

Autoconcepto, Habilidades Sociales y Resiliencia del Alumnado Rural: Antes y Después de Transitar a Secundaria

Self-concept, Social Skills, and Resilience of Rural Students: Before and After Transitioning to Secondary Education

Marta Vicién-Rami * y Edurne Chocarro de Luis

Universidad de la Rioja, España

DESCRIPTORES:

Transición académica
Autoconcepto
Habilidades sociales
Resiliencia
Alumnado rural

RESUMEN:

La transición a Educación Secundaria implica múltiples factores que pueden indicar el éxito o el fracaso en la vida académica de los estudiantes. Este estudio destaca la importancia del autoconcepto, habilidades sociales y resiliencia en la adaptación a Secundaria del alumnado rural. Por su contexto más vulnerable y las características de su transición, se enfrenta a desafíos adicionales al transitar. Luego, en este artículo no experimental de estrategia asociativa se compara la percepción del alumnado rural respecto a las variables resiliencia, habilidades sociales y autoconcepto antes y después de su transición a Secundaria atendiendo a la variable género. Han participado 100 estudiantes de centros rurales al terminar 6º de Primaria y habiendo transitado a 1º ESO en otra localidad. Los resultados de los datos recabados a través de la batería de cuestionarios, antes y después de pasar a Secundaria, indican que el alumnado modifica su percepción principalmente en habilidades sociales y autoconcepto. Es esencial trabajar las tres áreas con todos, pero desde la variable género, se debe priorizar el autoconcepto físico en las chicas, y las habilidades sociales y la resiliencia en los chicos.

KEYWORDS:

School transition
Self-concept
Social skills
Resilience
Rural students

ABSTRACT:

The transition to Secondary Education involves multiple factors that can indicate academic success or failure for students. This study highlights the importance of self-concept, social skills, and resilience in the adaptation of rural students to Secondary Education. Due to their more vulnerable context and the characteristics of their transition, they face additional challenges during this process. In this non-experimental study with an associative strategy, the perceptions of rural students regarding the variables of resilience, social skills, and self-concept are compared before and after their transition to Secondary Education, considering the gender variable. A total of 100 students from rural schools participated, having completed 6th grade of Primary Education and transitioned to 1st grade of Secondary Education in another locality. The results, based on data collected through a battery of questionnaires administered before and after transitioning to Secondary Education, indicate that students mainly modify their perception of social skills and self-concept. While it is essential to address all three areas for everyone, gender-specific approaches should prioritize physical self-concept in girls and social skills and resilience in boys.

CÓMO CITAR:

Vicién-Rami, M. y Chocarro de Luis, E. (2025). Autoconcepto, habilidades sociales y resiliencia del alumnado rural: antes y después de transitar a Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 14(1).
<https://doi.org/10.15366/riejs2025.14.1.009>

1. Introducción

A lo largo de la trayectoria educativa, el alumnado afronta diversas transiciones entre etapas que ocurren de manera ineludible en la mayor parte de los casos. En el sistema educativo español, cuando el alumnado está en plena adolescencia prematura, todos experimentarán obligatoriamente el cambio de Educación Primaria a Educación Secundaria Obligatoria a la edad de 12 años. Este momento se entiende como un proceso activo y cíclico en el que sus protagonistas experimentan una discontinuidad, que los lleva a un nuevo contexto académico, personal y social, al que deben adaptarse (Azorín, 2019; Herrero-Hernández et al., 2022; Parrilla y Sierra, 2015).

La transición es un proceso complejo que supone incertidumbre, aprendizaje y desarrollo, y en el que intervienen diversos factores; todo esto se refleja de modo diferente en cada estudiante y puede tener un gran impacto tanto en su entorno individual, como familiar, social y académico (Jindal-Snape, 2010; Pietarinen et al., 2010; Salmela-Aro y Tynkkynen, 2010), pudiendo ser un indicador prematuro del éxito o el fracaso de su vida académica (González-Rodríguez et al., 2023). Este hecho está sujeto a experiencias personales, lo que puede influir en cómo enfrentan el cambio de etapa y en las posibles consecuencias a las que hacer frente en un futuro (Röder y Müller, 2020).

En este sentido, González-Rodríguez et al. (2019) realizan una revisión teórica para determinar las variables más influyentes tanto de índole académica como de carácter personal. Dentro de las primeras, los estudios ponen el énfasis en los distintos métodos de enseñanza entre Educación Primaria y Secundaria, así como en la ratio en las aulas y en las dificultades en las nuevas relaciones con los compañeros (Akos et al., 2015; Folgar et al., 2013). En lo que respecta a las variables personales, las investigaciones se centran en la percepción de la nueva etapa, las características individuales del alumnado (autoconcepto, autoeficacia y autopercepción), la relación con los compañeros, el sentimiento de pertenencia al grupo y el ambiente en el hogar (Buehler et al., 2015; Deps y Bernardo de Cara, 2019; Monarca et al., 2014).

El autoconcepto es considerado por diversos autores, entre otros Hurtado y Estupiñán (2020), como una de las variables no académicas que más pueden influir en los resultados del proceso de transición a la Educación Secundaria Obligatoria. A pesar de que se desarrolla en la infancia a través de las interacciones con las personas, en la adolescencia, momento en el que se da la transición a Secundaria, la influencia de los iguales se intensifica y esto comporta una mayor fluctuación de las diferentes dimensiones del autoconcepto (Denegri-Coria et al., 2007). Onetti et al. (2019) demuestran que el autoconcepto del alumnado se ve mermado a medida que promocionan de curso. Esto hace que el presente estudio tenga en cuenta las diferentes dimensiones del autoconcepto: académica, social, emocional, familiar y física. Este escenario demuestra que contar con un buen autoconcepto es esencial para superar los desafíos inherentes a las transiciones entre etapas educativas (Elías y Daza, 2017), especialmente con las chicas, pues estas muestran mayores problemas en el autoconcepto físico (Onetti et al., 2019).

