente meritocrático, exclusivamente para estudiantes con escasos recursos y con notoria capacidad y vocación para los estudios. Fue rediseñado

y apoyado por los sectores reformistas del régimen y buscó alcanzar objetivos sociales, culturales y políticos, siendo publicitado como uno de los logros más importantes. Su contribución a la actualización y modernización del franquismo fue notable y siempre estuvo al servicio de su pervivencia, sin cuestionarlo como modelo político.

Palabras clave: franquismo, política de la educación, programa de becas, igualdad de oportunidades, enseñanza secundaria, bachillerato, formación profesional.

Abstract

Grants programmes, which have been closely linked with overcoming lack of free education for a long time, were extremely weak in the Spanish education system. This research work studies how grants were contemplated during Francoism (Spain) by focusing on interventions in general, and on Occupational Higher Secondary Education and Industrial Vocational Training between 1939 and 1970. To do so, we started by locating primary documentary sources (most unpublished) to then analyse them by following the historic-educational methodology, and placing special emphasis on data triangulation and properly contextualising references in educational, social and political domains. Of the most outstanding sources, it is worth highlighting that two well-defined stages were identified. The first had only a few interventions. As from the 1950s, the second stage was to promote grants as a mechanism to extend schooling fees, and was exponentially intensified in 1961 with the Equal Opportunities Fund. The budget went from 95.5 million pesetas in 1960 to 2,400 million pesetas 7 years later. In 194,6 there were around 1,000 grants, which came close to 150,000 in 1966. Hence the grants policy became increasingly important in the Spanish education system. The programme was conceived by taking a proactive and strictly meritocratic approach, one exclusively for students with few resources and excellent capacity, and with the vocation to study. It was redesigned and supported by the reformist sectors of the Franco regime to fulfil social, cultural and political objectives, and was publicised as one of the most important achievements. Its contribution to updating and modernising Francoism was considerable, it always helped its survival and was never questioned as a political model.

Keywords: francoism, education policy, grants programmes, equal opportunities, secondary education, higher secondary education, vocational training.

Introducción

Se encuentra plenamente aceptado que la lentitud y el desigual desarrollo caracterizaron la implantación del sistema educativo español. Los gobiernos que se fueron sucediendo durante el siglo XIX impulsaron, por lo general sin excesivo interés, la creación de escuelas, colegios e institutos y dictaron normas que en su mayoría no alcanzaran los objetivos previstos, por lo que durante décadas existió una brecha muy destacada entre lo prescrito y su aplicación práctica (Puelles, 1999).

Un buen ejemplo de ello lo encontramos en el desarrollo de la gratuidad, elemento clave para impulsar los procesos de escolarización. Al respecto, la ley Moyano declaró formalmente en 1857 la gratuidad parcial de la enseñanza primaria en las escuelas públicas, para aquellos alumnos cuyas familias no tuvieran recursos. Para generalizarla en la segunda enseñanza, actual secundaria, hubo que esperar más de un siglo, prácticamente hasta la implantación de la Ley General de Educación (LGE) en 1970 (Viñao, 2004). Aunque es este un ámbito con abundantes zonas grises, podemos afirmar que la normativa fue papel mojado en numerosas ocasiones.

De hecho, la gratuidad de la enseñanza resulta algo relativamente reciente en nuestro país. Durante mucho tiempo, hubo que pagar por estudiar. Lo tenían que hacer las familias que matriculaban a sus hijos e hijas en centros privados, pero también las que los enviaban a escuelas públicas e institutos. La inmensa mayoría, con muy escasas salvedades, debían afrontar desembolsos en concepto de: tasas por matrícula y derechos de examen; mensualidades; obvenciones; permanencias, etc. Sin olvidar alguna que otra aportación en especie. Lo cual contribuyó a que nuestro sistema educativo se asentara en una potente discriminación económica.

Para mitigar algo esa situación, se fueron poniendo en marcha programas de ayudas al estudio -en principio para alumnado con notables capacidades intelectuales y escasos recursos- que acabaron conociéndose como becas. Esta iniciativa contaba con amplios antecedentes. Bermejo (1971) en un detallado estudio, los rastrea con minuciosidad, vinculándolos a la consolidación del estado liberal y a la lenta implantación del sistema educativo nacional. El programa sufrió alguna intensificación -siempre mucho menor que lo que las necesidades lo requerían- cuando los planteamientos gubernamentales buscaron incrementar la escolarización a partir de la década de 1920.

Teniendo en cuenta estos precedentes, la presente investigación tiene por objeto analizar la construcción y el desarrollo del programa de becas en el franquismo, desde la finalización de la Guerra Civil hasta finales de la década de 1960. Dentro de este periodo, pondremos especial atención en el Fondo Nacional para la aplicación del Principio de Igualdad de Oportunidades, creado en junio de 1960, y que jugó un papel muy destacado tanto como referente del discurso de la política educativa, como mecanismo impulsor de la escolarización. Aunque las becas abarcaban todo el sistema educativo, nos vamos a centrar en los estudios de bachillerato y de formación profesional, los que conforman la actual educación secundaria. En particular, calibraremos su ensamblaje con los cambios que sufrió la política educativa.

Esta temática apenas ha sido investigada desde nuestra área de conocimiento. Hemos localizado un par de estudios sobre los Consejos de Protección Escolar durante la Segunda República, Aunque poco tenían con ver con la protección escolar del franquismo, ya que se trataba de entidades administrativas, sin competencias sobre las becas (Sánchez, 1991 y Fernández, 2017). Delgado (2005), describe el amplio sistema de ayudas que regía en las Universidades Laborales. La etapa universitaria ha recibido algo más de atención. Sin abandonar la perspectiva histórico-educativa, se debe mencionar el reciente estudio de González-Delgado y Groves (2024) sobre los programas de becas de la UNESCO y, desde la sociología el trabajo, el de Alegre (2022) sobre la trayectoria del estudiantado becado. Un enfoque global desde el mundo del derecho sobre el papel del Estado en las ayudas al estudio puede consultarse en (Canal, 2018).

Como podrá comprobarse a continuación, el programa tuvo interesantes facetas ideológicas y a partir de la década de 1960 destacada dimensión cuantitativa, con profundas implicaciones educativas, sociales y políticas. En esta investigación, que por lo que conocemos tiene un carácter de absoluta primicia, nos centraremos solo en señalar los rasgos más destacados, dejando bastantes cuestiones de interés para estudios posteriores.

Para realizarla hemos empleado el método histórico-educativo. Para ello hemos localizado y analizado numerosas fuentes primarias. Entre otras, informes, memorandos, normativa, declaraciones y tomas de posición, buena parte de las cuales aparecieron en las publicaciones del ministerio. Se trata de documentación política y administrativa de

carácter oficial, cuyas aportaciones han sido sometidas a un intenso proceso de triangulación. También se ha destacado la perspectiva cuantitativa, buscando aquilatar lo más exactamente posible el impacto de las distintas iniciativas y su trayectoria temporal. Para contextualizar correctamente los debates y las iniciativas estudiadas, hemos recurrido a textos de referencia en los ámbitos de la historia general, económica y tributaria.

La educación tras la Guerra Civil

El franquismo reorganizó profundamente desde los primeros momentos la política educativa. El nuevo régimen dedicó un espacio destacado al tema que investigamos, aprobando en 1944 la Ley de Protección Escolar cuya orientación ideológica resultaba explícita (Ley de 19 de julio de 1944). En las primeras frases de la exposición de motivos proclamaba que estaba orientada por los principios “de justicia social” que inspiraban al nuevo régimen. Para añadir a renglón seguido: “No es la de la Protección escolar una obra meramente benéfica, sino un deber del Estado y una obligación social” (p. 5555).

El artículo tres marcaba los tipos y modelos de protección escolar, como las ayudas económicas -directas, indirectas, crédito y en material de estudios-, la previsión, la asistencia sanitaria y las denominadas asistencias complementarias. En lo que respecta a la organización administrativa señaló el papel director del ministerio de educación, creando un Patronato de Protección Escolar. Este se configuró con la participación de los máximos responsables de ese departamento, encabezados por el ministro, contando además con representantes de asuntos exteriores, trabajo y gobernación, más los de las diversas delegaciones de la Secretaría General del Movimiento con competencias educativas. Esta estructura nacional se replicaba en cada distrito universitario bajo la presidencia del rector.

La Ley resultaba ambiciosa, abarcaba a todo el sistema educativo e incluía desde el seguro médico y las tradicionales becas de estudio hasta los comedores escolares, pasando por las subvenciones a los viajes universitarios de fin de carrera, llegando, incluso, a las bolsas y pensiones de estudio para el profesorado. Para atenderlos requería una intensa proactividad, aunque la realidad fue muy otra y su

incidencia resultó escasísima. Durante la década de 1940 se destinaron muy pocos fondos a esa finalidad y solo a comienzos de los años 50 se incrementaron un poco. Así, por ejemplo, todo lo referente a la asistencia sanitaria comenzó a aplicarse parcialmente casi una década después.

En cuanto a las becas, el núcleo de la Ley, se indicaba textualmente que el cinco por ciento del alumnado debía contar con una, cifra que se convirtió en una auténtica quimera. Como muestra podemos señalar que en el curso 1946-47 el ministerio dotó 325 becas de 300 pesetas y 678 medias becas de 150, pagaderas durante nueve meses para los estudios de bachillerato (Orden de 16 de mayo de 1946). Aunque, existían otras ayudas, esa convocatoria suponía la mayor aportación, por lo que, en números redondos, solo algo más de un millar de los 203.136 del alumnado -en torno al 0,5%, una décima parte de lo señalado en la ley- tenían la consideración de becarios, y solo un tercio con beca completa. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1966). Pérez (2009) nos aporta referencias en esa misma línea desde una perspectiva local mucho más concreta. En el curso 1950-51 la convocatoria nacional otorgó 18 becas para la enseñanza media para toda la provincia de Almería, de las cuales seis correspondieron a estudiantes de bachillerato.

Algunos cambios

Tan reducida intervención comenzó a sufrir cambios de cierta entidad en 1951 con el nombramiento de Ruiz Giménez como ministro de educación. En 1953 se aprobó la ley del Seguro Escolar que cubrió inicialmente algunas contingencias del alumnado de bachillerato, para luego ir extendiéndose a otros estudios (Ley de 17 de julio de 1953). El siguiente pasó se dio en 1955 cuando, aprovechando la reforma de la ley orgánica del ministerio por la cual se impulsaban diversos gabinetes de estudio, se creó la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social (Puelles, 1999). Esta fue concebida como *órgano ejecutivo* del patronato y se encargó de gestionar todo lo referente a las cuestiones que estamos analizando (Secretaría General Técnica, 1956). Tal como estaba ocurriendo en todo el ministerio, su actuación priorizó dar respuesta de la manera más eficaz posible a los problemas existentes ya que “el retraso español en materia educativa era considerable...” (p. 1).

Este conjunto de medidas respondía al claro interés por conseguir un incremento de las tasas de escolarización, que en el caso del bachillerato pasaba por comenzar a abrir las aulas a estudiantes de otras clases sociales. Ruiz Giménez se expresó en repetidas ocasiones al respecto, marcando con claridad su posición en este destacado aspecto de la política educativa. Así, afirmó que entre “las más urgentes necesidades de la educación española” se encontraba “ganar la batalla de la solidaridad entre todos los sectores de la población escolar, y el establecimiento de una igualdad de derechos a la educación en todos sus grados” (p. 4).

El planteamiento reformista se realizaba desde la perspectiva de la teoría del mejor aprovechamiento del *capital humano*, tal como señaló uno de los responsables de la comisaría (Lorenzo, 1963a). “Se ha tomado conciencia de la necesidad de evitar el despilfarro de los recursos humanos que se produce cuando existen muchachos inteligentes que no pueden llegar a las aulas por falta de recursos económicos” (p. 5). Y enumeró los dos pivotes en los que se basaba este programa. “Se superponen... dos requisitos esenciales: la *capacidad*, la *aptitud para los estudios* hacia los que se dirige su vocación y la *carenza de medios económicos*” (p. 8, cursiva en el original).

Igualmente, se tenían en cuenta otros objetivos, más allá de la mera perspectiva económica. El Comisario General (Navarro, 1961b) lo señaló en otra ocasión. En su opinión, un potente y equilibrado programa de becas constituía “un poderoso aliciente para el progreso y la armonía nacional”. Por el contrario, si no se cuidaba convenientemente, podían producirse consecuencias negativas: “Un talento que se pierda, un resentimiento que se engendre, una oportunidad que se cierre, son por sí daños graves para el interés de la comunidad” (p. 906).

La Comisaría de Protección Escolar

Dentro de ese marco de referencias ideológicas y políticas, el programa de becas tenía que salir de la atonía y la comisaría fue la encargada de llevarlo a cabo. Una de las actuaciones más importantes consistió en conseguir el incremento de los créditos. Se pasó de 165.000 pesetas destinadas en 1951 a becas de los itinerarios estudiados a 10.173.268 en 1955 (Secretaría General Técnica, 1956). Un aumento muy importante, que suponía multiplicar la cantidad presupuestada por 60. El incrementó

fue aún mayor en años sucesivos, aunque mucho menor de lo que deseaban los responsables y siempre lejos de la meta del 5% de becarios, tal como se puede comprobar la Tabla I.

TABLA I. Presupuesto en pesetas y número de becas para Bachillerato (general y laboral) y Formación Profesional Industrial

Curso	Becas	Presupuesto
1956-57	5.153	15.553.810
1958-59	7.542	34.084.500
1961-62	9.086	45.669.500

Fuente: Elaboración propia a partir de Aparicio 1956; Lorenzo, 1959 y *Notas de la Protección Escolar* 1961.

La intensificación del programa se convirtió en una constante. En el curso 1958-59 se habían incrementado casi un 50 % respecto al de 1956-57 y en el 1961-62 se ofertaron un 76% más que cinco años antes. El aumento aún fue mayor en el presupuesto. Tomando como punto de partida el curso 1956-57, el primero en que la comisaría dirigió el programa, la cantidad se había prácticamente doblado en dos cursos y triplicado cuatro cursos después.

También se incrementaron considerablemente la cuantía de las ayudas. En 1955, los módulos para las no universitarias eran de 1.350 y 1.800 pesetas, según el lugar de residencia y el tipo de estudios. En 1958 se elevaron a 2.250 y 6.000 pesetas y las de Formación Profesional Industrial (FPI) alcanzaron en el curso 1960-61 las 7.500 pesetas, (Ministerio de Educación Nacional, 1961). Al respecto, los responsables se mostraron críticos con la escasa cuantía y recordaron constantemente el objetivo que marcaba la ley de 1944, indicando que las 3.500 becas previstas para 1957 suponían solo el 1,3 % de la matrícula del bachillerato (Aparicio, 1957).

A la vista de estas referencias, no cabe duda de que las becas pasaron a ser un objetivo preferente de la política educativa. Sin abandonar gran parte de la retórica vinculada a la Guerra Civil, la intervención en educación comenzó a complementarse con iniciativas reformistas más ambiciosas.

Desde esa perspectiva debe destacarse un hecho, en nuestra opinión, especialmente relevante, aunque escasamente reseñado. Esta orientación reformista no sufrió modificaciones con el cambio producido por la crisis gubernamental de 1956, concretada en la enseñanza con la sustitución de Joaquín Ruiz Giménez por Jesús Rubio García-Mina. Pese a su diferente adscripción, el primero a la familia católica y el segundo a la falangista, prevaleció la continuidad, priorizándose la orientación reformadora, lo que permitió mantener e incrementar la eficacia de las iniciativas emprendidas.

Paralelamente a la potenciación de las becas, la comisaría se reforzó internamente. En febrero de 1956 fue nombrado Comisario general de Protección Escolar José Navarro Latorre, catedrático de instituto, destinado en aquellas fechas en el Ramiro de Maeztu, y que había ocupado diversas responsabilidades en organismos de la Secretaría General del Movimiento, tanto en Zaragoza, su ciudad natal, como en Madrid (Actualidad educativa, 1956). También ocupó responsabilidades como asesor técnico de la comisaría Jesús Aparicio Bernal, otra personalidad interesante. Falangista, cuadro destacado del Sindicato Español Universitario (SEU), del que fue jefe nacional entre 1957 y 1962, quien posteriormente desempeñó importantes tareas como director general de Radiodifusión y Televisión y en la empresa privada.

La acción de esta entidad también se caracterizó por otra serie de rasgos a destacar. En primer término, realizó un considerable esfuerzo integrando las distintas ayudas, mejorando técnicamente los procedimientos y unificando la gestión administrativa. Con anterioridad, cada distrito universitario mantenía sus propios criterios en la adjudicación. Pero "... a partir del curso 56-57, las becas escolares comenzaron a convocarse, con carácter nacional, por concurso público y de acuerdo con criterios objetivos, de aplicación general en todo el territorio" (Lorenzo, 1963a, p. 6).

La Comisaría, como brazo del Patronato Protección Escolar que era, también supo mantener el liderazgo del ministerio de educación frente a los restantes departamentos y muy especialmente ante las delegaciones del Movimiento, como el SEU y el Frente de Juventudes y de la Organización Sindical. Sobre este particular, en el que contaron con el apoyo de la Presidencia de Gobierno, la actuación de los antes citados Navarro Latorre y Aparicio Bernal, ambos con una reconocida trayectoria en el Movimiento, supusieron una gran ayuda (Orden de la Presidencia del Gobierno, 1957 y Secretaría Técnica de la Comisaría, 1957).

Dentro del análisis que estamos realizando, completamos las referencias generales con otra más específica sobre la distribución concreta de las becas. Los datos referidos a la convocatoria del curso 58-59 nos facilitan una información detallada al respecto, como vemos en la Tabla II.

TABLA II. Distribución de becas por tipos de centro, curso 1958-59

Tipo centro	Becas	Cuantía
Institutos	1.894	8.757.000
Colegios privados	949	6.500.000
Seminarios mayores	233	104.850
Institutos laborales	993	4.238.000
Curso fresadores	17	104.000
F. P. Industrial	3.689	14.485.500

Fuente: Elaboración propia a partir de Lorenzo 1959.

Resulta evidente que las autoridades educativas otorgaron en esas fechas la máxima prioridad al acceso a los estudios de formación profesional, en los que debemos incluir también el itinerario del bachillerato laboral que se cursaba en los institutos técnicos de bachillerato o laborales. Al alumnado de ambos se destinaban 4.583 becas, casi dos terceras partes del total, financiadas con 18.500.000 pesetas. Luego se situaban las 1.894 ayudas para estudiantes del bachillerato general matriculados en institutos con un presupuesto de 8.757.000 pesetas. Y a continuación los que acudían a colegios privados con 949 becas y 6.500.000 pesetas. Llama la atención su cuantía. La razón era que los becados tenían obligatoriamente la condición de mediopensionista.

Si tenemos en cuenta la matrícula total de cada uno de estos itinerarios, la priorización queda mucho más evidente. El alumnado de ese curso se distribuía del modo siguiente: 420.852 bachillerato general; 15.536 en el laboral y 61.294 formación profesional industrial (Ministerio de Educación y Ciencia, 1966). Por lo tanto, estaba becado 6,01% del alumnado de formación profesional, 6,39% del bachillerato laboral y 0,67% del bachillerato general. Si calculamos la cantidad destinada a

becas por estudiante, comprobamos que se invertían 236,32 pesetas en formación profesional, 272,78 pesetas en el bachillerato laboral y 22,35 pesetas en el bachillerato general.

Todas las cifras apuntan en la misma dirección y refrendan la prevalencia señalada. El número de becas era, en números redondos, nueve veces superior en los dos itinerarios profesionales que en el bachillerato y la cuantía por alumno entre 10 y 12 veces mayor. Dentro de su escaso presupuesto, el programa de becas tuvo como objetivo principal en esos años al alumnado de los itinerarios profesionalizantes frente al bachillerato tradicional, y dentro de aquellos al bachillerato laboral (Lorenzo, 1963a).

La tabla se completa con otros dos elementos de índole más peculiar. Ese año se concedieron 17 becas con un importe total de 104.850 pesetas para alumnos matriculados en un curso de transformación de fresadores. La documentación consultada, permite suponer con ciertas garantías que se trataba de una iniciativa específica de carácter coyuntural, que, aunque tuvo cierta continuidad posterior, siempre presentó reducidas dimensiones.

El último epígrafe es el dedicado a las 233 becas de 4.500 pesetas para estudiantes de seminarios mayores, a las que se destinaron un total de 104.850 pts. Como una muestra más del importante papel de la Iglesia católica dentro del franquismo, el programa de protección escolar también incluyó de manera sistemática ayudas a seminaristas y sacerdotes. En este caso los estudios en seminarios mayores eran considerados equivalentes a los del bachillerato. Pero dentro de la enseñanza superior, también se localizan ayudas a religiosos y sacerdotes para seguir estudios en universidades pontificias y civiles, en España y en el extranjero, y también para prepararse para la actividad misional (Secretaría Técnica de la Comisaría, 1957).

Otro rasgo de interés es que todo el programa se concebía desde un enfoque netamente meritocrático. Los responsables ministeriales dejaron bien clara esa intención en numerosos informes y declaraciones. Una de la más significativas la encontramos en las palabras pronunciadas por Navarro Latorre en el discurso de bienvenida que pronunció con ocasión del Primer Coloquio Internacional sobre Protección Escolar, celebrado en 1957 en Madrid (*Se celebra en Madrid*, 1957). En su intervención, con tono algo grandilocuente, marcó claramente el objetivo del gobierno español: "Innegable, que es esta la hora de extender los bienes de la

cultura superior a grandes capas de nuestros pueblos...”. Ahora bien, esas iniciativas debían tener muy claro el siguiente principio:

Ayuda sí al que valga. Al que demuestre de forma notoria capacidad y vocación para obtener el privilegio de una titulación superior. Pero lejos de nosotros esas confusas formas de falso proselitismo que ciegan con fáciles paraísos, con promesas de ventajas iguales para todos, el noble propósito de proteger y ayudar, solo y exclusivamente, a los mejores (p. 68).

El profesor Navarro insistió en repetidas ocasiones sobre la exigencia de excelente rendimiento, elemento que consideraba de primordial importancia. Su criterio fue tenido muy en cuenta y constituyó una de las señas de identidad del programa de ayudas (Navarro, 1961a, y Lorenzo, 1963b).

Esos planteamientos meritocráticos suponían una concepción claramente restrictiva del derecho a la educación. Para todos, solo en lo concerniente a la enseñanza primaria. Después el sistema dual imponía su ley, y el impulso al programa de becas, como señaló su responsable, se debía circunscribir exclusivamente a aquellos chicos y chicas de las clases menos favorecidas que demostraran “notoria capacidad y vocación”. Solo ellos podían alcanzar “el privilegio de una educación superior” (p. 68).

Precisamente, estas palabras del responsable del programa de becas nos permiten enlazar con el último rasgo a destacar. El incremento de las ayudas tuvo muy presente la perspectiva internacional y, más concretamente, la europea. El acto citado es un buen ejemplo de ello. Se trató de un encuentro organizado por la Asociación Internacional de Información Escolar Universitaria y Profesional, al que asistieron representantes de Alemania, Bélgica, Canadá, República Dominicana, Francia, Israel y Túnez, observadores de Colombia, Chile, Estados Unidos, Islas Filipinas y Persia, más delegaciones de la Organización Mundial de la Salud y la Unesco (*El Primer Coloquio Internacional*, 1958).

Las autoridades educativas españolas se implicaron con intensidad en la organización enviando una delegación de 12 miembros, cuando las de los restantes países solo contaban con uno o dos. Para alcanzar mayor proyección, presentaron -y consiguieron que se aprobara tras un proceso de debate y enmienda- una Declaración de Principios sobre Protección del Derecho al Estudio, la denominada *Declaración de Madrid*, la cual fue editada en latín, francés, español, inglés y alemán (Lorenzo 1957).

Además de la celebración de este coloquio en 1957, en la documentación estudiada abundan las referencias a los programas de ayuda y protección escolar de otros países (Núñez, 1957). En esta mirada, los responsables de la política educativa coincidían con otros departamentos.

Así lo reconoció el ministro Rubio García-Mina ante el Consejo Nacional de Educación en una sesión celebrada el 23 de mayo de 1961. En su intervención señaló que el régimen español recibía como norma general un “desconocimiento hostil”. Pero algo iba cambiando: “resulta justo aquí reconocer que tanto en la Exposición permanente de Ginebra, como en el «Boletín del Bureau International d'Education», o en los Departamentos correspondientes de la Unesco se han reiterado comentarios elogiosos a esta marcha orientadora de la protección escolar española” (Rubio, 1961, p. 1022).

El Fondo Nacional para el fomento de la Igualdad de Oportunidades

Toda esta dinámica claramente proactiva tuvo como consecuencia la incorporación del programa de becas al discurso político, otorgándosele una destacada relevancia e insistiendo en sus grandes beneficios. Desde la comisaría se le buscó un título adecuado: *Doctrina de la Protección Escolar en España* (Ministerio de Educación Nacional, 1961). De este modo describía la situación uno de sus responsables: “... las actividades de Protección Escolar van adquiriendo un mayor desarrollo. Cada año se advierte una penetración más honda de su problemática en amplios sectores de la opinión pública.... Es necesario que esta atención no decrezca” (Lorenzo, 1960, p. 64). El impulso en pro de la visibilidad pública y política perseguía el incremento de los créditos asignados, objetivo largamente perseguido.

Estos planteamientos convergían con las propuestas reformistas en política económica y organización administrativa, que se estaban debatiendo en el seno del gobierno franquista. Tales iniciativas, como respuesta a la mala situación económica, fueron cogiendo impulso a finales de la década y acabaron concretándose en el Plan de Estabilización del 1959 y los posteriores planes de desarrollo. Dentro del nuevo marco tecnocrático en el que se adentró el régimen franquista con esas medidas, el programa de becas encontró el encaje que andaba buscando y cobró un fuerte impulso. Un primer hecho de trascendencia se produjo

en junio de 1960 con el proyecto de ley de *Bases por la que se crean determinados Fondos Nacionales para la aplicación del Impuesto y del Ahorro* (Presidencia de las Cortes, 1960).

Tras este peculiar enunciado, se creaban cuatro fondos: extensión del principio de igualdad de oportunidades; asistencia social; protección al trabajo y difusión de la propiedad inmobiliaria. Se trataba de incrementar algunas políticas sociales que habían estado escasamente atendidas hasta el momento, en el contexto de la reorientación económica que se estaba poniendo en marcha. De los cuatro, el que nos interesa es el Fondo Nacional para el fomento de la Igualdad de Oportunidades, circunscrito por completo al ámbito de la enseñanza. Para financiarlo, el proyecto disponía que se dedicara íntegramente la recaudación del impuesto de la contribución general al programa de becas y ayudas del Patronato de Protección Escolar.

Este impuesto era un antecedente lejano y peculiar del actual Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas que, paradójicamente, había sido creado en 1932 por el ministro republicano catalanista Jaume Carner y solo gravaba las rentas anuales superiores a los 100.000 pts. Para que tengamos algunas referencias, en 1960 solo el 0,5% de los asalariados cobraba anualmente más de 52.500 pesetas, mientras el salario mínimo rondaba las 1.800 pesetas. Por lo tanto, el impuesto recaía sobre una muy pequeña minoría de contribuyentes (Martorell y Comín, 2002 y Lorenzo, 1963b).

El proyecto de ley fue debatido en la Comisión de Hacienda de las Cortes, donde se constataron fuertes divergencias. Algunos procuradores rechazaron la propuesta con argumentos como: inoportunidad del momento; incremento impositivo o preferencia por las desgravaciones. Las posiciones no se modificaron en el debate y acabaron presentándose varias enmiendas a la totalidad que fueron rechazadas por 23 votos contra 11. El proyecto fue llevado al pleno el 20 de julio. El dictamen fue defendido por el procurador Díaz Ambrona, presidente de citada Comisión y significado falangista. En su intervención señaló la estrecha vinculación de la norma con el Plan de Estabilización, los resultados favorables que estaba alcanzando la nueva política económica y el notable incremento en la recaudación. Igualmente, empleó argumentos de justicia social, apoyándose en los datos proporcionados por la comisaría sobre la escasa tasa de becarios. Sometido a votación, el proyecto de ley fue aprobado, aunque 24 procuradores votaron en contra (Creación de Fondos Nacionales, 1960.).

A partir de ese momento el programa de becas entró rápidamente en una fase mucho más ambiciosa. Desde la perspectiva administrativa, se trató de adaptar lo existente al nuevo contexto marcado por el aumento de la financiación. La estructura de gestión se encontraba en funcionamiento desde años antes, lo que facilitó que el impulso fuera asumido sin demasiados problemas.

Uno de los primeros pasos consistió en la reorganización del patronato y la comisaría. El primero se transformó en el Patronato para el Fomento de la Igualdad de Oportunidades (PIO), estructurado en un plenario, el cual a su vez contaba con cuatro comisiones de trabajo y una comisión permanente. Las comisiones cubrían las cuatro etapas del sistema educativo -primaria; media; profesional y superior- y se mantuvo la primacía del departamento de educación. El ministro continuó ocupando la presidencia, el subsecretario la vicepresidencia y todos los directores generales, más los comisarios de protección y extensión escolar, los secretarios de la Comisaría de Protección Escolar, de la Junta de Formación Profesional Industrial, del Patronato de Enseñanza Media Profesional y un representante del Consejo Superior de Investigaciones Científicas fueron designados vocales. El pleno se completaba con dos representantes de los ministerios de Hacienda y de Trabajo, uno del de Agricultura, siete de diversas delegaciones del Movimiento con competencias en enseñanza, cuatro representantes de la iglesia, dos de las diputaciones y dos de los municipios, más un interventor delegado (Decreto 2420/1960, de 20 de diciembre).

Cabe señalar varias características del nuevo organismo. En primer lugar, su voluntad de reforzar la coordinación de las distintas estructuras con competencias en educación. En segundo término, el interés por facilitar su operatividad, organizándolo en varios niveles: permanente; comisiones y pleno. Por último, también debe resaltarse la priorización de la racionalidad presupuestaria, incorporando representantes de la hacienda y un interventor delegado de la Intervención General de la Administración del Estado, el cual desempeñaba, además, el cargo de jefe de contabilidad.

El patronato comenzó a realizar sus tareas en 1961. Hacienda le asignó 600 millones de pesetas y la comisaría comenzó a elaborar un plan de inversiones para el curso 1961-62 (Decreto 2412/1960). El crédito se había incrementado sustancialmente. Téngase en cuenta que el año anterior se había contado con 95,5 millones de pesetas, por lo que el I Plan supuso un aumento de más del 600% (Lorenzo, 1963a).

El presupuesto fue incrementándose en años sucesivos, tal como comprobamos en la Tabla III. Los 600 millones del primero se doblaron al año siguiente, sumaron otros 800 en el III Plan hasta alcanzar los 2.000. Se estabilizaron en 2.200 millones durante los tres cursos siguientes y se volvieron a elevar hasta los 2.400 millones en el VII Plan correspondiente al curso 1967-68. El crédito para becas había pasado de 95,5 millones de pesetas en 1960 a 2.400 en 1967, multiplicándose por 25,15 en ocho años. Un esfuerzo que debe considerarse desde cualquier punto de vista como especialmente significativo y remarcable.

TABLA III. Presupuesto de los Planes de Inversiones del Fondo Principio de Igualdad de Oportunidades

I Plan (61-62)	600 millones pts.
II Plan (62-63)	1.200 millones pts.
III Plan (63-64)	2.000 millones pts.
IV Plan (64-65)	2.200 millones pts.
V Plan (65-66)	2.200 millones pts.
VI Plan (66-67)	2.200 millones pts.
VII Plan (67-68)	2.400 millones pts.

Fuente: *Plan 1967-68*, 1967, p. 76.

La comparación con otras referencias nos puede permitir calibrar mejor la magnitud de estas cifras. El crédito asignado al II Plan fue mayor que los presupuestos generales de 1963 dispusieron para cada uno de los siguientes ministerios: Hacienda; Vivienda; Trabajo; Información y Turismo; Industria y Comercio (Lorenzo, 1963b). Centrándonos en el departamento de educación, este contó ese mismo año con 8.883,5 millones, por lo que los 2.000 asignados al patronato, que se contabilizaban aparte, suponían casi una cuarta parte o, más correctamente, un 22,5% más. Dentro de la estructura del departamento, solo la Dirección General de Enseñanza Primaria con 6.150 millones disponía de un crédito más elevado (*La Educación Nacional española*, 1963).

Con la nueva situación, las becas se incrementaron notablemente. En el curso 60-61, el último de la anterior etapa, se convocaron 15.000, de las cuales 9.453 correspondían a los tres itinerarios que estudiamos (Lorenzo, 1963a.). En el I Plan estas se incrementaron hasta 31.127, más del doble (Lorenzo, 1963b). El aumento general fue aún más acusado. Para todo el conjunto del sistema educativo se asignaron 79.324 becas, más que quintuplicando las ofertadas el curso anterior. Y siguieron incrementándose en años sucesivos. En los cursos reflejados en la Tabla IV, las correspondientes al bachillerato y a los itinerarios de formación profesional se multiplicaron por cuatro.

TABLA IV. Becas concedidas por los Planes de Inversiones del Fondo Principio de Igualdad de Oportunidades

	I Plan (61-62)	II Plan (62-63)	III Plan (63-64)	IV Plan (64-65)	V Plan (65-66)
Bachillerato general	12.678	28.548	52.719	75.908	78.167
Bachillerato laboral	5.460	5.330	11.053	14.354	13.872
F. P. Industrial	13.179	19.332	27.017	33.457	32.560
Totales	31.317	53.210	90.789	123.719	124.599

MEC, (1966), p. 205.

Las que más aumentaron fueron las del bachillerato general, que se multiplicaron por 6. Las destinadas a formación profesional y al bachillerato laboral lo hicieron en torno al 2.5. Las de este último sufrieron una reducción en el curso 1965-66, sin duda motivada por la prevista unificación de ese itinerario con el grado elemental del bachillerato general que se plasmó en abril de 1967 (Lorenzo, 1963a, 1963b y J. A. Lorenzo, 2003).

Analizando con más detalle las cifras del III Plan (Tabla V), cuando el nuevo modelo comenzaba a estar bastante consolidado, podemos comprobar mejor las dimensiones y las reorientaciones internas llevadas a cabo. El presupuesto de ese curso ascendía a 2.000 millones de pesetas, que permitió que se destinaran 777.700.000 pesetas y casi

TABLA V. III Plan (63-64): matrícula; presupuesto y becarios

	Matrícula total	Becas	Becarios %	Presupuesto, pts
Bachillerato General	745.044	52.719	9.43%	437.394.700
Bachillerato laboral	35.821	11.053	30.82%	94.530.500
F. P. Industrial	96.020	27.017	28.13%	245.774.800
Totales	876.885	90.789	10.35%	777.700.000

Fuentes: Elaboración propia a partir de MEC, 1966 e Instituto Nacional de Estadística 1965.

91.000 becas a los itinerarios que estamos estudiando. Así, el 30.82% del alumnado que cursaba el bachillerato laboral, el 28.13% del de formación profesional y el 9.43% del de bachillerato general tuvo la condición de becarios. La distribución se corresponde a la reorganización indicada. Aunque el porcentaje seguía siendo más amplio para el alumnado del bachillerato laboral y la formación profesional, los becarios aumentaban significativamente en el bachillerato general. Tomado como referencia las cifras del curso 1958-59, las becas en los estudios profesionalizantes se multiplicaban entre 4,6 y 4,8 veces. En cambio, aunque el de becarios en el bachillerato era bastante menor, se había multiplicado por 14 en un quinquenio.

A este análisis debemos incorporar también una modalidad de ayuda que se estrenó con el I Plan, las denominadas *becas de acceso*, las cuales estaban englobadas en el bloque de la enseñanza primaria. Su objetivo consistía en facilitar la incorporación del alumnado de primaria al bachillerato. Esta modalidad contaba con el antecedente del programa de *becarios rurales* que se había llevado a cabo durante el curso 1960-61. Los beneficiarios debían ser niños y niñas con altas capacidades, contrastadas mediante la realización de unas pruebas, que residieran en localidades con menos de 2.000 habitantes –en la convocatoria se las denominaba literalmente “núcleos rurales pobres”– y que no contaran en el lugar de residencia dónde continuar sus estudios. La primera selección la realizaban los propios maestros y maestras en las escuelas. Los candidatos pasaban posteriormente una entrevista ante una comisión provincial con representantes de la inspección y de los institutos. La beca

incluía “alojamiento, manutención, libros, y en ciertos casos, calzado y vestido” y su cuantía era equivalente a las de enseñanza universitaria (Ministerio de Educación Nacional, 1961pp. 17-18).

En la primera convocatoria se concedieron 18.000 a estudiantes que superaron las pruebas preparadas por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), consistente en dos pruebas de inteligencia y una de instrucción. El programa fue objeto de un amplio seguimiento por parte de la comisaría, que evaluó con detalle el desarrollo de cada convocatoria, identificando aspectos a mejorar e introduciendo las oportunas rectificaciones (Navarro, 1961b y Lorenzo, 1963b).

Esa importante reorganización de las prioridades en los itinerarios de enseñanza media respondía a los cambios en la política educativa. Las autoridades educativas, con el ministro Rubio García Mina a la cabeza, marcaron una nueva meta. Este, con ocasión de unas declaraciones efectuadas en 1961 a periodistas de distintos medios de comunicación, indicaba que, dadas las exigencias del mundo contemporáneo, el bachillerato elemental debía considerarse “la base mínima para la educación de los españoles” (*Editorial. Fomento*, 1961, p. 992). El máximo responsable de la política educativa española sumaba esta iniciativa a otras para ir “... extendiendo la Enseñanza Media dentro y fuera de los cascos urbanos, en las barriadas suburbanas, en los centros rurales...”. Todas encaminadas a conseguir “una juventud mejor preparada para los tiempos que vivimos”, pero también para renovar “la fisonomía de nuestros mismos pueblos” y revitalizar por medio de la cultura “... sus afanes y energías espirituales, hacia nuevos derroteros de prosperidad y bienestar” (p. 993). Esta toma de posición nos permite insistir en la amplia gama de motivaciones que tuvo la reorganización de la política de becas llevada a cabo en estos años (Cruz, 2019).

Retomando un enfoque más amplio, si comparamos esas cifras con las 9.453 becas programadas para el curso 1960-61, casi una décima parte que las convocadas tres cursos después, o el presupuesto de 14.485.500 pesetas del curso 1958-59, que era 55 veces menor, podemos calibrar mejor la magnitud del giro. Con estos cambios las becas adquirieron por primera vez una presencia destacada en el sistema educativo español, con todas las implicaciones educativas, sociales y políticas que ello suponía y coincidieron con los planes expansivos de la red de institutos (Viñao, 2004).

Igualmente, en esta nueva etapa las ayudas para el estudio fueron ampliamente publicitadas como una de las iniciativas sociales más destacadas. Hemos puesto varios ejemplos en las páginas precedentes. Las completamos con las palabras que el general Franco dedicó a esa cuestión, en el discurso que pronunció el 17 de noviembre de 1967, con ocasión de la inauguración de la nueva legislatura de las Cortes. Desde la dinámica política del régimen, se trataba de una ocasión especialmente destacada, la cual era aprovechada para hacer balance de toda una etapa y marcar propuestas de actuación futura.

El jefe del Estado valoró así la iniciativa, enmarcándola dentro de los objetivos más amplios de la política educativa. En concreto señaló:

Hace cuarenta años la mitad de la población no recibía escolarización de ninguna clase... Entonces sólo estudiaba en los pueblos media docena de chicos, hijos de los ricos del lugar; hoy, un sistema moderno y diversificado de enseñanzas medias, apoyado en fondos de becas importantísimas, llega a todas partes, y ello en ambos性, constituyendo una auténtica revolución cultural en profundidad... Hemos dado un salto histórico de incalculables consecuencias; pero ahí está la realidad presente y la esperanza futura como nunca conoció la Patria (*La Enseñanza media*, 1967, pp. 2337-2338).

Conclusiones

A la vista de lo expuesto, se encuentra bien documentado que la política de becas del franquismo sufrió una importante reorientación durante el periodo estudiado. Tras más de una década inicial de práctica inoperancia, comenzó a reactivarse durante el ministerio de Ruiz Giménez y experimentó un crecimiento exponencial en 1961 con el Fondo Nacional para la Igualdad de Oportunidades. A partir de su puesta en marcha contribuyó con intensidad al giro proactivo y estatista que las autoridades franquistas imprimieron a la política educativa en general y a la del bachillerato en particular.

De acuerdo con la documentación estudiada, esa reorientación contó con un amplio apoyo y ciertas resistencias. Fue conformada parcialmente por los sucesivos responsables de la política educativa durante la década de 1950, independientemente de su adscripción a distintas *familias* del franquismo. Con los posteriores cambios de índole tecnocrática, la iniciativa se reforzó sustancialmente con el apoyo de los nuevos rectores

de la política económica, y a partir de 1961, con la creación del Fondo Nacional para el fomento de la Igualdad de Oportunidades, el número de becarios se multiplicó exponencialmente.

Resulta indudable que las becas fueron un potente instrumento para la ampliación de las tasas de escolarización, teniendo como uno de sus objetivos principales la mejora de la cualificación de la formación de la juventud. Pero el presente estudio pone de manifiesto que también persiguieron metas sociales, culturales y políticas y se orientaron siguiendo la estela de lo que realizaban otros países europeos.

Fue diseñado e impulsado por distintos sectores franquistas preocupados por realizar reformas para responder a las crecientes necesidades de la sociedad española, que en el ámbito educativo fueron de especial calado. Creemos de interés insistir en estos matices particulares -la importancia de la voluntad reformista y en el peso de la política de la educación en el periodo estudiado- ya que, en nuestra opinión, en ocasiones no se encuentran convenientemente reflejados en los estudios generales sobre el franquismo.

En cuanto a las limitaciones, debemos señalar que en ocasiones no hemos podido precisar con la exactitud que hubiéramos deseado algunas referencias cuantitativas. Hasta 1970, la enseñanza media englobaba una amplia y dispersa serie de estudios -comercio, magisterio, peritajes, enseñanzas artísticas, entre otros-, aunque sobre el 80 % del alumnado se concentraba en los itinerarios de bachillerato, sobre todo, y en los de formación profesional. Esta circunstancia propicia que, en ocasiones, las fuentes localizadas no presenten los datos de un modo homogéneo, dificultando la elaboración de series estadísticas (Cruz, 2016). De todos modos, las posibles omisiones o imprecisiones no impiden señalar las tendencias más destacadas, sus variaciones en el tiempo, ni la dimensión de las principales magnitudes. Asimismo, queda por estudiar de detalle la continuidad posterior de la política de becas y sus efectos educativos y sociales. Los cambios señalados, tuvieron en todo momento muy presentes los estrechos márgenes del régimen. Se plantearon siempre como un elemento para asegurar de la manera más plausible la continuidad del franquismo, adaptándolo a las nuevas circunstancias económicas, sociales y políticas, internas y externas. Y en esa estrategia de acomodación y supervivencia, la política de becas jugó un destacado papel, que hasta ahora no había sido analizado en profundidad. Esta fue una expresión, interesante y destacada, aunque algo castiza, de la doctrina *gatopardista*, expresada con el aforismo: si queremos que todo siga como está, es necesario que todo cambie.

Financiación

Este trabajo se ha desarrollado en el marco del Proyecto Nacional de I+D+i El giro copernicano en la política de educación y ciencia en el desarrollismo franquista: de la subsidiariedad a la intervención estatal (PIB2020-114249GB-I00)

Referencias bibliográficas

- Actualidad educativa (1956). *Revista de Educación* 39, 61-64.
- Alegre, M^a. A. (2022). *Trayectorias educativas del estudiantado universitario becado: La política de becas, el género y el origen social*, (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- Aparicio, J. (1956). La Protección Escolar en España, *Revista de Educación*, 53, 71-75.
- Aparicio, J. (1957). Protección escolar, *Enseñanza media*, 5, 69-70.
- Bermejo, J. (1971). Evolución, presente y perspectivas de la protección. *Documentación Administrativa*, 139, 39-84.
- Canal, J. (2018). La competencia estatal en materia de becas y ayudas al estudio: Fundamento y alcance. *Revista de Derecho Político* 102, 123-154.
- Creación de Fondos Nacionales para la aplicación social del impuesto y del ahorro, *Boletín Oficial de las Cortes Españolas*, núm. 672 de 20 de julio de 1960, pp. 14048-14061. https://app.congreso.es/est_sesiones/
- Cruz, J. I. (2016). Oficiales, colegiados y libres. Una revisión crítica de la estadística sobre el bachillerato en España (1930-1970). *Revista de Educación*, 374, 211-231.
- Cruz, J. I. (2019). La gran zozobra roja. Argumentos para la extensión de la Enseñanza Media en España (1953-1961). *Revista Complutense de Educación* 30(4), 983-996.
- Decreto 2420/1960 de 20 de diciembre sobre composición y funcionamiento del Patronato creado por el artículo cuarto de la Ley de 21 de julio de 1960. Boletín Oficial del Estado, núm. 2, de 3 de enero de 1961, p. 48. <https://www.boe.es/boe/dias/1961/01/03/pdfs/A00048-00048.pdf>

- Decreto 2412/1960, de 29 de diciembre, por el que se regula la disponibilidad de créditos y la ordenación de gastos y pagos de los Fondos Nacionales para aplicación social del impuesto y del ahorro, Boletín Oficial del Estado, núm. 313, de 30 de diciembre de 1960, pp. 17873-17874. <https://www.boe.es/boe/dias/1960/12/30/pdfs/A17893-17894.pdf>
- Delgado, P. (2005). El Franquismo y las Universidades Laborales. *Cuestiones Pedagógicas* 17, 247-263.
- Editorial. *Fomento del principio de igualdad de oportunidades* (1961). *Enseñanza media* 84-87, 991-993.
- El Primer Coloquio Internacional sobre la Protección Escolar (1958). Universidad de Zaragoza.
- Fernández Pastor, S. (2017). *Los Consejos de Protección Escolar en La Rioja durante la Segunda República (1931-1936). Innovaciones y desarrollos metodológicos*. (Tesis doctoral). Universidad de Burgos. Burgos.
- González-Delgado, M. y Groves, T. (2024). "Abrir las puertas a otros mundos": el programa de becas en el extranjero de la UNESCO y la modernización educativa en España (1953-1975). *Historia y Memoria de la Educación*, 19, 285-323. <https://doi.org/10.5944/hme.19.2024.37691>
- Instituto Nacional de Estadística (1965). *Estadística de la enseñanza media en España. Bachillerato y Escuelas de Magisterio. Curso, 1963-64*. INE.
- La Educación Nacional española 1962 - 1963* (1963). *Revista de Educación*, 157, 77-83.
- La Enseñanza media indicador muy exacto del desarrollo colectivo del país* (1967). *Enseñanza media* 185, 2337-2338.
- Ley de 19 de julio de 1944, de Protección Escolar, *Boletín Oficial del Estado*, n.º 203 de 21 de julio de 1944, pp. 5555-5561. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1944/203/A05555-05561.pdf>
- Ley de 17 de julio de 1953, sobre establecimientos del Seguro Escolar en España, *Boletín Oficial del Estado* n.º 199 de 18 de julio de 1953, pp. 4329-4330. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1953/199/A04329-04330.pdf>
- Lorenzo, F. (1957). Coloquio Internacional de Protección Escolar, *Revista de Educación* 68, 80-84.
- Lorenzo, F. (1959). La protección escolar del Ministerio de Educación Nacional, para el Curso 1958-59, *Revista de Educación* 93, 11-16.

- Lorenzo, F. (1960). Balance de la Protección Escolar en el curso 1959-60, *Revista de Educación* 119, 64-69.
- Lorenzo, F. (1963a). La evolución de la política de protección escolar. (En el octavo aniversario de la Comisaría de Protección Escolar). *Revista de Educación* 153, 5-11.
- Lorenzo, F. (1963b). La evolución de la política de protección escolar. (En el octavo aniversario de la Comisaría de Protección Escolar), *Revista de Educación* 154, 44-51.
- Lorenzo, J. A. (2003). *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*. Editorial Complutense
- Martorell, M. y Comín, F. (2002). La hacienda de la República, 1931-1936 *Hacienda Pública Española*, monografía, 105-126.
- Ministerio de Educación Nacional (1961). *Protección Escolar del Ministerio de Educación Nacional*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1966). *Datos y cifras de la enseñanza en España*. MEC.
- Navarro, L. (1961a). El Primer Plan del Fondo Nacional de Igualdad de Oportunidades, Declaraciones del Comisario General de Protección Escolar, Profesor Navarro Latorre. *Enseñanza media* 89-91, 1351-1359.
- Navarro, J. (1961b). Los problemas de la protección Escolar, *Enseñanza media*, 80, 902-907.
- Notas de la Protección Escolar en 1961 (1961). *Revista de Educación*, 135, 12-16.
- Núñez, C. (1957). El origen social de los estudiantes y la Protección Escolar en el extranjero. *Revista de Educación* 62, 78-82.
- Orden de 16 de mayo de 1946, por la que se dispone la creación de nuevas becas y ampliando la dotación de las ya existentes. *Boletín Oficial del Estado*, 21 de mayo de 1946, p. 4302. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1946/141/A04302-04302.pdf>
- Orden, de la Presidencia del Gobierno, sobre convocatoria general de las escolares y convocatorias especiales de beneficios de protección escolar. Boletín Oficial del Estado, núm. 153, de 12 de junio de 1957, p. 401.
- Pérez, F. (2009). La protección escolar y el principio de igualdad de oportunidades en Almería (1940-1970). En M. R., Beruezo y S. Conejero (Coords.). *El largo camino hacia la educación inclusiva. La*

- educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 285-297). Universidad Pública de Navarra.
- Plan 1967-68 de Protección Escolar*, (1967). *Revista de Educación* 193, 70-73.
- Presidencia de las Cortes Españolas, *Boletín Oficial de las Cortes Españolas*, num. 665 de 14 de junio de 1960, pp. 13869-78.
- Puelles, M. (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Tecnos.
- Rubio, J. (1961). Importante discurso del Ministro Doctor Rubio García-Mina ante el Consejo de Educación. *Enseñanza media* 84-87, 1003-1023.
- Sánchez Morales, F. (1991). Los consejos de protección escolar en Murcia durante la II República (1931-1939). *Anales de Pedagogía*, 9, 261-286. *Se celebra en Madrid el primer Coloquio Internacional sobre Protección Escolar* (1957), *Enseñanza media* 11, 65-74.
- Secretaría General Técnica, (1956). 1951-1955. Balance de cuatro años de política educacional. *Revista de Educación*, 39, 1-31.
- Secretaría Técnica de la Comisaría de Protección Escolar, (1957). Panorama económico de la protección escolar, *Revista de Educación* 71, 57-70.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Marcial Pons.

Información de contacto: José Ignacio Cruz Orozco. Universitat de València, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Dpto Educación Comparada e Historia de la Educación. E-mail: jose.i.cruz@uv.es

Competencias Clave en Educación y Autoeficacia General. Validación de la escala COMINT

Key Competences in Education and General Self-efficacy. Validation of COMINT scale

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-654>

Álvaro Balaguer Estaña

<https://orcid.org/0000-0002-8727-4690>

Universidad de Navarra

Edgar Benítez Sastoque

<https://orcid.org/0000-0001-7632-5109>

Universidad de Navarra

Belén Serrano Valenzuela

<https://orcid.org/0000-0001-7058-6797>

Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón

Santos Orejudo Hernández

<https://orcid.org/0000-0001-6492-2248>

Universidad de Zaragoza

Resumen

Las Competencias Clave constituyen uno de los elementos básicos de los currículos europeos para promover el aprendizaje a lo largo de la vida mediante la educación. Sin embargo, existen pocos instrumentos para evaluarlas en adolescentes. Por ello, se creó la escala de Medición Integral de Competencias (COMINT) como un constructo global bajo el marco de la Psicología Positiva y del Desarrollo Positivo Adolescente. Nuestros objetivos fueron validar la escala COMINT a través de las variables edad y sexo, analizar las relaciones entre las Competencias Clave y la Autoeficacia General, y analizar las diferencias en edad y sexo. Se plantearon como hipótesis el ajuste adecuado de las propiedades

psicométricas de la escala COMINT a una muestra de adolescentes, las relaciones estadísticamente significativas entre las Competencias Clave y la Autoeficacia General, y diferencias en edad y sexo en Competencias Clave. Una muestra de 1245 adolescentes de 12 a 18 años completaron la escala de Autoeficacia General y la escala COMINT. Se realizaron análisis factoriales exploratorios y confirmatorios para evaluar el ajuste del modelo en diferentes muestras. Los resultados ofrecieron un modelo con una adecuada validez de constructo y altos niveles de ajuste y de confiabilidad interna, tras la eliminación de dos ítems de la escala inicial. El análisis de tal Modelo de Ecuaciones Estructurales mostró una asociación significativa entre las Competencias Clave y la Autoeficacia General, con altos índices de ajuste. Se hallaron diferencias evolutivas y de sexo, siendo las chicas de adolescencia media las que obtuvieron niveles más bajos en ambas escalas. Se discuten estos resultados y la utilidad e implicaciones del instrumento para el campo psicoeducativo, tanto científico como aplicado. Concluimos que la escala COMINT constituye un instrumento adecuado y sencillo para evaluar en conjunto las Competencias Clave, constructo relacionado con el de Autoeficacia General.

Palabras clave: competencias clave, autoeficacia general, psicología positiva, desarrollo positivo adolescente, validación estadística, adolescentes.

Abstract

Key competences are one of the basic elements of European curricula to promote lifelong learning through education. However, there are few instruments to assess them among adolescents. For this reason, the Comprehensive Measurement of Competences (COMINT) scale was created as a global construct under the framework of Positive Psychology and Positive Youth Development. Our main objectives were to validate the COMINT scale through the variables of age and sex and analyse the relationships between Key Competencies and General Self-Efficacy. The adequate adjustment of the psychometric properties of the COMINT scale to a sample of Spanish adolescents, the statistically significant relationships between key competencies and general self-efficacy, and age and sex differences in key competencies were hypothesized. A sample of 1245 adolescents aged 12 to 18 years completed the General Self-Efficacy Scale and the COMINT scale. Exploratory and confirmatory factor analyses were performed to evaluate model fit in different samples. Results offered a model with an adequate construct validity and a high level of internal reliability, based on the elimination of two items from the initial scale. The instrument has shown adequate adjustment indices after modifying some initial items. The analysis of such Structural Equation Model showed a significant association between Key Competences and General Self-Efficacy, with high adjustment indices. Developmental and sex differences were found, with girls in mid-adolescence

being the ones who obtained lower levels on both scales. These results and the usefulness and implications of the instrument for the psychoeducational field, both scientific and applied, are discussed. We conclude that the COMINT scale constitutes an adequate and simple instrument to jointly evaluate Key Competences, construct related to General Self-Efficacy.

Keywords: key competences, general self-efficacy, positive psychology, positive youth development, statistical validation, adolescents.

Introducción

Competencias Clave en Educación

El uso del término “competencia” ha sufrido innumerables matices desde su primera aparición escrita en el Código babilónico de Hammurabi (Mulder et al., 2007). Fue en los años 1970, cuando la psicología aplicada a las empresas generalizó este término para establecer criterios que permitieran “objetivar” el comportamiento humano en torno a determinadas variables fáciles de observar, evaluar, seleccionar, entrenar o recompensar (Vizcaíno Candela y Medina Ruiz, 2021). Sin embargo, el término “competencia” comienza a desarrollarse en el ámbito educativo –más concretamente, en los estudios curriculares– en EE.UU. ya en los años 60, para luego generalizarse a otros países en los modelos de aprendizaje de dominio en la educación y formación profesional, siguiendo los trabajos de Skinner sobre psicología del comportamiento (Tahirsylaj, 2017).

A partir del Informe de la UNESCO “El aprendizaje: el tesoro interior” (Delors, 1996), el término “competencia” se introduce en la formulación de políticas educativas en la Unión Europea (UE). Este informe representó un cambio desde la planificación educativa para regirse por los resultados del aprendizaje (Nordin y Sundberg, 2021), y apuesta por la adquisición de habilidades a lo largo de la vida en diferentes contextos –académico, social y profesional-. Delors (1996) planteó cuatro pilares para la educación del siglo XXI, en los que deben basarse los sistemas educativos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Estos pilares fueron la génesis de las competencias clave (CC) en educación, vinculadas al aprendizaje permanente, y en todos los niveles educativos –formal, no formal e informal-. De todos modos, la

terminología para las competencias también varía, pudiéndose mencionar “habilidades del siglo XXI”, “competencias de aprendizaje permanente” (Nordin y Sundberg, 2021), “habilidades para la vida”, “habilidades socioemocionales”, “habilidades blandas” o “habilidades transversales” (Sala et al., 2020).

