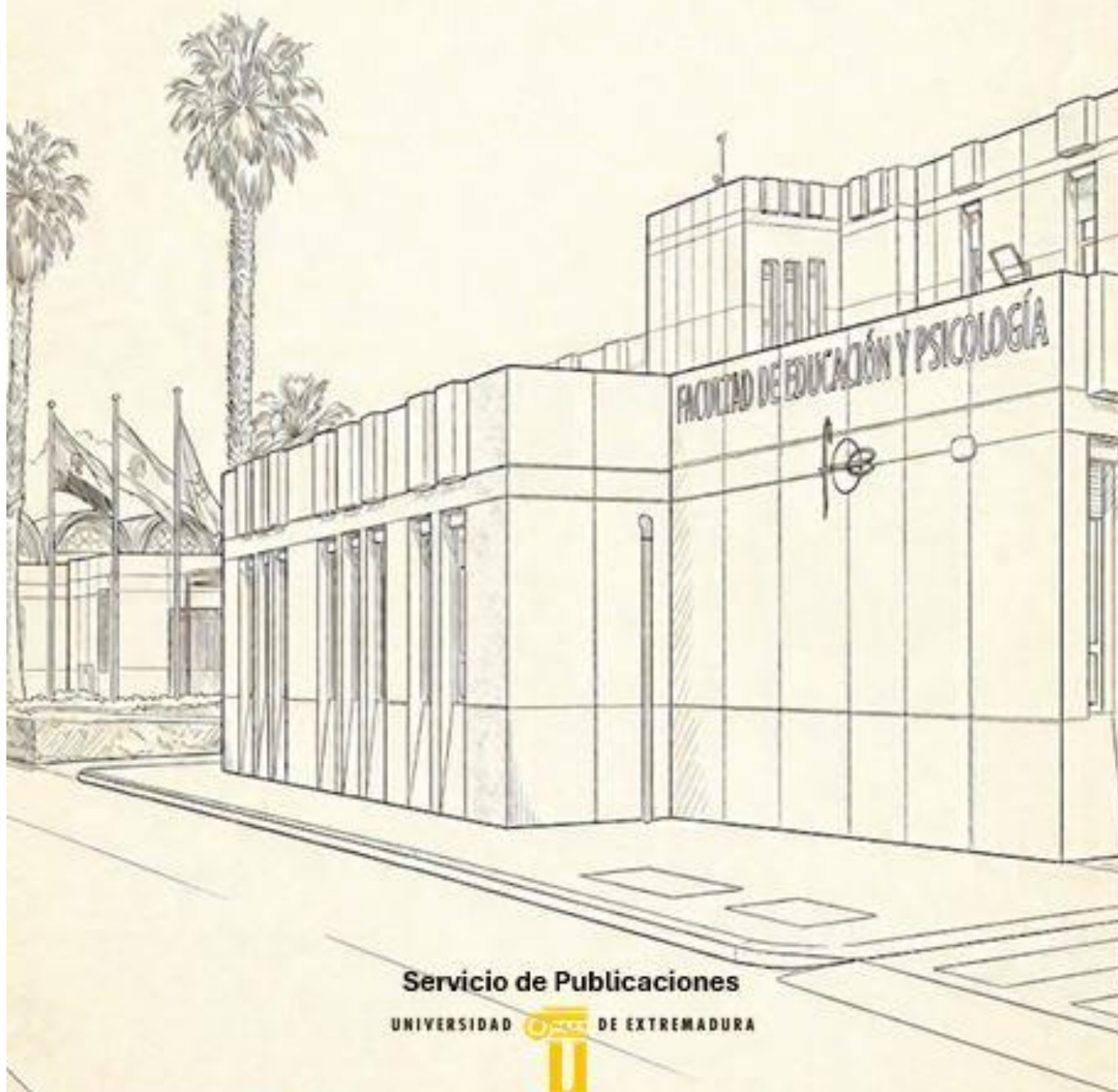


CAMPO ABIERTO

REVISTA DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA



Servicio de Publicaciones

UNIVERSIDAD  DE EXTREMADURA



2026 / N°1 / Badajoz

Volumen: 45

ISSN: 0213-9529

ISSN en línea: 0213-9529



CAMPO ABIERTO. REVISTA DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

Campo Abierto es una revista científica de publicación semestral promovida y gestionada por la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Extremadura (UEX). Se dirige a investigadores, docentes y miembros de la comunidad educativa en todas las etapas del sistema educativo, incluyendo a las instituciones de educación superior dedicadas a la formación de maestros, profesores, psicopedagogos y psicólogos.

Aunque inicialmente se centró en la Unión Europea y América Latina, actualmente tiene proyección internacional y acepta trabajos sin limitaciones geográficas. Publica investigaciones inéditas, tanto teóricas como prácticas, sobre metodologías y evaluación educativa, sistemas y políticas educativas, historia y evolución de la educación, innovación, calidad y equidad, didácticas específicas y formación del profesorado. Incluye además diversas áreas de la psicología, como psicología de la educación, del desarrollo, atención a la diversidad, discapacidad, psicología social en contextos educativos, programas de prevención y tratamiento de psicopatologías. En casos excepcionales, también acepta experiencias educativas innovadoras.

Campo Abierto publica principalmente en español, pero también acepta manuscritos en portugués e inglés. La revista se adhiere a las políticas de acceso abierto y emplea un riguroso proceso de revisión por pares bajo el sistema de doble ciego.

Directoras/Editoras

María Jesús Fernández Sánchez (Universidad de Extremadura, España). Mónica Guerrero Molina (Universidad de Extremadura, España).

Secretario

Mario Corrales Serrano (Universidad de Extremadura, España).

Encargada de redes sociales

Lucía Pérez Vera (Universidad de Extremadura, España).

Miembros del consejo editorial

Francisco de Paula Rodríguez Miranda (Universidad de Huelva, España).

Inmaculada Sánchez Casado (Universidad de Extremadura, España).

Alicia Sianes Bautista (UNED, España).

María Pilar Rivero Gracia (Universidad de Zaragoza, España).

Javier Cubero Juárez (Universidad de Extremadura, España).
José Luís Torres Carvalho (Universidad de Extremadura, España).
Susana Sánchez Herrera (Universidad de Extremadura, España).
Zacarías Calzado Almodóvar (Universidad de Extremadura, España).
María Yolanda González Alonso (Universidad de Burgos, España).
María del Piar Ibáñez Cubillas (Universidad de Málaga, España).
Carlos Manuel Folgado Barreira (Universidad de Coimbra, Portugal).
Piedade Pessoa Vaz-Rebelo (Universidad de Coimbra, Portugal).
Ana Fonseca Galvão (Universidad de Lisboa, Portugal).

Consejo asesor científico externo

Ana Belén Sánchez García (Universidad de Salamanca, España).
António Pedro Costa (Universidad de Aveiro, Portugal).
Carlos Javier Mosquera Suárez (U. Distrital Francisco José de Calda, Colombia).
Clara Alvarado Zamorano (Universidad Autónoma de México, México).
Leonor Buendía Eisman (Universidad de Granada, España).
Marcos A. Zapata Esteves (Universidad de Piura, Perú).
Manuel Francisco Romero Oliva (Universidad de Cádiz, España).
Miriam Andrea Hernández del Barco (Universidad de Alcalá, España).
Miriam Sánchez San Segundo (Universidad de Alicante, España).
Natalia Bueso Izquierdo (Universidad de Granada, España).
María José Chambel (Universidad de Lisboa, Portugal).



EDITA

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

Plaza de Caldereros, 2. 10071 Cáceres.

Teléf. 927 257 041

E-mail: publicac@unex.es

<https://publicauex.unex.es/>

Edición on-line

PRESENCIA EN BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS, EN DIRECTORIOS Y PORTALES DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

CIRC, Dialnet, Latindex, DICE, RESH, CARHUS Plus+ 2018, MIAR.

INDEXACIÓN EN BASES DE DATOS Y REPOSITORIOS

EBSCO, REDIB, Dialnet, IRESIE, MLA, REDINED, Dehesa (Repositorio Institucional de la UEx).

LOCALIZACIÓN DE LA REVISTA EN INTERNET

<https://revista-campoabierto.unex.es/index.php/campoabierto>

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=266>

AUTORIZACIÓN DE REPRODUCCIONES



Todo el contenido disponible en la revista Campo Abierto se distribuye bajo una licencia [Creative Commons: Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

ISSN: 0213-9529

e-ISSN: 0213-9529



e-ISSN: 0213-9529

Volumen 45, Número 1

EDITORIAL

- El portafolio digital como herramienta de aprendizaje reflexivo en la formación inicial del graduado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte 6-20
- Campos-Rius, J. – Morales, J. – Sebastini, E. M. – Curto, C.-Moragas-Rovira, M.**
- Socrative Students y rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria 21-32
- Torvisco-Gamero, D. – Becerra-Traver, M. T. – Gómez-Ramos, J. L. – Durán-Vinagre, M. Á.**
- Efecto de modalidades individuales y colaborativas de textualización y evaluación en el aprendizaje de la escritura en 5º de Educación Primaria 33-52
- Rubiano, A.**
- Brecha de género respecto al acceso a la formación de las madres de familias monomarentales en Santander (Colombia) y Extremadura (España) 53-67
- Macías, A. – Alventosa, E. – López, M. J.**
- Deterioro cognitivo, autonomía funcional y sintomatología depresiva en personas mayores usuarias de centros de día: implicaciones psicoeducativas para la intervención 68-85
- Torres-Nogales, P. – Guerrero-Barona, E. – Guerrero-Molina, M.**

El portafolio digital como herramienta de aprendizaje reflexivo en la formación inicial del graduado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Josep Campos-Rius ^{1,*}; José Morales Aznar ²; Enric M. Sebastiani Obrador ³; Cristina Curto Luque ⁴; Marta Moragas-Rovira ⁵

¹Universitat Ramon Llull. FPCEE Blanquerna, España.

josepcr@blanquerna.url.edu; <https://orcid.org/0000-0003-3730-879X>

² Universitat Ramon Llull. FPCEE Blanquerna, España.

josema@blanquerna.url.edu; <https://orcid.org/0000-0001-5165-5195>

³ Universitat Ramon Llull. FPCEE Blanquerna, España.

enriquemariaso@blanquerna.url.edu; <https://orcid.org/0000-0002-0327-1426>

⁴Universitat Ramon Llull. FPCEE Blanquerna, España.

curto@insalba.cat; <https://orcid.org/0000-0001-6301-8484>

⁵ Universitat Ramon Llull. FPCEE Blanquerna, España.

martamr3@blanquerna.url.edu; <https://orcid.org/0000-0001-9881-3154>

*Autor de correspondencia: josepcr@blanquerna.url.edu

Recibido: 15-05-2026; Aceptado: 21-07-2026

Resumen. El portafolio digital se ha consolidado en la educación superior como una herramienta pedagógica orientada al aprendizaje reflexivo y a la evaluación formativa. En el ámbito de la formación docente, permite integrar evidencias de aprendizaje, reflexiones personales y experiencias educativas, favoreciendo el desarrollo de competencias de autorregulación y de pensamiento crítico. El objetivo del estudio fue analizar la percepción del alumnado universitario sobre el uso del portafolio digital como instrumento de aprendizaje y evaluación en la asignatura Didáctica de la Educación Física. Se desarrolló un estudio descriptivo-analítico con enfoque mixto y diseño transversal. La muestra estuvo compuesta por 54 estudiantes del tercer curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario con ítems tipo Likert y preguntas abiertas, analizado mediante estadística descriptiva e inferencial. Los resultados muestran una valoración positiva del portafolio digital como herramienta para organizar el aprendizaje, evidenciar el progreso académico y fomentar la reflexión sobre el propio proceso formativo, observándose diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones analizadas. El ítem mejor valorado fue la capacidad del portafolio para mostrar evidencias de aprendizaje, seguido de la valoración sobre su continuidad en la asignatura. El análisis cualitativo permitió identificar dimensiones positivas relacionadas con la organización del aprendizaje, la reflexión crítica, la creatividad y la motivación del alumnado. Los resultados coinciden con investigaciones previas que destacan el potencial del portafolio digital para fomentar la autorregulación del aprendizaje y el compromiso del alumnado con su proceso formativo. El portafolio digital se confirma como una estrategia pedagógica pertinente en la formación universitaria, especialmente en contextos donde se busca integrar aprendizaje reflexivo, evaluación formativa y desarrollo profesional.

Palabras clave: portafolio digital; educación superior; aprendizaje reflexivo; formación docente; educación física.

[en] The digital portfolio as a reflective learning tool in the initial training of students in Physical Activity and Sports Sciences

Abstract. The digital portfolio has become firmly established in higher education as a pedagogical tool oriented to reflective learning and formative assessment. In the field of teacher training, it allows the integration of learning evidence, personal reflections and educational experiences, favouring the development of self-regulation and critical thinking skills. The aim of the study was to analyse university students' perceptions of the use of the digital portfolio as a learning and assessment tool in the module Didactics of Physical Education. A descriptive-analytical study was conducted using a mixed-methods approach and a cross-sectional design. The sample was composed of 54 students in the third year of the Bachelor's degree programme in Sport and Exercise Sciences. Data were collected by means of a questionnaire comprising Likert-type items and open-ended questions and were analysed using descriptive and inferential statistics. The results show a positive assessment of the digital portfolio as a tool to organize learning, document academic progress and encourage reflection on students' own learning process, observing significant differences between the dimensions analysed. The item highest-rated was the ability of the portfolio to show evidence of learning, followed by the assessment of its continuity in the subject. The qualitative analysis allowed us to identify positive dimensions related to the organization of learning, critical reflection, creativity and student motivation. The results coincide with previous research that highlights the potential of the digital portfolio to promote self-regulation of learning and student engagement with their training process. The digital portfolio is confirmed as a relevant pedagogical strategy in initial teacher training, especially in contexts where it seeks to integrate reflective learning, formative assessment and professional development.

Keywords: digital portfolio; higher education; reflective learning; teacher education; physical education.

[pt] O portfólio digital como ferramenta de aprendizagem reflexiva na formação inicial de licenciados em Ciências da Atividade Física e do Desporto

Resumo. O portfólio digital consolidou-se no ensino superior como uma ferramenta pedagógica orientada para a aprendizagem reflexiva e para a avaliação formativa. No âmbito da formação de professores, permite a integração de evidências de aprendizagem, reflexões pessoais e experiências educativas, fomentando o desenvolvimento da autorregulação e do pensamento crítico. O objetivo deste estudo foi analisar as perceções dos estudantes universitários sobre a utilização do portfólio digital como ferramenta de aprendizagem e avaliação na disciplina de Didática da Educação Física. Foi realizado um estudo descritivo-analítico com abordagem mista e desenho transversal. A amostra foi constituída por 54 estudantes do terceiro ano da Licenciatura em Ciências da Atividade Física e do Desporto. A recolha de dados foi realizada através de um questionário com itens do tipo Likert e questões abertas, analisado utilizando a estatística descritiva e inferencial. Os resultados demonstram uma avaliação positiva do portfólio digital como ferramenta para organizar a aprendizagem, demonstrar o progresso académico e promover a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, tendo sido observadas diferenças significativas entre as dimensões analisadas. O item com melhor avaliação foi a capacidade de o portfólio demonstrar evidências de aprendizagem, seguido da avaliação da sua continuidade na disciplina. A análise qualitativa identificou dimensões positivas relacionadas com a organização da aprendizagem, a reflexão crítica, a criatividade e a motivação dos estudantes. Os resultados estão em linha com pesquisas anteriores que destacam o potencial dos portfólios digitais para promover a autorregulação da aprendizagem e o envolvimento dos estudantes no seu processo educativo. O portfólio digital confirma-se como uma estratégia pedagógica relevante na formação inicial de professores, sobretudo em contextos nos quais se procura integrar a aprendizagem reflexiva, a avaliação formativa e o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: portfólio digital; ensino superior; aprendizagem reflexiva; formação docente; educação física.

Conflicto de intereses	Los autores declaran no tener conflictos de intereses.
Contribución de autoría	Conceptualización, J.C.-R. y J.M.; Metodología, J.C.-R., J.M. y C.C.; Investigación, J.C.-R.; Curación de datos, J.C.-R. y E.M.S.; Análisis formal, J.C.-R., E.M.S. y C.C.; Visualización, E.M.S.; Validación, J.M.; Redacción—borrador original, J.C.-R.; Redacción—revisión y edición, J.M., E.M.S., C.C. y M.M.-R.; Supervisión, J.M. y M.M.-R.; Administración del proyecto, M.M.-R.
Agradecimientos	Se agradece la participación del alumnado de la asignatura Didáctica de la Educación Física, cuya implicación hizo posible el desarrollo del presente estudio.
Financiación	-
Declaración de consentimiento informado	Se obtuvo el consentimiento informado de todas las personas participantes antes de la recogida de datos.

1. Introducción

La transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior ha impulsado el desarrollo e implementación de herramientas didácticas centradas en el alumnado, entre las cuales destaca el portafolio digital. Esta herramienta permite recopilar, organizar y reflexionar sobre evidencias de aprendizaje a lo largo del tiempo, promoviendo una mayor autonomía y conciencia metacognitiva en el alumnado (Moreno-Fernández y Moreno-Crespo, 2017). A diferencia de los métodos evaluativos tradicionales, el portafolio se orienta hacia un enfoque formativo que favorece la construcción del conocimiento a partir de experiencias personales, reflexiones críticas y retroalimentación continua (Mogas et al., 2023).

El uso del portafolio digital en contextos universitarios se ha vinculado de forma directa con el desarrollo de competencias transversales como la autorregulación, la toma de decisiones, la planificación del aprendizaje y la capacidad de autoevaluación (Ralil et al., 2024). Estas competencias son especialmente relevantes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual promueve un modelo de enseñanza centrado en el alumnado y orientado al desarrollo competencial (Matarranz et al., 2020).

El portafolio permite establecer vínculos entre los contenidos teóricos y las experiencias prácticas del alumnado, facilitando un aprendizaje más significativo (Balart y Cortés, 2017). Por otro lado, el uso del portafolio digital potencia la organización del trabajo académico y personal del alumnado, al ofrecer una estructura flexible para planificar tareas, gestionar recursos y evidenciar progresos (Alajmi, 2019). Este componente estructurador es especialmente útil en titulaciones en las que se integran prácticas profesionales o metodologías activas de aprendizaje (Beka y Kulinxha, 2021).

Asimismo, se ha señalado que el portafolio promueve procesos de evaluación más participativos y democráticos, en los que el alumnado asume un papel protagonista en la selección de evidencias y en la valoración de su propio proceso formativo (Martínez, 2002). Esta implicación activa del alumnado fortalece la motivación intrínseca y la percepción de control sobre su aprendizaje.

Desde una perspectiva innovadora, se ha valorado también el potencial del portafolio digital como herramienta para fomentar el aprendizaje en red y la construcción colaborativa del conocimiento, especialmente en contextos donde se promueve la interacción entre pares (Tariq, 2025). Esta dimensión social contribuye a enriquecer la experiencia educativa al incorporar múltiples perspectivas y fomentar el diálogo formativo.

1.1. El portafolio digital en la formación inicial del profesorado de Educación Física

En el ámbito de la formación docente, el portafolio digital ha demostrado ser una herramienta eficaz para fomentar la reflexión pedagógica, la sistematización de experiencias de aula y la articulación entre teoría y práctica (Améstica et al., 2016; Salazar & Arévalo, 2018). En el caso particular de la Educación Física, esta herramienta permite al alumnado integrar conocimientos técnicos, vivencias prácticas y procesos de planificación didáctica, lo cual resulta especialmente relevante para el desarrollo de su identidad profesional (González et al., 2025; Guijarro-Romero et al., 2023).

En el contexto específico de la formación inicial del profesorado de Educación Física, la literatura disponible sobre el uso del portafolio digital resulta todavía limitada, y buena parte de los estudios existentes se han desarrollado en otras titulaciones o en contextos genéricos de formación docente (Améstica et al., 2016; Balart & Cortés, 2017; González et al., 2025). Los trabajos más próximos al ámbito de la Educación Física, como el de Guijarro-Romero et al. (2023), se han centrado principalmente en la utilidad percibida del portafolio combinado con otras estrategias didácticas, sin profundizar de manera específica en su capacidad para articular el aprendizaje reflexivo con la evaluación formativa en asignaturas de didáctica específica de la Educación Física. El presente estudio se diferencia de estos antecedentes al centrarse en una asignatura de Didáctica de la Educación Física en la que el portafolio se implementa como instrumento central de evaluación continua, combinando un análisis cuantitativo de las dimensiones evaluadas con un análisis cualitativo inductivo de las percepciones del alumnado. Esta aproximación mixta permite aportar evidencia empírica situada y complementaria a la ya existente, con implicaciones directas tanto para el diseño de futuras ediciones de la asignatura como, más ampliamente, para la formación inicial del profesorado de Educación Física.

En definitiva, el portafolio digital se configura como una estrategia pedagógica integral que no solo favorece el aprendizaje individual y significativo, sino que también contribuye a transformar el enfoque evaluativo y metodológico en la educación superior, en coherencia con los retos contemporáneos de la formación universitaria.

1.2. Objetivos

El objetivo principal de este estudio fue analizar la percepción del alumnado universitario sobre el uso del portafolio digital como herramienta de aprendizaje y evaluación en la asignatura Didáctica de la Educación Física. De forma específica, se persiguieron tres objetivos: valorar el grado de satisfacción del alumnado con la implementación del portafolio digital, explorar su utilidad percibida para la comprensión de contenidos y la reflexión sobre el propio aprendizaje, e identificar las fortalezas y áreas de mejora señaladas por las personas participantes.

2. Método

2.1. Diseño del estudio

Se empleó un diseño no experimental, descriptivo-analítico y de corte transversal con enfoque mixto. La investigación se orientó a analizar la percepción del alumnado sobre el uso del portafolio digital como herramienta de aprendizaje y evaluación en el contexto universitario. Desde el punto de vista cuantitativo, el estudio combina análisis descriptivos e inferenciales con el fin de examinar posibles diferencias entre las dimensiones evaluadas y la relación entre las variables analizadas. Desde el enfoque cualitativo, se llevó a cabo un análisis temático

inductivo de las respuestas abiertas para complementar e interpretar los resultados cuantitativos. Se trata de un estudio aplicado, dirigido a recoger evidencias útiles para valorar la integración del portafolio en futuras ediciones de la asignatura.

2.2. Contexto y participantes

La experiencia educativa se desarrolló en el marco de la asignatura obligatoria Didáctica de la Educación Física, impartida en el tercer curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de una universidad privada de Cataluña durante el curso académico 2024-2025. La materia, de 6 ECTS, se orienta al desarrollo de competencias vinculadas al diseño, aplicación y evaluación de propuestas didácticas en el ámbito de la Educación Física escolar.

La asignatura incorpora una metodología activa centrada en el alumnado, donde se combinan clases presenciales, prácticas en pequeño grupo, proyectos cooperativos y actividades mediadas por tecnologías digitales. Uno de los instrumentos centrales de evaluación fue el portafolio digital, concebido como soporte para la reflexión, la autoevaluación y la documentación del proceso de aprendizaje.

La muestra estuvo compuesta por 54 estudiantes matriculados en la asignatura, lo que representa una tasa de respuesta del 70,1 % respecto al total de 77 estudiantes matriculados. La edad media de los participantes fue de $20,76 \pm 0,89$ años. En cuanto al sexo, la muestra estuvo formada por 49 hombres (90,7 %) y 5 mujeres (9,3 %). Todos los participantes elaboraron el portafolio digital en parejas y respondieron de manera voluntaria y anónima al cuestionario de valoración.

2.3. Diseño e implementación del portafolio

El alumnado elaboró un portafolio digital en parejas, estructurado a partir de varios apartados obligatorios, como expectativas iniciales, evidencias de aprendizaje y autoevaluación final, y espacios abiertos destinados a aportaciones personales, experiencias y materiales. El diseño del portafolio siguió un enfoque flexible, creativo y reflexivo, valorándose tanto el contenido como la presentación, la originalidad, la coherencia interna y la capacidad de síntesis.

2.4. Instrumentos y análisis de datos

El cuestionario fue elaborado *ad hoc* a partir de las dimensiones habitualmente empleadas en la literatura sobre evaluación del portafolio digital en educación superior (satisfacción global, comprensión conceptual, evidencia de aprendizaje, identificación de fortalezas y áreas de mejora, y continuidad de la herramienta), operativizadas en un primer banco de ocho ítems. Este banco inicial fue sometido a un proceso de validación de contenido mediante juicio de personas expertas, en el que participaron cuatro profesoras y profesores universitarios (dos hombres y dos mujeres) con experiencia docente acreditada en Didáctica de la Educación Física y en Didáctica de la Expresión Corporal, pertenecientes a dos universidades distintas. Cada persona experta valoró de forma independiente la claridad, la pertinencia y la representatividad de cada ítem respecto a la dimensión que pretendía medir, mediante una escala de valoración de 1 a 4 puntos, y aportó observaciones cualitativas abiertas. Se estableció como criterio de aceptación un acuerdo mínimo del 75 % entre las cuatro valoraciones para mantener un ítem sin modificaciones. Como resultado de este proceso, dos ítems fueron reformulados para mejorar su claridad semántica (en particular, el ítem referido a la identificación de fortalezas y áreas de mejora, que en su redacción inicial resultaba ambiguo respecto a si aludía a la autoevaluación o a la heteroevaluación), y un ítem fue descartado por redundancia con otro de la misma dimensión, quedando la versión definitiva del cuestionario integrada por los cinco ítems cerrados descritos a continuación.

En relación con la fiabilidad del instrumento, el cuestionario mostró una consistencia interna adecuada, con un coeficiente α de Cronbach de 0,83, lo que indica una buena homogeneidad entre los ítems y permite considerar la escala como una medida fiable de la percepción del alumnado sobre el uso del portafolio digital.

La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario estructurado en *Google Forms*®, integrado por cinco ítems cerrados con escala Likert de cuatro puntos (1 = muy en desacuerdo; 4 = muy de acuerdo) y dos preguntas abiertas. Se optó por una escala sin punto neutro con el fin de evitar respuestas de tendencia central y forzar un posicionamiento más definido del alumnado en cada dimensión evaluada. Los ítems cerrados exploraron la satisfacción global con el portafolio, su utilidad para comprender los conceptos trabajados, su capacidad para evidenciar el aprendizaje, su contribución a la identificación de fortalezas y debilidades, y la conveniencia de mantenerlo en futuras ediciones de la asignatura.

Los datos cuantitativos fueron analizados mediante estadística descriptiva, media aritmética, desviación estándar e intervalo de confianza al 95 % para cada uno de los ítems. Asimismo, se evaluó la consistencia interna del cuestionario mediante el coeficiente α de Cronbach, con el fin de estimar la fiabilidad de la escala utilizada.

Con el objetivo de analizar posibles diferencias entre las distintas dimensiones evaluadas del portafolio digital, se aplicó la prueba no paramétrica de Friedman para muestras relacionadas, al tratarse de variables ordinales derivadas de escalas tipo Likert. En caso de obtenerse diferencias significativas, se realizaron comparaciones post hoc mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, aplicando la corrección de Bonferroni. Para la prueba de Friedman se calculó W de Kendall como tamaño del efecto, y para las comparaciones de Wilcoxon se estimó r como indicador de tamaño del efecto. Adicionalmente, se calcularon correlaciones bivariadas mediante el coeficiente de Spearman con el fin de explorar la relación entre los distintos ítems del cuestionario. De forma exploratoria, y siguiendo las recomendaciones actuales para la incorporación de la perspectiva de sexo en la investigación educativa, se analizaron posibles diferencias entre hombres y mujeres mediante la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.

Todos los análisis estadísticos se realizaron con el programa informático Jamovi© (versión 2.5.5), estableciendo el nivel de significación en $p < 0,05$.

Las respuestas a las dos preguntas abiertas del cuestionario fueron sometidas a un análisis temático de carácter inductivo, siguiendo un procedimiento de codificación en tres fases. En una primera fase, se realizó una lectura exploratoria completa de las respuestas con el fin de familiarizarse con el contenido y anotar impresiones preliminares. En una segunda fase, se procedió a la identificación de unidades de significado (fragmentos de texto con sentido propio en relación con la experiencia del alumnado) y a su codificación abierta, sin partir de un sistema de categorías predefinido. En una tercera fase, los sistemas de codificación resultantes se compararon y discutieron conjuntamente, agrupando las unidades de significado en categorías interpretativas de nivel superior mediante un proceso iterativo de comparación constante. La codificación fue realizada de manera independiente por dos de las personas autoras del estudio. El grado de acuerdo interjueces alcanzado en la fase de codificación abierta, calculado mediante el índice kappa de Cohen, fue de 0,81, valor que se considera indicativo de un acuerdo sustancial. Las discrepancias puntuales en la asignación de unidades de significado se resolvieron mediante discusión conjunta entre ambas personas codificadoras hasta alcanzar consenso; en los casos en que no se alcanzó acuerdo, se recurrió al criterio de una tercera persona autora, cuya decisión fue considerada definitiva.

El estudio respetó los principios éticos de la investigación educativa, garantizando el

anonimato, la confidencialidad y el consentimiento informado de las personas participantes.

3. Resultados

3.1. Resultados cuantitativos

El análisis descriptivo mostró una valoración global positiva del portafolio digital por parte del alumnado (Tabla 1). La dimensión mejor valorada fue la relacionada con la capacidad para evidenciar el aprendizaje, seguida de la continuidad del portafolio en la asignatura y la experiencia general con su uso. Por el contrario, la dimensión relativa a la identificación de fortalezas y áreas de mejora obtuvo las puntuaciones más bajas.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de percepción sobre el portafolio digital.

Ítem	M	SD	IC 95%
Experiencia general	3,22	0,63	[3,12 – 3,33]
Comprensión de conceptos	2,96	0,91	[2,81 – 3,12]
Evidencias de aprendizaje	3,30	0,72	[3,18 – 3,42]
Identificación fortalezas	2,83	0,84	[2,69 – 2,97]
Continuidad del portafolio	3,24	0,78	[3,11 – 3,37]

Nota. M = media; SD = desviación estándar; IC 95 % = intervalo de confianza al 95 %. Las puntuaciones se obtuvieron a partir de una escala Likert de 4 puntos (1 = muy en desacuerdo; 4 = muy de acuerdo).

Con el objetivo de analizar posibles diferencias entre las dimensiones evaluadas, se llevó a cabo la prueba no paramétrica de Friedman para muestras relacionadas. Los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre los cinco ítems analizados ($\chi^2(4) = 20,57$; $p < 0,001$), lo que indica que el alumnado no valoró de la misma manera las distintas dimensiones del portafolio digital.