La dificultad para entablar nuevas relaciones una vez el alumnado ha transitado, es uno de los factores que más les inquieta. De acuerdo con Salvador y Cayón (2016), los protagonistas de la transición expresan que, en ocasiones, dudan de cómo deben iniciar relaciones interpersonales con el profesorado y con los compañeros. Se considera que la aceptación o el rechazo social en el nuevo centro marca una gran diferencia a la hora de mantener, mejorar o disminuir la calidad del ambiente del aula y el clima escolar, y

el rendimiento académico del alumnado (French y Conrad, 2001; O'Malley et al., 2014). Unas buenas habilidades sociales facilitan una interacción efectiva con el entorno, promueve relaciones interpersonales satisfactorias y permite una adaptación más sencilla del alumnado al nuevo entorno escolar tras la transición a Secundaria, etapa en la que además no existe un trato tan cercano con el profesorado como sí ocurre en la Educación Primaria. La falta de estas habilidades puede conducir al aislamiento, al bajo rendimiento académico y por consecuencia, al fracaso escolar (Besi y Sakellariou, 2019). Trabajar las habilidades sociales y la integración durante la transición a Secundaria es crucial para incrementar las oportunidades de socialización del alumnado (Jovarini et al., 2018). Del mismo modo, tal y como destacan Silva et al. (2019), este tipo de intervenciones deben considerar el género pues hay estudios que determinan que los chicos, por querer proyectar una imagen masculina, de dominación y poder, pueden llegar a ser más agresivos en sus interacciones sociales.

Todas estas variables conjugadas forman un contexto en el que el alumnado deberá hacer frente a adversidades y deberá adaptarse a la transición a la Educación Secundaria y a sus nuevas demandas, tanto sociales, como personales o académicas. Esta capacidad de sobreponerse y aclimatarse a pesar de encontrarse situaciones que evocan adversidad y estrés se denomina resiliencia (Saldarriaga et al., 2022). El alumnado con una buena capacidad resiliente demuestra tener bajos niveles de ansiedad y deserción, por contra, el alumnado con un nivel de resiliencia más bajo manifiesta también un autoconcepto académico bajo, y asume conductas más desadaptativas frente a una nueva etapa educativa (del Campo-Sorribas et al., 2013; Rivera y Pica, 2022).

Conscientes de que la transición representa un desafío por parte del alumnado, es importante señalar la dificultad añadida para aquellos que no deben cambiar solo de etapa, sino también de localidad donde continuar con sus estudios. Autores como Núñez et al. (2020) defienden que el alumnado proveniente de áreas rurales es el más vulnerable dentro del sistema educativo frente a ciertos desafíos. Su situación caracterizada por la despoblación, desconexión y relegación por parte de la administración en su conjunto de acuerdo con Monge (2020), puede llegar a influir en su rendimiento académico, además de implicar un acceso limitado a la cultura, el ocio o la asistencia médica (Hernández y Raczyński, 2014). Además, estudios destacan que, en la transición del alumnado rural a Secundaria, existen factores externos que pueden tener un impacto en los protagonistas de este proceso, generando una mayor afectación en ellos (Demarini, 2017; Hurtado y Estupiñán, 2020; Román, 2013). De todos ellos, uno de los más relevantes es el cambio de localidad, lo que supone un cambio en el entorno, los compañeros y el profesorado, y una ruptura con el hogar y con el sentimiento de pertenencia. Ello comporta que el alumnado rural necesite una mayor voluntad de superación para hacer frente a las dificultades añadidas que supone su transición a Secundaria.

Las circunstancias de la escuela rural requieren un análisis y enfoque diferenciado para poder revalorizarla (Abós Olivares, 2020). Específicamente en la transición, que es un evento vital de gran significancia, es importante conocer la forma en la que el alumnado rural percibe su proceso de cambio para, después, elaborar y poner en marcha una serie de estrategias que logren minimizar, en la medida de lo posible, la presencia de factores de riesgo e impulsar los de protección (Ávila-Francés y Sánchez-Pérez, 2023; Evans et al., 2018; Fraser et al., 2021; García-López et al., 2019; González-Rodríguez et al., 2023; Monarca et al., 2014; Rodríguez y Guzmán, 2018).

La percepción del alumnado respecto a su transición y la influencia significativa de las variables más influyentes, sobre todo en la población más vulnerable, amerita ser objeto de estudio. Es por ello por lo que el principal objetivo de esta investigación es

considerando posibles diferencias de género, comparar la percepción del alumnado rural respecto a su resiliencia, habilidades sociales y autoconcepto antes y después de transitar a la Educación Secundaria Obligatoria.

2. Metodología

De acuerdo con el objetivo planteado, se pretende realizar una comparación de los resultados pre y post obtenidos de un mismo grupo de alumnado rural, teniendo en cuenta sus puntuaciones en base al género, antes y después del tránsito a Educación Secundaria. Para ello se ha recurrido a un diseño no experimental de estrategia asociativa dentro de un estudio comparativo longitudinal (Ato et al., 2013).

Participantes

La muestra está compuesta por 100 estudiantes con una media de edad de 11,6 años, siendo un 48 % de sexo masculino y un 52 % de sexo femenino. Todos ellos provenientes de 16 centros rurales de La Rioja, cuyo alumnado de sexto de Educación Primaria debe desplazarse a otra localidad para cursar Educación Secundaria. En base a ello, la población se comprende de un total de 25 centros, de acuerdo al listado del Mapa de Centros del Portal del Gobierno de La Rioja. Este hecho motiva que la selección de la población fuese de tipo no probabilístico incidental o por conveniencia. No obstante, participaron aquellos que mostraron predisposición por colaborar en el estudio según la voluntad de los tutores y de las familias, siendo 16 centros los participantes finalmente.