En pleno siglo XXI, las características socioeconómicas y culturales actuales, así como los grandes avances tecnológicos, han cambiado las instituciones educativas (Unión Europea, 2019). Estos cambios han transformado los currículos educativos nacionales, con un replanteamiento epistemológico e institucional, y han influido en el papel educativo de los colegios. En este contexto, la UE, como parte del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), ha promovido enfoques basados en competencias (Nordin y Sundberg, 2021) que individualizan y hacen cumplir políticas de aprendizaje permanente (Takayama, 2013).

Las competencias comienzan a abordarse formalmente en algunos sistemas educativos a través del proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), lanzado por la OCDE. DeSeCo pretendía definir y seleccionar, a través de un acuerdo internacional, las competencias esenciales para la vida y el buen funcionamiento de la sociedad (Rychen y Salganik, 2001; 2003a; 2003b). El proyecto DeSeCo entendía la competencia como la capacidad para satisfacer con éxito demandas complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerequisitos psicosociales que incluyen aspectos cognitivos y no cognitivos (Rychen y Salganik, 2001) a lo largo de la vida. De hecho, el aprendizaje permanente implica competencias consideradas clave en una sociedad del conocimiento, porque garantizan una mayor flexibilidad en el mercado laboral y una mayor adaptación al cambio constante. La competencia también aumenta la motivación de los estudiantes, su actitud hacia el aprendizaje y su singularidad (Unión Europea, 2006).

La UE (2006, 2019) definió las competencias como una combinación de conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber ser y saber estar) apropiadas al contexto. El marco europeo de las CC en educación para el aprendizaje permanente, establecido en virtud de la Recomendación 2006/962/CE, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre CC para el aprendizaje permanente (Unión Europea, 2006; Karatepe y Cenk, 2023), identificó y definió ocho CC, reconocidas como facilitadoras del acceso al empleo, la realización personal, la inclusión social y la ciudadanía activa. Se consideraron

esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico e innovación, y los conocimientos, habilidades y actitudes esenciales relacionados. Asimismo, existe una especial necesidad de desarrollar las CC durante la educación inicial y a lo largo de la vida (Unión Europea, 2006). Las ocho CC fueron las siguientes:

- 1) Comunicación en la lengua materna: la capacidad de expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y de interactuar lingüísticamente de forma apropiada y creativa.
- 2) Comunicación en lengua extranjera: comparte las principales dimensiones de habilidades de la comunicación en la lengua materna, pero también requiere habilidades como la mediación y la comprensión intercultural.
- 3) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: la capacidad de desarrollar y aplicar el pensamiento matemático para resolver una variedad de problemas en situaciones cotidianas (matemáticas), utilizar el conocimiento y la metodología para explicar el mundo natural, identificar preguntas y extraer conclusiones basadas en evidencia (ciencias), y la aplicación de ello en respuesta a los deseos o necesidades humanas percibidas (tecnología).
- 4) Competencia digital: implica el uso seguro y crítico de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el ocio y la comunicación.
- 5) Aprender a aprender: la capacidad de perseguir y persistir en el aprendizaje, de organizar el propio aprendizaje, incluso mediante una gestión eficaz del tiempo y la información, tanto individualmente como en grupo.
- 6) Competencias sociales y cívicas: equipan a las personas para participar de manera efectiva y constructiva en la vida social y laboral, resolver conflictos (competencia personal, interpersonal e intercultural) y participar plenamente en la vida cívica, basándose en el conocimiento de las cuestiones sociales y cívicas y de las estructuras políticas (competencia cívica).
- 7) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: la capacidad de un individuo para convertir ideas en acción. Incluye creatividad,

- innovación y asunción de riesgos, así como la capacidad de planificar y gestionar proyectos para lograr objetivos.
- 8) Conciencia y expresiones culturales: la apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones en una variedad de medios, incluyendo la música, las artes escénicas, la literatura y las artes visuales.

Competencias Clave bajo el marco de la Psicología Positiva y del Desarrollo Positivo Adolescente

Todas las CC se consideran igualmente importantes porque cada una de ellas puede contribuir a una vida exitosa en una sociedad del conocimiento (Unión Europea, 2006). Los alineamientos de la UE insisten en la necesidad de la adquisición de CC por parte de los ciudadanos, como condición esencial para asegurar que alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas del mundo globalizado, y posibilite un desarrollo económico vinculado al conocimiento. Así lo estableció el Consejo Europeo de Lisboa de 2000 en las Conclusiones del Consejo de 2009 sobre el Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el ámbito de la Educación y la Formación ("ET 2020") (Orden ECD/65/2015).

El enfoque de la UE (Comisión Europea, n.d.) es promover las CC a través de (1) Proporcionar educación, capacitación y aprendizaje permanente de alta calidad para todos; (2) Apoyar al personal educativo en la implementación de enfoques de enseñanza y aprendizaje basados en competencias; (3) Fomentar una variedad de enfoques y contextos de aprendizaje para el aprendizaje continuo; y (4) Explorar enfoques para evaluar y validar CC.

Este marco es consistente tanto con el enfoque de la Psicología Positiva como con los modelos de Desarrollo Positivo Adolescente (DPA). En efecto, la psicología positiva se focaliza en el pensamiento y la voluntad de la persona para potenciar sus aspectos positivos (Seligman y Csíkszentmihályi, 2000) que conducen al óptimo funcionamiento (Linley y Joseph, 2004). Los estudios de investigación bajo el marco teórico de la Psicología Positiva permiten mejorar la comprensión del desarrollo juvenil (ver López et al., 2018). De hecho, el concepto de DPA se ha utilizado en los últimos años como sinónimo de promoción de competencias

personales y sociales del desarrollo adolescente (ver Balaguer et al., 2020, 2022; Orejudo et al., 2013; Oliva et al., 2010). El DPA se enfoca en condiciones saludables que desarrollan habilidades, comportamientos y competencias que mejoran la vida social, académica y profesional de los jóvenes. En esta línea, las competencias combinan rasgos de personalidad, habilidades, valores y conocimientos que posibilitan el desarrollo personal del adolescente en la sociedad actual (Oliva et al., 2010).

La autoevaluación de las CC se relaciona con variables de la Psicología Positiva y del DPA, como el autoconcepto (Oliva et al., 2010; Sundström, 2006), la autoeficacia (Oliva et al., 2010; Olmos y Mas, 2018; Zimmerman et al., 2005) o la autorregulación (Gómez et al., 2013; Olmos y Mas, 2018; Zimmerman et al., 2005). Asimismo, destaca la perspectiva del desarrollo, porque nos permite centrar nuestra investigación desde el campo preventivo (Snyder et al., 2013), incidiendo en la promoción de la salud y las competencias.

Competencias Clave y Autoeficacia

Los múltiples cambios que se producen a lo largo de las diferentes etapas de la adolescencia afectan a las creencias individuales sobre la percepción de competencias. Esta percepción individual de competencia aumenta la confianza de los jóvenes en sí mismos en su capacidad para resolver problemas, tomar decisiones y enfrentar desafíos sociales en diferentes contextos a lo largo de sus vidas y superar barreras (Bandura, 2006). Uno de los constructos de competencia percibida enmarcados en el marco de la Psicología Positiva y el DPA es la Autoeficacia. Esto se debe al énfasis en el desarrollo del empoderamiento, que convierte a los individuos en agentes “autoiniciadores” para el cambio en sus propias vidas y en las vidas de los demás. En este sentido, la Autoeficacia aborda el potencial y las posibilidades humanas, no las limitaciones, lo que la convierte en una psicología verdaderamente positiva (Maddux, 2002).

La Autoeficacia General (en inglés: General Self-Efficacy, GSE) es un constructo psicológico que indica la percepción individual de competencia general, así como de habilidades adaptativas (Bandura, 2006) estrechamente relacionadas con las CC. En efecto, la GSE es un juicio personal sobre las propias habilidades o competencias para manejar diversos factores estresantes de la vida (Bandura, 1987, 2006; Baartman

y Ruijs, 2011). A partir de sus propios juicios de competencia, la persona organiza y ejecuta acciones, permitiéndole alcanzar el desempeño planificado (Bandura, 1987).

Para evaluar la GSE, la Escala General de Autoeficacia (Schwarzer y Baessler, 1996) ha demostrado fiabilidad y validez. No se han encontrado diferencias significativas en la Autoeficacia General por sexo en adolescentes españoles (p. ej. Balaguer et al., 2020, 2022; Espada et al., 2017; Orejudo et al., 2013) ni en muestras de adolescentes de otros países (p. ej. Lönnfjord y Hagquist, 2018; Marcionetti y Rossier, 2019).

Sin embargo, a pesar de la relación teórica entre la Autoeficacia y las CC, falta literatura que analice las relaciones entre ambos constructos.

Evaluación de las Competencias Clave

La evaluación de las CC puede ayudar a los alumnos a comprender sus estilos de aprendizaje preferidos y mejorar su autonomía (Comisión Europea, 2018). En este sentido, la evaluación de CC ayuda al alumno a conocer y comunicar competencias cuando busca mayores oportunidades de aprendizaje o empleo (Unión Europea, 2019). La Recomendación 2006/962/CE (Unión Europea, 2006) sostiene que el desarrollo y la validación de las CC deben respaldarse mediante la actualización de las herramientas de evaluación y validación. De hecho, la evaluación tiene un impacto poderoso en lo que se enseña y se aprende, y en qué competencias se desarrollan; y las recomendaciones a los Estados miembros en relación con la evaluación piden desarrollar estrategias de evaluación y mejorar la validación de los resultados del aprendizaje adquiridos a través del aprendizaje no formal (Comisión Europea, 2018).

A partir de esta necesidad planteada por la Comisión Europea (2018) de diseñar instrumentos validados para evaluar las CC en educación, existe escasez de instrumentos para este fin. Tradicionalmente existen diferentes escalas para evaluar diferentes competencias en estudiantes universitarios (ver Braun et al., 2012, para una revisión; cuestionario COM-PES, Gómez et al., 2013). Estos instrumentos no están relacionados con las ocho CC propuestos por la UE (Unión Europea, 2006), sino con diversas competencias clásicas de desarrollo personal y social en el enfoque DPA (Balaguer et al., 2020, 2022; Orejudo et al., 2013; Oliva et al., 2010).

Objeto de estudio

En los últimos años se han validado diferentes escalas para medir el grado de adquisición de alguna CC en particular. Kabir y Sponseller (2020) crearon una escala para evaluar la percepción de autoeficacia en la competencia comunicativa a nivel intercultural en una muestra de docentes japoneses. Ramírez-García et al. (2018), por su parte, presentaron un cuestionario para evaluar la competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico en alumnado de educación primaria.

También se han creado escalas que evalúan el conjunto de las CC. Por un lado, desde el punto de vista del profesorado, Lleixà et al. (2015) crearon una escala para docentes de Educación Física de Educación Primaria y Secundaria, a fin de evaluar la incorporación de las CC en las programaciones didácticas. Meroño et al. (2018) validaron un cuestionario para conocer la percepción del profesorado de Educación Primaria sobre el aprendizaje del alumnado basado en CC.

Por otro lado, existen algunas escalas que evalúen el conjunto de las CC desde el punto de vista del alumnado. En estudiantes universitarios, Gregorová et al. (2016) plantearon una escala validada en una muestra de treinta adultos eslovacos. En población adolescente, Karatepe (2022), en su tesis doctoral, validó una escala que evalúa las CC bajo el marco de la UE en población turca. En población española, Olmos y Mas (2018) plantearon la escala AUTOCOM en una población de 228 jóvenes de 16 a 21 años de programas formativos de segunda oportunidad con baja cualificación y abandono escolar prematuro.

En consecuencia, faltan instrumentos que evalúan las CC en población normativa adolescente en la UE. Es por ello que partiendo de la necesidad de un instrumento para evaluar las CC bajo el marco de la UE (Unión Europea 2006, 2018, 2019) se creó la escala COMINT. Se planteó como uno de los instrumentos para evaluar el impacto de un programa de educación no formal (Serrano et al., 2013). En la Tabla I se muestran las relaciones entre los ítems de la escala COMINT y las CC en educación (Unión Europea, 2006).

Nuestros objetivos fueron: 1) fueron validar la escala COMINT, bajo el marco de la psicología positiva y el DPA, para su uso en el ámbito psicoeducativo, 2) analizar las relaciones entre los constructos CC y GSE, y 3) analizar las diferencias de edad y sexo, identificando la estructura factorial.

TABLA I. Relación entre los ítems COMINT y CC

Ítems COMINT		Competencias Clave (CC)
C1	Tengo la capacidad de expresar perfectamente lo que quiero decir.	Comunicación en la lengua materna (Alfabetización)
C2	Soy capaz de entender y expresarme en inglés.	Comunicación en lenguas extranjeras (Multilingüismo)
C3	Sé planificar la parte económica de los proyectos.	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
C4	Me manejo sin problemas con las tecnologías y redes sociales	Competencia digital
C5	Soy consciente de todo lo que aprendo cuando participo en actividades extraescolares	Aprender a aprender
C6	Conozco personas diferentes a mí y sé cómo relacionarme con ellas.	Competencias sociales y cívicas
C7	Suelo proponer nuevas actividades o nuevas formas de hacer las cosas.	Sentido de iniciativa y emprendimiento.
C8	Puedo explicar aspectos culturales de mi país de forma creativa.	Conciencia y expresiones culturales

Fuente: elaboración propia.

En este sentido, las hipótesis propuestas fueron las siguientes: 1) Las propiedades psicométricas de la escala COMINT presentan índices de ajuste adecuados en una muestra de adolescentes españoles. 2) Los constructos CC y GSE tienen relaciones estadísticamente significativas. Investigaciones anteriores no han explorado la relación entre CC y GSE. 3) Existen diferencias en CC, como han demostrado investigaciones anteriores, en función de la edad (p. ej., Gregorová et al., 2016) y del sexo (Kan y Murat, 2020; Karatepe y Cenk, 2023).

Método

Participantes

Los participantes fueron reclutados en centros de educación secundaria. Se llevó a cabo un muestreo aleatorio estratificado de los centros de la provincia de Zaragoza que ofrecían alguna o varias de las enseñanzas

de educación secundaria del sistema educativo español, seleccionándose diez centros al azar, garantizando una representación proporcional de centros públicos/privados y urbanos/rurales: siete centros públicos (cuatro urbanos, tres rurales) y tres centros urbanos privados. Entre ellos, siete centros aceptaron participar: seis centros públicos (cuatro urbanos, dos rurales) y un centro urbano privado. La muestra estuvo compuesta por 1.245 estudiantes. Por edades: <14 años: 55,3% (n=689), ≥14 años: 44,7% (n=556); por sexo, 50,1% (n=624) mujeres, 48,5% (n=604) hombres y 1,4% (n=17) personas no reportaron ninguna de las dos opciones ofrecidas; por tipo de escuela: 640 estudiantes (51,4%) procedían de centros públicos urbanos, 467 (37,5%) de centros públicos rurales y 138 (11,1%) de centros privados urbanos.

Instrumentos

Escala de Medición Integral de Competencias (COMINT)

Se basa en las ocho CC en educación, partiendo del modelo de la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo (Unión Europea, 2006), y bajo el marco de la Psicología Positiva y el DPA. Consta de 8 ítems con escalas Likert de 7 puntos (desde “nada” hasta “mucho”), siendo adecuados según Martínez-Abad y Rodríguez-Conde (2017). Se genera una puntuación total en un solo factor. Los elementos se detallan en la Tabla I.

Escala de Autoeficacia General (GSE) (Adaptación española por Schwarcer y Baessler, 1996, validada por Sanjuan et al., 2000)

Evalúa el sentimiento estable de competencia personal para gestionar eficazmente una amplia variedad de situaciones en cualquier edad. Consta de 10 ítems con escalas Likert de 4 puntos (“Nunca lo pienso”, “Rara vez lo pienso”, “A menudo pienso así” y “Siempre lo pienso”), generando una puntuación total en un solo factor de autoeficacia a nivel general. La versión española obtuvo puntuaciones altas en consistencia interna ($\alpha = .87$). En este estudio, fue .83.

Procedimiento

Los objetivos y características del estudio fueron explicados a directores y orientadores escolares. Antes de completar los cuestionarios, las familias fueron informadas por carta sobre el propósito y el procedimiento del estudio. Se excluyeron los participantes sin el consentimiento de los padres. Se garantizó el anonimato de los participantes. Se informó a los centros educativos de la posibilidad de excluir a aquellos alumnos cuyas familias no estuvieran de acuerdo con su participación. Cada centro educativo recibió un informe con sus propios resultados tras el análisis de los datos. Se siguieron directrices éticas para la investigación educativa (British Educational Research Association, 2011). No se otorgó ninguna compensación por participar en el estudio. La aprobación ética se obtuvo de una Comisión Académica de la Universidad de Zaragoza.

Procedimiento estadístico

Procesamiento de los datos

Después de limpiar los registros en busca de inconsistencias en su finalización, se evaluaron los supuestos para el ajuste de la distribución normal calculando las estadísticas de asimetría y curtosis. Los puntos de corte propuestos por Lloret-Segura et al. (2014), [-2, 2]. Los valores iniciales de confiabilidad se estimaron utilizando el coeficiente de Cronbach. Los análisis se realizaron utilizando los softwares SAS 9.4 y R 4.1.1.

Análisis Factorial Exploratorio (AFE)

Para la validación de la escala COMINT, la muestra se dividió aleatoriamente en dos grupos, cada uno de los cuales contenía aproximadamente el 50% de los datos. Una de estas muestras ($n=602$) se utilizó para un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y la muestra restante ($n=643$) se utilizó para un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). En el AFE, la estructura factorial se evaluó mediante la Medida de Adecuación Muestreo de Kaiser y la prueba de esfericidad de Bartlett, con $\alpha=0,05$. El número de

factores se confirmó mediante análisis paralelo. La asignación de factores se realizó en base a valores de carga superiores a 0,4. Los parámetros se estimaron utilizando métodos de máxima verosimilitud. Se estimaron las propiedades del modelo seleccionado, incluida la confiabilidad de los ítems, la extracción de varianza, las cargas estandarizadas y sus respectivos valores de la prueba t.

Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)

La estructura identificada en el EFA se confirmó a través de AFC mediante métodos de máxima verosimilitud. El ajuste del modelo se evaluó utilizando las estadísticas y puntos de corte propuestos por Hu y Bentler (1999): 1) Índice de ajuste comparativo (CFI) > 0,95 y raíz cuadrática media estandarizada residual (SRMR) <0,09; o 2) Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA)<.05 y SRMR <0.06. Si no se alcanzaron los valores de ajuste, se consideró la revisión del modelo. Se sugirieron cambios utilizando multiplicadores de Lagrange, la prueba de Wald y justificación teórica. Se aceptaron cambios en el modelo si la variación en el estadístico χ^2 era significativa con $p<0,05$.

Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM)

Para la validación externa, se empleó la escala GSE en el contexto del Modelado de Ecuaciones Estructurales (SEM). En el modelo estructural propuesto, el nivel de CC influye directamente en la autoeficacia.

Finalmente, se probó la invarianza en cuatro grupos de población: chicas y chicos, mayores de 14 años (mayores) y menores de 14 años (menores), así como comparaciones entre las medias de las puntuaciones de los grupos.

Resultados

La evaluación inicial de los ítems del instrumento demostró valores adecuados relacionados con la distribución normal, por lo que el método

de máxima verosimilitud se alinea con los objetivos posteriores de estimación de parámetros, como se muestra en la Tabla II. Se alcanzaron valores óptimos del coeficiente de Cronbach para el análisis requerido ($\alpha = .80$). Generalmente, los valores de correlación más bajos fueron producidos por la pregunta C12, Tabla II.

TABLA II. Estadística, matriz de correlación de Pearson entre ítems COMINT y cargas factoriales

Item		Skewness	Kurtosis	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	λ
C1	Tengo la capacidad de expresar perfectamente lo que quiero decir.	-0.45	-0.27								.583*
C2	Soy capaz de entender y expresarme en inglés.	-0.20	-0.88	.29							.398
C3	Sé planificar la parte económica de los proyectos.	-0.27	-0.29	.42	.39						.625*
C4	Me manejo sin problemas con las tecnologías y redes sociales	-1.23	1.12	.31	.25	.34					.505*
C5	Soy consciente de todo lo que aprendo cuando participo en actividades extraescolares	-0.92	0.62	.33	.27	.36	.36				.594*
C6	Conozco personas diferentes a mí y sé cómo relacionarme con ellas.	-0.90	0.44	.41	.21	.32	.35	.40			.587*
C7	Suelo proponer nuevas actividades o nuevas formas de hacer las cosas.	-0.32	-0.38	.36	.25	.42	.24	.41	.40		.649*
C8	Puedo explicar aspectos culturales de mi país de forma creativa.	-0.26	-0.49	.43	.22	.41	.24	.37	.37	.52	.637*

Nota. λ=cargas factoriales; * Cargas factoriales >0,4.

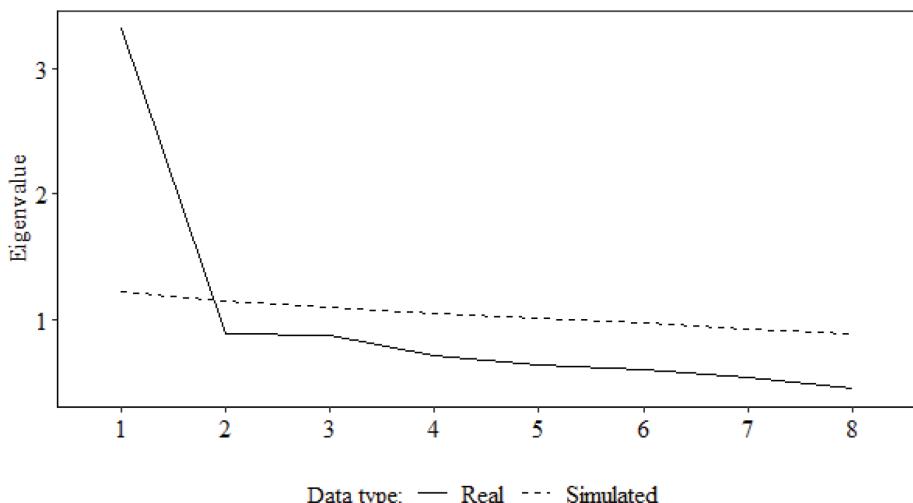
Fuente: elaboración propia.

Se obtuvo una medida de adecuación muestral de $KMO=.86$ y se rechazó la prueba de Bartlett con $p<0.01$. El análisis paralelo identificó un único factor (valor propio observado = 3,32 frente a valor crítico simulado = 1,23), como se muestra en el Gráfico I.

A partir del factor seleccionado se estimaron las cargas factoriales de los ítems (λ). El único ítem que no cumplió con el punto de corte fue el C2, como se muestra en el Gráfico II. Sin embargo, la diferencia fue solo de centésimas de unidad, por lo que se consideró para reevaluación en el CFA para decidir sobre su inclusión.

En la etapa de confirmación del modelo, en el CFA, como se indicó inicialmente, fueron presentados todos los ítems iniciales, con la salvedad de que el ítem C2 ya presentaba problemas de validez convergente. En la primera evaluación de confirmación del modelo se encontró que el modelo no cumplió con los puntos de corte para ajuste adecuado ($RMSEA=0.096$ y $CFI=0.91$), como se muestra en la Tabla III. Por lo tanto, se evaluaron índices de modificación. La prueba de Wald no encontró ningún parámetro fuera de significación, a diferencia del multiplicador de Lagrange, que identificó

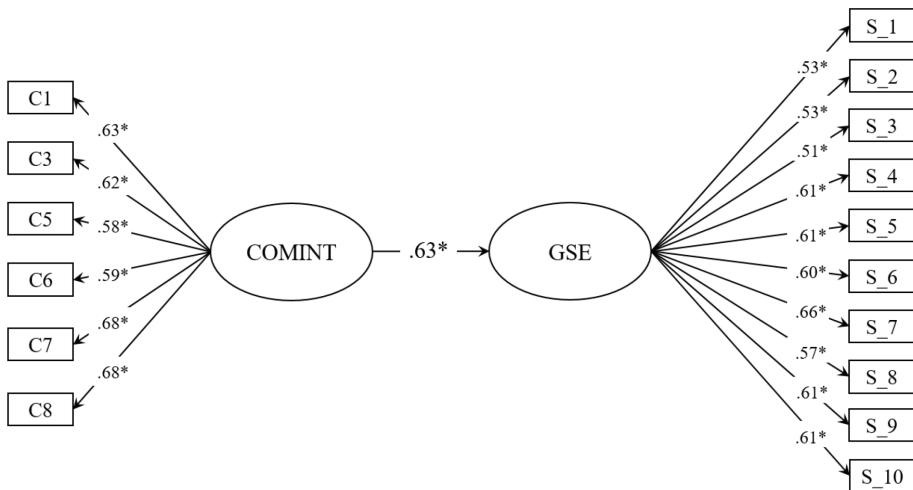
GRÁFICO I. Análisis paralelo para los ítems COMINT



Nota. El número de factores anteriores a la intersección de la línea de los valores observados con los valores simulados indica el número de factores identificados.

Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO II. Modelo con cargas factoriales y correlación global



Nota. * $p < 0.05$.

Fuente: elaboración propia.

TABLA III. Índices de bondad de ajuste del modelo

Modelo	χ^2	d. f.	$\Delta \chi^2$	Δ d. f.	Prob. > χ^2	CFI	SRMR	RMSEA	(RMSEA CL90)
Modelo de referencia	1393.2	28							
modelo original	139.3	20	1253.9	8	<0.01	0.91	0.051	0.096	(0.082-0.112)
Modelo sin C2	74.0	14	65.3	6	<0.01	0.95	0.040	0.082	(0.064-0.101)
Modelo sin C4	43.5	9	30.5	5	<0.01	0.97	0.033	0.077	(0.055-0.101)

Nota. χ^2 =chi-cuadrado; d. f.=grados de libertad; CFI=Índice de Ajuste Comparativo; SRMR=Residual cuadrático medio estandarizado; RMSEA=Error cuadrático medio de aproximación; RMSEA CL90=RMSEA Límites de confianza del 90 %. El modelo base corresponde a aquél en el que no se considera la estructura factorial. Δ , corresponde a la diferencia entre el modelo modificado versus el modelo anterior. * $p < 0.05$.

Fuente: elaboración propia.

multicolinealidad entre los ítems C2 y C3. Dado que anteriormente el ítem C2 había presentado problemas de convergencia, se tomó la decisión de eliminarlo del modelo. En este nuevo modelo, el criterio CFI aún se mantuvo por debajo del nivel definido ($CFI=0,949$). Del análisis del índice multiplicador de Lagrange se encontró que el ítem C4 presentaba colinealidad con el C8. Al analizar el ítem, se identificó como una pregunta relacionada con el uso de tecnologías de la información. Considerando que el ítem eliminado anteriormente también tenía un componente de uso tecnológico, como el dominio del inglés, se podría pensar que estos dos ítems deberían evaluarse de forma independiente.

El nuevo modelo evaluado sin ítems C2 y C4 alcanzó niveles de ajuste óptimos. Sus propiedades de medición se estimaron en este modelo final, como se muestra en la Tabla IV. En general, los valores estuvieron muy cerca de los estándares óptimos considerados para estos criterios: confiabilidad $>.39$, confiabilidad compuesta: $.7 -0.9$ y varianza extraída $>.49$.

TABLA IV. Propiedades de medición del modelo final

Item	Confiabilidad	Carga estandarizada	Valor t	Varianza extraída estimada
	0.81 ^a			
C1	0.42	0.64	22.68	0.42
C3	0.38	0.61	20.63	
C5	0.37	0.61	20.07	
C6	0.37	0.61	20.43	
C7	0.47	0.69	25.73	
C8	0.50	0.71	27.75	

Nota. ^a Fiabilidad compuesta.

Fuente: elaboración propia.

El análisis SEM para la validación COMINT como predictor de GSE demostró un nivel óptimo de ajuste para RMSEA, SRMR y CFI (0,05, 0,04 y 0,94, respectivamente), con la relación esperada significativa y positiva entre los dos constructos. ($\beta=0,63$, $p<0,001$), como se muestra en el Gráfico II.

Finalmente, del análisis de invarianza para los cuatro grupos (chicos y chicas menores, y chicos y chicas mayores), se encontró que los modelos sin restricciones ni en medias ni en estructura de covarianza mostraron consistentemente valores SRMR óptimos, y los valores de mejor ajuste, como se muestra en la Tabla V, con excepción de las chicas mayores. Este resultado está en línea con Hu y Bentler (1999), ya que proponen que esta estadística es sensible para identificar problemas en la estructura de covarianza.

Dejando la estructura de covarianza y las medias sin restricciones para cada subgrupo, se estimaron sus regresores, como muestra la Tabla VI. Un patrón a destacar en la medición de las CC es cómo los valores de los estimadores tienden a disminuir para las chicas al comparar mayores con menores, a diferencia de los chicos, para quienes casi todos los regresores aumentan en la transición de menores a mayores. Las implicaciones de este comportamiento se dan al considerar que estos regresores miden el

TABLA V. Análisis de invarianza para los cuatro grupos

Modelo	Grupo	Contribución al χ^2 (%)	SRMR	GFI	NFI
Invariante	Total	100	.078	.98	.80
	chicos menores	19	.069	.98	.83
	chicos mayores	25	.080	.97	.80
	chicas menores	29	.070	.98	.81
	chicas mayores	27	.095	.97	.75
Variante en medias y estructura de covarianza	Total	100	.048	.98	.86
	chicos menores	20	.043	.99	.87
	chicos mayores	22	.046	.98	.88
	chicas menores	29	.045	.98	.86
	chicas mayores	30	.059	.98	.81
Variante en estructura media	Total	100	.066	.98	.83
	chicos menores	20	.056	.98	.85
	chicos mayores	23	.069	.98	.85
	chicas menores	28	.061	.98	.84
	chicas mayores	29	.079	.97	.78

Nota. Menores = adolescentes más jóvenes (12-14 años); Mayores = adolescentes mayores (14-18 años).
Fuente: elaboración propia.

TABLA VI. Comparación de la estructura de covarianza

Predictor	Item	MODELO (ESTIMACIÓN, ERROR ESTÁNDAR)					
		Chicos			Chicas		
		Menores	Mayores	Cambio	Menores	Mayores	Cambio
Competencias Clave (COMINT)	C1	.636 (.041)	.707 (.038)	↑	.633 (.038)	.509 (.055)	↓
	C3	.634 (.041)	.574 (.047)	↓	.699 (.034)	.515 (.054)	↓
	C5	.575 (.045)	.685 (.040)	↑	.535 (.044)	.503 (.055)	↓
	C6	.595 (.043)	.643 (.043)	↑	.584 (.041)	.560 (.052)	↓
	C7	.677 (.038)	.708 (.038)	↑	.638 (.038)	.681 (.045)	↑
	C8	.633 (.041)	.659 (.042)	↑	.740 (.032)	.666 (.045)	↓
Autoeficacia General (GSE)	S_1	.430 (.052)	.586 (.045)	↑	.562 (.042)	.532 (.050)	↓
	S_2	.513 (.048)	.510 (.050)	↓	.560 (.042)	.487 (.052)	↓
	S_3	.501 (.048)	.587 (.045)	↑	.474 (.047)	.518 (.050)	↑
	S_4	.561 (.045)	.614 (.043)	↑	.619 (.038)	.598 (.045)	↓
	S_5	.603 (.042)	.685 (.038)	↑	.546 (.043)	.568 (.047)	↑
	S_6	.505 (.048)	.585 (.045)	↑	.573 (.041)	.704 (.037)	↑
	S_7	.654 (.039)	.719 (.035)	↑	.635 (.037)	.637 (.042)	↑
	S_8	.510 (.048)	.576 (.046)	↑	.586 (.040)	.597 (.045)	↑
	S_9	.570 (.044)	.614 (.043)	↑	.596 (.040)	.632 (.043)	↓
	S_10	.544 (.046)	.585 (.045)	↑	.625 (.038)	.615 (.044)	↓
COMINT	GSE	.668 (.046)	.571 (.053)	↓	.677 (.041)	.593 (.056)	↓

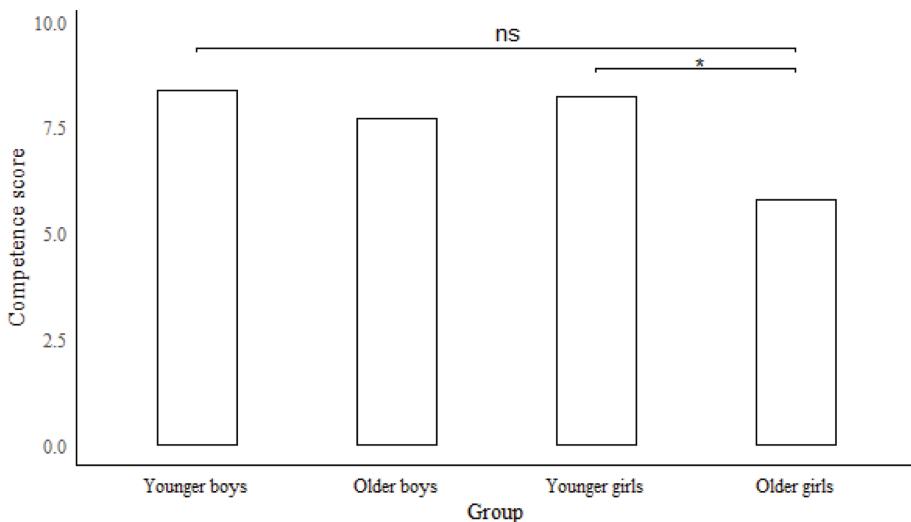
Nota. Menores = adolescentes más jóvenes (12-14 años); Mayores = adolescentes mayores (14-18 años). Las flechas indican si el valor estimado es mayor (↑) en individuos de mayor edad que en los más jóvenes, o viceversa (↓), tanto para chicas como para chicos.

Fuente: elaboración propia.

grado de convergencia de las preguntas al factor, lo que implicaría que para los chicos de mayor edad se está logrando una evaluación de las CC más precisa en comparación con las chicas del mismo rango de edad.

Por último, la comparación de los valores medios de competencia entre los diferentes grupos no mostró diferencias en el nivel $\alpha=0,05$. Sin embargo, en el nivel $\alpha=0,1$, se observa que la competencia promedio de las chicas mayores es menor que la de las menores (Gráfico III).

GRÁFICO III. Contrastes de los valores medios del modelo sin restricciones para la puntuación CC



Nota. Menores/Younger = 12-14 años; Mayores/Older = 14-18 años. Ns = no significativo ($p < 0,05$);

* $p < 0,1$.

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Los objetivos de esta investigación fueron validar la escala COMINT bajo el marco de la Psicología Positiva y el DPA, analizar las asociaciones entre los constructos CC y GSE, y analizar las diferencias en edad y sexo.

Respecto a la primera hipótesis, las características psicométricas de la escala COMINT, creada bajo el enfoque de la UE (Unión Europea, 2006), son adecuadas en adolescentes españoles, aunque es necesario aclarar el grado de confirmación de esta hipótesis. Con respecto a la validez de constructo, se adoptó el modelo unifactorial, basado en la consistencia del AFC. Además de esta estructura unifactorial que presenta el modelo con mejor ajuste de los propuestos, se encontró una alta consistencia interna, lo que demuestra la adecuación de todos los ítems como indicadores del constructo. Así, los índices AFC revelan que el modelo supone una aproximación adecuada a los datos.

La escala COMINT es válida en la estructura interna como se informa en la versión unidimensional original. A pesar de ello, se han encontrado diferencias entre los pesos factoriales de la escala, especialmente los índices más bajos de los ítems C2 y C4, que abordan lengua extranjera y competencias digitales, respectivamente. Parece razonable que no todas las CC tengan una relación tan estrecha entre ellas, porque si funcionaran igualmente en un mismo factor, sería incluso un problema, ya que no habría diferencias en los perfiles de aprendizaje. Por lo tanto, desde un punto de vista teórico, la eliminación de tales ítems ayudaría a preservar la validez de contenido del instrumento hacia las competencias “blandas”. Los ítems C2 y C4 harían referencia a competencias “duras”, que vendría a ser otro factor teórico distinto. El nuevo modelo evaluado sin los dos elementos alcanzó niveles de ajuste óptimos. De hecho, si se pretendiera evaluar cada una de las ocho competencias se debería tener un instrumento mucho más grande y que corre el riesgo de confluir nuevamente a un único factor, por lo que, en general, todas las competencias tienden a ser evaluadas por los jóvenes, como competencias o habilidades blandas.

Cabe mencionar también que la escala COMINT, a diferencia de las escalas que evalúan las CC bajo el enfoque de la UE tiene dos aspectos positivos: 1) considera los ítems que representan las CC de la UE, y 2) su escaso número de ítems facilita su implementación en el trabajo de campo. De hecho, nuestro objetivo fue crear un instrumento parsimonioso que evaluara las CC como un constructo global, como parte de la evaluación de un programa institucional de educación no formal (Serrano et al., 2013).

Siguiendo la segunda hipótesis, se confirma que los constructos CC y GSE tienen relaciones estadísticamente significativas, tal y como se deduce del modelo SEM. Existe evidencia de validez convergente con la GSE, que podría revelar un perfil competencial similar (Bandura, 1987, 2006; Baartman y Ruijs, 2011) en adolescentes. Así, la GSE es una fuente para el desarrollo de todas las CC, con elementos contextuales comunes, tanto para la GSE como para las CC. Muestra que la percepción de competencia general de los jóvenes está relacionada con su percepción de competencia educativa, como se esperaba con base en la literatura previa (Rama y Sarada, 2017; Sundström, 2006), y esta percepción es relevante para los activos personales de DPA (Balaguer et al., 2020, 2022). Así, GSE contribuye al desarrollo de las CC en adolescentes. Tanto la GSE como las CC tienen elementos contextuales comunes. Este resultado también

confirma la validez externa de la escala COMINT, ya que la escala GSE obtuvo altos índices de bondad de ajuste para el modelo.

Considerando la tercera hipótesis, los resultados revelan diferencias evolutivas y de sexo. De hecho, el grupo de chicas mayores –que representan la adolescencia media– ha obtenido niveles más bajos en ambas escalas, en comparación con los otros tres grupos. En el caso de las CC, Gregorová et al. (2016) también encontraron una disminución en las medias de las CC cuando los adolescentes alcanzan los 14-15 años. Esto podría deberse a que las demandas y presiones del entorno aumentan con el paso de los años (Schunk y Pajares, 2002), pues de manera progresiva, a lo largo de la adolescencia se juzga con mayor precisión las propias capacidades, aunque tales capacidades no disminuyan necesariamente (Vecchio et al., 2007).

Sin embargo, los resultados en GSE difieren de otras investigaciones con muestras de adolescentes, tanto españolas (p. ej. Balaguer et al., 2020, 2022; Espada et al., 2017; Orejudo et al., 2013) como no (p. ej. Lönnfjord y Hagquist, 2018; Marcionetti y Rossier, 2019), en las que no se han encontrado diferencias significativas en GSE por sexo. Sin embargo, no se han controlado por la variable edad.

En cuanto a la aplicabilidad, si bien el instrumento muestra indicadores adecuados de confiabilidad interna y externa, la escala COMINT puede subestimar los puntajes en chicas de la adolescencia media-tardía. En cuanto a eso, considerando que el instrumento unifactorial puede usarse sin restricciones en los adolescentes más jóvenes, para la adolescencia media y tardía puede ser necesario un instrumento con más de un factor. De todos modos, la escala COMINT es una escala confiable y válida para evaluar las CC en adolescentes, tanto en contextos educativos formales como no formales.

Limitaciones

En cuanto a las limitaciones, por un lado, la escala COMINT contiene un único ítem para evaluar cada una de las CC, lo que reduce la solidez de los resultados. Sin embargo, la herramienta fue propuesta preferentemente para evaluar las CC como constructo general, en investigaciones que buscan analizar la relación con diversos constructos de la Psicología

Positiva y el DPA, tanto individuales como contextuales, reduciendo así el sesgo de fatiga de los participantes. En base a este número limitado de ítems, una validación de contenido mediante un juicio de expertos contribuiría a mejorar la validez de cara a futuras investigaciones.

Por otro lado, sólo se recogieron datos sobre las percepciones de los adolescentes. Esto implicó un sesgo que podría haber aumentado el tamaño de la relación entre las diferentes variables analizadas. Por ejemplo, los datos relacionados con los valores por etapa adolescente volvieron a demostrar tener un perfil vinculado a sesgos presentes en otros instrumentos de autoinforme. Se hizo referencia a puntuaciones más bajas en las CC de las chicas mayores, en comparación con la adolescencia temprana de ambos sexos que, teóricamente, habrían desarrollado un nivel de competencia más bajo que el que tendrían las chicas mayores. Sin embargo, al evaluar con un autoinforme, la percepción subjetiva no corresponde a un criterio externo, sino a un juicio de valor personal. Ésta es, sin duda, la mayor limitación del instrumento. En este caso, sería aconsejable establecer baremos vinculados a grupos de edad.

En cuanto a las puntuaciones de los participantes, en todos los casos suelen ser altas. Este posible sesgo de retroalimentación positiva también se ha mostrado en otros instrumentos de competencias (Baartman y Ruijs, 2011; Gómez et al., 2013; Olmos y Mas, 2018). Una posible explicación a este resultado podría deberse a que son pocos los adolescentes que no consideran tener competencias y autoeficacia o porque, en el caso del GSE, esta escala genera un escaso rango de variación de respuestas. También se debe considerar que COMINT muestra una estructura factorial invariante a lo largo de las diferencias relacionadas con el sexo y la etapa adolescente.

En cualquier caso, esta sobreestimación de los niveles competenciales autopercibidos puede ser un elemento positivo y favorable de los procesos de aprendizaje de autorregulación, en la medida en que contribuyen a un mejor autoconcepto y confianza de los jóvenes en su potencial de aprendizaje y oportunidades de formación (Gómez et al., 2013). Además, una ligera sobreestimación del propio nivel de competencia es positiva, ya que requiere audacia, confianza, autoconcepto favorable, afrontar tareas complejas y persistir en los contratiempos (Baartman y Ruijs, 2011) como constructos prevalentes en los modelos de DPA (Oliva et al., 2010).

Futuras investigaciones

La UE (2006) defiende el derecho universal a una educación, una formación y un aprendizaje permanente inclusivos y de calidad que desarrollen las CC para la realización y el desarrollo personal, la empleabilidad, la inclusión social y la ciudadanía activa. Para hacer eficaz una autoevaluación competencial que fomente el aprendizaje autónomo es necesario obtener instrumentos válidos y confiables que evalúen las CC en jóvenes (Comisión Europea, 2018) con una perspectiva de desarrollo competencial en diferentes contextos (Balaguer et al., 2022).

Precisamente, la escala COMINT se basa en el marco político-educativo de la UE (2006) y el marco de la Psicología Positiva (López et al., 2018; Maddux, 2002) y el DPA desde la percepción de las competencias personales y sociales (Balaguer et al., 2020, 2022; Orejudo et al., 2013; Oliva et al., 2010). Persigue la implicación de los adolescentes en el proceso de evaluación, así como la autorreflexión y retroalimentación en los procesos de aprendizaje en contextos educativos formales y no formales, promoviendo un papel activo en la evaluación que promueva el desarrollo de estrategias de autorregulación (Gómez et al., 2013; Zimmerman, 2005) y la percepción de autoeficacia (Bandura, 2006; Olmos y Mas, 2018). Es útil para futuras investigaciones comparar la escala COMINT con otras medidas de DPA.

A nivel científico, es necesario recopilar evidencia de las relaciones de las CC con otros constructos de la psicología positiva (p. ej., López et al., 2018) que implican la promoción de las CC. Además, en futuros estudios sería relevante contrastar las CC de los adolescentes a través de las valoraciones de sus padres y profesores. Asimismo, se necesitan futuras investigaciones utilizando la escala COMINT para verificar su funcionamiento en adolescentes de otros países, tanto en la evaluación de programas como en el campo de la psicología positiva y del desarrollo.

Conclusión

Teniendo en cuenta las recomendaciones de la UE (2006) y la Comisión Europea (2018) sobre la importancia de la evaluación de las CC, la escala COMINT constituye un instrumento adecuado para una autoevaluación completa de las CC de forma rápida y sencilla. Por este motivo, puede

resultar útil, por un lado, para la investigación en el ámbito psicoeducativo, concretamente en el ámbito de la psicología positiva y el DPA. De hecho, permite recoger datos en estudios que relacionan las CC con otros constructos de la Psicología Positiva y el DPA. Por otro lado, en el ámbito aplicado, especialmente en la educación no formal, la escala COMINT es adecuada para conocer el desarrollo de las CC en jóvenes tras participar en programas de educación formal o no formal.

La escala también sirvió para ayudar a los jóvenes a reflexionar sobre sus competencias percibidas. A través de este enfoque, no solo se pretendía recopilar datos de las CC, sino que el cumplimiento real del autoinforme también implicó la implementación de estrategias metacognitivas que estimularon la autorregulación del proceso de aprendizaje (Baartman y Ruijs, 2011) y el reconocimiento de la autoeficacia (Rama y Sarada, 2017; Sundström, 2006). En este sentido, COMINT, al igual que otras escalas de competencias, se convierte no sólo en un instrumento sino también en una tarea evaluativa orientada al aprendizaje estratégico (Gómez et al., 2013).

Referencias bibliográficas

- Baartman, L., y Ruijs, L. (2011). Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 385-398. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.553274>
- Balaguer, Á., Orejudo, S. Ledo, C., y Cardoso, M. J. (2020). Extracurricular activities, positive parenting and personal positive youth development. Differential relations between sex, age, and academic trajectories. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(2), 179-206. <http://doi.org/10.25115/ejrep.v18i51.2929>
- Balaguer, Á., Benítez, E., de la Fuente, J., y Osorio, A. (2022). Structural empirical model of personal positive youth development, parenting, and school climate. *Psychology in the Schools*, 59(3), 451-470. <https://doi.org/10.1002/pits.22620>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Martínez Roca.

- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (5, 1-43). Information Age Publishing.
- Braun, E., Woodley, A., Richardson, J. T., y Leidner, B. (2012). Self-rated competences questionnaires from a design perspective. *Educational Research Review*, 7(1), 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.005>
- British Educational Research Association (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*. London: BERA. Available at: <https://www.bera.ac.uk/wp->
- Comisión Europea (n.d.). *Council Recommendation on key competences for Lifelong Learning. Official website of the Unión Europea*. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_en
- Comisión Europea (2018). *Accompanying the document Proposal for a COUNCILRECOMMENDATIONonkeycompetencesforLifeLongLearning*. <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-2/EN/pdf>
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Espada, J. P., González, M. T., Orgilés, M., Carballo, J. L., y Piqueras, J. A. (2017). Validación de la Escala de Autoeficacia General con adolescentes españoles. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(26), 355-370. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v10i26.1504>
- Gómez, M. A., Rodríguez, G. e Ibarra, M. S. (2013). COMPES: Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios. *Estudios sobre Educación*, 24, 197-224.
- Gregorová, A. B., Heinzová, Z., y Chovancová, K. (2016). The impact of service-learning on students' key competences. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4(1), 367-376.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Kabir R. S. y Sponseller A. C. (2020). Interacting With Competence: A Validation Study of the Self-Efficacy in Intercultural Communication Scale-Short Form. *Frontiers in Psychology*, 11, 2086. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02086>

- Kan, A. Ü., y Murat, A. (2020). Examining the self-efficacy of teacher candidates' lifelong learning key competences and educational technology standards. *Education and Information Technologies*, 25, 707-724. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10072-8>
- Karatepe, R. (2022). *Analysis of the structural equality model of the Turkish qualifications framework key competences of secondary students and investigation of the levels of competencies*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. Mersin University.
- Karatepe, R., y Cenk, A. (2023). An examination of high school students' key competences skills. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 649-681. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2873683>
- Linley, P. A., y Joseph, S. (2004). Applied Positive Psychology: A New Perspective for Professional Practice. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive Psychology in Practice* (pp. 3-12). Wiley.
- Lleixà, T., Capllonch, M., y González, C. (2015). Competencias básicas y programación de Educación Física. Validación de un cuestionario diagnóstico. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 52-57. <https://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/101341/1/646832.pdf>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernandez-Baeza, A., y Tomas-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología*, 30(3), 1151-1169. <http://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Lönnfjord, V., y Hagquist, C. (2018). The psychometric properties of the Swedish version of the general self-efficacy scale: A Rasch analysis based on adolescent data. *Current Psychology*, 37(4), 703-715. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9551-y>
- Lopez, S. J., Pedrotti, J. T., y Snyder, C. R. (2018). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. Sage Publications.
- Maddux, J. E. (2002). Self-Efficacy: The Power of Believing You Can. In: C.R. Synder, Shane J. Lopez (Eds). *Handbook of positive psychology*, 277-287. Oxford university press.
- Marcionetti, J., y Rossier, J. (2019). A Longitudinal Study of Relations among Adolescents' Self-Esteem, General Self-Efficacy, Career Adaptability, and Life Satisfaction. *Journal of Career Development*, 48(4), 475-490. <https://doi.org/10.1177/0894845319861691>

- Martínez-Abad, F., y Rodríguez-Conde, M. J. (2017). Comportamiento de las correlaciones producto-momento y tetracórica-policórica en escalas ordinales: Un estudio de simulación. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.23.2.9476>
- Meroño, L., Calderón Luquin, A., Arias Estero, J. L., y Méndez Giménez, A. (2018). Diseño y validación del cuestionario de percepción del profesorado de Educación Primaria sobre el aprendizaje del alumnado basado en competencias (# ICOMpri2). *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 215-235. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52200>
- Mulder, M., Weigel, T., y Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member status: a critical analysis. *Journal of Vocational Education & Training*, 59(1), 67-88.
- Nordin, A., y Sundberg, D. (2021). Transnational competence frameworks and national curriculum-making: the case of Sweden. *Comparative Education*, 57(1), 19-34. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1845065>
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223-234. <https://doi.org/10.1174/021037010791114562>
- Olmos, P. y Mas, O. (2018). Validación de AUTOCOM: autoevaluación de las competencias básicas de jóvenes en el marco de programas formativos de segunda oportunidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 49-61.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 29 de enero de 2015, 6986-7003. <https://boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Orejudo, S., Aparicio, L., y Cano, J. (2013). Competencias personales en estudiantes españoles que siguen distintas trayectorias académicas. Aportaciones y reflexiones desde la psicología positiva. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5(2), 63-78. <https://doi.org/10.5460/jbhs.v5.2.42253>

- Rama, S., y Sarada, S. (2017). Role of self-esteem and self-efficacy on competence-A conceptual framework. *Journal of Humanities and Social Science*, 22(2), 33-39. <http://doi.org/10.9790/0837-2202053339>
- Ramírez-García, A., Gutiérrez-Arenas, M. P., y Corpas-Reina, C. (2018). La competencia conocimiento e interacción con el mundo físico: autoevaluación del alumnado de Educación Primaria. Contextos Educativos. *Contextos educativos*, 22, 9-28. <http://doi.org/10.18172/con.3132>
- Rychen, D. S., y Salganik, L. H. (2003a). Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). *Summary of the final report: "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*.
- Rychen, D. S., y Salganik, L. H. (2003b). *Highlights from the OECD Project Definition and Selection Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*.
- Rychen, D. S., y Salganik, L. H. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Hogrefe & huber publishers.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., y Cabrera Giraldez, M. (2020). *The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the Unión Europea. <https://doi.org/10.2760/302967>
- Sanjuán, P., Pérez, A., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=615>
- Schunk, D. H., y Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 16–31). San Diego Academic Press.
- Schwarzer, R., y Baessler, J. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y estrés*, 2(1), 1-8.
- Seligman, M. E. P. y Csíkszentmihályi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.5>
- Serrano, B., Fanjul, L. y Jiménez, N. (2013). *Promoción de la salud en educación no formal*. Instituto Aragonés de la Juventud.
- Snyder, F., Acock, A., Vuchinich, S., Beets, M., Washburn, I. y Flay, B. (2013). Preventing negative behaviors among elementary-school

- students through enhancing students' social-emotional and character development. *American Journal of Health Promotion*, 28(1), 50-58.
- Sundström, A. (2006). *Beliefs about perceived competence. A literature review*. Umea University.
- Tahirsylaj, A. (2017). Curriculum Field in the Making: Influences That Led to Social Efficiency as Dominant Curriculum Ideology in Progressive Era in the U.S. *European Journal of Curriculum Studies* 4(1), 618–628.
- Takayama, K. (2013). OECD, 'Key Competencies' and the New Challenges of Educational Inequality. *Journal of Curriculum Studies* 45(1), 67–80.
- Unión Europea (2006). Recommendation 2006/962/EC, of the European Parliament and of the Council, of 18 December 2006, on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the Unión Europea*, 394, 20.12.2006, 10-18. <https://www.boe.es/doue/2006/394/L00010-00018.pdf>
- Unión Europea (2018). Council Recommendation of 22 May 2018, on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the Unión Europea*, C 189, 4.6.2018, 1-13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Unión Europea (2019, March). *Key competences for Lifelong Learning*. Publications Office of the Unión Europea.
- Vecchio, G. M., Gerbino, M., Pastorelli, C., Del Bove, G., y Caprara, G. V. (2007). Multi-faceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Personality and Individual differences*, 43(7), 1807-1818. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.05.018>
- Vizcaíno Candela, V. y Medina Ruiz, E. (2021). La certificación de competencias de los voluntarios como herramienta para mejorar el empleo juvenil y promover el voluntariado. *Itinerarios de Trabajo Social*, 1, 45-53. <https://doi.org/10.1344/its.v0i1.32332>
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5(1), 1-21. <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/viewFile/537/477>

Información de contacto: Álvaro Balaguer Estaña. Universidad de Navarra, Facultad de Educación y Psicología, Departamento de Educación. Pamplona. E-mail: abalaguer@unav.es

Patrimonio Cultural Inmaterial y Educación: Análisis del Registro de Buenas Prácticas de Salvaguardia de la UNESCO

Intangible Cultural Heritage and Education: Analysis of the UNESCO Safeguarding Good Practices Register

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-655>

Marc Ballesté Escorihuela

<https://orcid.org/0000-0002-9422-2020>

Universitat de Lleida

Sofia Isus Barado

<https://orcid.org/0000-0001-8212-8443>

Universitat de Lleida

Anna Solé-Llussà

<https://orcid.org/0000-0003-2921-5956>

Universitat de Lleida

Ares Fernandez Jové

<https://orcid.org/0000-0002-2916-053X>

Universitat de Lleida

Resumen

Con la aprobación de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial del 2003, la UNESCO impulsó diversas iniciativas para facilitar la salvaguardia de esta tipología de bienes. En este sentido, creó un Registro de Buenas Prácticas de Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, en el que se incluyen todos aquellos programas que cumplen con los criterios de la citada Convención. Uno de los aspectos que se valora es el ámbito de la educación, formal y no formal, puesto que en ella se reconoce un gran potencial para el desarrollo de acciones que contribuyen al conocimiento, valoración y transmisión del patrimonio cultural inmaterial. El presente estudio analiza las

iniciativas educativas incluidas en los programas del Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda de la UNESCO, con el fin de identificar tendencias y facilitar el desarrollo de futuros proyectos. Se ha llevado a cabo un análisis de contenido y un tratamiento estadístico-descriptivo de los datos. Los resultados muestran que lo didáctico está presente en todos los programas del registro en lo que a contexto no formal se refiere, aunque solo la mitad disponen de un diseño educativo definido. La educación formal es el ámbito menos explorado, siendo la primaria la etapa a la que más actividades se dirigen. Se identifica también una falta de participación de las instituciones educativas, familias y comunidades. En definitiva, la educación está presente en todos los proyectos inscritos en el Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda de la UNESCO, aunque no en todos los ámbitos, con el mismo grado de concreción, ni para los diferentes públicos o edades. Un enfoque más amplio y sistematizado permitiría alcanzar resultados más beneficiosos para el patrimonio cultural inmaterial y las comunidades que lo transmiten y disfrutan.

Palabras clave: educación patrimonial, patrimonio cultural inmaterial, UNESCO, buenas prácticas educativas, salvaguarda del patrimonio, análisis de contenido.