Los análisis post hoc mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, aplicando la corrección de Bonferroni, mostraron diferencias significativas entre la experiencia general y la identificación de fortalezas y áreas de mejora ($p = 0,008$; $r = 0,613$), entre la capacidad del portafolio para evidenciar el aprendizaje y la identificación de fortalezas y áreas de mejora ($p = 0,004$; $r = 0,666$), y entre la continuidad del portafolio en la asignatura y la identificación de fortalezas y áreas de mejora ($p = 0,009$; $r = 0,727$). El resto de comparaciones no alcanzaron significación estadística tras la corrección de Bonferroni. Estos resultados sugieren que, aunque el portafolio fue valorado positivamente como experiencia general, como herramienta para evidenciar el aprendizaje y como recurso que debería mantenerse en la asignatura, su contribución a la identificación de fortalezas y áreas de mejora fue percibida con menor intensidad.

Por último, el análisis de correlaciones bivariadas mediante el coeficiente de Spearman mostró asociaciones positivas y de magnitud moderada entre las distintas dimensiones evaluadas. En particular, se observaron correlaciones relevantes entre la comprensión de los conceptos y la valoración de la continuidad del portafolio ($r = 0,53$), así como entre la capacidad para evidenciar el aprendizaje y la continuidad del uso del portafolio ($r = 0,59$). Asimismo, la experiencia general con el portafolio se relacionó de manera significativa con la comprensión de los contenidos ($r = 0,47$), mientras que la identificación de fortalezas y áreas de mejora mostró una correlación moderada con la comprensión ($r = 0,50$). Estos resultados indican que las percepciones del alumnado sobre las distintas funciones del portafolio digital están

interrelacionadas, especialmente en lo que respecta a su utilidad para el aprendizaje y su valoración global como herramienta formativa.

Finalmente, se exploraron posibles diferencias entre hombres y mujeres mediante la prueba U de Mann-Whitney y no se observaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones evaluadas del cuestionario ($p > 0,05$ en todos los casos). No obstante, estos resultados deben interpretarse con cautela debido al reducido número de mujeres participantes, lo que limita la potencia estadística de las comparaciones realizadas.

En conjunto, los resultados cuantitativos refuerzan la percepción del portafolio digital como un recurso pedagógico valorado positivamente por el alumnado, especialmente en su función de organización y evidencia del aprendizaje, al tiempo que señalan áreas de mejora relacionadas con el desarrollo de procesos de autorreflexión más profundos.

3.2. Resultados cualitativos

El análisis de las respuestas abiertas se llevó a cabo mediante un procedimiento de codificación temática de carácter inductivo. Tras una primera lectura exploratoria de las respuestas, se procedió a la identificación de unidades de significado y a su posterior agrupación en categorías interpretativas. Este proceso permitió identificar cinco dimensiones de valoración positiva y cuatro categorías relacionadas con aspectos susceptibles de mejora, las cuales permiten comprender con mayor profundidad la experiencia del alumnado en relación con la elaboración del portafolio digital.

3.2.1. Dimensiones de valoración positiva

Entre las dimensiones positivas identificadas, la más recurrente fue la relacionada con la organización y estructuración del aprendizaje. Un número significativo de estudiantes señaló que el portafolio les permitió ordenar las diferentes actividades desarrolladas a lo largo del semestre y tomar conciencia del proceso formativo realizado en la asignatura. En este sentido, el portafolio fue percibido como un instrumento que facilitaba la construcción de una visión global del trabajo realizado y del progreso experimentado. Algunas respuestas ilustran esta percepción: “me ayudó a organizar mejor todo lo que habíamos trabajado durante el curso”, “al tener todo reunido en el portafolio pude ver claramente el recorrido de la asignatura” o “me di cuenta de todo lo que habíamos hecho cuando lo puse todo junto”. Estas narrativas sugieren que el portafolio funcionó como un recurso que contribuyó a estructurar la experiencia de aprendizaje y a dotar de coherencia al conjunto de actividades desarrolladas.

Una segunda dimensión identificada se relaciona con la reflexión sobre el propio aprendizaje y los procesos de autorregulación. Diversas personas participantes destacaron que la elaboración del portafolio les permitió reflexionar de manera más consciente sobre su implicación en las actividades realizadas y sobre el modo en que se había desarrollado su proceso de aprendizaje. En este sentido, varios estudiantes señalaron que el portafolio facilitó la identificación de fortalezas y aspectos susceptibles de mejora, tanto a nivel individual como en el trabajo colaborativo. Algunas respuestas reflejan esta dimensión: “me hizo pensar sobre cómo había trabajado durante el semestre”, “me ayudó a ver qué había aportado realmente al grupo” o “al revisar todo el proceso me di cuenta de qué cosas podía mejorar”. Estas aportaciones evidencian que el portafolio no fue percibido únicamente como un instrumento de recopilación de evidencias, sino también como un espacio que favorece procesos de reflexión metacognitiva sobre la propia experiencia de aprendizaje.

Otra dimensión destacada fue la relacionada con la creatividad y la expresión personal. El formato digital del portafolio fue valorado positivamente por permitir la incorporación de distintos recursos visuales y narrativos que enriquecían la presentación de las evidencias de aprendizaje. La posibilidad de integrar imágenes, vídeos, esquemas o reflexiones personales fue percibida como un elemento que facilitaba una mayor personalización del trabajo y que contribuía a aumentar la motivación del alumnado. Así lo reflejan comentarios como “pude organizar el portafolio de una manera más visual y creativa”, “me gustó poder añadir imágenes y vídeos para explicar lo que habíamos hecho” o “me sentí más motivada porque podía hacerlo de una forma más personal”. Estas respuestas sugieren que el portafolio digital puede favorecer una mayor implicación del alumnado al permitir formas de expresión más flexibles y adaptadas a las preferencias individuales.

Asimismo, emergió una dimensión vinculada con la implicación en el proceso de aprendizaje. Algunos estudiantes señalaron que el hecho de ir construyendo el portafolio de forma progresiva les permitió percibir una mayor continuidad entre las distintas actividades de la asignatura. En este sentido, el portafolio fue interpretado como un elemento que contribuía a dar sentido al conjunto de tareas desarrolladas a lo largo del curso. En palabras de algunas personas participantes, “el portafolio hacía que todas las actividades estuvieran conectadas entre sí” o “me ayudó a entender mejor el sentido de las actividades que íbamos haciendo”. Este tipo de valoraciones sugiere que el portafolio puede contribuir a reforzar la coherencia pedagógica de la asignatura y a favorecer una mayor implicación del alumnado en su propio proceso formativo.

Finalmente, algunos estudiantes destacaron la transferencia y aplicabilidad del trabajo realizado en el portafolio a otros contextos académicos. En particular, señalaron que el material elaborado podría resultar útil en futuras asignaturas o en la elaboración de otros trabajos académicos. En este sentido, se recogieron afirmaciones como “me puede servir como referencia para otros trabajos” o “tener todo organizado me ayudará en otras asignaturas donde tengamos que reflexionar sobre lo que hacemos”. Estas respuestas apuntan a un posible valor formativo del portafolio que trasciende el contexto específico de la asignatura en la que se implementa.

3.2.2. Áreas de mejora identificadas

En relación con las áreas de mejora, el análisis permitió identificar cuatro cuestiones recurrentes. La primera de ellas se refiere a la necesidad de contar con orientaciones iniciales más claras sobre la estructura y los contenidos esperados en el portafolio. Algunos estudiantes manifestaron que, especialmente en las primeras fases de la actividad, experimentaron cierta incertidumbre respecto a cómo organizar el trabajo o qué tipo de evidencias incorporar. Así lo reflejan comentarios como “al principio no tenía muy claro cómo debía estructurarlo” o “hubiera sido útil ver algún ejemplo de portafolio para orientarnos mejor”.

Una segunda cuestión se relaciona con la gestión del tiempo y la carga de trabajo. Algunas personas participantes señalaron que la elaboración del portafolio requería una dedicación considerable, especialmente cuando coincidía con otras actividades evaluativas de la asignatura. En este sentido, se recogieron afirmaciones como “requiere bastante tiempo si se quiere hacer bien” o “a veces se acumulaba trabajo cuando coincidía con otras entregas”. Estas percepciones sugieren la conveniencia de distribuir las tareas asociadas al portafolio de manera más progresiva a lo largo del semestre.

En tercer lugar, algunos estudiantes expresaron dudas respecto a la utilidad de determinados apartados, particularmente en relación con la videorreflexión final. Aunque este recurso fue valorado positivamente por parte del alumnado, otras personas participantes

señalaron que les resultaba difícil comprender su finalidad pedagógica o la forma en que debía abordarse. Comentarios como “no tenía muy claro qué se esperaba exactamente en la videorreflexión” o “me costó entender cómo debía enfocar esa parte” ilustran esta percepción.

Por último, se mencionaron algunas dificultades técnicas relacionadas con el formato digital, principalmente vinculadas a la organización del contenido o a la integración de diferentes recursos multimedia. No obstante, estas dificultades fueron mencionadas de forma puntual y no parecen haber condicionado de manera significativa la valoración global de la experiencia.

En conjunto, los resultados cualitativos ponen de manifiesto que el portafolio digital fue percibido por el alumnado como una herramienta útil para estructurar el aprendizaje, favorecer la reflexión sobre el propio proceso formativo y facilitar formas de expresión más creativas y personalizadas. Al mismo tiempo, las áreas de mejora identificadas ofrecen orientaciones relevantes para optimizar su implementación en futuras ediciones de la asignatura.

La Tabla 2 presenta una síntesis de las principales dimensiones identificadas a partir del análisis de las respuestas abiertas.

Tabla 2. Categorías emergentes del análisis cualitativo de las respuestas abiertas del alumnado.

Categoría	Descripción	Frecuencia relativa
Organización del aprendizaje	El portafolio facilita estructurar las actividades realizadas y visualizar el progreso a lo largo de la asignatura.	Alta
Reflexión y autorregulación	Permite reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, identificar fortalezas y aspectos de mejora.	Alta
Creatividad y expresión personal	Posibilita formas de presentación más visuales y personales mediante recursos multimedia.	Media
Motivación e implicación	Favorece una mayor implicación del alumnado al percibir continuidad entre las actividades del curso.	Media
Transferencia a otros contextos	El portafolio puede resultar útil en otras asignaturas o trabajos académicos.	Baja
Orientaciones iniciales insuficientes	Necesidad de ejemplos y explicaciones más claras al inicio de la actividad.	Media
Gestión del tiempo	Percepción de carga de trabajo elevada en determinados momentos del semestre.	Media
Utilidad de algunos apartados	Dudas sobre la finalidad de ciertas tareas, especialmente la videorreflexión final.	Baja
Dificultades técnicas	Problemas puntuales relacionados con el uso del formato digital o la organización del contenido.	Baja

Nota. La frecuencia de mención de cada categoría se clasificó como alta cuando fue señalada por más de un tercio de las personas participantes (> 33 %, es decir, por más de 18 de las 54 personas); como media cuando la mención se situó entre el 15 % y el 33 % (entre 8 y 18 personas); y como baja cuando fue inferior al 15 % (menos de 8 personas).

4. Discusión

Los resultados de este estudio muestran, en conjunto, una valoración favorable del portafolio digital por parte del alumnado, tanto en las puntuaciones cuantitativas como en las narrativas

recogidas mediante las preguntas abiertas. Esta valoración global positiva es consistente con la literatura existente sobre el uso del portafolio en la formación universitaria (Alajmi, 2019; Beka y Kulinxha, 2021; Mogas et al., 2023), aunque el análisis pormenorizado de las distintas dimensiones evaluadas introduce matices relevantes que merecen ser discutidos.

La dimensión que obtuvo la puntuación más elevada fue la capacidad del portafolio para evidenciar el aprendizaje, seguida de cerca por la valoración de su continuidad en la asignatura y la satisfacción general con la experiencia. Este patrón apunta al portafolio como un instrumento especialmente eficaz para la documentación y visibilización del proceso formativo, lo que coincide con investigaciones previas que han subrayado su valor como herramienta de organización del aprendizaje y registro del progreso académico (Alajmi, 2019; Balart & Cortés, 2017). En el plano cualitativo, las narrativas del alumnado refuerzan esta lectura: numerosas respuestas hacen referencia explícita a la función articuladora del portafolio, que habría permitido a las personas participantes percibir la asignatura como un proceso coherente en lugar de como una suma de actividades desconectadas. Esta percepción de continuidad, señalada también por Beka y Kulinxha (2021) como uno de los principales beneficios del portafolio en la formación del profesorado, adquiere especial relevancia en asignaturas con componentes prácticos diversos, donde la integración de las experiencias resulta pedagógicamente exigente.

Las correlaciones moderadas identificadas entre la mayoría de las dimensiones evaluadas sugieren que la percepción del portafolio es relativamente unitaria: el alumnado que lo valora positivamente como herramienta de organización tiende también a apreciar su utilidad para la comprensión de los contenidos y su continuidad futura. La correlación más elevada ($r = .59$) se observó entre la capacidad para evidenciar el aprendizaje y la valoración de la continuidad del portafolio, lo que podría interpretarse como un indicador de que, cuando el portafolio cumple eficazmente su función documentadora, el alumnado percibe también mayor sentido en su uso sostenido. Este resultado es coherente con los planteamientos de Mogas et al. (2023), quienes vinculan la autonomía del estudiante con la capacidad del portafolio para hacer comprensible el propio itinerario formativo.

La dimensión con puntuaciones más bajas fue la relativa a la identificación de fortalezas y áreas de mejora, diferenciándose significativamente de las dos dimensiones mejor valoradas en los análisis post hoc. Este resultado es, quizás, el de mayor carga interpretativa del estudio. La menor percepción de utilidad del portafolio para la autoevaluación crítica no implica necesariamente que el alumnado no haya reflexionado sobre su aprendizaje, sino que esta función no fue percibida como una fortaleza de la herramienta de manera espontánea. Cabe señalar, en este punto, que la autorregulación del aprendizaje no emerge de forma automática a partir del uso de instrumentos que la facilitan, sino que requiere de condiciones pedagógicas específicas que la hagan posible (Zimmerman & Moylan, 2009). En este sentido, la ausencia de pautas de autoevaluación estructuradas o de criterios explícitos para la reflexión podría explicar, al menos en parte, la menor valoración de esta dimensión.

Conviene además señalar que el cuestionario de percepción se administró de manera individual, mientras que el portafolio fue elaborado en parejas, lo que introduce un posible desajuste metodológico en la interpretación de esta dimensión concreta. Al tratarse de un producto compartido, el proceso de identificación de fortalezas y áreas de mejora podría verse mediado por la dinámica de trabajo conjunto: algunas aportaciones podrían diluirse o atribuirse indistintamente a ambos miembros de la pareja, dificultando que cada estudiante reconociera con claridad cuáles de las fortalezas y limitaciones documentadas en el portafolio correspondían específicamente a su propio proceso de aprendizaje. Bajo esta lectura, la puntuación más baja obtenida en este ítem no reflejaría necesariamente una menor capacidad reflexiva individual, sino una dificultad añadida —de naturaleza metodológica más que

pedagógica— para diferenciar la contribución y el aprendizaje propios dentro de un producto elaborado conjuntamente. Esta hipótesis explicativa resulta coherente con la naturaleza colaborativa del portafolio implementado en la presente experiencia, y se recomienda contrastarla en futuros diseños que permitan distinguir la percepción individual de la experiencia grupal, por ejemplo, mediante ítems específicos sobre la contribución personal al trabajo conjunto o mediante la combinación de portafolios individuales y colaborativos.

Este hallazgo dialoga con una línea de investigación consolidada que advierte sobre la necesidad de acompañamiento docente para que el portafolio active procesos reflexivos genuinos. Salazar y Arévalo (2018), en su revisión de la literatura sobre el portafolio en educación superior, concluyen que su potencial reflexivo se materializa cuando el diseño de la actividad incorpora orientaciones claras, retroalimentación continua y momentos específicos destinados a la revisión del propio aprendizaje. En términos similares, Moreno-Fernández y Moreno-Crespo (2017) señalan que el portafolio puede convertirse en un mero repositorio de evidencias si no se acompaña de estrategias didácticas que promuevan la profundización reflexiva. El análisis cualitativo del presente estudio aporta evidencia convergente: las respuestas que expresan dificultades en la videorreflexión final apuntan a que algunos estudiantes no lograron atribuirle un sentido formativo claro, lo que sugiere que este tipo de tareas requieren un mayor grado de andamiaje instruccional del que se proporcionó en la implementación descrita.

Los resultados cualitativos identificaron también una dimensión relacionada con la creatividad y la expresión personal que merece atención. El alumnado valoró positivamente la posibilidad de personalizar el portafolio mediante recursos multimedia y formatos visuales, percibiendo esta libertad como un factor de motivación. Este dato conecta con investigaciones recientes que han explorado el potencial del portafolio digital como espacio de expresión multimodal (Tariq, 2025), y sugiere que el formato electrónico añade posibilidades que la versión analógica no contempla. No obstante, conviene considerar que la motivación asociada al componente creativo no garantiza, por sí sola, la profundidad de la reflexión. El diseño de la actividad debería, en consecuencia, establecer con suficiente claridad los criterios que vinculan la forma con el contenido reflexivo, de modo que la personalización estética no desplace el propósito formativo de la herramienta.

En el ámbito específico de la formación inicial del profesorado de Educación Física, los hallazgos del estudio adquieren un significado particular. El portafolio digital ha sido reconocido como una herramienta especialmente pertinente para favorecer la articulación entre conocimiento teórico y práctica profesional, así como para apoyar el desarrollo de la identidad docente en formación (Améstica et al., 2016; González et al., 2025). En este contexto, la valoración positiva de la transferencia del portafolio a otros ámbitos académicos, expresada por algunas personas participantes, podría interpretarse como un indicador incipiente de apropiación de la herramienta como recurso profesional propio, más allá de su función evaluativa en la asignatura. Guijarro-Romero et al. (2023), en un estudio con alumnado de Ciencias del Deporte, también observaron que la utilidad percibida del portafolio se amplía cuando el alumnado puede relacionar sus contenidos con experiencias de práctica docente real, lo que refuerza la pertinencia de vincular este instrumento a contextos formativos con componente aplicado.

Las áreas de mejora identificadas en el análisis cualitativo —necesidad de orientaciones iniciales más precisas, dificultades en la gestión del tiempo y dudas sobre la finalidad de determinadas tareas— merecen también una lectura en clave pedagógica. Estas dificultades no cuestionan la pertinencia del portafolio como herramienta, sino que iluminan los aspectos de su implementación que requieren mayor atención en futuras ediciones. La percepción de

incertidumbre inicial sobre los criterios de elaboración remite a la importancia de proporcionar modelos de referencia o ejemplos comentados que orienten al alumnado en las primeras fases del trabajo. Asimismo, la percepción de sobrecarga en determinados momentos del semestre apunta a la necesidad de planificar la actividad de forma más progresiva, distribuyendo las tareas con mayor regularidad y estableciendo entregas parciales que permitan al docente ofrecer retroalimentación formativa en distintos momentos del proceso (Ralil et al., 2024). La incorporación sistemática de esta retroalimentación intermedia, más que la corrección del producto final, parece ser un factor clave para que el portafolio desarrolle su pleno potencial como instrumento de evaluación formativa.

4.1. Implicaciones para la práctica docente

En términos de implicaciones para la práctica docente, los resultados sugieren que el portafolio digital puede constituir un recurso pedagógico de considerable valor en la formación inicial del profesorado, siempre que su diseño contemple tres condiciones fundamentales. En primer lugar, unas pautas de elaboración suficientemente claras que reduzcan la ambigüedad inicial sin limitar la autonomía del alumnado. En segundo lugar, una distribución temporal de las tareas que permita un trabajo sostenido y progresivo a lo largo del semestre, evitando la concentración de la carga en momentos puntuales. En tercer lugar, y de manera determinante, la incorporación explícita de dispositivos que promuevan la reflexión crítica sobre el aprendizaje, tales como preguntas orientadoras, rúbricas de autoevaluación o momentos estructurados de revisión metacognitiva (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Sin este tercer elemento, el portafolio corre el riesgo de quedar reducido a su función de archivo documentador, desaprovechando el potencial formativo que lo distingue de otros instrumentos de evaluación.

4.2. Limitaciones

Finalmente, cabe reconocer algunas limitaciones del estudio que condicionan el alcance de sus conclusiones. La muestra, compuesta por 54 estudiantes de un único grupo-asignatura en una universidad privada catalana, no permite extrapolar los resultados a otros contextos universitarios. El carácter transversal del diseño impide, además, valorar el impacto del portafolio sobre el desarrollo de competencias a lo largo del tiempo. Futuras investigaciones podrían subsanar estas limitaciones mediante diseños longitudinales, muestras más amplias o estudios comparativos que incorporen distintas modalidades de implementación del portafolio en la formación del profesorado de Educación Física.

5. Conclusiones

El presente estudio analizó la percepción del alumnado universitario sobre el uso del portafolio digital como herramienta de aprendizaje y evaluación en una asignatura del ámbito de la Educación Física. Los resultados obtenidos muestran una valoración global positiva por parte del alumnado, especialmente en relación con la capacidad del portafolio para evidenciar el aprendizaje desarrollado a lo largo del curso y para ofrecer una visión integrada del proceso formativo.

Los resultados cualitativos permiten afirmar que el portafolio digital contribuye a favorecer procesos de organización del aprendizaje, reflexión sobre la propia experiencia formativa y mayor implicación del alumnado en las actividades de la asignatura. En este sentido, el portafolio se configura no solo como un instrumento de recopilación de evidencias, sino también como un espacio de reflexión que facilita la toma de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje. Asimismo, el formato digital posibilita formas de expresión más

creativas y multimodales que pueden incrementar la motivación del alumnado y favorecer una mayor personalización del trabajo académico.

No obstante, el estudio también pone de manifiesto la necesidad de acompañar adecuadamente la implementación del portafolio mediante orientaciones iniciales claras y una planificación temporal adecuada de las tareas. Estos aspectos resultan especialmente relevantes para evitar que el alumnado perciba la actividad como una carga de trabajo excesiva y para asegurar que el portafolio cumpla realmente su función formativa.

En conjunto, los resultados refuerzan el valor del portafolio digital como estrategia pedagógica para promover el aprendizaje reflexivo y la evaluación formativa en la educación superior, especialmente en contextos de formación docente. En este sentido, su integración en asignaturas vinculadas a la didáctica puede contribuir a fortalecer procesos de reflexión pedagógica y a favorecer una comprensión más profunda del propio proceso formativo. Futuras investigaciones podrían ampliar estos resultados mediante estudios realizados en diferentes contextos universitarios o mediante el análisis longitudinal del impacto del portafolio en el desarrollo de competencias docentes.

6. Referencias

- Alajmi, M. M. (2019). The impact of e-portfolio use on the development of professional standards and life skills of students: a case study. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 6(4), 1714–1735. [https://doi.org/10.9770/JESI.2019.6.4\(12\)](https://doi.org/10.9770/JESI.2019.6.4(12))
- Améstica, L., Contreras-Higuera, W., King-Domínguez, A., Quezada, F., & Cornejo-Saavedra, E. (2016). Aprendizaje a través del uso de portfollio digital, innovando en la asignatura de formulación económica de proyectos. *Revista Espacios*, 37(4), e1.
- Balart, C., & Cortés, S. (2017). El uso del portafolio digital como estrategia para evaluar competencias de aprendizaje en el contexto de la Formación Inicial Docente. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 34, 111–126.
- Beka, A., & Kulinxha, G. (2021). Portfolio as a Tool for Self- Reflection and Professional Development for Pre-Service Teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(2), 22–35. <https://doi.org/10.26803/IJLTER.20.2.2>
- González, C., Troncoso, K., & García, M. (2025). Aprendizaje autónomo y portafolio: percepciones de docentes en formación en pedagogía en Educación Física. *Retos*, 67, 406–415. <https://doi.org/10.47197/retos.v67.109693>
- Guijarro-Romero, S., Amaral-da-Cunha, M., Araújo, R., & Marcelino, R. (2023). Percepciones de los estudiantes universitarios de Ciencias del Deporte relacionadas con el uso de debates y e-portafolios como estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (25), 117–139. <https://doi.org/10.24197/aefd.25.2023.117-139>
- Martínez, N. (2002). El portafolio como mecanismo de validación de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 24(95), 54-66.
- Matarranz, M., Valle, J. M., & Manso, J. (2020). Después del 2020... Hacia un Espacio Europeo de Educación en 2025. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 98–128. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.27040>
- Mogas, J., Cea-Álvarez, A. M., & Pazos-Justo, C. (2023). The Contribution of Digital Portfolios to Higher Education Students' Autonomy and Digital Competence. *Education Sciences*, 13(8), 829. <https://doi.org/10.3390/educsci13080829>

- Moreno-Fernández, O., & Moreno-Crespo, P. (2017). El portafolio digital como herramienta didáctica: una evaluación crítica de fortalezas y debilidades. *Revista de Humanidades*, 30, 11–30. <https://doi.org/10.5944/rdh.30.2017.18200>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Ralil, A., Pérez, M., & Ulloa, O. (2024). Uso del portafolio digital como recurso autorregulador usado por docentes universitarios en estudiantes con necesidades educativas personales: una revisión sistemática. *MLS Inclusion and Society Journal*, 4(2). <https://doi.org/10.56047/mlsisj.v4i2.3101>
- Salazar, S. A., & Arévalo, M. A. (2018). Implementación del portafolio como herramienta didáctica en educación superior: revisión de literatura. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 965-981.
- Tariq, M. U. (2025). Empowering Learning Through Networked and Connected Education: Case Studies in Digital Engagement. In A. Gierhart (Ed.), *Cases on Enhancing P-16 Student Engagement With Digital Technologies* (pp. 169-198). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-5633-3.ch007>
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299-315). Routledge.

Socrative Students y rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria

David Torvisco-Gamero ¹; María Teresa Becerra-Traver ²; José Luis Gómez-Ramos ³; Miguel Ángel Durán-Vinagre ^{4,*}

¹ Universidad de Extremadura, España.
datorvisc@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0009-0945-343X>

² Universidad de Extremadura, España.
mbectra@unex.es; <https://orcid.org/0000-0003-2771-3417>

³ Universidad de Extremadura, España.
joseluisgr@unex.es; <https://orcid.org/0000-0003-3341-0033>

⁴ Universidad de Extremadura, España.
mduranv@professor.universidadviu.com; <https://orcid.org/0000-0002-0443-1292>

*Autor de correspondencia: mduranv@professor.universidadviu.com

Recibido: 26-02-2026; Aceptado: 21-07-2026

Resumen. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han consolidado como recursos relevantes para promover procesos de aprendizaje más interactivos en el ámbito educativo. En este contexto, Socrative Students ofrece retroalimentación inmediata a docentes y alumnos, favoreciendo el seguimiento del aprendizaje y la autorregulación. El presente estudio comparó las calificaciones obtenidas en unidades didácticas trabajadas con y sin apoyo de Socrative Students. Se desarrolló un estudio cuantitativo comparativo, exploratorio y con medidas repetidas intrasujeto, con una muestra de diez estudiantes de 4º curso. La aplicación se utilizó en los temas 2 y 4 de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Ciencias Naturales, mientras que los temas 1 y 3 se desarrollaron sin la aplicación, como condición de comparación intrasujeto. Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre condiciones. Se concluye que los hallazgos deben interpretarse con cautela por el tamaño muestral reducido y el carácter exploratorio del diseño.

Palabras clave: Socrative; rendimiento académico; Educación Primaria; evaluación formativa; TIC.

[en] Socrative Students and Academic Performance in Primary Education Students

Abstract. Information and Communication Technologies (ICT) have become relevant resources for promoting more interactive learning processes in education. In this context, Socrative Students provides immediate feedback to teachers and students, supporting learning monitoring and self-regulation. This study compared the grades obtained in teaching units developed with and without the support of Socrative Students. A quantitative, comparative, exploratory study with repeated within-subject measures was conducted with a sample of ten 4th-grade students. The application was used in units 2 and 4 of Spanish Language and Literature, Mathematics, and Natural Sciences, while units 1 and 3 were developed without the application, as a within-subject comparison condition. The results showed no statistically significant differences between conditions. It is concluded that the findings should be interpreted with caution due to the small sample size and the exploratory nature of the design.

Keywords: Socrative; academic performance; Primary Education; formative assessment; ICT.

[pt] Socrative Students e desempenho acadêmico em alunos do Ensino Fundamental

Resumo. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) consolidaram-se como recursos relevantes para promover processos de aprendizagem mais interativos no âmbito educacional. Nesse contexto, o Socrative Students oferece feedback imediato a professores e alunos, favorecendo o acompanhamento da aprendizagem e a autorregulação. O presente estudo comparou as notas obtidas em unidades didáticas desenvolvidas com e sem o apoio do Socrative Students. Foi realizado um estudo quantitativo comparativo, exploratório e com medidas repetidas intrasujeito, com uma amostra de dez estudantes do 4º ano. O aplicativo foi utilizado nos temas 2 e 4 de Língua Espanhola e Literatura, Matemática e Ciências Naturais, enquanto os temas 1 e 3 foram desenvolvidos sem o aplicativo, como condição de comparação intrasujeito. Os resultados não mostraram diferenças estatisticamente significativas entre as condições. Conclui-se que os achados devem ser interpretados com cautela devido ao tamanho reduzido da amostra e ao caráter exploratório do delineamento.

Palavras-chave: Socrative; desempenho acadêmico; Ensino Fundamental; avaliação formativa; TIC.

Conflicto de intereses	Los autores declaran no tener conflictos de intereses.
Contribución de autoría	Roles de contribución e investigador: Conceptualización: D.T.G.; J.L.G.R.; M.T.B.T.; M.Á.D.V. Datos: D.T.G. Análisis formal: D.T.G.; M.Á.D.V. Investigación: D.T.G.; J.L.G.R.; M.T.B.T.; M.Á.D.V. Metodología: M.T.B.T.; M.Á.D.V. Recursos: D.T.G.; J.L.G.R. Supervisión: M.T.B.T.; M. ÁA. D. V. Redacción—borrador original: D.T.G.; J.L.G.R.; M.T.B.T.; M.Á.D.V. Redacción—revisión y edición: D.T.G.; J.L.G.R.; M.T.B.T.; M.Á.D.V.
Agradecimientos	Se agradece la participación al centro educativo participante por su colaboración y al profesorado y alumnado que hicieron posible la implementación del estudio con su compromiso y entusiasmo. Asimismo, reconocemos el apoyo institucional de la Universidad de Extremadura, cuyo entorno académico y recursos han contribuido significativamente al cumplimiento de los objetivos de este trabajo.
Financiación	-
Declaración de consentimiento informado	Se obtuvo el consentimiento informado de los representantes legales del alumnado participante, así como la autorización del centro educativo para el desarrollo de la experiencia.

1. Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han incorporado progresivamente al ámbito educativo como recursos de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su integración en el aula no debe entenderse únicamente como una cuestión instrumental, sino como parte de una planificación pedagógica orientada a mejorar la interacción, el seguimiento del aprendizaje y la retroalimentación ofrecida al alumnado. En este sentido, Castro (2025) señalan que las TIC pueden enriquecer la experiencia educativa cuando se integran de forma planificada, contextualizada y con una finalidad didáctica clara. No obstante, su uso no garantiza por sí mismo una mejora del rendimiento académico, ya que su efectividad depende del diseño instruccional, de la formación docente, de las condiciones del contexto y de la adecuación entre la herramienta empleada y los objetivos de aprendizaje.

Entre las posibilidades educativas asociadas a las TIC, la evaluación formativa ocupa un lugar destacado. Esta permite recoger información durante el proceso de enseñanza, detectar dificultades de comprensión y ofrecer retroalimentación al alumnado antes de la evaluación final (Bosquez et al., 2025). Desde esta perspectiva, la retroalimentación inmediata constituye un elemento relevante, ya que permite a docentes y estudiantes conocer de forma rápida el grado de adquisición de los contenidos trabajados. Ávila (2009) subraya la importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación, mientras que Chappuis (2012) y Flores (2015) destacan que esta debe ser oportuna, centrada en los objetivos de aprendizaje y ajustada a las

necesidades del estudiante. Por tanto, el valor pedagógico de estas herramientas no reside únicamente en su carácter tecnológico, sino en su capacidad para apoyar procesos de seguimiento, corrección y mejora durante el aprendizaje.

En este marco, Socrative Students se presenta como una herramienta digital orientada a la realización de cuestionarios, actividades de repaso y evaluaciones breves en tiempo real. Su funcionamiento permite al profesorado diseñar preguntas de opción múltiple, verdadero o falso y respuesta corta, así como obtener información inmediata sobre las respuestas del alumnado. Esta característica facilita el seguimiento del grupo y puede ayudar a identificar contenidos que requieren refuerzo. Investigaciones previas han descrito Socrative como una herramienta útil para dinamizar el aula y favorecer la retroalimentación inmediata en contextos educativos diversos (Bello & Merino, 2017; Frías et al., 2015). Asimismo, Faya (2016) destaca su utilidad para proporcionar información rápida tanto al profesorado como al alumnado durante el proceso de enseñanza.

La relación entre el uso de Socrative Students y el rendimiento académico debe analizarse, sin embargo, con cautela. Aunque la literatura ha asociado el uso de herramientas digitales interactivas con mejoras en la participación, la implicación o la percepción del aprendizaje, estos aspectos no siempre se traducen en incrementos significativos de las calificaciones. Domingo y Marquès (2011) advierten que la incorporación de TIC en el aula puede presentar limitaciones, como problemas técnicos, sobrecarga docente o ausencia de mejoras claras en los resultados académicos. En consecuencia, resulta necesario diferenciar entre los posibles beneficios pedagógicos percibidos durante el proceso de enseñanza y los resultados académicos medidos mediante calificaciones.

En el caso de Socrative Students, Muñoz et al. (2025) sostienen que la herramienta puede ser útil como apoyo a la evaluación formativa y al repaso de contenidos, especialmente por la inmediatez de la retroalimentación y la posibilidad de registrar respuestas individuales y grupales. No obstante, la relación entre su uso y el rendimiento académico continúa requiriendo estudios contextualizados, especialmente en Educación Primaria, donde las condiciones del aula, la edad del alumnado, el tipo de contenidos y la equivalencia entre pruebas pueden influir notablemente en las calificaciones obtenidas (Velasco et al., 2025). Por ello, el análisis de esta herramienta debe centrarse no solo en su potencial motivador, sino también en si las unidades trabajadas con su apoyo presentan diferencias en los resultados académicos respecto a unidades desarrolladas sin la aplicación.

Dado que el presente estudio analiza el rendimiento académico a través de las calificaciones obtenidas en distintas unidades didácticas, el marco explicativo se articula en torno a tres elementos: el uso de Socrative Students como recurso de apoyo a la evaluación formativa, la retroalimentación inmediata como mecanismo pedagógico asociado al seguimiento del aprendizaje y las calificaciones como indicador académico analizado. Aunque la literatura ha vinculado estas herramientas con variables motivacionales y participativas, dichas variables no fueron medidas directamente en este trabajo. Por tanto, la motivación se considera únicamente como un elemento contextual de la literatura previa y no como una variable dependiente del estudio.

En consecuencia, el presente estudio tiene como objetivo comparar el rendimiento académico del alumnado de cuarto curso de Educación Primaria en unidades didácticas trabajadas con y sin apoyo de Socrative Students, en el marco de una experiencia exploratoria de innovación educativa con medidas repetidas intrasujeto.

A partir de este objetivo, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- PI1. ¿Existen diferencias en las calificaciones del alumnado de 4º de Educación

Primaria entre unidades didácticas trabajadas con Socrative Students y unidades desarrolladas sin la aplicación?

- PI2. ¿Cuál es la dirección y magnitud de las diferencias observadas en Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Ciencias Naturales?
- PI3. ¿Qué limitaciones metodológicas condicionan la interpretación de las diferencias observadas entre las unidades didácticas comparadas?

2. Método

Se desarrolló un estudio cuantitativo comparativo, de carácter exploratorio, con medidas repetidas intrasujeto, en un contexto natural de aula. El mismo grupo de estudiantes fue evaluado en unidades didácticas trabajadas con apoyo de Socrative Students y en unidades desarrolladas mediante actividades de repaso oral sin la aplicación. Dado que no se aplicaron mediciones pretest-postest ni se contó con grupos independientes de intervención y control, el diseño no permite establecer relaciones causales, sino comparar el rendimiento académico obtenido en ambas condiciones dentro de una experiencia de innovación educativa.

2.1. Participantes

La muestra del estudio estuvo compuesta por diez estudiantes de cuarto curso de Educación Primaria, seleccionados por conveniencia debido al acceso directo al grupo a través de su tutora, cuyo compromiso y disposición facilitaron el desarrollo de la investigación. La muestra incluía siete niñas (70%) y tres niños (30%), ninguno de los cuales presentaba necesidades educativas especiales ni requería adaptaciones curriculares. Se trata de una muestra de conveniencia, reducida y procedente de un único grupo-clase, por lo que los resultados no son generalizables y deben interpretarse como una aproximación exploratoria al fenómeno estudiado. Con el fin de preservar la confidencialidad y evitar la reidentificación, no se incluyen datos personales, socioculturales ni contextuales que no resulten imprescindibles para los objetivos de la investigación. Asimismo, el nombre del centro educativo se mantiene en el anonimato; no obstante, se trata de un colegio caracterizado por su buena organización y elevado nivel académico.

El propósito de trabajar con esta muestra fue comparar las calificaciones obtenidas en unidades didácticas desarrolladas con y sin apoyo de Socrative Students en las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Ciencias Naturales. Para ello, la herramienta se aplicó en los temas dos y cuatro de cada materia, mientras que los temas uno y tres se desarrollaron mediante una metodología tradicional, con el fin de establecer una comparación intrasujeto entre condiciones. En las unidades trabajadas sin la aplicación, la revisión de contenidos y las preguntas de repaso se realizaron de forma oral, mientras que en aquellas en las que se utilizó Socrative Students, dicho proceso se llevó a cabo mediante cuestionarios digitales diseñados previamente y resueltos por el alumnado en los dispositivos móviles (tablets) del centro.

2.2. Materiales

El principal material empleado en esta investigación fue la aplicación educativa Socrative Students. A través de esta herramienta se diseñaron diversos cuestionarios con el propósito de apoyar el repaso de los contenidos trabajados en las diferentes unidades didácticas en las diferentes materias.

Socrative Students fue creada en 2010 por Amit Maimon, docente del Instituto

Tecnológico de Massachusetts, con la intención de aprovechar la creciente popularidad de las tecnologías digitales para integrar en sus clases una herramienta capaz de ofrecer información en tiempo real sobre el grado de comprensión de sus estudiantes. Como señalan Bello y Merino (2017), esta aplicación transforma las tradicionales sesiones en las que el docente formula preguntas y espera respuestas levantando la mano, sustituyéndolas por una interacción más dinámica mediante tabletas o teléfonos móviles.

La plataforma permite al profesorado crear cuestionarios personalizados con distintos formatos de respuesta, opción múltiple, verdadero o falso, o respuesta corta, los cuales se asignan al alumnado mediante un “número de habitación” o código de acceso. Una vez introducido el código, las preguntas aparecen automáticamente en los dispositivos del alumnado. El sistema de *feedback* incorporado posibilita que tanto docentes como discentes visualicen los aciertos y errores en tiempo real, lo que favorece la retroalimentación inmediata y el seguimiento del aprendizaje. Además, el profesor puede supervisar el progreso individual y colectivo a través del apartado de resultados.

Se trata de una herramienta gratuita, accesible desde smartphones, tabletas u ordenadores, que únicamente requiere una conexión Wi-Fi básica para su funcionamiento. Para Santos et al. (2016), este tipo de aplicaciones facilita la realización de ejercicios y evaluaciones de forma rápida y sencilla, ofreciendo resultados y correcciones inmediatas que optimizan el tiempo docente.

Finalmente, se utilizaron otros materiales complementarios, concretamente los exámenes oficiales aplicados por la tutora del grupo, los cuales sirvieron como fuente de datos académicos para la comparación descriptiva e inferencial entre condiciones en los que se utilizó Socrative Students y aquellos en los que no se aplicó la herramienta.

2.3. Procedimiento

Las preguntas utilizadas en la aplicación Socrative Students fueron elaboradas en consenso con la tutora del grupo, asegurando su adecuación al nivel curricular y a los contenidos impartidos en clase. La herramienta se implementó en los temas dos y cuatro de cada una de las tres asignaturas objeto de estudio, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Ciencias Naturales, con el propósito de comparar las calificaciones obtenidas en las unidades con y sin apoyo de la aplicación. En las unidades sin apoyo se mantuvo una metodología tradicional, en las que las actividades de repaso y comprobación del aprendizaje se realizaron de forma oral, lo que permitió disponer de una condición de comparación intrasujeto sin uso de la aplicación digital.

En los temas desarrollados, Socrative Students se utilizó en cinco sesiones por unidad, siendo la última una actividad de repaso general del contenido trabajado. Cada sesión con la aplicación equivalió aproximadamente a una de cada dos clases. Durante estas sesiones, el alumnado repasaba los contenidos mediante cuestionarios interactivos con preguntas de opción múltiple, verdadero o falso, y respuesta corta. El alumnado accedía a la plataforma mediante un código de acceso facilitado por la docente y respondían las preguntas de manera individual en los dispositivos del centro.

Debe señalarse que las unidades didácticas y las pruebas de evaluación no fueron diseñadas como instrumentos equivalentes en dificultad, sino que correspondían a la planificación ordinaria del aula. Por tanto, las comparaciones entre condiciones deben interpretarse con cautela, ya que las diferencias en las calificaciones podrían estar influidas por la dificultad específica de cada unidad, la progresión natural del trimestre u otros factores contextuales.

El centro educativo contaba con tabletas recientemente adquiridas, las cuales fueron utilizadas por cada estudiante después de verificar su correcto funcionamiento previo a la aplicación del instrumento. Con el fin de preservar la fiabilidad interna del estudio, la persona investigadora optó por no intervenir presencialmente durante las sesiones en el aula, evitando así posibles alteraciones en la dinámica del grupo o en el comportamiento del alumnado.

Esta investigación se llevó a cabo respetando los principios establecidos en la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013). En el momento de la pasación, se especificó que la participación era totalmente voluntaria y anónima, y que se ajustaba a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal y garantía de los derechos digitales.

2.4. Análisis de los datos

El análisis de los datos se llevó a cabo en dos fases. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de las calificaciones obtenidas por el alumnado en cada una de las asignaturas y unidades didácticas, con el fin de describir las variaciones en las calificaciones a lo largo de las unidades didácticas analizadas. Posteriormente, y con el objetivo de comparar las puntuaciones medias agregadas entre la condición con aplicación y la condición sin aplicación, se calcularon puntuaciones medias agregadas correspondientes a las unidades desarrolladas sin la aplicación (tema 1 y 3) y a aquellas en las que se incorporó la herramienta digital (temas 2 y 4).

Dado el tamaño reducido de la muestra y la dificultad de asumir la normalidad de la distribución de los datos, se optó por emplear la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas a través de programa estadístico SPSS v.31, estableciendo un nivel de significación de .05. Esta elección permitió comparar ambas condiciones dentro del mismo grupo de estudiantes, sin asumir causalidad entre el uso de la aplicación y las calificaciones obtenidas, atendiendo al carácter intrasujeto del diseño. Asimismo, se calculó el tamaño del efecto mediante el estadístico r , adecuado para la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, a partir de la fórmula $r = Z/\sqrt{N}$, donde N corresponde al número de pares analizados.

3. Resultados

A continuación, se presentan y analizan los resultados obtenidos por el alumnado en los diferentes exámenes correspondientes a las tres asignaturas incluidas en esta investigación. Se decidió trabajar con Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Ciencias Naturales, considerando los cuatro exámenes realizados durante el primer trimestre. Esta decisión respondió al objetivo de contar con varias observaciones académicas por asignatura, lo que permitió comparar las calificaciones obtenidas en unidades con y sin apoyo de Socrative Students, sin atribuir causalidad a la aplicación.

En la Tabla 1 se presentan las calificaciones obtenidas por el alumnado en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Los resultados muestran una homogeneidad notable en las medias de las cuatro evaluaciones, con diferencias mínimas entre ellas. La mayor puntuación media (6,295) y la menor (6,175) apenas difieren en una décima, lo que sugiere una estabilidad en el rendimiento académico a lo largo del periodo analizado. En este caso, no se observaron diferencias significativas entre las calificaciones correspondientes a los temas uno y tres, trabajados con metodología tradicional, y los temas dos y cuatro, en los que se utilizó la aplicación Socrative Students.

Tabla 1. Calificaciones obtenidas en Lengua Castellana y Literatura.

Estudiantes	Tema 1	Tema 2 (Aplicación)	Tema 3	Tema 4 (Aplicación)
A1	6,35	6,75	4,7	6,5
A2	7	7	5,25	4,5
A3	4,5	4,5	5,75	6
A4	9,5	7	8	7,75
A5	6,75	6	7	5,75
A6	7,8	8,2	6,75	9
A7	8,5	6	9	6,25
A8	5,5	5,75	6,5	6,25
A9	2	4,5	3	2,5
A10	4	6,25	7	7,25
	Media: 6,19	Media: 6,195	Media: 6,295	Media: 6,175

En la Tabla 2 se presentan las calificaciones correspondientes a la asignatura de Matemáticas, donde se observa una notable uniformidad en los resultados obtenidos en los temas uno, dos y cuatro. En el tema dos, en el que se utilizó la aplicación Socrative Students, la media registrada fue ligeramente inferior a la del tema uno. No obstante, en el tema cuatro, también trabajado con la aplicación, se observa una media ligeramente superior, de aproximadamente dos décimas respecto al tema dos, situándose incluso unas milésimas por encima del primero. Sin embargo, esta diferencia descriptiva queda atenuada por el incremento más destacado observado en el tema tres, donde no se empleó la herramienta digital.

Tabla 2. Calificaciones obtenidas en Matemáticas.

Estudiantes	Tema 1	Tema 2 (Aplicación)	Tema 3	Tema 4 (Aplicación)
A1	8,25	7,75	7,75	6,5
A2	7,5	6	8,5	7
A3	4	5	5,25	4,75
A4	9,5	7	7,75	8,75
A5	6	5,25	6,75	5,75
A6	8	5,5	8,75	7,75
A7	5,5	6	4,75	5,25
A8	3	3,5	5,5	2,25
A9	2	6,75	5,75	4,75
A10	6	5,25	5,75	7,25
	Media: 5,975	Media: 5,8	Media: 6,65	Media: 6

En la Tabla 3 se muestran las calificaciones obtenidas en la asignatura de Ciencias Naturales, donde se aprecia una gran similitud en las medias correspondientes a los dos primeros temas. Aunque en el tema cuatro, en el que se aplicó Socrative Students, se observa una media ligeramente superior respecto a los temas anteriores, esta diferencia no resulta especialmente significativa. De forma consistente con los resultados de las otras asignaturas, se vuelve a identificar un incremento descriptivo más pronunciado en el tema tres, trabajado mediante una metodología tradicional.

Tabla 3. Calificaciones obtenidas en Ciencias Naturales.

Estudiantes	Tema 1	Tema 2 (Aplicación)	Tema 3	Tema 4 (Aplicación)
A1	9	9,25	8,75	7,5
A2	7,5	4,5	8	8,25
A3	6,75	6	4,75	8
A4	10	9,75	8,75	9,5
A5	6	8,25	7,5	6,75
A6	9	8,5	9,75	8,75
A7	6	6	4,5	7,25
A8	5,5	6,5	6,25	5,25
A9	2,4	5	6,35	3,75
A10	7	6,75	8,75	6,25
	Media: 6,915	Media: 7,05	Media: 7,335	Media: 7,125

Con el objetivo de contrastar estadísticamente las diferencias entre las unidades trabajadas con y sin uso de Socrative Students, se calcularon puntuaciones medias agregadas correspondientes a las unidades sin aplicación (temas 1 y 3) y a las unidades con aplicación (temas 2 y 4) en cada asignatura. Dado el tamaño muestral reducido ($n = 10$) y la ausencia de garantías sobre la normalidad de la distribución, se aplicó la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas.

Tabla 4. Comparación de las calificaciones medias entre condiciones con y sin Socrative Students.

Asignatura	Medición sin aplicación	Medición con aplicación	Z	p	R
Lengua Castellana y Literatura	6,24	6,19	0,000	1,000	0,00
Matemáticas	6,31	5,90	-1,123	0,262	0,36
Ciencias Naturales	7,13	7,09	-0,211	0,833	0,07

Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre las condiciones con y sin aplicación en ninguna de las asignaturas: Lengua Castellana y Literatura, $Z = 0,000$, $p = 1,000$, $r = 0,00$; Matemáticas, $Z = -1,123$, $p = 0,262$, $r = 0,36$; Ciencias Naturales, $Z = -0,211$, $p = 0,833$, $r = 0,07$. Aunque en Matemáticas se observó un tamaño del efecto de mayor magnitud relativa, la diferencia no alcanzó significación estadística y debe interpretarse con cautela debido al tamaño muestral reducido y a la posible no equivalencia entre unidades. Por tanto, los datos no permiten afirmar que el uso de Socrative Students se asocie con una mejora significativa del rendimiento académico.

4. Discusión

El análisis detallado de los datos cuantitativos revela la ausencia de un patrón regular en la evolución del rendimiento académico del alumnado. Algunos estudiantes obtuvieron calificaciones altas en unidades desarrolladas con apoyo de Socrative Students, especialmente en el tema dos, pero posteriormente presentaron descensos en el tema cuatro. Otros evidenciaron ligeras mejoras, aunque sin alcanzar diferencias relevantes, y varios mantuvieron

resultados similares en los cuatro temas evaluados de las distintas asignaturas. Estos resultados concuerdan con investigaciones previas que sugieren que no siempre la implementación de herramientas tecnológicas interactivas genera mejoras estadísticamente significativas en las calificaciones. Sin embargo, la investigación sobre aula invertida con recursos digitales ha demostrado que cuando se combinan adecuadamente las metodologías con la retroalimentación sistemática, sí pueden observarse mejoras sustanciales (Chicaiza et al., 2024).

Cabe señalar que este análisis no puede considerarse completamente concluyente sin el examen de variables cualitativas o de posibles factores externos que pudieran haber influido en los resultados. En este sentido, Strauss y Corbin (2002) sostienen que “el asunto no es si usar una forma u otra, sino más bien cómo pueden funcionar estas formas para impulsar la construcción de una teoría” (p. 37). A este respecto, la metodología mixta ha demostrado su valor en investigaciones recientes sobre educación. Por ejemplo, el análisis de actividades sociales e inclusión educativa utilizó la metodología de investigación mixta, combinando enfoques cuantitativos mediante encuestas a 38 estudiantes y cualitativos mediante entrevistas para obtener información contextual (Andrade et al., 2024). Por tanto, para reducir al máximo la influencia de variables extrañas, se procuró mantener constantes diversos elementos: el número de sesiones por tema, la cantidad y formato de las preguntas, las condiciones del aula y la ausencia de intervención directa de la persona investigadora durante las clases.

Asimismo, se seleccionaron tres asignaturas y cuatro unidades por cada una, lo que permitió recoger un total de 120 calificaciones correspondientes a 12 pruebas diferentes de los diez estudiantes participantes. Este diseño buscó mitigar la incidencia de factores circunstanciales, como el estado anímico, la salud o la fatiga, y fortalecer la validez interna del estudio. Los resultados evidencian que el uso de Socrative Students no generó mejoras estadísticamente significativas en las calificaciones. De manera más reciente, la literatura sobre herramientas gamificadas demuestra hallazgos similares: investigaciones sobre la implementación de Quizizz en estudiantes de bachillerato muestran que, aunque los resultados de desempeño pueden variar, existe un incremento significativo en el rendimiento estudiantil (Morales et al., 2025). De igual modo, las estrategias en el desempeño académico de estudiantes de bachillerato han demostrado la adquisición y transmisión de información, actuando como un factor orientador del aprendizaje independiente de las calificaciones obtenidas (Paredes et al., 2024). Por lo tanto, el posible incremento en motivación asociado al uso de Socrative Students, señalado en la literatura previa.

Por otro lado, el *feedback* recibido por la docente resultó valioso para identificar el nivel de comprensión de los contenidos por parte del alumnado. Sin embargo, la retroalimentación inmediata proporcionada por la aplicación no se asoció con diferencias estadísticamente significativas en las calificaciones. Estos hallazgos concuerdan con lo observado en investigaciones previas que destacan los beneficios motivacionales y participativos de la aplicación, pero también advierten sobre sus limitaciones en cuanto a rendimiento (Bello & Merino, 2017). Entre las dificultades detectadas se incluyen las distracciones derivadas del uso de internet, la incertidumbre sobre la autoría individual y los problemas técnicos ocasionales relacionados con la conectividad y el funcionamiento de los dispositivos.

Por último, los resultados deben interpretarse teniendo en cuenta varias limitaciones metodológicas. En primer lugar, el tamaño muestral reducido limita la potencia estadística del análisis y, por tanto, la capacidad para detectar diferencias estadísticamente significativas entre condiciones. Asimismo, aunque se describe la composición de la muestra según el sexo, no resulta adecuado realizar análisis diferenciales por sexo debido al bajo número de participantes en cada subgrupo.

Además, aunque el diseño intrasujeto con medidas repetidas resulta adecuado para contextos educativos naturales, no permite aislar completamente posibles procesos de maduración, progresión natural del aprendizaje u otros factores contextuales desarrollados a lo largo del trimestre. Del mismo modo, no se garantizó la equivalencia en dificultad entre las distintas unidades didácticas ni entre las pruebas de evaluación empleadas, ya que estas correspondían a contenidos diferentes y no fueron validadas como instrumentos paralelos. Por ello, las diferencias observadas en las calificaciones podrían estar influidas por la complejidad específica de los contenidos evaluados, el tipo de prueba, la maduración del alumnado o la progresión natural del curso, y no necesariamente por el uso o ausencia de Socrative Students.

En consecuencia, el estudio debe interpretarse como una experiencia exploratoria de innovación educativa y no como un diseño experimental orientado a demostrar efectos causales. Por tanto, los resultados permiten comparar descriptiva e inferencialmente las condiciones analizadas, pero no atribuir causalmente las diferencias observadas al uso de Socrative Students.

5. Conclusiones

Los resultados de este estudio exploratorio no permiten afirmar que el uso de Socrative Students se asocie con una mejora significativa de las calificaciones del alumnado participante en Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas o Ciencias Naturales. Aunque la herramienta ofrece posibilidades didácticas vinculadas a la retroalimentación inmediata y a la evaluación formativa, los datos obtenidos en esta muestra reducida no evidencian diferencias estadísticamente significativas entre las unidades trabajadas con la aplicación y aquellas desarrolladas sin ella. El valor más relevante de Socrative Students no reside necesariamente en la obtención de mejores calificaciones, sino en la capacidad del alumnado para adquirir conocimientos y en la mejora del éxito educativo derivada de este enfoque. Así, la herramienta puede considerarse un recurso facilitador del aprendizaje significativo, alineado con los principios de la enseñanza activa y la autorregulación del conocimiento.

Desde una perspectiva práctica, este estudio resalta la necesidad de que los centros educativos integren las TIC de forma planificada y pedagógicamente fundamentada, evitando su uso meramente instrumental. La experiencia muestra que las tecnologías como Socrative deben incorporarse dentro de una estrategia metodológica más amplia, que contemple la formación del profesorado, el diseño de actividades orientadas al pensamiento crítico y la evaluación continua del progreso del alumnado.

En el contexto de la sociedad actual, caracterizada por la digitalización y la inmediatez informativa, el papel de la escuela es esencial para formar ciudadanos competentes, autónomos y capaces de aprender de manera permanente. Herramientas como Socrative Students pueden contribuir a este propósito si se utilizan para fomentar la reflexión, la autoevaluación y el trabajo colaborativo. Asimismo, su uso ofrece oportunidades para reducir la brecha digital, fortaleciendo las competencias tecnológicas tanto del profesorado como del alumnado y favoreciendo una educación más inclusiva y adaptada a las necesidades del presente.

En consecuencia, se recomienda desarrollar futuras investigaciones con muestras más amplias y diversidad de contextos educativos, incorporando variables cualitativas que permitan explorar con mayor profundidad los aspectos psicológicos motivacionales y sociales implicados. Del mismo modo, resulta pertinente evaluar las percepciones de docentes y estudiantes sobre el valor pedagógico de las TIC, así como diseñar propuestas de intervención que integren la tecnología no como fin, sino como medio para mejorar la calidad y equidad educativa en una sociedad cada vez más digital y conectada.

6. Referencias

- Andrade, M. M., Patiño, S. E., Vera, C. R., Vera, J. V., & Yupa, K. M. (2024). Las Actividades Sociales y su Incidencia en la Inclusión Educativa en los Estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 2841-2858. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10714
- Ávila, P. (2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación* [Tesis de maestría, Universidad del Valle de México, Querétaro, México].
- Bello, A., & Merino, J. (2017). Socrative: Una herramienta para dinamizar el aula. *Working Papers on Operations Management*, 8(1), 72-75. <https://doi.org/10.4995/wpom.v8i0.7167>
- Bosquez, E. E., Solis, F. E., Alvaro, D. R., & Tipantasig, L. P. (2025). Evaluación formativa en el aula: estrategias para mejorar el aprendizaje y la motivación en la educación. *VitalScience Revista Científica Multidisciplinaria*, 3(6), 213-228. <https://doi.org/10.56519/r451ya84>
- castro, M.C. (2025). Transformando la educación a través del uso de TIC: una revisión sistemática. *Polo del Conocimiento*, 13(3), 145-162.
- Chappuis, J. (2012). Feedback for Learning. *Educational Leadership*, 70(1), 36-41.
- Chicaiza, M. S., Vaca, L., & Maliza, W. (2024). Aula invertida con recursos digitales didácticos para mejorar el rendimiento académico de la asignatura de matemática. *Revista Minerva*, 5(9). <https://doi.org/10.53591/minerva.v5i9.1574>
- Domingo, M., & Marquès, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, 19(37), 169-175. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-03-09>
- Faya, F. (2016). *Feedback (inmediato) para profesores y alumnos y otros usos de socrative*. EVIDOSOL.
- Flores, M. (2015). *Aplicación de estrategias de retroalimentación inmediata con uso de dispositivos móviles en la comprensión lectora* [Tesis de maestría, Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile].
- Frías, M. V., Arce, C., & Flores-Morales, P. (2015). Uso de la plataforma socrative.com para alumnos de Química General. *Educación Química*, 27(1), 59-66. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.09.003>
- Muñoz, M. R., Martínez, J. M., Parra, C. R., & Orrala, A. M. (2025). Innovación en la formación docente: integración de tecnologías para la enseñanza efectiva. *Revista Científica Multidisciplinaria InvestiGo*, 6(15), 306-315. <https://doi.org/10.56519/rmnb5112>
- Paredes, M. I., Vásquez, V. R., Martínez, L. V., López, J. M., & Zambrano, G. E. (2024). El Impacto de las Estrategias Motivacionales en el Desempeño Académico de Estudiantes de Bachillerato. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 5(1), 647-661. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i1.217>
- Morales, O.S., Sandoval, A., & Suárez, D.J. (2025). Tendencias y enfoques didácticos en la enseñanza y el aprendizaje mediado por tecnologías de información y comunicación. *Revista Universal de Métodos Numéricos en Ingeniería*, 15(8), 321-345. <https://doi.org/10.18359/ravi.7588>
- Santos, J., Grueso, E., & Trujillo-Cayado, L.A. (2016). Uso de una aplicación móvil para aumentar la motivación del alumnado en formulación y nomenclatura química. *AFINIDAD*, 73(576), 278-284.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

- Velasco, N. S., Ayala, N. R., Ayala, M. Y., & Pacheco, M. E. (2025). Impacto de la gamificación como estrategia didáctica en matemática en educación primaria. *Explorador Digital*, 9(3), 26-42. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v9i3.3446>
- World Medical Association (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

Efecto de modalidades individuales y colaborativas de textualización y evaluación en el aprendizaje de la escritura en 5º de Educación Primaria

Adrián Rubiano Casado ^{1,*}

¹ Universidad de Extremadura, España.

adrianrubianocasado@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0004-3022-4408>

*Autor de correspondencia: adrianrubianocasado@gmail.com

Recibido: 17-05-2026; Aceptado: 21-07-2026

Resumen. El presente estudio tiene como objetivo analizar el impacto de distintas modalidades de textualización y evaluación (individual y en parejas) en el aprendizaje de la escritura de textos narrativos en alumnado de Educación Primaria. La intervención se desarrolló durante 7 sesiones de 55 minutos en un aula de 5º curso, en las que un total de 24 estudiantes escribió, evaluó y reescribió textos narrativos (mitos y fábulas). Posteriormente, todos los textos fueron corregidos empleando diversas herramientas de evaluación, tanto estandarizadas (como el instrumento Técnicas Instrumentales Básicas de Extremadura –TIBEx-) como no estandarizadas, pero alineadas con esta propuesta. Los resultados reflejan una mejora general en la calidad de los textos bajo ambas condiciones experimentales, con un mayor progreso en aspectos concretos entre quienes trabajaron de forma individual, mientras que el trabajo en parejas facilitó aportaciones cualitativas enriquecedoras. Asimismo, se observó un mayor número de modificaciones en una nueva versión de los textos cuando la evaluación fue realizada por pares. En conclusión, este estudio demuestra el potencial de combinar la escritura colaborativa con la evaluación por pares para potenciar el proceso de revisión y mejora textual en Educación Primaria, subrayando el valor formativo de involucrar activamente al alumnado en su propia evaluación.