El tamaño de la muestra responde al escaso número de estudiantes que pueden encontrarse en estas zonas dentro de una Comunidad Autónoma ciertamente pequeña. Además, se ha perdido casi un 11 % de la muestra recabada en el pretest al no poder contactar con algunos de los participantes tras su tránsito a Secundaria.

Instrumentos

Los cuestionarios que forman parte de la batería del presente estudio se seleccionaron por su adecuación a la edad de los participantes, siendo los siguientes:

Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.), que demuestra una correlación media de $r = ,78$ (Coeficiente de Pearson) y una fiabilidad de constructo muy buena, con un $,88$ (Alfa de Cronbach) (Saavedra y Castro, 2008). Es un instrumento de tipo escala cuyo rango de edad para su aplicación es de 9 a 14 años y su tiempo de administración aproximado es de 20 minutos. Consta de 27 ítems que deben puntuarse del 1 al 5, siendo 1 “estoy muy en desacuerdo” y 5 “estoy muy de acuerdo”.

Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS), que demuestra una validez de $r = ,94$ (Test-re-test) y una confiabilidad de un $,95$ (Alfa de Cronbach) (Monjas, 1992). Está diseñado para aplicarse a una población de entre 8 y 12. Consta de 60 ítems que deben puntuarse del 1 al 5, siendo 1 “nunca” y 5 “siempre”.

Autoconcepto Forma 5 (AF-5), que demuestra una confiabilidad altamente significativa, con un puntaje de $,82$, y una validez idónea con una correlación de $r = ,64$ (García y Musitu, 2001). El rango de edad para su aplicación es a partir de 10 años y su duración aproximada es de 15 minutos. Cuenta con 30 ítems que deben valorarse puntuándolos del 1 al 9, siendo 1 “estoy muy en desacuerdo” y 9 “estoy totalmente de acuerdo”.

El Cuadro 1 que recoge las subescalas de los instrumentos utilizados y su definición para una mayor comprensión de los resultados.

Cuadro 1

Cuestionarios y sus subescalas, con breve definición

Escalas	Subescalas	Definición
Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.)	Identidad y autoestima	Fortalezas internas, identidad personal, autoimagen, autoevaluación, vínculos y seguridad.
	Redes y modelos	Percepción de apoyo, redes afectivas, redes sociales, percepción de las metas a futuro y la orientación.
	Aprendizaje - generatividad	Posibilidades de expresión, de búsqueda de ayuda, de enfrentamiento de dificultades y de la capacidad de aprendizaje.
	Recursos internos	Características de la persona que dependen del propio sujeto, de sus condiciones personales.
	Recursos externos	Aspectos interaccionales con el entorno que intervienen en la construcción de la conducta resiliente.
Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)	Habilidades básicas	Habilidades y comportamientos fundamentales para interactuar con cualquier individuo, independientemente de su edad, sin buscar una amistad (cortesía y protocolo social).
	Hacer amigos y amigas	Habilidades esenciales para el inicio, desarrollo y mantenimiento de interacciones positivas y satisfactorias. Fundamentales para cultivar afecto compartido y apoyo mutuo.
	Habilidades conversacionales	Incluye las habilidades necesarias para comenzar, mantener y concluir adecuadamente las conversaciones con otras personas.
	Sentimientos, emociones y opiniones	Incluye las habilidades vinculadas a los sentimientos, emociones, opiniones y pensamientos. Esta área se centra en la autoexpresión, la autoafirmación y la asertividad.
	Solución de problemas	Habilidades cognitivo-sociales esenciales para resolver conflictos (identificar y definir sentimientos y problemas, pensamiento alternativo, pensamiento consecuencial y causal).
	Relación con adultos	Comportamientos que posibilitan y fomentan la relación apropiada y positiva del niño con los adultos. El adulto tiene el control y el niño se adapta al punto de vista del adulto.
Autoconcepto Forma 5 (AF-5)	Académico	Percepción sobre la calidad de su desempeño como estudiante, basada en la retroalimentación del profesorado y en sus habilidades valoradas en el entorno académico.
	Social	Percepción sobre su habilidad para mantener o expandir su red social y sobre si posee cualidades en las relaciones interpersonales (facilidad o dificultad en las interacciones).
	Emocional	Percepción de situaciones sociales y del estado emocional, y reacciones en situaciones, implicando compromiso y participación en su vida diaria.
	Familiar	Percepción de su participación, involucración e integración en el entorno familiar. Se centra en las relaciones con los padres; incluye confianza, afecto, dinámica familiar y hogar.
	Físico	Percepción sobre su apariencia y su condición físicas, incluyendo la práctica deportiva tanto desde una perspectiva social como en términos de su aspecto físico en sí mismo.

Los análisis psicométricos de los instrumentos utilizados en la presente investigación confirman una confiabilidad y una validez adecuadas, tal y como se observa en el

Cuadro 2, siguiendo la misma dirección que los resultados obtenidos en los estudios de origen antes presentados.

Cuadro 2

Confiabilidad y validez mediante el Alfa de Cronbach y Omega de McDonald de las escalas y las subescalas

Escalas	Nº Ítems	Subescalas	A de Cronbach	Ω de Mcdonald
Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.)	27	Total	,92	,92
	9	Identidad y autoestima	,79	,79
	9	Redes y modelos	,81	,78
	9	Aprendizaje - generatividad	,87	,87
	13	Recursos internos	,88	,88
	14	Recursos externos	,90	,90
Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)	60	Total	,97	,97
	10	Hab. básicas	,82	,82
	10	Hacer amigos	,85	,84
	10	Habilidades conversacionales	,87	,86
	10	Sent., emociones y opiniones	,84	,84
	10	Solución de problemas	,91	,91
	10	Relación con adultos	,78	,77
Autoconcepto Forma 5 (AF-5)	30	Total	,89	,88
	6	Académico	,85	,86
	6	Social	,77	,76
	6	Emocional	,82	,81
	6	Familiar	,86	,86
	6	Físico	,77	,77

El Cuadro 2 muestra una confiabilidad prácticamente excelente (Alfa de Cronbach y Omega de McDonald) para los instrumentos, y muy buena para cada una de sus subescalas. Con ello, se deduce una buena consistencia interna en todos ellos (Chávez-Barboza y Rodríguez-Miranda, 2018).