Abstract

With the approval of the Convention for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage in 2003, UNESCO promoted several initiatives to facilitate the safeguarding of this type of property. In this sense, it created a Register of Good Practices for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage, which includes all those programs that meet the criteria of the aforementioned Convention. One of the aspects that is valued is the field of education, formal and non-formal, since it recognizes in it a great potential for the development of actions that contribute to knowledge, evaluation and transmission of intangible cultural heritage. This study analyses the educational initiatives included in the UNESCO Register of Good Safeguard Practices programs, in order to identify trends and facilitate the development of future projects. A content analysis and a statistical-descriptive treatment of the data have been carried out. The results show that education is present in all the registry programs in terms of the non-formal context, although only half have a defined educational design. Formal education is the area least explored, with primary education being the level to which the most activities are directed. A lack of participation of educational institutions, families and communities is also identified. In short, education is present in all the projects included in the Register of Good Safeguard Practices of UNESCO, although not as specific or for diverse audiences and ages in all areas. A broader, systematized approach would enable us to achieve more beneficial results for intangible cultural heritage and communities that transmit and enjoy it.

Keywords: heritage education, intangible cultural heritage, UNESCO, educational practices of reference, safeguarding of heritage, content analysis.

Introducción

En octubre de 2003, la Conferencia General de la UNESCO en su 32^a reunión celebrada en París aprobó la denominada *Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial*, la cual tiene como objeto la salvaguarda, el respeto, la sensibilización, así como la cooperación y asistencia por el Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI) (UNESCO, 2010). Entre los acuerdos consta la creación de tres listas en el plano internacional: la lista representativa del patrimonio cultural inmaterial de la humanidad, la lista del patrimonio cultural inmaterial que requiere medidas urgentes de salvaguarda y el registro de buenas prácticas de salvaguarda. Este último, de acuerdo con los criterios aprobados y a propuesta de los estados, selecciona y divulga anualmente programas, proyectos y actividades que reflejan los principios de la Convención.

En un momento en el que los elencos de buenas prácticas están en auge, resulta interesante aproximarse a los mismos para detectar tendencias y esclarecer posibles vacíos. El caso del registro gestionado por la UNESCO, el cual facilita información y ejemplos de acciones desarrolladas a nivel internacional, puede proporcionarnos una aproximación a las corrientes o prácticas más habituales en lo que se refiere a la gestión de una expresión cultural inmaterial. Por consiguiente, puede facilitarnos también aquello realizado a nivel educativo, uno de los pilares de la institución internacional.

La educación patrimonial está ligada a la UNESCO desde 1972 incluyendo capítulos dedicados a la formación o la pedagogía en las diferentes convenciones o recomendaciones desarrolladas en el transcurso de los años subsiguientes (Fontal y Ibáñez, 2017). Fue en 2003 cuando se concretó el vínculo en lo relativo al patrimonio cultural inmaterial.

El presente estudio pretende analizar aquello realizado en diferentes territorios en lo que a pedagogía se refiere incluido en el registro de buenas prácticas por parte de la UNESCO, con el fin de facilitar el diseño y desarrollo de nuevas acciones que ayuden en la salvaguarda de las expresiones, tradiciones o fiestas, estén o no en la lista representativa del PCI.

Fundamentación teórica

Desde su creación en 1945, la UNESCO ha tenido la educación en el centro de su misión, como herramienta para la paz y el desarrollo sostenible. En 1972 con la *Convención sobre patrimonio mundial cultural y natural*, la educación se vincula decididamente con el patrimonio (UNESCO, 1972). En los textos o medidas posteriores de la misma entidad se alude a los programas educativos como garante del respeto por el patrimonio. A nivel europeo, también se avanza en este sentido y se definen recomendaciones entorno a la educación patrimonial y su enfoque innovador (Fontal y Ibáñez, 2017).

Con la Convención de 2003, la educación en todos sus ámbitos se presenta como un elemento esencial para el conocimiento, valorización y transmisión del PCI. La posterior ratificación de dicha Convención por parte de los estados conlleva nuevas leyes y planes nacionales de salvaguarda en los que se insta a tomar medidas pedagógicas. En España, por ejemplo, se ratifica la Convención en 2006 y desarrolla el *Plan Nacional para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial* (IPCE, 2011), el *Plan Nacional de Educación y Patrimonio* (IPCE, 2013), así como la *Ley 10/2015, para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial*.

La educación patrimonial ya no es un área de conocimiento emergente, es una disciplina importante a nivel académico, social e institucional, puesto que tiene la capacidad de generar investigaciones, programas y leyes (Fontal et al., 2015). El registro de buenas prácticas de salvaguarda del PCI elaborado por la UNESCO es una muestra de ello, ya que ofrece numerosos ejemplos relacionados con la pedagogía.

El potencial educativo del patrimonio viene identificado desde varias décadas atrás. Arendt en 1996 ya menciona que en la tradición “encontramos la claves para interpretar el pasado y la reflexión sobre el futuro” (p.104). Ayuda a entender de dónde venimos y nos proporciona herramientas para la acción futura. Es un “recurso para el conocimiento del entorno social, cultural y natural” (Estepa et al., 2005, p. 21) que facilita la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, y colabora al entendimiento consciente de nuestra identidad (Cuenca et al., 2011).

El contacto con el patrimonio puede “promover el sentimiento de pertinencia e involucrar a los jóvenes en la construcción de su conocimiento y de su acción presente y futura” (Pinto et al., 2015, p. 125). En el caso del PCI, ofrece además la posibilidad de potenciar la sociabilidad y la

participación activa en fiestas y tradiciones. Ayuda, en definitiva, a valorar “la propia identidad y la comprensión de que todo individuo es un sujeto cultural” (Santacana y Llonch, 2016, p. 147).

Trabajarlo permite también analizar lo local para después trasladarse a lo universal, estableciéndose así posibles relaciones entre lo cercano y global, haciendo uso del concepto de “glocalidad” (Gil y Vilches, 2004). Viendo lo lejano, el patrimonio contribuye al reconocimiento de la diversidad, cultural e individual, y por consiguiente al respeto y la defensa por la heterogeneidad (Cuenca et al., 2011).

Más allá del conocimiento de los bienes, facilita la construcción de la autonomía moral y el pensamiento crítico, formar ciudadanos capaces de descodificar la información, interpretarla e intervenir (Estepa et al., 2005). Unos ciudadanos que valoran la herencia social la protegerán cuando sea necesario. Si asumimos que para una correcta salvaguarda del patrimonio no basta con especialistas, sino que es imprescindible incluir la acción educativa, el futuro del mismo está asegurado.

Como apuntan Fontal y Martínez (2016) la pedagogía acerca la tradición, en el caso del PCI, permite conocerla, comprenderla y valorarla, por consiguiente, apropiarse de la misma para el cuidado, la conservación y transmisión. Dicho encadenamiento es clave para la sensibilización y la gestión sostenible de las expresiones culturales; “la educación no es una mirada más, sino que ilumina el resto, pues en educación se trabaja justamente la relación entre bienes y personas” (Fontal, 2010, p. 267).

Este proceso de conocimiento-comprensión-valoración-apropiación-cuidado-disfrute del patrimonio puede darse dentro y fuera del aula, en la educación formal y no formal, con vínculo en las instituciones o de manera independiente. Como apuntan Estepa et al. (2007) la educación patrimonial parece ser más propia de la educación no formal y es que a pesar de la presencia de términos como patrimonio, cultura, memoria o identidad en los currículos oficiales, “hay un desfase entre el potencial didáctico del patrimonio y su presencia” (Pinto y Molina, 2015, p. 104) tanto en las leyes como en las actividades de los centros escolares.

Hay además un desequilibrio entre las tipologías de patrimonio trabajadas, puesto que existen por ejemplo más experiencias didácticas relacionadas con el patrimonio material que con el etnológico (Cuenca et al., 2011; Yáñez et al., 2023). Siendo este la herencia más cercana en el tiempo no dispone del mismo protagonismo. En realidad, parece que los

docentes tienen una menor identificación con los elementos etnológicos y una mayor valoración por los naturales e histórico-artísticos, realizando en su práctica docente como actividad más asidua la visita a un elemento patrimonial (Estepa et al., 2007; Yáñez, 2023), difícil de concretar en el caso del PCI.

A pesar de esta carencia, cabe insistir en el potencial del patrimonio en el seno de las escuelas e institutos, dado que permite trabajar mucho más que la adquisición de conocimientos relativos a la historia, naturaleza, fiestas o tradiciones; es capaz de ser tratado no solo como un objeto de estudio, sino como un recurso pedagógico (Fontal e Ibáñez, 2017). El patrimonio puede ser el vehículo para lograr objetivos transversales de diferentes asignaturas (Ibarra et al., 2014). Puede ser un referente interdisciplinar, estableciendo vínculos entre la ciencia, sociedad y ambiente.

El sesgo formativo de los profesionales, la fragmentación de los currículos, así como la especialización de los museos y centros (Cuenca et al., 2011), todo ello heredado de una sociedad que ha compartimentado las disciplinas, no ayuda en hacer del patrimonio un elemento con muchas posibilidades para el proceso de enseñanza-aprendizaje. El libro de texto, como recurso básico de la práctica docente, presenta el patrimonio con un carácter disciplinar y anecdótico que no permite su relación con las sociedades (Estepa et al., 2011). El equipo docente tiene también una visión fragmentaria del patrimonio. Los gestores del patrimonio, en cambio, tienen una percepción más holística (Estepa et al., 2007), pero que tampoco se traduce en un numero mucho mayor de prácticas educativas integrales, transdisciplinares y con una carga socio-identitaria. Sea o no en el marco escolar, cabe definir para qué educamos en patrimonio, qué formación hace falta promover y cómo se desarrolla, superando los obstáculos que lo alejan del ejercicio docente y acercándolo a la formación del ciudadano (Cuenca et al., 2011). En lo que se refiere al PCI, además, la acción pedagógica debería considerarse no solo como algo necesario sino imprescindible, puesto que se trata de procesos en los que se dan relaciones y experiencias, elementos propios de la educación (Fontal y Martínez, 2017).

Teniendo en cuenta la trayectoria de la educación patrimonial en las últimas décadas y las reflexiones planteadas, resulta interesante estudiar qué programas del Registro de Salvaguarda del Patrimonio Inmaterial de la UNESCO llevan a cabo actividades en el ámbito de la educación formal

y no formal y comprarlo con análisis similares que tratan de la misma tipología de patrimonio, como los desarrollados por Fontal y Martínez en 2017 en el ámbito español.

Dicho registro inició en 2009 de la mano del Comité Intergubernamental en la cuarta sesión celebrada en Abu Dabi. Ese año seleccionó tres de los cinco programas presentados, de acuerdo con los principios y objetivos de la Convención de 2003. En las anualidades subsiguientes, ha ido incorporando al elenco nuevos proyectos de diferentes países, aceptando de mediana un 57,2% de las solicitudes inscritas (Tabla I).

Según la UNESCO (2010) los programas, proyectos o actividades deben coincidir con nueve criterios referentes al concepto de salvaguarda expresado por el organismo, a su contribución con la viabilidad del PCI pertinente, a la participación de los portadores, a la capacidad por ser considerados un modelo, a su posible evaluación, así como a su adecuación con las necesidades del país o países donde se desarrolla.

El presente estudio no pretende identificar la concreción de estos criterios en los programas, ni si los mismos pueden representar un modelo para otras prácticas. Tiene como objetivo principal el análisis de las acciones educativas de dichos programas, incorporados en el

TABLA I. Programas propuestos y aprobados en el Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda

Año	Propuestas (N)	Aprobadas (N)	Porcentaje (%)
2009	5	3	60
2010	-	-	-
2011	12	5	41,6
2012	2	2	100
2013	2	1	50
2014	4	1	25
2015	-	-	-
2016	7	5	71,4
2017	4	2	50
2018	2	1	50
2019	3	2	66,7

Fuente: elaboración propia a partir de UNESCO (s.f.).

registro de buenas prácticas para la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial, sean del ámbito formal o no formal, así como el conocimiento del público a quien se dirigen, la posible existencia de un diseño educativo y un sistema de evaluación o los actores que están implicados, con el fin de identificar tendencias y valorar si lo compartido puede ser una herramienta práctica y útil, como ambiciona la UNESCO.

Metodología

Muestra

Se han analizado las veintidós prácticas inscritas durante los diez primeros años de la existencia del registro, es decir, de 2009 a 2019, siendo estas pertenecientes a 18 países distintos. La temática de los proyectos o actividades es muy diversa: artesanía, música, juegos tradicionales, danza, artes del espectáculo o métodos constructivos, entre otras; y pueden tener un ámbito de actuación muy amplio, con acciones de investigación, transmisión y divulgación, o estar centradas en un aspecto concreto como la pedagogía o la gestión del PCI (Tabla II).

TABLA II. Programas inscritos en el Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda del 2009 al 2019, acompañados de los países que presentaron la pertinente candidatura

Año	País	Proyecto
2009	España	Centre for Traditional Culture – School Museum of Pusol pedagogic project
2009	Bolivia, Chile y Perú	Safeguarding intangible cultural heritage of Aymara communities in Bolivia, Chile and Peru
2009	Indonesia	Education and training in Indonesian Batik intangible cultural heritage for elementary, junior, senior, vocational school and polytechnic students, in collaboration with the Batik Museum in Pekalongan
2011	Bélgica	A programme of cultivating ludodiversity: safeguarding traditional games in Flanders
2011	Brasil	Call for projects of the National Program of Intangible Heritage (PNPI)
2011	Brasil	Fandango's Living Museum
2011	España	Revitalization of the traditional craftsmanship of lime-making in Morón de la Frontera

(Continúa)

TABLA II. Programas inscritos en el Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda del 2009 al 2019, acompañados de los países que presentaron la pertinente candidatura (*Continuación*)

Año	País	Proyecto
2011	Hungría	The Táncház method: a Hungarian model for the transmission of intangible cultural heritage
2013	España	Methodology for inventorying intangible cultural heritage in biosphere reserves: the experience of Montseny
2013	México	Xtaxkgakget Makgkaxtlawana: the Centre for Indigenous Arts and its contribution to safeguarding the intangible cultural heritage of the Totonac people of Veracruz
2013	Xina	Strategy for training coming generations of Fujian puppetry practitioners
2014	Bélgica	Safeguarding the carillon culture: preservation transmission, exchange and awareness-raising
2016	Austria	Regional centres for craftsmanship, a strategy for safeguarding the cultural heritage of traditional handicraft
2016	Bulgaria	Festival of folklore in Koprivshtitsa, a system of practices for heritage presentation and transmission
2016	Croacia	Community project of safeguarding the living culture of Rovinj/Rovign, the Batana ecomuseum
2016	Hungría	Safeguarding of the folk music heritage by the Kodály concept
2016	Noruega	Oselvar boat, reframing a traditional learning process of Building and use to a modern context
2017	Bulgaria	The Bulgarian Chitalishte (Community Cultural Centre): practical experience in safeguarding the vitality of the intangible cultural heritage
2017	Uzbekistán	Margilan Crafts Development Centre, safeguarding of the atlas and adras making traditional technologies
2018	Suecia	Land-of-Legends programme, for promoting and revitalizing the art of storytelling in Kronoberg Region
2019	Venezuela	Biocultural programme for the safeguarding of the tradition of the Blessed Palm
2019	Colombia	Safeguarding strategy of traditional crafts for peace building

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

A fin de analizar estos programas, se ha llevado a cabo un análisis de contenido, estrictamente cualitativo, de todos los informes de candidatura inscritos en el Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda de la UNESCO, y un posterior análisis estadístico-descriptivo de los resultados

del primero (López, 2002), extrayendo frecuencias y porcentajes de los diferentes elementos analizados. Cuando ha sido necesario, por falta de información, se ha acudido a documentación adicional de los programas, siempre facilitada desde los citados informes. Se ha seguido el ejemplo de investigaciones ya desarrolladas para la evaluación de programas educativos sobre PCI (Fontal y Martínez, 2017).

En la primera fase, la relativa al contenido, se han estudiado todos los proyectos realizando una ficha de inventario en la que se detalla la práctica, sus principales acciones, impulsores y destinatarios. Concretamente, consta de tres grandes apartados que cuentan con diferentes dimensiones y categorías:

- Identificación del programa
- Descripción del programa
- Acciones del programa
 - Investigación histórica y etnológica
 - Transmisión del PCI
 - Educación formal
 - Educación no formal
 - Divulgación y educación informal
 - Promoción y acceso al PCI

Para el presente estudio se ha acudido a la información de los apartados relativos a la identificación y descripción del programa, así como a los dos primeros epígrafes del apartado de “Transmisión del conocimiento”. El resto de los datos han servido para otras investigaciones que no tienen la educación como único punto de vista. La información recogida en los citados epígrafes se ha categorizado para su correcta evaluación y análisis estadístico. En primer término, dichas categorías se establecieron de manera deductiva, de acuerdo con el análisis de la primera fase, y sin un carácter excluyente; posteriormente, con el análisis detallado del contenido, se fijaron de manera inductiva. Las categorías resultantes son un total de 31:

1. Educación formal:
 - Tipología:
 - Proyecto educativo
 - Metodologías y técnicas de aprendizaje

- Materiales o actividad educativa
- Prácticas
- Destinatarios:
 - Educación Infantil
 - Educación Primaria
 - Educación Secundaria
 - Educación Superior
- 2. Educación no formal:
 - Tipología:
 - Talleres
 - Formaciones o cursos
 - Conferencias, seminarios o congresos
 - Intercambios de experiencias
 - Demostraciones
 - Concursos
 - Destinatarios:
 - Niños y niñas
 - Jóvenes
 - Docentes o dinamizadores culturales
 - Público en general
 - Portadores del PCI
- 3. Diseño educativo
 - Sí
 - No
- 4. Evaluación
 - Sí
 - No
- 5. Implicación en el programa:
 - Instituciones o empresas
 - Asociaciones y ONGs
 - Portadores del PCI
 - Escuelas o institutos
 - Familias y comunidad
 - Universidades e investigadores

Asimismo, para la concreción de algunas categorías se han delimitado unos condicionantes, basados en referentes teóricos o análisis previos.

En este sentido, se ha considerado educación formal aquellas actividades realizadas en centros escolares y de formación reglada que otorgan un certificado oficial, y educación no formal aquellas acciones no regladas llevadas a cabo fuera del ámbito escolar (Cuadrado, 2008). En lo que se refiere a las primeras, las tipologías de actividades de este ámbito se han categorizado de la siguiente manera:

- Proyecto educativo: Se desarrolla de manera transversal en distintos niveles y/o asignaturas e incluso en diferentes centros educativos, con unos objetivos y programa definidos.
- Metodologías y técnicas de aprendizaje: Diseñadas para el aprendizaje de una tradición, arte o técnica.
- Materiales o actividad educativa: Recursos para el equipo docente o acciones individuales de aula, tales como talleres, visitas, etc.
- Prácticas: Aprendizajes realizados con los portadores con el fin de aprender una tradición o técnica.

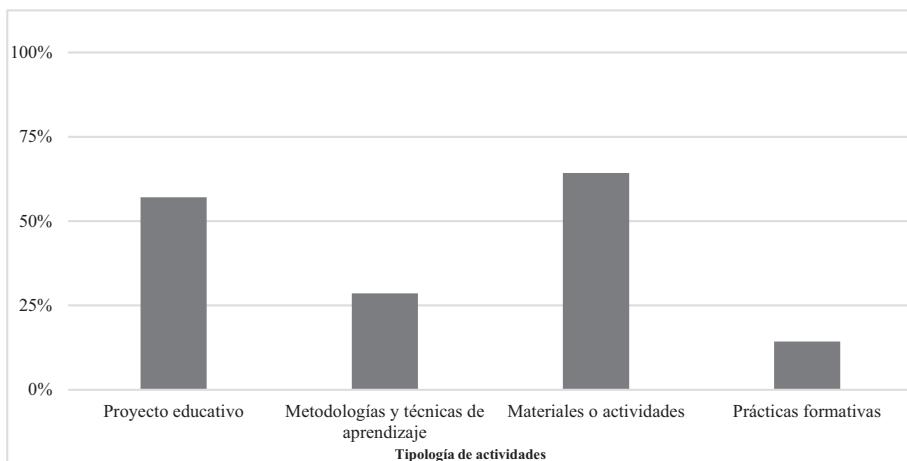
Finalmente, se ha considerado una actividad con un diseño educativo definido aquella que incluye una justificación, objetivos, contenidos, orientación, estrategias, temporalización y evaluación (Fontal y Martínez, 2017).

Resultados

Ámbito educativo

Todos los programas analizados disponen de algún tipo de actividad educativa; en alguno de ellos incluso, como ya se ha citado, es la función principal por desarrollar. No obstante, si nos fijamos en el ámbito de actuación, esta repetición solo se mantiene en la educación no formal, siendo esta presente en todos los proyectos. En cambio, las actividades en educación formal constan únicamente en el 63,6% de los informes, los cuales prácticamente su totalidad presentan un diseño educativo definido. Sólo dos proyectos actúan en un contexto escolar sin un diseño claro, es decir, sin una justificación, objetivos, contenidos... claros. En general, un 50% de los programas dispone de un diseño delimitado.

GRÁFICO I. Tipología de actividades en el ámbito de la educación formal



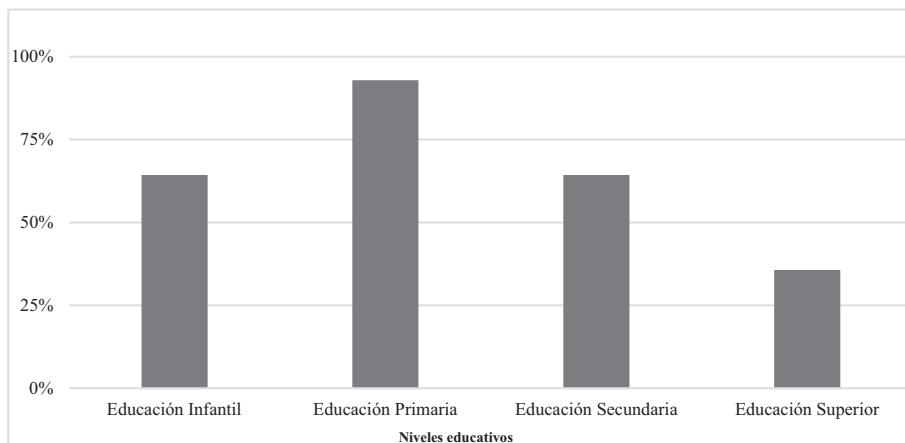
Fuente: elaboración propia.

Tipología de actividades y niveles educativos en la educación formal

Atendiendo a la tipología de acciones realizadas en el ámbito de la educación formal, de acuerdo con la totalidad de los programas incluidos en el citado 63,3%, el diseño y uso de materiales educativos o actividades de aula esporádicas es la opción más frecuente (64,3%), seguida por el desarrollo de proyectos educativos con una programación y objetivos claros (57,1%), la definición de metodologías o técnicas de aprendizaje (28,6%) y finalmente por la ejecución de prácticas formativas (14,3%) (Gráfico I).

Si nos mantenemos en el ámbito formal, con los programas incluidos en el mismo como número total de datos, un 64,3% de los proyectos inciden en la educación infantil y secundaria, un 92,9% en la educación primaria y un 35,7% en la educación superior (Gráfico II).

GRÁFICO II. Incidencia de los programas en los diferentes niveles educativos



Fuente: elaboración propia.

Tipología de actividades y destinatarios en la educación no formal

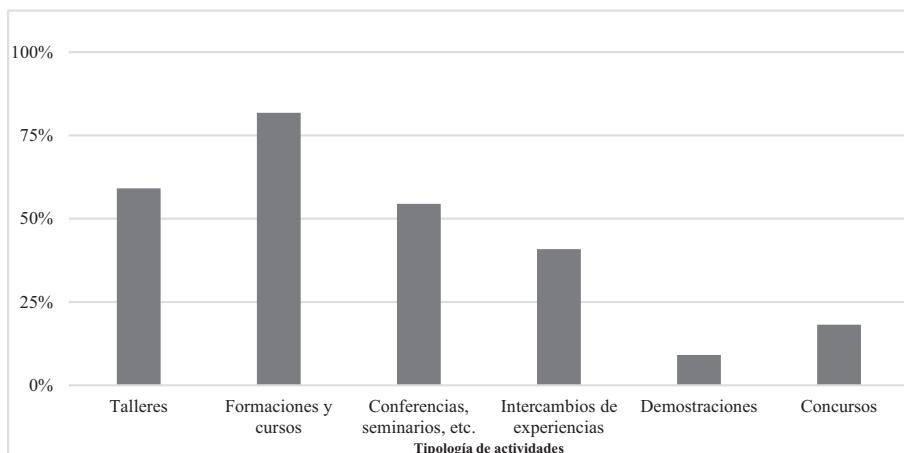
En lo que a educación no formal se refiere, presente en la totalidad de los programas, un 81,8% plantea formaciones o cursos, un 59,1% talleres, un 54,5% conferencias, seminarios o congresos, un 40,9% intercambios de experiencias, un 18,2% concursos de distinta índole y un 9,1% demostraciones de los portadores (Gráfico III). Estas actividades van dirigidas al público en general en un 68,2% de las ocasiones, un 59,1% a los jóvenes, un 50% a los docentes o dinamizadores culturales, también un 50% a los portadores y finalmente un 45,5% a los niños y niñas (Gráfico IV).

Evaluación, grupos implicados y países

Considerando la evaluación, es decir, la existencia de herramientas para validar el funcionamiento y los resultados del programa, solamente un 22,7% de los informes manifiestan tener un sistema claro y definido.

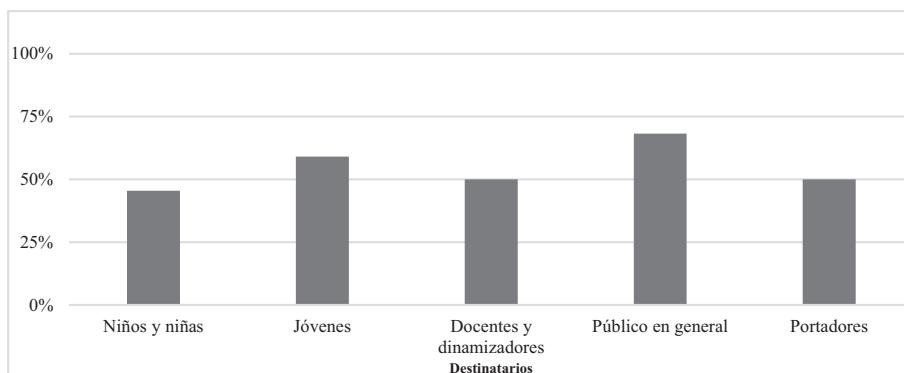
En lo que concierne a la implicación en el diseño e implementación de los proyectos, prácticamente en todos los casos se ha contado con la

GRÁFICO III. Tipología de actividades en el ámbito de la educación no formal



Fuente: elaboración propia.

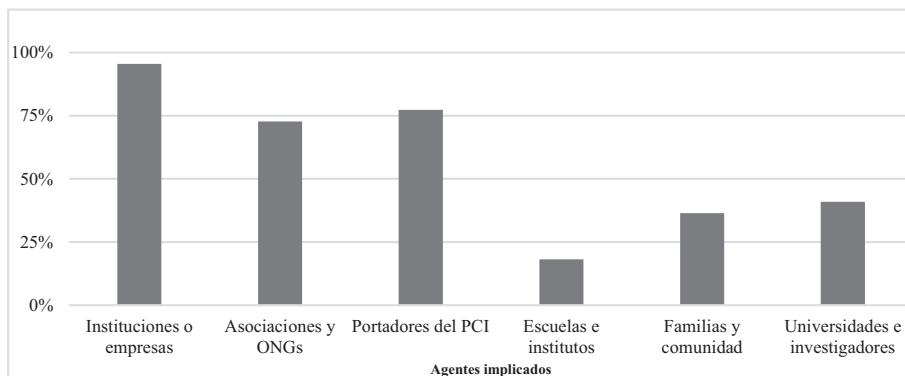
GRÁFICO IV. Destinatarios de las actividades del ámbito no formal



Fuente: elaboración propia.

participación de alguna institución o empresa (95,5%), en un porcentaje menor con los portadores (77,3%), las asociaciones y ONGs (72,7%), las universidades e investigadores (40,9%), las familias o comunidades (36,4%) y en pocos casos con las escuelas e institutos (18,2%) (Gráfico V).

GRÁFICO V. Agentes implicados en el diseño e implementación de los programas



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, si tenemos en cuenta la variable del país de origen, nos encontramos con algunas presencias que se repiten y muchas ausencias, pues como ya se comentará en el subsiguiente epígrafe se trata de una lista que se construye por inscripción. Destaca España con tres programas aprobados, le sigue Bélgica, Brasil, Hungría y Bulgaria con dos y Bolivia, Chile, Perú, Indonesia, México, China, Austria, Croacia, Noruega, Uzbekistán, Suecia, Venezuela y Colombia con uno.

Discusión

El análisis realizado a los proyectos adheridos al registro de buenas prácticas de la UNESCO confirma lo apuntado por otros autores en lo relativo a la preponderancia de la educación no formal en lo que a educación patrimonial se refiere. En 2005, Estepa ya expresó que la revalorización del patrimonio había confluido en iniciativas en el ámbito no formal y en pocos cambios en el contexto formal. Pinto y Molina (2015), acudiendo al mismo autor, escribieron algo similar a propósito de los currículos, afirmando que la educación patrimonial debe dejar de ser vista “como algo no más propio (cuando no privativo) de la educación no formal” (p.106). En este caso el 100% de los informes presentan algún

tipo de actividad desarrollada en un ámbito no escolar y el 63,6% en un entorno formal. Esta diferencia en porcentaje coincide con la tendencia apuntada por Fontal y Martínez (2017).

Es fundamental que lo patrimonial tome relevancia en las actividades pedagógicas y lo etnológico sea valorado por el equipo docente. El papel de la escuela también es el de la transmisión de la cultura. Puede ayudar a consolidar el PCI en zonas urbanas, por ejemplo, donde suele quedar más desdibujado por otros fenómenos. En secundaria, además, es altamente interesante, pues es la etapa de desarrollo en la que se forman muchos aspectos de la personalidad e identidad (Santacana y Llonch, 2016). Un modo para facilitar dicha incorporación en lo formal es la formación específica a los docentes en su enseñanza superior y continua, así como una decidida presencia del PCI en los currículos oficiales.

En todo caso, cabe desatarcar la integración de lo educativo en todos los programas analizados. Observamos un claro interés por la pedagogía en lo relacionado con la salvaguarda del patrimonio cultural intangible, siguiendo así las recomendaciones UNESCO. Con un porcentaje algo menor a las actividades realizadas en el ámbito formal, un 50% tienen un diseño educativo claro o completo, situándose de este modo en unos niveles cercanos a los identificados en estudios parecidos (Fontal y Martínez, 2017). Sin embargo, no se identifica ningún proyecto que actúe únicamente en el contexto no formal con un diseño educativo completo. Sería bueno replantearse por qué y aceptar que toda actividad pedagógica puede ser susceptible de una estructura, justificación, objetivos, contenidos, orientación, estrategias, temporalización, etc.

En lo relativo al ámbito formal y las diferentes tipologías de acciones, un 40,9% de la totalidad de los programas facilita recursos pedagógicos o actividades aisladas y un 36,4% dispone de un proyecto educativo que aúna diversas acciones con una estructura clara. Aquello más común son las labores esporádicas. Se diferencia, en este caso, de las tendencias resultantes en los análisis realizados en el ámbito español (Fontal y Martínez, 2017), en el que predominan los programas, proyectos y diseños didácticos. Una posible explicación sería que los informes analizados en el presente estudio incluyen lo educativo como una acción más para la salvaguarda; no se considera el objetivo principal.

Hay también proyectos que plantean una metodología o técnica de aprendizaje como eje vertebrador, como el Táncház method o el concepto Kodály, ambos centrados en la música y la danza húngara (Secretaría

de Estado de Hungría, 2011; Secretaría de Estado de Hungría 2016); e iniciativas que ofrecen prácticas formativas, como en el caso colombiano de aprendizaje de la artesanía (Ministerio de Cultura de Colombia, 2019).

En consonancia con otros análisis (Fontal y Martínez, 2017), los destinatarios de lo desarrollado en el contexto formal son en un 92,9% el alumnado de primaria. El porcentaje en infantil y secundaria coincide (64,3%), pero es algo menor, lo que evidencia una falta de interés o dificultad por incorporar el PCI en los niveles más iniciales o finales de la educación obligatoria. En este sentido, el equipo docente sostiene la necesidad de iniciativas, materiales y formación patrimonial para todos los niveles (Castro y López, 2019). En lo que concierne al rango universitario, los programas analizados solo están presentes en los citados métodos de aprendizaje húngaros, que involucran todos los grados y edades, y en tres iniciativas que ofrecen actividades y cursos en universidades o centros de formación profesional (Cancillería Federal de Austria, 2016; Ministerio de Cultura y Democracia de Suecia, 2018; Ministerio de Cultura de Colombia, 2019).

Esta última actividad es precisamente aquella más repetida entre las acciones del ámbito no formal (81,8%), las formaciones y cursos, y le sigue una de parecida, los talleres (59,1%), así como seminarios o congresos (54,5%) e intercambios de experiencias (40,9%). A pesar de no tratarse de programas educativos, todos consideran oportuno incluir alguna iniciativa de transmisión del conocimiento, siendo aquello más valorado las formaciones, aunque no dispongan de un diseño claro, como ya se ha especificado. Uno de los proyectos analizados, el de la salvaguarda de la cultura del carrillón belga, incorpora prácticamente todas las tipologías analizadas, demostrando así la potencialidad educativa del patrimonio y el interés de lo pedagógico en la cultura. El patrimonio debe ser valorado como algo más que un recurso didáctico para las Ciencias Sociales y las instituciones deben considerar a la educación como una parte fundamental para la gestión sostenible de las expresiones.

Los destinatarios de las actividades del contexto no formal son el público en general (68,2%), con un porcentaje cercano los jóvenes (59,1%), los docentes y dinamizadores culturales (50%), los portadores (50%) y los niños (45,5%). Es interesante resaltar que en los programas de los últimos años las iniciativas van destinadas a todas o casi todas las tipologías, hecho que demuestra una concienciación por parte de los impulsores. A pesar de que los portadores presentan un porcentaje no

muy elevado, no debe resultar preocupante pues entre los jóvenes y el público en general se encuentran futuros portadores de las tradiciones.

Como se ha mencionado en el capítulo precedente, pocos programas gozan de un sistema de evaluación, lo que permitiría valorar los resultados y avanzar hacia proyectos futuros. En uno de los informes más recientes, el relativo al arte de contar leyendas en Suecia, por ejemplo, la asociación responsable evalúa y adapta el proyecto periódicamente e incluso contrata externos para una mejor valoración (Ministerio de Cultura y Democracia de Suecia, 2018). Dicha herramienta es provechosa no solo para lo pedagógico, sirve para todas las acciones, ya que estudia todos los aspectos que se refieren a la investigación, transmisión o promoción.

En lo que concierne a los agentes implicados en el diseño e implementación de las buenas prácticas, se evidencia la necesidad de tener una o varias instituciones, empresas o asociaciones que se vinculen al proyecto. En la totalidad de los casos disponen de algún o varios ejemplos. Cabe destacar igualmente que en el 77,3% de los informes se cita a los portadores como implicados, sean o no los destinatarios directos, lo que cumple con lo recomendado por la UNESCO y los estudiosos del PCI en el sentido de que toda acción debe desarrollarse con el conocimiento, permiso y la participación de los protagonistas. Esta vinculación mejora el enfoque y los contenidos, en definitiva, la calidad del proyecto educativo (Ballesté et al., 2021; Ballesté et al., 2022).

Falta por implicar en mayor medida a los centros educativos que aparecen en un 18,2% de los programas, así como a las familias y comunidad (36,4%). La intervención de estos agentes también mejoraría la calidad de las iniciativas, no solo para los procesos de patrimonialización o de construcción de identidades (Fontal y Gómez-Redondo, 2016), sino también a nivel pedagógico ya que permitiría trabajar con comunidades de aprendizaje (Wenger, 2002).

Finalmente, atendiendo al país de origen de los programas, vemos que España dispone de tres inscripciones, Bélgica, Brasil, Hungría y Bulgaria dos, y trece países más de diferentes continentes una. No obstante, es una variable que no puede valorarse en gran medida, ya que el registro de buenas prácticas de salvaguarda funciona por inscripción. La adopción de la Convención del 2003 por parte de los estados miembros en la UNESCO, así como el desarrollo de planes o leyes nacionales condiciona, sin duda, la presentación de candidaturas. Además, algunos estados priorizan presentarlas en las dos otras listas,

especialmente si se trata de la que implica medidas urgentes de salvaguarda y, por consiguiente, una inversión económica por parte de la institución internacional.

Conclusiones

En todo caso, en la presente investigación se han podido identificar tendencias didácticas en lo que se refiere a los programas inscritos en el Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial de la UNESCO, la manera en cómo estos cumplen con los consejos del organismo, así como su similitud con los resultados de otras iniciativas.

Las directrices de la UNESCO en relación con la Convención de 2003 recomiendan promover e integrar el PCI en la educación formal y no formal (UNESCO, 2010). No obstante, en este estudio hemos comprobado que lo formal sigue estando menos presente en los proyectos. Con vistas al futuro, cabe considerarlo como un ámbito necesario e incorporarlo en las iniciativas, a pesar de las dificultades estructurales y formativas. Igualmente, cabe ir más allá de la elaboración de recursos o actividades aisladas y desarrollar proyectos educativos para diferentes niveles, no solo para primaria, con acciones diversas. De este modo se ayudaría en la cadena de la enseñanza y aprendizaje del patrimonio, la que inicia con el conocimiento y la comprensión, prosigue con la valorización e identificación y finaliza con la conservación, disfrute y transmisión (Fontal y Martínez, 2016).

En lo que se refiere al ámbito no formal la presencia está garantizada, con distintos tipos de actividades dirigidas a diferentes públicos. Sin embargo, faltaría por incorporar en estas una estructura pedagógica clara, es decir, un diseño educativo completo que asegure el planteamiento y desarrollo correcto de las acciones y, en definitiva, un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dichos resultados, los de ambos contextos, coinciden con las tendencias identificadas hasta el momento, también en lo relativo al sistema de control de los programas, pues en pocos se dispone de una evaluación sistematizada, por consiguiente, no se disfruta de unas herramientas que garanticen la mejora de los mismos.

Por último, recalcar la buena implicación de las instituciones, asociaciones y los portadores en el diseño y desarrollo de las acciones analizadas. Faltaría solo comprometer o incluir en estas a las universidades e investigadores, así como a los centros escolares, familias y comunidades, a fin de obtener unos programas de una mejor calidad y eficiencia. Promover la participación en la educación patrimonial ayudaría con el objeto final de todo programa, el reconocimiento, el respeto y la valorización del PCI (UNESCO, 2010) y la formación de personas críticas, respetuosas y con una conexión a la cultura e idiosincrasia.

Limitaciones y prospectivas

Como se ha citado en apartados anteriores, la inscripción en el Registro de Buenas Prácticas de Salvaguarda de la UNESCO funciona por candidatura, en consecuencia, no se tienen en consideración los programas que no hayan querido o podido iniciar un proceso de capitalización de sus resultados. Esta limitación condiciona el presente estudio y no le permite analizar buenas prácticas adicionales, con un posible interés, más allá incluso de los estados miembros de la organización.

Por otra parte, los informes presentados no permiten evaluar si las iniciativas educativas disponen de adaptación para las personas con diversidad funcional o el grado de uso de las TICs, dos aspectos en auge en lo que respecta a las investigaciones pedagógicas (Fontal y Martínez, 2017). En definitiva, estos informes, como apunta Royuela (2023), tienen una estructura reduccionista, por lo que sería necesario completarlos con datos adicionales.

En resumen, la presente investigación podría ampliarse con otros registros similares de otras instituciones o administraciones internacionales o bien profundizar en los programas ya analizados, mediante otras metodologías, como el trabajo de campo, a fin de obtener más información sobre las prácticas educativas.

Desde otra perspectiva, podría repetirse el estudio en el año 2029, cuando hayan pasado otros diez años, planteando así una nueva revisión de los proyectos de referencia y comprendiendo qué patrones se han mantenido en el tiempo y qué cambios significativos se han producido.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro; ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Ballesté, M., Solé-Llussà, A., & Isus, S. (2021). Educación y Patrimonio UNESCO: una propuesta didáctica interdisciplinar en Educación Primaria. En J.C. Bel, J.C. Colomer y N. de Alba (Eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 477-486). Tirant Lo Blanch.
- Ballesté, M., Solé-Llussà, A., Fernández, A., & Isus, S. (2022). The Solstice Fire Festivals in the Pyrenees: Constructing a Didactic Programme for Formal Education along with the Educational and Bearer Communities. *Heritage*, 5, 2519-2533. <https://doi.org/10.3390/heritage5030131>
- Cancillería Federal de Austria (2016). *Regional centres for craftsmanship, a strategy for safeguarding the cultural heritage of traditional handicraft (Nº 01169)*. UNESCO. <https://ich.unesco.org/es/BSP/estrategia-para-salvaguardar-el-patrimonio-cultural-de-la-artesana-tradicional-los-centros-regionales-artesanos-01169?Art18=01169>
- Castro, L., & López, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94 (33.1), 97-114. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/72020>
- Cuadrado, T. (2008). *La enseñanza que no se ve: educación informal en el siglo XXI (v. 7)*. Narcea Ediciones.
- Cuenca, J., Estepa, J., & Martín, M. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Revista de Patrimonio Cultural de España*, 4, 45-58.
- Estepa, J., Ávila, R. M., y Ruiz, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 75-94.
- Estepa, J., Ferreras, M., López, I., & Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 573-588.
- Estepa, J., Wamba, A., y Jiménez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Investigación en la Escuela*, 56, 19-26.

- Fontal, O. (2010). La investigación universitaria en Didáctica del patrimonio: aportaciones desde la Didáctica de la Expresión Plástica. En *II Congreso Internacional de Didácticas* (pp. 267/1-7). <http://dugi-doc.udg.edu:8080/bitstream/handle/10256/2790/267.pdf?sequence=1>
- Fontal, O., García, S., & Ibáñez, A. (2015). *Educación y patrimonio. Visiones caleidoscópicas*. Trea.
- Fontal, O., y Gómez-Redondo C. (2016). A Quarterly Review of Education. Heritage Education and Heritagization Processes: SHEO Metodology for Educational Programs Evaluation. *Interchange*, 46 (1), 1-26. <https://doi.org/10.1007/s10780-015-9269-z>
- Fontal, O., & Ibáñez, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, 184-214. 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340
- Fontal, O., & Martínez, M. (2016). *Análisis del tratamiento del Patrimonio Cultural en la legislación educativa vigente, tanto nacional como autonómica, dentro de la educación obligatoria*. IPCE.
- Fontal, O., & Martínez, M. (2017). Evaluación de programas educativos sobre Patrimonio Cultural Inmaterial. *Estudios pedagógicos*, 43(4), 69-89. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400004>
- Gil, D., & Vilches, A. (2004). Museos para la “glocalidad”: una propuesta de museo que ayude a analizar los problemas de la región dada en el marco de la situación en el mundo. *Eureka*, 1(2), 87-102. <http://www.apac-eureka.org/revista>.
- Ibarra, M., Bonomo, U., & Ramírez, C. (2014). El patrimonio como objeto de estudio interdisciplinario. Reflexiones desde la educación formal chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 13(39), 373-391. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000300017>
- IPCE (2011). *Plan Nacional de Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. IPCE.
- IPCE (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. IPCE.
- Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. Boletín Oficial del Estado [BOE], 126, de 27 de mayo de 2015 (España). <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/05/26/10/con>
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence1>

- Ministerio de Cultura de Colombia (2019). *Safeguarding strategy of traditional crafts for peace building (Nº 01480)*. UNESCO. <https://ich.unesco.org/es/BSP/estrategia-de-salvaguardia-de-la-artesanal-tradicional-para-la-construcción-de-la-paz-01480?Art18=01480>
- Ministerio de Cultura y Democracia de Suecia (2018). *Land-of-Legends programme, for promoting and revitalizing the art of storytelling in Kronoberg Region (Nº 01392)*. UNESCO. <https://ich.unesco.org/es/BSP/tierra-de-leyendas-programa-para-promover-y-revitalizar-el-arte-de-la-narración-en-la-región-de-kronoberg-01392?Art18=01392>
- Pinto, H., & Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 103-128. <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Royuela, M. (2023). *La gestión del patrimonio cultural inmaterial a través del Registro de Buenas Prácticas de la UNESCO. Análisis de los casos de España y México* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona). <https://www.tesisenred.net/handle/10803/31941>
- Santacana, J., & Llonch, N. (Ed.) (2016). *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*. Trea.
- Secretaría de Estado de Hungría (2011). *The Táncház method: a Hungarian model for the transmission of intangible cultural heritage (Nº 00515)*. UNESCO. <https://ich.unesco.org/es/BSP/mtodo-tñchz-un-modelo-hngaro-para-la-transmisión-del-patrimonio-cultural-inmaterial-00515?Art18=00515>
- Secretaría de Estado de Hungría (2016). *Safeguarding of the folk music heritage by the Kodály concept (Nº 01177)*. UNESCO. <https://ich.unesco.org/es/BSP/salvaguardia-del-patrimonio-folclórico-musical-mediante-el-modo-kodaly-01177?Art18=01177>
- UNESCO (s.f.). *Decisiones del Comité Intergubernamental*. <https://ich.unesco.org/es/decisiones>
- UNESCO (1972). *Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage*. UNESCO.
- UNESCO (2010). *Textos fundamentales de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003*. UNESCO.
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica*. Paidós Ibérica.
- Yáñez, C., Fernández, A., Solé-Llussà, A., & Ballesté, M. (2023). Primary and Secondary Teachers' Conceptions, Perceptions and Didactic Experience about Heritage: The Case of Andorra. *Education Sciences*, 13, 810. <https://doi.org/10.3390/educsci13080810>

Información de contacto: Marc Ballesté Escorihuela. Universitat de Lleida,
Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social, Departamento de Ciencias de
la Educación. Av. Estudi General, 4, 25001, Lleida. E-mail: marc.balleste@udl.cat

Identificación de estereotipos de género en Educación Secundaria Obligatoria: doble análisis de largometrajes animados

Identification of gender stereotypes in Compulsory Secondary Education: double analysis of animated feature films

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-657>

Elia Saneleuterio

<https://orcid.org/0000-0003-4060-9518>

Grupo de Investigación TALIS - Universitat de València

Sandra Soler-Campo

<https://orcid.org/0000-0002-5560-1415>

Universitat de Barcelona

Resumen

Las películas de animación infantojuvenil conforman una realidad artística y social que muestra, aún en la actualidad, tópicos y estereotipos sexistas a nivel visual, lingüístico y musical. Esto supone un problema educativo, dada su relación con la aceptación de la discriminación y la violencia contra las mujeres. Con el objetivo de indagar hasta qué punto el público adolescente es capaz de identificar rasgos estereotípicos y rupturistas, se utilizaron métodos cualitativos y cuantitativos que incluyeron la validación de un cuestionario de percepción, con índice de validez de constructo .764 y respondido por una muestra no probabilística de 84 adolescentes, pertenecientes a tres grupos naturales escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria en España. De entre las 90 obras cinematográficas de animación infantil y juvenil que seleccionaron para sus trabajos, las 23 que cumplían los criterios (largometrajes animados

estrenados desde 2009) y que fueron trabajadas por más de un equipo fueron objeto de un análisis complementario mediante la aplicación del instrumento validado GS_5x4 para el análisis de estereotipos de género en productos audiovisuales. Los resultados muestran que, de los estereotipos existentes en dichas películas, el público adolescente solo logró identificar los estereotipos presentes en dos filmes, especialmente cuestiones físicas o de moda, seguidas de audiovisuales. Asimismo, les costó identificar las rupturas de estereotipos en el ámbito afectivo-sexual. El rigor analítico y el amplio corpus en comparación con estudios parecidos aportan solidez a los resultados. Según lo expuesto, son las dos dimensiones restantes (actitudinal/social) donde mayor riesgo existe de que la sociedad en formación asuma estereotipos de género. Dado que hay estudios que relacionan esto con actitudes de injusticia social, resulta crucial trabajar su identificación desde la educación reglada, especialmente en las aulas de institutos, dado que su estudiantado se encuentra en un momento crítico de formación de su identidad y de aprendizaje de las relaciones entre sexos.

Palabras clave: cine de animación, adolescentes, estereotipos de género, igualdad, ámbito educativo.

Abstract

Children's and youth animated films make up an artistic and social reality that shows, even today, sexist topics and stereotypes on a visual, linguistic and musical level. This represents an educational problem, given its relationship with the acceptance of discrimination and violence against women. To investigate the extent to which the adolescent public is capable of identifying gender stereotypical and disruptive feature, qualitative and quantitative methods were used, including the validation of a perception questionnaire, with a construct validity index of .764 and answered by a non-probabilistic sample of 84 adolescents, belonging to three natural groups enrolled in Spanish Compulsory Secondary Education. Among the 90 children's and youth animation cinematographic works that they selected for their task, the 23 that met the criteria (animated feature films released since 2009) and that were worked on by more than one team were subject to a complementary analysis through the application of the instrument GS_5x4 validated for the analysis of gender stereotypes in audiovisual products. The results show that, among the stereotypes existing in these films, the adolescent audience was only able to identify the stereotypes present in two films, especially physical or fashion issues, followed by audiovisual issues. Likewise, it was difficult for them to identify the breaks in stereotypes in the emotional-sexual sphere. The analytical rigor and the large corpus compared to similar studies provide solidity to the results. According to the above, they are the two remaining dimensions (attitudinal/social) where there is the greatest risk that the forming society will assume gender stereotypes. Previous research relates this to

social injustice, hence the importance of working on stereotypes' identification from regulated education, especially in high school classrooms given that its students are at a critical moment of forming their identity and learning about relationships between sexes.

Keywords: animated movies, teenagers, gender stereotypes, equality, educational field.

Introducción

Las películas de animación infantil forman parte de la educación de los miembros de nuestra sociedad. Desde 1923, y durante décadas, la factoría Disney ha entretenido al público infantil y juvenil con sus largometrajes, y a ella se han unido otras productoras como DreamWorks, Warner, Pixar... No pocas generaciones, y trascendiendo fronteras, han crecido bajo el influjo de películas como *La Bella Durmiente*, *La Cenicienta*, *La Bella y la Bestia*, entre otras. A pesar de la evidente fantasía de estas narraciones, los personajes centrales que habitan esas tierras imaginarias son humanos o humanoides y, como tales, sus representaciones tienen un parecido considerable con las expectativas y estereotipos de la realidad contemporánea (Monleón, 2021), incluidos los de género, ofreciendo al público una figura con la que poder identificarse cómodamente (Stover, 2012).

Por otro lado, algunas de las canciones que conforman sus bandas sonoras resultan familiares en mayor o menor medida a todo el mundo, del mismo modo que también lo es su imaginario. Las imágenes y representaciones de hombres y mujeres en la gran pantalla, tanto visuales como a través de los diálogos, son a menudo el reflejo de un ideal socialmente construido. Ello ha despertado una creciente preocupación por la influencia que los estereotipos que esconden pueden llegar a tener en la vida de las niñas preadolescentes y en su autoestima (Robinson *et al.*, 2020; Neira-Piñeiro *et al.*, 2021). Al imaginario que aparece en estas películas de animación infantil, en las que puede identificarse un gran número de ideas preconcebidas sobre el género, se deben sumar los diálogos y el texto de las canciones que las acompañan y que, en no pocas ocasiones, refuerzan tales convenciones.

La repercusión de los estereotipos de género en la formación del alumnado es una preocupación social, cuya magnitud han demostrado

muchas investigaciones recientes, por ejemplo, respecto de la motivación y la vocación (Martín Carrasquilla *et al.*, 2022; Sánchez-Martín *et al.*, 2023; Santana Vega *et al.*, 2023).

Según define la Real Academia Española, un estereotipo es la imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad, con cierto carácter inmutable. Concretamente, los estereotipos de género la literatura especializada los identifica con constructos psicológicos, sociales y culturales que asocian determinadas características y atributos a lo masculino y sus contrarios, a lo femenino, frecuentemente añadiendo connotaciones positivas y despectivas, respectivamente. Así, la agencia o instrumentalidad se atribuye a los hombres —agresividad, competitividad, acción, dureza, insensibilidad...—, y la expresividad y la communalidad a las mujeres —ternura, empatía, debilidad, dependencia, pasividad, sensibilidad social, comprensión...—, muchas veces “como si estas cualidades tuvieran un peso biológico y no cultural” (Ruiz-Repullo, 2016, p. 39).

Por ello, los estereotipos se mantienen con frecuencia en los productos culturales y sociales como anuncios, instrucciones, programas de televisión, figuraciones de personajes de ficción literaria o filmica, etc. De algún modo, los estereotipos ayudan a representar la realidad, dado que cumplen la función de estructurarla y organizarla a través de los distintos agentes de socialización. Además, facilitan la identificación de una figura o manera de ser de un personaje. El problema es que, para ello, restan “rasgos complejos que nos ofrecerían una visión más objetiva de los personajes” (González-Delgado, 2019, p. 183). Y lo que es peor, en el caso del género, encorsetan las expectativas de hombres y mujeres bajo una especie de *camisa de fuerza*, muchas veces invisible, y siempre sexista.

En este campo se han llevado a cabo numerosas investigaciones, ya sea en el ámbito audiovisual, en conversaciones diarias, anuncios, obras literarias, etc. Estos estudios se incluyen en el campo de la Sociolingüística, desde donde se analiza cómo los hombres y las mujeres usan el lenguaje de manera diferente, y cómo se forman entonces los estereotipos sobre los usos lingüísticos de unos y otras (Anugerahwati, 2020).

A pesar de que los diferentes estereotipos de género están presentes en un gran número de películas de animación infantil, estas siguen siendo populares entre la población joven y adolescente. Además, muchos adultos consideran que, por ejemplo, Disney es una empresa honorable y

respetuosa con la infancia y en la que se puede confiar (Golden y Jacoby, 2018); en efecto, la compañía se ha establecido como un ícono cultural y un defensor de la familia de clase media, cuyas producciones deben ser analizadas. En el caso del presente artículo, se trata de estudiar hasta qué punto los resultados de un análisis científico coinciden con la percepción general del público en etapa de formación. Ello implica evidenciar qué aspectos quedan velados y, por tanto, susceptibles de ejercer una influencia encubierta, difícilmente combatible si no se explicita.

Marco teórico

Los cambios y transformaciones sociales que han tenido lugar durante las últimas décadas han modificado las relaciones existentes entre los diferentes medios de comunicación. A estos cambios se debe añadir la prevalencia de lo audiovisual en el consumo cultural y artístico, e incluso en ciertos hábitos sociales y comunicativos sin intención artística (Lorenzo-Lledó *et al.*, 2020). Entre las diferentes industrias de comunicación social se encuentra el cine, considerado como un vehículo de transmisión de contenidos estéticos y sociales y, por ello, una herramienta educativa de primer orden (Bonilla *et al.*, 2012).

Buhler *et al.* (2010) afirman que las películas son capaces de adaptarse para encajar en los patrones y tendencias sociales de cada una de las épocas. Ello explica que el público sea capaz de aceptar fácilmente un personaje que encaje con las tendencias y actitudes propias del momento. Como añade Franklin (2011), las películas y otras formas de comunicación pueden ser importantes para reflejar, establecer y perpetuar normas y valores.

También la música ha tenido siempre la capacidad de influenciar a los seres humanos a través de la comunicación del significado y a través del compromiso emocional (Beauchamp, 2005). La banda sonora de las producciones fílmicas aumenta este potencial de conexión y comunicación expresiva al estimular, e incluso manipular, a sus espectadores (Kassabian, 2001). Y esto es especialmente relevante en el cine infantil, que presenta muchas características del género musical, como el hecho de que los personajes canten ciertas canciones, donde se evidencian sus actitudes, concepciones y preocupaciones, además de que tantas y tantas letras son entonadas en los juegos entre niñas y en otros momentos de tiempo libre infantil.

En los estudios de animación Pixar, la división del trabajo fuera del ámbito doméstico ha sido influenciada por la división de género occidental (Medialdea, 2016). Trabajando en el desarrollo de la masculinidad y la feminidad en igualdad, Pixar ha concentrado parte de sus esfuerzos en conseguir una representación de género más acorde a las consideraciones actuales (Cuenca-Orellana y López-Heredia, 2020). Así, el interés por el análisis de los contenidos audiovisuales animados incluyendo la perspectiva de género es creciente, y alcanza hasta los orígenes del género. Por ejemplo, hay estudios que analizan, entre otros objetivos, la presencia histórica en las producciones animadas de figuras como la *femme fatale* (Aguilar *et al.*, 2021); y, recientemente, Escalante (2020) analizaba la primera aparición de Betty Boop, en un cortometraje de 1930 en la que se la representa como una perra humanizada.