Palabras clave: autoevaluación; evaluación por pares; retroalimentación; lista de control; narración.

[en] Effect of individual and collaborative writing and assessment methods on writing development in fifth grade of Primary School

Abstract. The purpose of this research is to analyze the impact of different writing and assessment methods (individual and in pairs) on the learning of narrative writing among primary school students. The intervention was carried out over seven 55-minute sessions in a fifth-grade classroom, where a total of 24 students wrote, assessed, and rewrote narrative texts (myths and fables). All texts were subsequently corrected using various assessment tools, both standardized (such as the TIBEx instrument) and non-standardized, but aligned with this proposal. The results show an overall improvement in the quality of the texts under both experimental conditions, with greater progress in specific aspects among those who worked individually, while working in pairs facilitated enriching qualitative contributions. Furthermore, a greater number of modifications were observed in a new version of the texts when the assessment was conducted by peers. In conclusion, this study demonstrates the potential of combining collaborative writing with peer assessment to enhance the process of textual revision and improvement in primary education, highlighting the formative value of actively involving students in their own assessment.

Keywords: self-evaluation; peer assessment; feedback; checklist; storytelling.

[pt] Efeito das modalidades individuais e colaborativas de produção e avaliação de textos na aprendizagem da escrita no 5º ano do Ensino Fundamental

Resumo. A presente investigação tem como objetivo analisar o impacto de diferentes modalidades de textualização e avaliação (individual e em pares) na aprendizagem da escrita de textos narrativos em alunos do Ensino Fundamental. A intervenção foi desenvolvida durante 7 sessões de 55 minutos numa sala de aula do 5º ano, nas quais um total de 24 alunos escreveu, avaliou e reescreveu textos narrativos (mitos e fábulas). Posteriormente, todos os textos foram corrigidos utilizando diversas ferramentas de avaliação, tanto padronizadas (como o instrumento TIBEx) como não padronizadas, mas alinhadas com esta proposta. Os resultados refletem uma melhoria geral na qualidade dos textos em ambas as condições experimentais, com um maior progresso em aspetos concretos entre aqueles que trabalharam individualmente, enquanto o trabalho em pares facilitou contribuições qualitativas enriquecedoras. Da mesma forma, observou-se um maior número de modificações numa nova versão dos textos quando a avaliação foi realizada por pares. Em conclusão, este estudo demonstra o potencial de combinar a escrita colaborativa com a avaliação por pares para potenciar o processo de revisão e melhoria textual no Ensino Básico, sublinhando o valor formativo de envolver ativamente os alunos na sua própria avaliação.

Palavras-chave: autoavaliação; avaliação pelos pares; retroalimentação; lista de verificação; narração.

Conflicto de intereses	El autor declara no tener ningún conflicto de intereses.
Contribución de autoría	Conceptualización, Metodología, Software, Validación, y Análisis formal, Investigación: A. R.
Agradecimientos	Se agradece la participación del servicio del centro educativo implicado en la ejecución del presente trabajo.
Financiación	Esta investigación no ha recibido financiación externa.
Declaración del comité de bioética	Este estudio se ha llevado a cabo con la aprobación del Comité de Bioética de la Universidad de Extremadura (código de aprobación: 165/2026).
Declaración de consentimiento informado	Todos los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio, su carácter voluntario y el tratamiento anónimo de los datos recogidos.

1. Introducción

El desarrollo de la competencia escrita constituye un pilar fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje como herramienta clave para la construcción y consolidación del conocimiento. La escritura se concibe como una capacidad transversal que incide directamente en la adquisición de saberes y en la autonomía del alumnado (Pacheco, 2019, citado en Castro, 2022). Asimismo, la escritura potencia el pensamiento crítico, la creatividad y la autorregulación cognitiva, involucrando dimensiones como la memoria, la percepción, el análisis y el lenguaje (Pucha, 2023), lo que evidencia su complejidad y relevancia en el ámbito educativo.

A pesar de su importancia, el alumnado de Educación Primaria continúa enfrentando dificultades en todos los procesos que implica la escritura, tal como se analizará en el marco teórico. En esta línea, la evaluación por pares surge como una estrategia pedagógica eficaz para fomentar el aprendizaje autorregulado, la interacción entre iguales y una actitud crítica hacia el propio desempeño. En el ámbito de la escritura, esta modalidad evaluativa favorece el desarrollo del pensamiento crítico (Sivan, 2000), la capacidad de negociación y la autonomía del aprendizaje (Prins et al., 2005).

La utilización de herramientas como las listas de control aporta claridad en el proceso evaluativo, al establecer indicadores concretos para fundamentar las mejoras textuales.

Andrade y Du (2005) subrayan que este tipo de instrumentos no solo facilita el proceso de revisión, sino que también incrementa la conciencia metacognitiva sobre la calidad del texto producido.

1.1. La autoevaluación como herramienta metacognitiva en el proceso de la escritura

La autoevaluación constituye un componente esencial en los procesos de autorregulación del aprendizaje, especialmente en el desarrollo de la competencia escrita. Panadero y Alonso-Tapia (2013a) la definen como una estrategia mediante la cual el alumnado valora su propio desempeño basándose en criterios cualitativos o cuantitativos previamente definidos y consensuados entre docente y discente.

Desde una perspectiva metacognitiva, la autoevaluación fomenta la autorreflexión y la conciencia sobre el propio rendimiento. Según Ceballos (2016), permite identificar logros y dificultades en la producción escrita, comprender los criterios que sustentan dicha valoración y tomar decisiones informadas sobre cómo mejorar. Asimismo, promueve la autonomía y motivación en el aprendizaje y desarrolla habilidades de planificación, redacción y revisión que favorecen la mejora continua.

A pesar de sus limitaciones, como Panadero y Alonso-Tapia (2013b) ya advirtieron de que su efectividad puede depender de la experiencia previa del alumnado con este tipo de prácticas, diversas experiencias en el ámbito educativo han demostrado las ventajas de la autoevaluación en el desarrollo de la competencia escrita de los discentes. Por ejemplo, Herranz (2019) llevó a cabo un estudio con estudiantes de segundo curso de Educación Primaria, en el cual se observó una mejora en el rendimiento académico, así como un aumento en las habilidades de reflexión, argumentación y justificación de las evaluaciones, debido a la utilización de referentes evaluativos claros.

1.2 Evaluación por pares de escritura

La evaluación por pares se plantea como una estrategia pedagógica valiosa para la enseñanza de la escritura ante la escasez de instrumentos que evalúen adecuadamente dimensiones como la semántica, la pragmática o la estructura textual (Fernández et al., 2019; Pérez et al., 2014). Según Boillos (2021), esta metodología didáctica promueve un aprendizaje activo y responsable mediante el diálogo entre los integrantes de una pareja de trabajo, donde el alumnado evalúa la calidad de los trabajos de sus compañeros y recibe a su vez retroalimentación, siempre siguiendo unos criterios previamente establecidos. Esta retroalimentación resulta clave en la elaboración del conocimiento.

La implementación de esta modalidad de evaluación aporta diversos beneficios al proceso de aprendizaje, como la comprensión de los objetivos de la tarea y de los criterios de evaluación (Sanmartí, 2010). Por su parte, Nicol (2010, como se cita en Pons-Seguí et al., 2018) destaca que fomenta la reflexión sobre las tareas propias y ajenas, ayuda a identificar dificultades y áreas de mejora y refuerza tanto la capacidad de análisis como la actitud crítica. Gudiño et al. (2024) añaden que esta práctica potencia la responsabilidad del alumnado en la elaboración y evaluación de los trabajos académicos.

A pesar de sus ventajas, para que la evaluación por pares sea verdaderamente efectiva, es imprescindible establecer criterios claros y asegurar una preparación antes de su aplicación (Cobos-Sanchiz et al., 2022; Mangelsdorf, 1992). De lo contrario, pueden aparecer limitaciones en su aplicación como la falta de madurez del alumnado para identificar y corregir los errores de sus compañeros objetivamente (González-Arévalo et al., 2022). No obstante, diversas investigaciones respaldan el valor de esta modalidad de evaluación en contextos educativos

reales. Por ejemplo, Montanero et al. (2014) analizaron el impacto de una coevaluación iterativa con rúbrica en la redacción de textos narrativos, comparándola con la heteroevaluación tradicional en Educación Primaria. Los resultados mostraron que el alumnado que participó en la coevaluación mejoró en la descripción y contexto del relato, mientras que el del grupo de evaluación tradicional mostró avances en ortografía y gramática.

1.3 Papel de la retroalimentación en la enseñanza de la escritura de textos

La retroalimentación constituye un componente esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en el desarrollo de la competencia escrita. Núñez-Valdés et al. (2024) destacan que esta es una herramienta pedagógica que permite al alumnado identificar errores, valorar sus progresos y establecer conexiones significativas entre conocimientos previos y nuevos, lo cual favorece un aprendizaje más significativo. Además, fomenta la comprensión del propio proceso de aprendizaje y el desarrollo de estrategias autorreguladoras.

A pesar de limitaciones como su aplicación tardía, especialmente cuando transcurre un lapso prolongado entre la producción del texto y la devolución del comentario por parte del docente (Campuzano-López et al., 2021), la relevancia de la retroalimentación en la enseñanza de la escritura ha sido corroborada por diversos estudios empíricos. Por ejemplo, Chávez (2022) analizó el impacto de la retroalimentación en la competencia lectora en alumnado desde tercero hasta sexto de Educación Primaria. Los resultados mostraron que el 93,2 % de los comentarios recibidos influyó en el desarrollo de dicha competencia, evidenciando el potencial de esta estrategia para mejorar habilidades lingüísticas.

1.4 Herramientas de evaluación de la escritura

En la evaluación de la escritura se emplean diversos instrumentos: rúbricas, listas de control y escalas de apreciación. Cada uno posee características específicas en cuanto a criterios, grados de precisión y formatos de aplicación.

En primer lugar, la rúbrica consiste en una matriz de criterios de evaluación organizados en niveles de logro claramente definidos (Montanero et al., 2014). De este modo, cada aspecto de la producción escrita queda asociado a descriptores explícitos que orientan tanto la enseñanza como el aprendizaje. A continuación, se presenta un ejemplo simplificado, en forma de tabla, de este instrumento de evaluación para valorar una narración (véase Tabla 1).

Tabla 1. Rúbrica de evaluación de relatos (RER).

Criterios	Niveles de logro
1. Marco	1. No hay ninguna introducción a la historia.
	2. Sólo se nombran algunos personajes sin comentar nada de ellos.
	3. Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia y quiénes son los protagonistas, pero no se describe cómo son.
	4. Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia. Se describe quiénes son los protagonistas y cómo son (físicamente, personalidad, etc.).
2. Tema	1. No se explica qué pasó al principio.
	2. Se explica algo que pasó al principio, pero no se entiende bien.
	3. Se explica algo que pasó al principio y cómo se sintieron los personajes.
	4. Se describe con claridad todo lo que pasó al principio, cómo se sintieron los personajes y qué se propusieron hacer.

Fuente. Adaptada de Montanero et al. (2014).

Este instrumento ofrece al alumnado claridad sobre las expectativas, orientando la planificación y la revisión de sus escritos (Bissell & Lemons, 2006; Gallavan & Kotler, 2009) y favoreciendo la autorregulación y la autoevaluación mediante la comparación continua con los descriptores (Jonsson & Svingby, 2007; Menéndez, 2013). Sin embargo, su efectividad depende de la experiencia de docentes y estudiantes: la falta de familiaridad puede generar desconfianza (Knoch et al., 2007) y un diseño impreciso compromete la consistencia evaluativa (Gelbal & Kelecioğlu, 2007).

En el ámbito práctico, Fernández et al. (2019), en un estudio con 292 estudiantes de Primaria y Secundaria, elaboraron una rúbrica para textos narrativos y comprobaron su elevada capacidad discriminante y su elevada correspondencia con los resultados de la prueba Bateria de Evaluación de los Procesos de Escritura (PROESC) y las calificaciones del profesorado. Sin embargo, este estudio advirtió que los discentes de cursos superiores tendían a producir tramas lineales y sencillas, lo que podría relacionarse con la estructura clásica que la rúbrica proponía.

En segundo lugar, la lista de control o de control es otra herramienta útil para la evaluación de textos. Según Tamayo (2021), es un instrumento que determina el cumplimiento de distintos criterios de evaluación mediante una escala binaria: “conseguido” o “no conseguido”. Su formato sencillo y directo facilita tanto su aplicación como su comprensión por parte del alumnado (véase Tabla 2).

Tabla 2. Lista de control para evaluar los componentes básicos de una carta por alumnado de quinto curso de Primaria.

Nombre y apellidos	X	Criterios de evaluación
3		
	Sí	Escribe la carta siguiendo su estructura.
	No	
	Sí	Presenta ideas claras en la redacción.
	No	
	Sí	Tiene un destinatario y remitente.
	No	

Fuente. Adaptada de Ministerio de Educación del Perú (2016).

Una tercera herramienta que se emplea en la evaluación de la escritura es la escala de apreciación. Tal como explica Montanero (2019), se trata de un instrumento compuesto por una serie ordenada de criterios valorados mediante una escala cuantitativa que permite valorar de forma graduada comportamientos o competencias concretas en un tiempo determinado, con mayor precisión que una lista de control (véase Tabla 3).

Tabla 3. *Algunas horquillas de la escala de apreciación de la lengua escrita para alumnado de Primaria.*

Valoración	Criterios de evaluación
Bien. El trabajo va por buen camino, pero debes cuidar los detalles.	Redacción y expresión adecuada.
	Se usan algunos tecnicismos propios del área.
	Se demuestra conocimiento de la teoría.
	No hay errores conceptuales.
	Actividad de comprensión lectora bien fundamentada. Análisis completo y relevante.
	Enseñanza de lengua fundamentada.
	Composición escrita y análisis de datos fundamentado, completo y relevante.
	La reflexión es buena. Ejemplos buenos.

Fuente. Adaptada de Martín del Pozo (2019).

Una experiencia de interés es la desarrollada por Montanero y Madeira (2019), que analizaron la influencia de la competencia narrativa en estudiantes de cuarto de Primaria, a través de la escritura colaborativa encadenada y el uso de guiones como apoyo para planificar, redactar y corregir textos narrativos. Asimismo, para ello se utilizaron instrumentos como el PROESC, la rúbrica y una escala de apreciación. Los resultados mostraron que, si bien la rúbrica favoreció una mayor verbalización de los comentarios de corrección y un mejor reconocimiento de errores, la escala de apreciación resultó menos efectiva en estos aspectos debido a su menor carácter descriptivo.

1.5 Objetivos

El objetivo general de la investigación consiste en analizar el impacto de dos modalidades de escritura y evaluación sobre la calidad de los textos narrativos producidos por alumnos de 5º de Educación Primaria. Más específicamente, se pretende valorar el efecto de la escritura colaborativa con la evaluación por pares mediante lista de control frente a la escritura individual con autoevaluación mediante lista de control en la mejora de la calidad de los textos narrativos. Por otro lado, se busca explorar el impacto de ambas modalidades en el desarrollo de la destreza escritora. Asimismo, se persigue analizar la cantidad y calidad de las modificaciones realizadas en los textos narrativos tras la autoevaluación individual y evaluación por pares.

2. Método

El presente estudio adoptó un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo de control, basado en el análisis del impacto de dos modalidades de escritura y evaluación sobre la calidad de los textos producidos: por un lado, la escritura individual con autoevaluación mediante lista de control; por otro, la escritura colaborativa con evaluación por pares mediante lista de control. Al combinar simultáneamente la modalidad de escritura y la modalidad de evaluación, el diseño no permite aislar el efecto específico de cada uno de estos factores, por lo que los resultados deben interpretarse como el efecto conjunto de ambas condiciones.

2.1 Participantes

En el estudio participaron 24 estudiantes de 5° de Educación Primaria (10-11 años) de un centro educativo de Badajoz. No participó alumnado con escaso dominio de la lengua castellana, determinado mediante la prueba TIBEx aplicada en la evaluación inicial. A continuación, en la Tabla 4, se muestra la distribución del alumnado según diferentes variables:

Tabla 4. Distribución de la muestra.

Grupo	Hombre (n, %)	Mujer (n, %)	Total (n, %)
Textualización y evaluación colaborativa	8 (33,33 %)	8 (33,33 %)	16 (66,66 %)
Textualización y evaluación individual	3 (12,5 %)	5 (20,83 %)	8 (33,33 %)
Total	11 (45,83 %)	13 (54,16 %)	24 (100 %)

Fuente. Elaboración propia.

2.2 Procedimiento

La intervención se desarrolló en siete sesiones de aproximadamente 55 minutos. A continuación, se detalla el procedimiento seguido en cada sesión.

En la primera sesión, el docente repasa la estructura de la fábula apoyándose en la lectura en voz alta del texto *El lobo disfrazado de cordero* (Esopo, 2020), identificando junto al alumnado las partes del texto narrativo y explicando estrategias básicas para su redacción. Posteriormente, el alumnado realiza una escritura individual de una fábula sobre la mentira durante 25 minutos. Para finalizar la sesión, se aplica el TIBEx como evaluación inicial de la competencia escrita.

En la segunda sesión el docente explica la estructura del texto narrativo, destacando el mito y la fábula. A continuación, el alumnado elabora un mapa conceptual del mito y otro de la fábula, organizados aleatoriamente en dos grandes grupos: un grupo con dieciséis estudiantes formando ocho parejas de trabajo, y otro grupo compuesto por ocho educandos que trabajan individualmente. Finalmente, el alumnado ordena los fragmentos desordenados del mito *Rómulo y Remo* (Falcón y Orellana, 2021) y de la fábula *El águila y la tortuga* (Falcón y Orellana, 2023), manteniendo los mismos agrupamientos.

En la tercera sesión se recuerda al alumnado qué es un mito, sus partes y se ejemplifica con *La caja de Pandora* (Artmann, 2020). Posteriormente, se lleva a cabo la escritura de un mito con una extensión de 4 párrafos durante 25 minutos, manteniendo los agrupamientos asignados en la sesión 2. El alumnado que trabaja mediante ayuda entre iguales realiza una escritura encadenada.

En la cuarta sesión se explica el instrumento de evaluación, la lista de control. A continuación, el alumnado evalúa los mitos elaborados por otros compañeros de su misma condición experimental asignados aleatoriamente por el docente. Posteriormente, los evaluadores proporcionan retroalimentación oral a los evaluados durante 10 minutos, entregando la lista de control correspondiente. Finalmente, los participantes revisan y mejoran el mito elaborado en la sesión anterior, corrigiendo los errores detectados.

Durante la quinta sesión se recuerda la estructura y características de la fábula mediante el ejemplo *El lobo disfrazado de cordero* (Esopo, 2020). Seguidamente, el alumnado realiza la escritura de una fábula durante 25 minutos, siguiendo el mismo procedimiento de textualización que en la tercera sesión.

En la sexta sesión se explica la evaluación mediante la lista de control. Más tarde, el alumnado evalúa las fábulas de otros compañeros de su misma condición experimental. Seguidamente, se realiza una retroalimentación oral de evaluadores a evaluados durante 10 minutos y, finalmente, el alumnado revisa y mejora la fábula elaborada en la sesión anterior.

Por último, en la séptima sesión el alumnado redacta de forma individual una fábula sobre la mentira durante 25 minutos. Para concluir, se administra la prueba final del TIBEx para identificar posibles mejoras en la competencia escrita tras la intervención.

2.3 Materiales

En las sesiones 1 y 7 se emplea el TIBEx para evaluar el rendimiento académico del alumnado. Este instrumento consta de tres pruebas. Como se recoge en Ramos y González (2017), la primera (ORT) valora la ortografía mediante un dictado de palabras. La segunda prueba (DF) evalúa la correcta unión y separación de palabras, así como el uso adecuado de signos de puntuación y mayúsculas. La tercera prueba (CIP) mide la competencia en comprensión, selección y producción escrita de ideas a partir de dos textos expositivos.

Además, en las sesiones 4 y 6 se utiliza una lista de control para la evaluación por pares del mito y la fábula elaborados previamente. Este instrumento, adaptado de Montanero et al. (2020), incluye 20 criterios narrativos que los evaluadores valoran como “Conseguido” o “No conseguido” (véase anexo 1).

Por último, el docente corrige los textos de las sesiones 1 y 7 mediante una rúbrica de evaluación (véase anexo 2), con el objetivo de analizar el rendimiento inicial y final del alumnado y comparar las dos modalidades de textualización y evaluación de la intervención.

2.4 Análisis de datos

El análisis de los datos relativos a la calidad de las narraciones producidas por el alumnado se realizó mediante procedimientos cuantitativos utilizando el software estadístico SPSS. El procedimiento se inició con la importación de los resultados y el establecimiento de etiquetas de valor para cada categoría. Posteriormente, se comprobó el cumplimiento de los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas. Dado el tamaño reducido de los grupos ($n = 8$ y $n = 16$), la normalidad se evaluó mediante la prueba de Shapiro-Wilk, recomendada para muestras inferiores a 50 casos, y la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene. Adicionalmente, se aplicó la prueba de Rachas para descartar patrones no aleatorios en la secuencia de respuestas.

Para el primer análisis referido a la comparación del rendimiento en escritura narrativa antes y después de la intervención, medida a través de TIBEx, los resultados de Shapiro-Wilk indicaron que los datos no seguían una distribución normal ($p < 0,05$), por lo que se aplicaron pruebas no paramétricas, en concreto, la prueba chi-cuadrado, que permitió comparar el pretest y postest intragrupo como entre grupos.

En el segundo análisis referido a las mejoras obtenidas tras la intervención en la calidad de los textos narrativos: escritura individual frente a escritura colaborativa, se repitió el mismo procedimiento. Los resultados de Shapiro-Wilk indicaron que los datos seguían una

distribución normal ($p > 0,05$), por lo que se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes con el objetivo de identificar posibles diferencias entre los grupos en pretest y posttest, y entre los textos de las sesiones 5 y 6, considerando un nivel de significación en $\alpha = 0,05$.

Con carácter exploratorio y complementario al análisis cuantitativo, se registró la cantidad de modificaciones añadidas y no añadidas en el texto de la sesión 6 con respecto al de la sesión 5, con la finalidad de analizar cualitativamente las características de los textos producidos.

3. Resultados

3.1 Comparación del rendimiento en escritura narrativa antes y después de la intervención, medida a través del TIBEx

La Tabla 5 muestra los resultados obtenidos en las tres pruebas del TIBEx relacionadas con la escritura de textos, aplicadas en la primera y última sesión de la intervención.

Tabla 5. Medias y desviaciones típicas de los resultados de los criterios del TIBEx en las condiciones de escritura colaborativa e individual.

Prueba	Texto original (sesión 1)				Texto final (sesión 7)				Dif. S7-S1	
	Individual		Colaborativo		Individual		Colaborativo		Indiv.	Colab.
	X	DT	X	DT	X	DT	X	DT		
ORT	13,63	5,53	15,06	3,34	15,38	4,60	16,71	2,57	1,75	1,65
DF	16,13	2,95	16,53	1,42	16,00	2,56	16,12	1,32	-0,13	-0,41
CIP (texto 1)	4,00	0,93	4,41	1,37	4,25	0,89	3,65	1,58	0,25	-0,76* (χ^2 : 47,9)
CIP (texto 2)	4,38	0,92	4,41	1,73	4,50	1,20	4,71	2,39	0,13	-0,29* (χ^2 : 62,54)
Total	38,13	8,54	40,41	6,05	40,75	5,65	41,18	5,37	2,62	0,76* (χ^2 : 139,54)

Fuente. Elaboración propia.

Nota. Diferencias estadísticamente significativas: (*) $p < 0,05$

En términos generales, la intervención mejoró la escritura narrativa en la condición individual y en la colaborativa. En la prueba de ortografía, ambos grupos mostraron mejoras similares, lo que indica un efecto positivo general. En la prueba de dictado de frases, los resultados se mantuvieron estables en ambas condiciones. Las principales diferencias aparecieron en la composición escrita. El grupo individual mantuvo puntuaciones estables en los textos 1 y 2, mientras que el grupo colaborativo presentó un descenso significativo en el texto 1 ($\chi^2(1) = 47,9$; $p < 0,05$) y en el texto 2 ($\chi^2(1) = 62,54$; $p < 0,05$). Estos resultados sugieren posibles dificultades en la planificación, organización y coherencia del contenido lo que podría estar relacionado con dificultades de coordinación entre los miembros de la pareja. En el resultado total, la mejora global fue estadísticamente significativa en el grupo colaborativo ($\chi^2(1) = 139,54$; $p < 0,05$), aunque el aumento de las medias fue mayor en la condición individual.

El análisis estadístico también confirmó la homogeneidad entre los grupos en el pretest y el postest. Sin embargo, la evolución individual mostró mejoras superiores a la colaborativa, especialmente en la construcción del contenido narrativo.

3.2 Mejoras obtenidas tras la intervención en la calidad de los textos narrativos: escritura individual frente a escritura colaborativa

La Tabla 6 muestra los datos correspondientes a las narraciones elaboradas en la sesión 5 y en la sesión 6, según la valoración cuantitativa de su calidad que han obtenido utilizando la rúbrica. Atendiendo a esta información, se puede apreciar una calidad homogénea de los textos redactados por los discentes, aunque se observa una diferencia significativa en el grupo de estudiantes que escribió en pareja en el criterio “ortografía” entre el texto de la sesión 5 y el de la sesión 6, a favor de este último ($t(7) = -2,17$; $p < 0,05$).

Por otra parte, se observan diferencias significativas entre el grupo colaborativo y el individual en el pretest, específicamente, en el criterio de “vocabulario”, que alude al empleo de palabras diversas y poco conocidas, a favor del agrupamiento individual ($t(22) = -2,28$; $p < 0,05$). Al mismo tiempo, destaca la ausencia de diferencias entre ambas condiciones experimentales en el postest.

Tabla 6. Medias y desviaciones típicas de los resultados de los criterios de la rúbrica en las condiciones de escritura colaborativa e individual.

Criterio	Texto original (sesión 5)				Texto final (sesión 6)				Dif. S6-S5	
	Indiv.		Colab.		Indiv.		Colab.		Indiv.	Colab.
	X	DT	X	DT	X	DT	X	DT	X	DT
Marco	1,06	0,32	0,94	0,30	0,94	0,50	1,06	0,30	-0,12	0,12
Tema	0,75	0,38	0,79	0,44	0,79	0,49	0,79	0,44	0,04	0
Trama	0,81	0,46	0,97	0,41	1,00	0,50	1,09	0,40	0,19	0,12
Creatividad	1,00	0,46	0,89	0,33	1,14	0,48	0,88	0,33	0,14	-0,01
Subtotal de contenido	3,63	1,03	3,59	0,73	4,00	1,35	3,82	0,75	0,37	0,23
Oraciones	1,13	0,44	0,85	0,34	1,07	0,35	0,97	0,28	-0,06	0,12
Vocabulario	1,13	0,23	0,94	0,17	1,14	0,24	1,00	0,25	0,01	0,06
Ortografía	0,62	0,22	0,56	0,32	1,00	0,58	0,79	0,25	0,38	0,23*(=-2,17)
Subtotal de aspectos formales	2,81	0,80	2,41	0,54	3,21	0,91	2,76	0,59	0,40	0,35
Total	6,44	1,45	6,00	0,97	7,21	1,60	6,59	0,87	0,77	0,59

Fuente. Elaboración propia.

Nota. Diferencias estadísticamente significativas: (*) $p < 0,05$

Por otro lado, la Tabla 7 refleja los datos de los textos narrativos redactados en la sesión 1 y en la sesión 7, según la valoración cuantitativa obtenida mediante la rúbrica. Como puede observarse, solo hay diferencias significativas en el subtotal del contenido en el grupo que escribió en pareja, ya que la media del último texto fue superior a la del primero (t de Student = -2,07; $p < 0,05$).

De acuerdo con los resultados, se observan diferencias entre grupos en el criterio de “ortografía”, que se centra en la escritura correcta de las palabras siguiendo las reglas de ortografía, en el primer texto a favor del agrupamiento en parejas (t de Student = 2,22; $p < 0,05$); y el criterio de “vocabulario” en el último texto a favor del agrupamiento individual (t de Student = -2,42; $p < 0,05$).

Tabla 7. Medias y desviaciones típicas de los resultados de los criterios de la rúbrica en las condiciones de escritura colaborativa e individual.

Criterio	Texto original (sesión 1)				Texto final (sesión 7)				Dif. S7-S1	
	Indiv.		Colab.		Indiv.		Colab.		Indiv.	Colab.
	X	DT	X	DT	X	DT	X	DT	X	DT
Marco	0,94	0,32	0,88	0,33	0,81	0,53	0,97	0,22	-0,13	0,09
Tema	0,94	0,50	0,97	0,33	1,21	0,49	1,19	0,40	0,27	0,22
Trama	0,81	0,26	0,85	0,34	1,14	0,38	1,06	0,31	0,33	0,21
Creatividad	1,00	0,27	1,18	0,35	1,29	0,27	1,28	0,31	0,29	0,1
Subtotal contenido	3,69	0,70	3,88	0,89	4,57	1,34	4,50	0,82	0,88	0,62 * ($t = -2,07$)
Oraciones	0,88	0,35	0,88	0,33	0,93	0,35	1,09	0,27	0,05	0,21
Vocabulario	1,00	0	1,00	0	1,14	0,24	1,00	0	0,14	0
Ortografía	0,31	0,37	0,65	0,34	0,64	0,48	0,59	0,38	0,33	-0,06
Subtotal aspectos formales	2,19	0,59	2,53	0,54	2,71	0,70	2,69	0,57	0,52	0,16
Total	5,88	0,58	6,41	1,09	7,29	1,82	7,19	1,17	1,41	0,78

Fuente. Elaboración propia.