Procedimiento

En el curso 2021/2022 se contactó con todos los centros educativos rurales de Educación Primaria de La Rioja cuyo alumnado de sexto de Educación Primaria tuviera que cursar Educación Secundaria en otra localidad. A todos ellos, para recabar los datos pretest en el tercer trimestre de dicho curso, se les facilitó online la batería que consta de los cuestionarios antes mencionados: E.R.E (resiliencia), CHIS (habilidades sociales) y AF-5 (autoconcepto). Una de las preguntas del cuestionario consistió en indicar el centro de Educación Secundaria donde cursarían el próximo curso, información imprescindible para proseguir con la investigación.

Durante el curso siguiente, en los meses de abril y mayo de 2023, se contactó con los centros educativos a los que el alumnado había transitado para recopilar los datos postest. Se les solicitó cumplimentar nuevamente, de forma online, la batería de cuestionarios, en este caso al final de su primer año de Educación Secundaria Obligatoria (1º de ESO).

Tanto los equipos directivos de los centros de Educación Primaria y Secundaria, el alumnado y sus tutores fueron informados del objeto del estudio, la naturaleza de la investigación. Además, se les aseveró que, a pesar de que la muestra está identificada para poder hacer el seguimiento longitudinal, todos los datos que se recabasen se

tratarían preservando en todo momento su anonimato. Del mismo modo, se explicó que la investigación cuenta con la aprobación de la Consejería de Educación de La Rioja y del Comité Ético de la Universidad de La Rioja. Todo ello quedó recabado en un consentimiento informado que se facilitó a los centros y a las familias de los participantes para obtener el permiso para su colaboración.

Análisis de datos

Siguiendo con el procedimiento, se realizaron los análisis descriptivos de la escala de percepción resiliencia (E.R.E.), habilidades sociales (CHIS) y autoconcepto (AF-5). Dado la distribución asimétrica de la muestra, se aplicó la prueba estadística no paramétrica U de Mann-Whitney para identificar las diferencias de género y la t de Wilcoxon para comparar los resultados antes y después de la transición, mediante el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 28.0. Se ha tomado un nivel de significación convencional de 0.05. Finalmente, se recurre al coeficiente de correlación biserial de rango de pares emparejados (r_c) (López -Martín y Ardura-Martínez, 2023) para calcular el tamaño del efecto de los contrastes significativos detectados.

3. Resultados

3.1. Diferencias entre chicos y chicas en el pre y post

Con el fin de determinar la posible existencia de diferencias significativas, en función de la variable género, en cada momento de la aplicación de la batería de instrumentos, se ha aplicado la prueba estadística no paramétrica U de Mann-Whitney. A pesar de que se aplicó la prueba a todos los datos recabados de las distintas escalas (E.R.E., CHIS y AF-5), los resultados que se recogen muestran únicamente los correspondientes al AF-5, pues solo en autoconcepto se han observado diferencias significativas antes (Cuadro 3) y después (Cuadro 4) de la transición en base al género.

Cuadro 3

U de Mann-Whitney del cuestionario Autoconcepto Forma 5 en función de la variable género en el momento pre

Escala	Subescalas	Género	Rango	U	Z	p
Autoconcepto Forma 5 (AF-5)	Académico	Chicos	2097,50	921,500	-2,255	,024
		Chicas	2952,50			
	Social	Chicos	2647,00	1025,000	-1,540	,124
		Chicas	2403,00			
	Emocional	Chicos	2975,00	697,000	-3,804	<,001
		Chicas	2075,00			
	Familiar	Chicos	2434,00	1238,000	-,072	,943
		Chicas	2616,00			
	Físico	Chicos	2481,00	1191,000	-,394	,694
		Chicas	2569,00			

Nota. p-valor \leq ,05.

Los resultados de los Cuadros 3 y 4 muestran que existen diferencias significativas entre chicos y chicas en las subescalas de autoconcepto académico y emocional, tanto antes como después del tránsito. En cuanto al autoconcepto académico, en ambos momentos son las chicas las que muestran valoraciones más elevadas, mientras que en lo que respecta al autoconcepto emocional, son los chicos los que manifiestan una puntuación mayor. No obstante, aunque no significativas, se han encontrado

diferencias en las subescalas entre chicos y chicas que corresponden con los sesgados estereotipos de género.

Cuadro 4

U de Mann-Whitney del cuestionario Autoconcepto Forma 5 en función de la variable género en el momento post

Escala	Subescalas	Género	Rango	U	Z	p
Autoconcepto Forma 5 (AF-5)	Académico	Chicos	2136,00	960,000	-1,989	,047
		Chicas	2914,00			
	Social	Chicos	2513,50	1158,500	-,618	,536
		Chicas	2536,50			
	Emocional	Chicos	2980,50	691,500	-3,844	<,001
		Chicas	2069,50			
	Familiar	Chicos	2404,00	1228,000	-,141	,888
		Chicas	2646,00			
	Físico	Chicos	2637,00	1035,000	-1,472	,141
		Chicas	2413,00			

Nota. p-valor \leq ,05.

3.2. Diferencias entre el pre y post en chicos y chicas

De acuerdo con el objetivo del estudio, se muestran las medias de los valores pre y post para cada una de las subescalas de los 3 instrumentos utilizados, y el análisis de la significancia de las diferencias de manera global y en base al género, interpretando el tamaño del efecto como 0,1 muy pequeño, 0,10-0,29 pequeño; 0,30-0,49 moderado y 0,5 grande (López-Martín y Ardura-Martínez, 2023). Así, el Cuadro 5 recoge los datos en relación con la resiliencia, el Cuadro 6 en cuanto a las habilidades sociales y el Cuadro 7 los datos sobre autoconcepto.

