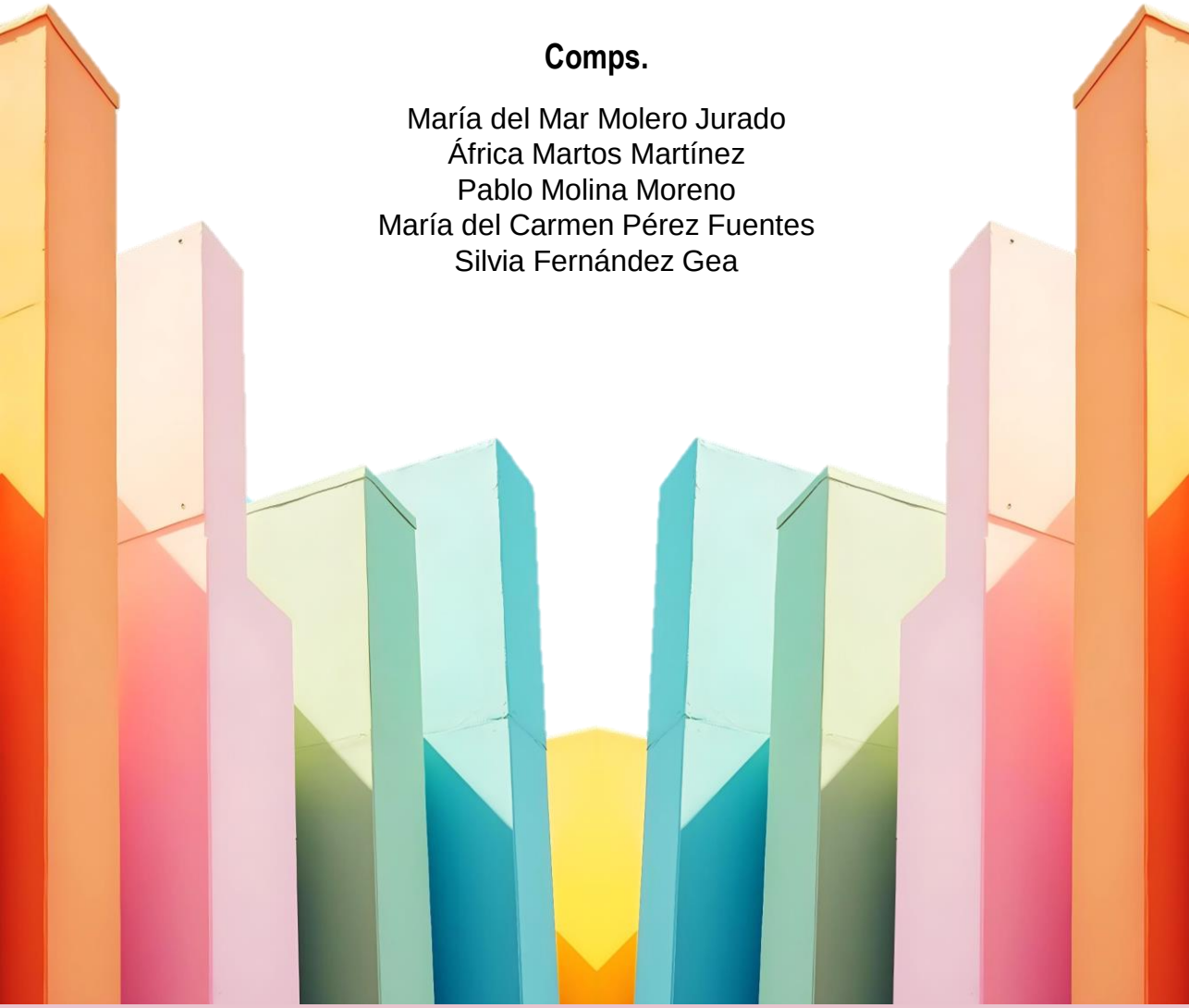


EXPLORACIÓN DE VARIABLES PSICOLÓGICAS Y EDUCATIVAS: AVANCES EN LA INVESTIGACIÓN ESCOLAR

Comps.