Nota. Diferencias estadísticamente significativas: (*) $p < 0,05$

3.3 Cantidad de modificaciones introducidas en las narraciones tras el proceso de evaluación

En el estudio de las mejoras introducidas entre ambas narraciones se ha llevado a cabo un registro de la cantidad de modificaciones añadidas en el texto de la sesión 6 con respecto al de la sesión 5, además de un análisis cualitativo de los datos. Por ejemplo, los sujetos MNU y JME, que trabajaron en parejas, mejoraron en el criterio “marco” de la rúbrica tras recibir la retroalimentación de sus evaluadores a través de la lista de control. En la siguiente transcripción se muestra la mejora mencionada:

Fragmento de la narración de la sesión 5: “Érase una vez una serpiente llamada Juana, que siempre llevaba pan al colegio. Por otro lado, estaba el cocodrilo llamado Javier [...]”.

Corrección de compañeros (que trabajan igualmente en pareja): Los compañeros evaluadores seleccionaron la opción “No conseguido” en el indicador “Se describe cómo es la personalidad de los protagonistas”.

Fragmento de la narración de la sesión 6: “Érase una vez una serpiente llamada Juana que era humilde, amable y sincera que siempre llevaba pan al colegio. Por otro lado, estaba el cocodrilo llamado Javier que era malo y ambicioso [...]”.

Asimismo, se estudiaron las modificaciones inadecuadas que desarrollaron ambos discentes en el desarrollo de la narración durante la sesión 6. Este hecho tenía lugar cuando el alumnado no introducía en su trabajo las sugerencias proporcionadas por la pareja de

estudiantes que se encargaban de su evaluación, siendo esto debido a dos motivos posibles: por un lado, la incomprensión del alumnado para redactar lo que establecen los indicadores y, por otro lado, su postura contraria a la de sus compañeros sobre la ausencia de dicho indicador en el texto narrativo corregido. Seguidamente, se expone un ejemplo de un cambio inadecuado en el criterio “ortografía” de la rúbrica, que fue realizado por el sujeto GRT, el cual trabajó de forma individual durante la intervención.

Fragmento de la narración de la sesión 5: “Los ladron le dijeron a la ardilla o te únes a nuestra banda o desvelamos tu secreto, la ardilla le dijo a los ladrones que si que se unía a la banda”.

Corrección del compañero: “El compañero encargado de la evaluación del alumno GRT seleccionó la opción “No conseguido” en el indicador “No hay ninguna falta de ortografía”.

Fragmento de la narración de la sesión 6: “Se llevaron a la ardilla porque los ladrones salieron corriendo, un rato después se llevaron a la ardilla a la carcel y el ladron salió corriendo por eso no lo pillaron”.

Tabla 8. Porcentaje de modificaciones incorporadas en las narraciones de la sesión

Dimensión	Criterio	Condición	Cambio positivo	Cambio negativo
			(n/%)	(n/%)
Organización y contenido	Marco	Individual	5 (9,80 %)	3 (5,88 %)
		Colaborativo	8 (9,88 %)	6 (7,40 %)
	Tema	Individual	4 (7,84 %)	5 (9,80 %)
		Colaborativo	8 (9,88 %)	4 (4,94 %)
	Trama	Individual	3 (5,88 %)	2 (3,92 %)
		Colaborativo	5 (6,17 %)	2 (2,47 %)
	Creatividad	Individual	4 (7,84 %)	5 (9,80 %)
		Colaborativo	7 (8,64 %)	2 (2,47 %)
Aspectos gramaticales	Oraciones	Individual	3 (5,88 %)	3 (5,88 %)
		Colaborativo	10 (12,35 %)	6 (7,41 %)
	Vocabulario	Individual	5 (9,80 %)	4 (7,84 %)
		Colaborativo	4 (4,94 %)	9 (11,11 %)
	Ortografía	Individual	1 (1,96 %)	4 (7,84 %)
		Colaborativo	2 (2,47 %)	8 (9,88 %)

Fuente. Elaboración propia.

El análisis de los datos recogidos (Tabla 8) indica que la mayoría de las modificaciones realizadas por el alumnado se concentraron en la dimensión “organización y contenido”, representando el 60,78 % de los cambios efectuados de forma individual y el 51,85 % en modalidad colaborativa. La dimensión “aspectos gramaticales” mostró un porcentaje menor de modificaciones, con un 39,22 % en el trabajo individual y un 48,15 % en el colaborativo.

Dentro de la dimensión “organización y contenido”, los resultados correspondientes a la modalidad individual señalan que los criterios más intervenidos fueron “tema” y “creatividad”, ambos con un 17,65 % del total de cambios. En cuanto a los cambios positivos, el criterio con mayor frecuencia fue “marco” (9,80 %). Los cambios negativos fueron menos

frecuentes; sin embargo, los criterios “tema” y “creatividad” concentraron el mayor número de ellos (9,80 %).

En la modalidad colaborativa, el criterio más modificado fue también “marco” (17,28 %). Los cambios positivos se distribuyeron principalmente entre los criterios “marco” y “tema” (ambos con un 9,88 %). Por lo que respecta a los cambios negativos, se observó una frecuencia reducida, con una mayor incidencia en el criterio “marco” (7,40 %).

Respecto a la dimensión “aspectos gramaticales”, el número de modificaciones fue inferior al de la otra dimensión analizada, aunque mostró una presencia relevante tanto en el trabajo individual (39,22 %) como en el colaborativo (48,15 %). En el caso de los cambios individuales, los criterios que concentraron el mayor porcentaje de cambios positivos fueron “vocabulario” (9,80 %), mientras que los negativos se asociaron principalmente a “vocabulario” y “ortografía” (7,84 %). En la modalidad colaborativa, los cambios positivos se registraron principalmente en el criterio “oraciones” (12,35 %), mientras que los negativos se concentraron en “vocabulario” (11,11 %).

4. Discusión

La presente investigación ha tenido como finalidad analizar los efectos de la escritura colaborativa y la evaluación entre iguales en la mejora de los textos narrativos producidos por alumnado de Educación Primaria. Si bien los resultados generales apuntan a un potencial positivo en ambas modalidades, existen matices significativos que merecen un análisis profundo a la luz de investigaciones previas.

Un hallazgo llamativo es el descenso significativo en las puntuaciones de composición escrita (CIP) observado en el grupo colaborativo entre el pretest y el postest. A pesar de que este grupo obtuvo una mejora global en la puntuación total del TIBEx, su rendimiento en la producción de ideas y organización textual disminuyó. Este fenómeno sugiere que la escritura conjunta, si no cuenta con una coordinación clara y apoyos didácticos precisos, puede generar dificultades en la planificación y coherencia del contenido. Estos resultados coinciden con las advertencias de González-Arévalo et al. (2022) sobre la posible falta de madurez del alumnado de estas edades para gestionar procesos cognitivos complejos de forma compartida.

Asimismo, la efectividad de la evaluación por pares parece estar condicionada por la experiencia previa, tal como indicaron Panadero y Alonso-Tapia (2013b). En este estudio, la tendencia del grupo individual a obtener progresos más sólidos en aspectos específicos y en la organización general del relato podría explicarse por una autorregulación cognitiva en solitario, frente a la carga de negociación que implica el trabajo en parejas.

No obstante, los resultados en cuanto al “marco narrativo” ofrecen una visión complementaria. El grupo colaborativo mostró avances significativos en la estructura del relato, lo cual guarda relación con el estudio de Montanero et al. (2014), donde se observó que la coevaluación fomentaba mejoras en la descripción y contexto del relato, mientras que la evaluación individual se centraba más en aspectos formales como la ortografía y la gramática. En esta investigación, el trabajo en parejas facilitó aportaciones cualitativas más ricas, confirmando lo propuesto por Boillos (2021) sobre el valor del diálogo entre iguales para promover un aprendizaje activo.

Otro punto crítico a considerar es la calidad de las modificaciones tras la evaluación. Se registró un mayor número de cambios en los textos tras una evaluación por pares. Sin embargo, el análisis cualitativo mostró que no todas las sugerencias de los compañeros fueron

incorporadas adecuadamente, debido en ocasiones a la incomprensión de los indicadores o a posturas contrarias entre los miembros de la pareja. Esto refuerza la necesidad de establecer criterios de evaluación claros y comprensibles, como subrayan Cobos-Sanchiz et al. (2022), para evitar que la subjetividad o la falta de preparación técnica limiten el valor formativo de la retroalimentación.

5. Conclusiones

A pesar de estas limitaciones, esta experiencia ha puesto de manifiesto el valor pedagógico de integrar la ayuda entre iguales y la evaluación formativa en el aula de Primaria. Esta combinación no solo mejora la calidad de los textos narrativos, sino que también fortalece competencias cognitivas, lingüísticas y sociales, creando un entorno de aprendizaje más colaborativo, reflexivo y significativo. Los resultados invitan a seguir investigando en esta línea, incorporando estrategias que favorezcan la participación activa del alumnado y el desarrollo de su pensamiento crítico y autonomía.

Estos resultados deben interpretarse con precaución debido a las limitaciones del estudio. En primer lugar, el tamaño y el tipo de muestra, con una distribución desigual entre condiciones, restringen la validez externa de los hallazgos y dificultan su generalización a otros contextos. En segundo lugar, la brevedad de la intervención impide descartar completamente que los efectos observados se deban en parte a la novedad del procedimiento, ni establecer si los beneficios se mantienen a largo plazo. Asimismo, el diseño de factores combinados (que integra escritura colaborativa, coevaluación por pares y autoevaluación) puede dificultar identificar con precisión el efecto específico de cada estrategia sobre la mejora de la calidad de los textos escritos. Finalmente, la asignación aleatoria del alumnado a cada condición experimental se realizó en un contexto educativo natural, lo que, si bien aumenta la validez ecológica del estudio, puede limitar el control absoluto sobre variables extrañas.

6. Referencias

- Andrade, H., & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(3), 1-11. https://scholarsarchive.library.albany.edu/edpsych_fac_scholar/2/
- Artmann, P. (2020). *La caja de Pandora*. Árbol ABC. <https://arbolabc.com/mitos-y-leyendas-para-ni%C3%B1os/caja-de-pandora>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bissell, A. N., & Lemons, P. P. (2006). A new method for assessing critical thinking in the classroom. *BioScience*, 56(1), 66-72. [https://doi.org/10.1641/0006-3568\(2006\)56\[66:ANMFAC\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1641/0006-3568(2006)56[66:ANMFAC]2.0.CO;2)
- Boillos, M. M. (2021). Incidencia de la revisión por pares en la construcción de textos académicos a nivel universitario. *DELTA*, 37(3), 1-21. <http://doi.org/10.1590/1678-460X202153017>
- Campuzano-López, J. G., Mero-Ponce, J. K., Zambrano-Zambrano, J. R., y Quiroz-Parrales, L. A. (2021). La retroalimentación como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 57-69. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i4.2081>

- Castro, E. I. (2022). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la escritura en estudiantes de primaria. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 547-564. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a15>
- Ceballos, R. R. (2016). La autoevaluación docente en la formación continua. *Universita Ciencia*, 1(5), 24–41. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7157942>
- Chávez, A. R. (2022). *Influencia de las estrategias de retroalimentación en la competencia lee en estudiantes de la Institución Educativa 82711 “El Enterador”, Bambamarca, 2021*. [Tesis para obtener el grado académico de Maestro en Administración de la Educación]. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/94873>
- Cobos-Sanchiz, D., Jaén-Martínez, A., López, E., Martín, A. H., y Molina-García, L. (2022). *Educación y Sociedad: Pensamiento e innovación para la transformación social*. Dykinson.
- Decreto 107/2022, de 28 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 151, de 5 de agosto de 2022.
- Esopo. (2020). *Fábulas de Esopo como nunca*. VOCA. <https://www.vocaeditorial.com/colorin-colorado/fabulas-de-esopo-como-nunca/#1591188462282-9f6ff411-0510>
- Falcón, J., y Orellana, A. (2021). Rómulo y Remo. *Bosque de las Fantasías*. <https://www.bosquedefantasias.com/recursos/mitologia/romulo-y-remo>
- Falcón, J., y Orellana, A. (2023). El águila y la tortuga. *Bosque de las Fantasías*. <https://www.bosquedefantasias.com/recursos/fabulas-infantiles-cortas/el-aguila-y-la-tortuga>
- Fernández, M. J., Montanero, M., y Lucero, M. (2019). La evaluación de la competencia narrativa en la educación básica. *Revista de Educación*, 383, 85-112. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-383-402>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Gallavan, N. P., & Kotler, J. A. (2009). *A complete guide to rubrics: Assessment made easy for teachers, K–college*. Rowman & Littlefield.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Teachers’ proficiency perceptions of about the measurement and evaluation techniques and the problems they confront. *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 135-145.
- González-Arévalo, C., Monguillot, M., y Andrés, A. (2022). La evaluación por pares en el ámbito universitario: una experiencia en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 1(24), 140-160. <https://doi.org/10.24197/aefd.24.2022.140-160>
- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2013). Writing: Importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9395-2>
- Gudiño, D., Fernández-Sánchez, M. J., Becerra-Traver, M. T., y Sánchez-Herrera, S. (2024). University Students’ Perceptions of Peer Assessment in Oral Presentations. *Education Sciences*, 14(221), 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci14030221>
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Lawrence Erlbaum Associates.
- Herranz, M. (2019). Participación de los alumnos en sus procesos de evaluación. Una experiencia de autoevaluación y autocalificación en la tutoría de Educación Primaria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 220–225. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1652>

- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Knoch, U., Read, J., & von Randow, J. (2007). Re-training writing raters online: How does it compare with face-to-face training? *Assessing Writing*, 12(1), 26–43. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2007.04.001>
- Martín del Pozo, M. Á. (2019). Las escalas graduadas como instrumento para explicitar logros de aprendizaje y criterios de evaluación: una experiencia desde la didáctica de la lengua. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 121–126. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1659>
- Menéndez, J. (2013). *Rúbricas para la evaluación de proyectos de Aprendizaje-Servicio en los estudios universitarios de las artes*. Universidad de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6369603>
- Montanero, M. (2019). *Didáctica general. Planificación y práctica de la enseñanza primaria*. Universidad de Extremadura/Servicio de Publicaciones. https://publicauex.unex.es/libro/didactica-general-planificacion-y-practica-de-la-ensenanza-primaria_134436/
- Montanero, M., Lucero, M., y Fernández, M. J. (2014). Iterative co-evaluation with a rubric of narrative texts in Primary Education / Coevaluación iterativa con rúbrica de textos narrativos en la Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 184–220. <http://doi.org/10.1080/02103702.2014.881653>
- Montanero, M., y Madeira, M. L. (2019). Collaborative chain writing: effects on the narrative competence of primary school students / Escritura colaborativa encadenada: efectos en la competencia narrativa de estudiantes de Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 42(4), 915–951. <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1650464>
- Núñez-Valdés, K., Núñez-Valdés, G., y Castillo-Paredes, A. (2024). Retroalimentación en el contexto educativo: Una revisión sistemática. *Formación Universitaria*, 17(2), 61–72. <http://doi.org/10.4067/s0718-50062024000200061>
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2013a). Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551–576. <http://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2013b). Revisión sobre autoevaluación educativa: evidencia empírica de su implementación a través de la autocalificación sin criterios de evaluación, rúbricas y guiones. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 172–197. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1957/1868>
- Pérez, R., Cebrián, D., y Rueda A. B. (2014). Evaluación de pares y autoevaluación con erúbricas: caso de estudio en el grado de Educación Primaria. *Revista de docencia universitaria*, 12(4), 437–456. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5632>
- Pons-Seguí, L., Cano, E., Lluch, L., y Fernández-Ferrer, M. (2018). La evaluación entre iguales para la mejora de aprendizaje y el desarrollo de competencias. *Revista del CIDUI: Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 1(4), 1–9. <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/348965/440165>
- Prins, F. J., Sluijsmans, D. M. A., Kirschner, P. A., & Strijbos, J. (2005). Formative peer assessment in a CSCL environment: A case study. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(1), 417–444. <https://doi.org/10.1080/02602930500099219>
- Pucha, M. R. (2023). Importancia de la grafomotricidad en el desarrollo de la lecto-escritura en niños y niñas. *Polo del Conocimiento*, 9(1), 226–247.
- Ramos, J. L., y González, A. I. (2017). Evaluación de Técnicas Instrumentales Básicas de Extremadura (TIBEx). Instrumentos y orientaciones para la enseñanza. *Letra*

- Minúscula*. <https://www.educarex.es/atencion-diversidad/tecnicas-instrumentales-basicas-extremadura.html>
- Sanmartí, N. (2010). Aprender a evaluarse: motor de todo aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 1(192), 26-69. <https://goo.su/9hWsX>
- Sivan, A. (2000). The Implementation of Peer Assessment: An action research approach. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 7(2), 193–213. <https://doi.org/10.1080/713613328>
- Tamayo, O. (2021). *La lista de control en la evaluación de los aprendizajes*. [Examen de Suficiencia Profesional]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/1eeecce7-989f-4cfa-b093-2db7924beef5>
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>

Anexos

Anexo 1. Lista de control de textos narrativos. (Montanero et al., 2014).

Alumno/as que evalúan:		
Alumno/as evaluados:		
Criterios	Conseguido	No conseguido
Se cuenta cuándo ocurrió la historia.		
Se cuenta dónde ocurrió la historia.		
Se describe quiénes son los protagonistas.		
Se describe cómo son los protagonistas físicamente.		
Se describe cómo es la personalidad de los protagonistas.		
Se describe con claridad todo lo que pasó al principio.		
Se describe con claridad cómo se sintieron los personajes al principio.		
Se describe con claridad qué se propusieron hacer los personajes.		
Se explica muy bien todo lo que pasó en la historia en varios momentos bien ordenados.		
Se explica muy bien cómo quedaron al final los personajes.		
La historia es original.		
La historia es entretenida.		
La historia tiene sentido del humor.		
La historia nos enseña algo.		
Las frases se entienden bien.		
La mayoría de las frases están bien puntuadas.		
Se incluyen diálogos en la historia.		
Se utiliza un vocabulario rico.		
Se utilizan algunas palabras poco conocidas.		
No hay ninguna falta de ortografía.		

Fuente. Adaptada de Montanero et al. (2014).

Anexo 2. Rúbrica de evaluación de textos narrativos. (Montanero et al., 2014, pp. 219-220).

Criterios	Excelente (4) (1,5 p.)	Muy bien (3) (1 p.)	Bien (2) (0,5 p.)	Mejorable (1) (0 p.)	Observ.
Marco	Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia. Se describe quiénes son los protagonistas y cómo son (físicamente, personalidad, etc.)	Se cuenta cuándo y dónde ocurrió la historia y quiénes son los protagonistas, pero no se describe cómo son.	Sólo se nombran algunos personajes sin comentar nada de ellos.	No hay ninguna introducción a la historia.	
Tema o suceso inicial	Se describe con claridad todo lo que pasó al principio, cómo se sintieron los personajes y qué se propusieron hacer.	Se explica un poco lo que pasó al principio y cómo se sintieron los personajes.	Se explica algo que pasó al principio, pero no se entiende bien.	No se explica qué pasó al principio.	
Trama (episodios y resolución)	Aunque la historia es larga, se explica muy bien todo lo que pasó después (en varios momentos bien ordenados, y cómo quedaron al final los personajes).	La historia es sencilla. Se explica con suficiente claridad lo que pasó después y al final.	La historia es un poco liosa o algunos hechos no tienen mucho sentido.	En la historia no pasa nada o no se entiende nada de lo que pasa.	
Creatividad e interés	La historia es original y entretenida. Tiene sentido del humor o nos enseña algo.	La historia es original y entretenida.	La historia es original y se entiende, pero es demasiado corta o muy aburrida.	La historia está copiada o no se entiende.	

Oraciones	Las frases se entienden bien y la mayoría están bien puntuadas, incluyendo los diálogos.	Las frases se entienden bien, pero hay pocos signos de puntuación (o sólo son comas).	La mayoría de las frases se entienden bien, aunque algunas están mal hechas.	La mayoría de las frases no se entienden porque están mal construidas.
Vocabulario	Se utiliza un vocabulario rico, con algunas palabras poco conocidas.	Se utiliza un vocabulario correcto y variado (que no se repite demasiado).	Las palabras son correctas, pero se repiten mucho.	El vocabulario es muy pobre y con muchos errores (algunas palabras no son las más adecuadas para lo que se quiere decir).
Ortografía	No hay ninguna falta de ortografía.	Hay pocas faltas de ortografía.	Hay bastantes faltas de ortografía (una por cada dos oraciones de forma aproximada).	Hay muchas faltas de ortografía (una o más en cada oración).

Total.

Fuente. Montanero et al. (2014).

Brecha de género respecto al acceso a la formación de las madres de familias monomarentales en Santander (Colombia) y Extremadura (España)

Antonio Macías Rodríguez ¹; Ester Alventosa Bleda ²; María-José López Rey ^{3, *}

¹ Universidad de Extremadura, España.

antoniomr@unex.es; <https://orcid.org/0000-0001-7202-902X>

² Universidad de Extremadura, España.

mariae.e.alventosa@uv.es; <https://orcid.org/0000-0002-5067-3233>

³ Universidad de Extremadura, España.

mane@unex.es; <https://orcid.org/0000-0002-9932-5029>

* Autor de correspondencia: mane@unex.es

Recibido: 16-06-2026; Aceptado: 21-07-2026

Resumen. Si todavía persiste la brecha de género en educación, en las familias monomarentales se agrava más todavía, y afecta al cumplimiento de los ODS 4 y 5. Los estudios de caso realizados en el departamento de Santander (Colombia) y en la Comunidad Autónoma de Extremadura (España), examinan el nivel educativo y formativo de madres en situación de familia monomarental. Mediante un análisis comparado, se pretende poner de manifiesto la importancia de las políticas sociales para, como mínimo, disminuir la brecha de género respecto al derecho a la educación. La situación específica de las madres jefas de familia, como únicas proveedoras de recursos en sus hogares, las sitúa en la necesidad imperante de ingresar al mercado laboral (como empleadas o autónomas/empresarias), dificultando o impidiendo la continuidad de su educación/formación.

Palabras clave: Derecho a la educación, familias monomarentales, políticas sociales, brecha de género.

[en] Gender gap in access to training for mothers in single-parent families in Santander (Colombia) and Extremadura (Spain)

Abstract. While the gender gap in education persists, it is even more pronounced in single-mother families, hindering the achievement of SDGs 4 and 5. Case studies conducted in the department of Santander, Colombia, and the Autonomous Community of Extremadura, Spain, examine the educational and training levels of mothers in single-mother households. Through a comparative analysis, the aim is to highlight the importance of social policies to, at a minimum, reduce the gender gap in access to education. The specific situation of single mothers, as the sole providers of resources in their homes, places them in a position of urgent need to enter the labour market (either as employees or as self-employed business owners), making it difficult or impossible to continue their education and training.

Key words: Right to education, single-mother families, social policies, gender gap.

[pt] Disparidade de género no acesso à formação das mães de famílias monoparentais em Santander (Colômbia) e na Extremadura (Espanha)

Resumo. Embora a disparidade de género na educação persista, é ainda mais acentuada nas famílias monoparentais chefiadas por mulheres, dificultando o alcance dos ODS 4 e 5. Estudos de caso realizados no departamento de Santander, Colômbia, e na Comunidade Autónoma da Extremadura, Espanha, examinam os níveis de escolaridade e a formação das mães em lares monoparentais chefiados por mulheres. Através de uma análise comparativa, o objetivo é destacar a importância de políticas sociais que, no mínimo, reduzam a disparidade de género no acesso à educação. A situação específica das mães solteiras, enquanto únicas provedoras de recursos nos seus lares, coloca-as numa posição de extrema necessidade de inserção no mercado de trabalho (quer como empregadas, quer como empresárias), tornando difícil ou impossível a continuidade dos seus estudos e formação.

Palavras-chave: Direito à educação, famílias monoparentais chefiadas por mulheres, políticas sociais, desigualdade de género.

Conflicto de intereses	La autoría declara no tener ningún conflicto de intereses.
Contribución de autoría	Conceptualización, A.M.; Metodología, A.M.; Software, A.M.; Validación, A.M., E.A. y M.-J.L.; Análisis formal, A.M.; Investigación, A.M., Redacción revisión y edición, A.M y E.A y M.-J.L.; Supervisión, M.-J.L.
Agradecimientos	-
Financiación	Esta investigación no ha recibido financiación externa.
Declaración de consentimiento informado	Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes.

1. Introducción

A nivel internacional, todavía existen numerosos lugares donde la brecha de género, con respecto a la formación, es manifiesta. Seguramente se estará pensando en países en vías de desarrollo, pero no solamente sucede en estos. En la presente investigación se pone de manifiesto el acuse de esta brecha en madres que son cabeza de familia en familias monomarentales. Esto, no solamente viola el derecho a la educación, sino que se aleja de cumplir los ODS 4 (educación de calidad) y 5 (igualdad de género). Los estudios de caso realizados en el departamento de Santander, en Colombia y en la Comunidad de Extremadura, en España, muestran el nivel educativo y formativo de madres en situación de familia monomarental y las dificultades que enfrentan al querer continuar su formación con estudios superiores.

La situación específica de las madres jefas de familia las sitúa como únicas proveedoras de recursos en sus hogares, así como, generalmente, con escasos recursos de apoyo en la crianza, dificultando su continuidad formativa. La presente investigación aborda aquellos aspectos vinculados con la formación de las madres (nivel formativo y las opciones para formarse y trabas económicas y estructurales, entre otras). Para la recogida de información se han entrevistado 63 madres, que cumplen la condición de monomarentalidad, es decir, llevan la crianza de sus hijas e hijos sin ninguna pareja.

2. Fundamentación teórica

Una de las particularidades distintivas de las sociedades contemporáneas es el valor intrínseco del conocimiento, de manera que el impulso detrás del desarrollo económico, social y cultural en las sociedades avanzadas radica, en gran medida, en el capital educativo y formativo que posee su ciudadanía. Será Peter Drucker (1969), quien anticipará la aparición de los trabajadores del conocimiento, que contribuirían a la conformación de una sociedad del conocimiento.

Por otro lado, desde la perspectiva de la teoría del capital humano (Becker, 1964; Schultz, 1961), imbuida del neoclasicismo liberal, se enfatiza la relevancia de la inversión en educación y formación, al actuar como factor que incrementa la productividad individual y consecuentemente, adecua mejor a las personas al mercado laboral, mientras aquellos que no realizan tal inversión, de alguna manera, su destino los sitúa en los márgenes del mercado laboral (Toharia, 1983). Sin embargo, esta posición fue cuestionada desde perspectivas críticas, bien desde el marxismo, que subrayaba como la teoría del capital humano ignoraba la estructura salarial o las relaciones sociales que emergen en el proceso educativo, que únicamente pueden explicarse mediante un análisis de clases explícito (Bowles & Gintis, 1975); o bien desde el feminismo, así Crompton (1997), complementa la perspectiva marxista, al señalar que la inversión en la formación rinde diferencialmente según el género, la clase social y el territorio. Es decir, el acceso a la educación y la formación tiene unos condicionantes estables que permiten o limitan el acceso y eventualmente su culminación, y que se encuentran vinculados a la clase social y al género de pertenencia.

Siguiendo estos principios y dinámicas, si bien los países suelen priorizar —principalmente los más desarrollados, aunque posteriormente se incorporarán el resto de los países— la formación y educación de su población con el objetivo de disponer de una ciudadanía competente e instruida, la realidad dista de ser tan accesible para toda la población, erigiéndose múltiples barreras que dificultan tanto la accesibilidad como la culminación formativa. Expresamente, un arquetipo que representa las dificultades de acceso y culminación de la formación lo representan las mujeres monomarentales, la inversión formativa no elimina las brechas salariales ni garantiza condiciones laborales dignas, configurándose lo que algunas autoras denominan el suelo pegajoso —en contraposición al techo de cristal— que ancla a las mujeres en condiciones de baja cualificación y empleo precario (Barrère-Maurisson, 2003), y que en casos de situaciones de crisis (como fue la pandemia de COVID 19) puede llegar a agudizar manifiestamente este tipo de desigualdad (Hernández Cordero et al., 2024).

La literatura especializada concede una atención particular a los factores socioeconómicos y socioeducativos que condicionan las trayectorias educativas de las personas. Entre los primeros destacan la disponibilidad de ingresos, la posición social y el entorno en el que se desarrolla la población, mientras que los segundos remiten al nivel educativo familiar, los sistemas de valores y al capital cultural y social disponible en los hogares. En este sentido, los trabajos de Bourdieu y Passeron (1990), Bernstein (1977) y DiMaggio (1982), han puesto de manifiesto la influencia decisiva de los contextos familiares y de la dotación de capital cultural en la configuración de las oportunidades educativas y en los niveles de logro académico alcanzables. En el caso de las madres en situación de monomarentalidad, estos condicionantes adquieren una especial intensidad, pues en ellas se manifiestan de manera preminente la desigualdad estructural (desigualdad de género, económica y de clase, etc.), al verse sobrecargadas con responsabilidades familiares,

domésticas y laborales. Esta situación, conceptualizada por Balbo (1978), como la “doble agenda” y ampliada posteriormente a una “triple agenda” (Macías, 2026), cuando se incorpora la actividad formativa, se limitan significativamente las posibilidades reales de acceso, continuidad y aprovechamiento de los procesos educativos, con la consecuente reproducción de mecanismos de desigualdad que dificultan la acumulación de capital humano y cultural. Dichas dinámicas aparecen como una barrera estructural de acceso y permanencia en la educación, y confirman los supuestos teóricos que subrayan cómo las responsabilidades de cuidado continúan concentrándose en las mujeres (Alcañiz, 2015), con consecuencias negativas en sus trayectorias educativas y profesionales (Martínez Quintana, 2006).

De alguna manera, estos aspectos actúan como predictores de los niveles educativos que pueda llegar a alcanzar una persona. Sin embargo, es importante destacar que existen elementos capaces de modificar tales previsiones establecidas, consecuencia de las distintas pautas socioeconómicas y socioculturales. Son factores que se encuentran relacionados con el desarrollo de políticas educativas y programas de becas, los cuales inciden efectivamente en el acceso a la educación para quienes inicialmente podrían enfrentar dificultades.