Cuadro 5

Medias, desviaciones estándar y significancia de las subescalas de la Escala de Resiliencia Escolar

Escala	Subescalas	Género	Mediana (Pre)	Mediana (Post)	Valor Z	r
Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.)	Identidad y autoestima	General	3,44	3,33	-,501	-0,03
		Chicos	3,44	3,33	-1,42	-0,14
		Chicas	3,44	3,44	-,565	-0,05
	Redes y modelos	General	3,77	4,11	-6,081*	-0,42
		Chicos	3,77	4,05	-4,116*	-0,42
		Chicas	3,77	3,11	-4,424*	-0,42
	Aprendizaje - generatividad	General	3,72	3,44	-3,362*	-0,23
		Chicos	3,66	3,44	-4,046*	-0,41
		Chicas	3,77	3,55	-1,048	-0,10
	Recursos internos	General	3,50	3,46	-,793	-0,05
		Chicos	3,46	3,38	-2,512*	-0,25
		Chicas	3,53	3,53	-1,107	-0,10
Recursos externos	General	3,71	3,57	-3,212*	-0,22	
	Chicos	3,71	3,60	-3,053*	-0,31	
	Chicas	3,71	3,46	-1,802	-0,17	

Nota. p-valor \leq ,05.

Observando los datos del Cuadro 5, el factor de redes y modelos mejora aumentando significativamente respecto a su puntuación previa tanto en chicos como en chicas, siendo el tamaño del efecto moderado. Una vez ya habiendo transitado a Secundaria, sin embargo, los resultados en aprendizaje-generatividad, recursos internos y externos son inferiores significativamente con respecto a los valores iniciales únicamente en los chicos, con un tamaño de efecto moderado en aprendizaje.

Cuadro 6

Medias, desviaciones estándar y significancia de las subescalas del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social

Escala	Subescalas	Género	Mediana (Pre)	Mediana (Post)	Valor Z	r
Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)	Habilidades básicas	General	4,40	4,30	-0,013	-0,00
		Chicos	4,35	4,30	-0,281	-0,02
		Chicas	4,40	4,40	-0,320	-0,03
	Hacer amigos y amigas	General	4,20	4,30	-0,555	-0,03
		Chicos	4,10	4,25	-0,640	-0,06
		Chicas	4,25	4,30	-,170	-0,01
	Habilidades conversacionales	General	4,10	4,05	-1,758	-0,12
		Chicos	4,10	4,00	-0,188	-0,19
		Chicas	4,15	4,10	-2,280*	-0,22
	Sentimientos, emociones y opiniones	General	3,90	3,95	-1,329	-0,09
		Chicos	3,95	3,95	-1,889	-0,19
		Chicas	3,90	3,95	-0,103	-0,01
	Solución de problemas	General	3,50	3,90	-3,293*	-0,23
		Chicos	3,50	3,75	-2,498*	-0,25
		Chicas	4,15	3,80	-2,230*	-0,21
	Relación con adultos	General	4,10	3,80	-3,748*	-0,26
		Chicos	3,95	3,95	-2,742*	-0,27
		Chicas	3,65	3,90	-2,563*	-0,25

Nota. p-valor \leq ,05.

El Cuadro 6 presenta los resultados obtenidos al analizar las subescalas del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social. Tanto en chicos como en chicas, se destaca, por un lado, solución de problemas que aumenta significativamente la puntuación tras la transición y, por otro, relación con los adultos que, en este caso, disminuye significativamente. Paralelamente, únicamente las chicas muestran cambios estadísticamente significativos en la subescala de habilidades conversacionales. No obstante, el tamaño del efecto es pequeño en todas las diferencias encontradas.

El Cuadro 7 presenta los resultados del Autoconcepto Forma 5, en el que se observan cambios estadísticamente significativos en las subescalas de autoconcepto académico y autoconcepto físico de manera global tras la transición a Secundaria, con un tamaño del efecto moderado. En lo que respecta a los chicos, únicamente muestran cambios estadísticamente significativos en la subescala de autoconcepto académico siendo su puntuación inferior tras el cambio de etapa. Sin embargo, las chicas manifiestan cambios estadísticamente significativos tanto en académico como en físico, con unos resultados de ,65 y ,41 puntos respectivamente tras la transición. Las puntuaciones entre chicas y chicos difieren en el autoconcepto físico, siendo las chicas las que puntúan de manera más negativa en los datos obtenidos durante los estudios de Educación Secundaria Obligatoria.

Cuadro 7**Medias, desviaciones estándar y significancia de las subescalas de la escala Autoconcepto Forma 5**

Escala	Subescalas	Género	Mediana (Pre)	Mediana (Post)	Valor Z	r
Autoconcepto Forma 5 (AF-5)	Académico	General	7,33	6,50	-5,319*	-0,37
		Chicos	6,50	5,75	-3,582*	-0,36
		Chicas	7,50	6,75	-3,789*	-0,37
	Social	General	6,91	7,00	-,715	-0,05
		Chicos	7,50	7,00	-1,405	-0,14
		Chicas	6,66	7,00	-,389	-0,03
	Emocional	General	4,16	4,33	-1,065	-0,07
		Chicos	5,00	4,83	-,991	-0,10
		Chicas	3,66	3,58	-,430	-0,04
	Familiar	General	8,66	8,50	-1,084	-0,07
		Chicos	8,66	8,58	-1,399	-0,14
		Chicas	8,83	8,50	-,062	-0,00
	Físico	General	7,16	6,66	-4,129*	-0,29
		Chicos	7,25	7,00	-1,693	-0,17
		Chicas	7,00	6,50	-4,041*	-0,39

Nota. p-valor \leq ,05.