El hecho de que los dibujos animados contengan gran cantidad de referencias de la vida real hace que los consumidores a veces entiendan las historias y las acciones como verdaderas (Sánchez-Labella-Martín, 2015). De ahí la importancia, señalada por especialistas, de identificar y concienciar a la sociedad respecto de las diferentes situaciones y personajes estereotipados que todavía en el siglo xxi siguen apareciendo y perpetuándose en la gran pantalla (Jaijo-Llorens, 2019; Mérida-Serrano y Heras-Peinado, 2021). La fantasía animada produce una gran cantidad de villanos exóticos, héroes y heroínas convencionales, acompañados de temas alegres y melodías inspiradoras que emulan temas y estereotipos en las películas de animación que forman parte de la cultura infantil. La rebelión femenina contra las rígidas estructuras patriarcales es un rico combustible que impulsa el motor de las narrativas femeninas infantiles actuales, mediante las imágenes, pero también mediante el lenguaje de los diálogos y canciones, fundamentales en el impacto social de estos y otros productos culturales (López-García-Torres y Saneleuterio, 2021; Robinson *et al.*, 2020; Saneleuterio y Soler-Campo, 2022). Algunas heroínas asumen identidades o atributos clásicamente masculinos; por ejemplo, Mérida, la protagonista de *Brave*, es impetuosa y hábil como arquera, para consternación de su madre (Schiele *et al.*, 2020). Esto se ha analizado cruzándolo con otras variables, como la diversidad funcional, donde curiosamente las féminas habrían conquistado cierta ventaja (Del Moral Pérez y López-Bouzas, 2021).

La importancia de cómo las obras artísticas y cinematográficas representan las relaciones entre los géneros es crucial, especialmente

en la construcción de la imagen juvenil. De hecho, autoras como De la Concha (2010) evidencian el fracaso de las leyes contra la violencia sexista porque no atacan este punto: aunque sean ficción, aunque sean arte, no puede haber otra explicación para la pervivencia del maltrato y la violencia contra las mujeres que la permisividad social en la naturalización de ciertas conductas y estereotipos en tantos y tantos productos culturales. Los y las especialistas señalan como necesario socializar de otra manera (Ruiz-Repullo, 2016). En efecto, algunos de los estudios que han abordado estas cuestiones han constatado que identificar y combatir los estereotipos culturales contribuye a la erradicación de ideas sexistas y conductas violentas relacionadas con la raza, la religión... y específicamente con el género (Arenas, 2013; Cantera y Blanch, 2010), en la medida en que las creencias distorsionadas sobre las mujeres están relacionadas con cierta tolerancia hacia la violencia machista (Rivas-Rivero *et al.*, 2022). Este es un objetivo social prioritario que no puede conseguirse sin el papel de todos los agentes sociales y culturales, entre los que destaca la educación reglada, pero también el cine y la televisión, dada la cantidad de horas que, de media, las personas en edad de formación pasan frente a la pantalla (Díaz *et al.*, 2019), especialmente en la adolescencia, etapa crucial en el desarrollo de la identidad, donde surgen los retos educativos más determinantes.

Esta realidad evidencia la necesidad de intervenciones pedagógicas que promuevan la igualdad a través de la coeducación, incluida la emocional (Ferrer, 2013), pero también la necesidad de conocer la percepción de la sociedad adolescente y de analizar desde esta perspectiva los productos culturales dirigidos a este público, especialmente los de base audiovisual, dada su elevada tasa de consumo, así como el impacto que tienen en la conciencia.

Objetivos y metodología

El presente artículo nace con el objetivo de identificar los estereotipos de género que están todavía presentes en las películas de animación infantil actuales y pueden influir de manera inconsciente en el público en etapa de formación (OG). Específicamente, se categorizan en cinco dimensiones (OE1) y se analiza cómo estas son percibidas por la sociedad actual; en concreto, entre el público adolescente (OE2) y distinguiendo entre rasgos estereotípicos (OE2.1) y rupturistas (OE2.2).

Se trata de un estudio que incorpora una fase cualitativa y una cuantitativa. Por un lado, se ha utilizado un método basado en un diseño de investigación descriptiva en la que se ha analizado una muestra previamente filtrada, donde se han escogido 23 películas de animación infantil relativamente recientes (análisis A); por otro lado, se ha analizado la percepción de estereotipos de género por parte de una audiencia joven influenciable, concretamente 84 participantes de 14-15 años, organizados en equipos de trabajo de 5-6 estudiantes (análisis B), cuyo método de reclutamiento ha sido mediante grupos naturales (agrupamiento académico de 3.^º de Educación Secundaria Obligatoria [ESO] del centro donde se ha realizado la experiencia; este consta de tres líneas y los 84 sujetos se encuentran divididos en tres aulas de 28 estudiantes cada una). La elección del curso tiene en cuenta que “el alumnado de tercero de ESO muestra una mayor aceptación de los mitos románticos que el alumnado de cuarto de ESO” (Bonilla-Algopia *et al.*, 2021, p. 451). Respecto a la selección de la muestra de películas, se ha realizado tras la triangulación de los siguientes datos: cada grupo de escolares debía seleccionar diez obras para analizar los estereotipos que identificaran en ellas. La única condición era que fueran de animación y estrenadas en los diez años anteriores. Para la selección final se consideraron los filmes de animación que habían seleccionado dos o más grupos, por considerar que eran los más conocidos por los sujetos que luego iban a participar en el cuestionario.

El análisis A se ha realizado aplicando la plantilla de análisis denominada GS_5x4 (Saneleuterio y Soler-Campo, 2022). Se ha seleccionado este instrumento de investigación porque es el único que ofrece la fiabilidad y validez requeridas, por haber superado un proceso de validación de tres fases: diseño (F1), validación por jueces expertos (F2) y revisión final (F3). En resumen, en la F1 se consideraron los pros de varias aportaciones previas, y también sus contras, para evitarlos. En la F2, se aplicó el modelo de Tristán-López (2008) al diseño provisional en un proceso de interjueces, tras el que el instrumento se reveló como muy bien construido, con un índice de validez de constructo (IVC) de .709. Finalmente, en la F3 se revisó cualitativamente la claridad de cada ítem y se fijó la redacción. La tabla de análisis definitiva está compuesta por veinte parejas de ítems, agrupados en cinco dimensiones: corporal, actitudinal, social, afectivo-sexual y audiovisual (Saneleuterio y Soler-Campo, 2022). Así pues, los ítems de GS_5x4 se aplicaron a todos los

personajes, tanto protagonistas como secundarios, de una muestra de 23 filmes cuyo proceso de selección se ha explicado arriba y cuyos títulos se aportan en el apartado siguiente.

Para medir las percepciones y capacidad de identificación de estereotipos entre adolescentes (análisis B), se diseñó un segundo instrumento de investigación *ad hoc* para esta investigación, al que se denominó MIEG_3ESO (*Música, Imagen y Estereotipos de Género. Cuestionario 3.º ESO*). Para su validación, en la F1 se elaboró un diseño provisional a partir de la simplificación del instrumento anterior, junto con las preguntas necesarias de identificación individual y de selección de filmes. En la F2 se recogió la evaluación de 35 panelistas de universidades de todo el mundo¹; a diferencia de métodos como el Delphi, este solo requiere una vuelta, dado que no busca el consenso, sino la identificación de ítems eliminables o mejorables (Tristán-López, 2008). Tras la aplicación de las fórmulas de Tristán-López (2008) para la validación interjueces, este instrumento obtuvo un IVC de .764 (F2), siendo aceptable desde .58, según el modelo metodológico seguido. Para ello, hubo que eliminar un ítem, más otro que no tenía sentido sin aquel, en un proceso (F3) que incluyó la revisión de la claridad de la redacción, gracias a las aportaciones de los expertos y expertas, quedando en un cuestionario de ocho preguntas (Tabla I).

El cuestionario se dirige al alumnado de 3.º ESO que previamente, desde la asignatura de Música, había participado en una actividad sobre la identificación de estereotipos de género en películas de animación —en diálogos, canciones e imágenes—. La intervención didáctica se dividió en dos sesiones. En la primera se estableció un debate entre el alumnado en torno a qué son los estereotipos de género y en qué ámbitos de su día a día podían identificarlos. Posteriormente, se les pidió que, en grupos de 5-6 alumnos, seleccionaran diez películas infantiles de dibujos animados

¹ Se trata de 8 doctores y 27 doctoras vinculados a los siguientes centros de investigación, que fueron seleccionados por ser especialistas en el tema o en la metodología del estudio: University of Calgary, de Canadá; Universidad Católica de Chile; de España: UNED, Universidad Carlos III de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Alcalá, de Alicante, de Barcelona, de Burgos, de Córdoba, de Granada, de Lleida, de Málaga, de Oviedo, de Salamanca, de Valladolid, de Vigo y Universitat Jaume I; de Estados Unidos: Arizona State University, Berklee College of Music, California State University, Bakersfield, Colorado State University, Tulane University, University of Nebraska-Lincoln, Virginia Tech y Washington State University; de Italia: Istituto Comprensivo Viviani di Napoli y Università degli Studi di Udine; de Reino Unido: London College of Communication; y de Francia: Université de Reims Champagne-Ardenne.

TABLA I. Instrumento MIEG_3ESO

Música, imagen y estereotipos de género Cuestionario 3.º ESO	
1. ¿De qué clase de 3.º de ESO formas parte?	
2. ¿Cuál es tu número de lista?	
3. oy... (chico/chica)	
4. Marca si tu grupo ha considerado o no las siguientes películas en el trabajo: [Listado de 23 películas: las que escogieron dos o más grupos]	Sí, la escogimos para el análisis. Hablamos de ella, pero finalmente no la escogimos. No.
5. ¿Qué tipos de estereotipos de género identificas en cada película? Puedes consultar en la tabla de arriba ² la descripción de cada categoría. [Listado 23 películas]	Físico/moda Actitud/personalidad Relevancia social Relaciones afectivas Representación audiovisual No contiene estereotipos de género No he visto o no recuerdo esta película
6. Indica si consideras que las películas rompen con los estereotipos de género de cada categoría: Puedes consultar en la tabla de arriba la descripción de cada categoría: si presentan lo contrario, se trata de una ruptura (por ejemplo: chico vestido de rosa, chica que juega al fútbol...) [Listado 23 películas]	Físico/moda Actitud/personalidad Relevancia social Relaciones afectivas Representación audiovisual No rompe estereotipos No he visto o no recuerdo esta película
7. Marca las 10 películas de dibujos que escogerías ahora si volvieras a hacer el trabajo: Si no figuran en el listado puedes añadirlas en "Otros".	[Listado 23 películas]
8. Si no son las mismas que escogió tu grupo, indica por qué has cambiado de opinión:	

Fuente: Elaboración propia.

que se hubieran estrenado durante la última década, con el objetivo de identificar en ellas a nivel visual y textual diferentes estereotipos de género relacionados con los cinco ámbitos descritos arriba. Por esta razón, durante el proceso se les proporcionó una versión adaptada del instrumento de análisis GS_5x4 (Tabla II), que asimismo se les recordó en el cuestionario MIEG_3ESO.

² Se les recordaron los ítems trabajados en clase. Concretamente, el contenido que se muestra más adelante en la Tabla II.

TABLA II. Adaptación didáctica de la plantilla GS_5x4 para 3.^º ESO

Estereotipos relativos a...	Descripción
1. <i>El físico o la moda</i>	Mayor preocupación femenina que masculina por cuidarse y seguir la moda; asociación de la belleza y habilidades con la delicadeza para ellas y con la fuerza física para ellos...
2. <i>La actitud y personalidad</i>	Tendencia activa, grosera, racional y simple para ellos y pasiva, discreta, pasional y compleja para ellas
3. <i>La relevancia social</i>	Ocupación del espacio público e independencia en las decisiones y economía para ellos, espacio doméstico y dependencia para ellas
4. <i>Las relaciones afectivas</i>	Tendencia a la utilización del otro y al no compromiso para ellos; a la sumisión y compromiso para ellas
5. <i>La representación audiovisual</i>	Asociación de lo masculino con ambientes sobrios, fríos o azulados, texturas gruesas, músicas enérgicas; asociación de lo femenino con ambientes con adornos, cálidos o rosados, texturas finas, melodías dulces

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de los resultados obtenidos mediante el instrumento MIEG_3ESO, por su adecuación a los objetivos, en este artículo solo se consideran los datos relativos a la Tabla II, que corresponden con las preguntas 5 y 6 del cuestionario (véase la Tabla I).

Como se ha dicho, la muestra obtenida con MIEG_3ESO corresponde a un total de 84 estudiantes, todos ellos de 3.^º ESO de un centro concertado de la ciudad de Barcelona. El porcentaje de respuesta al cuestionario en relación con la participación en el taller es del 100% (la totalidad de estudiantes matriculados en la asignatura de Música). Del total de la muestra, 42.9% son mujeres y 57.9% son varones. Cabe mencionar que en todo momento se respetó la ética en la investigación: el alumnado respondió al cuestionario voluntariamente; se les informó de que no habría consecuencia ninguna si decidían no participar y se les aseguró la máxima confidencialidad con los datos que proporcionaran; de hecho, las respuestas fueron posteriormente anonimizadas para preservar la identidad de cada menor.

En resumen, si las películas de animación infantil, todavía en el siglo xxi, muestran tópicos y estereotipos sexistas tanto a nivel visual y lingüístico como a nivel musical, el presente estudio nace con el objetivo de indagar hasta qué punto el público adolescente es capaz de identificarlos. Para ello, se ha partido de un enfoque cualitativo mediante el uso de una ficha

de análisis, donde se han incluido los rasgos claves de las películas que se han investigado, comparándolos con el conocimiento y percepción de una muestra no probabilística de población de 14-15 años, cuyos resultados se han analizado cuantitativamente, lo que ha permitido contrastar los resultados del análisis A y B respecto de las mismas 23 películas de animación. Así pues, y dado que este tipo de muestra, y la investigación cualitativa en general, se utiliza para comprender un fenómeno social holísticamente intacto, este método permite el acercamiento y la comprensión de la sociedad actual, triangulando lo cualitativo con datos cuantitativos.

Resultados

Tras la recogida de datos con los dos instrumentos expuestos en el apartado anterior, los resultados de sendos análisis se cruzaron y se observaron los resultados para cada categoría, que se resumen en la Tabla III, donde las columnas primeras de cada dimensión corresponden al análisis A (GS_5x4) y las columnas segundas, al análisis B (MIEG_3ESO). Respecto de las primeras columnas, cabe decir que se podía obtener un total de 16 puntos por dimensión (repartidos entre estereotipos [E] y rupturas [R]). Por ello, para establecer la comparativa de una manera visual, en las segundas columnas de la Tabla III se aplica el factor corrector 0.190475.

Para una interpretación más ágil de los datos, la Tabla III presenta coloreadas las casillas donde destacan los estereotipos, e iluminadas de verde las más rupturistas. Se ha considerado significativa la diferencia de tres o más puntos, pero igualmente los matices pueden apreciarse en la totalidad de parejas de datos. El más relevante es la baja proporción de estudiantes que identificaron, en general, las cuestiones sobre las que se les preguntaba.

Como se ve, los resultados de la fase A, obtenidos con el instrumento GS_5x4, muestran que los filmes que contienen estereotipos en mayor número de dimensiones sin ser neutralizados por caracterizaciones inversas son *Aviones* (2013), *Cars 2* (2011), *Enredados* (2010), *Monsters University* (2013), *Shrek 4 Felices para siempre* (2010), *Toy Story 4* (2019) y *Zootrópolis* (2016). Llama la atención que para los y las adolescentes han pasado bastante desapercibidos los estereotipos de cinco de ellas: *Aviones*, *Monsters University*, *Shrek 4 Felices para siempre*, *Toy Story 4* y *Zootrópolis*.

TABLA III. Resultados globales del análisis de 23 películas (MIEG_3ESO y GS_5x4)

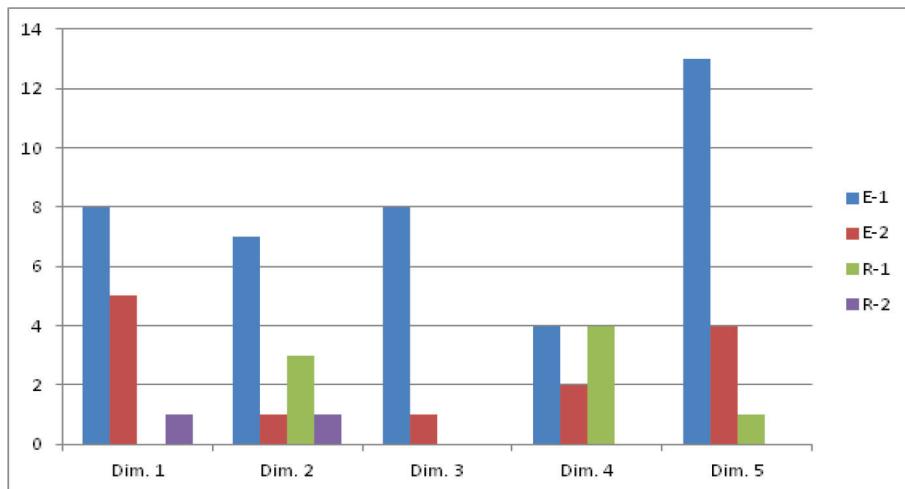
Dimensiones	D1		D2		D3		D4		D5	
	A E/R	B E/R								
Fases Películas										
Aviones (2013)	5/2	1.52/0.57	6/2	1.33/1.9	7/3	1.33/1.52	1/2	0.38/0.76	7/1	3.05/1.14
Brave (<i>Indomable</i>) (2012)	7/6	2.86/6.48	7/4	2.67/8.95	6/5	4.57/5.33	3/5	3.43/4.38	7/4	2.1/4.38
Buscando a Dory (2016)	2/3	0.57/1.14	6/3	2.67/3.05	2/3	1.33/1.14	1/2	1.52/1.52	2/6	1.9/2.29
Canta (2016)	3/2	3.62/1.33	3/4	2.86/1.9	7/2	3.43/0.95	2/0	1.71/0.76	4/2	3.24/0.95
Cars 2 (2011)	6/2	3.81/0.19	5/2	4.95/1.9	7/2	3.81/2.1	2/0	1.33/1.71	5/3	4.76/1.9
Cars 3 (2017)	6/8	1.9/0.19	3/5	4.38/1.9	6/5	2.29/2.29	1/2	0.76/1.71	2/4	4/1.71
Coco (2017)	3/3	2.1/1.33	6/2	1.71/3.43	3/2	3.05/1.33	0/2	2.1/2.1	4/1	2.1/1.52
Cómo entrenar a tu dragón (2010)	6/6	1.52/1.71	5/5	2.29/4.57	6/4	2.29/2.29	4/2	2.67/2.1	6/3	2.29/1.52
Cómo entrenar a tu dragón 3 (2019)	8/6	1.52/0.95	4/9	1.52/2.86	9/5	1.9/1.14	3/6	1.14/1.52	6/4	2.1/1.33
Del revés (2015)	3/4	3.62/1.33	4/2	4.38/4.76	5/5	1.14/2.86	4/3	2.29/3.24	3/5	4.19/2.29
Enredados (2010)	2/3	8.38/0.95	7/3	6.67/4	5/4	5.33/2.29	6/1	5.9/1.33	5/2	7.05/0.95
Frozen (2013)	6/2	8.19/1.52	6/4	5.33/6.67	2/3	3.62/5.14	4/3	4.57/1.71	6/2	6.1/2.48
Frozen 2 (2019)	8/4	5.52/0.95	6/7	3.43/4.95	4/3	2.29/3.43	1/4	2.1/2.67	6/1	4.95/2.67
Gru 3 (2017)	3/2	2.67/1.14	2/4	3.05/2.67	7/2	1.52/1.33	3/1	0.95/1.52	2/4	3.43/0.76
Monsters University (2013)	4/0	2.67/1.33	3/1	3.62/2.29	5/0	2.1/2.86	2/2	1.9/1.14	7/1	3.43/2.29
Ralph rompe Internet (2018)	6/5	2.1/1.33	5/9	2.29/2.48	8/6	1.14/1.33	2/6	1.9/0.95	6/1	3.24/1.52
Rompe Ralph (2012)	5/6	3.24/1.71	7/8	4/3.62	7/7	1.52/0.95	2/6	2.86/2.48	6/1	3.43/1.9
Shrek 4 Felices para siempre (2010)	4/4	3.81/2.48	3/8	2.48/3.81	9/0	1.33/1.52	5/2	1.52/2.1	5/1	1.14/2.29
Tiana y el sapo (2009)	2/3	5.52/0.76	8/6	4.19/1.52	4/3	2.48/2.1	3/4	2.86/0.95	8/5	4/0.57
Toy Story 3 (2010)	1/1	2.86/0.76	6/3	2.29/3.24	4/3	2.48/1.33	3/1	1.33/2.29	2/3	4.38/1.33
Toy Story 4 (2019)	5/3	2.29/1.14	6/6	1.14/3.05	6/5	1.33/2.1	6/3	1.52/1.52	7/1	2.86/1.9
Vaiiana (2016)	3/5	2.86/3.24	5/3	3.05/5.9	5/3	3.43/3.05	1/0	2.48/2.67	2/4	3.05/2.29
Zootrópolis (2016)	9/3	1.9/2.48	4/4	2.1/3.62	9/3	2.48/1.9	6/0	1.9/2.67	6/4	2.67/1.71

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, las películas más rupturistas según GS_5x4 (columnas primeras, correspondientes a la fase A) son dos de las más recientes de entre las analizadas, *Cómo entrenar a tu dragón 3* (2019) y *Ralph rompe Internet* (2018). Por el contrario, según MIEG_3ESO (fase B), la película que destaca por romper estereotipos sería *Brave* (2013). Al respecto, si bien no puede negarse que la protagonista, Mérida, contraviene en muchos aspectos el orden establecido y lo que se espera de ella según su sexo, cabe considerar que por el argumento desfilan muchos personajes secundarios que sí resultan marcadamente estereotípicos (véanse los resultados de la Tabla III, donde en cuatro de las cinco dimensiones los estereotipos detectados superan a los avances), algo de lo que el alumnado participante no muestra ser consciente.

Respecto a las dimensiones donde sí se evidencia su capacidad de identificar estereotipos de género, se manejan con cierta desenvoltura únicamente en lo concerniente al físico y la moda (D1). Por el contrario, llama la atención que no hayan apenas aludido a D2 y D3 (actitud/personalidad y relevancia social), comparativa que se visualiza claramente en el gráfico I.

GRÁFICO I. Número de ítems con diferencia >3 entre el análisis de la fase A (estereotipos [E-1] y rupturas [R-1], según GS_5x4) y el análisis de la fase B (estereotipos [E-2] y rupturas [R-2], según MIEG_3ESO).



Fuente: Elaboración propia.

Según E-1 (análisis de estereotipos en la fase A, obtenido mediante GS_5x4), la dimensión que más frecuentemente recoge rasgos tradicionales, o bien donde estos superan significativamente a las rupturas, es la quinta (audiovisual): en la muestra de percepción del público adolescente, recogida con el cuestionario MIEG_3ESO (análisis de estereotipos en la fase B, E-2 en el gráfico I), aunque perciben bastantes estereotipos respecto de esta categoría, no llegan al tercio. Finalmente, respecto a los quiebres, si bien se aglutina la mayoría en lo concerniente a las relaciones afectivas (D4) según el análisis A (R-1), los participantes en MIEG_3ESO no parecen ser conscientes de ello (R-2).

Discusión

Si se compara con estudios previos sobre estereotipos de género en las narrativas audiovisuales, no son pocos quienes se ocupan del tema, como muestran algunos monográficos elaborados y publicados en los últimos años (Saneleuterio y López-García-Torres, 2019; Vera Balanza *et al.*, 2021). De entre los específicamente centrados en animación infantojuvenil, puede citarse el estudio de Mérida-Serrano y Heras-Peinado (2021), cuyos resultados revelan la perpetuación de comportamientos sexistas, si bien su muestra es relativamente reducida: apenas once películas, de las cuales solo cuatro fueron estrenadas en la última década. Con todo, resulta curioso que se identifiquen dos nuevos estereotipos que en el presente estudio han quedado identificados como rupturas —la rebeldía de género y el alarde de excepcionalidad—, hecho que quizás evidencia precisamente que los rasgos estereotípicos son cambiantes, fruto de la evolución de los tiempos.

Protagonistas masculinos y femeninos han sido analizados también en función de parámetros concretos, bien sea el nivel de dependencia (López-García-Torres y Saneleuterio, 2021) o “complejo de Cenicienta” (Xu *et al.*, 2019), bien sea la diversidad de capacidades; en este último caso, una investigación elaborada por Del Moral Pérez y López-Bouzas (2021) mostró que los chicos están más determinados por sus limitaciones físicas e intelectuales, mientras que las chicas con discapacidad se representan con mayor probabilidad de superar sus limitaciones y conflictos, algo que mostraría cierta ruptura de estereotipos.

Sin embargo, el objeto de estudio de estas investigaciones son los propios productos culturales; es decir, se limitan a observarlos y

categorizarlos, pero no indagan sobre su impacto en la sociedad. Con todo, es posible comparar algunos resultados publicados con los nuestros en lo que tiene que ver con la categorización de los estereotipos de género. Sánchez-Labella-Martín *et al.* (2022) han presentado recientemente, aplicada a animación, pero enfocada a *spots* publicitarios, una tabla de análisis muy completa, con 25 indicadores divididos en tres bloques, si bien no fue validada por medios científicos ni está específicamente orientada a analizar estereotipos.

Respecto a los largometrajes animados, Porto (2010) selecciona ocho estereotipos de género y establece que la comunicación y representación estereotípica responde a la asignación tradicional. Su análisis de contenido demuestra que, hasta la década anterior al presente estudio —su análisis cubre 1998-2008 y el presente 2009-2019—, se siguieron reproduciendo los rasgos estereotipados que construyen la tipología de género convencional, donde “la masculinidad se vincula a la violencia, al dominio, al riesgo, a la habilidad, la inteligencia; mientras que la feminidad se encuentra más unida a la debilidad, la imprudencia, la bondad, la pasividad y los valores estéticos” (Porto, 2010, p. 13).

Un estudio más reciente es el de Cuenca-Orellana y López-Heredia (2020), centrado en los estrenos de Pixar entre 1998 y 2015. Sus resultados indican que, aunque se detectan rupturas de estereotipos, el 81.25% de los personajes femeninos ocupan puestos con poca capacidad de decisión, o en áreas que siempre han estado tradicionalmente asociadas a las mujeres. Sin embargo, Neira-Piñeiro *et al.* (2021), respecto de diez películas de productoras varias estrenadas entre 2010 y 2019, concluyen lo contrario: hay, pues, una creciente preocupación por el liderazgo femenino.

Las películas de animación mayormente abordadas por estudios de este tipo son las de Disney. Míguez (2015) analiza una muestra, pero solo aborda los papeles femeninos —e identifica un decrecimiento de los estereotipos, todo sea dicho—. En este sentido, se ha generalizado la tendencia académica a atender principalmente a las heroínas, y los veredictos circulan en ambos sentidos: pocos años antes Henry A. Giroux, gran especialista en el análisis estereotípico de Disney, afirmaba de sus personajes femeninos que “están subordinados a los masculinos y definen su poder y sus deseos casi exclusivamente en términos de la narrativa del macho dominante” (Giroux, 2010, p. 65).

Lo que apenas se ha investigado hasta ahora es la percepción y valoración de adolescentes respecto de estos ítems, es decir, en qué

medida son capaces de identificar las rutas de pensamientos estereotípicos en productos audiovisuales de consumo habitual en estas edades. Uno de los pocos estudios que se ha preocupado por ello, concretamente por la influencia de las Princesas Disney, es el de Robinson *et al.* (2020), quienes hallaron cuatro tipos de intereses entre las adolescentes, los cuales explican el sentido de la atracción que dichos personajes ejercen sobre ellas. Aunque no es directamente comparable con los resultados del presente artículo —aquí no se han abordado tipos, sino estereotipos—, sí resulta destacable que mientras que unas se identifican con las figuras virtuosas o bellas/ricas, otras abogaban por los rasgos soñadores o guerreros. Quizás esta sea la explicación de que muchos estereotipos no hayan sido identificados, según los resultados de MIEG_3ESO.

Conclusiones

Las representaciones heterogéneas del género en las películas que se han seleccionado en este estudio permiten al público infantil y adolescente dejarse influir por gran diversidad de personajes, si bien esto se manifiesta como un proceso no consciente. Especialmente en el caso de las mujeres, quizás las representaciones femeninas pueden ayudar a las consumidoras preadolescentes y adolescentes a desafiar el orden social dominante y a ejercer su propia identidad; al romper los límites de género, estos personajes femeninos trascienden tanto las expectativas como las limitaciones impuestas por el patriarcado. Sin embargo, según el análisis, y dado que gran cantidad de estereotipos se sigue manteniendo, también puede suceder lo contrario, puesto que no se ha detectado suficiente capacidad crítica en estas edades.

Se ha visto que la literatura publicada sobre el tema se limita a evidenciar, pocas veces con instrumentos validados, los estereotipos presentes en diferentes productos culturales y suele incidir en aspectos consabidos. Por el contrario, este estudio compara los rasgos estereotípicos y rupturistas obtenidos con un análisis científico con los percibidos por el público adolescente, enfoque que resulta crucial y novedoso, puesto que la presencia de dichos rasgos es trascendental sobre todo cuando no son detectados. Al mismo tiempo, las implicaciones educativas que se derivan de ello es que resulta necesario educar la percepción y la interpretación: no se puede combatir ni cambiar lo que se asume como

normal. Solo si el alumnado adolescente es capaz de detectar actitudes sexistas y micromachismos podremos esperar que reaccione para combatirlos y construir una sociedad más justa.

En efecto, como dicen Mérida-Serrano y Heras-Peinado (2021), las películas con gran carga estereotípica no son un “recurso óptimo para potenciar los valores de igualdad propios de una escuela coeducativa, a menos que los docentes, junto al alumnado, realicen un análisis crítico con perspectiva de género durante su proyección en el aula” (p. 183), algo que precisamente se ha contemplado en el diseño de esta doble investigación, cuyas conclusiones se recogen a continuación.

Así, como respuesta al OG que quedó planteado en la formulación de propósitos, se han identificado los estereotipos de género de 23 películas de animación infantil estrenadas entre 2009 y 2019, tanto en los diálogos y letras de las canciones como en las imágenes y en la música e intervenciones sonoras que se muestran al espectador y que por tanto los refuerzan a nivel visual y auditivo. Según los datos obtenidos en el análisis A, las películas con más variedad de estereotipos de género son *Aviones*, *Cars 2*, *Enredados*, *Monsters University*, *Shrek 4 Felices para siempre*, *Toy Story 4* y *Zootrópolis*. De entre ellas, solo *Cars 2* y *Enredados* fueron consideradas estereotípicas por el público adolescente, a las que hay que añadir *Frozen*, filme al que atribuyen más sexismo del que realmente tiene. También Jaijo-Llorens (2019) afirma, aun centrándose la factoría Disney, la gran influencia que el cine de animación ejerce en la sociedad infantil y adolescente. Los contenidos, acompañados de música exitosa y ofrecidos mediante divertidas animaciones, llegan a un gran número de espectadores, expuestos a valores y estereotipos que perpetuarán de manera más inadvertida de lo que parece.

En cuanto a los objetivos específicos, las identificaciones de género se han clasificado en cinco dimensiones (OE1): corporal (cuestiones concernientes al físico o a la moda), actitudinal (aspectos referidos a la actitud o la personalidad), social (rasgos relacionados con la mayor o menor relevancia social de los personajes), afectivo-sexual (especialmente la representación de las relaciones afectivas) y audiovisual (es decir, la representación visual y auditiva).

Complementariamente, se ha analizado cómo estas son percibidas por la sociedad actual durante su etapa de formación; en concreto, entre el público adolescente (OE2). Así, partiendo del análisis de una muestra de 84 estudiantes de 3.^º ESO, se ha demostrado que los rasgos

estereotípicos que más identifican son los concernientes al físico/moda, mientras que les pasan desapercibidos si los estereotipos se refieren a la actitud/personalidad o relevancia social (OE2.1). Finalmente, los quiebres que más les cuesta identificar son los que tienen que ver con las relaciones afectivas (OE2.2), lo que podría estar relacionado con cierto efecto de naturalización de las mismas, es decir, con un avance en el establecimiento de nuevos modelos más igualitarios.

Las limitaciones de esta investigación recomiendan su replicación con reclutamientos más numerosos y películas más actuales. La perspectiva puede ampliarse, además, atendiendo las implicaciones educativas del estudio, en la medida en que incluir la percepción y análisis de rasgos tradicionales y rupturistas en cuanto al género en medios audiovisuales es crucial para el desarrollo de programas educativos que promuevan la igualdad entre hombres y mujeres. Según lo expuesto, puede concluirse que resulta imprescindible trabajar la identificación de los estereotipos de género desde la educación reglada, especialmente en las aulas de institutos, dado que su estudiantado se encuentra en un momento crítico de formación de su identidad y de aprendizaje de las relaciones entre sexos.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, S., Cabrerizo, F., Marquesán, A., y Lorente, C. (2021). Animación republicana: entre la transmedialidad y la radicalización ideológica. *Con A de animación. Revista Semestral del Grupo de Animación UPV*, 12, 12-30. <https://doi.org/10.4995/caa.2021.15083>
- Anugerahwati, M. (2020). Gender and Language in Movies. *KnE Social Sciences*, 4(10), 412-416. <https://doi.org/10.18502/kss.v4i10.7429>
- Arenas, L. (2013). Sexismo en adolescentes y su implicación en la violencia de género. *Boletín Criminológico*, 144, 1-5. <https://doi.org/10.24310/Boletin-criminologico.2013.v19i0.7976>
- Beauchamp, R. (2005). *Designing sound for animation*. Taylor & Francis Ltd.
- Bonilla, J., Loscertales, F., y Páez, M. (2012). Educación en valores a través del cine. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 117-131.
- Bonilla-Algovia, E., Rivas-Rivero, E., y Pascual Gómez, I. (2021). Mitos del amor romántico en adolescentes: relación con el sexismoy variables procedentes de la socialización. *Educación XXI*, 24(2), 441-464. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28514>

- Buhler, J., Neumeyer, D., y Deemer, R. (2010). *Hearing the movies: Music and Sound in Film History*. Oxford University Press.
- Cantera, L. M., y Blanch, J. M. (2010). Percepción social de la violencia en la pareja desde los estereotipos de género. *Intervención Psicosocial*, 19(2), 121-127. <https://doi.org/10.593/in2010v19n2a3>
- Cuenca-Orellana, N., y López-Heredia, P. (2020). Male and Female Workers. Gender Treatment Through Pixar's Films. *Comunicación*, 10(1), 97-123. <https://doi.org/10.33732/ixc/10/01Malean>
- De la Concha, A. (coord.) (2010). *El sustrato cultural de la violencia de género. Literatura, arte, cine y videojuegos*. Síntesis.
- Del Moral Pérez, M.ª E., y López-Bouzas, N. (2021). Diferentes capacidades representadas en la animación infantil: una mirada inclusiva. *Revista de Educación Mediática y TIC EDMETIC*, 10(1), 20-39. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.12851>
- Díaz, I. Y., Enciso, R., González, S., Mendoza, R. A., y Fonseca, M. E. (2019). La televisión y su influencia en los niños. El caso de una escuela primaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(número especial), 28-33.
- Escalante, S. N. (2020). *Dizzy Dishes*: la utilización de los dibujos animados para representar la bestialidad de los animales. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*, 7(2), 484-504.
- Ferrer, V. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 105-122.
- Franklin, P. (2011). *Seeing through music: gender and modernism in classic Hollywood film scores*. Oxford University Press.
- Giroux, H. A. (2010). Lo que los niños aprenden de Disney. En Aparici, R. (coord.), *La construcción de la realidad en los medios de comunicación* (pp. 65-78). UNED.
- Golden, J. C., y Jacoby, J. W. (2018). Playing Princess: Preschool Girls' Interpretations of Gender Stereotypes in Disney Princess Media. *Sex Roles*, 79, 299-313. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0773-8>
- González-Delgado, A. (2019). Propuestas de metodología de investigación sobre estereotipos de género en los medios de comunicación. Casos prácticos. En Carrillo, M.ª V., y Pérez, M. (eds.), *Metodologías y experiencias de investigación en comunicación e investigación* (pp. 175-193). Sociedad Latina de Comunicación Social. <https://doi.org/10.4185/cac163>

- Jaijo-Llorens, R. (2019). No hace falta comer perdices para vivir felices: análisis de los estereotipos presentes en la filmografía clásica Disney. *Lenguaje y Textos*, 50, 119-129. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11173>
- Kassabian, A. (2001). *Hearing film: Tracking identifications in contemporary Hollywood film music*. Routledge Ltd.
- López-García-Torres, R., y Saneleuterio, E. (2021). In/dependencia de hombres y mujeres en cuatro producciones de Disney y su impacto social. *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 21, 109-121. <https://doi.org/10.5944/comunitania.21.5>
- Lorenzo-Lledó, A., Lledó, A., y Lorenzo, G. (2020). Cinema as a Transmitter of Content: Perceptions of Future Spanish Teachers for Motivating Learning. *Sustainability*, 12, 5505. <https://doi.org/10.3390/su12145505>
- Martín Carrasquilla, O., Santaolalla Pascual, E., y Muñoz San Roque, I. (2022). La brecha de género en la Educación STEM. *Revista de Educación*, 396, 151-175. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-533>
- Medialdea, B. (2016). Discriminación laboral y trabajo de cuidados: el derecho de las mujeres a no decidir. *ATLÁNTICAS - Revista Internacional de Estudios Feministas*, 1(1), 90-107.
- Mérida-Serrano, R., y Heras-Peinado, T. (2021). A Gender Perspective in Analyzing Film Production for Children as a Source for Coeducation. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 62, 183-208. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.86062>
- Míguez, M. (2015). De Blancanieves, Cenicienta y Aurora a Tiana, Rapunzel y Elsa: ¿qué imagen de la mujer transmite Disney? *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 1(2), 41-58. <http://dx.doi.org/10.15304/ricd.1.2.2472>
- Monleón, V. (2021). De la normatividad hacia la alteridad. Estudio mixto sobre el tratamiento de la diversidad en películas Disney. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 83–108. <https://doi.org/10.6018/educatio.423291>
- Neira-Piñeiro, M.^a R., Del Moral Pérez, M.^a E., y Villalustre, L. (2021). Female leadership represented in animation for children and the sociocognitive learning of 21st-Century. *International Journal of Communication*, 15, 605-624. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/14910/3340>
- Porto, L. (2010). Socialización de la infancia en películas de Disney/Pixar y Dreamworks/PDI. Análisis de modelos sociales en la animación. *Prisma Social*, 4, 1-20.

- Rivas-Rivero, E., Checa-Romero, M., y Viuda-Serrano, A. (2022). Factores relacionados con las creencias distorsionadas sobre las mujeres y la violencia en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 395, 363-389. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-517>
- Robinson, T., Church, S., Callahan, C., Madsen, M., y Pollock, A. (2020). Virtue, royalty, dreams and power: Exploring the appeal of Disney Princesses to preadolescent girls in the United States. *Journal of Children and Media*, 14(4), 510-525. <https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1711787>
- Ruiz-Repullo, C. (2016). *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Sánchez-Labella-Martín, I. (2015). *Veo veo, qué ven. Uso y abuso de los dibujos animados. Pautas para un consumo responsable*. Inquietarte.
- Sánchez-Labella-Martín, I., Garrido-Lora, M., y Guarinos, V. (2022). La animación como recurso en publicidad. Un análisis desde la perspectiva de género. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 13(1), 441-454. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM.19699>
- Sánchez-Martín, M., Corral-Robles, S., Llamas-Bastida, M. C., y González-Gijón, G. (2023). Determinantes académicos y motivacionales en función del género del alumnado de Formación Profesional. *Revista de Educación*, 399, 11-37. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-560>
- Saneleuterio, E., y López-García-Torres, R. (2019). Cuestiones de género y ciudadanía en el discurso fílmico. *Comunicación y Género*, 2(2), 147-159. <https://doi.org/10.5209/cgen.66507>
- Saneleuterio, E., y Soler-Campo, S. (2022). Gender stereotypes in audio-visual productions: design and validation of the GS_5x4 analysis table. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 64, 27-54. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.90777>
- Santana Vega, L. E., Feliciano García, L. A., y Ruiz Alfonso, Z. (2023). Estereotipos de género y variables vocacionales en alumnas de educación secundaria. *Revista de Educación*, 400, 265-294. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-569>
- Schiele, K., Louie, L., y Chen, S. (2020). Marketing feminism in youth media: A study of Disney and Pixar animation. *Business Horizons*, 63(5), 659-669. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2020.05.001>

- Stover, C. (2012). Damsels and Heroines: The Conundrum of the Post-Feminist Disney Princess. *LUX: A Journal of Transdisciplinary Writing and Research from Claremont Graduate University*, 2(1), 1-10.
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6, 37-48.
- Vera Balanza, M.^a T., Saneleuterio, E., Ruiz Muñoz, M.^a J., y Leoz, D. (2021). Transformaciones en las narrativas audiovisuales desde una perspectiva de género. *Cuestiones de Género: de la Igualdad y la Diferencia*, 16, 1-11. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i16.7067>
- Xu, H., Zhang, Z., Wu, L., y Wang, C.-J. (2019). The Cinderella Complex: Word embeddings reveal gender stereotypes in movies and books. *PLoS ONE* 14(11): e0225385. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225385>

Información de contacto: Elia Saneleuterio Temporal. Universitat de Valencia. Facultat de Magisteri. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Av. Els Tarongers, 4, 46022 València. *E-mail:* elia.saneleuterio@uv.es / Sandra Soler Campo. Universitat de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento de Didácticas Aplicadas. Campus de Mundet, Pg. de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona. *E-mail:* sandra.soler@ub.edu

La competencia comunicativa y la autopercepción del alumnado como claves para el desarrollo académico en contextos multilingües

Students' communicative competence and self-perception as keys to academic development in multilingual contexts

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-656>

Oihana Leonet

<https://orcid.org/0000-0002-8801-5455>
UPV/EHU

Alaitz Santos

<https://orcid.org/0000-0002-6620-5266>
UPV/EHU

Eider Saragueta

<https://orcid.org/0000-0003-1325-5697>
UPV/EHU

Resumen

En este estudio exploramos la relación entre la autopercepción de la competencia comunicativa y la competencia real de un grupo de estudiantes multilingües de la Comunidad Autónoma Vasca. En el estudio participaron 193 estudiantes de Educación Primaria (N= 95) y Secundaria (N=98). La principal lengua de instrucción utilizada dentro del aula era el euskera, y el castellano, el euskera y el inglés se impartían como asignaturas obligatorias. Los participantes completaron escalas de autopercepción sobre su competencia en euskera, castellano e inglés. Se diseñaron y validaron pruebas específicas para medir su competencia comunicativa real en las tres lenguas. Además, se realizaron dos grupos focales con el profesorado (n=14). La autopercepción en las tres

lenguas y las puntuaciones obtenidas en las pruebas objetivas señalan en la misma dirección, pero los resultados muestran diferencias entre las dos etapas educativas. La autopercepción y la competencia real son más altas en castellano en ambos grupos, pero las puntuaciones difieren en el orden de las otras dos lenguas. El alumnado de primaria puntúa más alto en las dos mediciones en euskara mientras que el alumnado de secundaria lo hace en inglés. Los resultados ponen de manifiesto la compleja interacción entre diversos factores (entorno social, exposición, utilización, edad...) que afectan el desarrollo de la competencia lingüística en una segunda lengua.

Palabras clave: competencia comunicativa, autopercepción lingüística, educación multilingüe, euskera, castellano, inglés.

Abstract

In this research study, we explored the relationship between the self-perception of communicative competence and the real competence of a group of multilingual students from the Basque Autonomous Community. Participants were 193 students from primary education (N= 95) and secondary education (N=98). The main language of instruction was Basque, and Basque, Spanish and English were school subjects. All the participants filled out a self-perception competence scale in Basque, Spanish and English. Specific tests were designed and validated to measure their real communicative competence in the three languages. Two focus group discussions were conducted with teachers (N=14). The self-perception in the three languages and the scores obtained in the objective tests pointed in the same direction, but the results showed differences between groups. Both groups scored higher in self-perceptions and real competence in Spanish, but the scores differed in the order of the other two languages. Primary students scored higher in Basque while secondary students scored higher in English. The results highlight the complex interaction of some variables (context, exposure, use, age...) affecting the development of language competence in a second language.

Keywords communicative competence, self-perception of language, multilingual education, Basque, Spanish, English.

Introducción

La Comunidad Autónoma Vasca (CAV) es una sociedad cada vez más multilingüe la cual ofrece un contexto interesante a la hora de analizar el fenómeno del multilingüismo en el ámbito educativo. Con una población de algo más de dos millones de habitantes, el 43,3% de la población mayor

de dos años es bilingüe, es decir, habla euskera, la lengua minoritaria, y castellano, la lengua mayoritaria. Sin embargo, el uso de la lengua minoritaria es considerablemente menor y muy heterogénea en las provincias que componen el territorio (Eustat, 2021). En cuanto al sistema educativo, el 77,76% del alumnado de Educación Primaria y el 72,11% de Educación Secundaria estudian a través del euskera como lengua de enseñanza en el denominado modelo D (Gobierno Vasco, 2022a). Desde su implantación a principios de los años 80, el modelo D ha sido uno de los factores más importantes en la revitalización del euskera ya que ha facilitado la adquisición de la lengua a una cantidad considerable de la población. En la actualidad, el 62,4% de las personas que residen en la CAV tienen algún conocimiento de euskera (Eustat, 2021).

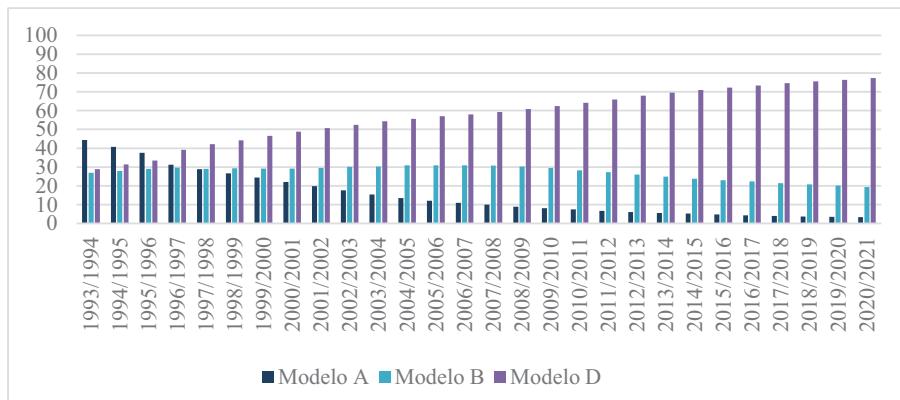
El enorme crecimiento de la enseñanza en euskera ha supuesto un cambio sustancial para el sistema educativo vasco. La tipología del alumnado que aprende a través del euskera es mucho más diversa que en el pasado. Esta heterogeneidad se caracteriza por una mayor riqueza lingüística entre el alumnado, el acceso al euskera fuera del centro educativo y las actitudes e ideologías hacia las lenguas. En la actualidad la mayoría del alumnado matriculado en el modelo D tiene el castellano u otra lengua como su L1 y, además, apenas tienen exposición al euskera fuera del centro educativo. Esta realidad tiene consecuencias no solo en la adquisición de las lenguas del currículo, sino que también en las demás áreas curriculares.

En el presente estudio se explora la autopercepción y la competencia lingüística real en euskera, castellano e inglés de alumnado de Educación Primaria y Secundaria de un centro situado en una ciudad de la CAV.

La educación multilingüe en la Comunidad Autónoma Vasca: retos del futuro

El objetivo de la enseñanza bilingüe desde finales de los años 70 ha sido garantizar que todo el alumnado de la CAV, al finalizar la enseñanza obligatoria, domine las dos lenguas oficiales. Desde entonces, se ha avanzado positivamente hacia un sistema educativo multilingüe. Uno de los principales cambios ha sido la lengua de enseñanza elegida por los padres y madres para sus hijos e hijas. Como puede observarse en la Figura 1, la tendencia de matriculación del modelo A en castellano y del

FIGURA I. Evolución del modelo lingüístico educativo en la CAV



Fuente: Elaboración propia a partir de Eustat (2021).

modelo D en euskera ha evolucionado en sentido opuesto, y hoy en día, el euskera es la principal lengua de instrucción, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria (Eustat, 2021). Actualmente, el modelo D es la columna vertebral del sistema educativo vasco.

El perfil del alumnado del modelo D es hoy día más heterogéneo, y la mayoría aprende a través de su segunda lengua (euskeras), lo que supone un enorme reto para el sistema educativo vasco (Consejo Escolar de Euskadi, 2019). Según la legislación educativa vigente, el alumnado debería alcanzar un nivel similar de competencia en euskera y castellano al final de la etapa de escolarización obligatoria. En concreto, el anteproyecto de la ley vasca de educación (Gobierno Vasco, 2022b) establece que todos/as deben alcanzar una competencia comunicativa en las dos lenguas correspondiente al nivel B2 descrito por el Marco Común Europeo de Referencia. Desarrollar la competencia comunicativa en las dos lenguas oficiales es un objetivo necesario, pero un reto lingüístico muy exigente. En un sistema de inmersión lingüística, como es el caso de gran parte del alumnado matriculado en el modelo D, alcanzar un buen nivel en la lengua vehicular es un objetivo imprescindible para garantizar un correcto aprendizaje del resto de materias que componen el currículo.

Uno de los aspectos que más preocupa a la comunidad educativa es la comprensión lectora. Esta preocupación se ve reflejada en los resultados adquiridos en evaluaciones comparativas a gran escala. Los

resultados del alumnado en las evaluaciones externas estandarizadas de mayor impacto, como son la evaluación diagnóstica desarrollada por el Gobierno Vasco y el estudio internacional PISA de la OCDE (Consejo Escolar de Euskadi, 2019; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018), muestran una clara tendencia decreciente en los resultados de comunicación lingüística en euskera del conjunto del alumnado de 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria. El bajo rendimiento del alumnado en las evaluaciones externas estandarizadas se ha reflejado en los medios de comunicación, cuestionando la capacidad del sistema educativo vasco, y en particular del modelo D, para educar a estudiantes multilingües: “El modelo D avanza, pero el euskera retrocede en las aulas. ¿Qué ocurre?” (Guillenea, 2016). Y en este otro artículo, por ejemplo: “El Consejo Escolar de Euskadi pide una “reflexión” sobre el modelo de euskaldunización por malos resultados” (Europa Press, 2020).

Sin minimizar la importancia de los resultados analizados anteriormente, cabe señalar que el modelo A (castellano como lengua de instrucción) y el modelo B (euskería y castellano como lengua de instrucción) no han obtenido mejores resultados en dichas pruebas. En cuanto a las competencias comunicativas en euskera, los modelos A y B obtienen peores resultados que el modelo D en las evaluaciones diagnósticas, mientras que el modelo A y B no obtienen mejores resultados en comparación con el modelo D en castellano (De la Rica et al., 2019).

Las razones de este descenso en los resultados pueden ser varios. Por un lado, hemos mencionado que el modelo D es cada vez más heterogéneo y que la mayoría estudia en su segunda e incluso tercera lengua (Consejo Escolar de Euskadi, 2019). Según los datos aportados en el informe Arrue (Gobierno Vasco, 2020), el uso del euskera entre los miembros de la familia en la CAV es del 29% en Educación Primaria y del 21% en Educación Secundaria. A esto hay que sumarle la baja exposición al euskera que tiene gran parte del alumnado fuera del horario escolar. Cummins (2002) propuso los conceptos de BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) y CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) para explicar el proceso de aprendizaje de la L2 del alumnado migrante (Navarro & Huguet, 2006). Estos conceptos también pueden ser útiles para explicar las dificultades del alumnado autóctono que se escolariza en su L2. El término BICS hace referencia a la comunicación en la L2 en situaciones contextualizadas, mientras que CALP se refiere al lenguaje académico que requiere una alta implicación cognitiva y se utiliza en

situaciones descontextualizadas. Se trata de un lenguaje relacionado con las áreas académicas, la cual se caracteriza por incluir un vocabulario de baja frecuencia, una sintaxis más compleja e información compacta y abstracta. El desarrollo de este tipo de lenguaje es imprescindible para todo el alumnado, ya que es el principal instrumento para la adquisición de los conocimientos curriculares y se desarrolla mediante actividades académicas durante el proceso de escolarización. El alumnado autóctono que estudia en su L2 es capaz de utilizar la lengua para desempeñar tareas básicas en el ámbito cotidiano. En cambio, el desarrollo de las competencias curriculares requiere del dominio del lenguaje académico. A este respecto, cabe destacar otro constructo CALS (Core Academic-Language Skills) que hace referencia a una constelación de habilidades lingüísticas relacionadas con la comprensión lectora (Meneses et al., 2018). CALS son habilidades lingüísticas de gran utilidad que apoyan la comprensión de lectura en todas las áreas de contenido escolar, incluso en contextos educativos bilingües (Phillips-Galloway et al., 2020).

La presencia del inglés en la sociedad vasca, y en el mundo en general, es cada vez mayor en ámbitos como la educación (Leonet y Orcasitas-Vicandi, 2024), en el ámbito laboral (van der Worp et al., 2017) e incluso en los hábitos de ocio de las personas como consecuencia de la proliferación de plataformas digitales que ofrecen la posibilidad de consumir productos audiovisuales en inglés (Ikusiker, 2023). En el ámbito educativo, la mayoría del alumnado comienza a aprender inglés a los cuatro años y el uso de esta lengua también se utiliza como lengua adicional de enseñanza tanto en Primaria como en Secundaria (Cenoz, 2023). A su vez, el uso del inglés en actividades extraescolares ha crecido y hoy en día es la lengua predominante entre los/as estudiantes de Secundaria. Esta tendencia es creciente tanto en Primaria como en Secundaria (Gobierno Vasco, 2020). Según el informe Arrue elaborado por el Gobierno Vasco y el Soziolinguistika Klusterra –Clúster de Sociolingüística- del País Vasco (ver, Gobierno Vasco, 2020), en 4.^º de Educación Primaria (EP) un 55,8% declara realizar actividades en euskera, y en 2.^º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) un 36,9%. En cuanto a las actividades en castellano, en 4.^º de EP un 61,5% dice realizar actividades semanalmente en tal lengua, y en 2.^º de la ESO el porcentaje es del 42,4%. En cuanto al inglés, esta es la lengua menos utilizada para realizar actividades extraescolares en 4.^º de EP (51,4%), mientras que en 2.^º de la ESO el inglés es la lengua más utilizada (58%).

En cuanto a los hábitos de ocio, el informe de Ikusiker (2023), que mide el consumo de contenido en plataformas de streaming en la población joven, arroja datos interesantes sobre las lenguas en las que se consume el contenido en estas plataformas. Algo más de dos tercios de los contenidos de las plataformas de streaming se ven en castellano (67,7%) y una cuarta parte en inglés (26,5%). Las personas que habitualmente consumen contenido en euskera son sólo el 0,7%. Cabe decir que la presencia del euskera en estas plataformas es mínima (Ikusiker, 2023).

La autopercepción y la competencia comunicativa real

Son muchos los factores asociados al aprendizaje de lenguas (Gardner, 2007; Hattie, 2012), entre ellos cabe destacar las autopercepciones que uno/a mismo/a tiene sobre su propia competencia lingüística. La autopercepción se caracteriza por la subjetividad, un desajuste frecuente entre el yo real y el percibido (Deci & Flaste, 1995; Deci & Moller, 2005) y es el reflejo de varios aspectos de la L2 donde se incluye la competencia percibida en aspectos gramaticales, fonológicos, lexicales, sintácticos y pragmáticos (Dewaele, 2008). A su vez, las autopercepciones también pueden atribuirse a las experiencias de aprendizaje experimentadas con anterioridad durante la etapa educativa, bien sean éxitos en la L2 como acontecimientos traumáticos experimentados con anterioridad (Dewaele, 2008; López-González, 2010).

La investigación sobre la adquisición de la competencia comunicativa sugiere que los niveles de competencia alcanzados por los aprendices y usuarios de L2 está determinado por una compleja interacción de variables tanto psicológicas y afectivas como sociobiográficas (Dewaele, 2008). Dewaele (2008) propone una serie de variables que se relacionan con la autopercepción de la competencia lingüística donde destaca el contexto de adquisición, la edad de inicio de aprendizaje en la lengua, la distancia tipológica entre la L1 y la L2, la frecuencia de uso, el sexo, la edad y el nivel de educación del participante.