En cambio, operan como catalizadores para involucrarse en la formación personal las necesidades sentidas por las madres, la concepción de progreso y la introyección del discurso meritocrático como discurso prevalente en sociedades acentuadamente neoliberales, donde la meritocracia puede llevar a la desigualdad, (Bourdieu y Passeron, 1990; Sandel, 2020). Los méritos actúan como factor motivador encaminado a la obtención de un nivel educativo determinado, en aras de mejorar el empleo, el sueldo y, por ende, de incrementar las condiciones de vida familiar. Se destacan estos aspectos que operan como contexto de fondo junto con otros factores, como son los personales, laborales y/o familiares. Estos últimos son los que ofrecen una relevante influencia en las opciones y toma de decisiones de las mujeres respecto a su formación.

Se mencionó anteriormente, desde una perspectiva clásica, que la educación actúa como factor de movilidad social, y se concibe como un mecanismo de diferenciación social en las sociedades del conocimiento (Drucker, 1969), si bien cada vez está más presente la paradoja de disponer de cierto nivel formativo ya no es garantía de ser valorado en el mercado laboral. En este sentido se mueve la tesis de Standing (2021), sobre la expansión del precariado, antes que las perspectivas optimistas de Drucker, hoy tendentes a la desactualización.

“La mercantilización de la educación también genera decepción e ira. El afán del sistema educativo por mejorar el “capital humano” no ha generado mejores perspectivas laborales. Una educación vendida como un bien de inversión que no ofrece ningún rendimiento económico a la mayoría de los compradores es, sencillamente, un fraude.” (Standing, 2021, p.78).

Además, se presenta la contradicción de la sobrecualificación en contextos de precariedad neoliberal, que se muestra como severa limitante del potencial de la educación entendido como “ascensor social”, puesto que la obtención de títulos académicos no siempre se traduce en mejores salarios ni en condiciones laborales más estables. Ello se explica, en buena medida, porque estas madres monomarentales no suelen contar con un capital social relevante (Bourdieu, 1991), y porque el capital cultural acumulado no se transforma automáticamente en capital económico ni en reconocimiento social.

Finalmente, se señala que este trabajo tiene como objetivo fundamental analizar los condicionantes que afectan a las mujeres en familias monomarentales para el acceso a su educación. Se parte del supuesto de que en ambos contextos geográficos persisten las desigualdades educativas que pueden ser explicadas por factores de carácter socioeconómico, si bien se podrán observar algunas diferencias significativas entre los dos países.

3. Métodos

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo y adopta la perspectiva fenomenológica, dado que esta permite aproximarse al mundo de la vida de las participantes y comprender las significaciones que atribuyen a sus experiencias. Este enfoque facilita el acceso a las subjetividades de los sujetos investigados, favoreciendo la interpretación de sus vivencias desde su propio marco de referencia. En este sentido, como señala Guardián-Fernández (2007), la fenomenología “nos enseña que es preciso comprender y sentir con la otra persona para aprehender la lógica y la ontología propias de su mundo” (pp. 116-117).

De manera complementaria, la investigación incorpora un análisis estadístico descriptivo de los datos centrados en los niveles educativos alcanzado por las madres, derivado de los testimonios de éstas. Con este procedimiento se logra reforzar la identificación de patrones, regularidades y contrastes presentes en los discursos sin desvirtuar el carácter eminentemente cualitativo del estudio.

La investigación está constituida por dos estudios de caso en los que se analiza la situación del acceso a la formación de las madres que conforman las familias monomarentales. La selección de estos casos maximiza la capacidad analítica del estudio, al contrastar dos contextos que comparten raíces culturales y un arraigado familismo, pero que divergen de manera significativa en sus estructuras económicas y en sus regímenes de bienestar.

En relación con las participantes y el muestreo, cabe mencionar que la muestra fue de carácter intencional y por conveniencia, conformada por un total de 63 madres que ejercen la jefatura del hogar en solitario (31 en Extremadura y 32 en Santander). Los criterios de inclusión exigían que las participantes fueran madres a cargo de sus descendientes en núcleos monomarentales, abarcando un rango de edad entre los 20 y 53 años, y representando diversos estratos socioeconómicos y niveles educativos para capturar la pluralidad del fenómeno.

Respecto a los instrumentos y recogida de la información, se recurrió a la entrevista de carácter semiestructurada como técnica principal para la obtención de datos primarios. El instrumento consistió en un guion de preguntas abiertas diseñado para explorar dimensiones críticas de la vida-mundo de las madres, incluyendo trayectorias laborales, redes de apoyo, condiciones de vida. La validación del instrumento fue realizada por dos profesores pertenecientes al GETS (Grupo de Estudios Sobre Tendencias Sociales), adscrito a la Facultad de Sociología de la UNED.

El trabajo de campo se extendió durante 20 meses, garantizando una inmersión profunda en los testimonios y la saturación teórica de las categorías.

En referencia a la saturación teórica, se debe indicar que el proceso de recopilación se dio por finalizado en la entrevista nº 63 (32 Santander, 31 Extremadura), las últimas 6 entrevistas realizadas (3 en cada territorio) no emergieron códigos nuevos, ni se encontraron disonancias teóricas relevantes que obligaran a reformular las categorías. En este punto se declara alcanzada la saturación teórica garantizando que el tamaño muestral era suficiente para dar cuenta de la morfología, características y dinámicas de las familias monomarentales en ambos contextos. Referir que dado que la investigación compara dos realidades (España y

Colombia), la saturación teórica exigió acudir tanto a la saturación intragrupal como a la intergrupala.

El procedimiento de análisis para el tratamiento de la información se inicia con la transcripción íntegra de las entrevistas, con el apoyo de herramientas de reconocimiento de voz y sometida después a un proceso de depuración manual. El análisis de los datos se realizó mediante la técnica de análisis de contenido cualitativo, asistido por software especializado (Atlas.ti 22). Se prestó especial atención a las categorías de posición socioeconómica y capital cultural.

Finalmente, cabe señalar alguna consideración ética que orientó la investigación, regida por los principios de anonimato, confidencialidad y consentimiento informado. Los testimonios fueron codificados para proteger la identidad de las participantes, asegurando que la participación fuera voluntaria y que los datos se utilizaran estrictamente para fines académicos de investigación sociológica. La triangulación de testimonios entre ambos contextos territoriales fortaleció la validez interna y la fiabilidad de las conclusiones obtenidas.

4. Resultados

En los resultados se podrá apreciar que, aunque los dos contextos son diferentes respecto a políticas socioeconómicas o el acceso más o menos gratuito, a la formación, en los dos existen razones e impedimentos de algún tipo para acceder a la misma. También el análisis de la literatura respecto al constructo muestra dificultades existentes a nivel general.

4.1 Los niveles educativos de las madres monomarentales. Análisis descriptivo

Respecto al nivel educativo/formativo adquirido por las madres entrevistadas tanto en el Departamento de Santander como en Extremadura, como se puede observar en el gráfico 1, que es relativamente semejante. Desde una perspectiva descriptiva, es importante señalar que el porcentaje de entrevistadas que no completaron la educación primaria y aquellas que sí la completaron representó el 19% del total en Santander, mientras que en Extremadura dicho porcentaje alcanza al 32%. En lo que respecta a las entrevistadas que afirmaron haber alcanzado el nivel de educación secundaria, cabe mencionar que el 31% reportó tener ese nivel en Santander, mientras que en Extremadura este nivel lo disponía el 16%.

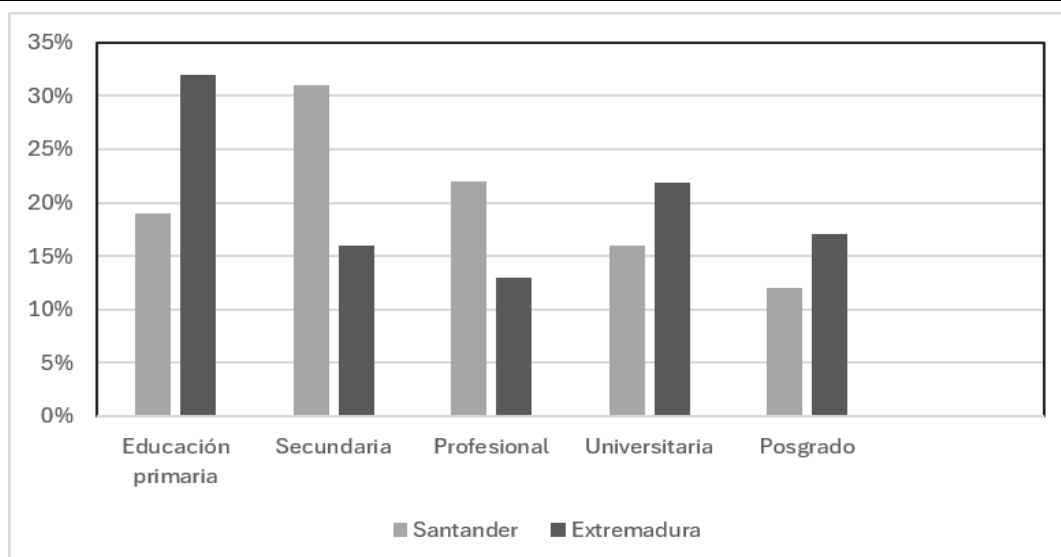


Gráfico 1. Nivel educativo comparado de las entrevistadas. Fuente: Elaboración propia

De manera similar, las enseñanzas de tipo profesional igualmente muestran una mayor prevalencia entre las entrevistadas en Santander (22%) en comparación con las de Extremadura, con un porcentaje de casos del 13%. En conjunto, las enseñanzas primarias, secundarias y profesionales constituyen el 73% del total de las entrevistadas en los casos de Santander, mientras para los casos de Extremadura se sitúa en un 51%, reflejándose una diferencia de 12 puntos porcentuales.

En el caso del nivel académico universitario, que abarca licenciaturas/grados y posgraduados, la proporción se invierte, y se observa aquí una mayor presencia entre las entrevistadas de Extremadura, donde el 23% tiene estudios de licenciatura/grado y el 16% de posgrado, posgrado (principalmente Másteres). En contraste, en Santander, el 16% de la muestra posee licenciatura/grado y el 12% tiene posgrados. En conjunto, un 39% de las madres entrevistadas en Extremadura cuentan con formación universitaria avanzada (grado y posgrado), en Santander representan un 28%.

Del análisis de estos datos, se desprende la existencia de un nivel formativo y educativo relativamente semejante, donde predominan, en el caso de Extremadura, las madres que únicamente disponen de estudios primarios (sin finalizar y finalizados), mientras que las enseñanzas secundarias y profesionales predominan en las entrevistadas de Santander, sin embargo, la formación universitaria posgrado superior en el caso de Extremadura es predominante.

Esta información debe considerarse como orientativa, con ella se pretende valorar el nivel educativo global de la muestra, para posteriormente conocer si existe correspondencia entre nivel formativo y la mejora de vida.

4.2 Los testimonios de las madres. Análisis de discurso

En adelante, el análisis se centra en analizar los discursos elaborados por las madres, en ambos contextos territoriales, en relación con la educación personal. Se destaca en estos discursos, la fe que las mujeres entrevistadas en Santander tienen depositada en los estudios como estrategia para progresar, garantizadora de un mejor futuro:

“pues ahorita estoy esperando salir de la dieta (acababa de tener un bebé) y conseguirme un trabajo para poder proseguir con mis estudios y poder terminar... así mi

perspectiva es agarrarme a los estudios para poder mejorar mis condiciones de vida.” (E08SB)

“yo no quiero estar en un restaurante lavando platos porque con eso no me sirve para mantener a mis hijos, yo voy a estudiar ya sea en el Sena, pero voy a estudiar.” (E29SP)

Así como una conciencia de encontrarse inmovilizada e impotente por no contar con estudios, para sentirse amarradas a las mismas situaciones sin atisbo de esperanza de superar el suelo pegajoso:

“Pues un poco de todo, la falta de estudio nos lleva a tener falta de oportunidades laborales fundamentalmente eso nos tiene pegadas a la misma situación siempre.” (E19SG)

La necesidad de trabajar es uno de los hándicaps que obstaculiza la posibilidad de poder estudiar, y esto se une a la exigencia de la sociedad una cierta formación para desempeñarse laboralmente con ciertas garantías, aun para desempeñar un trabajo no cualificado.

“Pues yo digo que uno le gustaría poder estudiar, porque ahorita para uno hasta para barrer le piden el cartón de bachillerato, y yo solamente tengo hasta 5º de primaria, entonces digo, que sería estudiar para intentar mejorar mis condiciones y conseguir un mejor trabajo.” (E22SG)

Uno de los fenómenos observados en las entrevistadas de Santander, es el número de madres que se encuentran recibiendo formación técnica o superior, especialmente porque sus proles ya tienen cierta edad y son más independientes, o porque disponen de colaboración de la familia para que estén al cuidado de los menores mientras ellas acuden a clases.

“Entonces empecé a estudiar un Técnico en Educación Infantil, fue como lo primero que empecé a estudiar después de que ya mis hijos ya eran un poco más grande mi hija tenía como 7 o 8 años y mi hijo 2 añitos..., y yo empecé a estudiar con lo que yo ganaba en la cafetería... empecé a ahorrar y yo me pagaban los semestres, fueron solo tres semestres..., no pude de pronto dedicarle mucho el tiempo... pero en ese tiempo siempre tenía la preocupación de la plata que me alcanzase y que me rindiera para pagarlos...” (E30SP)

La imposibilidad de acceder a la educación pública empuja a muchas madres a tener que ajustarse a una mayor austeridad, o incluso procurar varios empleos para hacer frente a los gastos de matrículas que normalmente corresponden a las universidades privadas de tipo popular, como representa la Corporación Universitaria Minuto de Dios o UNIMINUTO. Pero muchas madres, a pesar de su intención de querer estudiar y progresar, no tienen opciones de ahorro para hacer frente a las matrículas;

“yo por suerte me encuentro trabajando con el ICBF que es del Estado, pero hay mamitas que no han podido... obviamente el salario es mucho más bajo y es mucho más complicado acceder a una educación universitaria porque se quedan varadas con el bachiller, ¿por qué?, porque no hay recursos para que puedan estudiar. Sí que conozco los programas, programas los hay, y compañeras que siguen aún en esos programas, pero para entrar en un proceso Universitario que le permite a uno alcanzar una estabilidad económica y obviamente de vida no lo pueden mantener. si yo tuve casi 3 años para poder empezar a estudiar y me preguntaba ¿¡ay, Dios mío cómo hago yo para pagar el próximo semestre!?, es complicado pues uno puede tener ahorros para tal fin ... pero surgen imprevistos, como que la niña se enfermó y entonces uno no tiene certezas de poder invertir todo el dinero ahorrado pues surgen imprevistos”. (E18SG)

En cuanto a Extremadura, las situaciones educativas de las madres y la confianza que estas depositan en la educación como posibilidad aspiracional de mejorar sus vidas, difieren

respecto a las entrevistadas en Santander. En Extremadura las referencias a los discursos sobre la educación tienen menor presencia respecto a las entrevistadas en Santander. En concreto estas madres, se encuentran más centradas en su día a día y menos en expectativas fundamentadas en el éxito de estudios. En todo caso, subrayan las consecuencias derivadas de ser madre como razón para abandonar los estudios;

“En principio ser madre soltera o madre, aunque tuviera una relación con 19 años, pues imagínese..., yo estaba estudiando la carrera y me partió..., mi padre me dio la opción de quedarse con la niña y que yo siguiera estudiando, pues yo me encontraba en Cáceres estudiando, pero decidí irme a Madrid con mi pareja y trabajar..., y deje de estudiar y eso era lo que realmente me gustaba y me llenaba..., y lo que hice después claro” (E17EF)

“Lo deje todo, me puse a trabajar, me mentalice que tenía un crío y que estábamos los dos solos, y a luchar por él y ya está.” (E31EZ)

Asimismo, la situación laboral global de la comunidad autónoma, con un alto índice de desempleo que se ensaña especialmente con las mujeres, hacen que las madres responsables en solitario recurran a un pragmatismo a corto plazo, al preferir la realización de cursos de capacitación profesional a retomar o iniciar proyectos educativos formales y a largo plazo;

“me gustaría., ¿pero sabes qué?... que administrativo es muy difícil como no oposites o cosas de esas., es un poco difícil emplearse. Ahora lo que se demanda son cuidadores, auxiliares de enfermería... o sea, hay que mirar de cara a lo que demanda la sociedad.” (E06EA)

“yo, en Madrid trabajaba de cara al público en tiendas, en recepción..., en el 2007 me vine a vivir a Extremadura, los primeros años no trabajé., fue justo antes de la separación cuando empecé a trabajar en una envasadora..., pero vamos..., han sido trabajos de temporada como yo digo, después he estado trabajando en aceituneras en el relleno y luego me saque el certificado de profesionalidad sociosanitario a domicilio y ha sido en dónde me he estado desempeñando en los últimos 5 o 6 años (...)” (E25EM)

También las responsabilidades familiares y laborales suponen impedimentos para retomar estudios y poder concluirlos;

“...ahora mismo mi segundo sueño es volver a la universidad y me gustaría hacer enfermería., por ejemplo. Pero, ahora mismo ni me lo planteo el decir voy a estudiar porque no voy a poder dejar de trabajar para estudiar... y si estoy estudiando y a la vez trabajando y cuidando niños pues la verdad que no voy a poder.” (E30ES)

“A mí por ejemplo el tema de los niños a mí siempre me ha encantado..., entonces me hubiera gustado acabar eso que empecé lo que pasa que lo deje porque ya me casé tuve mi hijo y ya lo dejé aparcado, entonces eso sí que me gustaría poder retomar los estudios sobre las guarderías, eso sí me gustaría. Pero bueno, Dios dirá... algún día.” (E24EM).

Otro factor presente es la incapacidad económica que frustra el acceso a la formación especializada por falta de recursos, por dificultar las opciones de mejora de las competencias laborales;

“Yo ser cabeza de familia la verdad es que me imposibilita muchas cosas cómo hacer cursos, por ejemplo iba a hacer un curso que era organizado por el SEXPE en Don Benito y era de laboratorio., y claro la gasolina para ir para allá y por otro lado el no tener con quien dejar a mi hijo por las tardes hacía complicado que yo fuera a ese curso..., entonces no he podido mejorar ese punto qué era lo que yo quería que era hacer el curso de especialista de

laboratorio agrícola entonces perdí esa oportunidad pues no tenía condiciones financieras para permitírmelo hacer”.(E13EC).

4.3 Análisis comparado Santander/Extremadura

En ambos contextos se observan obstáculos propios que dificultan el acceso a la formación, de tal forma que las mujeres entrevistadas en Santander expresan la carencia de redes de apoyo familiar, o de políticas públicas que faciliten la conciliación y les permitan acceder a la formación. Mientras que, en Extremadura, a pesar de contar con un acceso más amplio a la formación subvencionada y a cursos de recualificación, el alto desempleo y la necesidad de encontrar un ingreso inmediato restringen la posibilidad de cursar estudios de larga duración.

Las madres monomarentales manifiestan, en los dos países —aunque sobresale particularmente en el caso de Santander— disponer de altas expectativas de ascenso social mediante los estudios, lo cual enlaza directamente con el denominado discurso meritocrático instalado en las sociedades occidentales con fuerte implantación cultural del neoliberalismo, que construye justificaciones sobre la desigualdad estructural, donde quienes no logran “triunfar” son etiquetados como responsables de su propia situación, sin atender a las barreras estructurales que enfrentan (Littler, 2017). Esta fe meritocrática impulsa a las madres a esforzarse en cualificarse y formarse, pero los resultados exponen la contradicción entre la retórica de la formación y la falta de oportunidades laborales efectivas.

La valoración de los estudios y la formación está presente en los distintos contextos, pero las condiciones que encaran las madres difieren entre sí. El hecho de que las madres en Extremadura se enfrenten a altas tasas de desempleo las impulsa a ser pragmáticas respecto a su formación, y la elección será, especialmente, realizar cursos de Formación Profesional para el Empleo. Esto es posible por la disponibilidad de esta formación (usualmente gratuita) y las prestaciones y subsidios de desempleo a los que tienen derecho las personas desempleadas, que normalmente son aprovechadas para recualificarse.

Quienes se encuentran en el contexto de Santander enfrentan dificultades añadidas, en primer lugar, por el importante número de madres que no han finalizado sus estudios (especialmente por la elevada tasa de madres adolescentes); y por otro lado, el contexto laboral incide en las condiciones de vida de las familias, pues está marcado por una alta precarización y bajos salarios, que llevan a muchas madres a tomar la decisión de endeudarse para afrontar procesos formativos, en la creencia de que la formación los llevará a mejorar sus condiciones de vida.

Existen además otras barreras que condicionan a las madres en el acceso de sus procesos formativos. Como la denominada doble agenda (afrontar las responsabilidades laborales y familiares) que las madres convencionalmente vienen desarrollando, pero que si se le agrega las responsabilidades de realizar estudios se tornan en triple agenda, sometiendo a una presión extra a éstas, actuando como elemento disuasorio, o no disponer de redes de apoyo que les puedan prestar colaboración en el cuidado de los hijos e hijas mientras que acuden a clases. Se puede calificar de labor titánica la que desarrollan estas madres con la esperanza de alcanzar una mejoría profesional y salarial, aunque en ocasiones una vez lograda, el esfuerzo excede a los beneficios que se esperan alcanzar.

Este tipo de oportunidades formativas componen parte de estrategias de reciclaje laboral y recualificación que permiten mejorar las opciones de empleabilidad de quienes están en situación de desempleo, algo que, si bien existe en Colombia con los cursos profesionales gestionados por el SENA, su impacto es limitado en el caso de las madres cabeza de familia en desempleo, dado que suelen estar carentes de ayudas similares a las que pueden obtenerse en

España, viéndose así empujadas a buscar sus oportunidades en solitario, lo que las lleva a perder opciones para poder formarse y/o recualificarse profesionalmente.

Finalmente, se presenta en la tabla 1 una síntesis de los resultados, comparando ambos contextos territoriales.

Tabla 1. Síntesis de resultados comparados.

Dimensión		Extremadura (España)	Santander (Colombia)
Nivel Educativo:	Primaria	32% de las entrevistadas tiene nivel primario (sin finalizar y finalizadas);	19% del total tiene nivel primario (sin finalizar y finalizadas)
	Secundaria	16% tiene educación secundaria	31% reporta tener educación secundaria
Formación Profesional/Técnica		Menor presencia en enseñanzas profesionales respecto a Santander	13% tiene enseñanzas de tipo profesional (SENA)
Primaria+Secundaria+Profesional		61% del total de entrevistadas	72% del total de entrevistadas
Universitario (Grado)		23% cuenta con licenciatura/grado universitario	16% posee licenciatura/grado universitario
Posgrado		16% tiene posgrado (principalmente másteres)	12% tiene posgrado
Universidad Total (Grado+Posgrado)		39% cuenta con formación universitaria avanzada	28% del total tiene formación universitaria
Actitud hacia Educación/Formación		Menor presencia de discursos sobre educación como estrategia de progreso; enfoque pragmático centrado en día a día; preferencia por cursos de Formación Profesional para el Empleo (gratuitos); mayor pragmatismo a corto plazo ante alto desempleo estructural	confianza en los estudios como estrategia garante de mejor futuro; mayor presencia de discursos sobre formación como vía de progreso; introyección del discurso meritocrático; necesidad de endeudarse para afrontar procesos formativos
Barreras para Estudiar		Responsabilidades familiares y laborales impiden retomar estudios; incapacidad económica para formación especializada; alto desempleo regional desincentiva estudios formales largos; falta de red de apoyo para los cuidados triple agenda (laboral+familiar+educativa)	Necesidad de trabajar como principal hándicap; falta de acceso a educación pública gratuita; dificultad para ahorrar y pagar matrículas de universidades privadas; exigencia de formación incluso para trabajos no cualificados; imprevistos familiares agotan ahorros destinados a estudios
Accesibilidad Sistema Educativo		Sistema educativo público con mayor accesibilidad; disponibilidad de becas; cursos de Formación Profesional para el Empleo gratuitos; subsidios de desempleo permiten recualificarse durante períodos sin trabajo	Educación superior principalmente privada; acceso a universidad pública tasado con plazas limitadas; insuficiencia de becas; lógica mercantilista en educación superior; imposición de mayor austeridad o pluriempleo para costear matrículas
Retorno de la Inversión Educativa		Madres con estudios superiores disponen de trabajos de mayor calidad, mejor consideración y remuneración; posición socioeconómica desahogada; cargos relevantes con capacidad de decisión; mayor correspondencia entre nivel educativo y estabilidad económica	Desilusión por esfuerzo realizado para alcanzar formación; estudios superiores no se ven debidamente compensados salarialmente; investigación no prioritaria con gran precarización laboral; contratos temporales; profesionales cualificados cobran muy por debajo de valoración de hoja de vida; alta cualificación no garantiza mejores condiciones laborales
Madres Actualmente Estudiando		Menor presencia de madres actualmente en procesos formativos formales; preferencia por cursos de recualificación profesional	Número significativo de madres recibiendo formación técnica o superior cuando lo/as hijo/as tienen cierta edad o disponen de colaboración familiar para los cuidados

Fuente: Elaboración propia

5. Discusión

Los resultados obtenidos confirman que las trayectorias educativas de las madres monomarentales están condicionadas por factores estructurales que trascienden las decisiones individuales. En consonancia con Bourdieu y Passeron (1990), Bernstein (1977) y DiMaggio (1982), las oportunidades educativas dependen de la disponibilidad de capital cultural, social y económico. En este sentido, las mujeres entrevistadas que cuentan con redes familiares de apoyo o acceso a cuidados presentan mayores posibilidades de iniciar o retomar estudios, mientras que aquellas con menos recursos afrontan serias dificultades para compatibilizar formación, empleo y responsabilidades familiares.

Asimismo, los hallazgos respaldan las aportaciones de Crompton (1997) y Alcañiz (2015) sobre la persistencia de desigualdades de género en el acceso a oportunidades educativas y laborales. Aunque la educación es percibida como un mecanismo de mejora social, las cargas de cuidado siguen recayendo principalmente sobre las mujeres, lo que limita su participación formativa. Esta situación se alinea con Tobío (2005), quien identifica la conciliación como un eje central de desigualdad para las mujeres con responsabilidades familiares.

En la misma línea, los resultados coinciden con los estudios sobre familias monoparentales de Almeda y Di Nella (2011), que señalan la monomarentalidad como un factor de vulnerabilidad asociado a mayores riesgos de pobreza, precariedad laboral y exclusión social. En los contextos analizados, la maternidad en solitario incrementa la dependencia de ingresos inestables y reduce el tiempo disponible para la formación, y consecuentemente, se perpetúan las dinámicas estructurales de desigualdad.

Desde una perspectiva comparada, los hallazgos también se alinean con las investigaciones de Nieuwenhuis y Maldonado (2018), sobre hogares monoparentales en Europa, que destacan la importancia no solo de las transferencias económicas, sino también de los servicios de cuidado infantil y de las políticas efectivas de conciliación. En el caso de Extremadura, aunque existen recursos formativos y apoyos institucionales, las mujeres entrevistadas siguen señalando obstáculos vinculados al desempleo femenino y a la necesidad de priorizar ingresos inmediatos frente a proyectos educativos de largo plazo. Esto sugiere que la disponibilidad de políticas no garantiza por sí sola el acceso efectivo a la formación.

En contraste, en Santander se observa una mayor centralidad de la educación como estrategia de movilidad social, en línea con investigaciones en contextos de mayor desigualdad estructural, donde la educación se percibe como una vía principal de mejora socioeconómica. No obstante, las limitaciones económicas obligan en ocasiones a endeudarse o posponer estudios, lo que refuerza las críticas de Bowles y Gintis (1975) sobre la limitada capacidad del sistema educativo para compensar desigualdades estructurales.

Los resultados también permiten matizar la teoría del capital humano, ya que, aunque la educación es valorada como herramienta de empleabilidad, no siempre se traduce en mejoras laborales efectivas. Este hallazgo coincide con Standing (2021), y su análisis sobre la expansión del precariado, así como con las críticas al discurso meritocrático de Littler (2017), que cuestionan la relación directa entre logro educativo y movilidad social en contextos de precarización.

6. Conclusiones

Las familias monomarentales tanto de Santander como de Extremadura atienden tanto a patrones convergentes como divergentes, cuya explicación se enmarca en las transformaciones socioeconómicas, culturales y de política social. Los hallazgos permiten sustentar varias reflexiones.

La educación opera como un vector determinante de la inserción laboral y de la calidad de empleo en las madres cabeza de familia, llegando a impactar notablemente en sus niveles de ingresos y en el bienestar familiar. Si bien la muestra en Santander nos indica un cierto predominio de madres con nivel de secundaria y una actitud proclive hacia el acceso a la formación, pese a las limitaciones que afrontan. Sin embargo, en Extremadura se observa una mayor presencia de tituladas universitarias y un enfoque más pragmático orientado hacia la inserción laboral inmediata, mediante la formación de recualificación profesional. Las diferencias en la accesibilidad al sistema educativo y en las oportunidades laborales exponen las desigualdades de acceso existentes entre ambos contextos.

Se ponen de relieve las barreras que dificultan la continuidad formativa y su impacto en la inserción laboral. Entre estas están, la falta de tiempo, al tener que conjugar trabajo, cuidados y estudios, pues es agotador mantener un ritmo que permita satisfacer todas estas necesidades. Si, además, se añade la falta de mecanismos de protección social, la situación se hace insostenible, pues se acaba priorizando la necesidad de trabajar para cubrir necesidades básicas— aunque formarse también es una necesidad—. Esta falta de mecanismos de protección se presenta con mayor índice en el contexto de Santander, afectando especialmente a las madres monomarentales, al aumentar su vulnerabilidad.

Aunque en Extremadura existen prestaciones por desempleo y ayudas intermitentes que atenúan la precariedad, existe una alta tasa de paro femenino y una discriminación cruzada por género y edad. Se confirma así la persistencia de la brecha laboral de género, que contribuye a la feminización de la pobreza. Evidentemente, este aspecto también es aplicable al contexto de las madres monomarentales en Santander.

Una aportación relevante de este estudio, que forma parte de la tesis doctoral inédita del autor, es la identificación de una “triple agenda” en las madres monomarentales, derivada de la combinación simultánea de trabajo remunerado, cuidados y formación. Este concepto amplía los marcos tradicionales sobre conciliación y permite comprender las dificultades específicas de este grupo social. En este contexto, la formación aparece tanto como una estrategia de resistencia frente a la vulnerabilidad como un espacio donde se reproducen desigualdades de género, clase y territorio.