4. Discusión y conclusiones

Esta investigación, pretende conocer la percepción del alumnado rural sobre la resiliencia, habilidades sociales y autoconcepto, considerando la variable género, antes y después de transitar a Educación Secundaria. Así, será posible identificar diferencias en aquellas variables no académicas que se consideran influyentes para afrontar con éxito el cambio de etapa (González-Rodríguez et al., 2019; Herrero-Hernández et al., 2023). El hecho de focalizar la muestra en alumnado rural se debe a su mayor predisposición a la vulnerabilidad y a la dificultad añadida que puede implicar el tener que trasladarse a otra localidad, además de cambiar de centro, cuando se estudia en la red pública. Esto puede complicar el tránsito de etapa, la cual ya representa un desafío significativo por sí misma, especialmente al considerar el contexto de la adolescencia temprana en el que se encuentran (Demarini, 2017; Eccles y Roeser, 2011). Ello motiva la relevancia de este estudio como punto de partida para poder establecer propuestas de intervención con posteridad.

De acuerdo con el objetivo de la investigación, se abordan dos preguntas fundamentales. En primer lugar, si existen diferencias de género antes y después de la transición. Es decir, si chicos y chicas presentan diferencias significativas en las variables estudiadas en cada uno de los momentos. Y, por otro lado, si se dan diferencias entre el pre y el post para chicos y chicas en las variables estudiadas. Es decir, si las variables evolucionan de manera diferente entre ambos géneros.

Con relación a la primera cuestión, las subescalas que más se ven afectadas por la transición son la del autoconcepto académico en chicos y chicas, y la del autoconcepto físico solo en chicas, lo que coincide con lo defendido por autores como Urrutia et al. (2023), quienes afirman que las chicas presentan valores más negativos en lo que respecta a su apariencia física, y Onetti et al. (2019), cuyos resultados reflejan que son las chicas las que muestran más complicaciones en dicha subescala, y que el autoconcepto se ve afectado de manera negativa durante la transición académica.

Además, las chicas también han mostrado una puntuación mayor tras la transición en sus habilidades conversacionales. Este dato coincide con lo defendido por Silva et al. (2019) en su investigación en la que se indica que los chicos, a diferencia de las chicas, pueden dejarse llevar por el deseo de exponer una imagen de masculinidad y autoridad, y mostrar un comportamiento más hostil en sus interacciones sociales. No obstante, contrasta con la perspectiva de Ávila-Francés et al. (2024), quienes observan diferencias de género en la relación con los compañeros, encontrando que esta resulta más difícil para las chicas en comparación con los chicos. En este sentido, a nivel general, los resultados sobre la habilidad de entablar nuevas relaciones divergen de lo expresado por O'Malley et al. (2014), quienes indican que una de las grandes preocupaciones del alumnado, todavía en la etapa de Educación Primaria, es la posible dificultad para entablar nuevas amistades tras la transición.

El hecho de que tanto chicos como chicas puntúen de manera inferior tras la transición en la subescala de relación con adultos coincide en parte con Herrero-Hernández et al. (2023), al defender que la mayor dificultad con la que se encuentran los chicos es el trato con el profesorado. Asimismo, a nivel general, la percepción del alumnado respecto al profesorado de Secundaria se caracteriza por temor a que sean estrictos y a que no sean cercanos, como sí lo son en Educación Primaria (Ávila Francés et al., 2023; Herrero-Hernández et al., 2023). Esto puede deberse a que este alumnado pasa de tener como referencia a un docente tutor que le acompaña durante toda la jornada en un entorno protegido y conocido, a otro/a con el que no comparte tanto tiempo ni, por tanto, relación.

Por otro lado, en cuanto a la segunda cuestión, los resultados de las subescalas de resiliencia muestran puntajes inferiores tras la transición en aprendizaje-generatividad y recursos externos en general, y en chicos, también en recursos internos, coincidiendo con del Campo-Sorribas et al. (2013) y Rivera y Pica (2022). Estos autores afirman que el alumnado con conductas desadaptativas durante una nueva etapa académica tiene un menor nivel de resiliencia; como puede ocurrir con el alumnado rural, por las características propias que dificultan este cambio de etapa.

Considerando los resultados de manera general, solo se destacan diferencias en las subescalas de autoconcepto académico y emocional en ambos momentos del estudio. Las chicas muestran una mayor puntuación tanto en el pretest como en el post en el ámbito académico, mientras que son los chicos los que superan a las chicas en su puntaje en ambas fases de la investigación en el ámbito emocional. El dato de que los chicos puntuasen por encima de las chicas en el autoconcepto emocional en ambos momentos de la transición puede estar en sintonía con el hecho de que, en el momento posterior al cambio de etapa, los chicos, aunque también las chicas, mostrasen una mejora en sus habilidades de solución de problemas. Esto se debe a que ambas subescalas consideran las habilidades de percepción sobre el estado emocional en situaciones sociales.

Asimismo, es reseñable el hecho de que tanto chicos como chicas puntuasen de manera inferior tras la transición en la subescala de relación con adultos. Pudiera entenderse que, en el caso de las chicas, la interacción con los adultos de la nueva etapa, como es el profesorado, podría resultarles más sencilla pues también se han visto potenciadas sus habilidades conversacionales. Siguiendo esta línea, en cuanto a la relación con sus iguales a nivel general, se puede concluir que el alumnado rural no ha experimentado dificultades para socializar con sus iguales tras el cambio de etapa. Esto puede reflejar que consideran esta nueva fase educativa como una oportunidad de seguir forjando amistades.