Ante esto, se vuelve relevante explorar las autopercepciones del alumnado sobre la competencia comunicativa para comprender los puntos de vista desde los cuales el alumnado aborda sus aspiraciones académicas (López-González, 2010). Las autopercepciones, a menudo, difieren de la competencia real del alumnado. Por ejemplo, en un estudio realizado

con alumnado universitario, Alwi & Sidhu (2013) analizaron la relación entre la autopercepción sobre la competencia comunicativa oral y el nivel de competencia real. Para analizar la competencia real, cada estudiante realizó una presentación oral, las cuales fueron evaluadas por un panel de expertos/as. Los resultados obtenidos indicaron que el alumnado logró puntuaciones más altas en sus autopercepciones en comparación con el desempeño real. La investigación sobre la autopercepción de la competencia comunicativa de niños y niñas y jóvenes es escasa. Varios autores han señalado la relación entre el rendimiento académico y la autopercepción comunicativa entre el alumnado infantil (Chesebro et al., 1992; Rosenfeld et al., 1995). Chesebro et al., (1992) examinaron las actitudes hacia la comunicación de 2.793 estudiantes en riesgo académico en Estados Unidos y encontraron que los estudiantes en riesgo académico tenían más aprensión hacia la comunicación y una menor autopercepción de la competencia comunicativa. Según Platsidou y Kantaridou (2014), la autopercepción está estrechamente relacionada con el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas, así como con las actitudes hacia el aprendizaje. Estas últimas se forman tanto en el espacio académico como en el contexto social más amplio y afectan la autopercepción de la competencia. Estas autoras, basándose en una muestra de 1302 estudiantes de primaria y secundaria, encontraron que las actitudes hacia el aprendizaje de lenguas afectan directa e indirectamente la autopercepción de la competencia en la segunda lengua, a través de una mejora en el uso de estrategias. Las conclusiones extraídas indican que la formación en estrategias de aprendizaje puede ser mejorada mediante intervenciones paralelas que modifiquen las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje de un segundo idioma. A su vez, Lee et al. (2003) destacan la importancia de una perspectiva social y cultural para comprender el desarrollo de la autopercepción de la competencia en los niños y niñas.

La investigación de la autopercepción del alumnado de primaria y secundaria adquiere una gran importancia debido a que muchos de estos estudiantes consideran que la educación formal, sobre todo durante la adolescencia, tiene poca utilidad práctica, y buscan cada vez más otras fuentes de información y competencias. Desde el enfoque de la socialización lingüística, Heath (2008) afirma que los hábitos lingüísticos profundos en la adolescencia surgen a través de las amistades y las interacciones entre iguales. Esta afirmación se refleja en los resultados del informe Arrue (Gobierno Vasco, 2020) sobre el uso del euskera en el

entorno escolar entre niños y adolescentes. El uso del euskera con sus compañeros y compañeras dentro del aula es del 66,5% en Educación Primaria y del 37,3% en Educación Secundaria. En cuanto al patio de recreo, el 40,9% del alumnado de Primaria utiliza el euskera con sus compañeros frente al 21,8% de Educación Secundaria. Por lo general, el uso del euskera con el profesorado es mayor en las dos etapas tanto dentro como fuera. Mientras que el 78,2% en Primaria y el 67,9% en Secundaria lo utilizaba dentro del aula, fuera el uso baja al 60,3% en Primaria y al 40,9% en Secundaria (Gobierno Vasco, 2020). En contextos educativos multilingües donde cohabitan lenguas con diferentes estatus y presencia en la sociedad, la autopercepción es una variable para tener en cuenta a la hora de diagnosticar contextos educativos multilingües.

Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo de esta investigación ha sido explorar las autopercepciones y la competencia real del euskera, castellano e inglés del alumnado. Para ello se han tenido en cuenta las percepciones tanto del alumnado como del profesorado sobre la competencia lingüística y el uso de las lenguas.

Teniendo en cuenta lo descrito en el apartado anterior se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo percibe el alumnado de Primaria y Secundaria su nivel de competencia en euskera, castellano e inglés?
2. ¿Cuál es la competencia real del alumnado de Primaria y Secundaria en euskera, castellano e inglés?
3. ¿Cómo percibe el profesorado la competencia lingüística del alumnado de Primaria y Secundaria?

Método

Para llevar a cabo este estudio de investigación se ha utilizado una metodología mixta. La combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos en una misma investigación proporciona una comprensión más exhaustiva de las cuestiones planteadas que el uso de cualquiera de ellos por separado. A su vez, aporta complejidad al diseño del trabajo,

contemplando los beneficios de cada uno de los enfoques (Hernández et al., 2006). Siguiendo a Creswell (2014), se ha optado por el diseño de modelo secuencial explicativo, en el que el énfasis se sitúa en la fase cuantitativa y sustenta los datos cualitativos que se recogen posteriormente en otra fase.

Muestra

Esta investigación incluye una muestra de 193 participantes (con edad de ~12,5), el 49,7% eran alumnas y el 49,3% alumnos. Todos ellos/as se dividieron en dos grupos teniendo en cuenta su edad y curso escolar. El primer grupo se conformó por 95 estudiantes que cursaban 5.º curso de Educación Primaria (EP) y el segundo de 98 estudiantes de 3.º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Todo el alumnado asistía a un colegio de carácter concertado ubicado en el centro de la ciudad y estaba matriculado en el modelo D, lo que significa que la lengua principal de instrucción es el euskera para todas las materias escolares excepto el castellano y el inglés que se imparten unas 3 horas semanalmente cada una de ellas. La mayoría de los padres y de las madres tenían estudios de Educación Superior (padre/madre1, 86,2%; padre/madre2, 82%).

El 73,7% del alumnado de Primaria y el 79,4% del de Secundaria participaba en actividades extraescolares en inglés. En cuanto al entorno sociolingüístico, el 15,3% de la población de la ciudad donde se ubica el colegio sabe hablar euskera (Soziolinguistika Klusterra, 2021). La Tabla I muestra el uso lingüístico del alumnado en casa, en la escuela y con los amigos/as.

Además, en el estudio participaron 6 docentes de Educación Primaria y 8 de Educación Secundaria. En la Tabla II se muestra el código asignado al profesorado, el género, las asignaturas impartidas y los años de

TABLA I. Uso de las lenguas del alumnado

Lugar	Castellano	Euskera	Los dos
En casa	71,4%	4,8%	16%
En la escuela	23,6%	13,3%	61,5%
Con los amigos y las amigas	86,2%	2,6%	10,8%

Fuente: Elaboración propia.

TABLA II. Perfil del profesorado de Primaria y Secundaria

Código	Género	Asignatura impartida	Años de experiencia en educación
EP1	Hombre	Tutoría, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza	19 años
EP2	Mujer	Tutoría, Lengua Castellana y Literatura y Lengua Vasca y Literatura	16 años
EP3	Mujer	Primera Lengua Extranjera (inglés)	5 años
EP4	Mujer	Tutoría, Ciencias de la Naturaleza y sociales, Lengua Castellana y Literatura y Lengua Vasca y Literatura	8 años
EP5	Mujer	Primera Lengua Extranjera (inglés)	15 años
EP6	Mujer	Primera Lengua Extranjera (inglés)	23 años
ESO1	Mujer	Tutoría, Lengua Castellana y Literatura	33 años
ESO2	Hombre	Primera Lengua Extranjera (inglés)	29 años
ESO3	Mujer	Tutoría, Lengua Vasca y Literatura	5 años
ESO4	Mujer	Primera Lengua Extranjera (inglés), Segunda Lengua Extranjera (francés) y latín	27 años
ESO5	Hombre	Tutoría, Lengua Castellana y Literatura	30 años
ESO6	Mujer	Primera Lengua Extranjera (inglés)	34 años
ESO7	Mujer	Tutoría, Lengua Vasca y Literatura	25 años
ESO8	Mujer	Matemáticas y coordinadora de la ESO	21 años

Fuente: Elaboración propia.

experiencia en educación. El profesorado de Primaria impartía docencia en las asignaturas de lengua y literatura vasca y castellana, lengua extrajera (inglés), ciencias sociales, ciencias naturales y matemáticas. Entre el profesorado de Educación Secundaria, además de las asignaturas previamente mencionadas, también había profesorado que impartía francés como segunda lengua extranjera y latín.

Instrumentos

La recogida de datos se ha realizado mediante técnicas cuantitativas y cualitativas. A continuación, describimos los detalles de cada instrumento.

Cuestionario de antecedentes: Todo el alumnado completó este cuestionario con el objetivo de recoger información sociodemográfica y lingüística (género, edad, lenguas utilizadas en diferentes contextos,

exposición a las distintas lenguas, etc.). Además, el cuestionario incluía una escala de autoevaluación de la competencia comunicativa en euskera, castellano e inglés. Se les pidió que autoevaluaran las cuatro competencias lingüísticas (expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión lectora) en una escala del 1 al 10. La fiabilidad del cuestionario se midió con el alfa de Cronbach mediante el paquete estadístico SPSS y obtuvo un 0,87. El cuestionario fue redactado en euskera por ser la lengua vehicular del centro.

Test de compresión lectora. Estas pruebas se diseñaron partiendo de las pruebas PIRLS y PISA. Se diseñaron un total de 6 pruebas, tres para cada etapa (primaria o secundaria), con el fin de medir la comprensión lectora en euskera, castellano e inglés. Cada test contenía dos textos escritos y 9 preguntas sobre el contenido de estos. Los ítems del test de Educación Primaria eran de selección múltiple e incluían cuatro posibles respuestas. Para el test de Educación Secundaria, siguiendo las pruebas PISA, los ítems combinaban preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas que median la comprensión literal, inferencial, global y crítica del texto. Dos investigadores usaron rúbricas para garantizar la validez y fiabilidad durante el proceso de corrección, y se fomentó un consenso reflexivo mediante la codificación independiente de los datos, la comparación constante de la codificación y la resolución de las discrepancias mediante el debate. La consistencia interna de las 6 pruebas se midió con el coeficiente de alfa de Cronbach mediante el paquete estadístico SPSS y todas obtuvieron un resultado aceptable. Las puntuaciones se pueden ver en la Tabla III.

Grupos focales. Además de los datos cuantitativos, también se recopilaron datos cualitativos con el objetivo de complementar la

TABLA III. Coeficiente de alpha de los test de compresión lectora

Lengua	Curso	Alpha de Chronbach
Euskera	Ed. Primaria	.78
Castellano	Ed. Primaria	.78
Inglés	Ed. Primaria	.81
Euskera	Ed. Secundaria	.74
Castellano	Ed. Secundaria	.78
Inglés	Ed. Secundaria	.84

información con las opiniones del profesorado sobre la competencia lingüística del alumnado y factores que influyen en su desarrollo. Se llevaron a cabo 2 grupos focales una con el profesorado de Primaria y otra con los de Secundaria que impartían docencia al alumnado participante. Para ello se creó un guion con 10 preguntas guía y los temas tratados fueron: la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión oral, la comprensión lectora en euskara, castellano e inglés y su percepción sobre el uso de las lenguas del alumnado. Los grupos focales se realizaron en euskera y la duración de ambos fue de alrededor de una hora y media.

Procedimiento

Antes de comenzar la recogida de datos, el alumnado y el profesorado firmaron un formulario de consentimiento informado. Las familias fueron informadas mediante el protocolo creado para el proyecto con el código de ética (M10/2020/212) de la UPV/EHU. Los datos cuantitativos, que dan respuesta a la primera y segunda pregunta de investigación, se analizaron con el programa SPSS versión 27, en concreto se llevaron a cabo pruebas paramétricas T para muestras independientes y se empleó la d de Cohen para conocer el tamaño del efecto de las diferencias significativas. Los datos cualitativos obtenidos en los grupos focales con el profesorado dan respuesta a la tercera pregunta de investigación. Los grupos focales fueron grabados en audio y transcritos posteriormente. Estos datos se analizaron y codificaron con el programa NVIVO versión 12.

Resultados

En el siguiente apartado se mostrarán los resultados de la investigación en relación con cada pregunta de investigación.

Autopercepción del alumnado de Primaria y Secundaria

La primera pregunta de investigación explora las autopercepciones del alumnado de Primaria y Secundaria sobre su nivel de competencia en euskera, castellano e inglés. Se realizó una prueba T para muestras

TABLA IV. Autopercepción sobre la competencia lingüística en euskera, castellano e inglés

	Euskera		Castellano		Inglés	
	M	DT	M	DT	M	DT
Primaria (máx.=40)	32,01	4,48	36,91	2,38	30,13	5,97
Secundaria (máx.=40)	28,20	6,30	35,27	4,78	29,50	5,87

Fuente: Elaboración propia.

independientes para comprobar si existían diferencias en las autopercepciones de ambos grupos en las tres lenguas. Los resultados obtenidos muestran que el alumnado de Primaria manifestó un mayor dominio del castellano, seguido del euskera y el inglés. El alumnado de Secundaria también declaró un mayor dominio del castellano, seguido del inglés y por último del euskera. Las medias y la Desviación Típica (DT) pueden verse en la Tabla IV. Las DT elevadas nos indican poca concordancia en las opiniones. El análisis de la prueba T para muestras independientes indicó que las diferencias entre los grupos de primaria y secundaria eran significativas para dos de las tres lenguas: euskera ($t(189) = 4,79$, $p = .00$, $d=.69$) y castellano ($t(189) = 3,01$, $p= .00$, $d=.43$).

Competencia lingüística real del alumnado de Primaria y Secundaria

La segunda pregunta de investigación explora la competencia real del alumnado de Primaria y Secundaria en euskera, castellano e inglés. Se realizó una prueba T de muestras independientes para comprobar si existían diferencias en el nivel de competencia de ambos grupos en las tres lenguas. Los resultados obtenidos muestran que el alumnado de Primaria obtuvo mejores puntuaciones en castellano, seguidos del euskera y en último lugar en inglés. Sin embargo, el alumnado de Secundaria obtuvo una mejor puntuación en castellano, seguido del inglés y en último lugar el euskera. Las medias y las DT pueden verse en la Tabla V. El análisis de la prueba t para muestras independientes indicó que las diferencias entre los grupos de Primaria y Secundaria eran significativas para una de las tres lenguas: inglés ($t(172) = -4,52$, $p = .00$, $d= -.68$). No hubo diferencias significativas en euskera ($t(172) = -1,83$, $p = .06$) y en castellano ($t(172) = -1,54$, $p = .12$).

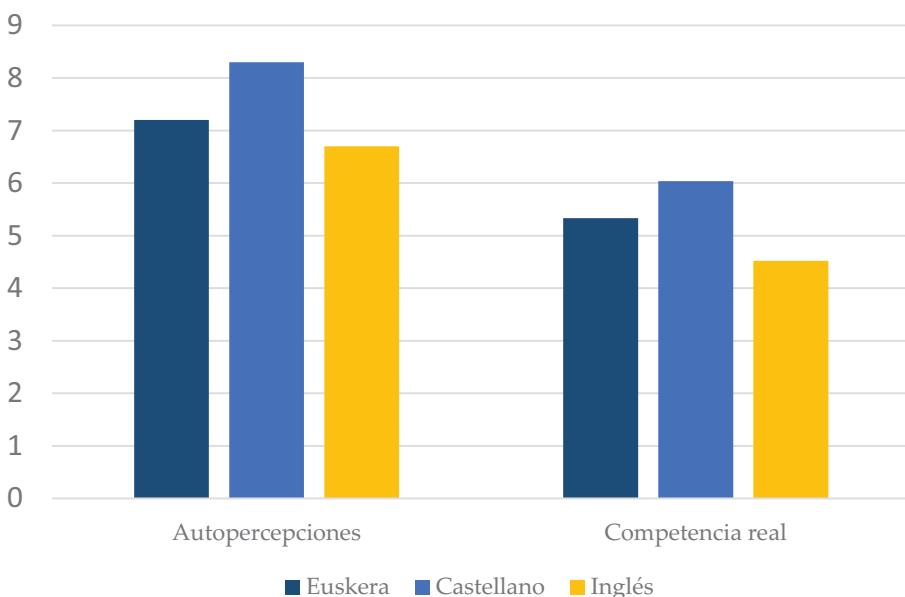
TABLA V. Competencia en compresión lectora en euskera, castellano e inglés

	Euskera		Castellano		Inglés	
	M	DT	M	DT	M	DT
Primaria (máx.=9)	5.34	2.15	5.97	2.25	4.62	2.39
Secundaria (máx.=9)	4.80	1.73	6.48	1.80	6.19	2.19

Fuente: Elaboración propia.

El alumnado de Primaria percibe su nivel de competencia por encima de las puntuaciones obtenidas en las diferentes pruebas en las tres lenguas como se puede observar en la Figura II. Además, se observa que la autopercepción del alumnado y su competencia real sigue la misma tendencia en las tres lenguas, siendo en ambos casos el castellano la primera lengua, el euskera la segunda y el inglés la tercera.

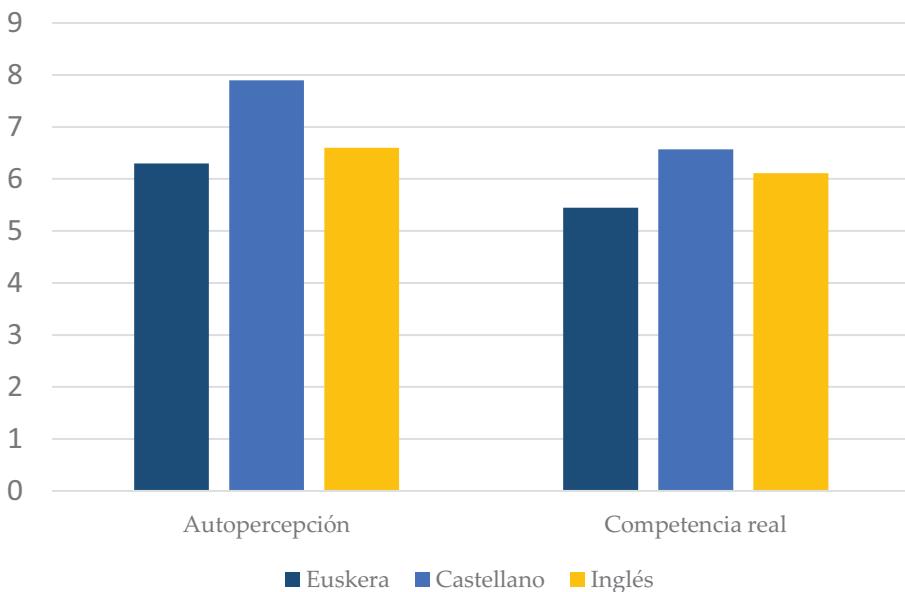
FIGURA II. Autopercepción y competencia real de del alumnado de primaria en las tres lenguas



Fuente: Elaboración propia.

La autopercepción y la competencia real del alumnado de secundaria en las tres lenguas sigue la misma tendencia. En ambos, el castellano ha obtenido las puntuaciones más altas, seguido por el inglés y el euskera. El alumnado percibe su nivel de competencia en las tres lenguas por encima de las puntuaciones obtenidas en las diferentes pruebas, como se muestra en la Figura III.

FIGURA III. Autopercepción y competencia real del alumnado de secundaria en las tres lenguas



Fuente: Elaboración propia.

La percepción del profesorado sobre la competencia lingüística del alumnado

La tercera pregunta de investigación aborda la cuestión de las percepciones del profesorado de Primaria y Secundaria sobre la competencia lingüística del alumnado y el uso de las lenguas. En los grupos focales participó profesorado tanto de lenguas como de contenido. El análisis cualitativo

de los grupos focales aporta información de interés para complementar los resultados anteriores.

El profesorado en general muestra preocupación por la competencia comunicativa en euskera del alumnado, pero no tanto por la competencia en lengua castellana e inglés. Relacionan las limitaciones existentes en euskera con la baja exposición a esta lengua, bien porque su primera lengua, la que utilizan en casa, es el castellano y porque la presencia del euskera en su entorno social es mínima.

■ Extracto 1:

EP1: En euskera, que es la lengua que yo utilizo, ahí la realidad de nuestro centro es que en la mayoría de las casas no se usa el euskera, son castellano hablantes, y eso al fin y al cabo influye.

■ Extracto 2:

EP2: La fuerza de la lengua materna [primera lengua], si has aprendido en castellano, y si vives en castellano, luego cuando en clase tienes que estudiar por ejemplo ciencias naturales [en euskera], pues eso te limita.

El profesorado por lo general percibe que el alumnado tiene buena capacidad de comprensión, sin embargo, piensa que el problema radica sobre todo en la expresión oral.

■ Extracto 3:

EP2: además, cuando hablan entre ellos y ellas se ve que les falta fluidez.

■ Extracto 4:

EP3: Pero si yo le digo de forma correcta “erori” [caer] el alumnado entiende lo que digo, es en ese momento que le falta fluidez.

■ Extracto 5:

EP4: yo creo que tienen mejor compresión que fluidez a la hora de hablar.

A la hora de hacer alusión a las destrezas receptivas, el profesorado menciona la existencia de dificultades relacionadas con las habilidades del lenguaje académico, y remarca la necesidad de trabajarlas en todas las áreas curriculares dado que el conocimiento del lenguaje académico influye directamente en la compresión del contenido. A continuación, se muestran unos ejemplos.

■ Extracto 6:

ESO4: Cuando están en el colegio y están hablando de asuntos escolares no pueden hablar o escribir de la misma manera que lo hacen con sus amigos y amigas, se les pide otro nivel, otro vocabulario. Se les pide que lo hagan de otra manera y trabajamos eso.

■ Extracto 7:

Investigadora: ¿Eso lo hacéis también en otras lenguas? ¿En euskera e inglés?

ESO7: en euskera sí.

ESO2: En inglés también.

En el transcurso del grupo focal con el profesorado de Educación Secundaria se recalca la idea de que la lengua resulta ser una herramienta esencial para el aprendizaje, por lo que cuando se experimentan dificultades con la lengua estas repercuten a todas las áreas. Por ejemplo, el profesorado de ciencias sociales y naturales afirma que una limitada competencia lingüística en euskera es una de las dificultades principales en la adquisición del contenido curricular de sus materias y el lenguaje académico.

■ Extracto 8:

ESO3: Los textos académicos que incluyen frases con cierta complejidad sintáctica, surgen muchos problemas de compresión

El profesorado de matemáticas también se encuentra con este mismo problema, aunque de forma menos intensa dado que el lenguaje numérico no demanda tanto conocimiento lingüístico. Aun así, el profesorado de Educación Primaria sí que precisa que una de las mayores dificultades que presenta el alumnado es a la hora de resolver problemas matemáticos, lo cual está muy relacionado con la competencia lingüística de cada estudiante y sus habilidades con relación al lenguaje académico.

A su vez, el profesorado en general cree que el lenguaje específico de cada área curricular debe trabajarse de manera específica en cada asignatura y no debe ser el profesor/a de lenguas la persona encargada de ello como puede verse en los ejemplos que se muestran a continuación:

■ Extracto 9:

ESO7: Esta bien trabajarla en clase de lengua, pero si me preguntas por la jerarquía en clase de matemáticas, el profesor o la profesora tiene que explicar la terminología y todo el lenguaje que se trabaja.

■ Extracto 10:

ESO1: A mi parecer en todas las materias y áreas, pero el vocabulario específico es competencia de cada asignatura.

En cuanto a la compresión del inglés, la lengua extranjera, en general, el profesorado opina que el alumnado del centro tiene un buen nivel de inglés. Aunque esta percepción es más generalizada en Educación Secundaria que en Educación Primaria. En el grupo de Primaria, se recoge la idea de que el tipo de actividades que se realiza de manera asidua suele estar muy dirigida y los contenidos con los que se trabaja son concretos y cercanos a la realidad del alumnado, por lo que, si se trabajasen temas más específicos y complejos, probablemente, tendrían problemas de compresión.

■ Extracto 11:

EP3: Si tienen que hacer un trabajo en inglés está muy pero que muy dirigido. Con preguntas muy concretas para que añadan una respuesta específica, si no, no son capaces de contestar, su conocimiento es justo.

Conclusiones

Este estudio investiga la relación entre las autopercepciones del alumnado de Primaria y Secundaria y la competencia comunicativa real en euskera, castellano e inglés de un centro educativo de la CAV. Las puntuaciones de los y las alumnos/as en las pruebas de comprensión lectora y su competencia lingüística autopercebida apuntan en la misma dirección. En Educación Primaria, la puntuación más alta en ambas mediciones se ha obtenido en castellano, seguido del euskera y el inglés. Estos resultados son lógicos debido a la exposición que el alumnado de esta edad tiene en cada una de las lenguas. A pesar de que el castellano sólo se enseña como asignatura durante tres horas a la semana, es la lengua dominante en el entorno micro y macrosocial donde se encuentra el centro educativo (Soziolinguistika Klusterra, 2021) y la L1 de la mayoría del alumnado. Al igual que el castellano, el inglés sólo se enseña como asignatura durante otras tres horas a la semana, mientras que el euskera es la lengua vehicular y también se enseña como asignatura. En cambio, los resultados en Educación Secundaria no responden a la lógica de la exposición lingüística. Mientras que el castellano sigue siendo la lengua

en la que los y las estudiantes han obtenido puntuaciones más altas. En esta etapa, el alumnado ha obtenido mejores resultados en inglés que en euskera en las dos mediciones. La baja exposición a la lengua minoritaria en el entorno social en contraste con la significativa exposición al inglés fuera de la escuela y su alto estatus en el entorno del alumnado podrían explicar los resultados del grupo de Secundaria en las dos mediciones.

Desde una lectura sociolingüística del uso de la lengua en el entorno escolar, podríamos decir que el centro educativo proporciona al alumnado unas condiciones más favorables para el desarrollo del euskera que las que proporciona el contexto social. Sin embargo, coincidiendo con el informe Arrue (Gobierno Vasco, 2020), los datos indican que la capacidad del centro educativo para desarrollar la competencia comunicativa en euskera es limitada. Además, la familia y el entorno social no ofrecen muchas posibilidades para usar la lengua, variables relacionadas con el bajo desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en euskera en la etapa de secundaria. Las opiniones del profesorado sobre la competencia lingüística en euskera también coinciden con estas valoraciones y relacionan el problema con la baja exposición a la lengua fuera del centro educativo. Estos resultados, a su vez, están en consonancia con los últimos informes de las evaluaciones de diagnóstico de ISEI-IVEI y los informes PISA (Consejo Escolar de Euskadi, 2019; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018), donde los resultados en comprensión lectora en euskera han ido decreciendo en los últimos años.

El enfoque de la socialización lingüística (Heath, 2008) podría explicar los resultados en competencia lingüística y las autopercepciones del alumnado de secundaria. Desde este enfoque teórico, podríamos interpretar que a medida que los y las estudiantes avanzan en su socialización, la influencia del entorno social es mayor que la del centro educativo, a través de las normas sociales predominantes. El entorno social en el contexto concreto en el que se encuentra el centro es considerablemente menos favorable al euskera que el entorno escolar, lo que podría haber influido tanto en la competencia lingüística real como en la autopercepción del alumnado de secundaria. En cambio, el entorno favorable del centro educativo hacia el euskera podría haber influido positivamente en los resultados y la autopercepción del alumnado de primaria con respecto a esta lengua, ya que la influencia del entorno social sería menor en esta etapa educativa. El informe Arrue (Gobierno Vasco, 2020) también destaca la influencia del entorno social

en el comportamiento lingüístico de los adolescentes escolares de la CAV. Según el informe, el centro educativo afecta de manera positiva en el uso de la lengua minoritaria entre el alumnado de Primaria. En cuanto a los resultados sobre la autopercepción de la competencia lingüística, Dewaele (2008) señala el contexto de adquisición de la lengua como una de las más influyentes y destaca la importancia de la edad en la autopercepción de la competencia lingüística. A su vez, y coincidiendo con Lee et al. (2003), los resultados ponen de manifiesto la importancia de la perspectiva social para comprender la autopercepción de la competencia en los niños y niñas.

Las evaluaciones diagnósticas realizadas por el Gobierno Vasco (Gobierno Vasco, 2020; Consejo Escolar de Euskadi., 2019) apuntan a que el enorme crecimiento del modelo D (lengua vehicular euskera) en los últimos años puede ser una de las razones de la tendencia negativa en el desarrollo académico en euskera, lo que también podría explicar los resultados del presente estudio. Al igual que la muestra de este estudio, la gran mayoría del alumnado de la CAV tiene el euskera como lengua principal de enseñanza mientras que el castellano es su L1. El modelo D en su origen estaba pensado para los hijos e hijas de la población vascoparlante, pero hoy en día se ha convertido en una inmersión lingüística para una población muy heterogénea. En este sentido, las personas expertas en el tema señalan que las habilidades del lenguaje académico son un factor clave en el desarrollo de las competencias lingüísticas y académicas del alumnado que estudia en inmersión lingüística (Cummins, 2002; Meneses et al., 2018; Phillips-Galloway et al., 2020). El profesorado participante en el estudio afirma que el alumnado tiene dificultades en la comprensión de textos académicos con cierta complejidad morfosintáctica y señalan la necesidad de trabajar el lenguaje académico y específico relacionado con cada materia en cada área curricular.

En cuanto a la competencia real y autopercepción del inglés, los resultados obtenidos por el alumnado de Educación Secundaria podrían estar relacionados con el alto valor y el estatus del inglés en la sociedad vasca (Gobierno Vasco, 2020; Leonet y Orcasitas-Vicandí, 2024) y porque la exposición a esta lengua es significativa fuera del ámbito escolar debido a las actividades extraescolares y hábitos de ocio como el consumo de información y cultura en internet o en plataformas de streaming (Ikusiker, 2023). En este sentido, cabría considerar la variable socioeconómica (de la Rica et al., 2019), ya que la exposición al inglés

fuerza del contexto educativo está asociada a actividades con un coste económico adicional. El colegio en el que se recogieron los datos era concertado y estaba situado en una zona metropolitana donde residen familias de clase media-alta, donde la mayoría tiene acceso al inglés fuera del centro educativo.

Respecto al impacto de las autopercepciones en el aprendizaje, expertos indican que estas pueden estar relacionadas con las experiencias previas en el proceso de aprendizaje de nuevas lenguas (Dewaele, 2008; López-González, 2010). La mayoría del alumnado del estudio ha adquirido las competencias curriculares en su L2, el euskera. Por tanto, han tenido que desarrollar competencias específicas del lenguaje académico en esta lengua y abordar tareas académicas más complejas a lo largo de su proceso académico en euskera. En cambio, y tal y como lo constata el profesorado, el aprendizaje del inglés está relacionada con asignaturas donde el aprendizaje es más vivencial y se realiza de manera más dirigida. Estas diferencias en el proceso de aprendizaje podrían haber influido en la autopercepción de la competencia lingüística del alumnado de Secundaria, ya que en esta etapa se acentúa la exposición a contenido curricular académico en euskara.

El presente estudio se ha llevado a cabo en un solo colegio concertado (semiprivado) de un área metropolitana, por lo que los resultados no se pueden generalizar al contexto de la CAV. Ampliar el estudio a otros centros educativos de la red pública podría aportar información interesante sobre la influencia de la variable socioeconómica en las autopercepciones y competencia académica real del alumnado. También sería interesante comparar estos resultados con centros educativos situados en contextos sociolingüísticos con mayor presencia de la lengua vasca. Además, y teniendo en cuenta la importancia de la comprensión en el desarrollo de las demás competencias académicas, sería interesante considerarlas como variables para futuras investigaciones. También puede ser provechoso estudiar si el aumento de las actividades en inglés y su prestigio social repercuten en el uso de la lengua en el entorno escolar y también fuera de él. Un aumento de las actividades en inglés no tiene por qué ir en detrimento del uso del euskera. Precisamente, la búsqueda de las condiciones de complementariedad podría ser valioso para futuros estudios.

El estudio de la autopercepción de la competencia comunicativa entre la población infantil y juvenil es escaso, aunque su influencia en el proceso

de aprendizaje de la segunda lengua ha sido constatada por los expertos. El presente estudio aporta nuevos hallazgos al área de la autopercepción de la competencia comunicativa analizando la competencia lingüística real y la competencia autopercibida en euskera, castellano e inglés de un grupo de alumnos y alumnas multilingües de Educación Primaria y Secundaria. El complejo entorno sociolingüístico del estudio ha permitido identificar una serie de variables que se relacionan con la competencia comunicativa real y la autopercepción sobre dicha competencia como son la edad y la exposición a la lengua minoritaria en el entorno familiar y social. El estudio pone de manifiesto la necesidad de tener en cuenta las variables psicológicas y sociobiográficas en las políticas educativas y prácticas pedagógicas dirigidas al desarrollo plurilingüe de todo el alumnado, promoviendo actividades didácticas que influyan de manera positiva en su autopercepción comunicativa.

Financiación

Departamento de Educación del Gobierno Vasco (código: HEZKUNTZA_13_23); Gobierno Vasco (código: IT1666-22).

Referencias Bibliográficas

- Alwi, N. F. B., & Sidhu, G. K. (2013). Oral presentation: Self-perceived competence and actual performance among UiTM business faculty students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 98-106. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.070>
- Cenoz, J. (2023). Plurilingual education in the Basque Autonomous Community. In J. M. Cots, *Profiling plurilingual education. A pilot study of four Spanish autonomous communities* (pp. 33-54). Ediciones de la Universidad de Lleida. <http://digital.casalini.it/5496836>
- Chesebro, J. W., McCroskey, J. C., Atwater, D. F., Bahrenfuss, R. M., Cawelti, G., Gaudino, J. L., & Hodges, H. (1992). Communication apprehension and self-perceived communication competence of at-risk students. *Communication Education*, 41(4), 345-360. <https://doi.org/10.1080/03634529209378897>

- Consejo Escolar de Euskadi. (2019). *Informe sobre la situación del sistema educativo vasco 2017-18/2018-19*. Gobierno Vasco. <https://consejoescolardeuskadi.hezkuntza.net/es/informe-ensenanza>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4º edición). Sage
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. MECD-Morata.
- De la Rica, S., Gortazar, L., & Vega Bayo, A. (2019). *Análisis de los resultados de aprendizaje del sistema educativo vasco*. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). <https://iseak.eu/publicacion/analisis-de-los-resultados-de-aprendizaje-del-sistema-educativo-vasco>
- Deci, E. L., & Flaste, R (1995). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. Penguin New York.
- Deci, E. L., & Moller, A. C. (2005). The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck, (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 579-597). The Guilford Press.
- Dewaele, J. M. (2008). Interindividual variation in self-perceived oral proficiency of English L2 users. E.A. Soler & M. S. Jordà (Eds.) *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 141-165). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_8
- Europa Press (30/09/2020). *El Consejo Escolar de Euskadi pide una "reflexión" sobre el modelo de euskaldunización por malos resultados*. <https://www.europapress.es/sociedad/noticia-consejo-escolar-euskadi-pide-reflexion-modelo-euskaldunizacion-malos-resultados-20200930144429.html>
- Eustat (2021). *El uso del euskera*. https://es.eustat.eus/estadisticas/tema_460/opt_0/temas.html
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Gobierno Vasco (2020). *Uso del euskera por el alumnado en el entorno escolar de la CAPV (2011-2017)*. Proyecto Arrue, Informe Ejecutivo.
- Gobierno Vasco (2022a). *Estadísticas del sistema educativo. Alumnado por nivel, modelo y red*. <https://www.euskadi.eus/matricula-2021-2022/web01-a2hestat/es/>
- Gobierno Vasco (2022b). *Anteproyecto de Ley de Educación del País Vasco*. https://www.euskadi.eus/informacion_publica/anteproyecto-ley-educacion-del-pais-vasco/web01-tramite/es/

- Guillenea, J. (27/03/2016). *El modelo D avanza, pero el euskera retrocede en las aulas. ¿Qué ocurre?* <https://www.elcorreo.com/bizkaia/sociedad/educacion/201603/28/modelo-avanza-pero-euskera-20160323175725.html>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge/Taylor, & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Heath, S. B. (2008). Language socialization in the learning communities of adolescents. In P.A. Duff & S. May (Eds.), *Language Socialization, Encyclopedia of Language and Education* (pp. 217-30). Springer International Publishing.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Ikusiker-Ikus-entzunezkoen behategia/Observatorio audiovisual (2023). *Streaming plataformak*. <https://ikusiker.eus/en/txostenak/2023-2024-txosten-orokorra/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). *Informe PISA*. <https://isei-ivei.hezkuntza.net/es/pisa2018>
- Lee, J., Super, C. M., & Harkness, S. (2003). Self-perception of competence in Korean children: Age, sex and home influences. *Asian journal of social psychology*, 6(2), 133-147.
- Leonet, O., & Orcasitas-Vicandi, M. (2024). Learning languages in a globalized world: understanding young multilinguals' practices in the Basque Country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(6), 2331-2346.
- López-González, M. D. (2010). *Self-perceptions of communicative competence: exploring self-views among first year students in a Mexican university* [Tesis Doctorado, University of Nottingham]. Nottingham eTheses. https://eprints.nottingham.ac.uk/11340/1/PhD_Maria_Lopez_2010_Self-perception.pdf
- Meneses, A., Uccelli, P., Santelices, M. V., Ruiz, M., Acevedo, D., & Figueroa, J. (2018). Academic language as a predictor of reading comprehension in monolingual Spanish-speaking readers: Evidence from Chilean early adolescents. *Reading research quarterly*, 53(2), 223-247. <https://doi.org/10.1002/rrq.192>
- Navarro, J. L., & Huguet, Á. (2006). Creencias y conocimiento acerca de la competencia lingüística de alumnado inmigrante. El caso de la

- provincia de Huesca. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 373-394. <http://hdl.handle.net/10459.1/30415>
- Phillips-Galloway, E., Uccelli, P., Aguilar, G., & Barr, C. D. (2020). Exploring the cross-linguistic contribution of Spanish and English academic language skills to English text comprehension for middle-grade dual language learners. *AERA Open*, 6(1), 373-394. <https://doi.org/10.1177/2332858419892575>
- Platsidou, M., & Kantaridou, Z. (2014). The role of attitudes and learning strategy use in predicting perceived competence in school-aged foreign language learners. *Journal of Language and Literature*, 5(3), 253-260. <https://doi.org/10.7813/jll.2014/5-3/43>
- Rosenfeld, L. B., Grant III, C. H., & McCroskey, J. C. (1995). Communication apprehension and self-perceived communication competence of academically gifted students. *Communication Education*, 44(1), 79-89. <https://doi.org/10.1080/03634529509378999>
- Soziolinguistica Klusterra. (2021). *Hizkuntzen erabileraaren kale neurketa. Euskal Herria. 2021.* <https://soziolinguistica.eus/eu/proiekta/hizkuntzen-erabileraaren-kale-neurketa-euskal-herria-2021-2/>
- van der Worp, K., Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). From bilingualism to multilingualism in the workplace: The case of the Basque Autonomous Community. *Language policy*, 16(4), 407-432. <https://doi.org/10.1007/s10993-016-9412-4>

Información de contacto: Alaitz Santos, UPV/EHU, HEFA, Ciencias de la Educación. Tolosa Hiribidea 70, 20018 Donostia. E-mail: alaitz.santos@ehu.eus

Desvelando la práctica educativa en la España de Primo de Rivera a través de la Inspección de Primera Enseñanza (1923-1930)

Unveiling educational practice in Primo de Rivera's Spain through the First Education Inspectorate (1923-1930)

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-660>

Teresa Rabazas Romero

<https://orcid.org/0000-0001-5545-5879>

Universidad Complutense de Madrid

Carlos Sanz Simón

<https://orcid.org/0000-0002-5786-4024>

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

La dictadura de Miguel Primo de Rivera (1923-1930) representó un periodo de autoritarismo que, en el plano educativo, se tradujo en el deseo por acabar con el analfabetismo, la mejora de las escuelas, y el control ideológico y profesional de la inspección de Primera Enseñanza. Pero, para poder llevar a cabo tales medidas, el Directorio se propuso realizar una radiografía del estado de la enseñanza en España, y para ello, mediante la Real Orden de 29 de agosto de 1924, ordenó a la inspección confeccionar una serie de memorias que dieran cuenta de la situación de las escuelas de todo el país. Con el objetivo de contribuir al estudio histórico-educativo de este periodo desde la perspectiva de la práctica educativa, se emplea el análisis de estas memorias de inspección, una fuente inédita hasta la fecha. Para ello, se parte del método histórico-educativo, empleando la técnica del análisis de contenido en tres ejes fundamentales de la educación primorrivista: la alfabetización y el absentismo escolar, el control ideológico del régimen y la

identidad profesional de la inspección educativa. Las conclusiones nos permiten advertir que las memorias de inspección constituyen una fuente histórica con un importante potencial para el estudio de la práctica educativa. En ellas, se pueden entrever los altos índices de analfabetismo y la falta de asistencia escolar —derivadas del trabajo infantil y la escasa consideración social hacia la educación por parte de las familias—, el carácter sancionador de la dictadura con aquellos profesionales que no defendieran la unidad de España y la lengua castellana, y la redefinición profesional de la inspección educativa, que por primera vez contó con una figura superior, militarizada, encargada de la supervisión de su propia actividad, y que encontraría en la orientación y guía del profesorado una nueva perspectiva para su desempeño profesional.

Palabras clave: historia de la educación, historia contemporánea, inspección educativa, primera enseñanza, absentismo, identidad, nacionalismo, informe, España, Miguel Primo de Rivera.

Abstract

The dictatorship of Miguel Primo de Rivera (1923-1930) represented a period of authoritarianism which, in terms of education, translated into the desire to put an end to illiteracy, the improvement of schools, and the ideological and professional control of the inspection of Primary Education. However, in order to carry out these measures, the Directory set out to make a radiography of the state of education in Spain, and to this end, by means of the Royal Order of 29 August 1924, ordered the inspection to draw up a series of reports on the situation of schools throughout the country. In order to contribute to the historical-educational study of this period from the perspective of educational practice, we use the analysis of these inspection reports, a new source until now unpublished. To this end, the historical-educational method is used, employing the technique of content analysis in three fundamental areas of early education: literacy and school absenteeism, the ideological control of the regime and the professional identity of the educational inspection. The conclusions allow us to see that the inspection reports constitute a historical source with an important potential for the study of educational practice. In them, we can perceive the high rates of illiteracy and lack of school attendance —derived from child work and the lack of social consideration for education on the part of families—, the punitive nature of the dictatorship towards those professionals who did not defend the unity of Spain and the castilian language, and the professional redefinition of the educational inspection, which for the first time had a superior, military figure in charge of supervising its own activity, and which would find in the orientation and guidance of teachers a new perspective for its professional performance.

Keywords: history of education, contemporary history, educational inspection, primary education, absenteeism, identity, nationalism, Spain, Miguel Primo de Rivera.

Introducción

Una de las tendencias emergentes de la historiografía educativa plantea reconstruir la historia de la educación desde nuevos enfoques y fuentes documentales que nos permitan contrastar los discursos educativos con las prácticas escolares —la cultura científica y empírica, respectivamente—, en aras de ofrecer una historia total, tal y como señalaron los historiadores de la escuela francesa de los *Annales* (Le Goff, 1997). En este trabajo nos proponemos resaltar el enfoque de la práctica educativa mediante el análisis de los informes de inspección. Una laguna existente en la historiografía reciente sobre la inspección educativa, en la que ha predominado diversidad de temáticas de carácter normativo, regional e investigaciones más específicas de períodos históricos concretos. Y una temática, que como ha señalado recientemente Montero (2021), conviene profundizar por su papel determinante en el devenir educativo.

La inspección educativa en la historia de la educación ha sido una línea de estudio central en el panorama internacional (Rousmaniere, 2019), con ejemplos recientes que aluden a este cuerpo profesional, algunos de ellos desde la perspectiva de la práctica educativa en otras demarcaciones (Evertsson, 2022; Grigg, 2020; Lapot, 2022). En España, José Luis Castán (2021) realizó un estado de la cuestión sobre este ámbito de estudio donde se recoge el interés de esta temática desde una perspectiva bibliométrica, considerando publicaciones científicas y trabajos académicos. Una producción que apenas ha concentrado un centenar de estudios en la última década y con una autoría concentrada. Haciendo una revisión sucinta de aquellos trabajos más recientes —sin pasar por alto referentes históricos como López (1987), Jiménez (1998), Maíllo (1989), Ramírez (1993) o Mayorga (2000)—, podemos clasificar estos trabajos entre aquellos de carácter generalista (Castillo, Mata y Palacios, 2019; Fajardo, 2019; López, 2015; Montero, 2021; Ramírez, 2017; y Vázquez, 2017); aquellos centrados en contextos históricos concretos, como los orígenes de este cuerpo profesional (Camacho, 2015), la

España decimonónica (Camacho, 2016), la primera mitad del siglo XX (Flecha, 2018) o su trayectoria desde la transición democrática (Esteban, 2010). Finalmente, hemos de destacar aquellos centrados en la génesis, el régimen jurídico y las funciones desempeñadas por la inspección (Galicia, 2016; Hernández, 2019; Rodríguez, 2019).

De ello se deduce que la inspección educativa ha sido analizada tradicionalmente desde fuentes documentales de carácter normativo. Es, por ello, una necesidad analizar esta realidad desde fuentes primarias que atiendan a la perspectiva de la práctica educativa, una línea de estudio abierta por Depaepe y Simon (1995), y Braster *et al.* (2011), y que en España encontró su recepción en estudios como los de Barceló *et al.* (2016), Comas y Sureda (2021) o Pozo y Rabazas (2013), entre otros.

El objetivo de este artículo se centra en el análisis de una fuente inédita como son las memorias de inspección, que contempla la perspectiva de la praxis escolar, desde la mirada de uno de los protagonistas, la inspección de primera enseñanza durante la dictadura de Primo de Rivera. Un periodo dictatorial de siete años de nuestra historia educativa convulso y que ejerció un fuerte control ideológico sobre la inspección, mediante el nombramiento de delegados gubernativos —de profesión militar— que ejercieron, a su vez, una inspección política (Camacho, 2019). De hecho, y para llevar a término dicha supervisión, Primo de Rivera, mediante la Real Orden de 29 de agosto de 1924, mandaría a la inspección realizar una memoria de la situación de las escuelas de cada zona. Un informe para conocer de primera mano la situación de la enseñanza y, en consecuencia, valorar posibles soluciones. Entre sus muchos objetivos, el Directorio Militar, se propuso emprender una cruzada contra el analfabetismo y la deplorable situación de las escuelas. Para ello, y como se verá posteriormente, el dictador llevaría a cabo un proceso de construcción y modernización de los centros de enseñanza sin precedentes. También un proceso de nacionalización en la enseñanza que, como señalaría la hispanista Carolyn Boyd (2000), eclipsó el esfuerzo de la dictadura franquista. Procesos, en cualquier caso, profundamente politizados, marcados por las medidas autoritarias y de control ideológico inspiradas en el coetáneo fascismo italiano.

La investigación que aquí se presenta, parte del estudio de estos informes de inspección con el fin de analizar la práctica educativa en relación con tres de los principios fundamentales del régimen primorriverista: la alfabetización y el absentismo escolar, el control ideológico y la

redefinición de la identidad profesional de la inspección educativa. Para su consecución, se parte de la aproximación al método histórico-educativo (Ruiz, 1997), a través de los 114 ejemplares que atraviesan las distintas regiones de España, y elaboradas tras la Real Orden antes mencionada. Dichas memorias se encuentran en el Archivo General de la Administración (AGA, Madrid, España), las cuales fueron agrupadas geográficamente y en torno a unidades categoriales como las aquí analizadas. De forma complementaria, se utilizan otras fuentes primarias como los manuales de la inspección educativa, textos legislativos, anuarios estadísticos y expedientes personales del cuerpo de inspección de España.

A partir de este planteamiento nos proponemos los siguientes interrogantes: ¿De qué forma las memorias de inspección reflejan los problemas del absentismo escolar y qué propuestas se plantea para resolverlo? ¿Hasta qué punto estos informes reflejan los ideales políticos del directorio militar? ¿Qué tipo de tensiones se manifiestan en las memorias entre los delegados gubernativos y la Inspección de Primera Enseñanza? Algunas de las respuestas las iremos desvelando a lo largo del análisis de estas fuentes, que como ya señaló Antonio Viñao (1999) respecto a las memorias del magisterio y la inspección, muchos de estos documentos proporcionan información muy relevante sobre la práctica escolar. En la misma línea, consideramos que este tipo de fuentes nos permiten contrastar los discursos pedagógicos de la época relativos a las propuestas teórico-normativas sobre la inspección, con las prácticas escolares observadas en sus visitas. Uno de los valores de estas fuentes radica en que, por imperativo gubernamental, debían tratar de describir la realidad educativa de las diferentes zonas.

La inspección educativa en la dictadura de Miguel Primo de Rivera

La llegada al poder de Miguel Primo de Rivera vino auspiciada por una situación de crisis generalizada en España marcada por las tensiones nacionalistas en Cataluña y el País Vasco, la derrota de Annual, la llegada del fascismo en Italia y un sistema de alternancia desgastado por la corrupción política. Todo ello añadido al «Desastre del 98», en el que España, con la pérdida de los últimos territorios coloniales, sufrió un debate de redefinición identitaria aún vigente en los años veinte.

Ideológicamente, se trató de un régimen antiliberal que, aún con reminiscencias regeneracionistas, tenía una perspectiva autoritaria.

Una base ideológica que se materializó también en la educación. De hecho, en este ámbito se desarrollaría un ambicioso plan para la mejora y construcción de infraestructuras, la escolarización y alfabetización. Entre 1924 y 1929 se construyeron aproximadamente dos mil escuelas. Asimismo, en 1930 había entre un 60 y un 65% de mujeres alfabetizadas, diez puntos por encima que una década atrás (Boyd, 2000; Puelles, 2010). Sin embargo, la corta duración de este periodo dictatorial dejó directrices como estas inacabadas, teniendo que ser, paradójicamente, acometidas durante el periodo republicano (Rodríguez *et al.*, 2020).

No obstante, su naturaleza autoritaria se tradujo en un fuerte control ideológico del currículum —con una reinterpretación del pasado en clave imperial, contrario al nacionalismo y con un concepto excluyente de la patria, con rituales como la fiesta de la raza, batallones escolares o ejercicios militares (Pozo, 2000)—, de la libertad de cátedra y de los procesos de elección de cargos directivos o de oposición al magisterio. En definitiva, la implantación de una serie de ideales que se concentraban en torno a la familia, la propiedad, la religión y la nación en la enseñanza, sobre todo en el caso del magisterio y la inspección, cuya actividad quedó bajo sospecha (Puelles, 2010).

Con ello, la función inspectora adoptaba una competencia fiscalizadora. Pero, no obstante, no sería el único cambio que afectaría a este cuerpo. La dictadura incorporaría a los delegados gubernativos, un total de 490 oficiales del ejército —separados del servicio— y representantes del régimen, que actuarían como supervisores de la vida local, incluida la educación (López, 1987). Fueron nombrados directamente por el gobierno, y entre sus funciones destacaba la promoción de “los valores patrióticos y nacionales en las escuelas y en la comunidad” (Boyd, 2000, p. 155), aunque también se encargaban de girar visitas a las escuelas, la jurisdicción sobre las Juntas Locales de Primera Enseñanza, el estado de los edificios escolares, viviendas e incapacidades del profesorado, así como la supervisión de memorias redactadas por la inspección (Flecha, 2018).

De este modo, y mediante la Real Orden de 24 de agosto de 1924, se exponía la necesidad de que la inspección colaborara con los delegados. Así las cosas, los delegados gubernativos quedarían íntimamente ligados a la inspección educativa, ejerciendo así una inspección política superior a la educativa (Camacho, 2019). Sin embargo, esta real orden no se ciñó únicamente a perfilar esta figura. En esta disposición, el Directorio Militar estableció una tarea que definiría posteriormente el conjunto de medidas

tomadas por Primo de Rivera en materia educativa. Concretamente, ordenó la realización de una memoria sobre el estado de la enseñanza en los municipios, distritos o partidos judiciales de cada inspector o inspectora, en compañía de dichos delegados. Dichas memorias fueron entregadas, finalmente, entre octubre de 1924 y principios de 1925, y fueron firmadas individual o conjuntamente por la inspección educativa, siempre bajo el visto bueno de los delegados gubernativos de las respectivas zonas. La extensión y contenido de estas se ha mostrado variable, si bien la mayor parte adopta una visión crítica de la realidad educativa bajo su supervisión. En ellas, se realizan observaciones que incorporan elementos mejorables y destacables de cada zona o centro.

Las escuelas de España vistas desde la inspección en 1924. Hacia un diagnóstico de la enseñanza primaria

¿Por qué niñas y niños no van a la escuela? El contraste entre la norma y la práctica

Respecto al absentismo escolar, se ha comprobado que existe una correspondencia directa entre los discursos teóricos desarrollados en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, como el manual de *Técnica de Inspección educativa*, publicado por Francisco Carrillo¹ y la práctica descrita en los informes de inspección durante el periodo de la dictadura de Primo de Rivera. En el texto se señalan varios factores que provocan la falta de asistencia a clase: la escasez económica de las familias; la ignorancia y falta de interés de estas, la carencia de infraestructuras y profesorado, los métodos de enseñanza poco atractivos y la falta de una organización nacional en asuntos de primera enseñanza (Carrillo, 1915).

Una de las causas del abandono escolar se debía al trabajo infantil originado por la escasez económica de las familias. La pobreza en ciertas zonas rurales y urbanas provocaba que los padres obligaran a sus hijos e

¹ Este manual, redactado por el profesor Francisco Carrillo Guerrero, fue uno de los principales textos sobre la Inspección de Primera Enseñanza del primer tercio del siglo XX. Así lo prueba la propia Francisca Montilla Tirado, una de las más ilustres inspectoras de Madrid en el segundo tercio del mencionado siglo, cuando afirmó que hasta 1941 no se publicaría ninguna otra obra que se preocupara específicamente por este cuerpo profesional (Montilla, 1953).

hijas a trabajar. El trabajo infantil en esta época era uno de los problemas con los que tenía que luchar la inspección, con el fin de garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria prescrita en la normativa. El inspector de Santander, Daniel Luis Ortiz, denuncia que una parte de la población censada no se encontraba matriculada en las actas de visita:

En algunos pueblos hay padres o tutores que alquilan a los niños por cinco o diez pesetas al mes o cien pesetas al año y la comida, aunque sólo tengan nueve, diez o doce años, para que sirvan en otros pueblos de criados y de pastorcitos de las ovejas y de otros ganados. También los dedican a ocupaciones agrícolas y domésticas y a cuidar de los hermanos pequeñitos de la cuna. (Ortiz, 1924, p. 6)

Nos gustaría destacar que en las memorias se aprecian algunas diferencias de género respecto al absentismo escolar y el trabajo de las niñas. Una de las inspectoras de Cádiz, Teresa Izquierdo, afirmó que la falta de asistencia escolar en las niñas se producía en la mayoría de los casos “por quedarse en casa haciendo de ama y cuidando de los hermanos pequeños” (Izquierdo, 1924, p. 7). Otra de las demandas que realizaron algunas inspectoras fue el aumento de un mayor número de escuelas de párvulos como fue el caso de la inspectora de Tarragona, Josefa Herrera (1924), para posibilitar la conciliación de las mujeres trabajadoras.

Entre las medidas que se proponen en el texto para compensar estas deficiencias económicas de las familias, se mencionan la creación de instituciones circunescolares: cantinas, roperos, sociedades de socorro o mutualidades o de suministro de material. De este modo, lo hacía explícito el inspector de Pontevedra, Juan Novás: “las cantinas, los roperos, las colonias de vacaciones; prestando auxilios pecuniarios a las familias pobres que se vean obligadas a no prescindir de sus hijos menores de 15 años en las tareas del trabajo diario para poder vivir” (Novás, 1924, p. 10). Otra de las diferencias de género que se desprenden de las memorias es la organización de roperos en las escuelas de niñas (Álvarez, 1924).

La ignorancia y falta de interés en las familias era otra de las causas señaladas. En general, los padres no consideraban que la escuela fuera útil, por lo que cualquier motivo era una buena excusa para ausentarse de la escuela. Como posible solución, la inspección propuso aplicar sanciones a los padres por parte de las autoridades locales. En este sentido, se comprueba una correspondencia directa entre la formación recibida y los informes de inspección (Yubero, 1924).

También se menciona como otro factor del absentismo escolar, la escasez de escuelas y de maestros para dar cobertura a toda la población escolar. Se verifica una estrecha relación entre el contenido del texto normalista —el currículo teórico— y la práctica de la inspección —las memorias—. En la mayoría de los informes de las zonas rurales se describen las lamentables condiciones en que se encontraban los centros escolares: “pero no debe nunca ser tan humilde como una choza o mísera casucha oscura y antihigiénica, calabozo de los niños que los ahuyenta de la escuela y los induce a preferir la libertad” (Ortiz, 1924, p. 5). A este respecto, también se proponían compensar estas deficiencias con la creación de escuelas en las localidades más aisladas (Sánchez, 1924), así como la instalación de grupos escolares en poblaciones grandes (Aznar, 1924).