En conjunto, los resultados ponen de manifiesto, como se presentaba en el presupuesto de partida, que las desigualdades educativas de las madres monomarentales no pueden explicarse desde factores individuales, sino desde la interacción entre estructuras de género, condiciones socioeconómicas, redes de apoyo y sistemas de bienestar. Aunque existen diferencias entre los contextos analizados, persisten mecanismos comunes de exclusión vinculados a la feminización de los cuidados y a la precariedad económica, lo que limita el acceso efectivo a la educación en ambos territorios.

Entre las principales limitaciones afrontadas a lo largo de esta investigación cabe destacar las siguientes.

En primer lugar, la investigación se sustenta en una muestra de carácter intencional y por conveniencia, compuesta por 63 madres monomarentales (31 en Extremadura y 32 en Santander). Si bien este tipo de muestreo resulta óptimo para los objetivos del estudio —ya que

permitió seleccionar a participantes que cumple rigurosamente con el perfil de monomarentalidad y garantiza la saturación teórica de las categorías dentro de un diseño cualitativo—, igualmente impide la representatividad estadística de los resultados, evitando la extrapolación a la generalidad del colectivo monomarental estudiado.

Por otro lado, el carácter transversal del diseño imposibilita observar la evolución longitudinal de la “triple agenda” (trabajo, cuidados y formación). Las trayectorias formativas y laborales de las madres monomarentales son dinámicas; por lo tanto, una fotografía estática en un momento temporal concreto no logra captar completamente los procesos de abandono, retoma y recualificación a lo largo del ciclo vital.

Respecto a las futuras líneas de investigación, este estudio abre nuevas posibilidades para profundizar en el conocimiento de las monomarentalidades desde una perspectiva comparada. la presente investigación abre el camino para futuras investigaciones. En este sentido resultaría pertinente la ampliación la muestra y la extensión del análisis a otros contextos territoriales para poder contemplar entre sus objetivos la confirmación de los hallazgos referenciados en este artículo, como las diferencias y semejanzas que se producen en ambos contextos territoriales. Sería adecuada, además, la elaboración de un catálogo de buenas prácticas para mejorar las condiciones de vida de las mujeres monomarentales.

7. Referencias

- Alcañiz, M. (2015) Género con clase: la conciliación desigual de la vida laboral y familiar. *Revista Española de Sociología (RES)*, 23, 29-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4968853>
- Almeda, E., & Di Nella, D. (Eds.). (2011). *Les familles monoparentals en perspective*. Copalqui Editorial.
- Balbo, L. (1978). La doppia presenza. *Inchiesta*, 32(8), 3-11. <https://www.bollettinoadapt.it/doppia-presenza-e-mercato-del-lavoro-femminile/>
- Barrère-Maurisson, M. A. (2003). *Travail, famille: le nouveau contrat social*. Presses Universitaires de France.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Columbia University Press. <https://www.nber.org/system/files/chapters/c3730/c3730.pdf>
- Bernstein, B. (1977). *Clases, Códigos y Control- Estudio teórico para una sociología del lenguaje*. Ediciones Akal- Madrid
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2.^a ed.). Sage.
- Bourdieu, P. (1991). Estructuras, habitus, prácticas. En P. Bourdieu, *El sentido práctico* (pp. 91–111). Taurus.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1975). The Problem with Human Capital Theory-A Marxian Critique. *The American Economic Review*, 65(2), 74–82. <http://www.jstor.org/stable/1818836>
- Crompton, R. (1997). *Women and work in modern Britain*. Oxford University Press.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: the Impact of Status Culture Participation in the Grades of U.S High School Students. *American Sociological Review*, 47(2), 189-201.
- Drucker, P.F. (1969). La sociedad del conocimiento. *New Society*, 13(343), 629-631.
- Hernández Cordero, A. L., Granados, P. G., & Campo, M. D. (2024). Siento que todo lo hago mal: Malabarismos de las madres trabajadoras en pandemia. *Estudios Feministas*, 32(1), 1–14. <https://www.jstor.org/stable/48766222>

- Guardián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC).
- Littler, J. (2017). *Contra la meritocracia: cultura, poder y mitos de la movilidad*. Routledge.
- Macías, A. (2026). *Análisis comparativo de la monomarentalidad y de las políticas de protección familiar en la Comunidad Autónoma de Extremadura (España) y el Departamento de Santander (Colombia): morfología, características socioeconómicas, infancia, redes sociales y políticas familiares*. [Tesis doctoral inédita, Universidad Nacional de Educación a Distancia].
- Martínez Quintana, M.V. (2006). *Problemas sociales de género en el mundo global*. Ed. Ramón Areces, Fundación Luis Vives-Madrid.
- Nieuwenhuis, R., & Maldonado, L. C. (2018). The triple bind of single-parent families: Resources, employment and policies. En R. Nieuwenhuis & L. C. Maldonado (Eds.), *The triple bind of single-parent families: Resources, employment and policies to improve wellbeing* (pp. 1–28). Policy Press. <https://doi.org/10.56687/9781447333654-005>
- Sandel, M. J. (2020). *La tiranía del mérito: ¿qué ha sido del bien común?* Debate.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17. <http://www.jstor.org/stable/1818907>
- Standing, G. (2021). *The precariat: The New Dangerous Class -Covid-19 Edition-*. Bloomsbury Academic.
- Tobío, C. (2005). *Madres que trabajan: dilemas y estrategias*. Cátedra.
- Toharía, L. (1983). *El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones*. Alianza Editorial-Madrid.

Deterioro cognitivo, autonomía funcional y sintomatología depresiva en personas mayores usuarias de centros de día: implicaciones psicoeducativas para la intervención

Pilar Torres-Nogales ¹; Eloísa Guerrero-Barona ^{2,*}; Mónica Guerrero-Molina ³

¹ Universidad de Extremadura, Badajoz, España.

pilartorresnogales@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0008-8296-1126>

² Universidad de Extremadura, Badajoz, España.

eloisa@unex.es; <https://orcid.org/0000-0003-3907-7796>

³ Universidad de Extremadura, Badajoz, España.

monicagm@unex.es; <https://orcid.org/0000-0001-5792-881X>

*Autor de correspondencia: eloisa@unex.es

Recibido: 22-04-2026; Aceptado: 21-07-2026

Resumen. En este estudio se describe el perfil cognitivo y funcional de personas mayores y analizó sus implicaciones psicoeducativas. Participaron 61 personas mayores (M = 81,48 años), evaluadas mediante el MMSE, la ENM.dem, el Índice de Barthel, la Escala de Lawton y Brody y la Escala de Depresión Geriátrica. El 86,9 % obtuvo puntuaciones compatibles con deterioro cognitivo en el MMSE y el 63,9 % presentó alteraciones en la ENM.dem. Los resultados evidencian una elevada prevalencia de deterioro cognitivo, dependencia funcional y sintomatología depresiva en la muestra estudiada, y ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar intervenciones psicoeducativas integrales dirigidas a preservar la autonomía, estimular el funcionamiento cognitivo y mejorar la calidad de vida de las personas mayores.

Palabras clave: deterioro cognitivo; autonomía funcional; envejecimiento activo; sintomatología depresiva, actividades de la vida diaria; intervención psicoeducativa.

[en] Cognitive Impairment, Functional Autonomy, and Depressive Symptoms in Older Adults Attending Day Care Centers: Psychoeducational Implications for Intervention

Abstract. This study describes the cognitive and functional profile of older adults and analyzes its psychoeducational implications. Sixty-one older adults (M = 81.48 years) participated; they were assessed using the MMSE, ENM.dem, Barthel Index, Lawton-Brody Scale, and Geriatric Depression Scale. Overall 86.9 % obtained scores consistent with cognitive impairment on the MMSE, and 63.9 % showed abnormalities on the ENM.dem. The results show a high prevalence of cognitive decline, functional dependence, and depressive symptoms in the study sample, and highlight the need to develop comprehensive psychoeducational interventions aimed at preserving autonomy, stimulating cognitive functioning, and improving the quality of life of older adults.

Keywords: cognitive impairment; functional autonomy; active aging; depressive symptoms; activities of daily living; psychoeducational intervention.

[pt] **Comprometimento cognitivo, Autonomia Funcional e Sintomatologia Depressiva em Pessoas Idosas Utentes de Centros de Dia: Implicações Psicoeducativas para a Intervenção**

Resumo. Este estudo descreve o perfil cognitivo e funcional dos idosos e analisa as suas implicações psicoeducativas. Sessenta e um idosos (M = 81,48 anos) participaram e foram avaliados através do MMSE, ENM.dem, Índice de Barthel, Escala de Lawton e Brody e Escala de Depressão Geriátrica. 86,9 % obtiveram pontuações compatíveis com défice cognitivo no MMSE e 63,9 % apresentaram anormalidades no ENM.dem. Os resultados revelam uma elevada prevalência de deterioração cognitiva, dependência funcional e sintomas depressivos na amostra estudada, e evidenciam a necessidade de desenvolver intervenções psicoeducativas integrais destinadas a preservar a autonomia, estimular o funcionamento cognitivo e melhorar a qualidade de vida dos idosos.

Palavras-chave: défice cognitivo; autonomia funcional; envelhecimento ativo; sintomas depressivos; Atividades da vida diária; intervenção psicoeducativa.

Conflicto de intereses	La autoría declara no tener ningún conflicto de intereses.
Contribución de autoría	Conceptualización, P.T.-N.; Metodología, P.T.-N. y E.G.-B.; Investigación, P.T.-N.; Curación de datos, P.T.-N.; Análisis formal, P.T.-N.; Visualización, P.T.-N.; Supervisión, E.G.-B.; Redacción—borrador original, P.T.-N.; Redacción—revisión y edición, E.G.-B. y M.G.-M.
Agradecimientos	-
Financiación	Esta investigación no ha recibido financiación externa.
Declaración del comité de bioética	El estudio fue aprobado por el Comité de Bioética de la Universidad de Extremadura (Ref. 137/2024).
Declaración de consentimiento informado	Se obtuvo el consentimiento informado de todas las personas participantes antes de la recogida de datos.

1. Introdução

El envejecimiento de la población se ha consolidado como una de las transformaciones demográficas más significativas en las últimas décadas. Este proceso, impulsado por el incremento progresivo de la esperanza de vida y el descenso de la natalidad, ha modificado de forma sustancial la estructura por edades, especialmente en el contexto europeo. Algunas investigaciones señalan que el incremento de la longevidad se acompaña de un aumento en la prevalencia de deterioro cognitivo y condiciones asociadas a la dependencia funcional en la vejez (Livingston et al., 2020; OMS, 2021), otras investigaciones recientes han mostrado que el deterioro cognitivo y las limitaciones funcionales en actividades de la vida diaria tienden a coexistir y se asocian de manera significativa con peores resultados de salud y mayor riesgo de mortalidad en personas mayores (Zhu et al., 2024). En este contexto, resulta fundamental promover un envejecimiento que favorezca el mantenimiento de la salud, la autonomía y la participación social de las personas mayores.

El concepto de envejecimiento activo, promovido por la Organización Mundial de la Salud (2002, 2015), enfatiza la optimización de oportunidades de salud, participación y seguridad para mejorar la calidad de vida en la vejez. Desde esta perspectiva, la autonomía funcional no se limita a una variable clínica, sino que constituye un componente central del bienestar, la identidad y la autoeficacia percibida (Bandura, 1997). La pérdida de independencia puede afectar al sentido de control personal y a la participación social, generando un impacto psicológico significativo.

El deterioro cognitivo en la vejez se sitúa en un continuo que abarca desde el envejecimiento cognitivo normativo hasta formas clínicas más severas, como la demencia. Entre ambos extremos se encuentra el deterioro cognitivo leve (DCL), conceptualizado como un estado intermedio caracterizado por una disminución objetiva del rendimiento cognitivo sin afectación significativa de la funcionalidad básica (Petersen et al., 2014). La relevancia del DCL radica en su potencial evolución hacia demencia, aunque no todos los casos progresan de forma inexorable (Prince et al., 2015). En cualquier caso, incluso en fases iniciales, los cambios cognitivos pueden tener repercusiones funcionales sutiles pero significativas. Estudios recientes subrayan la importancia de la detección temprana del deterioro cognitivo leve como estrategia preventiva para retrasar la progresión hacia demencia y preservar la autonomía funcional en la población mayor (Prince et al., 2022).

A pesar del creciente interés por el deterioro cognitivo en la vejez, los estudios centrados específicamente en personas mayores usuarias de centros de día continúan siendo limitados y presentan resultados heterogéneos. Las investigaciones disponibles muestran una elevada prevalencia de deterioro cognitivo en este contexto asistencial, con porcentajes que oscilan entre el 40 % y el 80 %, dependiendo de las características de la muestra, los instrumentos empleados y los criterios diagnósticos utilizados (Giebel et al., 2015; Sáez-Gutiérrez et al., 2024). Asimismo, diferentes trabajos han señalado que una proporción importante de estos usuarios presenta simultáneamente limitaciones funcionales y sintomatología depresiva, lo que pone de manifiesto la necesidad de realizar evaluaciones integrales que contemplen conjuntamente las dimensiones cognitiva, funcional y emocional.

Desde una perspectiva educativa, este escenario pone de manifiesto la necesidad de desarrollar programas de intervención psicoeducativa dirigidos a la estimulación cognitiva, el entrenamiento en habilidades funcionales y la promoción de estrategias compensatorias que permitan mantener la independencia en la vida diaria. En este sentido, la educación en la vejez se configura como un proceso continuo orientado no solo a la adquisición de conocimientos, sino también al mantenimiento de capacidades y a la adaptación a los cambios asociados al envejecimiento (Sáez-Gutiérrez et al., 2024).

La literatura neuropsicológica ha evidenciado que determinados dominios cognitivos, especialmente las funciones ejecutivas, la memoria operativa y la velocidad de procesamiento, desempeñan un papel central en el mantenimiento de la independencia funcional (Diamond, 2013; Miyake et al., 2000).

Desde el punto de vista funcional, la autonomía en la vida diaria suele analizarse distinguiendo entre actividades básicas de la vida diaria (ABVD) y actividades instrumentales de la vida diaria (AIVD). Las ABVD incluyen tareas de autocuidado como alimentación, higiene o vestido, mientras que las AIVD implican actividades más complejas como la gestión económica, el uso del teléfono o la administración de medicación. El modelo jerárquico propuesto por Lawton y Brody (1969) plantea que las AIVD, al requerir mayor demanda cognitiva, tienden a deteriorarse antes que las ABVD, constituyendo un marcador temprano del declive funcional.

Diversos estudios han confirmado que las alteraciones en AIVD pueden detectarse incluso en fases iniciales del deterioro cognitivo (Marshall et al., 2011; Perneczky et al., 2006). Asimismo, Royall et al. (2007) y Tomaszewski-Farias et al. (2009) han señalado que el compromiso de las funciones ejecutivas se asocia de forma significativa con dificultades en tareas instrumentales. Esta

evidencia refuerza la necesidad de analizar conjuntamente el funcionamiento cognitivo y la autonomía funcional como dimensiones interdependientes.

Asimismo, la sintomatología depresiva constituye uno de los problemas emocionales más frecuentes en la población mayor y se relaciona de forma significativa con el deterioro cognitivo, la pérdida de autonomía funcional y la disminución de la participación social. Investigaciones recientes señalan que la depresión en la vejez puede actuar como factor de riesgo y como consecuencia del deterioro cognitivo, afectando tanto al rendimiento neuropsicológico como a la capacidad para realizar actividades de la vida diaria (Forbes et al., 2024; Gómez-Soria et al., 2023). Desde una perspectiva psicoeducativa, la evaluación de la sintomatología depresiva resulta especialmente relevante, ya que permite diseñar programas de intervención que integren estimulación cognitiva, apoyo emocional y promoción del bienestar (Gómez-Soria et al., 2023), favoreciendo el mantenimiento de la autonomía y la calidad de vida en los centros de día.

Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones publicadas se han centrado en muestras clínicas procedentes de hospitales, consultas de memoria o residencias, mientras que son menos frecuentes los estudios realizados en centros de día, a pesar de constituir uno de los principales recursos comunitarios para la atención de personas mayores con distintos niveles de dependencia. Además, muchos trabajos analizan únicamente variables cognitivas o funcionales de forma independiente, existiendo menos evidencia que integre simultáneamente el rendimiento cognitivo, la autonomía funcional y el estado emocional dentro de un mismo estudio descriptivo.

Desde una perspectiva teórica más amplia, el modelo ecológico del envejecimiento de Lawton (1982) sostiene que el comportamiento funcional es el resultado de la interacción entre la competencia individual y las demandas ambientales. Cuando las capacidades cognitivas disminuyen, pequeños incrementos en la complejidad del entorno pueden traducirse en pérdidas funcionales relevantes. Este planteamiento resulta especialmente relevante para el diseño de programas educativos, ya que subraya la importancia de adaptar los entornos de aprendizaje y las actividades de intervención a las capacidades de las personas mayores, favoreciendo contextos accesibles, estructurados y significativos (Gross et al., 2019).

En paralelo, la teoría de la reserva cognitiva (Stern, 2009) plantea que la participación en actividades intelectualmente estimulantes a lo largo de la vida puede amortiguar el impacto clínico del daño neuropatológico. En la misma línea, Park y Bischof (2013) destacan que los entornos enriquecidos y la participación activa favorecen la plasticidad cerebral incluso en edades avanzadas. Estas aportaciones respaldan el diseño de intervenciones psicoeducativas contextualizadas que promuevan el mantenimiento de competencias funcionales.

En esta línea, en las últimas décadas se han desarrollado diversos programas psicoeducativos dirigidos a personas mayores con deterioro cognitivo, especialmente en contextos comunitarios y centros de día. Entre las intervenciones con mayor respaldo científico se encuentran la terapia de estimulación cognitiva y los programas de rehabilitación cognitiva individual, desarrollados inicialmente en el Reino Unido y ampliamente implementados en Europa desde la década de 2000. Las investigaciones recientes han demostrado que estas intervenciones contribuyen a mejorar el funcionamiento cognitivo, el desempeño en actividades de la vida diaria y la calidad de vida de personas con demencia leve y moderada (Clare et al., 2019; Gibbor et al., 2021). Este programa se basa en sesiones grupales estructuradas que combinan actividades de memoria, lenguaje, orientación y funciones ejecutivas, incorporando principios educativos como el aprendizaje significativo y la participación activa.

Asimismo, en el contexto español se han desarrollado programas de intervención cognitivo-funcional aplicados en centros de día y servicios comunitarios, que integran la estimulación cognitiva con el entrenamiento en actividades de la vida diaria. Estas intervenciones han mostrado efectos positivos no solo en el rendimiento cognitivo, sino también en la autonomía en actividades instrumentales, al centrarse en tareas ecológicas como la gestión de la medicación, el uso del dinero o la planificación de actividades cotidianas (Sáez-Gutiérrez et al., 2024). Desde una perspectiva psicoeducativa, estos programas favorecen la transferencia del aprendizaje al contexto real, elemento clave para el mantenimiento de la independencia funcional.

Más recientemente, la investigación ha evolucionado hacia programas multicomponente que integran la estimulación cognitiva, actividad física, intervención emocional y entrenamiento funcional, mostrando beneficios sobre el funcionamiento cognitivo, el estado de ánimo y la participación social (Kallio et al., 2020; Raimo et al., 2024). Estos programas, desarrollados principalmente en Europa y América en los últimos años, han demostrado que la combinación de componentes cognitivos y psicoeducativos produce beneficios más amplios, incluyendo mejoras en funciones ejecutivas, estado de ánimo y participación social (Kallio et al., 2020; Raimo et al., 2024). En este sentido, las intervenciones que incorporan estrategias de regulación emocional y afrontamiento de la sintomatología depresiva resultan especialmente relevantes, dado que la depresión puede interferir tanto en el rendimiento cognitivo como en la funcionalidad cotidiana.

La evidencia reciente indica que este tipo de intervenciones no solo contribuye al mantenimiento de las capacidades cognitivas, sino también a la mejora del bienestar psicológico y la calidad de vida, especialmente cuando se aplican en contextos estructurados como los centros de día (López-Higes et al., 2022; Clare et al., 2019). En conjunto, estos enfoques refuerzan la necesidad de integrar la intervención psicoeducativa como parte esencial de la atención a personas mayores con deterioro cognitivo.

Además, investigaciones sobre fragilidad han evidenciado que el deterioro cognitivo y el declive funcional suelen coexistir con factores físicos y emocionales interrelacionados (Fried et al., 2001). Investigaciones recientes han ampliado este enfoque al concepto de fragilidad cognitiva, caracterizado por la coexistencia de deterioro cognitivo y fragilidad física, el cual se relaciona con mayor dependencia funcional y mayor riesgo de eventos adversos en la población mayor (Zhang et al., 2024). Ello refuerza la necesidad de aproximaciones multidimensionales que integren estimulación cognitiva, actividad física y apoyo socioemocional (Gross et al., 2012; Reijnders et al., 2013). Estudios recientes han mostrado que los programas de intervención neurocognitiva aplicados en personas mayores pueden contribuir al mantenimiento de la autonomía funcional y la calidad de vida en la vejez (Sáez-Gutiérrez et al., 2024).

En el ámbito aplicado, los centros de día representan un contexto privilegiado para la detección temprana y la intervención preventiva. Estos espacios permiten implementar programas psicoeducativos estructurados, basados en la evidencia, que integren aprendizaje significativo, estimulación cognitiva y entrenamiento en actividades de la vida diaria. Sin embargo, todavía son escasos los estudios que describen de forma conjunta el perfil cognitivo, funcional y emocional de las personas mayores usuarias de estos recursos, especialmente desde una perspectiva psicoeducativa. Esta limitación justifica la necesidad de investigaciones que aporten evidencia descriptiva sobre esta población y orienten el diseño de programas de intervención ajustados a sus necesidades.

El presente estudio tiene como objetivo describir el perfil cognitivo, funcional y emocional de personas mayores usuarias de centros de día, analizando conjuntamente el deterioro cognitivo, la autonomía funcional y la sintomatología depresiva, mediante instrumentos neuropsicológicos y funcionales ampliamente validados. La originalidad del trabajo reside en integrar estas tres dimensiones dentro de una misma muestra comunitaria, ofreciendo una caracterización conjunta en un contexto sociosanitario real que contribuye a cubrir esta laguna de conocimiento y aporta información útil para orientar el diseño de futuros programas psicoeducativos dirigidos a preservar la autonomía y mejorar la calidad de vida de las personas mayores.

2. Método

2.1 Muestra

La muestra procede de una investigación desarrollada en el marco de una tesis doctoral realizada durante los años 2022 y 2023. El estudio se llevó a cabo con personas mayores usuarias de centros de día de la provincia de Badajoz (Extremadura), entendidos como espacios socioeducativos en los que se desarrollan actividades orientadas al mantenimiento de la autonomía, la estimulación cognitiva no formal y la participación social. La selección de las personas incluidas en este estudio, se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional o por conveniencia, incluyendo a las personas usuarias que cumplieran los criterios de inclusión y aceptaron participar voluntariamente en el estudio. Participaron usuarios procedentes de tres centros de día de la provincia de Badajoz, ubicados en las localidades de Gadiana, Pueblonuevo del Gadiana y Valdelacalzada, todos ellos recursos sociosanitarios dirigidos a personas mayores con distintos niveles de dependencia funcional y necesidades de apoyo.

Participaron un total de 61 personas mayores (78,7 % mujeres y 21,3 % varones), con edades comprendidas entre los 59 y los 98 años ($M = 81,48$; $DT = 7,43$). Además de la edad y el sexo, se recogieron otras variables sociodemográficas como el nivel educativo y la situación socioeconómica. El nivel educativo fue considerado durante la interpretación de los resultados cognitivos, dado que constituye una variable que puede influir en el rendimiento obtenido en pruebas de cribado como el MMSE. Asimismo, se registró la existencia de diagnósticos neurológicos previos cuando esta información figuraba en la historia clínica o era facilitada por el propio centro. También se registró información relativa a las principales comorbilidades presentes en las personas participantes. Se recogió información sistemática sobre la medicación habitual de los participantes, aspecto que deberá considerarse en futuras investigaciones. El elevado porcentaje de mujeres refleja la feminización del envejecimiento característica del contexto sociodemográfico español.

Como criterios de inclusión se estableció ser usuario activo de un centro de día y tener una edad igual o superior a 50 años. Aunque convencionalmente la población mayor suele situarse a partir de los 60 o 65 años, se adoptó este criterio debido a que algunos centros de día admiten usuarios de menor edad con procesos de envejecimiento prematuro, dependencia funcional o enfermedades neurodegenerativas de inicio precoz. No obstante, en la muestra finalmente evaluada la edad mínima fue de 59 años. Durante el proceso de selección, dos personas fueron excluidas por presentar importantes dificultades auditivas y de comunicación que impedían completar adecuadamente la evaluación neuropsicológica. No se registraron rechazos voluntarios a la participación entre las personas que cumplieran los criterios de inclusión.

El contexto institucional en el que se desarrolló la investigación permite interpretar los resultados desde una perspectiva aplicada, vinculada al diseño de estrategias educativas y de intervención orientada a la promoción del envejecimiento activo.

La descripción de estas características sociodemográficas permite contextualizar el perfil de las personas mayores participantes y facilitar la interpretación de los resultados desde una perspectiva poblacional.

2.2 Instrumentos

El estudio emplea una batería de instrumentos de evaluación cognitiva ampliamente utilizados en el ámbito clínico y sociosanitario, integrados dentro del Plan Marco de Atención Sociosanitaria 2005-2010.

1. *El Mini Examen del Estado Mental* (MMSE, Blesa, 2001). Se utilizó la adaptación española del Mini Examen del Estado Mental (MMSE) basada en la versión original de Folstein et al. (1975). Se trata de un instrumento de cribado ampliamente empleado para la detección y seguimiento del deterioro cognitivo. Consta de 30 ítems que evalúan orientación temporal y espacial, atención y cálculo, memoria inmediata y diferida, lenguaje, comprensión, lectura, escritura y praxis constructiva. La puntuación total oscila entre 0 y 30 puntos. En el presente estudio se utilizó el punto de corte convencional (<24 puntos) para todas las personas participantes, con fines descriptivos, si bien la interpretación clínica de las puntuaciones tuvo en consideración la edad y el nivel educativo, de acuerdo con las recomendaciones de la adaptación española. La aplicación requiere aproximadamente entre 5 y 10 minutos. En cuanto a la fiabilidad de la prueba, el alfa de Cronbach oscila entre 0,74 (James et al., 2020) y 0,93 (Prieto et al., 2011), por lo tanto, los valores son adecuados. En el presente estudio se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,65, valor inferior al criterio habitualmente recomendado (0,70), aunque considerado aceptable en investigaciones de carácter exploratorio y en muestras de personas mayores con elevada heterogeneidad clínica.

2. *La Exploración Neuropsicológica Mínima en Demencias* (ENM.dem). Para complementar la evaluación cognitiva se administró la Exploración Neuropsicológica Mínima en Demencias (ENM.dem), desarrollada en 2005 por el Grupo de Trabajo en Neuropsicología Clínica, actual Consorcio de Neuropsicología Clínica. Esta batería breve está compuesta por siete tareas y valora distintos procesos cognitivos implicados en el deterioro, tales como orientación, memoria verbal intencional, fluidez léxico-semántica, praxias constructivas e ideomotoras, gnosias y capacidad de abstracción. El rango de puntuación se sitúa entre 0 y 91 puntos, clasificándose el rendimiento como *alterado* (0–61), *dudoso* (62–74) o *normal* (75–91). Su administración requiere entre 15 y 20 minutos. En este estudio se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,68, valor ligeramente inferior a 0,70, aunque considerado aceptable para estudios exploratorios y coherente con la naturaleza multidimensional del instrumento.

3. *Índice de Barthel* (ABVD). La autonomía en actividades básicas se evaluó mediante la versión abreviada del Índice de Barthel, adaptada por Baztán et al. (1993) a partir del instrumento original de Mahoney y Barthel (1965). La escala valora diez actividades relacionadas con el autocuidado y la movilidad: alimentación, higiene personal, vestido, control de esfínteres, uso del retrete, traslados, deambulación y uso de escaleras, entre otras.

Cada ítem puntúa en función del grado de independencia mostrado. La puntuación total varía entre 0 y 100 puntos, donde puntuaciones más elevadas indican mayor autonomía. Los niveles interpretativos incluyen *dependencia total* (0–20), *grave* (21–35), *moderada* (36–55), *leve* (56–99) e *independencia completa* (100). Su aplicación requiere entre 5 y 10 minutos. En el presente estudio se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,91.

4. *Escala de Actividades Instrumentales de la Vida Diaria (AIVD)*. La autonomía en actividades instrumentales se valoró mediante la escala de Lawton y Brody (1969), instrumento ampliamente utilizado en geriatría y rehabilitación. Esta escala evalúa ocho actividades que implican mayor complejidad cognitiva y capacidad de planificación, tales como el uso del teléfono, la realización de compras, la preparación de comidas, el manejo de la medicación, la gestión económica o el uso de transporte. Cada ítem se puntúa de forma dicotómica (0–1), con un rango total entre 0 (máxima dependencia) y 8 (independencia total). La escala resulta especialmente útil para detectar pérdidas tempranas de autonomía funcional, dado que las actividades instrumentales suelen deteriorarse antes que las actividades básicas en los procesos de deterioro cognitivo. En esta investigación se administró la versión completa de ocho ítems a todas las personas participantes, hombres y mujeres, evitando las diferencias existentes en versiones originales que proponían puntuaciones distintas según el sexo. Aunque la escala de Lawton y Brody continúa siendo uno de los instrumentos más utilizados para valorar las actividades instrumentales de la vida diaria, algunos autores han señalado limitaciones relacionadas con la ausencia de información sobre el desempeño previo, la influencia del nivel socioeconómico y la escasa representación de actividades propias del contexto actual (por ejemplo, uso de nuevas tecnologías). No obstante, sigue considerándose una herramienta válida para la detección de pérdidas funcionales tempranas en población mayor. La administración requiere entre 5 y 10 minutos. En esta investigación se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0,87.