María del Mar Molero Jurado
África Martos Martínez
Pablo Molina Moreno
María del Carmen Pérez Fuentes
Silvia Fernández Gea



Dykinson, S.L.

Exploración de variables psicológicas y educativas: Avances en la investigación escolar

Comps.

María del Mar Molero Jurado

África Martos Martínez

Pablo Molina Moreno

María del Carmen Pérez Fuentes

Silvia Fernández Gea

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Exploración de variables psicológicas y educativas: Avances en la investigación escolar”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>
Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos
Madrid, 2024

ISBN: 978-84-1070-934-8
DOI: 10.14679/3769

Preimpresión realizada por los autores

CAPÍTULO 1

ANÁLISIS DEL FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO EN EL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES DESDE LA RESPUESTA DE INHIBICIÓN: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA Y METAANÁLISIS

MARÍA JESÚS LUQUE ROJAS, CRISTINA DE LA PEÑA, Y ALBA BALLESTEROS RIVERA.....15

CAPÍTULO 2

ANÁLISIS DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO ENTRE MUJERES Y HOMBRES UNIVERSITARIOS SEGÚN SU RENDIMIENTO ACADÉMICO

MARÍA FERNANDA GILES PÉREZ 29

CAPÍTULO 3

INTERVENCIONES EDUCATIVAS PARA ABORDAR LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

JESÚS CHACÓN-CHAPARRO, SILVIA CAMPOS-RUIZ, GRACIELA ARRÁEZ-VERA, Y MARÍA CARMEN MARTÍNEZ-MONTEAGUDO 39

CAPÍTULO 4

ÉXITO Y FRACASO ACADÉMICO EN VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS REDES SOCIALES

SILVIA CAMPOS RUIZ, GRACIELA ARRÁEZ VERA, JESÚS CHACÓN CHAPARRO, Y MARÍA CARMEN MARTÍNEZ MONTEAGUDO 51

CAPÍTULO 5

UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE EL ACOSO CIBERNÉTICO EN LOS JÓVENES CON DISCAPACIDAD

GRACIELA ARRÁEZ VERA, JESÚS CHACÓN CHAPARRO, SILVIA CAMPOS RUIZ, MARÍA CARMEN MARTÍNEZ MONTEAGUDO Y NURIA ANTÓN ROS 59

CAPÍTULO 6

THE IMPOSTOR PHENOMENON: AN EMPIRICAL STUDY ABOUT ITS INFLUENCE ON THE LEARNING OF ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE IN TEENAGERS

ALICIA GALLEG0 DÍAZ & DIEGO J. SÁNCHEZ MÁRMOL.....71

CAPÍTULO 7

LA CONFIANZA COMO MEDIADORA ENTRE LA COMUNICACIÓN Y LAS RELACIONES POSITIVAS

SILVIA JOAQUINA PECH CAMPOS, JORGE LUIS REYES VALENZUELA, Y SONIA BEATRIZ ECHEVERRIA CASTRO 85

CAPÍTULO 8

INTERVENCIÓN NEUROEDUCATIVA PARA POTENCIAR HÁBITOS DE VIDA SALUDABLES EN LA ESCUELA: PROPUESTA PSICOEDUCATIVA PARA FAMILIAS Y DOCENTES

PATRICIA MATEOS GORDO, RAQUEL GARCÍA GÓMEZ, MARTA CEREZO GARCÍA, CLAUDIA PORRAS TRUQUE, LUIS MIGUEL GARCÍA-MORENO, Y RUBÉN MIRANDA GARCÍA..... 93

CAPÍTULO 9

DESARROLLO DE PÍLDORAS FORMATIVAS EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA DE ECONOMÍA APLICADA

FRANCISCO JOSÉ CASTILLO DÍAZ, LUIS JESÚS BELMONTE UREÑA, EMILIO ABAD SEGURA, Y FRANCISCO CAMACHO FERRE 109

CAPÍTULO 10

INTRODUCCIÓN DE ACTIVIDADES GRUPALES EN SESIONES PRESENCIALES COMO ELEMENTOS MOTIVADORES EN LA DOCENCIA DE ECONOMÍA APLICADA