Por otra parte, se señala como cuarta causa los métodos de enseñanza poco atractivos, rudimentarios, anticuados y poco prácticos. Esta fue una demanda que se realizó desde la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y pensamos que se trasladó a las escuelas desde la Inspección, si se tienen en cuenta los comentarios que se recogieron en gran parte de las memorias. El inspector de Ciudad Real, Gaspar Sánchez, lo expresó con estas palabras: “Actúa con programas inadecuados, en procedimientos que no suelen ser renovados con una orientación indefinida, que matiza un recargo de intelectualismo y una carencia de aplicación práctica que, entendemos, es una de las causas que mantiene la distancia observada entre sus posibilidades y las realidades sociales” (Sánchez, 1924, pp. 1-2). Hay que añadir también a esta situación, la escasez de locales adecuados, de material educativo moderno y recursos con los que contaban las escuelas.

Como última medida para combatir el absentismo, cabe destacar la falta de una organización nacional seria en los asuntos de primera enseñanza. Desde la teoría expuesta en el manual normalista se argumentaba la ausencia de una legislación que regulase la escolaridad obligatoria, en relación con el inicio de curso o el calendario escolar. Sin embargo, a través de las memorias se observan ciertas discrepancias entre teoría y práctica. En algunos informes se reclamaba una mayor autonomía de los municipios respecto al calendario escolar, con el fin de proporcionar cierta flexibilidad para que se adaptara a la climatología, orografía y a las actividades socioeconómicas de las familias. En una de las memorias colectivas en Galicia se desliza la necesidad de adaptar la legislación a las características de cada región (Díaz et al., 1924).

El control ideológico de la enseñanza. España y el castellano como baluarte

La educación patriótica representaba uno de los fines de la educación cívica que el manual normalista resalta para la formación de la inspección. En esta categoría también se produce cierta coincidencia entre los valores tradicionales que se transmitían en la teoría con la política educativa del Directorio, dirigida al desarrollo del sentimiento nacional, y ya presente desde la formación del magisterio en la década anterior (Carrillo, 1915). Para ello, se indicaba que este cuerpo debía velar por “la neutralidad política de la Escuela” (Carrillo, 1915, p. 56), evitando que se utilice la escuela como un medio propagandístico.

El control ideológico se ejerció a través de la inspección y los representantes ministeriales, desarrollando el sentido cívico y patriótico a la labor escolar. El inspector jefe de Tarragona, Salvador Grau, incluyó una circular en su memoria que había enviado a los maestros de su partido y con la que pretendía demostrar su disposición y alineación con el directorio, ya que “la escuela educa al niño para hombre y este como tal pertenece a un pueblo que tiene sus leyes, su idioma, sus instituciones, su religión y su historia, elementos cuya síntesis constituye la modalidad de ese pueblo, su característica, su personalidad”, para terminar afirmando que “en ellos está la raíz, la raigambre de la ciudadanía, del patriotismo” (Grau, 1924, p. 1). Se trató de una postura generalizada: el rechazo a las pulsiones identitarias y a la enseñanza en cualquier lengua distinta del castellano en favor de la lengua nacional fue un principio fundamental del régimen, especialmente palpable en la enseñanza de regiones como Cataluña y el País Vasco.

El caso catalán refleja la reacción de la dictadura ante el uso de su lengua en las escuelas (López, 1994). En Girona, la inspección da cuenta de esta realidad y del reto que suponía para el magisterio:

Pero a nosotros se nos presenta el caso especial de una región en la que el niño habla constantemente una lengua distinta del idioma nacional. La provincia de Gerona es netamente catalana; el idioma en que el niño se ha formado es el catalán: su lengua materna. De aquí surge una dificultad para nuestros maestros y para el estado general de la enseñanza en las escuelas. No podemos admitir términos medios para la solución del problema del idioma. La enseñanza en la escuela ha de ser absolutamente en idioma nacional. (Muné *et al.*, 1924, pp. 1-2)

Sin embargo, en las escuelas gerundenses muestran una situación destacable: el catalán era utilizado tanto por el profesorado como por el alumnado. Una problemática que la inspección traduce en una falta de patriotismo y como una necesidad de españolarizar al profesorado de esta zona. Una idea que el inspector de Lérida, Antonio Michavila, sintetizó en el objetivo de que “la enseñanza del castellano llegue a constituir la preocupación fundamental de los maestros” (Michavila, 1924, p. 4), y que sus homólogos en Girona creían como un requisito para ejercer el magisterio, defendiendo que “los maestros que ejerzan en Cataluña han de ser más maestros que los del resto de España” (Muné et al., 1924, pp. 2-3), ya que el alumnado obviaba el castellano en favor del catalán fuera de la escuela.

La preocupación por el desempeño del magisterio y su lealtad a España alcanzó incluso los procesos selectivos de oposición. En Barcelona, el inspector jefe Manuel Ibarz señalaba que la escuela nacional era la más garantista, algo que “no es extraño porque los maestros ingresan por oposición y en sus explicaciones se ajustan a la mayor ortodoxia en lo político, moral y religioso”, para continuar afirmando que “tal vez en algún caso se haya registrado cierta tibieza en algún maestro oficial, pero nunca ha caído en las exageraciones nacionalistas, ni de otra índole. El temor a las sanciones ha sido un freno bastante eficaz” (Ibarz, 1924, p. 3).

Sin embargo, la mayor expresión del control que ejerció la dictadura militar se ve reflejada en la clausura de centros educativos que no siguieran los principios fundacionales del directorio. El propio Ibarz, en relación a la conducta del profesorado, narraba en su memoria el cierre de escuelas, una medida considerada como “suficiente para que lo partidista y apasionado no levantase la cabeza”, para continuar indicando que “nada queremos decir respecto a la impunidad con que se realizaban determinadas propagandas en algunas escuelas privadas”, para concluir: “lo político siempre anteponiéndose al patriotismo de más pura ley” (Ibarz, 1924, pp. 3-4).

En respuesta a esta realidad, resulta destacable la aplicación de experiencias llamadas a la confraternización de regiones que, como Cataluña, habían experimentado recientemente pulsiones nacionalistas. En el propio verano de 1924, se intercambiaron una colonia de Barcelona y de Madrid, lo cual Ibarz interpretaba como un hermanamiento entre Cataluña y Castilla:

Como nota simpática y de gran patriotismo se debe reflejar en esta Memoria lo ocurrido con la colonia escolar catalana que pasó el verano en Madrid y El Escorial y la castellana que lo pasó en Barcelona. Una y otra fueron objeto de las más finas atenciones, rivalizando todos para agasajar a los niños que las formaban [...] Así se conocerán mejor los hijos de distintas regiones, y contribuirán a la desaparición de prejuicios siempre molestos. Eduquemos a los niños en el amor a España y procuremos que reciban una sana enseñanza para ser buenos y útiles ciudadanos. La escuela puede contribuir eficazmente a la pacificación de los espíritus, borrando las sombras y recelos que esparcieron gentes apasionadas y partidistas. (Ibarz, 1924, p. 7)

Caso diverso lo representa el País Vasco, donde se produce una disrupción entre las lenguas habladas por el profesorado y el alumnado. La inspección de Vergara y Azpeitia, en Guipúzcoa, encabezada por José Luis Jaume, da constancia de esta realidad: “Se tropieza [el profesorado] con la dificultad ya conocida de que los que desconocen el vascuence, que son la mayoría, han de realizar una labor de titán para poder entenderse con los pequeñuelos, habituados a la lengua euskara. Sin embargo, de ello se obtienen buenos resultados” (Jaume, 1924, p. 1).

Asimismo, resultaron también reseñables las prácticas educativas que suponían un desafío a la identidad nacional ansiada por Primo de Rivera. En el partido de Tolosa, la inspección recogió dos realidades diametralmente opuestas que definían lo que implicaba ser un mal y un buen maestro. El primer ejemplo lo representa un maestro de Legorreta, del cual se indicaba su poca motivación y dedicación familiar, y se cuestiona su conducta, implicándose la inspección para “que obligase a los chicos a aprender cantos patrióticos y que pusiese en lugar preferente de su escuela el retrato de S. M. el Rey” (S. A., 1924, p. 6). Algo contrario a lo que ocurría con un maestro de Villafranca de Oria, descrito como “algo pétreo en pedagogía [...] un hombre muy trabajador y sobre todo buen patriota, que orienta sus enseñanzas en el amor a España, razón por la cual debe perdonársele su falta de competencia en los modernos métodos (S.A., 1924, p. 7). En definitiva, era más importante la adscripción identitaria a la España de Primo de Rivera que las aptitudes pedagógicas del magisterio.

Si bien en menor medida, conviene mencionar el caso de las provincias valencianas, en las cuales también la inspección dio cuenta de la coexistencia lingüística. La enseñanza en la lengua valenciana

entraba dentro de lo que Juan Patiño, inspector de Valencia, consideraba como “enseñanzas perturbadoras”, “contrarias a la unidad de la patria, de las instituciones, de la lengua” (Patiño, 1924, p. 11). En la provincia de Alicante, el inspector Gregorio Jesús Rodríguez señaló la dificultad del profesorado para afrontar esta situación, por el “predominio abusivo del léxico valenciano que el niño habla en el hogar, en las calles, en todas partes, así que al educador de estos pueblos se le obliga a la traducción del referido léxico al castellano”, una situación para la cual “la delegación e inspección [...] han dado órdenes terminantes en el sentido de que los maestros en sus escuelas se expresen siempre en castellano” (Rodríguez, 1924a, p. 7). En este caso, Rodríguez llegó a dar constancia de la propuesta de sanciones legales a las familias de aquellos alumnos que no emplearan el castellano (Rodríguez, 1924b).

La redefinición de la inspección educativa: la aparición de los delegados gubernativos

Tras el giro político que se produjo con la instauración de la dictadura primorriverista, la identidad profesional de la inspección sufrió un retroceso, si la comparamos con los avances pedagógicos conseguidos durante las primeras décadas del siglo XX, otorgando un mayor interés a la función fiscalizadora sobre la enseñanza. Se aprecia una disonancia entre la cultura pedagógica de la época y la política educativa del contexto.

Si atendemos a las atribuciones señaladas en los discursos teóricos y normativos sobre la inspección educativa anteriores a la dictadura, su desempeño debía tener una triple función: “llevar a las escuelas primarias la acción gubernativa y la orientación pedagógica del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes; también ha de informar sobre el estado de la enseñanza y proponer las reformas convenientes para su régimen” (R.D. de 18 de noviembre de 1907, p. 723). Además, se reconoció institucionalmente la competencia de orientar al magisterio, organizando conferencias o conversaciones pedagógicas e impartiendo lecciones ejemplares, dirigiéndose hacia un modelo pedagógico, y alejándose de una función interventora que prevaleció en el siglo XIX y que se retomó con Primo de Rivera.

A lo largo del análisis de las memorias, se observa una tensión entre la identidad profesional de la inspección y los delegados. Se produjo una injerencia de funciones y se sintieron cuestionados por estos representantes al emitir informes diferentes respecto al diagnóstico de la realidad escolar y al control ideológico de la educación. Un ejemplo de esta suplantación se puede apreciar en zonas como La Coruña, en la que llegaron a plantear la supresión de la inspección, debido a la situación de analfabetismo en dicha zona: “entendiendo esta Delegación que debe suprimirse el cuerpo de inspectores y buscar un procedimiento que garantice de una manera definitiva y segura no solo la enseñanza sino la asidua concurrencia de los escolares” (Castrobens, 1924, p. 1). En la provincia de Cuenca los informes particulares de los subalternos políticos incidieron más en la ausencia de ideología patriótica y religiosa en las escuelas, afirmando que “las ideas patrióticas y religiosas se deben grabar en el corazón de la infancia, no les son explicadas” (Sáez, 1924, p. 15). De hecho, algunos delegados suplantaron la función inspectora al comprobar que esas atribuciones las promovieron ellos mismos, organizando cursillos de perfeccionamiento pedagógico, como el que se celebró en el partido judicial de Tineo.

Una de las causas que se podrían atribuir a la falta de identidad profesional de la inspección es la ausencia de competencias y responsabilidades. Gran parte de estos profesionales afirmó que la inspección era un organismo inútil (Novás, 1924; Martínez, 1925). La falta de atribuciones, que les permitiera premiar o sancionar a los docentes, fue una propuesta que reclamaba una mayoría de este sector debido a que sus informes no tenían consecuencias prácticas. El inspector de Albacete, Ángel Martínez, va más allá y sugirió que se aprobara un decreto en el que se otorgara una mayor autoridad, consignando distinciones, recompensas económicas y amonestaciones a la inspección. Incluso defendía que se expulsaran a aquellos que no fueran responsables, llegando a sugerir que la inspección se encargara de las regencias de las escuelas prácticas (Martínez, 1925). Del mismo modo, el inspector de Santander, Daniel Ortiz, sugirió cómo debería ser la formación del magisterio y reclamó que se le otorgaran más atribuciones a la inspección para reprobar, sancionar o jubilar a los maestros que no hayan demostrado resultados en los exámenes y trabajos escolares (Ortiz, 1924).

Se comprueba en otras ocasiones que la identidad profesional de la inspección quería desmarcarse de esta labor supervisora, evidenciando

en sus informes una función más profesional, proponiendo posibles soluciones organizativas a los problemas con los que se enfrentaba el profesorado. Una de las mayores preocupaciones mencionadas en las memorias era la formación permanente del magisterio mediante la organización de cursos de perfeccionamiento por la inspección durante las vacaciones en las capitales de provincia y que fueran financiados por el Estado, tanto la estancia de los docentes como el material (Gabaldón, 1924). En este sentido, el inspector de Ciudad Real, Mauricio Morales, promovió conversaciones pedagógicas con los maestros sobre lecciones prácticas de metodología “de carácter familiar y amistoso para orientarles e impulsarles a realizar una labor profesional que responda a la alta finalidad de la escuela y a las múltiples exigencias de la actividad española” (Morales, 1924, p. 14). Al mismo tiempo, el inspector de Albacete, Salvador Artiga, reclamaba esta función pedagógica de la inspección:

Entiende que ha de haber en el Inspector algo de apostolado, de sublimes visiones y de serenas constancias, y que en su rodar de escuela a escuela ha de representar esa pedagogía nueva que quiere al Maestro acoplado a la dignidad, tanto por su competencia como por sus desempeños. La función inspectora, difícil, no puede lograr la eficacia más formal en la razón a las escasas atribuciones que tiene el Inspector y, además, por las resistencias, sistemáticas a veces, que ofrecen la incultura ambiente, la pobreza de los municipios y ¿por qué no decirlo? el abandono de una buena parte del Magisterio primario, no dado enteramente a su augusto cargo. (Artiga, 1924, pp. 3-4)

En contraposición con la gran mayoría de los informes, se encuentra un pequeño sector de inspectores que denotaban cierta afinidad con los delegados, aunque no sabemos hasta qué punto estuvieron condicionados por la situación política, puesto que las memorias fueron elaboradas en un ambiente de control que requería su visto bueno. Como se puede corroborar en el caso del inspector de Cádiz, Filomeno Blázquez, que para ejercer bien su función llegó incluso a justificar la necesidad de que fueran supervisados por una autoridad: “Lo he dicho mil veces y lo repito ahora; en tanto que los inspectores no tengamos quien vaya detrás de nosotros, la escuela nacional irá cada día más decadente” (Blázquez, 1924).

Conclusiones

Las memorias de inspección realizadas en 1924 han contribuido a la obtención de una visión eminentemente práctica de la educación en la España de Primo de Rivera. A través de las distintas situaciones narradas por la inspección educativa —y en algunos casos por los propios delegados gubernativos— se han podido observar experiencias y conductas particulares que, dada su reiteración y carácter generalizado, constituyen una visión general y panorámica de la enseñanza de la época.

La ambición por alfabetizar a la población escolar supuso uno de los principios de la política educativa de la dictadura, lo cual implicaba acabar con el absentismo. Este hecho ha puesto de relieve las dificultades que afrontaba el magisterio, lidiando con las familias y su escasa consideración hacia la educación. En este sentido, se han podido apreciar matices entre las regiones de España y sus tradiciones agrícolas, que convertían el calendario escolar en una odisea para el profesorado. La escasa asistencia era una consecuencia directa del trabajo infantil, una situación sobradamente constatada por la inspección, que propondría sanciones económicas a las familias.

Del mismo modo, y gracias a esta fuente primaria, se ha evidenciado cómo el control ideológico interpuesto por el Directorio Militar ya era palpable durante los primeros años de la dictadura. La inspección se encargó de dar cuenta de aquellas situaciones o conductas profesionales que pudieran atentar contra la concepción de unidad nacional, especialmente en el caso de Cataluña y País Vasco. El uso de cualquier lengua distinta al castellano era concebido como un principio subversivo al orden social del Estado. Para paliar este hecho, junto al castigo de aquellos profesionales *díscolos*, se establecieron iniciativas que trataban de confraternizar regiones o promover la cultura regional, aunque ello diera lugar a un profesorado menos cualificado pedagógicamente.

Este control ideológico se materializó, entre otras medidas, con la creación de los delegados gubernativos. Su aparición trajo consigo un rechazo hacia la jerarquización y subordinación de la inspección a esta figura militar, con fuertes tensiones en algunos territorios; y, por otro lado, una redefinición de las competencias profesionales, basadas en la orientación y guía al profesorado, en detrimento de medidas sancionadoras o punitivas.

Con las memorias de inspección se ha podido comprobar cómo la educación era un reflejo de las diferencias entre el ámbito rural y urbano, entre la idiosincrasia de las regiones de España, que, pese al yugo autoritario del directorio, tenía fisuras palpables desde la práctica educativa. Fisuras que dejaban entrever cómo partes de España no quisieron renunciar a su identidad; y cómo el profesorado y la inspección demostraban una abnegación por su profesión pese a ejercerla en circunstancias deplorables, con una formación elevada e internacional que les permitía llevar a las escuelas más recónditas los métodos más renovadores —y cuestionarlos—. Estos contrastes constituyen en sí mismos nuevas líneas de investigación con esta misma fuente.

No queremos finalizar sin señalar algunas limitaciones encontradas a lo largo del estudio. Las memorias de inspección se han mostrado como una fuente con potencial para el análisis de la práctica educativa, si bien parten de la subjetividad. Por un lado, por retratar situaciones concretas y específicas, y, por otro, por un contexto de producción marcado por la subordinación a los delegados gubernativos. No obstante, la subjetividad, como tal, es un elemento que comparten numerosas fuentes primarias en el estudio de la historia de la educación y propiamente humano, lo que la convierte en sí misma en objeto de estudio histórico.

En definitiva, el estudio de la cultura empírica de la escuela desde la Inspección de Primera Enseñanza deja entrever numerosas temáticas cuyo estudio está aún pendiente en esta época. De las fuentes analizadas se desprenden nuevas líneas de estudio que abarcan la educación de la mujer, la escuela rural, la enseñanza de adultos o la situación de los edificios y espacios educativos. Líneas de investigación que pueden contribuir a un conocimiento de la historia de la educación durante este periodo dictatorial desde una fuente aún por explorar.

Financiación

El presente estudio se enmarca en el proyecto I+D. Totalitarismos y exilio interior de las educadoras en España (1923-1975): Silencios, resistencias y resignificaciones, concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España para el periodo 2020-2023 (No. Ref. PID2019-105817GB-I00/AEI/10.13039/501100011033).

Referencias bibliográficas

- Barceló, G., Comas, F., y Sureda, B. (2016). Abriendo la caja negra: la escuela pública española de postguerra. *Revista de Educación*, 371, 61-82.
- Boyd, C. (2000). *Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España, 1875-1975*. Pomares-Corredor.
- Braster, S., Grosvenor, I. y Pozo, M. M. (Eds.). (2011). *The Black-Box of Schooling: A Cultural History of the Classroom*. Peter Lang.
- Camacho, A. (2015). Los antecedentes remotos de la inspección educativa española durante el Antiguo Régimen. *Supervisión*, 21(38), 1-14.
- Camacho, A. (2016). La inspección educativa en el primer tercio del siglo XIX (1812-1839). *Educa Nova*, 6, 11-22.
- Camacho, A. (2019). Delegados gubernativos durante el mandato de Primo de Rivera. Injerencias de Inspección política en la escuela frente a la Inspección pedagógica profesional. *Educa Nova*, 9, 109-120.
- Castán, J. L. (2021). La investigación sobre la historia de la inspección de educación en España. Balance y perspectivas. *Espacio, Tiempo y Educación*, 8(1), 219-245.
- Castillo, M., Mata, V. A. y Palacios, P. (Coords.) (2019). *La inspección educativa del siglo XXI*. Santillana.
- Comas, F. y Sureda, B. (2021). La Ley General de Educación de 1970 a través de las imágenes. *Historia y Memoria de la Educación*, 14, 253-287.
- Depaepe, M. y Simon, F. (1995). Is there any Place for the History of "Education" in the "History of Education"? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in-and outside Schools. *Paedagogica Historica*, 31(1), 9-16.
- Esteban, S. (2010). Los últimos cuarenta años de historia de la inspección educativa en España. *Avances en supervisión educativa*, 12, 1-19.
- Evertsson, J. (2022). School inspection and state-initiated professionalization of elementary school teachers in Sweden, 1861-1910. *History of Education*, 51(4), 500-521.
- Fajardo, A. (2019). Un intento de síntesis histórica de la inspección educativa en España. En M. Castillo, V. A. Mata y P. Palacios (Coords.), *La inspección educativa del siglo XXI* (pp. 17-73). Santillana.

- Flecha, C. (2018). La inspección de primera enseñanza en la España del primer tercio del siglo XX: Modelos, contextos y protagonistas. *Historia Caribe*, 33(julio-diciembre), 179-218.
- Galicia, F. J. (2016). *La Inspección de Educación: Régimen jurídico*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Grigg, R. (2020). Wading through children's tears': the emotional experiences of elementary school inspections, 1839-1911, *History of Education*, 49(5), 597-616.
- Hernández, J. M. (2019). La inspección educativa y la cultura escolar en España: Génesis, proceso constituyente y actualización de funciones. *Aula*, 25, 59-89.
- Jiménez, J. A. (1998). Génesis de la función social y carácter profesional de la inspección educativa en España (1849-1936). *Historia de la Educación*, 17, 205-220.
- Lapot, M. (2022). In Search for Historic Sources of Humanistic Dimensions of School Inspections. *Paedagogica Historica* (En línea).
- Le Goff, J. (1997). *Pensar la Historia, modernidad, presente, progreso*. Paidós.
- López, M. T. (2015). *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- López, R. (1987). La inspección de enseñanza primaria en la dictadura de Primo de Rivera. *Historia de la Educación*, 6, 311-324.
- López, R. (1994). *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera (I). Escuelas y maestros*. Universitat de València
- Maíllo, A. (1989). *Historia crítica de la inspección escolar en España*. Unión Sindical de Inspectores Técnicos de Educación Básica.
- Mayorga, A. (2000). *Inspección educativa: Siglo y medio de la inspección educativa en España, 1849-1999*. Santillana.
- Montero, A. (2021). *La Inspección en Educación en España. Hasta aquí hemos llegado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Montilla, F. (1953). Cometidos asignados a la inspección primaria en la bibliografía española. *Revista Española de Pedagogía*, 42(abril-julio), 243-252.
- Pozo, M. M. (2000). *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Biblioteca Nueva.

- Pozo, M. M. y Rabazas, T. (2013). Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas. *Bordón*, 65(4), 119-133.
- Puelles, M. de. (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Tecnos.
- Ramírez, E. (1993). *Introducción a la historia de la inspección en España. Fundamentos de supervisión educativa*. La Muralla.
- Ramírez, E. (2017). Historia de la Inspección de Educación en España: 1812-1978. En E. Vázquez (Coord.), *La inspección y supervisión de centros educativos* (pp. 33-66). UNED.
- Rodríguez, F. J., García, M. P., Viñao, A. (2020). Las construcciones escolares en España en los años veinte y treinta del pasado siglo (La dictadura primoriverista y la Segunda República). *Historia y Memoria de la Educación*, 11, 649-673.
- Rodríguez, M. F. (2019). Revisión histórica de las funciones inspectoras en España: desde la creación de la Inspección profesional de 1849 hasta la actualidad. *Educa Nova*, 9, 97-108.
- Rousmaniere, K. (2019). The History of Schoolteachers and Administrators, in *The Oxford Handbook of The History of Education*, ed. John L. Rury and Eileen H. Tamura (pp. 480-483). Oxford University Press.
- Ruiz, J. (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. En A. Viñao y N. de Gabriel (Coords.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales* (pp. 131-202). Ronsel.
- Vázquez, E. (Coord.). (2017). *La inspección y supervisión de centros educativos*. UNED.
- Viñao, A. (1999). Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. *Sarmiento*, 3, 223-253.

Información de contacto: Teresa Rabazas Romero. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado, Departamento de Estudios Educativos. E-mail: rabarom@ucm.es

Anexo

Relación de las memorias de inspección referenciadas y otras fuentes primarias

- Álvarez, G. (1924). *Memoria acerca del estado de la enseñanza, redactada de acuerdo con lo dispuesto en la R.O. 29 de agosto de 1924. Provincia de Pontevedra. 1ª zona.* Archivo General de la Administración (Legajo 16708).
- Artiga, S. (1924). *Inspección de Primera Enseñanza de Albacete. Breve memoria que, en demostración del estado actual de la enseñanza de esta capital, eleva el Inspector que suscribe al Ministerio de Instrucción Pública, de conformidad con el apartado 8º de la Real orden de 29 de agosto del corriente año.* Archivo General de la Administración (Legajo 16754).
- Aznar, M. (1924). *Memoria zona femenina Alcázar de San Juan. Ciudad Real, con arreglo a la R.O. 29 de agosto de 1924.* Archivo General de la Administración (Legajo 16708).
- Blázquez, F. (1924). *Inspección profesional de primera enseñanza. Memoria mandada presentar por R. O. de 29 de agosto de 1924. Zona primera de Cádiz.* Archivo General de la Administración (Legajo 16708).
- Carrillo, F. (1915). *Técnica de la Inspección de enseñanza.* Sucesores de Hernando.
- Castrobens, J. (1924). *Informe particular del Delegado Gubernativo de la Coruña.* Archivo General de la Administración (Legajo 16708).
- Díaz, M.; Pol, C.; Bella, G. y Serrano, M. (1924). *Sin título.* Archivo General de la Administración (Legajo 16708).
- Gabaldón, J. (1924). *Provincia de Pontevedra (2ª zona). Memoria elevada a la Superioridad en cumplimiento de lo dispuesto por la R. O. 29 de agosto de 1924.* Archivo General de la Administración (Legajo 16708).
- Grau, S. (1924). *Memoria sobre el estado de la enseñanza en la zona 2ª de Inspección de esta provincia (Tarragona), redactada de acuerdo con los 3 delegados gubernativos, que suscriben, en cumplimiento de la R.O. de 29 de agosto de 1924.* Archivo General de la Administración (Legajo 16708).
- Herrera, J. (1924). *Memoria sobre el estado de la enseñanza en la zona femenina de la provincia de Tarragona. Redactada de acuerdo con*

- los delegados gubernativos, que suscriben, en cumplimiento de la R.O. de 29 de agosto de 1924.* Archivo General de la Administración (Legajo 16708).
- Ibarz, M. (1924). *Inspección de las escuelas de Barcelona.* Archivo General de la Administración (Legajo 16754).
- Izquierdo, T. (1924). *Memoria relativa al estado de la enseñanza en la zona femenina de la provincia de Cádiz con arreglo a lo exigido en la Real Orden de 29 de agosto de 1924.* Archivo General de la Administración (Legajo 16708).
- Jaume, J. L. (1924). *Memoria redactada por los Delegados Gubernativos de Vergara y Azpeitia e Inspector de Primera Enseñanza de Guipúzcoa según ordena la R. O. de 29 de agosto de 1924.* Archivo General de la Administración (Legajo 16754).
- Martínez, A. (1925). *Memoria reglamentaria que presenta a la Superioridad el Inspector de primera Enseñanza de la 2ª Zona de Albacete, Don Ángel Martínez Zapater, con el informe de los Delegados gubernativos de Alcaraz y Yeste (Alejandro Alcañiz), con arreglo a lo dispuesto en la R. O. de 29 de agosto de 1924.* Archivo General de la Administración (Legajo 16754).
- Michavila, A. (1924). *Partido Judicial de Borjas Blancas. Memoria acerca del estado de la enseñanza en este partido, con arreglo a lo dispuesto en la R. O. de 29 de agosto de 1924.* Archivo General de la Administración (Legajo 16754).
- Morales, M. (1924). *Memoria de Inspección de primera enseñanza de la provincia de Ciudad Real. Zona 2ª. R. O. 29 de agosto de 1924.* Archivo General de la Administración (Legajo 16708).
- Muné, P., Molta, R., Torrent, M., H. F. y Aguado, S. (1924). *Gerona. Memoria de la Inspección y Delegaciones Gubernativas. R. O. 29 de agosto de 1924.* Archivo General de la Administración (Legajo 16754).
- Novás, J. (1924). *Memoria presentada por el Inspector de Tercera Zona, Juan Novás Guillén, en cumplimiento de lo dispuesto por la R.O. de 29 de agosto de 1924.* Archivo General de la Administración (Legajo 16708).
- Ortiz, D. L. (1924). *Memoria referente a los partidos judiciales de Torrelavega, Reinosa y Cabuérniga, R. O. 29 de agosto de 1924.* Archivo General de la Administración (Legajo 16708).
- Patiño, J. (1924). *Memoria que en cumplimiento de la Real Orden de 29 de agosto último eleva al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes el Inspector Jefe de la provincia de Valencia sobre el estado de*

- la enseñanza en las escuelas de la capital.* Archivo General de la Administración (Legajo 16754).
- Real Decreto de 18 de noviembre de 1907. *Gaceta de Madrid de 24 de noviembre de 1907*, 328, 723-725.
- Real Orden de 29 de agosto de 1924. *Gaceta de Madrid de 4 de septiembre de 1924*, 248, 1206-1207.
- Rodríguez, G. J. (1924a). *Memoria que sobre el estado de la enseñanza en las escuelas nacionales del Partido Judicial de Pego, elevan dichas autoridades de conformidad con lo preceptuado en la Real Orden de 29 de agosto último, una vez practicada la visita a dichos centros oficiales de instrucción primaria.* Archivo General de la Administración (Legajo 16754).
- Rodríguez, G. J. (1924b). *Memoria comprensiva del estado de la enseñanza en el Partido Judicial de Denia.* Archivo General de la Administración (Legajo 16754).
- S. A. (1924). *Memoria del estado actual de la enseñanza en este partido judicial de Tolosa.* Archivo General de la Administración (Legajo 16754).
- Sáez, A. (1924). *Memoria que en cumplimiento de la R.O. de 9 de agosto de 1924 elevan a la superioridad de los delegados gubernativos (El barón de Joya Borrás y Cándido Manzanares) y el Inspector de Primera Enseñanza (José Fernández Navarro) que suscriben.* Inspector de 2^a zona. Archivo General de la Administración (Legajo 16708).
- Sánchez, G.A. (1924). *Inspección de Primera Enseñanza. Provincia de Ciudad Real. Zona 1^a. Capital. Real orden de 29 de agosto del año actual.* Archivo General de la Administración (Legajo 16708).
- Yubero, L. (1924). *Memoria reglamentaria sobre el estado de la enseñanza. Zona de inspección y delegación gubernativa de Castropol.* Oviedo. Archivo General de la Administración (Legajo 16755).

Efectos de la repetición escolar según el perfil socioeconómico del estudiante

Effects of grade repetition according to student socioeconomic profile

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-658>

Bruno Blanco-Varela

<https://orcid.org/0000-0001-5319-6578>

Universidade de Santiago de Compostela

Jose Manuel Amoedo

<https://orcid.org/0000-0002-9459-6030>

Universidade de Santiago de Compostela

Resumen

El perfil de los estudiantes repetidores es abordado en la literatura. Sin embargo, el conocimiento existente sobre los efectos de la repetición escolar sigue siendo muy limitado. En general, se asume que los efectos de la repetición escolar son homogéneos para el conjunto de los estudiantes, sin tener en cuenta como influyen sus características individuales y su entorno socioeconómico y cultural. En este artículo cuestionamos la homogeneidad de los efectos de la repetición escolar a través de un estudio de los efectos de la repetición escolar en los estudiantes de la educación secundaria en España. Concretamente, a partir de los datos proporcionados por la edición PISA 2018, empleamos el Propensity Score Matching para estimar los efectos del agrupamiento escolar para los estudiantes según su sexo, el nivel socioeconómico y cultural, la titularidad del centro y su procedencia geográfica. Los resultados indican que el impacto de la repetición es, en general, negativo y significativo, pero este incide en mayor medida en las mujeres, los inmigrantes, los estudiantes de entornos socioeconómicos y culturales más vulnerables y en las escuelas públicas. Estos resultados resaltan el carácter heterogéneo de los efectos de la repetición

escolar y señalan la necesidad de profundizar en las razones que conducen a esta heterogeneidad. Además, se subraya la necesidad de tenerlos en cuenta a la hora de tomar las decisiones sobre cómo y en qué medida aplicar la repetición escolar.

Palabras clave: repetición de curso, igualdad educativa, política educativa, estatus socioeconómico, diferencia de sexo, logro académico.

Abstract

The profile of repeating students is frequently addressed in the literature. However, the existing knowledge about the effects of grade repetition remains very limited. It is generally assumed that the effects of grade repetition are homogeneous for different students, without considering that the individual characteristics of the student and their socioeconomic and cultural environment may condition them. In this article, we challenge the homogeneity of the effects of grade repetition through a study of the effects of grade repetition on students in Spanish secondary education. Specifically, using data provided by PISA in its 2018 edition, we employ Propensity Score Matching to estimate the effects of grade repetition for students according to their gender, socioeconomic and cultural level, type of school ownership, and origin. The results indicate that the impact is generally negative and significant, but it affects women, immigrants, students from more vulnerable socioeconomic and cultural backgrounds, and those from public schools to a greater extent. These results highlight the heterogeneous nature of the effects of grade repetition and point to the need to delve into the reasons that lead to this heterogeneity. As well as the need to take them into account when making decisions about how and to what extent to implement grade repetition.

Keywords: grade repetition, equal education, educational policy, socioeconomic status, sex fairness, academic achievement.

Introducción

La opción de repetir un curso se presenta como una segunda oportunidad para que los estudiantes alcancen el nivel requerido de habilidades y conocimientos de su respectivo grado. La efectividad de esta práctica ha sido abordada en numerosos estudios en los cuales se observa que tiene efectos adversos y perjudiciales para los estudiantes a los que se les aplica. Lo cual limita la consecución del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (Educación de Calidad). La mayor parte de las investigaciones existentes se han centrado tanto en la evaluación de la probabilidad y

las circunstancias bajo las que ocurre la repetición, como identificar a los grupos más afectados por esta práctica (Valbuena et al., 2021; Goos et al., 2021). Sin embargo, existe un número escaso de estudios que aborden de forma específica el perjuicio en términos académicos que esta práctica puede causar a los estudiantes.

El objetivo de este artículo es estudiar los efectos de la repetición en el logro educativo según el perfil social, económico y cultural del estudiante para determinar si sus efectos son heterogéneos. Concretamente, en este artículo se estiman los efectos del agrupamiento escolar en el conjunto de los estudiantes (sin dividirlos en subgrupos) y según cuatro características específicas: el estatus social, económico y cultural del estudiante, su sexo, el tipo de centro según su titularidad y su origen.

En contraste a la investigación convencional que aborda mayoritariamente los factores que conducen a la repetición, este artículo profundiza en las consecuencias de la repetición examinando su diferente impacto en los estudiantes. Este enfoque ofrece valiosos conocimientos sobre los resultados complejos de las políticas de repetición de curso, señalando evidencias sobre la relación entre las intervenciones educativas y las características demográficas y económicas del alumando. Al hacerlo, el estudio destaca la necesidad urgente de políticas educativas que aborden las causas subyacentes de la repetición de curso y que, al mismo tiempo, reconozcan su impacto variado en diferentes grupos de estudiantes.

La base de datos utilizada es PISA, compilada por la OCDE cada tres años, donde se evalúa la eficiencia y equidad de los sistemas educativos de los países participantes. Luego, se emplea el método de Emparejamiento por Puntuación de Propensión (Propensity Score Matching, PSM) para evaluar el efecto de la repetición escolar en el nivel de rendimiento. Se usa PSM para asegurar que los grupos sean comparables y que las diferencias en resultados se puedan atribuir a la variable relevante que, en este caso, es la repetición de curso.

La estructura de este documento consta de seis secciones, incluida esta introducción. La segunda sección aborda la revisión de la literatura, que incluye los efectos de la repetición en el rendimiento, el perfil de los estudiantes más propensos a repetir, qué implicaciones tiene para otros resultados escolares y la relevancia de la repetición escolar en España. La tercera sección presenta la base de datos PISA, las variables empleadas y la metodología PSM. En la cuarta sección, se muestran los resultados de la incidencia de la repetición escolar para analizar cómo

afecta negativamente a los estudiantes según su perfil. La quinta sección proporciona una discusión de los resultados y sus posibles causas. Finalmente, se detallan las principales conclusiones y recomendaciones de esta investigación.

Teoría y revisión bibliográfica: causas y efectos de la repetición de curso

Repetición de curso y sus efectos en el desempeño

De acuerdo con la OCDE (2020), la repetición de curso implica requerir a los estudiantes que permanezcan en el mismo curso por un año adicional, en lugar de avanzar al siguiente curso junto con sus compañeros de la misma edad. Esta práctica generalmente se aplica a estudiantes que tienen un bajo rendimiento académico. De manera similar, Jackson (1975) define la repetición de curso como la decisión de retener a los estudiantes con un rendimiento académico insatisfactorio en el mismo curso al menos un año más, en lugar de promoverlos a un curso superior.

El principal objetivo de la repetición de curso es brindar a los estudiantes una “segunda oportunidad” para adquirir y desarrollar los conocimientos y competencias necesarios para un estudiante de su edad. El propósito de esta práctica educativa es mejorar el aprendizaje y la adquisición de competencias por parte de los estudiantes y, por ello, su evaluación ha sido un enfoque relevante en la literatura.

El estudio de la efectividad de la repetición de curso ha generado considerable atención en la literatura académica. Muchos estudios, mediante revisiones sistemáticas y meta-análisis, han analizado el impacto de esta política educativa. Entre los más destacados se encuentra la revisión de Goos et al. (2021), quienes, tras analizar rigurosamente 84 estudios, dedujeron que el efecto global de la repetición de curso es esencialmente neutro. Este hallazgo sugiere que, en promedio, el desarrollo de los estudiantes que repiten un curso es comparable al de aquellos que no lo hacen, aunque con variaciones notables. Aproximadamente el 35% de los efectos observados fueron significativamente negativos, el 41% no mostraron impacto significativo y el 24% fueron significativamente positivos. En contraste, Jimerson (2001) presenta un meta-análisis con una visión diferente, revelando que la repetición de curso no mejora ni el

rendimiento académico ni el bienestar socioemocional. También observa que los estudiantes que repiten, generalmente, tienen un desempeño peor que sus compañeros que progresan sin repetir. Además, Valbuena et al. (2021) concluyen que la literatura predominante sobre la repetición de curso apunta principalmente a efectos adversos, lo que plantea su efectividad como política educativa.

Otros estudios han examinado concretamente la relación entre la repetición de curso y los niveles de logro académico. Se ha observado que los estudiantes que repiten cursos obtienen resultados significativamente peores en comparación con aquellos que no repiten (Choi et al., 2018; Urbano & Álvarez, 2019; Cabus & Ariès, 2016; Fernández-Alonso et al., 2022; Márquez, 2016; Silbergliitt et al., 2006), mostrando pérdidas de rendimiento equivalentes a un curso escolar (Manacorda, 2012). Por otro lado, estudios como los de Reschly & Christenson (2013) encuentran efectos nulos, mientras que Greene & Winters (2007) reportan resultados positivos en el rendimiento de estudiantes que fueron retenidos. Cockx et al. (2019) distinguen que a corto plazo el efecto de la repetición es neutro, pero tiene efectos adversos en los resultados educativos a largo plazo.

Riesgo de la repetición de curso

Identificar los factores y riesgos resulta un aspecto clave en la repetición de curso, donde la literatura ha señalado algunos que van más allá del ámbito escolar. La OCDE (2014) destaca la importancia del contexto familiar en la repetición de curso. Dados dos desempeños académicos similares, los estudiantes de entornos vulnerables tienen 1,5 veces más probabilidades de repetir un curso que aquellos de entornos más privilegiados en toda la OCDE. En España, foco de nuestro análisis, esta probabilidad es casi cuatro veces mayor. Varios estudios, como los de Cabrera (2019), Cordero et al. (2014), García-Pérez et al. (2014), Benito (2007), Choi et al. (2018), López-Rupérez et al. (2021), Özek (2015) y Tingle et al. (2012), enfatizan factores como la vulnerabilidad económica, el estatus de inmigrante, la no asistencia a la guardería, la estructura familiar, la ausencia de libros en casa, ser hombre y el uso de tecnología como determinantes significativos de la repetición de curso. Rizo-Areas & Hernández-García (2019) y Carabaña (2009; 2013) también señalan la edad relativa más joven en comparación con los compañeros, mientras

que Méndez & Cerezo (2018) agregan la titularidad de la escuela como factor relevante en cuanto a la probabilidad de repetir un curso.

El estatus socioeconómico desempeña un papel importante en la vida de los niños y sus familias, influyendo en el acceso a recursos educativos, así como a educación avanzada y superior (Hunt & Seiver, 2017). El apoyo familiar no necesariamente debe manifestarse como ayuda directa, sino que también puede presentarse en forma de tutorías adicionales y refuerzo externo fuera de la escuela. De hecho, el estudio de Cabus & Aríes (2016) encuentra que una mayor participación de los padres (más ayuda y atención en casa para estudiar y hacer tareas) se correlaciona con un menor rendimiento académico.

Otros estudios ofrecen perspectivas alternativas sobre los riesgos de la repetición de curso, como Arroyo et al. (2019). En su análisis, la probabilidad de repetir un curso está asociada con variables relacionadas con los procesos de aprendizaje y el currículo más que con el origen del estudiante. Los autores identifican las aspiraciones educativas y el haber estudiado ciencias el año anterior como factores clave que predicen la repetición de curso, considerándolos factores pedagógicos. Sin embargo, las aspiraciones educativas no pueden considerarse solo como un factor pedagógico, como subrayan Blanco-Varela et al. (2020). Ya que estas aspiraciones están condicionadas por el entorno educativo y socioeconómico de los estudiantes, incluyendo el nivel educativo de los padres, restricciones crediticias e información sobre la tasa de retorno educativo.

Implicaciones de la repetición de curso: más allá del desempeño

La implementación de la política de repetición de curso tiene efectos que van más allá del rendimiento académico. Las principales consecuencias analizadas en la literatura incluyen el impacto en el autoconcepto, las tasas de abandono escolar, la cohesión social y los costos para las finanzas públicas.

En primer lugar, existen investigaciones que han identificado efectos adversos de la repetición de curso en el autoconcepto, la motivación y el esfuerzo (Van Canegem et al, 2021; Urbano & Álvarez, 2019; Fernández-Alonso et al., 2022; Valbuena et al., 2021). Estos aspectos afectan el desarrollo educativo y social de los estudiantes, así como sus relaciones interpersonales (Goos et al., 2021). Pagani et al. (2001) señalan que

también pueden aparecer comportamientos ansiosos, inatentos y disruptivos, y en trabajos como Shepard & Smith (1990) se indica que la repetición suele percibirse como un castigo, lo que puede generar sentimientos de tristeza y vergüenza.

En segundo lugar, numerosos estudios han encontrado un efecto significativo de la repetición de curso aumentando las tasas de abandono escolar (Ferreira, 2020; Ou & Reynolds, 2010; Cabrera, 2019; OECD, 2020; Rodríguez-Rodríguez & Batista-Espinosa, 2022). En consecuencia, la repetición de curso se asocia con menores tasas de participación en la educación postsecundaria (Manacorda, 2012).

En tercer lugar, la literatura ha enfatizado los efectos en la cohesión social. Por un lado, un porcentaje de estudiantes que repiten puede afectar desproporcionadamente a estudiantes de ciertos orígenes raciales y socioeconómicos (Reschly & Christenson, 2013). Por otro lado, al formular políticas públicas, su implementación puede tener diferentes impactos en el grupo objetivo dado el perfil demográfico (Driessen & Merry, 2014; Redding & Carlo, 2023). Este fenómeno sugiere que la retención puede aumentar las desigualdades y no ayudar a los estudiantes a progresar (Clark & Gibbs, 2023). Otro efecto negativo sobre la cohesión social se argumenta por Van Canegem et al. (2022), cuyos resultados mostraron que haber repetido en educación primaria se asoció significativamente con un menor respeto hacia personas de otras culturas; mientras que Pagani et al. (2001) señalan una mayor propensión al comportamiento antisocial.

La cuarta implicación relevante es que la repetición de curso representa una medida costosa, añadiendo el gasto de un año extra por cada grado repetido (Fernández-Alonso et al., 2022; Pagani et al., 2001; Reschly & Christenson, 2013). Relacionado con esto, cabe destacar que la repetición escolar, como predictor de abandono, puede estar asociada con peores perspectivas de empleo, salarios más bajos y más dificultades para encontrar trabajo (Eide & Showalter, 2001; Benito, 2007).

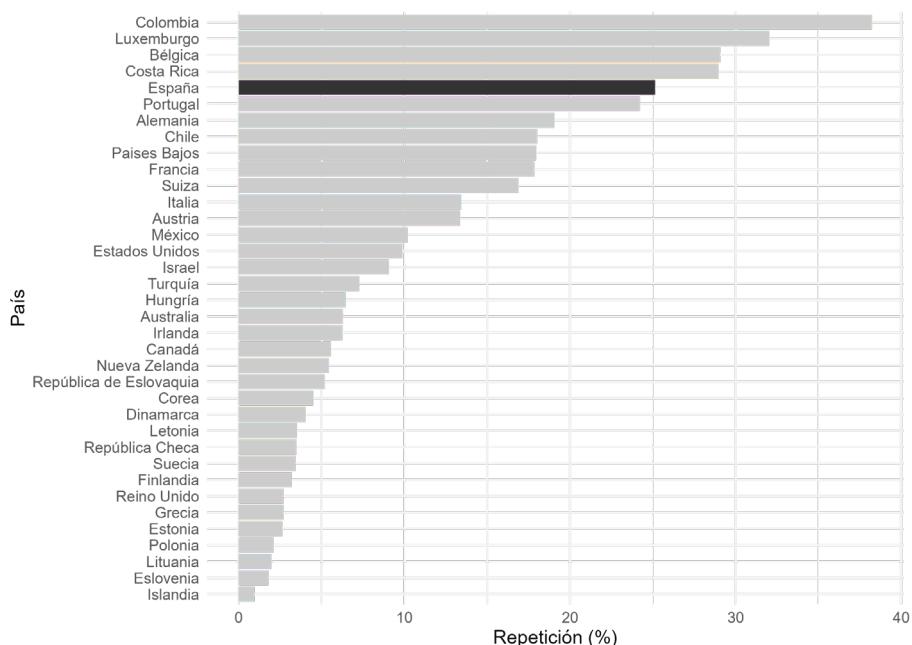
La cultura española de la “repetición de curso”

Este estudio se centra en el análisis del caso español que destaca por su alta tasa de repetición de curso dentro de la OCDE. España ocupaba el quinto lugar en 2018 por tener la tasa más alta de estudiantes repetidores, superando el 25% (Figura I). Estas tasas de repetición de curso exceden

significativamente el promedio de la OCDE, planteando un gran desafío para el sistema educativo español. La alta tasa de repetición suele justificarse por una creencia socialmente aceptada en sus beneficios, así como por una cultura que apoya esta práctica educativa (Eurydice, 2011).

En España, la decisión de repetir un curso depende del equipo docente y, en segundo lugar, de la familia. Inicialmente, esta decisión está influenciada predominantemente por factores internos a la escuela. Este enfoque omite deliberadamente las influencias socioeconómicas externas directas, garantizando un tratamiento equitativo sin discriminación basada en clase, género u otros determinantes sociales. Sin embargo, desde una perspectiva académica, la decisión de repetir un curso también depende de variables socioeconómicas y culturales, ya que el desempeño de un estudiante está fuertemente influenciado por su entorno socioeconómico (García-Pérez et al., 2014). Además, cuando la intervención familiar está

FIGURA I. Tasa de repetición en la OCDE 2018



Fuente: los autores a partir de OCDE (2019).

involucrada en la decisión de repetir un curso, los factores sociales influyen directamente y conducen a disparidades entre diferentes grupos socioeconómicos.

Numerosos estudios se han centrado en el análisis del contexto español, estudiando los factores determinantes de la repetición de curso o identificando los grupos de mayor incidencia (Véase, entre otros, Rodríguez-Izquierdo, 2022; Arroyo et al., 2019; Urbano & Álvarez, 2019; Cabrera, 2019; Fernández-Alonso et al., 2022; López-Rupérez et al., 2021; Choi et al., 2018). Sin embargo, estos estudios no han prestado atención al costo de la repetición de curso en términos de rendimiento según las características socioeconómicas e individuales de los estudiantes. Esta laguna de la literatura es relevante porque permite un mayor análisis de si la repetición afecta más a ciertos grupos y qué consecuencias tiene en la desigualdad educativa.

Metodología

Muestra: PISA 2018 para las escuelas españolas y sus estudiantes

Se ha demostrado que la repetición de curso tiene consecuencias adversas, impactando negativamente en los estudiantes retenidos. Además, la investigación se ha centrado principalmente en analizar la probabilidad de repetición de curso e identificar a los grupos vulnerables. Sin embargo, hay poca evidencia que examine cómo esta práctica afecta negativamente a los estudiantes. Esta investigación va más allá de identificar los determinantes y los grupos afectados (incidencia de efectos negativos) y profundiza en los costos en intensidad de los efectos negativos en el rendimiento académico según las características del alumnado. Para este análisis, se utilizan datos de escuelas españolas y sus estudiantes del informe PISA. El informe PISA se centra en evaluar los conocimientos y habilidades esenciales de estudiantes de 15 años en los países participantes.

Variables

PISA recopila una variable sobre la repetición de curso de los estudiantes (REPEAT), permitiendo saber si los estudiantes han repetido algún curso a lo largo de su carrera académica. Esta variable dummy toma el

TABLA I. Incidencia de la repetición por grupo social en España

		Estudiantes repetidores (%)	Estudiantes no repetidores (%)
Global		25,15	74,85
Estatus socioeconómico	Bajo	25,41	74,59
	Medio	24,89	75,11
	Alto	25,15	74,85
Sexo	Femenino	20,99	79,01
	Masculino	29,35	70,65
Titularidad	Publico	30,46	69,54
	Privado	15,5	84,5
Origen	Nativo	22,19	77,81
	Inmigrante	46,87	53,13

Nota: Se han excluido de la muestra a los estudiantes con valores faltantes en cualquiera de las variables relevantes (incluyendo REPEAT).

Fuente: los autores.

valor 1 si el estudiante ha repetido y 0 en caso contrario. Además, PISA también recoge información sobre las características de los estudiantes y su contexto, las escuelas, y evalúa las competencias adquiridas por los estudiantes. Basándose en la literatura previamente analizada, se seleccionaron las siguientes variables: estatus socioeconómico, género, titularidad de la escuela y origen (ver Sección 2). La Tabla I muestra la incidencia de repetición dentro de cada uno de los grupos analizados.

Para evaluar el impacto de la repetición de curso, se debe comparar el rendimiento académico de los estudiantes repetidores con el rendimiento académico de los estudiantes que no repiten. No obstante, dado que estos grupos pueden presentar disparidades en otros factores que pueden influir en el rendimiento académico, se necesita emplear una metodología que pueda mitigar estas disparidades. Se consideran relevantes todos los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes y/o que pueden influir en la probabilidad de repetición de curso¹ (Tabla II).

¹ Por esta razón, se eliminaron de la muestra a los estudiantes con valores faltantes en cualquiera de las variables recopiladas en la Tabla II.

TABLA II. Variables empleadas para realizar el matching

Dimensión	Variable	Código	Descripción	Valores
Características individuales	Edad	AGE	Edad del estudiante	15,08 - 16,33
	Sexo	SEX	Sexo del estudiante	Femenino
Edad a la que comenzó la educación formal	PREPRIMARY		Etapa en la que el estudiante comienza sus estudios	ISCED 01
	CHILDHOOD			ISCED 02
	PRIMARY			ISCED 1
Nacionalidad/origen	IMMIG1		Origen del estudiante	Immigrante de primera generación
	IMMIG2			Immigrante de segunda generación
	NATIVE			Nativo
Contexto socioeconómico	Estudios del padre	EDUFATHER1	Nivel de educación alcanzado por el padre del estudiante	ISCED 1 & 2
		EDUFATHER2		ISCED 3 & 4
		EDUFATHER3		ISCED 5
		EDUFATHER4		ISCED 6, 7, 8 & 9
Estudios de la madre	EDUMOTHER1		Nivel de educación alcanzado por la madre del estudiante	ISCED 1 & 2
	EDUMOTHER2			ISCED 3 & 4
	EDUMOTHER3			ISCED 5
	EDUMOTHER4			ISCED 6, 7, 8 & 9
Estatus social, económico y cultural	ESCS		Índice de estatus social, económico y cultural (ESCS) del estudiante	-3,195 - 3,611
Escritorio propio	OWNDESK		Escritorio propio en casa	Escritorio propio
Habitación propia	OWNBEDROOM		Habitación propia en casa	Habitación propia
Espacio propio	OWNSPACE		Espacio tranquilo propio en casa	Espacio propio

(Continúa)

TABLA II. Variables empleadas para realizar el matching (Continuación)

Dimensión	Variable	Código	Descripción	Valores
Acceso individual a recursos para el aprendizaje	Computadora	PC	Computadora disponible para estudiar en casa	Computadora
	Acceso a internet	INTERNET	Acceso a internet en casa	Internet
	Libros en casa	BOOKS1	Número de libros en el hogar del estudiante	<10 libros
		BOOKS2		11-25 libros
		BOOKS3		26-100 libros
		BOOKS4		101-200 libros
		BOOKS5		201-500 libros
		BOOKS6		> 500 libros
Características del centro	Disciplina	DISCLIMA	Clima disciplinario en las clases del idioma de prueba en la escuela	-4,747
	Agrupamiento escolar	ABGROUPING	Uso en el centro educativo del agrupamiento escolar	Agrupamiento escolar
	Región	REGION	City or autonomous community to which the school belongs	NUTS 2 españolas
Propiedad del centro educativo	CHARTER	CHARTER	Ciudad o comunidad autónoma a la que pertenece la escuela	Concertado
	PUBLIC	PUBLIC		Público
	PRIVATE	PRIVATE		Privado
Tamaño del municipio	MSIZE1	MSIZE1	Número de habitantes del municipio en el que se encuentra el centro educativo	<3,000 habitantes
	MSIZE2	MSIZE2		3,001-15,000 habitantes
	MSIZE3	MSIZE3		15,001-100,000 habitantes
	MSIZE4	MSIZE4		100,000-1M habitantes
	MSIZES5	MSIZES5		> 1M habitantes

Dimensión	Variable	Código	Descripción	Valores
Ratio de estudiantes por profesor	Tamaño de la clase	CLSIZE1	Tamaño promedio de la clase escolar	<15 estudiantes
		CLSIZE2		16-20 estudiantes
		CLSIZE3		21-25 estudiantes
		CLSIZE4		36-30 estudiantes
		CLSIZE5		31-35 estudiantes
		CLSIZE6		36-40 estudiantes
		CLSIZE7		41-45 estudiantes
		CLSIZE8		46-50 estudiantes
		CLSIZE9		> 50 estudiantes
Falta de recursos del centro educativo	STRATIO		Ratio de estudiantes por profesor	1-51,579
	SCHRESOURCES1		Material educativo escolar inadecuado o de mala calidad	Mucho
	SCHRESOURCES2			En cierta medida
	SCHRESOURCES3			Un poco
	SCHRESOURCES4			En absoluto
Falta de personal de apoyo	SCHSTAFF1		Falta de personal de apoyo	Mucho
	SCHSTAFF2			En cierta medida
	SCHSTAFF3			Un poco
	SCHSTAFF4			En absoluto
Ratio de estudiantes por computadoras	PCRATIO		Ratio de estudiantes por computadoras	0-25
	GLOBALPERF		Promedio de valores plausibles en competencia global	218,7 – 801,6
Rendimiento económico	Rendimiento global		Promedio de valores plausibles en Ciencia	193,7 – 767,9
	Rendimiento en ciencias	SCIENCEPERF	Promedio de valores plausibles en Ciencia	193,7 – 767,9
	Rendimiento en lectura	READINGPERF	Promedio de valores plausibles en Lectura	176,4 – 740,6
	Rendimiento en matemáticas	MATHPERF	Promedio de valores plausibles en Matemáticas	185,4 – 733,0

Fuente: los autores.