5. *Escala Abreviada de Depresión Geriátrica (GDS-15 red)*. Fue desarrollada por Yesavage et al. (1982). En nuestro estudio empleamos la versión adaptada y abreviada por Sheikh y Yesavage (1986). Es una herramienta muy recomendable para identificar síntomas de depresión en adultos mayores, pues la depresión es una de las causas más prevalentes de deterioro en personas mayores. Consta de respuestas dicotómicas (sí/no) y una estructura unidimensional. El cuestionario se encuentra conformado por 15 ítems, cada pregunta puede puntuar con 0 o 1 punto, otorgándole el valor de 1 a la respuesta que representa el indicador de depresión. Para calcular el puntaje total, se suman los puntajes de los 15 ítems que conforman la escala. En la corrección, si se obtiene un puntaje total igual o mayor a 5 puntos, se considera presencia de depresión. La GDS-15 red, requiere entre 5 y 7 minutos para su aplicación. En diferentes estudios, su alfa de Cronbach oscila entre 0,80 (Almeida & Almeida, 1999) y 0,94 (Fountoulakis et al., 1999). En nuestro estudio obtuvimos una consistencia interna de 0,82.

En conjunto, la utilización de estos instrumentos permitió obtener una valoración integrada del funcionamiento cognitivo y del nivel de autonomía en la vida diaria de las personas mayores participantes, facilitando la descripción del perfil funcional de la muestra analizada.

2.3 Procedimiento

Los datos analizados proceden de una investigación más amplia, orientada al estudio del funcionamiento cognitivo, la autonomía funcional y otras variables psicosociales, incluyendo el análisis de la sintomatología depresiva en personas mayores usuarias de centros de día.

Antes del inicio del trabajo de campo, se contactó con los equipos directivos de los centros participantes para presentar los objetivos del estudio y solicitar su colaboración. Una vez obtenida la autorización institucional, se planificó la recogida de datos de manera coordinada con los profesionales de cada centro, procurando que la evaluación no interfiriera en la programación habitual de actividades.

La aplicación de las pruebas se realizó por parte de una investigadora de nuestro equipo, especializada en neuropsicología y psicología clínica, de forma individual, en espacios adecuados dentro de los propios centros, garantizando condiciones de privacidad, iluminación y ausencia de distractores. Las sesiones tuvieron una duración aproximada de entre 45 y 60 minutos, pudiendo dividirse en más de un momento cuando el estado de la persona participante así lo requería, con el fin de evitar fatiga y preservar su bienestar.

Todos los instrumentos fueron administrados siguiendo las recomendaciones establecidas por sus autores. En el caso de la Escala de Actividades Instrumentales de la Vida Diaria de Lawton y Brody, se aplicó la versión completa de ocho ítems a todas las personas participantes, independientemente del sexo, con el fin de garantizar la comparabilidad de las puntuaciones y evitar las diferencias presentes en versiones originales del instrumento.

Todas las personas participantes, o sus representantes legales cuando fue necesario, recibieron información clara y comprensible sobre la finalidad del estudio, el carácter voluntario de la participación y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias para la atención recibida. Se obtuvo el consentimiento informado por escrito en todos los casos. El estudio fue aprobado por el Comité de Bioética de la Universidad de Extremadura (Ref. 137/2024) y se desarrolló conforme a los principios de la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013) y al Reglamento (UE) 2016/679 relativo a la protección de datos personales. Desde una perspectiva educativa, este procedimiento permitió no solo evaluar variables cognitivas y funcionales, sino también analizar la sintomatología depresiva como parte del perfil psicosocial de las personas participantes.

2.4 Análisis de datos

Los datos recogidos mediante los instrumentos de evaluación fueron procesados utilizando el paquete estadístico IBM SPSS Statistics (versión 28).

Posteriormente, se examinó la distribución de las variables mediante pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk). Ambas pruebas mostraron desviaciones de la normalidad en las principales variables analizadas, motivo por el cual los resultados descriptivos se interpretaron teniendo en cuenta dicha distribución de los datos. Dado el tamaño de la muestra ($n = 61$) y la naturaleza exploratoria del estudio, el análisis se centró principalmente en estadísticos descriptivos que permitieran caracterizar el perfil cognitivo, funcional y emocional de las personas participantes, incluyendo el análisis de la sintomatología depresiva, con el objetivo de obtener una visión integral de su situación en el contexto de los centros de día.

Se realizaron análisis descriptivos con el objetivo de caracterizar el perfil cognitivo y funcional de las personas participantes, así como su situación sociodemográfica. Este análisis permitió obtener una visión global del nivel de autonomía y del grado de deterioro cognitivo presente en el contexto de los centros de día analizados, aspecto fundamental para interpretar las necesidades de intervención y orientación psicoeducativa en el contexto de los centros de día.

3. Resultados

En la Tabla 1 se presentan las características sociodemográficas de la muestra analizada. La edad media de las personas incluidas en este estudio fue de 81,48 años ($DT = 7,43$), con un rango comprendido entre 59 y 98 años.

En relación con el sexo, la muestra estuvo compuesta mayoritariamente por mujeres (78,7%), mientras que los hombres representaron el 21,3 % de las personas participantes.

Respecto a la distribución por grupos de edad, el intervalo predominante se situó entre 79 y 88 años (59,0%), seguido del grupo de 69 a 78 años (23,0%). En menor proporción se encontraron las personas incluidas en este estudio de 89 a 98 años (13,1%) y de 59 a 68 años (4,9%).

Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra ($n = 61$)

<i>Variable</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
<i>Edad (años)</i>	61	100,0	81,48	7,43
<i>Sexo</i>				
Mujeres	48	78,7		
Hombres	13	21,3		
<i>Rango de edad</i>				
59–68 años	3	4,9		
69–78 años	14	23,0		
79–88 años	36	59,0		
89–98 años	8	13,1		

En la Tabla 2 se muestra la distribución de los grados de deterioro cognitivo según las puntuaciones obtenidas en el Mini Examen del Estado Mental (MMSE) y la Exploración Neuropsicológica Mínima en Demencias (ENM-dem).

En el MMSE, la puntuación media fue de 19,81 ($DT = 5,95$). El 86,9 % obtuvo puntuaciones inferiores al punto de corte clínico del MMSE, compatibles con posible deterioro cognitivo, al igual que en la prueba Exploración Neuropsicológica Mínima en Demencias (ENM-dem), donde la puntuación media fue de 56,57 ($DT = 29,23$). El 49,2 % de las personas incluidas en este estudio, se obtuvo puntuaciones clasificadas como alteradas en la ENM-dem.

Estas diferencias entre ambas pruebas pueden explicarse por las características específicas de cada instrumento. Mientras que el MMSE es una prueba de cribado general del funcionamiento cognitivo, la ENM-dem realiza una evaluación más amplia de distintos dominios

neuropsicológicos y utiliza criterios de clasificación diferentes, lo que puede dar lugar a distribuciones distintas del deterioro cognitivo.

Tabla 2. Porcentaje, media y desviación típica de diferentes pruebas cognitivas (Mini Examen del Estado Mental (MMSE) y Exploración Neuropsicológica Mínima en demencias).

	<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>DT</i>
<i>Mini Examen del Estado Mental (MMSE)</i>				
Déficit Cognitivo Moderado	30	49,2		
Déficit Cognitivo Leve	15	24,6		
Déficit Cognitivo Grave	8	13,1		
Sin deterioro cognitivo	8	13,1		
Total	61	100,0	19,81	5,95
<i>Exploración Neuropsicológica Mínima en demencias (ENM DEM)</i>				
Alterado	30	49,2		
Normal	22	36,1		
Dudoso	9	14,8		
Total	61	100,00	56,57	29,23

En la Tabla 3, se muestra la distribución de los niveles de funcionalidad según las puntuaciones obtenidas en las Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD). La puntuación media fue de 64,67 (*DT* = 28,73), situándose, en promedio, en el rango correspondiente a dependencia leve según los criterios del Índice de Barthel. No obstante, la distribución de frecuencias mostró que la categoría más frecuente fue la dependencia moderada (34,4 %), seguida de la dependencia grave (31,1 %) lo que refleja la heterogeneidad de la muestra. En las Actividades Instrumentales de la Vida Diaria (AIVD) la puntuación media fue de 2,82 (*DT* = 2,61), reflejando un mayor nivel de dependencia en actividades instrumentales.

Tabla 3. Porcentaje, media y desviación típica de Actividades Básicas e Instrumentales de la Vida Diaria

	<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>DT</i>
<i>Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD)</i>				
Dependencia Moderada	21	34,4		
Dependencia Grave	19	31,1		
Independencia	9	14,8		
Dependencia Total	7	11,5		
Dependencia Leve	5	8,2		
Total	61	100,0	64,67	28,73
<i>Actividades Instrumentales de la Vida Diaria (AIVD)</i>				
Dependencia Total	24	39,3		
Dependencia Grave	16	26,2		
Dependencia Moderada	9	14,8		
Dependencia Leve	9	14,8		
Independencia total	3	4,9		
Total	61	100,0	2,82	2,61

En la Tabla 4 se muestra la distribución de los niveles de sintomatología depresiva según las puntuaciones obtenidas en la Escala de Depresión Geriátrica (GDS Red). La puntuación media fue de 5,54 ($DT = 3,60$), valor que se sitúa ligeramente por encima del punto de corte establecido para la detección de posible sintomatología depresiva. Aunque el grupo más numeroso correspondió a participantes sin sintomatología depresiva (55,8 %) un 27,9 % presentó sintomatología depresiva leve y un 16,4 % sintomatología depresiva establecida.

Tabla 4. Porcentaje, media y desviación típica de GDS Red.

	Frecuencia	Porcentaje	M	DT
Sin sintomatología depresiva	34	55,8		
Depresión Leve	17	27,9		
Depresión Establecida	10	16,4		
Total	61	100,0	5,54	3,60

En conjunto, los resultados muestran un perfil de personas mayores usuarias de centros de día caracterizado por una edad avanzada, una elevada presencia de deterioro cognitivo y niveles variables de dependencia funcional, especialmente en las actividades instrumentales de la vida diaria.

4. Discusión y conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo describir el perfil cognitivo y funcional de personas mayores asistentes a centros de día, así como analizar las implicaciones psicoeducativas derivadas de los niveles de deterioro cognitivo y autonomía observados para el diseño de programas de intervención. Los resultados obtenidos permiten caracterizar el perfil cognitivo y funcional de las personas mayores asistentes a centros de día, evidenciando una elevada proporción de participantes con puntuaciones compatibles con posible deterioro cognitivo y diferentes niveles de dependencia funcional. Este hallazgo es consistente con estudios recientes en población mayor institucionalizada o usuaria de recursos sociosanitarios (Livingston et al., 2020; Organización Mundial de la Salud, 2021). Asimismo, los resultados muestran la presencia de sintomatología depresiva en una parte relevante de la muestra, lo que refuerza la necesidad de considerar las variables emocionales dentro del análisis del perfil psicosocial de las personas mayores en centros de día. La puntuación media obtenida en la GDS-15 también se situó ligeramente por encima del punto de corte recomendado para la detección de posible depresión, lo que sugiere la conveniencia de incorporar la evaluación y el abordaje emocional en la atención a las personas mayores usuarias de centros de día.

Los análisis descriptivos evidenciaron una elevada proporción de participantes con puntuaciones inferiores a los puntos de corte establecidos en las pruebas de cribado cognitivo. Los centros de día constituyen espacios clave para la detección, seguimiento e intervención temprana en procesos de deterioro cognitivo. Estos resultados son superiores a los descritos en estudios realizados con personas mayores que residen en la comunidad, donde la prevalencia de puntuaciones compatibles con deterioro cognitivo suele ser considerablemente menor. Esta diferencia puede explicarse porque los usuarios de centros de día constituyen una población con

mayores necesidades de apoyo funcional, mayor carga de enfermedades crónicas y una mayor probabilidad de presentar dificultades cognitivas que motivan su incorporación a este tipo de recursos sociosanitarios. Por el contrario, investigaciones realizadas en personas mayores institucionalizadas o usuarias de centros de día han descrito perfiles cognitivos más similares al observado en el presente estudio, caracterizados por una elevada frecuencia de alteraciones cognitivas y funcionales, lo que resulta coherente con investigaciones previas realizadas en contextos sociosanitarios y de atención diurna (Livingston et al., 2020; Organización Mundial de la Salud, 2021; Petersen et al., 2014; Prince et al., 2015). Este perfil confirma que los centros de día constituyen espacios clave para la detección, seguimiento e intervención temprana en procesos de deterioro cognitivo.

En relación con las características sociodemográficas de la muestra, los resultados reflejan una población de edad avanzada con predominio femenino, un patrón que coincide con la feminización del envejecimiento descrita en el contexto europeo y español. Este fenómeno ampliamente documentado en estudios demográficos recientes sobre envejecimiento poblacional (United Nations, 2020), también se observa con una mayor esperanza de vida de las mujeres y con una mayor utilización de recursos sociosanitarios por parte de este grupo poblacional. La elevada presencia de personas mayores de 80 años en la muestra también resulta coherente con el perfil habitual de las personas usuarias de centros de día, donde suelen concentrarse personas con mayores necesidades de apoyo funcional y supervisión en la vida diaria.

En cuanto al nivel de autonomía funcional, los resultados muestran la presencia de distintos grados de dependencia en las actividades básicas de la vida diaria, así como un mayor nivel de dependencia en las actividades instrumentales. Este patrón coincide con lo descrito en la literatura gerontológica, donde se señala que las actividades instrumentales suelen deteriorarse antes que las básicas debido a su mayor complejidad cognitiva y organizativa. Estas actividades requieren planificación, memoria operativa y capacidad de toma de decisiones, lo que explica su mayor vulnerabilidad en contextos de deterioro cognitivo esto ha sido confirmado por investigaciones recientes sobre declive funcional en la vejez (Grande et al., 2020; Lara et al., 2021). Este patrón también coincide con investigaciones realizadas en usuarios de centros de día, donde las actividades instrumentales suelen mostrar un mayor grado de afectación que las actividades básicas debido a las mayores demandas cognitivas que implican. En comparación con personas mayores que viven de forma independiente en la comunidad, los usuarios de centros de día presentan habitualmente niveles más elevados de dependencia funcional, circunstancia coherente con el perfil asistencial de estos recursos.

Por otra parte, la coexistencia de puntuaciones compatibles con posible deterioro cognitivo y distintos niveles de dependencia funcional observada en la muestra refuerza la necesidad de intervenciones multidimensionales. En este sentido, la presencia de sintomatología depresiva detectada en una parte de la muestra pone de manifiesto la conveniencia de considerar también el estado emocional en el diseño de programas psicoeducativos dirigidos a personas mayores. Por ello, los resultados sugieren que futuras intervenciones psicoeducativas podrían considerar la incorporación de estrategias de apoyo psicológico y promoción del bienestar emocional junto a la estimulación cognitiva y la actividad física adaptada.

No obstante, el estudio presenta limitaciones que deben considerarse. El tamaño muestral moderado limita la generalización de los resultados, y el diseño transversal impide establecer relaciones causales. Igualmente se puede considerar la inclusión de la influencia de la escolarización, ya que en este trabajo no se ha tenido en cuenta, además, aunque la muestra estuvo

compuesta mayoritariamente por mujeres, el reducido número de hombres participantes ($n = 13$) no permitió realizar análisis comparativos por sexo con suficiente potencia estadística, por lo que esta cuestión debería abordarse en futuras investigaciones con muestras más equilibradas. De la misma manera, no se dispuso de información clínica detallada sobre diagnósticos neurológicos previos, comorbilidades y tratamiento farmacológico, lo que limita la posibilidad de analizar la influencia de estas variables sobre el rendimiento cognitivo y la autonomía funcional. Futuros estudios longitudinales permitirían analizar la evolución temporal del deterioro y evaluar la eficacia de intervenciones específicas. Asimismo, sería conveniente incorporar medidas más detalladas de funciones ejecutivas para profundizar en los mecanismos explicativos.

En conclusión, los resultados ponen de manifiesto la coexistencia de puntuaciones compatibles con posible deterioro cognitivo y diferentes niveles de dependencia funcional en la población analizada, lo que refuerza la necesidad de intervenciones multidimensionales orientadas al mantenimiento de la autonomía. Estos hallazgos son coherentes con el perfil descrito en investigaciones realizadas en usuarios de centros de día y otros recursos sociosanitarios, donde suelen observarse mayores niveles de deterioro cognitivo y dependencia funcional que en personas mayores que residen en la comunidad. La literatura sobre fragilidad en la vejez indica que el declive funcional suele asociarse a factores físicos, cognitivos y emocionales interrelacionados (Fried et al., 2001). Por ello, los resultados obtenidos sugieren que futuras intervenciones psicoeducativas desarrolladas en centros de día podrían integrar estimulación cognitiva, actividad física adaptada y apoyo socioemocional, adoptando una perspectiva holística orientada al mantenimiento de la autonomía y la calidad de vida. La evidencia previa ha mostrado que este tipo de enfoques puede producir efectos positivos sobre el funcionamiento cognitivo y funcional de las personas mayores (Livingston et al., 2020; Ngandu et al., 2015). Futuros estudios deberían explorar posibles diferencias según el sexo en el deterioro cognitivo, la autonomía funcional y la sintomatología depresiva mediante muestras con una distribución más equilibrada entre hombres y mujeres. Además, la consideración de la sintomatología depresiva como parte del perfil psicosocial de las personas mayores permite diseñar intervenciones educativas más integrales, orientadas no solo al mantenimiento cognitivo y funcional, sino también al bienestar emocional y a la mejora de la calidad de vida en los centros de día.

5. Referencias

- Almeida, O. P., & Almeida, S. (1999). Short versions of the Geriatric Depression Scale: A study of their validity for the diagnosis of a major depressive episode according to ICD-10 and DSM-IV. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 14(10), 858–865.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Baztán, J. J., Pérez del Molino, J., Alarcón, T., San Cristóbal, E., Izquierdo, G., & Manzarbeitia, J. (1993). Índice de Barthel: Instrumento válido para la valoración funcional de pacientes con enfermedad cerebrovascular. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 28(1), 32–40.
- Blesa, R., Pujol, M., Aguilar, M., Santacruz, P., Bertran-Serra, I., Hernández, G., Sol, J. M., & Peña-Casanova, J. (2001). Clinical validity of the “Mini-Mental State” for Spanish-speaking communities. *Neurología*, 16(9), 439–444.
- Clare, L., Kudlicka, A., Oyebode, J. R., Jones, R. W., Bayer, A., Leroi, I., Kopelman, M., James, I.A., Culverwell, A., Pool, J., Brand, A., Henderson, C., Hoare, Z., Knapp, M., Woods, R.

- T. (2019). Individual goal-oriented cognitive rehabilitation to improve everyday functioning for people with early-stage dementia. *The Lancet Neurology*, 18(10), 928–939. <https://doi.org/10.1002/gps.5076>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Folstein, M. F., Folstein, S. E., & McHugh, P. R. (1975). “Mini-mental state”: A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *Journal of Psychiatric Research*, 12(3), 189–198. [https://doi.org/10.1016/0022-3956\(75\)90026-6](https://doi.org/10.1016/0022-3956(75)90026-6)
- Forbes, M. K., Lotfaliany, M., Mohebbi, M., Reynolds, C. F., Woods, R. L., Orchard, S., Chong, T., Agustini, B., O’Neil, A., Ryan, J., & Berk, M. (2024). Depressive symptoms and cognitive decline in older adults. *International Psychogeriatrics*, 36(11), 1039–1050. [https://www.intpsychogeriatrics.org/article/S1041-6102\(25\)00258-3/fulltext](https://www.intpsychogeriatrics.org/article/S1041-6102(25)00258-3/fulltext)
- Fountoulakis, K. N., Tsolaki, M., Iacovides, A., Yesavage, J. A., O’Hara, R., Kazis, A., & Ierodiakonou, C. (1999). The validation of the short form of the Geriatric Depression Scale (GDS) in Greece. *Aging (Milano)*, 11(6), 367–372. <https://doi.org/10.1007/BF03339814>
- Fried, L. P., Tangen, C. M., Walston, J., Newman, A. B., Hirsch, C., Gottdiener, J., Seeman, T., Tracy, R., Kop, W. J., Burke, G., & McBurnie, M. A. (2001). Frailty in older adults: Evidence for a phenotype. *The Journals of Gerontology: Series A*, 56(3), M146–M156. <https://doi.org/10.1093/gerona/56.3.M146>
- Prince, M., Comas-Herrera, A., Knapp, M., Guerchet, M., & Karagiannidou, M. (2022). *World Alzheimer Report 2022: Life after diagnosis*. Alzheimer’s Disease International. <https://www.alzint.org/resource/world-alzheimer-report-2022/>
- Gibbor, L., Yates, L., Volkmer, A., & Spector, A. (2021). Cognitive stimulation therapy (CST) for dementia: A systematic review of qualitative research. *Aging & Mental Health*, 25(6), 980–990. <https://doi.org/10.1080/13607863.2020.1746741>
- Giebel, C. M., Challis, D., & Montaldi, D. (2015). Understanding the cognitive underpinnings of functional impairments in early dementia: A review. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 30(2), 197–204. <https://doi.org/10.1080/13607863.2014.1003282>
- Gómez-Soria, I., Iguacel, I., Cuenca-Zaldívar, J. N., Aguilar-Latorre, A., Peralta-Marrupe, P., Latorre, E., & Calatayud, E. (2023). Cognitive stimulation and psychosocial results in older adults: A systematic review and meta-analysis. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 115, 105114. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2023.105114>
- Grande, G., Qiu, C., & Fratiglioni, L. (2020). Prevention of dementia in an ageing world: Evidence and biological rationale. *Ageing Research Reviews*, 64, 101045. <https://doi.org/10.1016/j.arr.2020.101045>
- Gross, A. L., Rebok, G. W., Unverzagt, F. W., Willis, S. L., & Brandt, J. (2012). Cognitive predictors and everyday function in older adults: Results from the ACTIVE randomized trial. *Journals of Gerontology*, 308(18), <https://doi.org/10.1093/geronb/gbr033>
- Gross, A. L., Rebok, G. W., Unverzagt, F. W., Willis, S. L., & Brandt, J. (2019). Cognitive training and everyday function in older adults: Results from the ACTIVE study. *Journal of the American Geriatrics Society*, 67(9), 1832–1839. <https://doi.org/10.1111/jgs.16071>
- Kallio, E. L., Öhman, H., Kautiainen, H., Hietanen, M., & Pitkälä, K. (2020). Cognitive training interventions for patients with Alzheimer’s disease: A systematic review. *Journal of Alzheimer’s Disease*, 75(3), 725–739. <https://doi.org/10.3233/JAD-191239>
- Lara, E., Martín-María, N., De la Torre-Luque, A., Koyanagi, A., Vancampfort, D., & Ayuso-Mateos, J. L. (2021).

- Cognitive impairment and associated factors among older adults. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 36(8), 1237–1245. <https://doi.org/10.1002/gps.5525>
- Lawton, M. P. (1982). Competence, environmental press, and adaptation. In M. P. Lawton, P. G. Windley, & T. O. Byerts (Eds.), *Aging and the environment: Theoretical approaches* (pp. 33–59). Springer.
- Lawton, M. P., & Brody, E. M. (1969). Assessment of older people: Self-maintaining and instrumental activities of daily living. *The Gerontologist*, 9(3), 179–186. https://doi.org/10.1093/geront/9.3_Part_1.179
- Livingston, G., Huntley, J., Sommerlad, A., Ames, D., Ballard, C., Banerjee, S., Burns, A., Cohen-Mansfield, J., Cooper, C., Costafreda, S. G., Dias, A., Fox, N., Gitlin, L. N., Howard, R., Kales, H., Larson, E., Ritchie, K., Rockwood, K., Sampson, E., ... Mukadam, N. (2020). Dementia prevention, intervention, and care: 2020 report of the Lancet Commission. *The Lancet*, 396(10248), 413–446. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30367-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30367-6)
- Livingston, G., Huntley, J., Sommerlad, A., Ames, D., Ballard, C., Banerjee, S., Brayne, C., Burns, A., Cohen-Mansfield, J., Cooper, C., Costafreda, S. G., Dias, A., Fox, N., Gitlin, L. N., Howard, R., Kales, H. C., Kivimäki, M., Larson, E. B., Ogunniyi, A., ... Mukadam, N. (2024). Dementia prevention, intervention, and care: 2024 report of the Lancet Commission. *The Lancet*, 404(10452), 572–628. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(24\)01296-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(24)01296-0)
- López-Higes, R., Prados, J. M., & Gallego, C. (2022). Cognitive and emotional interventions in aging. *Frontiers in Psychology*, 13, 845678. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.845678>
- Mahoney, F. I., & Barthel, D. W. (1965). Functional evaluation: The Barthel Index. *Maryland State Medical Journal*, 14, 61–65.
- Marshall, G. A., Rentz, D. M., Frey, M. T., Locascio, J. J., Johnson, K. A., & Sperling, R. A. (2011). Executive function and instrumental activities of daily living in mild cognitive impairment and Alzheimer's disease. *Alzheimer Disease & Associated Disorders*, 25(4), 336–341. <https://doi.org/10.1097/WAD.0b013e31820c1e14>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Ngandu, T., Lehtisalo, J., Solomon, A., Levälahti, E., Ahtiluoto, S., Antikainen, R., Bäckman, L., Hänninen, T., Jula, A., Laatikainen, T., Lindström, J., Mangialasche, F., Paajanen, T., Pajala, S., Peltonen, M., Rauramaa, R., Stigsdotter-Neely, A., Strandberg, T., Tuomilehto, J., Soininen, H., & Kivipelto, M. (2015). A 2 year multidomain intervention of diet, exercise, cognitive training, and vascular risk monitoring versus control to prevent cognitive decline in at-risk elderly people (FINGER): A randomised controlled trial. *The Lancet*, 385(9984), 2255–2263. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(15\)60461-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)60461-5)
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2002). *Active ageing: A policy framework*. OMS. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/67215>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2015). *World report on ageing and health*. OMS. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241565042>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2021). *Decade of healthy ageing: Baseline report*. World Health Organization.
- Park, D. C., & Bischof, G. N. (2013). The aging mind: Neuroplasticity in response to cognitive training. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–163. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143756>

- Perneckzy, R., Pohl, C., Sorg, C., Hartmann, J., Tosic, N., Grimmer, T., Heitele, S., Kurz, A., & Förstl, H. (2006). Impairment of activities of daily living requiring memory or complex reasoning as part of the MCI syndrome. *Dementia and Geriatric Cognitive Disorders*, 21, 242–248. <https://doi.org/10.1159/000091898>
- Petersen, R. C., Caracciolo, B., Brayne, C., Gauthier, S., Jelic, V., & Fratiglioni, L. (2014). Mild cognitive impairment. *Journal of Internal Medicine*, 275(3), 214–28. <https://doi.org/10.1111/joim.12190>
- Prieto, G., Delgado, A. R., Perea, M. V., & Ladera, V. (2011). Funcionamiento diferencial de los ítems del test Mini-Mental en función de la patología. *Neurología*, 26(8), 474–480. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2011.01.013>
- Prince, M., Wimo, A., Guerchet, M., Ali, G.-C., Wu, Y.-T., & Prina, M. (2015). *World Alzheimer Report 2015: The global impact of dementia*. Alzheimer's Disease International. <https://www.alzint.org/resource/world-alzheimer-report-2015/>
- Prince, M., Comas-Herrera, A., Knapp, M., Guerchet, M., & Karagiannidou, M. (2022). *World Alzheimer Report 2022: Life after diagnosis*. Alzheimer's Disease International.
- Raimo, S., Maggi, G., Ilardi, C.R., Cavallo, ND., Torchia, V., Pilgrom, MA., Cropano, M., Roldán-Tapia, MD., Santangelo, G., (2024). The relation between cognitive functioning and activities of daily living in normal aging, mild cognitive impairment, and dementia: A meta-analysis. *Neurological Sciences*, 45, 2427–2443. <https://doi.org/10.1007/s10072-024-07366-2>
- Reijnders, J., van Heugten, C., & van Boxtel, M. (2013). Cognitive interventions in healthy older adults and people with mild cognitive impairment: A systematic review. *Ageing Research Reviews*, 12, 263–275. <https://doi.org/10.1016/j.arr.2012.07.003>
- Royall, D. R., Lauterbach, E. C., Cummings, J. L., Reeve, A., Rummans, T. A., Kaufer, D. I., LaFrance, W. C., & Coffey, C. E. (2007). Executive control function: A review of its promise and challenges for clinical research. *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 19(4), 406–415. <https://doi.org/10.1176/jnp.2007.19.4.406>
- Sáez-Gutiérrez, S., Fernández-Rodríguez, E. J., Sánchez-Gómez, C., García-Martín, A., Polo-Ferrero, L., & Barbero-Iglesias, F. J. (2024). Effectiveness of different neurocognitive intervention approaches on functionality in healthy older adults: A systematic review. *Behavioral Sciences*. 14(2), 87 <https://www.mdpi.com/2076-328X/14/2/87>
- Sheikh, J. I., & Yesavage, J. A. (1986). Geriatric Depression Scale (GDS): Recent evidence and development of a shorter version. In T. L. Brink (Ed.), *Clinical gerontology: A guide to assessment and intervention* (pp. 165–173). The Haworth Press.
- Stern, Y. (2009). Cognitive reserve. *Neuropsychologia*, 47(10), 2015–2028. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.03.004>
- Tomaszewski-Farias, S., Mungas, D., Reed, B. R., Harvey, D., Cahn-Weiner, D., & DeCarli, C. (2009). MCI is associated with deficits in everyday functioning. *Alzheimer Disease & Associated Disorders*, 23(4), 365–371. <https://doi.org/10.1097/WAD.0b013e3181a998f4>
- United Nations. (2020). *World population ageing 2020 highlights*. <https://www.un.org/development/desa/pd/content/world-population-ageing-2020-highlights>
- Yesavage, J. A., Brink, T. L., Rose, T. L., Lum, O., Huang, V., Adey, M., & Leirer, V. O. (1982). Development and validation of a geriatric depression screening scale: A preliminary report. *Journal of Psychiatric Research*, 17(1), 37–49. [https://doi.org/10.1016/0022-3956\(82\)90033-4](https://doi.org/10.1016/0022-3956(82)90033-4)

- Zhang, Y., Xia, H., Jiang, X., Wang, Q., & Hou, L. (2024). Prevalence and outcomes of cognitive frailty among community-dwelling older adults: A systematic review and meta-analysis. *Research in Gerontological Nursing*, 17(4), 202-212. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39047228/>
- Zhu, W., Zhao, X., Xu, Q., & Xue, Y. (2024). Associations of cognitive impairment and functional limitation with all-cause mortality risk in older adults: A population-based study from the National Health and Nutrition Examination Survey. *Applied Neuropsychology: Adult*, 33(2), 338–347. <https://doi.org/10.1080/23279095.2024.2353867>