ANA BATLLES DE LA FUENTE, LUIS JESÚS BELMONTE UREÑA, FRANCISCO JOSÉ CASTILLO DÍAZ, Y FRANCISCO CAMACHO FERRE 117

CAPÍTULO 11

EL EFECTO DE LA ANSIEDAD EN LA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO EN ESTUDIANTES PLURILINGÜES

ALMA MARÍA IÑIGO MARTÍNEZ Y BEATRIZ CHAVES YUSTE 125

CAPÍTULO 12

EMPATHY DEVELOPMENT AND PERCEPTIONS AMONG FIRST-YEAR STUDENTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

TERESA POZO RICO & LORENA GONZÁLEZ ROS 137

CAPÍTULO 13

IMPLICACIÓN FAMILIAR EN LA ADQUISICIÓN DE PRERREQUISITOS PARA LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

HELENA GONZÁLEZ PULIDO Y BEATRIZ RODRÍGUEZ RUIZ 149

CAPÍTULO 14

ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD

LAURA FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, ANA PERAL GONZÁLEZ, ALBA DIEZ TEJERINA, SARA REAL CASTELAO 161

CAPÍTULO 15

NIVEL SOCIECONÓMICO, ACTITUDES Y AUTOEFICACIA PARENTAL Y SU RELACIÓN CON EL FOMENTO DE LA ESCRITURA EN EL HOGAR

PATRICIA ROBLEDOR RAMÓN, LIDIA CASCÓN GARCÍA, ALICIA ISABEL RODRÍGUEZ JÁÑEZ, Y LAURA ALGORRI DIEZ..... 173

CAPÍTULO 16

QUÉ ES EL RAZONAMIENTO ANALÓGICO Y CÓMO EVALUARLO EN EL AULA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

BOGDAN ALEXANDRU COSTACHE 185

CAPÍTULO 17

SOCIALIZACIÓN VIRTUAL EN ESTUDIANTES DE DOS GRUPOS DE ADOLESCENTES EN MÉXICO

SANDRA IVONNE MUÑOZ MALDONADO, DANIELA OLMOS GARCÍA, Y CONSUELO RUBI ROSALES PIÑA 193

CAPÍTULO 18

REVISIÓN SISTEMÁTICA DE USO TIC Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE ONLINE EN LA ESCUELA RURAL ESPAÑOLA

TERESITA BERNAL ROMERO, ÁLVARO MORALEDA RUANO, Y NATALIA LARA NIETO-MÁRQUEZ 205

CAPÍTULO 19

BIENESTAR ESCOLAR DEL ALUMNADO EN CENTROS PÚBLICOS Y CONCERTADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MARÍA PÉREZ SÁNCHEZ, LUISA LOSADA PUENTE, Y PAULA MENDIRI RUIZ DE ALDA..... 217

CAPÍTULO 20

*LA EMPATÍA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO COMO HABILIDAD CLAVE
EN LAS INTERACCIONES ÉTICAS CON SU ALUMNADO*

CRISTINA BORJA-TOMÁS, MARÍA DOLORES VILLENA-MARTÍNEZ, MARTA GARCÍA-
JIMÉNEZ, Y ASUNCIÓN RÍOS-JIMÉNEZ..... 229

CAPÍTULO 21

*EFFECTO DEL MÉTODO BAPNE EN LA ATENCIÓN Y LA COORDINACIÓN:
ESTUDIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA*

DANIEL GONZÁLEZ DEVESE E IRENE RODRÍGUEZ ALMEDA 241

CAPÍTULO 22

*APLICACIÓN Y ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES EN EL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA*

MARÍA FERNÁNDEZ RIVAS, EVELIA FRANCO ÁLVAREZ, Y CARMEN OCETE
CALVO 251

CAPÍTULO 23

*LA COMUNICACIÓN ASERTIVA COMO PRÁCTICA ÉTICA EN EL
PROFESORADO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*

CRISTINA BORJA-TOMÁS, MARÍA DOLORES VILLENA-MARTÍNEZ, ASUNCIÓN RÍOS-
JIMÉNEZ, Y MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ 267