Propensity Score Matching para estimar los efectos de la repetición de curso

Para estimar hasta qué punto la repetición de curso afecta al rendimiento educativo de los estudiantes, es necesario controlar las otras características que pueden condicionar dicho rendimiento. Para este propósito, se utiliza el método de PSM para estimar los efectos de la repetición de curso (Rosenbaum & Rubin, 1983). Esta metodología es utilizada por varios estudios de Economía de la Educación para analizar si diferentes políticas educativas mejoran el rendimiento académico y la equidad educativa (Blanco-Varela et al., 2024; Ou & Reynolds, 2010; Valbuena et al., 2021). El PSM permite obtener grupos de tratamiento (repetición de curso) y control (no repetición de curso) equilibrados para comparar sus resultados según el impacto de la política. En esta investigación, se aplican diferentes combinaciones de Emparejamiento por Vecino más Cercano (Nearest Neighbor Matching, NNM) y emparejamiento exacto², lo que permite coincidencias más precisas. La combinación de ambas metodologías permite seleccionar aquellas variables donde el emparejamiento exacto de individuos es más importante (Stuart et al., 2011).

Para obtener el mejor equilibrio posible y eliminar problemas de endogeneidad, se usan diferentes razones (1, 3, 5 y 10), distancia “glm”, reemplazo y descarte. Se utilizan el sesgo estandarizado y el pseudo-R2, así como análisis gráficos, para estudiar y probar el equilibrio, seleccionando el emparejamiento con el mejor balance. En concreto, se elaboran cinco procesos de emparejamiento (general, por estatus, por sexo, por propiedad de la escuela y por origen). Para cada caso, se selecciona la opción que mejor equilibra los grupos de tratamiento y control (Tabla III).

El emparejamiento general permite estudiar el efecto de la repetición de curso para todo el grupo de estudiantes sin tener en cuenta si tiene efectos académicos diferentes según el perfil del estudiante. El emparejamiento por estatus permite analizar si la repetición de curso tiene efectos heterogéneos según el “perfil socioeconómico” del estudiante.

² Las variables sujetas a emparejamiento exacto varían según la característica analizada. Así, para el análisis general, el emparejamiento exacto se aplica a las variables REGION, SEX, INMIG1, INMIG2 y NATIVE. Sin embargo, para el análisis por género y por origen, estas variables (es decir, SEX e INMIG1, INMIG2 y NATIVE, respectivamente) se excluyen de la lista.

TABLA III. Medidas de equilibrio de los emparejamientos

		Emparejamiento		Sesgos estandarizados		Pseudo-R2		Estudiantes tratamiento		Estudiantes control	
				Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Estatus socioeconómico	Global	N:N:M 1:1	15,97%	1,96%	0,1709	0,0060	5,127	5,108	18,666	18,666	3,512
	Bajo	N:N:M 1:3	15,37%	2,46%	0,1727	0,0131	1,683	1,675	6,169	6,169	2,508
	Medio	N:N:M 1:3	15,58%	1,95%	0,1594	0,087	1,685	1,672	6,166	6,166	1,685
Sexo	Alto	N:N:M 1:5	15,09%	2,53%	0,174	0,0167	1,759	1,748	6,331	6,331	3,426
	Femenino	N:N:M 1:3	16,12%	2,06%	0,1622	0,0078	2,260	2,253	10,124	10,124	3,623
	Masculino	N:N:M 1:5	15,69%	1,79%	0,172	0,0059	2,867	2,850	8,542	8,542	5,023
Propiedad	Público	N:N:M 1:3	11,24%	1,99%	0,1584	0,0075	3,975	3,950	11,211	11,211	5,474
	Privado	N:N:M 1:3	17,52%	2,77%	0,1515	0,0134	1,152	1,140	7,455	7,455	2,032
	Nativo	N:N:M 1:3	15,84%	1,69%	0,1578	0,0041	4,133	4,127	17,299	17,299	6,517
Origen	Inmigrante	N:N:M 1:3	10,34%	2,93%	0,1151	0,0151	994	985	1,367	1,367	994

Fuente: los autores.

Concretamente, en esta investigación, los estudiantes se dividen en tres niveles de estatus socioeconómico (Bajo, Medio y Alto) según el ESCS del estudiante. La clase baja está compuesta por estudiantes con ESCS más bajo, la clase media por el 33% central y la clase alta por el 33% superior. El emparejamiento por sexo permite analizar la repetición de curso desde una perspectiva de género para determinar si su impacto difiere entre estudiantes femeninos y masculinos. El emparejamiento por propiedad de la escuela permite estudiar si el contexto escolar también influye en el impacto de la política, dado que las instituciones privadas tienden a tener un cuerpo estudiantil más homogéneo y con un estatus socioeconómico más elevado que las instituciones públicas. Finalmente, el emparejamiento por origen permite analizar si el impacto de la repetición de curso difiere entre estudiantes nativos e inmigrantes.

Mantener un fuerte equilibrio entre los grupos de tratamiento y control facilita la evaluación del impacto de la repetición de curso calculando directamente la diferencia entre estos dos grupos. De esta manera, se calculan las medias ponderadas para las cuatro variables de rendimiento (general, matemáticas, ciencias y lectura), así como la diferencia porcentual entre los dos grupos como efecto de la política. Además, se realiza una prueba t para comprobar la significancia estadística de estas diferencias.

Resultados

La repetición de curso como política educativa no parece mejorar el rendimiento académico, según lo indicado por la literatura revisada en la segunda sección. En esta sección se presentan los resultados obtenidos, comenzando con el análisis general y luego procediendo a los diferentes grupos. Concretamente, se analizan los efectos según el estatus socioeconómico, el sexo, el origen y la titularidad de la escuela, tanto en las tres competencias como en el rendimiento general.

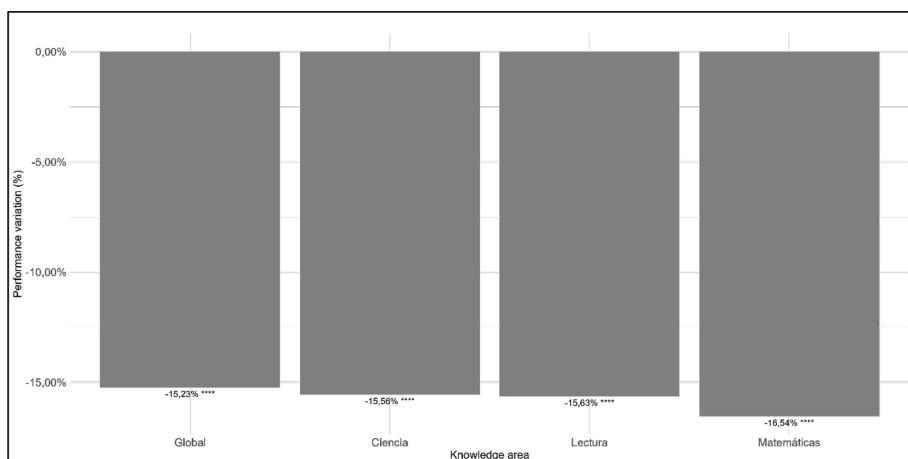
Repetición escolar y rendimiento académico: efectos globales

La repetición de curso muestra efectos negativos en el rendimiento académico tanto a nivel global como en las tres áreas de conocimiento:

ciencias, lectura y matemáticas. Esto se ilustra en la Figura II que se presenta a continuación y los resultados detallados se documentan en la Tabla A.1 del Apéndice.

Especificamente, los resultados indican una reducción del 15,23% en el rendimiento académico general asociado con la repetición de curso. Los resultados también muestran un efecto negativo, superando la magnitud global, en las diferentes áreas de conocimiento. El mayor descenso se produce en Matemáticas (-16,54%), seguido de Lectura (-15,63%) y, finalmente, Ciencias (-15,56%). Todos estos efectos son estadísticamente significativos para los cuatro niveles de significancia indicados en la tabla, como han señalado estudios anteriores, que muestran la pérdida de parte del equivalente a un año académico (Manacorda, 2012; Choi et al., 2018). Sin embargo, es de esperar que estos efectos no sean homogéneos entre estudiantes con diferentes características. Este aspecto se analiza a continuación y proporciona más evidencia a la literatura y a la laguna sobre “cómo la repetición escolar daña” en función del perfil del estudiante. Con esto, indicamos que las políticas educativas pueden tener un efecto académico diferenciado dependiendo de las características personales y familiares, con consecuencias para sus oportunidades educativas.

FIGURA II. Efecto de la repetición escolar por área de conocimiento



Nota: * $p<0,10$, ** $p<0,05$, *** $p<0,01$ and **** $p<0,001$.

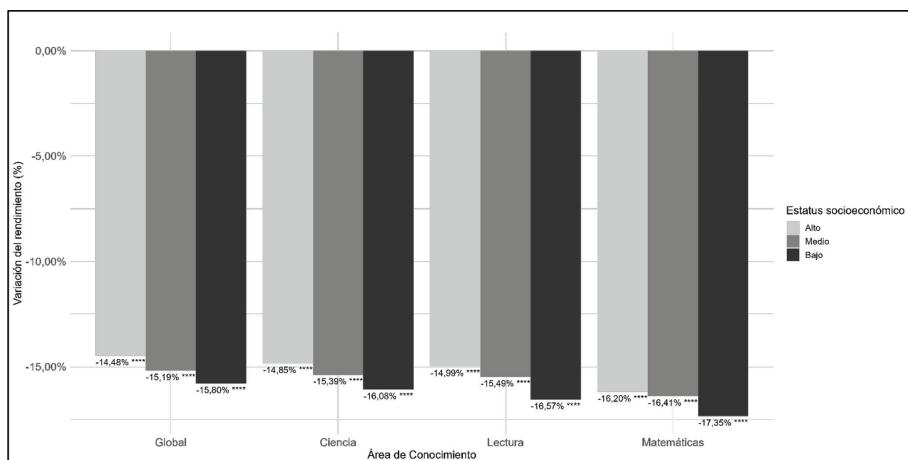
Fuente: los autores.

Repetición y estatus social, económico y cultural

El rendimiento académico, tal como demuestra la literatura revisada en la sección 2, está influenciado, entre otros factores, por el entorno familiar (Özek, 2015). Generalmente, un ambiente socioeconómico y cultural que apoye el aprendizaje y el desarrollo del estudiante junto con recursos abundantes y de alta calidad tiene un efecto positivo. La Figura III presenta los resultados obtenidos sobre este aspecto y los resultados detallados se documentan en la Tabla A.1 del Apéndice.

Los resultados obtenidos muestran un efecto negativo, consistente con el efecto global (Figura II), para los tres grupos de estudiantes analizados: clase alta, media y baja. Estos efectos tienen una magnitud similar (alrededor de un 15% de disminución). Sin embargo, los efectos no son homogéneos entre los tres grupos. En concreto, la clase baja experimenta un mayor descenso promedio en su rendimiento académico, seguida por la clase media. El diferencial entre la disminución en la clase baja y la clase alta supera el 1% tanto para el rendimiento general como para el rendimiento en las tres áreas de conocimiento analizadas. Esto indica un efecto regresivo de la repetición de curso, agravando las desigualdades socioeconómicas preexistentes.

FIGURA III. Efecto de la repetición por estatus social, económico y cultural y área de conocimiento



Nota: * $p<0,10$, ** $p<0,05$, *** $p<0,01$ and **** $p<0,001$.

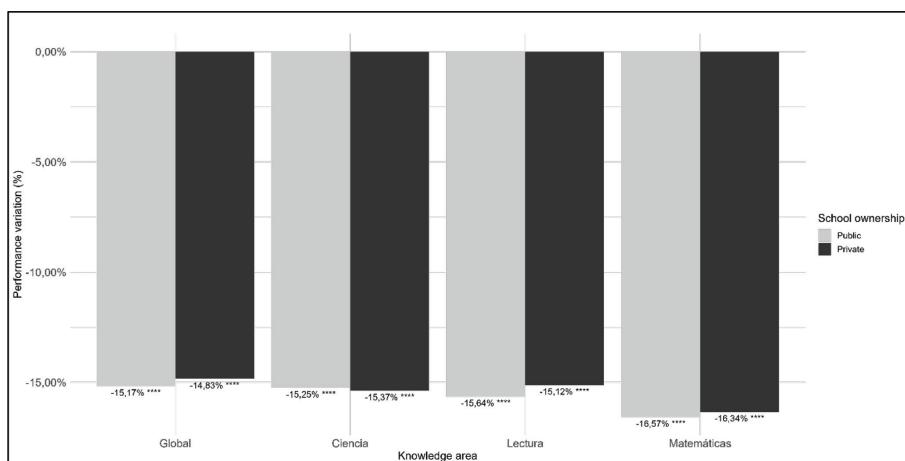
Fuente: los autores.

En cuanto a la disminución del rendimiento académico por áreas de conocimiento, es notable que hay un patrón claro para los tres niveles de estatus socioeconómico. Específicamente, la mayor disminución ocurre en matemáticas, seguida por lectura y luego ciencias. Mientras que la diferencia entre estas dos últimas es claramente menor que con la primera.

Repetición y propiedad del centro

Un segundo aspecto de gran relevancia al abordar los efectos de la repetición de curso es si varía dependiendo de la titularidad de la escuela a la que asiste el estudiante. Tras esto se encuentra el hecho de que las escuelas privadas a menudo sirven como una herramienta para la segregación escolar (García, 2008; Carabaña, 2023; Bonal & Bellei, 2018). Estas escuelas tienden a seleccionar a estudiantes con perfiles socioeconómicos más favorecidos, lo que resulta en menos heterogeneidad entre su alumnado en comparación con las escuelas públicas (Murillo et al., 2018; Fernández-Ilera & Muñiz-Pérez, 2012). La Figura IV presenta los resultados por titularidad de la escuela (pública-privada) y área de conocimiento y los resultados detallados se documentan en la Tabla A.1 del Apéndice.

FIGURA IV. Efecto de la repetición por propiedad del centro y área de conocimiento



Nota: * $p<0,10$, ** $p<0,05$, *** $p<0,01$ and **** $p<0,001$.

Fuente: los autores.

En términos generales, los resultados indican que la repetición de curso tiene un impacto negativo mayor en el rendimiento académico en las escuelas públicas que en las privadas. Hay una excepción en el caso de ciencias, donde la disminución es ligeramente mayor para las escuelas privadas, lo que se traduce en un menor rendimiento global. En cuanto a la distribución por áreas de conocimiento, los resultados exhiben un patrón similar a los casos anteriores, con la mayor disminución en matemáticas en comparación con lectura y ciencias. También se afirma que la incidencia de la repetición de curso es mayor en las escuelas públicas, lo cual contribuye a un mayor detrimiento en el rendimiento. Este fenómeno debe complementarse con los datos indicados previamente (ver Tabla I): la incidencia de la repetición de curso es mayor en las escuelas públicas y en ellas se produce a un mayor detrimiento en el rendimiento académico.

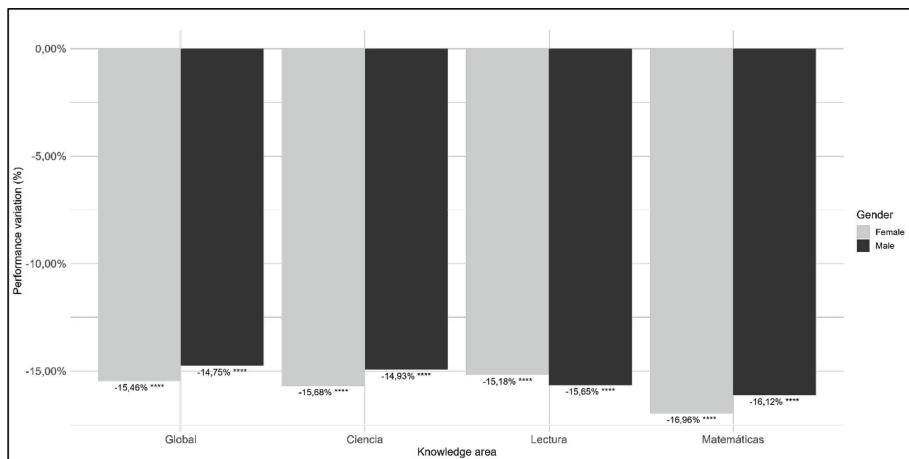
Repetición y sexo

Otro aspecto relevante para analizar es si los efectos de la repetición de curso difieren según el género. Esto es importante porque la literatura, en general, indica comportamientos distintos entre estudiantes masculinos y femeninos en el ámbito escolar. La Figura V presenta los resultados por género (femenino-masculino) y por área de conocimiento (los resultados detallados se documentan en la Tabla A.1 del Apéndice).

Los resultados indican que las mujeres se ven más afectadas por la repetición de curso, ya que el descenso porcentual en su rendimiento es mayor que el de los hombres. Solo en el caso de la lectura los hombres muestran un rendimiento peor, lo cual se explica dado que el rendimiento promedio de las mujeres en esta área tiende a ser más alto que el de los hombres. En este contexto, cabe destacar que, aunque los niños tienen una mayor proporción de repetición escolar, las niñas experimentan un mayor descenso en su rendimiento educativo.

Repetición y origen

El último aspecto que se aborda estudia si la repetición de curso afecta de manera uniforme a estudiantes nativos e inmigrantes. Esto resulta especialmente relevante dado el obstáculo adicional que generalmente

FIGURA V. Efecto de la repetición escolar por sexo y área de conocimiento

Nota: * $p<0,10$, ** $p<0,05$, *** $p<0,01$ and **** $p<0,001$.

Fuente: los autores.

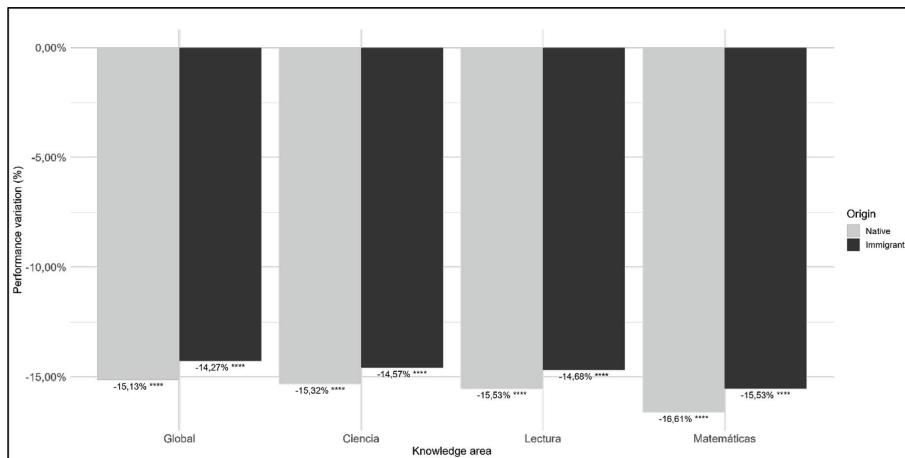
enfrentan los inmigrantes y la mayor incidencia de repetición de curso entre los estudiantes no nativos (Tabla I) (Murillo et al., 2017; Tingle et al., 2012). La Figura VI presenta los resultados según el origen (nativo-inmigrante) y por área de conocimiento (los resultados detallados se documentan en la Tabla A.1 del Apéndice).

Los resultados muestran que los estudiantes nativos, es decir, aquellos nacidos en el país e hijos de nativos, son más afectados negativamente por la repetición de curso. Sin embargo, los efectos son claramente negativos para ambos grupos. Vale la pena señalar que la diferencia preexistente en el rendimiento entre los dos grupos puede contribuir a este mayor descenso.

Discusión sobre la repetición: descubriendo el papel de la identidad del estudiante

Como destaca Jimerson (2001), a pesar de la evidencia negativa, las políticas de repetición de curso persisten, a menudo debido a presiones

FIGURA VI. Efecto de la repetición por origen y área de conocimiento



Nota: * $p<0,10$, ** $p<0,05$, *** $p<0,01$ and **** $p<0,001$.

Fuente: los autores.

políticas y a la creencia errónea en su eficacia. El propósito de esta discusión es aclarar las complejidades subyacentes a los diferentes efectos de la repetición de curso en diferentes grupos demográficos, con especial atención al estatus socioeconómico, tipo de escuela, género y origen. Los diferentes resultados observados plantean varias preguntas críticas sobre esta política que no se han abordado en la literatura, en términos de cómo afecta la repetición en función de las características del estudiante.

El menor rendimiento académico de estudiantes de entornos socioeconómicos vulnerables se agrava debido a la falta de apoyo adicional que disponen sus contrapartes de entornos privilegiados. Para lograr una equidad educativa efectiva, las familias con dificultades deberían recibir programas de refuerzo después de la escuela (López-Rupérez et al., 2021; Shepard & Smith, 1990), escolarización de verano o fortalecimiento del capital humano de los maestros (Valbuena et al., 2021).

La decisión e impacto de repetir un curso están influenciados por el entorno del estudiante, puesto que las oportunidades educativas y el potencial del estudiante están moderados por las expectativas de la escuela (profesores y directores) y de los padres. El estatus socioeconómico a menudo sirve como un amortiguador protector, reduciendo la gravedad de la disminución

académica asociada con la repetición de curso. Blanco-Varela (2022) destaca esto al señalar la relación inversa entre la mayor probabilidad de repetir un curso y el mayor estatus socioeconómico del alumnado. Además, Moreno (2022) y Runte-Geidel (2014) mencionan el uso de tutorías y clases privadas para abordar las dificultades académicas, lo que sugiere que los estudiantes de entornos menos prósperos tienen mayor riesgo de repetir un curso.

Al mismo tiempo, el tipo de propiedad de la escuela influye profundamente en esta ecuación. Las escuelas privadas, caracterizadas por tasas de repetición más bajas, generalmente ofrecen a los estudiantes sistemas de apoyo y monitoreo más completos (Cuartero, 2023). Las elevadas expectativas de los padres y las ventajas de un contexto de aprendizaje privilegiado en estas instituciones reducen aún más la probabilidad de repetición de curso. Este contraste es notable cuando se compara con las escuelas públicas, que, a pesar de atender una amplia gama de necesidades académicas y entornos socioeconómicos, a menudo enfrentan limitaciones de recursos.

Otros resultados de interés desde un punto de vista sociológico radican en el prejuicio que implica la repetición de curso para las estudiantes femeninas, lo que convierte a la repetición escolar en una medida “más punitiva”. Analizar las razones de esto excede el alcance del presente trabajo, que presenta un estudio exploratorio sobre el grado de impacto negativo de la repetición escolar en el rendimiento. Sin embargo, las razones podrían determinarse a partir de la modulación del autoconcepto y la presión social, y porque las mujeres son más susceptibles de las circunstancias contextuales (Eagly, 1983; Costa & Tabernero, 2012).

Existe una mayor tendencia a que los estudiantes extranjeros repitan un año (como se muestra en la Tabla I). Esto podría deberse a que el sistema educativo actual puede no satisfacer eficazmente las necesidades de los estudiantes inmigrantes, lo que lleva a períodos más largos en el sistema educativo. Esto resulta en trayectorias escolares más heterogéneas y menos lineales, como destaca Rodríguez-Izquierdo (2022).

La persistencia de la política de repetición de curso, a pesar de sus deficiencias documentadas, subraya la necesidad crítica de reevaluar las políticas educativas. La equidad educativa requiere apoyo focalizado, como programas extraescolares y mejor capacitación docente, para cerrar las brechas en el apoyo académico. La decisión de repetir grados no es solo un problema académico, sino que está profundamente arraigada en contextos socioculturales y afecta a los estudiantes de manera diferente

según sus orígenes. Comprender estas dinámicas complejas resulta crucial para desarrollar estrategias educativas más efectivas y equitativas.

Conclusiones

La repetición de curso actúa como un indicador educativo, uno que aproxima la calidad y evaluación de los sistemas educativos. Así, la repetición refleja deficiencias en el sistema educativo, y las altas tasas de repetición suelen indicar problemas en la calidad de la enseñanza, la relevancia del currículo o la eficiencia de las metodologías pedagógicas empleadas. También tiene un impacto en los recursos públicos, ya que implica la reinscripción de estudiantes en un grado. Tiene implicaciones psicosociales para los estudiantes, ya que afecta a su autoconcepto y actitud hacia la escuela.

El objetivo de este artículo es examinar el impacto de la repetición de curso en el rendimiento académico en relación con los perfiles socioeconómicos, culturales y de género de los estudiantes en España, un país con una cultura profundamente arraigada de repetición de curso. El propósito es determinar si los efectos de esta política educativa, medido a partir de la metodología PSM, varían entre diferentes grupos de estudiantes.

El estudio revela que la repetición de curso lleva a una reducción significativa en el rendimiento académico en las áreas analizadas. Este efecto negativo es consistente con investigaciones previas que indican la pérdida de casi un año académico debido a la repetición de curso. El impacto no es uniforme entre los grupos socioeconómicos; los estudiantes de entornos socioeconómicos bajos experimentan una disminución más pronunciada. Además, el estudio encuentra que la titularidad de la escuela (pública vs. privada), particularmente interesante en España, y la demografía de los estudiantes (género; y nativos vs. inmigrantes) también influyen en la magnitud de la regresión académica debido a la repetición de curso, siendo las mujeres y los estudiantes nativos los más afectados. Esto destaca la naturaleza regresiva de la repetición de curso, que agrava las disparidades socioeconómicas existentes. Esto contraviene los objetivos deseables de un sistema educativo e incluso la consecución del cuarto ODS.

El estudio cambia el foco desde grupos más afectados (hombres, inmigrantes, personas socioeconómicamente vulnerables) para examinar cómo varía el daño de la repetición de curso entre los grupos. Esto revela desafíos sistémicos en el sistema educativo y resalta cómo estas políticas pueden perpetuar las desigualdades. Al centrarse en la intensidad de

la disminución del rendimiento según las características del grupo, se obtiene una mejor comprensión de las implicaciones más amplias de la repetición de curso en la educación.

La brecha de rendimiento diferencial que presenta la repetición de curso, especialmente para las mujeres, podría tener efectos perjudiciales en su autoconcepto y su desarrollo social y personal, aunque tengan menos probabilidad de repetir cursos que los hombres. Además, esta práctica es un mayor inconveniente para los estudiantes inmigrantes, que se ven más afectados tanto por la incidencia (porcentaje de estudiantes que repiten un curso) como por la intensidad de la brecha en el rendimiento. Así, como ha mostrado la literatura, esto genera problemas de cohesión social e integración de estudiantes de diferentes orígenes (Clark & Gibbs, 2023; Reschly & Christenson, 2013).

A pesar de las deficiencias bien documentadas de las políticas de repetición de curso, su persistencia destaca una necesidad crítica de reevaluación. Estas políticas no son solo cuestiones académicas; están profundamente incrustadas en contextos socioculturales, afectando a los estudiantes de manera diferente según sus orígenes. La equidad educativa requiere medidas de apoyo focalizadas, como programas extraescolares y mayor capacitación docente, para cerrar las brechas existentes en el apoyo académico, alineándose nuevamente con el cuarto ODS. El estudio urge una reevaluación de estas políticas considerando sus efectos más amplios, incluidas las posibles consecuencias como tasas de abandono escolar y autoconcepto negativo. Dada la diversidad de poblaciones estudiantiles y la influencia de factores sociopolíticos y económicos, investigaciones futuras deberían investigar alternativas más inclusivas y sensibles al contexto para la repetición de curso, con el fin de optimizar el desarrollo del potencial humano en entornos educativos variados.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, D., Constante, I. A., & Asensio, I. (2019). La repetición de curso a debate: un estudio empírico a partir de PISA 2015. *Educación XXI*, 22(2), 69-92. <https://doi.org/10.5944/educXXI.22479>
- Benito, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (43), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4372297>

- Blanco-Varela, B. (2022). *Unha análise socioeconómica da vulnerabilidade en umao: o umao dende a escola até a inserción laboral* [Unpublished PhD Thesis]. Universidade de Santiago de Compostela.
- Blanco-Varela, B., Amoedo, J. M., & Sánchez-Carreira, M. C. (2024). Analysing ability grouping in secondary school: A way to improve academic performance and mitigate educational inequalities in Spain? *International Journal of Educational Development*, 107, 103028. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103028>
- Blanco-Varela, B., Sánchez-Carreira, M. C., & Mourão, P. R. (2020). Las aspiraciones educativas en Galicia bajo la influencia del territorio, el rendimiento y el perfil socioeconómico. *Investigaciones Regionales=Journal of Regional Research*, (47), 135-159.
- Bonal, X., & Bellei, C. (2018). The renaissance of school segregation in a context of globalization. In X. Bonal, C. Bellei, X. Bonal, & C. Bellei (Eds.), *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education* (Primeira ed., pp. 1-35). Londres, Reino Unido: Bloomsbury Academic. Retrieved Novembro 26, 2018
- Cabrera, L. (2019). Políticas educativas preventivas de la repetición de curso en la enseñanza obligatoria en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 227-257. <https://doi.org/10.4471/remie.2019.4523>
- Cabus, S. J., & Ariës, R. J. (2016). What do parents teach their children? – The effects of parental involvement on student performance in Dutch compulsory education. *Educational Review*, 69(3), 285-302. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1208148>
- Carabaña, J. (2009). Las puntuaciones PISA predicen casi toda la repetición de curso a los 15 años en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, IV(III), 286-306.
- Carabaña, J. (2013). Repetición de curso y puntuaciones PISA ¿cuál causa cuál? In OCDE, & F. P. Secretaría de Estado de Educación (Ed.), *PISA 2012. Informe Español* (Vol. II, pp. 32-66). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Carabaña, J. (2023). *La segregación social entre centros, un dudoso problema del sistema escolar*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Choi, Á., Gil, M., Mediavilla, M., & Valbuena, J. (2018). Predictors and effects of grade repetition. *Revista de Economía Mundial*, (48), 21-42. <https://doi.org/10.33776/rem.v0i48.3882>

- Clark, M. G., & Gibbs, B. G. (2023). *Retention and Educational Inequalities in the U.S. Educational Policy*. <https://doi.org/10.1177/08959048231209258>
- Cockx, B., Picchio, M., & Baert, S. (2019). Modeling the effects of grade retention in high school. *Journal of Applied Economics*, 34(3), 403-424. <https://doi.org/10.1002/jae.2670>
- Cordero, J. M., Manchón, C., & Simancas, R. (2014). La repetición de curso y sus factores condicionantes en España. *Revista de Educación*, 365, 13-37.
- Costa, S., & Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto e estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 175-193.
- Cuartero, M. d. (2023). La segregación en la escuela concertada. Un análisis a través de las actividades complementarias. Eunomía. *Revista en Cultura de la Legalidad*, 24, 49-68. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2023.7655>
- Driessen, G., & Merry, M. S. (2014). Trends in educational disadvantage in Dutch primary school. *Educational Review*, 66(3), 276-292. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.771146>
- Eagly, A. H. (1983). Gender and social influence: A social psychological analysis. *American Psychologist*, 38(9), 971-981. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.38.9.971>
- Eide, E. E., & Showalter, M. H. (2001). The effect of grade retention on educational and labor market outcomes. *Economics of Education Review*, (20), 563-576. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(00)00041-8)
- Eurydice. (2011). *La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa: normativa y estadísticas*. Bruselas: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- Fernández-Alonso, R., Postigo, Á., García-Crespo, F. J., Govorova, E., & Ferrer, Á. (2022). *Repetir no es aprender. Mitos desmentidos y alternativas posibles a una práctica ineficiente e inequitativa*. Save the Children.
- Fernández-Llera, R., & Muñiz-Pérez, M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. (I. d. Fiscales, Ed.). *Presupuesto y Gasto Público*, (67), 97-118.
- Ferreira, M. (2020). The effect of grade retention on secondary school dropout: Evidence from a natural experiment. Maastricht: Maastricht University, Graduate School of Business and Economics. *GSBE Research Memoranda*, 037. <https://doi.org/10.26481/umagsb.2020037>

- García, D. R. (2008). The Impact of School Choice on Racial Segregation in Charter Schools. *Educational Policy*, 22(6), 805-829.
- García-Pérez, J. I., Hidalgo-Hidalgo, M., & Robles-Zurita, J. A. (2014). Does grade retention affect students' achievement? Some evidence from Spain. *Applied Economics*, 46(12), 1373-1392. <https://doi.org/10.1080/00036846.2013.872761>
- Goos, M., Pipa, J., & Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401>
- Greene, J. P., & Winters, M. A. (2007). Revisiting Grade Retention: An Evaluation of Florida's Test-Based Promotion Policy. *American Education Finance Association*, 2(4), 319-340. <https://doi.org/10.1162/edfp.2007.2.4.319>
- Hunt, C. S., & Seiver, M. (2017). Social class matters: class identities and discourses in educational contexts. *Educational Review*, 70(3), 342-357. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1316240>
- Jackson, G. B. (1975). The Research Evidence on the Effects of Grade Retention. *Review of Educational Research*, 45(4), 613-635.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century. *School Psychology Review*, 420-437. <https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086124>
- López-Rupérez, F., García-García, I., & Expósito-Casas, E. (2021). La repetición de curso y la graduación en Educación Secundaria Obligatoria en España. Análisis empíricos y recomendaciones políticas. *Revista de Educación*, 394, 325-353. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-510>
- Manacorda, M. (2012). The cost of grade retention. *The Review of Economics and Statistics*, 94(2), 596-606. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/23262090>
- Márquez, C. (2016). Factores asociados al fracaso escolar en la educación secundaria de Huelva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 131-144. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.007>
- Méndez, I., & Cerezo, F. (2018). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XXI*, 21(1), 41-62. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20172>
- Moreno, J. M. (2022). "Educación En la Sombra" en España: cómo las clases particulares se están convirtiendo en un bien de primera necesidad. EsadeEcPol – Center for Economic Policy.

- Murillo, J., Belavi, G., & Pinilla, L. (2018). Segregación escolar público-privada en España. *Papers*, 103(3), 307-337.
- Murillo, J., Marínez-Garrido, C., & Belavi, G. (2017). Segregación escolar por origen nacional en España. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 395-423. <https://doi.org10.14198/OBETS2017.12.2.04>
- OCDE. (2019). *PISA 2018 Database*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>
- OCDE. (2014). ¿Tienen más probabilidades de repetir curso los estudiantes más desfavorecidos? PISA in Focus, (43), 1-4.
- OCDE. (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. Paris: OECD Publishing.
- Ou, S.-R., & Reynolds, A. J. (2010). Grade Retention, Postsecondary Education, and Public Aid Receipt. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 118-139. <https://doi.org10.3102/0162373709354334>
- Özek, U. (2015). Hold Back To Move Forward? Early Grade Retention And Student Misbehavior. *Education Finance and Policy*, 10(3), 350-377. https://doi.org10.1162/EDFP_a_00166
- Pagani, L., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Boulerice, B., & McDuff, P. (2001). Effects of grade retention on academic performance and behavioral development. *Development and Psychopathology*, 297-315. <https://doi.org10.1017/S0954579401002061>
- Redding, C., & Carlo, S. M. (2023). The Adoption of Test-Based Grade Retention Policies: An Event History Analysis. *Educational Policy*. <https://doi.org10.1177/08959048231174886>
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2013). Grade retention: Historical perspectives and new research. *Journal of School Psychology*, 51, 319-322. <https://doi.org10.1016/j.jsp.2013.05.002>
- Rizo-Areas, L.J., & Hernández-García, C. (2019). El fracaso y el abandono escolar prematuro: el gran reto del sistema educativo español. *Papeles Salmantinos de educación*, (23), 55-81. <https://doi.org10.36576/uma.108387>
- Rodríguez-Izquierdo, R. (2022). Diversidad de trayectorias escolares de estudiantes inmigrantes. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (246), 321-345. <https://doi.org10.22201/fcpys.2448492xe.2022.246.77587>
- Rodríguez-Rodríguez, D., & Batista-Espinosa, F. J. (2022). La repetición de curso en educación secundaria y su relación con variables motivacionales. *Bordón*, 74(2), 77-91. <https://doi.org10.13042/Bordon.2022.89778>

- Rosenbaum, P. R., & Rubin, D. B. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, 70(1), 41-55. <https://doi.org/10.1093/biomet/70.1.41>
- Runte-Geidel, A. (2014). Clases particulares en España: implicaciones en las desigualdades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(2), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie642367>
- Shepard, L. A., & Smith, M. L. (1990). Synthesis of Research on Grade Retention. *Educational Leadership*, 47, 84-88.
- Silbergliitt, B., Jimerson, S. R., Burns, M. K., & Appleton, J. J. (2006). Does the Timing of Grade Retention Make a Difference? Examining the Effects of Early Versus Later Retention. *School Psychology Review*, 35(1), 134-141. <https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12088007>
- Stuart, E. A., King, G., Imai, K., & Ho, D. (2011). MatchIt: nonparametric preprocessing for parametric causal inference. *Journal of statistical software*, 42(8) <https://doi.org/10.18637/jss.v042.i08>
- Tingle, L. R., Schoeneberger, J., & Algozzine, B. (2012). Does Grade Retention Make a Difference? *The Clearing House*, 179-185. <https://doi.org/10.1080/00098655.2012.679325>
- Urbano, A., & Álvarez, L. (2019). La repetición de curso en la adolescencia: influencia de variables sociofamiliares. *Revista Educativa Hekademos*, (27), 51-59.
- Valbuena, J., Mediavilla, M., Choi, Á., & Gil, M. (2021). Effects of Grade Retention Policies: A Literature Review of Empirical Studies Applying Causal Inference. *Journal of Economic Surveys*, 35(2), 408-451. <https://doi.org/10.1111/joes.12406>
- Van Canegem, T., Van Houtte, M., & Demanet, J. (2021). Grade retention and academic self-concept: A multilevel analysis of the effects of schools' retention composition. *British Educational Research Journal*, 1340-1360. <https://doi.org/10.1002/berj.3729>
- Van Canegem, T., Van Houtte, M., & Demanet, J. (2022). Grade retention, a pathway to solitude? A cross-national multilevel analysis towards the effects of being retained on sense of belonging. *Comparative Education Review*, 66(4), 664-687. <https://doi.org/10.1086/721649>

Información de contacto: Bruno Blanco Varela. Universidade de Santiago de Compostela. Campus Norte, Av. do Burgo das Nacións, s/n, 15782 Santiago de Compostela, A Coruña. E-mail: b.blanco.varela@usc.es

Apéndice

TABLA A.1. Resultados detallados de la repetición sobre el rendimiento académico

		Área de conocimiento		Medias		Desviación estándar		Diferencia	T-test
		Tratamiento	Control	Tratamiento	Control				
Estatus socioeconómico	Global	449,63	530,42	69,56	74,60	-15,23%		-50,8****	
	Ciencia	424,12	502,26	64,87	69,26	-15,56%		-52,8****	
	Lectura	415,00	491,90	71,20	75,23	-15,63%		-47,6****	
	Matemáticas	419,37	502,48	61,85	64,61	-16,54%		-59,7****	
	Global	448,62	532,79	69,29	75,57	-15,80%		-37,74****	
	Ciencia	423,75	504,96	64,22	68,24	-16,08%		-38,53****	
	Lectura	413,74	495,89	70,45	75,59	-16,57%		-35,38****	
	Matemáticas	418,69	506,57	60,72	62,86	-17,35%		-44,14****	
	Medio	449,71	530,26	71,56	74,69	-15,19%		-33,65****	
	Ciencia	423,86	500,94	65,79	69,62	-15,39%		-35,54****	
Sexo	Lectura	415,59	491,75	72,25	74,25	-15,49%		-32,14****	
	Matemáticas	419,31	501,59	62,85	64,70	-16,40%		-40,84****	
	Global	450,18	526,39	68,12	74,67	-14,48%		-35,60****	
	Ciencia	424,35	498,33	64,92	69,51	-14,85%		-37,34****	
	Lectura	415,15	488,34	71,57	76,49	-14,99%		-34,10****	
	Matemáticas	419,52	500,64	62,37	62,37	-16,20%		-43,37****	
	Global	453,49	536,43	71,16	77,26	-15,46%		-44,90****	
	Ciencia	415,52	492,81	66,27	71,92	-15,68%		-45,40****	
	Lectura	422,26	497,85	72,85	77,26	-15,18%		-40,53****	
	Matemáticas	407,96	491,30	62,86	65,60	-15,96%		-52,16****	

(Continúa)

TABLA A.1. Resultados detallados de la repetición sobre el rendimiento académico (Continuación)

		Área de conocimiento		Medias		Desviación estándar		Diferencia	T-test
		Tratamiento	Control	Tratamiento	Control	Tratamiento	Control		
Propiedad	Masculino	Global	446,54	523,83	67,27	71,98	-14,75%	-42,29****	
	Ciencia	430,90	506,53	62,04	66,07	-14,93%	-40,41****		
	Lectura	409,27	485,22	68,55	71,92	-15,65%	-40,70****		
	Matemáticas	428,38	510,71	58,60	61,38	-16,12%	-52,10****		
	Público	Global	447,26	527,23	68,03	74,65	-15,17%	-53,39****	
	Ciencia	422,49	498,50	62,81	68,53	-15,25%	-54,19****		
	Lectura	413,18	489,80	69,97	75,99	-15,64%	-50,39****		
	Matemáticas	417,18	500,04	61,28	63,45	-16,57%	-63,19****		
	Privado	Global	457,55	537,24	69,87	74,62	-14,83%	-30,43****	
	Ciencia	429,41	507,41	65,37	69,95	-15,37	-32,51****		
	Lectura	420,76	495,72	71,57	74,71	-15,12%	-27,90****		
Origen	Matemáticas	426,73	510,06	61,86	64,30	-16,34%	-36,27****		
	Nativo	Global	449,69	529,87	68,38	73,21	-15,13%	-56,20****	
	Ciencia	425,17	502,09	63,72	67,81	-15,32%	-57,86****		
	Lectura	415,51	491,91	71,49	72,98	-15,53%	-57,75****		
	Matemáticas	421,26	505,16	60,96	63,77	-16,61%	-67,19****		
	Inmigrante	Global	448,70	523,39	69,91	69,36	-14,27%	-23,00****	
	Ciencia	419,12	490,63	65,14	74,50	-14,57%	-23,94****		
	Lectura	412,34	483,30	71,28	75,15	-14,68%	-21,15****		
	Matemáticas	410,81	486,35	62,01	63,95	-15,53%	-26,87****		

Fuente: los autores.

La escuela rural en España en el siglo XXI: una revisión sistemática según el protocolo PRISMA

The rural school in Spain in the 21st century: a systematic review following the PRISMA protocol

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-666>

Álvaro Moraleda-Ruano

<https://orcid.org/0000-0002-3638-8436>

Universidad Camilo José Cela

Teresita Bernal-Romero

<https://orcid.org/0000-0001-5262-3312>

Universidad Camilo José Cela

Resumen

Este artículo presenta una revisión sistemática de la literatura científica y capítulos de libros que abordan la situación de la escuela rural en España durante el siglo XXI. Se enfoca en analizar su situación actual, los desafíos que enfrenta y las estrategias propuestas para mejorar la educación rural en el país. El método utilizado se fundamenta en el protocolo PRISMA, en criterios de inclusión específicos para la selección rigurosa de estudios relevantes y en un análisis detallado de datos. Tras revisar un total de 863 publicaciones, se seleccionaron 20 para examinar en profundidad la educación rural en España, destacando los principales desafíos, las oportunidades identificadas y las políticas educativas relevantes. Entre las conclusiones, resalta el papel crucial que desempeña la escuela rural como espacio de innovación pedagógica y dinamización comunitaria, con un gran potencial socioeducativo. Se insiste en la necesidad de proporcionar una formación específica para el profesorado que trabaja en entornos rurales y en la importancia de establecer un marco legislativo actualizado que fortalezca su identidad y recursos. Se destaca también

la importancia de abordar de manera prioritaria la brecha digital y promover la integración tecnológica en las escuelas rurales para garantizar una educación de calidad en estos contextos.

Palabras clave: escuela rural, educación rural, revisión sistemática, política educativa, España.

Abstract

This article presents a systematic review of scientific literature and book chapters addressing the situation of rural schools in Spain during the 21st century. It focuses on analyzing their current status, the challenges they face, and proposed strategies to improve rural education in the country. The method employed is based on the PRISMA protocol, with specific inclusion criteria for the rigorous selection of relevant studies and detailed data analysis. After reviewing a total of 863 publications, 20 were selected for an in-depth examination of rural education in Spain, highlighting the main challenges, identified opportunities, and relevant educational policies. Among the conclusions, the crucial role of rural schools as spaces for pedagogical innovation and community dynamization is emphasized, with significant socio-educational potential. The need to provide specific training for teachers working in rural settings is underscored, as well as the importance of establishing an updated legislative framework that strengthens their identity and resources. Priority is also given to addressing the digital divide and promoting technological integration in rural schools to ensure quality education in these contexts.

Keywords: rural school, rural education, systematic review, educational policy, Spain.

Introducción

La educación rural en España ha enfrentado desafíos persistentes desde el siglo XIX, con políticas educativas que a menudo han pasado por alto las necesidades específicas de estas escuelas, exacerbando la falta de reconocimiento y apoyo debido a los obstáculos económicos, socioculturales y geográficos, desafiando así las percepciones urbanocéntricas (Corchón Álvarez et al., 2014). Esta revisión sistemática busca ofrecer una visión completa de la situación de la escuela rural en el siglo XXI, abordando sus características, desafíos y oportunidades (González et al., 2021).

Los centros rurales presentan prácticas educativas distintas de los urbanos (Abós y Boix, 2017; Castro, 2018; Chaparro y Santos, 2018; García Prieto et al., 2021), destacando ventajas como el uso del entorno como recurso educativo y la atención personalizada (Álvarez y Vejo, 2017; Selusi y Sanahuja, 2020). Se subraya la importancia de la atención personalizada y el aprendizaje entre pares en la escuela rural (Ruiz y Ruiz-Gallardo, 2017). Sin embargo, combinar niveles educativos en una misma aula requiere una gestión eficaz del tiempo y los recursos (Uttech, 2003). Los docentes diseñan actividades adaptadas a diferentes edades (Uttech, 2003) y fomentan interacciones adecuadas para cada etapa del desarrollo (Ruiz y Ruiz-Gallardo, 2017). Aunque las ratios son menores que en las escuelas urbanas, los docentes rurales a menudo se desplazan entre pueblos, estableciendo una conexión especial con el entorno y desarrollando experiencias educativas enriquecedoras (Hernández, 2000), resaltando así el valor pedagógico único de la escuela rural.

Se reconoce la vital importancia de las escuelas rurales como agentes clave en la lucha contra la despoblación en España (Barba-Sánchez et al., 2021). Estos centros no solo son fundamentales para la educación en sus regiones, sino que también promueven la permanencia de las familias en las áreas rurales, preservan la identidad regional y contribuyen a la cohesión social. Destacan por su valor comunitario y social, desempeñando una función normativa y compensadora de desigualdades (Berlanga, 2003).

Es relevante analizar la situación actual de las escuelas rurales en España en el siglo XXI, considerando su significado pedagógico, comunitario y social, así como el marco legislativo que las rige. Desde la Ley Moyano en 1857 hasta la Ley General de Educación de 1970, se implementó el modelo de aula unitaria en todo el país, lo que llevó a la concentración escolar en zonas rurales y la desaparición de escuelas con menos estudiantes (Santamaría, 2012). Los Colegios Rurales Agrupados (CRA) surgieron en 1986 con el Real Decreto 2731/1986 para mejorar la gestión educativa en áreas rurales. Las leyes educativas como la LOGSE, la LOE y la LOMCE hacen referencia a la escuela rural en algunos artículos, y en las últimas décadas se han incrementado mucho las menciones a lo rural y la calidad educativa (Santamaría, 2014). Sin embargo, la última legislación, la LOMLOE, destaca nuevamente la importancia de la escuela rural, haciendo hincapié en la formación docente y la provisión de recursos.

La investigación sobre la escuela rural en España es limitada, aunque estudios como el de Santamaría-Cárdaba y Sampedro (2020) han

examinado características y desafíos, y Carrete-Marín y Domingo-Peñaflor (2021) abordaron la cuestión de los recursos tecnológicos. Ferrando-Félix et al. (2019) exploraron la importancia de la educación física en la escuela rural. Además, investigaciones anteriores, como la de Feu (2004) y Álvarez-Álvarez et al. (2020) han identificado limitaciones históricas y contextuales en la educación rural española. Por otro lado, González et al. (2021) también contribuyeron al análisis del papel del profesorado y su relación con la comunidad. Para ampliar el conocimiento, se realizará una revisión sistemática centrada en tres niveles de análisis basados en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1986): micro, meso y macrosistémico, con el objetivo de describir la situación actual y analizar políticas públicas relacionadas con la escuela rural en España.

Para orientar la finalidad de este trabajo, el objetivo general es analizar las contribuciones mediante una revisión sistemática que evalúen la realidad de las escuelas rurales en España en el siglo XXI. De ahí, subyacen dos objetivos específicos, (i) analizar las contribuciones que identifiquen los principales desafíos que enfrenta la educación rural en el siglo XXI; y (ii) analizar las contribuciones que valoren políticas, iniciativas y propuestas para mejorar la educación rural.

Método

Diseño de la revisión sistemática

Para llevar a cabo esta revisión sistemática, se siguió las directrices del protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analysis) para revisiones sistemáticas y metaanálisis (Sánchez-Serrano et al., 2022; Page et al., 2021). Asimismo, se aplicó una metodología cualitativa que involucró la identificación sistemática y estructurada de contenidos en publicaciones científicas.

Criterios de inclusión de estudios

Para garantizar la calidad y relevancia de la literatura en esta revisión, se establecieron los siguientes criterios de inclusión para los estudios, los cuales aseguran que la literatura seleccionada sea relevante, actualizada

y pertinente para el contexto de la educación rural en España en el siglo XXI:

- a) Fuente de la literatura: Deben ser artículos científicos revisados por pares publicados en revistas académicas indexadas o capítulos de libros académicos. Esto asegura una evaluación rigurosa por parte de expertos y la fiabilidad de la información.
- b) Diseño metodológico: Los estudios pueden tener un diseño cuantitativo, cualitativo o mixto, permitiendo una comprensión amplia y profunda de la educación rural en España. Se excluyen, por tanto, artículos de literatura gris, revisiones sistemáticas, y artículos que aunque fueran empíricos no describían a detalle la metodología de la investigación.
- c) Año de publicación: Deben haber sido publicados a partir del año 2000, para reflejar la situación actual de la educación rural en el siglo XXI y considerar los desarrollos y políticas recientes.
- d) Idioma: Los estudios deben estar escritos en español o inglés para facilitar su comprensión y análisis.
- e) Términos relacionados: Deben contener términos relacionados con la "escuela rural" en su campo semántico, garantizando su relevancia para el tema de estudio en fondo y forma. Por ello, se excluyen contribuciones que, aunque la investigación se llevó a cabo en un entorno escolar rural, carecían de aportaciones sobre las características y particularidades de las escuelas rurales, ya que se enfocaban principalmente en la temática en lugar de explorar el contexto específico.
- f) Foco en España: Deben centrarse en la situación y características específicas de la educación rural en España o alguna Comunidad Autónoma para abordar los objetivos de la revisión.

Estrategia de búsqueda de la literatura

Se realizaron búsquedas exhaustivas en varias bases de datos académicas como Scopus, Web of Science, ERIC, Dialnet, Redalyc y Google Scholar, utilizando una estrategia de búsqueda adaptada para abarcar una amplia gama de fuentes relevantes. La ecuación de búsqueda utilizada con operadores booleanos fue la siguiente: ("escuela rural" OR "instituciones educativas rurales" OR "enseñanza en zonas rurales" OR "rural education"

OR "educación rural") AND ("Spain" OR "España") AND ("desafíos" OR "oportunidades" OR "challenges" OR "opportunities" OR "estrategias" OR "políticas" OR "strategies" OR "policies" OR "mejorar" OR "improving").

Fases de la revisión sistemática

Teniendo en cuenta el mismo protocolo se llevaron a cabo las siguientes fases: 1) Definición del problema de investigación, 2) Diseño del protocolo de revisión sistemática, 3) Cribado y selección de estudios, 4) Extracción de información, y 5) Análisis y evaluación.

En la primera fase, se *definió el campo de investigación* focalizando en las preguntas y objetivos planteados anteriormente. Este proceso implicó una revisión de la literatura relevante, así como una evaluación de los antecedentes y contextos para establecer un marco teórico sólido. Este proceso de definición del campo sentó las bases para el desarrollo de nuestra metodología y la posterior ejecución del estudio.

En la segunda fase, relativa al *diseño el protocolo de revisión sistemática*, en el que se describieron los pasos a seguir para realizar la búsqueda, los criterios de inclusión y exclusión, las bases de datos que se consultarían, las ecuaciones de búsqueda que se usarían y las estrategias de búsqueda.

En la tercera fase *cribado y selección de estudios*, se procedió a la búsqueda de los estudios teniendo en cuenta lo planteado en el protocolo. Se revisaron los títulos duplicados eliminando las repeticiones y se realizó el proceso de cribado teniendo en cuenta los criterios de inclusión y de exclusión. Este proceso lo realizaron los dos investigadores de manera independiente, para minimizar los sesgos y errores. Se hizo, además, una revisión de la concordancia y diferencia entre los dos revisores, para establecer la muestra definitiva.

En la cuarta fase de *extracción*, para recopilar los datos pertinentes de los estudios incluidos en la revisión, se desarrolló una ficha de extracción de datos. Esta ficha incluyó campos específicos, como título del estudio, autores, año de publicación, métodos de investigación, hallazgos clave, entre otros. La extracción de datos se hizo sistemática y metódica.

En la quinta fase *análisis y evaluación de la información*, se procedió a realizar un análisis detallado de los datos recopilados de los estudios incluidos. Durante esta fase, se identificaron tendencias, patrones y

hallazgos clave en la literatura revisada. Se utilizó Atlas.ti, versión 23, como software para el tratamiento y análisis de la información. En esta misma fase se realizó una evaluación crítica de lo analizado, revisando constantemente el proceso de categorización y recategorizando en el caso que se considerara necesario. Finalmente se procedió a la redacción del artículo.

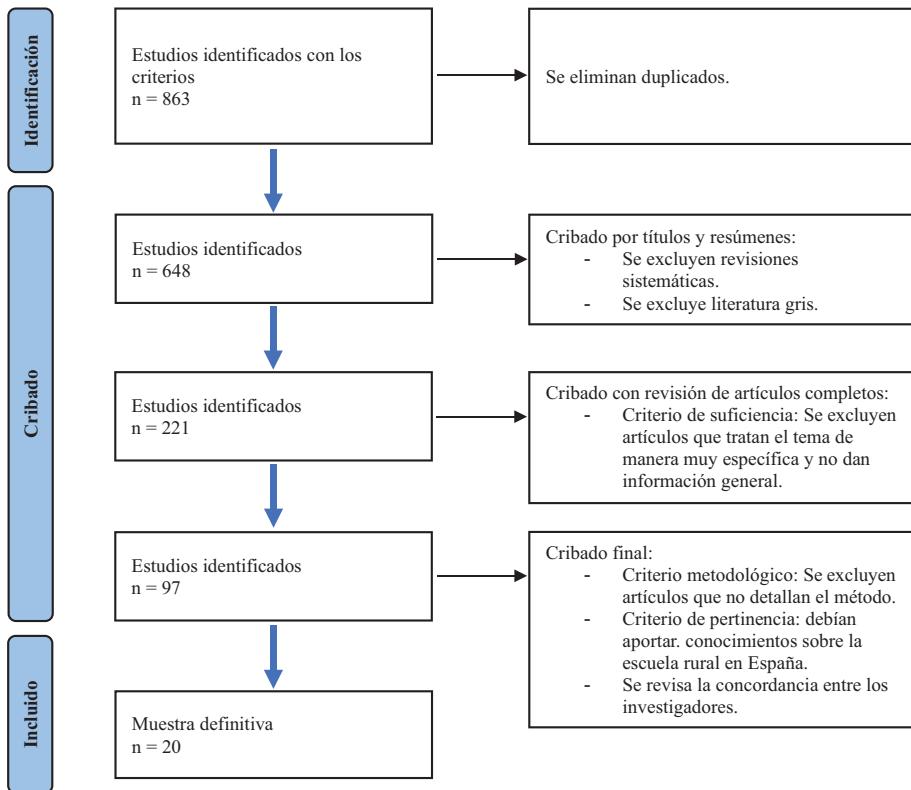
Resultados

Durante la fase inicial de búsqueda, se recopilaron 863 publicaciones de diversas bases de datos. Después de eliminar duplicados, se obtuvieron 648 publicaciones únicas. Se realizaron dos etapas de selección: un cribado preliminar basado en títulos y resúmenes, seguido de un análisis de textos completos. Se retuvieron 97 estudios que cumplían con los criterios, y finalmente, tras un análisis detallado, se seleccionaron 20 publicaciones para la revisión sistemática. Estos resultados, véase la Figura I, establecen el fundamento para la revisión sistemática, garantizando la inclusión de estudios pertinentes y de calidad que abordan de manera específica la situación de la educación rural en España en el siglo XXI, junto con los desafíos, oportunidades, estrategias y políticas asociadas.