A modo conclusión, los hallazgos de la presente investigación revelan la necesidad de trabajar el autoconcepto del alumnado rural antes de transitar a Secundaria. Especialmente, se debe prestar atención al autoconcepto físico de las chicas para prevenir posibles consecuencias negativas, como problemas de autoestima, emocionales, aislamiento social o trastornos alimentarios, entre otros (Rodríguez-Fernández, 2009). Lo mismo ocurre con las habilidades sociales, en este caso especialmente con los chicos, para que aprendan estrategias que les ayuden a ser emocionalmente más responsables y a relacionarse de manera más sana o menos hostil. Esto quizás les permitiría también ser más resilientes en el momento de afrontar el cambio de etapa, pues cuanto mayor es la resiliencia, mejores son las habilidades sociales y la capacidad para enfrentarse a situaciones complicadas que generan estrés o conflictos internos (Pino et al., 2020).

En lo que respecta a las limitaciones del presente estudio cabe destacar el tamaño de la muestra al tratarse de una Comunidad Autónoma muy pequeña y al centrarse en una población reducida por sus características. Por consiguiente, se recomienda aumentar el tamaño de la muestra en futuros estudios para confirmar los resultados aquí presentados y determinar si se ajustan con lo observado con relación a estas escalas. También se podría trasladar a otras Comunidades Autónomas que destaquen por la significatividad de sus zonas rurales, o realizar un estudio comparativo con respecto a las percepciones del alumnado urbano que no debe cambiar de localidad al transitar a Educación Secundaria.

Agradecimientos

Se agradece su participación a los Colegios de Educación Infantil y Primaria de zonas rurales, a los Centros Rurales Agrupados y a los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de La Rioja que han formado parte de este estudio. Igualmente, se agradece la financiación de este al Instituto de Estudios Riojanos (IER) y su aprobación por parte de Consejería de Educación de La Rioja.

Referencias

- Abós Olivares, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, 26, 41-52. <https://doi.org/10.14201/aula2020264152>
- Akos, P., Rose, R. y Orthner, D. (2015). Sociodemographic moderators of middle school transition effects on academic achievement. *Journal of Early Adolescence*, 35(2), 170-198. <https://doi.org/10.1177/027243161452936>
- Ato, M., López-García, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Ávila-Francés, M., López-Fernández, S., Sánchez-Pérez, M. C. y Paños-Martínez, L. (2024). Transición de primaria a secundaria: vivencias del alumnado y percepción de docentes y familias. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 17(1), 73-90. <https://doi.org/10.7203/RASE.17.1.27864>
- Ávila-Francés, M. y Sánchez-Pérez, M. C. (2023). Transición de primaria a secundaria y organización escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 542, 3.
- Azorín Abellán, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, 55, 223-248. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444
- Besi, M., y Sakellariou, M. (2019). Transition to primary school the importance of social skills. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(1), 33-36. <https://doi.org/10.14445/23942703/IJHSS-V6I1P107>

- Buehler, C., Fletcher, A. C., Johnston, C., y Weymouth, B. B. (2015). Perceptions of school experiences during the first semester of middle school. *The School Community Journal*, 25(2), 55-83.
- Chaves-Barboza, E. y Rodríguez-Miranda, L. (2018). Análisis de confiabilidad y validez de un cuestionario sobre entornos personales de aprendizaje (PLE). *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(1), 71-106. <https://doi.org/10.15359/rep.13-1.4>
- Cohen, J. (1998). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2a ed.). Erlbaum,
- del Campo-Sorribas, J., Massot Lafon, M. I., Sandín Esteban, M. P. y Sánchez Martí, A. (2013). La resiliencia en jóvenes inmigrantes como factor clave para la transición académica: un enfoque cuantitativo. En M. C. Cardona, E. Chiner y A. Giner (Coords.), *Investigación e innovación educativa al servicio de instituciones y comunidades globales, plurales y diversas* (pp. 343-351). Universitat d'Alacant/Universidad de Alicante.
- Demarini, F. (2017). En primaria, juegos; acá en secundaria, no. Transición a secundaria en instituciones educativas públicas de Lima. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 9(9), 85-111. <https://doi.org/10.34236/rpie.v9i9.59>
- Denegri-Coria, M., Opazo-Pino, C. y Martínez-Toro, G. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 13-41.
- Deps, V. L. y Bernardo de Cara, G. R. (2019). Desarrollo de la teoría de la transición de Schollossberg y su aplicabilidad en el contexto de los estudiantes universitarios. *Cumbres*, 5(2), 99-109. <https://doi.org/10.48190/cumbres.v5n2a8>
- Eccles, J. S. y Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Elías, M. y Daza, L. (2017). ¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10(1), 5-22. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.1.9135>
- Evans, D., Borriello G. A. y Field. A. P. (2018). A review of the academic and psychological impact of the transition to secondary education. *Frontiers in Psychology*, 9, 1482. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01482>
- Folgar, M. I., Rey, C. N. y Lamas, M. F. (2013). La transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria: sugerencias para padres. *Innovación Educativa*, 23, 161-177.
- Fraser, A. M., Bryce, C. I., Alexander, B. L. y Fabes, R. A. (2021). Hope levels across adolescence and the transition to high school: Associations with school stress and achievement. *Journal of Adolescence*, 91, 48-58. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.07.004>
- French, D. C. y Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225-244. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00011>
- García, F. y Musitu, G. (2001). *AF5, Autoconcepto Forma 5* (2ª edición). TEA Ediciones.
- García-López, L. M., Gutiérrez, D. y Fernández-Bustos, J. G. (2019). El emprendimiento docente en la transición de educación primaria a educación secundaria: Una propuesta desde la educación deportiva y el aprendizaje-servicio. *Contextos Educativos*, 24, 113-121. <http://doi.org/10.18172/con.3913>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M.J. y Vidal, J. (2019). Variables que influyen en la transición de la educación primaria a la educación secundaria obligatoria. Un modelo comprensivo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 85-108. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68957>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J. y Vidal, J. (2023) ¿Cómo mejorar la transición a la ESO? *Cuadernos de Pedagogía*, 538.
- Hernández, M. y Raczyński, D. (2014). Jóvenes de origen rural: aspiraciones y tensiones en la transición de la enseñanza secundaria. *Revista Iberoamericana de la Evaluación Educativa*, 7(3), 71-87. <https://doi.org/10.15366/riee2014.7.3.005>
- Herrero-Hernández, A., Trujillo-Vargas, J. J., González-García, C., Pérez-Martínez, J., Castro-Fuentes, A., Ausín-Villaverde, V. y Díaz-Palencia, J. L. (2023). Estudio sobre dimensiones que inciden en la transición del alumnado de la etapa primaria a la secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(96), 99-128.