CAPÍTULO 24

*PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES Y LAS MADRES EN LA EDUCACIÓN DE
LOS HIJOS/AS: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA ETAPA EDUCATIVA Y
DEL GÉNERO*

ROCÍO GONZÁLEZ SUÁREZ Y FÁTIMA DÍAZ FREIRE 279

CAPÍTULO 25

*¿QUÉ RELACIÓN EXISTE ENTRE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES
Y EL BIENESTAR ESCOLAR? UN ESTUDIO SOBRE EL VÍNCULO CON
IGUALES EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA*

MARÍA PÉREZ SÁNCHEZ Y MARTA PRADO BOTANA 291

CAPÍTULO 26

*CORRELATOS ENTRE ESPIRITUALIDAD Y ESTRÉS EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS*

SANDRA GUEVARA Y MARINA RAMÍREZ ZHINDÓN..... 303

CAPÍTULO 27

FEAR APPEAL STRATEGIES IN CLIMATE CHANGE EDUCATION: FOOD FOR THOUGHT FROM A LITERATURE REVIEW

MARCELO FELIX, PEDRO ROSÁRIO, & JENNIFER CUNHA 313

CAPÍTULO 28

ANÁLISIS DEL CONFLICTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO

GLORIA ROJAS RUIZ, ÁNGEL CUSTODIO MINGORANCE ESTRADA, E INMACULADA MARIA ALEMANY ARREBOLA.....327

CAPÍTULO 29

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL DEPORTE INCLUSIVO: UN ENFOQUE PSICOLÓGICO PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL ESTUDIANTE

MARÍA JESÚS LIROLA MANZANO, JUAN LEANDRO CEREZUELA RUIZ, VANESA JIMÉNEZ FÁBREGA, DÉBORAH NEGRÍN PERAZA, Y CRISTINA MÉNDEZ AGUADO 343

CAPÍTULO 30

PROYECTO DE INTERVENCIÓN ESCOLAR: EL MINDFULNESS MÁS CERCA DE LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

VANESA JIMÉNEZ FÁBREGA, JUAN LEANDRO CEREZUELA RUIZ, MARÍA JESÚS LIROLA MANZANO, CRISTINA MÉNDEZ AGUADO, Y DÉBORAH NEGRÍN PERAZA 355

CAPÍTULO 31

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA

VERÓNICA QUEZADA HERNÁNDEZ, MARTA GRÀCIA, Y PRISCILA GARZA DE LUNA.....365

CAPÍTULO 32

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA INSTRUCCIÓN EN ESCRITURA DESDE EL MODELO DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

CARMEN ÁLVAREZ-MORENO, MARÍA ARRIMADA GARCÍA, Y RAQUEL FIDALGO REDONDO 379

CAPÍTULO 33

¿CAMBIARÍAS TUS CLASES MAGISTRALES POR CLASES MÁS PARTICIPATIVAS? ESTUDIO POR ENCUESTA DIRIGIDO A PROFESORES/AS UNIVERSITARIOS/AS

DANIEL ONDÉ, BEATRIZ CABELLOS, MARTA GRACÍA, Y JESÚS MARÍA ALVARADO 391

CAPÍTULO 34

PAZ Y CONFLICTOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS DE GUÍAS DOCENTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA CULTURA DE PAZ

GLORIA ROJAS RUIZ, INMACULADA MARÍA ALEMANY ARREBOLA, Y ÁNGEL CUSTODIO MINGORANCE ESTRADA 403

CAPÍTULO 35

PERSEVERANCIA Y DISFRUTE EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA Y METAANÁLISIS

MERCEDES RABADÁN ZURITA 415

CAPÍTULO 36

LA NECESIDAD DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA GIMNASIA RÍTMICA