Características generales de los estudios

La muestra final incluyó 20 artículos publicados entre los años 2014 y 2022, como se detalla en la Tabla I. La mayoría de los estudios (18) estaban escritos en español, mientras que 2 estaban en inglés. La mayoría de los artículos tenían como objetivo describir, conocer o analizar diversas variables relacionadas con la escuela rural, como su situación actual, la formación y satisfacción del profesorado, el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el uso de textos escolares, los resultados en las pruebas PISA, los intereses de los estudiantes, los procesos de inclusión-exclusión y las innovaciones. Solo un artículo presentaba un objetivo relacionado con la investigación acción. En cuanto a la metodología, la mayoría de los estudios utilizaron métodos cuantitativos (10), seguidos de métodos cualitativos (6) y métodos

FIGURA I. Diagrama de flujo de PRISMA para la selección de artículos



Nota: Elaboración propia.

mixtos (4). La fuente más común de datos en los estudios fueron los profesores, posiblemente debido a su accesibilidad y a la relevancia de sus perspectivas en los temas abordados. Los estudiantes, directivos, orientadores y padres de familia fueron fuentes menos utilizadas en los estudios analizados. Aunque los artículos reconocían el papel de los centros rurales en la región, ninguno de ellos entrevistaba a miembros de la comunidad. Finalmente, las principales conclusiones ofrecían datos relevantes sobre las escuelas rurales, que se analizarán en detalle durante el análisis de los códigos.

TABLA I. Características de los estudios analizados

	AÑO IDIOMA	TÍTULO	OBJETIVO	MÉTODO MUESTRA
1	2014 Español	Integración de tecnologías de la información y comunicación: estudio evaluativo en la escuela rural andaluza (España)	Analizar el papel del profesorado de Andalucía, conociendo su nivel de formación inicial para asumir esta llegada de las TIC a sus aulas.	Cuantitativa Descriptivo Profesores
2	2015 Español	Integración y uso docente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la escuela rural de la provincia de Granada: estudio descriptivo	Conocer los recursos TIC de que disponen los docentes de la escuela rural de la provincia de Granada, así como la frecuencia y el tipo de uso que les otorgan fuera de su trabajo en el aula.	Exploratorio, descriptivo Profesores
3	2015 Español	Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural	Analizar el impacto de un grupo de trabajo de Investigación-Acción en el desarrollo profesional de los maestros de Educación Física en la Escuela Rural.	Cualitativo Multicaso Profesores
4	2017 Español	Ánalisis de la satisfacción del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada (España) respecto a su relación personal y profesional con la comunidad educativa	Evaluar el nivel de satisfacción del profesorado de escuelas rurales en la provincia de Granada respecto a las relaciones sociales y profesionales con la comunidad educativa de sus centros.	Cuantitativo Profesores
5	2017 Español	¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas	Dar respuesta a cómo se sitúan las escuelas del medio rural ante la innovación.	Cualitativo Exploratorio Profesores y equipos directivos
6	2017 Español	Expectativas y creencias del alumnado rural sobre su futuro profesional y académico	Conocer las expectativas y creencias del alumnado rural en cuanto a su futuro profesional y académico.	Cuantitativo Ex post facto, explicativa y corelacional Estudiantes
7	2017 Inglés	The Spanish rural school from the New Rural paradigm. Evolution and challenges for the future	Reflexionar sobre el contexto de las escuelas rurales y profundizar en su conocimiento.	Cualitativo Estudios de casos Profesores, padres y directores
8	2017 Español	Satisfacción del profesorado de la escuela rural de la provincia de granada (España) respecto a la organización escolar	Conocer la organización de las escuelas rurales de la provincia de Granada que más complacen y desagradan a su profesorado.	Cuantitativo Descriptivo Profesores
9	2017 Español	Uso de los libros de texto en la educación rural en España	Comprender el papel actual de los libros de texto y otros materiales curriculares en las escuelas rurales.	Cuantitativo Descriptivo Profesores
10	2018 Español	La competencia global de la escuela rural en PISA 2018	Resaltar el potencial de las pruebas PISA como herramienta para entender los resultados y las condiciones educativas en áreas rurales.	Cuantitativo Análisis de datos de PISA

(Continúa)

TABLA I. Características de los estudios analizados (Continuación)

AÑO	IDIOMA	TÍTULO	OBJETIVO	MÉTODO	MUESTRA
11	2018 Español	Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito	Analizar la escuela rural de Cataluña en la actualidad.	Diseno mixto Profesores, padres y estudiantes	
12	2020 Español	Cierre de escuelas en contextos vulnerables desde la perspectiva de los orientadores: impacto en zonas rurales	Entender cómo los orientadores escolares de zonas rurales perciben el impacto de la situación sanitaria del Covid-19 en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	Qualitativa Orientadores	
13	2020 Español	El valor del lugar en las relaciones de inclusión y exclusión en un colegio rural agrupado. Un estudio etnográfico	Identificar las experiencias de inclusión o exclusión entre los miembros de un CRA.	Qualitativo Etnográfico Estudiantes, profesores y familias	
14	2020 Español	Entorno, centros y comunidad de escuelas rurales del norte (Cantabria) y sur de España (Huelva)	Identificar las semejanzas y diferencias de las escuelas rurales del norte y del sur de España.	Diseno mixto Profesores Directores	
15	2020 Español	La escuela rural y las evaluaciones externas en España. PISA como ejemplo	Presentar datos sobre el factor rural en España y en la OCDE obtenidos de publicaciones sobre PISA	Cuantitativo Análisis de datos de PISA	
16	2021 Español	La Escuela Rural: ¿un destino deseado por los docentes?	Analizar la disposición de los futuros docentes y docentes en ejercicio de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria, por ejercer en los centros rurales de dicha comunidad.	Diseno mixto Estudiantes y profesores	
17	2021 Español	¿Difiere la dinámica de enseñanza de las escuelas rurales del norte y sur de España? Propensión, contrastes y similitudes	Conocer la situación actual de los centros educativos rurales en su diversa tipología en el norte y sur de España, así como sus singularidades.	Diseno mixto Profesores	
18	2022 Inglés	School in and Linked to Rural Territory: Teaching Practices in Connection with the Context from an Ethnographic Study	Identificar qué prácticas educativas tienen lugar en función de la relación con el contexto.	Qualitativo Etnográfico Estudiantes, profesores y familias	
19	2022 Español	Intereses STEM/STEAM del alumnado de Secundaria de zona rural y de zona urbana en España	Identificar las inclinaciones de los estudiantes de ESO hacia áreas específicas del conocimiento para su futuro, sin tener en cuenta sus resultados académicos.	Cuantitativo Estudiantes	
20	2022 Español	Satisfacción del Profesorado de los Colegios Públicos Rurales de la Provincia de Granada Respecto a su Desarrollo Profesional	Conocer la satisfacción del profesorado de los Colegios Públicos Rurales (CPR) de la provincia de Granada respecto a su autorrealización y grado de desarrollo profesional	Cuantitativo Descriptivo Profesores	

Nota: Elaboración propia.

Resultados organizados por categorías y códigos

Mediante el análisis en profundidad de los artículos a través de la categorización abierta y axial, teniendo en cuenta la categoría central, realidad de la escuela rural, permitió generar códigos para las cuatro categorías iniciales: 1) situación actual de las escuelas rurales españolas, 2) desafíos de la escuela rural, 3) oportunidades de la escuela rural y 4) políticas, iniciativas y propuestas de mejora. Además, se realizó un recuento de frecuencias de citas para cada uno de los códigos, como se muestra en la Tabla II. El total de citas fue de 624. Los códigos que obtuvieron mayores citas fueron: ausencia de formación y poca permanencia del profesorado (68), escuela rural en la actualidad (64) y la escuela visible (61).

TABLA II. Frecuencia de citas por códigos

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	NÚMERO DE CITAS
1. Situación actual de la escuela rural española	1.1. La ruralidad en el siglo XXI	29
	1.2. Las escuelas rurales en la actualidad	64
	1.3. Vigencia de las escuelas rurales	24
2. Desafíos	2.1. Escasez de recursos	36
	2.2. Ausencia de formación y duración transitoria del profesorado	68
	2.3. Escasez de estudiantes	17
	2.4. Adaptación del currículo y las programaciones	25
	2.5. Aislamiento y dispersión	24
	2.6. Dualismos: global/local, tradicional/innovación, rural/urbano	45
	2.7. La escuela invisible	29
3. Oportunidades	3.1. Apertura a la innovación	34
	3.2. Tecnologías	17
	3.3. Declaraciones de organismos internacionales	13
4. Políticas, iniciativas y propuestas	4.1. Políticas o iniciativas de las administraciones	39
	4.2. Comunidad, familia y escuela	59
	4.3. La escuela visible	61
	4.4. Propuestas de mejora	40

Nota: Elaboración propia.

Situación actual de la escuela rural española

En la *ruralidad del siglo XXI*, la preocupación por la posible extinción de la escuela rural persiste debido a la despoblación causada por los flujos migratorios hacia las ciudades (Tamargo et al., 2022). Sin embargo, diversos autores, como Álvarez-Álvarez et al. (2020), Morales-Romo (2017) y Santamaría (2020), describen una nueva ruralidad caracterizada por la heterogeneidad. Se ha observado un cambio de las economías agrarias a economías basadas en el turismo, el ocio y las segundas residencias, generando formas temporales de asentamiento (Álvarez-Álvarez, 2020; Álvarez-Álvarez et al., 2021; García et al., 2017; Morales-Romo, 2017). Las zonas rurales han experimentado la influencia de las tecnologías, la visibilidad de la mujer y cambios en los sistemas de comunicación, así como un proceso de hibridación con lo urbano (Álvarez-Álvarez et al., 2021; Morales-Romo, 2017).

Las escuelas rurales en la actualidad se presentan de manera diversa, siendo difícil categorizarlas (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Álvarez-Álvarez et al., 2020; García Prieto et al., 2017; Lorenzo et al., 2017; Monge et al., 2020). Algunos autores incluso prefieren denominarlas "escuelas en entornos rurales" (Bustos, 2007; Martínez y Bustos, 2011; García, 2015, citado en Álvarez-Álvarez y Gómez-Cobo, 2021). Se han identificado diversas formas de organización, como los CRA, CPR, CEIP, CRIEs y aulas multigrado, que varían según el contexto (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; García Prieto et al., 2021; Matías Solanilla y Vigo Arrazola, 2020; Moreno-Pinillos, 2022; Pedraza-González y López Pastor, 2015; Raso et al., 2015; Raso et al., 2017). Entre las características actuales se destaca la diversidad cultural debido a procesos de repoblación (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; García et al., 2017; Moreno-Pinillos, 2022). El uso de libros de texto y tecnologías de la información se incrementa (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Raso et al., 2015), así como inversiones en infraestructuras modernas (Raso et al., 2014; Tahull y Montero, 2018).

La vigencia de la escuela rural es evidente, con una flexibilidad y adaptabilidad que la hacen esencial para estudiantes y comunidades (Manzano y Tomé, 2016 citado en Lorenzo et al., 2017). Además, contribuye significativamente a mantener los territorios rurales activos (Morales-Romo, 2017). Algunas familias valoran cada vez más las escuelas rurales, evitando la migración a áreas urbanas en busca de educación de mejor calidad (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017).

Desafíos

La escasez de recursos, describe la ausencia de materiales educativos y los que los tienen no cuentan con adaptaciones al medio rural; además, se mencionan las dificultades de acceso a internet en determinadas regiones y la deficiencia en algunas infraestructuras e instalaciones (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Álvarez-Álvarez et al., 2020; Álvarez-Álvarez et al., 2021; García et al., 2021, Pedraza-González et al., 2015; Monge et al., 2020; Raso et al., 2015; Raso, et al., 2022).

La carencia de formación específica y la escasa permanencia del profesorado son desafíos significativos en las escuelas rurales (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Morales-Romo, 2017; Raso et al., 2014). Los maestros que llegan a estos entornos a menudo carecen de conocimientos sobre el mundo rural, metodologías apropiadas y tecnologías de la información (Álvarez-Álvarez et al., 2021). Se recomienda que adquieran competencias en áreas como la sociología y la psicología (Álvarez-Álvarez et al., 2021). Además, los profesores con experiencia rural a menudo carecen de formación en TICs (Raso et al., 2014). La falta de experiencia también es común entre los docentes y los directivos, quienes suelen tener más experiencia en entornos urbanos (González et al., 2021; Monge et al., 2020; Pedraza-González y López Pastor, 2015; Raso et al., 2015). Esta carencia de formación y experiencia, junto con la insatisfacción laboral, contribuye a la alta rotación del personal docente y a que las escuelas rurales sean vistas como lugares de paso en lugar de destinos finales (Raso et al., 2015).

La escasez de estudiantes es una preocupación, ya que de su número depende la existencia de las escuelas. El número reducido, las escuelas multigrado y las aulas unitarias generan el desafío de diseñar, implementar y evaluar varios grados a la vez, aunque es importante mencionar que esta característica también promueve las innovaciones y facilita la atención a la diversidad (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Pedraza-González y López Pastor, 2015; Matías Solanilla y Vigo Arrazola, 2020, Morales-Romo, 2017; Moreno-Pinillos, 2022). La escasez de estudiantes ha llevado a que las administraciones suban las ratios, dada la alta inversión que supone; así, para subsistir, las escuelas son agrupadas (Morales-Romo, 2017).

La adaptación del currículo, de los contenidos y las programaciones son un desafío muy importante. En primer lugar, porque los contenidos no tienen relación con el contexto (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017;

García et al., 2021; Pedraza-González y López Pastor, 2015) y, en segundo lugar, porque un solo profesor tiene que elaborar diferentes programaciones, haciendo más compleja su labor.

El *aislamiento y la dispersión* plantean el desafío de la distancia entre ciertas zonas Álvarez-Álvarez et al., 2020; Álvarez-Álvarez et al., 2021; Lorenzo, et al., 2017; Morales-Romo, 2017; Monge et al., 2020). Ésta imposibilita, los procesos de socialización de los estudiantes con otros niños diferentes a los del pueblo. También la distancia obstaculiza acceder a posibilidades culturales y actividades recreativas diferentes (Monge et al., 2020; Moreno-Pinillos, 2022; Raso et al., 2015) y genera aislamiento profesional (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Pedraza-González y López Pastor, 2015). El aislamiento también provoca el agotamiento de los profesores itinerantes que tienen que desplazarse entre escuelas (Morales-Romo, 2017).

La escuela rural se enfrenta a *dualidades* que definen su identidad y futuro. Por un lado, debe optar entre mantener la tradicional identidad rural o adoptar características más urbanas (Monge et al., 2020). La estrategia de agrupamiento presenta otro dilema, ya que la desaparición o invisibilización de sus particularidades son consecuencias posibles (Santamaría, 2020). Las reflexiones educativas se centran en la preservación de la identidad local versus la adaptación a cualquier contexto (García et al., 2017; Lorenzo et al., 2017; Raso et al., 2014; Tamargo et al., 2022). Los estudiantes enfrentan la incertidumbre de trabajar en su entorno rural o migrar, dada la limitada diversificación de las actividades económicas (Lorenzo et al., 2017). La brecha tecnológica también es un desafío, con acceso limitado a internet que limita el uso de computadoras (Raso et al., 2014). Además, la calidad educativa se mide desde parámetros urbanos, lo que refuerza una visión metrocéntrica y limita el desarrollo rural (García et al., 2017; Lorenzo et al., 2017; Morales-Romo, 2017; Moreno-Pinillos, 2022).

La escuela rural ha sido invisibilizada por las escuelas urbanas, como muestran algunos informes PISA (2015) o en algunas leyes en las que apenas se mencionan (Morales-Romo, 2017; Pedraza-González et al., 2015; Moreno-Pinillos, 2022; Santamaría, 2020). La escuela rural “está sumida en una sombra” (Pedraza-González y López Pastor, 2015, p.5). Igualmente, esta invisibilidad se hace tangible cuando las administraciones dan un mayor apoyo a las escuelas urbanas a través de sus inversiones y de las políticas públicas planteadas (Morales-Romo, 2017). Inclusive parecieran olvidadas por la academia, ya que la investigación que se realiza es más bien escasa

(Monge et al., 2020). En algunos casos también son percibidas como desfavorecidas por la ubicación en el territorio (Moreno-Pinillos, 2022).

Oportunidades

En primer lugar, se destaca su *apertura a la innovación*, con profesores preocupados por generar acciones colaborativas que faciliten el aprendizaje (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; García et al., 2021; Morales-Romo, 2017; Moreno-Pinillos, 2022; Pedraza-González y López Pastor, 2015; Raso et al., 2014; Raso et al., 2015). Estas innovaciones van desde la formación del profesorado hasta el uso de tecnologías para superar el aislamiento o promover relaciones con el entorno (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; García et al., 2021). Incluso se plantea que las innovaciones pueden surgir primero en la escuela rural, dado que los profesores aprovechan la escasez de estudiantes para proponer ideas menos convencionales (García et al., 2021).

En esta misma línea de pensamiento, la llegada de las *tecnologías* representa una valiosa oportunidad, ya que facilita tanto la creación como el acceso a material didáctico, acerca los territorios y permite conocer otras realidades (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Raso et al., 2015).

Finalmente, es importante resaltar las declaraciones que han realizado *organismos internacionales* sobre la importancia de la escuela rural. Por ejemplo, la UNESCO, la Agenda Territorial de la Unión Europea 2020, la FAO han definido la importancia de mantener los contextos rurales como “guardianes del territorio” (Santamaría, 2018, p.6). En los últimos 20 años, las zonas rurales españolas se financian con programas europeos (LEADER2 y PRODER3) (Morales-Romo, 2017).

Políticas, iniciativas y propuestas

Las *administraciones autonómicas* han implementado propuestas para mejorar aspectos de las escuelas rurales. Por ejemplo, las Directrices Generales de la Estrategia Nacional frente al Reto Demográfico sugieren considerar el impacto demográfico en todas las leyes (CGRD, 2019, p. 42, citado en Santamaría, 2018). Además, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado ofrece formación al profesorado,

y los Centros de Innovación Educativa (CRIes) proporcionan experiencias como cine, bilingüismo y robótica (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Pedraza-González y López Pastor, 2015). Se han promovido iniciativas para integrar las TIC en las escuelas rurales, como el Plan Andaluz de Introducción a las Nuevas Tecnologías de la Imagen y la Comunicación (PAINTIC) y los programas REDAULA y AUL@BUS, así como la creación de centros TIC (Raso et al., 2015, p.3). Por otra parte, los profesores itinerantes pueden obtener ciertas ventajas, como ser liberados de horas lectivas o complementarias, y algunas consejerías pagan un incentivo a los profesores que se instalan en estas zonas (Álvarez-Álvarez et al., 2021). Sin embargo, hace falta una política del Ministerio de Educación y de Formación Profesional para que se genere la formación específica que se requiere para este profesorado.

La relación escuela-familia-comunidad sigue siendo crucial (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017), con un importante compromiso de las familias (Álvarez-Álvarez et al., 2021; Morales-Romo, 2017) y un énfasis en el contacto directo y la colaboración en situaciones difíciles (García et al., 2017; Matías Solanilla y Vigo Arrazola, 2020; Monge et al., 2020; Moreno-Pinillos, 2022; Raso Sánchez et al., 2017). Los profesores han propuesto medidas como incluir representantes de padres en comisiones de convivencia (Matías Solanilla y Vigo Arrazola, 2020; Moreno-Pinillos, 2022; Tahull y Montero, 2018). La comunidad también desempeña un papel significativo, integrando la cultura local en la escuela a través de proyectos colaborativos (Morales-Romo, 2017) y colaboraciones con diversas entidades (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Álvarez-Álvarez et al., 2020; Pedraza-González y López Pastor, 2015; Santamaría, 2020). Se fomenta el trabajo colaborativo entre los profesores, con grupos para la actualización profesional y la creación de redes de escuelas rurales a nivel estatal (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017), y se destacan iniciativas como "Comunidades de Aprendizaje" y "Trabajo por proyectos" para integrar la cultura local en el currículo (Moreno-Pinillos, 2022; Morales-Romo, 2017).

Las *propuestas de mejora* enfatizan la necesidad de investigar en colaboración con las instituciones educativas, convirtiendo las escuelas rurales en "centros de investigaciones" (Moreno-Pinillos, 2022). Se subraya la importancia de políticas y recursos económicos (Álvarez-Álvarez et al., 2021; Raso Sánchez y Santana Aranda, 2022), así como la creación de redes entre las comunidades autónomas para fomentar la colaboración entre los centros educativos (Moreno-Pinillos, 2022). Se destaca la importancia de mantener la

identidad rural en los currículos y desarrollar materiales relevantes (García et al., 2021; Santamaría, 2018), junto con la formación de profesores en temas rurales y tecnología (Álvarez-Álvarez et al., 2021). Se reflexiona sobre la necesidad de fortalecer los procesos de transición entre las escuelas rurales y urbanas (Santamaría, 2018), y se aboga por una mayor participación en proyectos subvencionados (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017).

Finalmente, destacamos *la escuela rural como un modelo visible* en diversas áreas. Estas escuelas pueden servir de ejemplo en adaptaciones curriculares, innovaciones metodológicas y manejo de la diversidad estudiantil, así como en colaboración con la comunidad, las familias y otros profesionales (Álvarez-Álvarez et al., 2021; García et al., 2021; Santamaría, 2018; Tahull y Montero, 2018). La interacción entre estudiantes de diferentes edades, las iniciativas de los profesores y el trabajo colaborativo promueven relaciones cercanas, fortalecen la autonomía y fomentan la solidaridad, lo que contribuye a altos niveles educativos y adaptaciones curriculares efectivas (Tahull y Montero, 2018). Estos logros destacan áreas en las que las escuelas urbanas aún están explorando cómo abordar.

Conclusiones

La consideración del potencial pedagógico de la escuela rural es promovida por voces desde los centros e instituciones educativas y universitarias (Boix, 2004). Aunque sufre la misma marginalidad económica y simbólica del medio rural, la escuela rural destaca como espacio de innovación pedagógica (Beach y Vigo-Arrazola, 2018) y como institución dinamizadora de las comunidades rurales (Santamaría-Cárdaba y Sampedro, 2020).

A pesar de algunas experiencias aisladas de formación universitaria específica en educación rural (Villalustre y Del Moral, 2011), es imperativo incorporar en los currículos formativos asignaturas dedicadas a los contextos rurales. La formación del profesorado rural emerge como un tema crucial (Santamaría-Cárdaba y Sampedro, 2020), mientras que la formación universitaria en relación con la educación en centros rurales se percibe como escasa y deficiente (Ruiz y Ruiz-Gallardo, 2017).

El estudio de Monge et al. (2022), que analizó 2,224 guías docentes de los Grados de Educación Infantil y Primaria en España, reveló que la formación universitaria no garantiza competencias específicas para

la gestión de escuelas rurales, evidenciando la escasa atención a este contexto en los planes de formación docente (Moreno, 2020). La escuela rural está notablemente ausente en las competencias educativas que un maestro debe adquirir durante su formación universitaria, siendo escasas las asignaturas específicas sobre esta temática (Anzano et al., 2022). La formación en escuela rural se revela como un elemento esencial, dada su especificidad y la urgencia de su incorporación a la formación de maestros, como ya lo hacen algunas universidades.

En el ámbito de la escuela rural, se observa que diversas concepciones se fundamentan en "hipótesis" y "falsas creencias" que carecen de un análisis riguroso mediante una formación reflexiva y crítica (Abós, 2011). Incluso, esas expectativas calan al alumnado, mostrando niveles más bajos de intereses y expectativas académicas en jóvenes de zonas rurales frente a las zonas urbanas (Tamargo et al., 2022).

Se debe establecer un marco general actualizado sobre la legislación y los modelos educativos rurales, donde se asegure una articulación socio-territorial respaldada por modelos de formación, asignación de plazas e incentivos adecuados para el profesorado rural (Lorenzo et al., 2021).

La problemática de la escuela rural trasciende la falta de formación del profesorado; también se enfrenta a la presencia de docentes novatos, discontinuos y poco arraigados, lo que amenaza la identidad propia de estas instituciones (Heredero et al., 2014). La carencia de recursos, medios, materiales, infraestructuras, plantillas incompletas y la falta de reconocimiento legislativo hacen que la enseñanza en estas escuelas sea un desafío significativo.

No solo es importante la adecuada formación, sino también un sentimiento de compromiso y pertenencia arraigado, pues la territorialización de los maestros en escuelas rurales en España resulta crucial para fortalecer la estrecha relación y colaboración entre educadores y comunidades locales (Rothenburger, 2015).

La escasa disponibilidad de literatura sobre educación rural en el ámbito español educativos se hace especialmente evidente al compararla con la investigación sobre áreas temáticas como tecnologías de la información, competencias básicas o convivencia en los centros educativos (Bustos Jiménez, 2011).

La escuela rural en España enfrenta desafíos debido a los constantes cambios en la legislación educativa, influenciada por diferentes partidos políticos a lo largo de los años de democracia. Para mejorar la situación,

se destaca la intervención de partidos políticos y sindicatos en apoyo a la escuela rural (Feu, 2004) y la necesidad de estabilidad política y un amplio Pacto de Estado (Boix y Domingo-Peñaflie, 2015).

La escuela rural tiene un gran potencial, sobre todo por una organización que optimiza recursos limitados y facilita la creación de entornos de trabajo más coordinados (González et al., 2021).

Actualmente, el estilo de vida y las costumbres en el medio rural están experimentando una urbanización gradual (Bustos Jiménez, 2009).

La brecha digital preocupa a los equipos directivos (Del Moral et al., 2023). Es imprescindible impulsar la transformación de las aulas mediante la integración de tecnología (Fardoun et al., 2014), la creación de nuevos entornos de aprendizaje y la provisión de recursos, con el objetivo de potenciar los logros educativos en los territorios rurales (Carrete-Marín y Domingo-Peñaflie, 2023). Es fundamental desarrollar recursos que faciliten el trabajo multigrado y en línea, promoviendo la competencia digital de los estudiantes y considerando las características únicas de las escuelas rurales. Además, recomendamos establecer redes de apoyo al profesorado, fomentando el intercambio de recursos y fortaleciendo la formación continua en tecnologías emergentes para impulsar la innovación educativa (Carrete-Marín y Domingo-Peñaflie, 2021). Esto está presente con la irrupción de la Inteligencia Artificial, que puede ser una herramienta valiosa para el maestro, pero también fuente de limitaciones y dificultades, como falta de formación, dependencia de la conectividad, adaptación a las características rurales y la intervención humana (Montiel-Ruiz y López, 2023).

Limitaciones

El enfoque del estudio se ha dirigido hacia la investigación sobre la escuela rural en España a partir del año 2000. No obstante, se identificaron algunas limitaciones, especialmente relacionadas con la muestra de artículos analizados. En muchos casos, se observó que el énfasis recaía más en el tema de estudio que en el contexto rural en sí mismo. Por ejemplo, varios estudios se centraban en aspectos didácticos, pero omitían describir aspectos relevantes de la vida escolar en entornos rurales. Además, se encontraron estudios que describían contextos locales muy específicos en España, lo que dificultaba extrapolar los resultados a nivel nacional. Por lo tanto, se excluyeron aquellos estudios que no

permitían realizar inferencias generalizables, conservando únicamente aquellos que ofrecían algún tipo de aporte relevante para el análisis de la escuela rural en su conjunto.

Prospectiva

A lo largo de las conclusiones, se han planteado diferentes propuestas que concretamos en este último apartado. Es fundamental trabajar en políticas integrales de apoyo a la escuela rural, las cuales no solo promuevan la repoblación de la llamada "España vaciada", sino que también fomenten la identidad y visibilidad de estas instituciones. También es prioritaria la implementación de programas de formación para el profesorado sobre la escuela rural. Esta formación debe partir de experiencias exitosas en la ruralidad, planteando una escuela rural desde su propio contexto y no desde una perspectiva urbanita.

En lo que respecta a la investigación, es pertinente continuar con la línea de revisiones sistemáticas sobre didácticas y estrategias concretas que han mostrado ser efectivas y que pueden ayudar a visibilizar las innovaciones en curso. Sin embargo, también es esencial trascender los estudios descriptivos y correlacionales, y comenzar a diseñar investigaciones utilizando metodologías como la sistematización de experiencias y la investigación acción participativa. La primera metodología implica la generación de conocimiento a partir de la práctica misma, permitiendo que las escuelas rurales aporten su propio entendimiento y compartan estrategias útiles con instituciones urbanas. Por otro lado, la investigación acción facilita cambios y transformaciones que responden directamente a las necesidades del contexto. Ambos enfoques de investigación garantizan la transferencia efectiva del conocimiento y su aplicación práctica en el terreno.

Financiación

Este artículo forma parte del proyecto de investigación denominado "Nuevos enfoques socioeducativos sobre la escuela rural en España (NESERE). Ha sido financiado por la 9^a convocatoria de investigación de la Universidad Camilo José Cela.

Referencias bibliográficas

- Abós, P. (2011). The rural school as a topic in the study plans for early childhood and primary pre-service teacher training in Spain. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 15(2), 39–52. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20255>
- Abós, P. y Boix, R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula Abierta*, 45, 41-48. <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.45.2017.41-48>
- Álvarez Álvarez, C., García-Prieto, F. J., & Pozuelos-Estrada, F. J. (2020). Entorno, centros y comunidad de escuelas rurales del norte (Cantabria) y sur de España (Huelva). Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 26, 177–196. <https://doi.org/10.18172/con.4564>
- Álvarez-Álvarez, C., García Prieto, F., & Pozuelos Estrada, F. (2020). Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar. *Perfiles Educativos*, 42(168), 94-106. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59153>
- Álvarez-Álvarez, C., & Gómez-Cobo, P. (2021). La Escuela Rural: ¿un destino deseado por los docentes? Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua *Revista De Escuelas Normales*, 96(35.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.81507>
- Álvarez-Álvarez, C., & Vejo-Sainz, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula Abierta*, 45(1), 25–32. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.1.2017.25-32>
- Anzano, S., Vázquez, S. y Liesa, M. (2022). Invisibilidad de la escuela rural en la formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e27, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e27.3974>
- Barba-Sánchez, V., Calderón, B., Calderón, M. J. & Sebastián, G. (2021). Aproximación al valor social de un colegio rural agrupado: el caso del CRA Sierra de Alcaraz, CIRIEC-España, *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 101, 85-114. <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.101.18098>.
- Beach, D., y Vigo-Arrazola, M. B. (2018). Significados de la escuela rural desde la investigación. Representaciones compartidas entre España y Suecia en la segunda parte del siglo XX y primeros años del siglo XXI.

- En N. Llevot y J. Sanuy (ed.) *Educació i desenvolupament rural als segles XIX-XX-XXI*. Edicions de la Universitat de Lleida, pp 225-236.
- Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Mira Editores.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Praxis.
- Boix, R. y Domingo-Peñaflie, L. (2015). Escuela Rural en España: Entre la educación compensatoria y la educación inclusiva. *Sísifo: Revista de Educación*, 3(2), 48-59.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bustos Jiménez, A. (2009). Valoraciones del profesorado de escuela rural sobre el entorno presente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(Extra-6), 1-11.
- Bustos Jiménez, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 155-170.
- Carrete-Marín, N., & Domingo-Peñaflie, L. (2021). Los recursos tecnológicos en las aulas multigrado de la escuela rural: Una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, e13452-e13452.
- Carrete-Marín, N., & Domingo-Peñaflie, L. (2023). Transformación digital y educación abierta en la escuela rural. *Revista Prisma Social*, (41), 95-114. <https://revistaprismasocial.es/article/view/5058>
- Castro, R. (2018). El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 335-350.
- Chaparro, F., & Santos, M. L. (2018). La formación del profesorado para la Escuela Rural: una mirada desde la educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 93-107. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.321331>
- Corchón Álvarez, E., Raso Sánchez, F., & Hinojo Lucena, M. A. (2014). Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el período 1857-2012. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 31(1), 147-179. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/11609>
- Del Moral, M. E., Lopez-Bouzas, N., Fernandez-Castaneda, J., Neira-Pineiro, M., y Villalustre, L. (2023). Towards the Sustainability off Rural

- Schools in the Region off Asturias (Spain): Problems and Demands off Management Teams and their Coverage by the Written Press. *Agerrevista de estudios sobre despoblación y desarrollo rural*, 37, 67-101. <http://dx.doi.org/10.4422/ager.2023.03>
- Fardoun, H. M., Paules Cipres, A., & Jambi, K. M. (2014). Educational Curriculum Management on Rural Environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 122, 421-427. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1365>
- Ferrando-Félix, S., Chiva-Bartoll, O., & Peiró-Velert, C. (2019). Realidad de la educación física en la escuela rural: una revisión sistemática, *Retos*, 36, 604–610. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68766>
- Feu, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 2(3), 1-13
- García Prieto, F. J., Álvarez-Álvarez, C. y Pozuelos Estrada, F. J. (2021). ¿Difiere la dinámica de enseñanza de las escuelas rurales del norte y sur de España? Propensión, contrastes y similitudes. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 11-36.
- García Prieto, F. J., Pozuelos Estrada, F. J., & Álvarez-Álvarez, C. (2017). Uso de los libros de texto en la educación rural en España. *Sinéctica*, (49). Recuperado en 22 de enero de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200009&lng=es&tlang=es
- González, A., Bernad Cavero, O., López Teulón, M. P., Llevot Calvet, N., & Marín Marquilles, R. (2021). Las escuelas rurales desde sus debilidades hasta sus fortalezas: análisis actual. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, (15), 135–160. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0006>
- Heredero, E. S., González, C., & Nozu, W. C. (2014). Los colegios rurales agrupados en España. Análisis del funcionamiento y organización de la escuela rural española a partir de un estudio de casos. *Educação e Fronteiras*, 4(12), 142-153.
- Hernández, J. M. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación, Extra-1*, 113-136.
- Lorenzo, J., Domingo, V., & Tomé, M. (2017). Expectativas y creencias del alumnado rural sobre su futuro profesional y académico. *Aula Abierta*, 45(1), 49–54. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.1.2017.49-54>
- Lorenzo, J., Gómez, F. J. P., González, B. H., y Martínez-Pérez, A. (2021). Legislación y organización de la escuela rural en el debate en torno

- a la España vaciada. En M. del Mar Molero Jurado, Á. M. Martínez, A. B. B. Martín, & M. del Mar Simón Márquez (Eds.), *Investigación en el ámbito escolar: variables psicológicas y educativas*, pp. 463–474. Dykinson, S.L. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3sv6.45>
- Matías Solanilla, E., & Vigo Arrazola, M. B. (2020). El valor del lugar en las relaciones de inclusión y exclusión en un colegio rural agrupado. Un estudio etnográfico. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 1(2), 90–106. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8457>
- Monge, C., Gómez Hernández, P., & Jiménez Arenas, T. (2020). Cierre de Escuelas en Contextos Vulnerables desde la Perspectiva de los Orientadores: Impacto en Zonas Rurales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 371–385. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.020>
- Monge López, C., García Prieto, F. J., y Gómez Hernández, P. (2022). La escuela rural en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria: un campo por explorar. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(2), 141-159. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V26I2.21481>
- Montiel-Ruiz, F. J., & López Ruiz, M. (2023). Inteligencia artificial como recurso docente en un colegio rural agrupado. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (15), 28–40. <https://doi.org/10.6018/riite.592031>
- Morales-Romo, N. (2017). The Spanish rural school from the New Rural paradigm. Evolution and challenges for the future. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 412-438. <https://doi.org/10.21501/22161201.2090>
- Moreno, A. M. (2020). La importancia de la adecuada formación del técnico superior en educación infantil para una educación rural de calidad, excelencia y equidad. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos*. (57), 163–181. https://doi.org/10.46583/edetania_2020.57.502
- Moreno, C. (2022). School in and Linked to Rural Territory Teaching Practises in Connection with the Context from an Ethnography Study. *Australian and International Journal of Rural Education*, 32(2), 19–35. <https://doi.org/10.47381/aijre.v32i2.3>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., & 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>
- Pedraza-González, M., & López-Pastor, V. (2015). Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte / International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 15(57), 1-16
- Raso, F., Hinojo, M. A., & Solá, J. M. (2015). Integración y uso docente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la escuela rural de la provincia de Granada: estudio descriptivo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 139-159.
- Raso Sánchez, F., Aznar Díaz, I., & Cáceres Reche, M. P. (2014). Integración de Tecnologías de la Información y Comunicación: estudio evaluativo en la Escuela Rural Andaluza (España). Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (45), 51-64.
- Raso Sánchez, F., & Santana Aranda, D. (2022). Satisfacción del profesorado rural de Granada (España) respecto a su desarrollo profesional. *Aula Abierta*, 51(3), 275-284. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.275-284>
- Raso Sánchez, F., Sola Martínez, T., & Hinojo Lucena, F. J. (2017). Satisfacción del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada (España) respecto a la organización escolar. Bordón. *Revista De Pedagogía*, 69(2). <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.41372>
- Rothenburger, C. (2015). Towards a territorialised professional identity: the case of teaching staff in rural schools in France, Spain, Chile, and Uruguay. *Sisyphus: Journal of Education*, 3(2), 78-97.
- Ruiz, N. y Ruiz-Gallardo, J. R. (2017). Colegios Rurales Agrupados y formación universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 215-240.
- Sánchez, F. R., Marín, J. A. M., & García, A. M. R. (2017). Análisis de la satisfacción del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada (España) respecto a su relación personal y profesional con la comunidad educativa. *European Scientific Journal, ESJ*, 13(4), 27. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n4p27>
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I., & Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA?: Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito

- educativo a través de un caso práctico. *Bordón: Revista de pedagogía*, 74(3), 51-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Santamaría, R. (2012). Un poco de historia de la escuela rural. *Escuelarural.net* <http://escuelarural.net/un-poco-de-historia-en-la-escuela>
- Santamaría, R. (2014). La escuela rural en la LOMCE. Oportunidades y amenazas. *Revista Supervisión* 21(33), 1-26.
- Santamaría, R. (2018). La competencia global de la escuela rural en PISA 2018. *Revista del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid*, 8. Recuperado de <https://www.educa2.madrid.org/web/revistadebate/articulos/-/visor/la-competencia-global-de-la-escuela-rural-en-pisa-2018>
- Santamaría, R. (2020). La escuela rural y las evaluaciones externas en España. PISA como ejemplo. *Temps d'Educació*, 59, 57-90.
- Santamaría-Cárdaba, N., Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. AGER: *Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural (Journal of Depopulation and Rural Development Studies)*, (30), 147-176 <https://doi.org/10.4422/ager.2020.12>
- Selusi, V. J., y Sanahuja, A. (2020). Aproximació a l'escolaritat inclusiva en els territoris rurals: estudi pilot sobre la veu dels docents. *Kultur*, 7(14). <https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2020.7.14.4>
- Tahull, J., & Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 161-176. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.012>
- Tamargo, L. Á., Agudo, S., & Fombona, J. (2022). Intereses STEM/STEAM del alumnado de Secundaria de zona rural y de zona urbana en España. *Educación e Investigación: Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo*, 48(1), 1-22. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248240890>
- Uttech, M. (2003). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Paidós.
- Villalustre, L., y Del Moral, M. E. (2011). E-actividades en el contexto virtual de ruralnet: satisfacción de los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. *Educación XXI*, 14(1), 223-243.

Información de contacto: Álvaro Moraleda-Ruano. Universidad Camilo José Cela, Facultad de Educación, C/ Castillo de Alarcón 49, Urbanización Villafranca del Castillo 28692, Villanueva de la Cañada, Madrid. España. E-mail: amoraleda@ucjc.edu



Reseñas

Vergara, J.J. (2021). *Un aula, un proyecto. El ABP y la nueva educación a partir de 2020*. Madrid: Narcea. pp.165. ISBN: 978-84-277-2829-5

Juan José Vergara es docente y educador especializado en la dirección y orientación de centros educativos y cuenta con estudios de posgrado en animación sociocultural y educación de adultos. Está especializado en metodologías activas: aprendizaje basado en proyectos y problemas (ABP), aprendizaje-servicio, emprendimiento social, técnicas activas de evaluación auténtica y formativa, y modelos de programación de proyectos y situaciones de aprendizaje. También se cubre el uso de herramientas adecuadas para enfoques proactivos, tecnología, creatividad, motivación y estructuras colaborativas; Es ponente en cursos de formación docente y congresos sobre innovación educativa, mejora escolar y aplicación de métodos de proyectos en diferentes países (España, Portugal, México, Colombia, Chile, Perú, Argentina, Puerto Rico). Coopera en programas de formación con universidades nacionales e internacionales, asociaciones profesionales del ámbito de la educación y una red de centros de formación públicos y privados.

Un aula, un proyecto. El ABP y la Nueva Educación 2020 es un texto que describe los momentos que dieron forma a los proyectos de ABP y ofrece diferentes herramientas para lograr este objetivo. Este artículo expone, desarrolla y sintetiza cada minuto del trabajo que Juan José Vergara ha realizado en la formación en ABP con cientos de docentes de diferentes países y diferentes niveles educativos. Este libro está escrito en un momento crítico de la pandemia de COVID-19, que representa un punto de inflexión en la enseñanza para todos los docentes.

El enfoque ABP (aprendizaje basado en proyectos) se entiende como una forma de trabajo en la que los estudiantes deben diseñar, aplicar y evaluar planes para resolver tareas reales o simuladas cercanas al dominio profesional (Larmer y Mergendoller, 2010).

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es un enfoque proactivo utilizado por docentes innovadores de todos los niveles educativos cuando quieren mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo que distingue al ABP de otras metodologías es que convierte a los estudiantes en protagonistas de su propio proceso de enseñanza y aprenden haciendo. Esto significa que los docentes deben planificar cada actividad, determinar los objetivos a alcanzar y preparar los materiales a aplicar.

El texto se divide en tres partes para formar un texto global coherente. Miguel Ángel Zabalza, catedrático de Pedagogía y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela, escribe el prólogo.

Primera parte: Escenarios: (i) Aulas llenas de proyectos que transforman las aulas; (ii) Qué no es el ABP: El ABP no es una metodología, ni una actividad interdisciplinaria, ni una moda pasajera..., ni una receta para romper con la realidad escolar.; (iii) Un “manifiesto educativo” para construir programas de aprendizaje; (iv) No me gustan los fuegos artificiales: diseñemos algunas estrategias que nos mantengan comprometidos con el aprendizaje; Características que se convierten en motores de cambio en las escuelas; (v) Aprendemos a través de historias.

Segunda parte. aventura. Cada minuto del viaje del ABP; (i) Minuto 1: la idea que nos llevó al proyecto; (ii) Minuto 2: el ABP debe ser útil para mi curso; (iii) Minuto 3: desarrollar habilidades, no acumular contenido (; iv) Minuto 4: ¿Está bien en mi centro? (v) Minuto 5: ¡Estoy organizado! (vi) Minuto 6: La aventura del aprendizaje conduce a un viaje sorprendente; (vii) Minuto 7: Empoderar a los estudiantes; (viii) Minuto 8: Partir del conocimiento del grupo; tomar; (x) Minuto 10: Sin mentor; (xii) Minuto 11: Implementar el proyecto con otros; (xii) Minuto 12: Acción final; (xiii) Minuto 13: Compromiso con la realidad; (xv) Minuto 15: Narrar la estructura del aprendizaje.

Tercera parte. Un compañero para aventuras educativas. (i) Compañeros en la aventura del aprendizaje; (2) antigüedad de los proyectos; (3) Es mejor estar juntos que solos; (4) Aprendizaje basado en proyectos y nueva educación en un mundo en crisis: (a) El entorno en el que vivimos es una mezcla, la comunicación y la tecnología son factores excluyentes, los objetivos de la educación siguen siendo los mismos y la educación en un mundo en crisis.

Creemos que este es un libro adecuado y recomendado para profesores que quieran embarcarse en el diseño, desarrollo y evaluación de este enfoque de aprendizaje activo en cualquier nivel.

Esperanza Bausela Herreras

Blanchard Giménez, M. & Muzás Rubio, M. D. (2020). *Cómo trabajar en Proyectos de Aprendizaje en Educación Infantil*. Narcea. ISBN: 9788427727779

La Educación Infantil se reconoce como una etapa crucial en el desarrollo integral de los individuos. Asimismo, su importancia ha experimentado una notable evolución a lo largo del tiempo, especialmente en las últimas décadas. Es por esto por lo que hoy en día se reconoce ampliamente como un período fundamental en el que se establecen los cimientos del aprendizaje y se moldean aspectos esenciales del desarrollo cognitivo, emocional, social y motor de la primera infancia.

En una sociedad marcada por la evolución tecnológica y las cambiantes demandas sociales, la enseñanza y el aprendizaje han experimentado una notable metamorfosis, requiriendo enfoques pedagógicos innovadores y eficaces. Reconociendo la trascendencia de la Educación Infantil y la primera infancia, el libro aquí reseñado propone un enfoque transformador centrado en los Proyectos de Aprendizaje. Esta metodología no solo promueve la adquisición de conocimientos y habilidades, sino que también fomenta la curiosidad, la creatividad y la autonomía del alumnado, convirtiéndoles en protagonistas activos de su propio proceso.

Los Proyectos de Aprendizaje (PdA) parten del deseo intrínseco del alumnado por descubrir el mundo que le rodea. En este paradigma, los infantes se convierten en los principales actores de su proceso de aprendizaje, mientras que los educadores adoptan roles de mediadores, facilitadores y guías. La esencia de los PdA radica en su capacidad para fomentar la globalización curricular, integrando diversas áreas de conocimiento en torno a un eje de interés compartido.

La estructura del libro se compone de dos partes fundamentales. Primeramente, se exploran los fundamentos teóricos y prácticos de los PdA, desde su conceptualización hasta su implementación en el aula. Se abordan aspectos clave como la importancia de escuchar y comprender las motivaciones del alumnado, las estrategias para la autorregulación del aprendizaje y la necesidad de innovación en el ámbito educativo infantil. De esta manera, en dicho apartado del libro se expone detalladamente la forma de integrar los contenidos curriculares y las competencias clave en el propio proyecto, lo que supone un reto para la mayoría de docentes

en la actualidad. Por ello, se aborda la metodología empleada para la elaboración de un proyecto, teniendo en cuenta su eje estructural y el correspondiente diagrama de contenidos.

El libro no solo expone los Proyectos de Aprendizaje como alternativa educativa, sino que también aborda una serie de preguntas urgentes que suelen surgir en dicho entorno. ¿Se pueden desarrollar PdA en Educación Infantil? ¿Cómo se establece un proceso educativo a partir de los intereses y motivaciones del alumnado? ¿Por qué es importante innovar en Educación Infantil?

Seguidamente, se presentan ejemplos concretos de proyectos elaborados por equipos docentes, acompañados de un análisis reflexivo de la experiencia, la implementación y la evaluación de dichos proyectos. Como se explica en el propio texto, para llevar a cabo una práctica realmente reflexiva es imprescindible adoptar un carácter analítico de forma constante a lo largo de todo el Proyecto (Perrenoud, 2017). Además, resulta aún más enriquecedor cuando esta reflexión se realiza en equipo, incorporando diversas perspectivas educativas en un proceso colaborativo de investigación-acción.

El libro destaca por su enfoque riguroso y su capacidad para articular la teoría con la práctica, ofreciendo a los educadores una guía detallada para diseñar, implementar y evaluar PdA enfocado en la etapa de Educación Infantil. Además, subraya la necesidad de un continuo proceso de formación e innovación pedagógica y, por ello, propone las herramientas para la formación sobre esta metodología activa.

En este sentido, el enfoque de aprendizaje de proyectos se presenta como una poderosa herramienta para nutrir el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración, preparando al alumnado de esta etapa para ser ciudadanos activos y competentes en una sociedad en constante transformación.

En resumen, *Cómo trabajar en Proyectos de Aprendizaje en Educación Infantil* se erige como un recurso imprescindible para los profesionales de la educación que buscan potenciar el desarrollo integral de su alumnado, promoviendo un aprendizaje significativo, colaborativo y contextualizado en el mundo que los rodea. Su contenido profundo y su enfoque práctico lo convierten en una herramienta valiosa para transformar la práctica educativa y responder a los desafíos del siglo XXI.

Paula Martínez Enríquez

Rodríguez, J., Area, M., & San Martín, Á. (2024). *Infancia y transformación digital de la educación. Miradas Diversas.* Dykinson. 292 pp. ISBN: 9788411704359

El libro “Infancia y transformación digital de la educación. Miradas Diversas” examina ciertos enfoques y preguntas relevantes para presentar un conjunto de reflexiones y sugerencias que faciliten la formulación de una comprensión apropiada respecto al sentido y la importancia de los recursos didácticos digitales en la labor educativa. El propósito del libro es analizar estas preocupaciones y ofrecer reflexiones y propuestas que ayuden a comprender el sentido y significado de las tecnologías digitales en la práctica educativa.

Se destaca la importancia de este libro para investigadores, profesores en formación y familias que deseen profundizar en el tema, así como para aquellos que buscan ejemplos prácticos de cómo utilizar los recursos educativos digitales de manera efectiva en las aulas.

La obra sigue un discurso y estructura propios de un trabajo de investigación y se organiza en dos grandes bloques: “Para pensar”, que ofrece reflexiones sobre la educación infantil en la era digital, y “Para hacer”, que presenta ejemplos de prácticas valiosas relacionadas con el uso adecuado de recursos en la etapa de educación infantil.

En la primera parte del libro, “Para pensar: La educación infantil en el laberinto de la sociedad digital.”, se proporciona una mirada profunda y reflexiva sobre la relación entre las tecnologías digitales, la infancia y la educación infantil. Se destaca el aumento significativo de la presencia de estas tecnologías tanto en el ámbito escolar como en el hogar, así como la adopción de políticas educativas para regular su uso. Asimismo, se señala el crecimiento en la venta de recursos digitales y discursos educativos que abordan la crianza en una cultura consumista.

El libro resalta la falta de conocimiento sobre la importancia de la competencia digital en la educación infantil, tanto por parte de las familias como de los docentes. Aunque los niños están inmersos en la era digital, la responsabilidad recae en los adultos para mitigar los riesgos. Por este motivo, en el ámbito educativo se subraya la necesidad de una formación más reflexiva y crítica para los docentes, así como de la implementación de proyectos educativos que consideren explícitamente el uso de las tecnologías. Del mismo modo, se mencionan diversas opiniones en torno al uso de las tecnologías digitales en la infancia, desde la defensa de su

inclusión en las aulas de educación infantil hasta el rechazo de su uso antes de la etapa de educación primaria.

La segunda parte de la obra, “Para hacer: Experiencias de Educación Digital en la Infancia”, resulta especialmente interesante porque propone, en diez capítulos, estrategias orientadas a la utilización óptima de recursos en educación infantil. Todas ellas constituyen un pilar fundamental en el desarrollo de entornos educativos que procuran la eficacia y la riqueza en la formación de los alumnos. Son estrategias que hacen posible optimizar la utilización de recursos tangibles e intangibles, tales como materiales didácticos, herramientas pedagógicas y tecnologías educativas, con el propósito de fomentar un aprendizaje significativo.

Entre las propuestas, cabe mencionar la incorporación de la robótica educativa desde una perspectiva de programación para aprender, lo cual representa un enfoque liberador en la educación, que va más allá de la mera alfabetización tradicional. Este enfoque permite a los alumnos comprender y participar de manera activa, crítica y responsable en el mundo digital.

Asimismo, proporciona ejemplos concretos de cómo aplicar otros enfoques innovadores en la práctica educativa. Entre ellos destacan la utilización de cursos de formación en línea dirigidos tanto a docentes como a familias, el empleo de videojuegos con propósitos educativos y el análisis de teleseries con contenido pedagógico. Estos ejemplos prácticos ilustran cómo los recursos mencionados pueden ser integrados de manera efectiva en el entorno educativo para potenciar el aprendizaje y el desarrollo de los niños de educación infantil.

La lectura del libro “Infancia y transformación digital de la educación. Miradas Diversas” es, por tanto, un requisito esencial para las personas que estén comprometidas con la integración y aplicación eficiente de las tecnologías en el ámbito educativo. Dada la creciente relevancia de las herramientas digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, este libro no solo constituye una lectura recomendada, sino un recurso imprescindible para quienes aspiren a comprender las complejidades, implicaciones y potenciales beneficios que conlleva esta transformación digital en el contexto educativo.

Isabel Cerezo Cortijo

García García, M., Carpintero Molina, E., Biencinto López, Ch., Arteaga Martínez, B. (2024). *Pedagogía diferencial adaptativa*. Síntesis. 142 pp. ISBN: 978-84-1357-327-4

La expresión “educación adaptativa” fue acuñada por Glaser en 1977, uniendo los términos de diversidad individual y diversidad educativa. Víctor García Hoz, en 1960, formula la “pedagogía diferencial” para sistematizar los enfoques educativos relacionados con formas diversas de enseñar, teniendo en cuenta las diferencias grupales relevantes y las diferencias individuales.

Este libro, publicado en la reconocida editorial Síntesis, consta de cinco capítulos que han sido escritos por cuatro autoras especialistas en la materia, quienes forman parte del grupo de investigación de pedagogía adaptativa de la Universidad Complutense, y es el resultado del trabajo realizado en las últimas décadas.

El libro aporta una visión innovadora sobre cómo abordar la educación desde una perspectiva inclusiva y personalizada. Resalta la importancia de entender que cada estudiante es único y que las estrategias de enseñanza deben reflejar esa diversidad. El primer capítulo aborda la evolución histórica de la pedagogía diferencial a la pedagogía adaptativa y los distintos enfoques que se han utilizado para abordar la diversidad en el aula, incluido el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Incluye apartados titulados “pautas para reflexionar” que hacen partícipe al lector a través de la lectura.

El segundo capítulo establece los conceptos clave y teorías que sustentan la pedagogía adaptativa para mejorar la calidad desde una perspectiva diferencial, centrada en la individualidad de los estudiantes en un entorno educativo concreto. Termina describiendo los principios adaptativos relevantes para las instituciones educativas del siglo XXI. Además de las “pautas para reflexionar”, añade los apartados “situación” y “completa”, que plantean casos prácticos y cuestiones, respectivamente, interesantes para el lector.

El tercer capítulo está dedicado al estudio de las diferencias individuales y los métodos educativos en la investigación. Recoge el diseño de investigación más apropiado para la educación adaptativa, el modelo ATI, diseño conocido como aptitude-treatment interaction, su origen y evolución hasta la actualidad, las fases que se llevan a cabo en la investigación ATI y orientaciones prácticas para el diseño de la

investigación adaptativa. En definitiva, ofrece métodos y técnicas para personalizar la enseñanza según las necesidades, intereses y capacidades de cada estudiante, así como herramientas y recursos didácticos para implementar una pedagogía adaptativa efectiva.

El cuarto capítulo plantea formas de evaluación diagnóstica y continua para identificar las características individuales de los alumnos y ajustes en la planificación y ejecución de las clases para responder a las evaluaciones realizadas. Los ejemplos y casos prácticos facilitan la comprensión y aplicación de las estrategias propuestas.

El quinto capítulo expone estudios de caso y ejemplos reales de implementación de estrategias adaptativas en diferentes contextos educativos. Testimonios y resultados obtenidos al aplicar la pedagogía diferencial en diversas instituciones educativas, dedicando un apartado para resaltar la importancia de la mediación en el aula.

El libro proporciona herramientas concretas y aplicables para que la comunidad educativa pueda diseñar y llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje que considere las diferencias individuales. Esto incluye técnicas de evaluación, planificación curricular y métodos de enseñanza. Invita a la comunidad educativa a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas actuales y a considerar cambios que pueden conducir a una mayor efectividad en la enseñanza.

“Pedagogía Diferencial Adaptativa” es una obra fundamental para toda la comunidad educativa y todos aquellos interesados en mejorar la calidad y efectividad de la enseñanza. Su enfoque en la adaptación y personalización del proceso educativo ofrece soluciones prácticas y teóricas para enfrentar los desafíos de las diferencias individuales en el aula.

Patricia Diez Ortego

Revista de Educación es una publicación científica del Ministerio de Educación y Formación Profesional español. Fundada en 1940, y manteniendo el título de Revista de Educación desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación en este campo, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. La revista es editada por la Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones, y actualmente está adscrita al Instituto Nacional de Evaluación Educativa de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.