- Hurtado, L. y Estupiñán, M. (2020). La transición escolar de primaria rural a secundaria urbana: una aproximación teórica. *Educación y Ciencia*, 24, e11405.
<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11405>
- Jindal-Snape, D. (2010). *Educational transitions. Moving stories from around the world*. Routledge.
- Jovarini, N. V., Leme, V. B. R. y Correia-Zanini, M. R. G. (2018). Influence of social skills and stressors on academic achievement in the sixth-grade. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 28, e2819.
<https://doi.org/10.1590/1982-4327e2819>
- López-Martín, E. y Ardura-Martínez, D. (2023). El tamaño del efecto en la publicación científica. *Educación XX1*, 26(1), 9-17. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36276>
- Monarca, H., Rappoport, S. y Fernández González, A. (2014). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 49-62.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11461>
- Monge, C., Gómez, P. y Jiménez, T. (2020). Cierre de escuelas en contextos vulnerables desde la perspectiva de los orientadores: impacto en zonas rurales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 371-385. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.020>
- Monjas, M. I. (1992). *Programa de enseñanza de Interacción Social*. CEPE.
- Núñez, C., González, B., Ascorra, P. y Grech, S. (2020). Contar para comprender: Cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicaciones para las comunidades. *Educação e Sociedade*, 41, 1-19. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98769>
- O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T. L. y Eklund, K. (2014). school climate, family structure, and academic achievement: a study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 142-157.
<https://doi.org/10.1037/spq0000076>
- Onetti, W., Fernández-García, J. C. y Castillo-Rodríguez, A. (2019). Transition to middle school: Self-concept changes. *PLoS One*, 14(2), e0212640. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212640>
- Parrilla, A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>
- Pietarinen, J., Soini, T. y Pyhäntö, K. (2010). Learning and well-being in transitions: How to promote pupils' active learning agency? En D. Jindal-Snape (Ed.), *Educational transitions. Moving stories from around the world* (pp. 143-158). Routledge.
- Pino, J., Restrepo, Y., Tobón, L. y Arroyave, L. (2020). El Maestro como formador en resiliencia para la primera infancia: Un aporte desde la escuela en la construcción de habilidades sociales. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(1). 55-70. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.1.2020.04>
- Rivera, M. R. y Pica, F. V. (2022). Resiliencia y destrezas de afrontamiento en los estudiantes de primer año. *Ceiba: Revista de la Universidad de Puerto Rico en Ponce*, 21(1), 125-139.
- Röder, M. y Müller, A. R. (2020). Social competencies and expectations regarding the impending transition to secondary school. *International Journal of Educational Psychology*, 9(1), 82-102.
<https://doi.org/10.17583/ijep.2020.4463>
- Rodríguez, D. y Guzmán, R. (2018). Relación entre perfil motivacional y rendimiento académico en Educación Secundaria Obligatoria. *Estudios sobre Educación*, 34, 199-217.
<https://doi.org/10.15581/004.34.199-217>
- Rodríguez-Fernández, A. (2009). Autoconcepto físico y bienestar/malestar psicológico en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 155-158.
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2009.04.001>
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. <https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.002>
- Saavedra, E. y Castro, A. (2009). *Escala de Resiliencia Escolar (ERE) Para niños entre 9 y 14 años*. CEANIM.
- Saldarriaga, O., Díaz, J., Malpartida, J. y Ledesma, M. (2022). Resiliencia docente en las escuelas públicas de Lima Metropolitana, Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(1), 261-274.
<https://doi.org/10.31876/rsc.v28i1.37690>

- Salmela-Aro, K. y Tynkkynen, L. (2010). Trajectories of life satisfaction across the transition to post-compulsory education: Do adolescents follow different pathways? *Journal of Youth and Adolescence*, 39(8), 870-881. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9464-2>
- Salvador, A. C. y Cayón, F. M. (2016). Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 49-64. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.003>
- Silva, J. L. D., Komatsu, A. V., Zequinão, M. A., Pereira, B. O., Wang, G. y Silva, M. A. I. (2019). Bullying, social skills, peer acceptance, and friendship among students in school transition. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36(3) e180060. <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e180060>
- Urrutia-Medina, J., Vera-Sagredo, A., Flores-Rivera, C., Hetz-Rodriguez, K., Pavez-Adasme, G. y Poblete-Valderrama, F. (2023). Percepción de autoconcepto físico en estudiantes de enseñanza secundaria en clases de Educación Física (Perception of physical self-concept in secondary school students in Physical Education classes). *Retos*, 49, 510–518. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98769>

Breve CV de las autoras

Marta Vicién-Rami

Maestra de Educación Primaria en la especialidad de Lengua Extranjera Inglés. Actualmente Doctoranda en Educación y Psicología en la Universidad de la Rioja. Sus investigaciones se centran en la transición académica de Primaria a Secundaria y la escuela rural. Email: mavicien@unirioja.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-5075-4149>

Edurne Chocarro de Luis

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Navarra. Actualmente Profesora Titular de Universidad de la Universidad de La Rioja donde ejerce la coordinación de las prácticas en los grados en Educación y la Dirección en el Máster en Intervención e Innovación Educativa. Entre sus líneas de investigación se destaca la educación inclusiva y la formación docente. Email: edurne.chocarro@unirioja.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7628-9475>