ALDA REYNO, NICOLÁS MEIRONE MATUS, MARIANA DURÁN FONTECILLA, Y LILYAN VEGA-RAMÍREZ 431

CAPÍTULO 37

METODOLOGÍAS PARA EL FOMENTO DEL BIENESTAR PSICOSOCIAL EN EL CONTEXTO PSICOSOCIOEDUCATIVO: UNA INVESTIGACIÓN TEÓRICA

ANA BELÉN BELMONTE ARÉVALO 443

CAPÍTULO 38

LA NECESIDAD DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE A TRAVÉS DE PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN EN SALUD: LÍNEAS PARA EL DISEÑO DE UN PROGRAMA

ALEJANDRO PÉREZ GUTIÉRREZ 451

CAPÍTULO 39

RECURSOS PSICOLÓGICOS ASOCIADOS A UN DECREMENTO EN EL BURNOUT PARENTAL: EL PAPEL DE LA ATENCIÓN PLENA Y LA RESILIENCIA

MARÍA DEL MAR FERRADÁS CANEDO Y CARLOS FREIRE RODRÍGUEZ 461

CAPÍTULO 40

ANÁLISIS COMPARATIVO DEL PROCESO ESCRITOR ENTRE ALUMNADO CON VERSUS SIN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

MARÍA LOURDES ÁLVAREZ FERNÁNDEZ.....473

CAPÍTULO 41

CARACTERÍSTICAS DEL ACOSO SEXUAL CALLEJERO EN MUJERES JÓVENES EN ESPAÑA

ALICIA MARTÍNEZ SANZ, RICARDO EMMANUEL MIRANDA ZAVALA, CARMEN MAÑAS VIEJO, TAI SIYA GINER KISLYAKOVA, IGNASI NAVARRO SORIA, Y JORGE HELIZ LLOPIS 481

CAPÍTULO 42

TEORÍA MUSICAL Y SOLFEO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: REACCIÓN INICIAL DEL ALUMNADO

TANIA MARTOS ARROJO 491

CAPÍTULO 43

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON EL APEGO Y EL BIENESTAR PSICOLÓGICO; EN ADOLESCENTES

CARMEN MAÑAS VIEJO, TAI SIYA GINER KISLYAKOVA, ALICIA MARTÍNEZ SANZ, RICARDO EMMANUEL MIRANDA ZAVALA, JORGE HELIZ LLOPIS, E IGNASI NAVARRO SORIA 501

CAPÍTULO 44

EL IMPACTO DE LA PARENTALIDAD EN LA SALUD MENTAL DE LOS PROGENITORES DE JÓVENES DEPORTISTAS

SANTIAGO LÓPEZ ROEL Y KATIA ROLÁN GONZÁLEZ 515

CAPÍTULO 45

EDUCAR EN TIEMPOS DE DECRECIMIENTO: ALFABETIZAR AMBIENTALMENTE A LOS MAESTROS Y MAESTRAS DEL SIGLO XXI

LIDIA LÓPEZ LOZANO, JOSÉ EDUARDO GARCÍA DÍAZ, ROSARIO CUBERO PÉREZ, FÁTIMA RODRÍGUEZ MARÍN, ALICIA GUERRERO FERNÁNDEZ, Y MARÍA PUIG GUTIÉRREZ.....523

CAPÍTULO 46

NECESIDADES PSICOEMOCIONALES ASOCIADAS AL AULA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

JUAN CARLOS PACHO HERNÁNDEZ, MARGARITA INÉS CIGARÁN MÉNDEZ, ÁNGELA TEJERA ALONSO, FRANCISCO GINÉS FERNÁNDEZ PALACIOS, SARA GORDO, RUI SANTOS, CRISTÓVÃO MARGARIDO, RICARDO POCINHO, Y SILVIA SILVA 535

CAPÍTULO 47

PERFILES COGNITIVOS ASOCIADOS AL ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO

ÁNGELA TEJERA ALONSO, JUAN CARLOS PACHO HERNÁNDEZ, FRANCISCO GINÉS FERNÁNDEZ PALACIOS, MARGARITA INÉS CIGARÁN MÉNDEZ, SARA GORDO, RUI SANTOS, CRISTÓVÃO MARGARIDO, SILVIA SILVA, Y RICARDO POCINHO 549

CAPÍTULO 48

ACTITUDES HACIA LA SEXUALIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

FRANCISCO MANUEL MORALES RODRÍGUEZ, JUAN PEDRO MARTÍNEZ RAMÓN, JOSÉ PABLO RODRÍGUEZ GOBIET, MARÍA DEL PILAR ORDÓÑEZ CAÑETE, Y ANA MARÍA MORALES RODRÍGUEZ 557

CAPÍTULO 49

ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN, EL RENDIMIENTO Y LOS DEBERES ESCOLARES EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

YAIZA VIÑUELA Y ANA MARÍA DE CASO FUERTES 565

CAPÍTULO 50

EL CIBERBULLYING EN LA ADOLESCENCIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

ANDREA MAYANS JUAN Y DAVID LANZA ESCOBEDO 577

CAPÍTULO 51

COMPARACIÓN DEL RENDIMIENTO EN EJECUCIÓN, VELOCIDAD Y PRECISIÓN ENTRE MÚSICOS Y NO MÚSICOS MEDIANTE EL TEST TESEN Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS

MARÍA IÑESTA JACOBO, IGNASI NAVARRO SORIA, Y JOSÉ MARÍA ESTEVE FAUBEL 589

CAPÍTULO 52

PERFECCIONISMO MULTIDIMENSIONAL Y METACOGNICIÓN EN INFANTES: UN ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA

ANDREA FUSTER Y MARÍA PÉREZ-MARCO 597

CAPÍTULO 53

IMPACTO DEL ACOMPAÑAMIENTO EMOCIONAL EN EL COMPROMISO EDUCATIVO

JORGE HELIZ LLOPIS, MARTA GARCÍA ESTEVE, MARÍA IÑESTA JACOBO, E IGNASI NAVARRO SORIA 609

CAPÍTULO 54

TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH) Y PROBLEMAS DE CONDUCTA

IGNASI NAVARRO SORIA, YOLANDA MENCHERO CORTÉS, MARÍA IÑESTA JACOBO, Y ALICIA MARTÍNEZ SANZ 621

CAPÍTULO 55

¿INFLUYEN LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO?: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

IGNASI NAVARRO SORIA, MARÍA IÑESTA JACOBO, JOSÉ MARÍA ESTEVE FAUBEL, Y CARMEN MAÑAS VIEJO 633

CAPÍTULO 56

INTERSECCIONES ENTRE COMPETENCIA DIGITAL Y BIENESTAR EN LA EDUCACIÓN: UN ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO

ASUNCIÓN RÍOS JIMÉNEZ, CRISTINA BORJA TOMÁS, Y MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ 647

CAPÍTULO 57

CLIMATE CHANGE PERCEIVED BY MIDDLE AND HIGH SCHOOLERS: A SURVEY STUDY IN PORTUGAL

JENNIFER CUNHA, PATRÍCIA SOUSA, JULIANA MARTINS, & PEDRO ROSÁRIO 655

CAPÍTULO 58

AGENCY MODES TOWARD CLIMATE CHANGE: AN EXPLORATORY STUDY WITH PORTUGUESE ADOLESCENTS

JENNIFER CUNHA, PATRÍCIA SOUSA, JULIANA MARTINS, & PEDRO ROSÁRIO 669

CAPÍTULO 59

*INNOVACIÓN DOCENTE: PROGRAMAS DE MEJORA DE LA RESILIENCIA
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA*

NOELIA TERESA SÁEZ SANZ, ENCARNACIÓN MARÍA SÁNCHEZ LARA, SANDRA
RUTE PÉREZ, Y SANDRA MARÍA RIVAS GARCÍA 681

CAPÍTULO 60

*NEUROMOTRICITY AND EXECUTIVE FUNCTIONS: DESIGN OF A
QUANTITATIVE RESEARCH PROTOCOL IN A PRIMARY SCHOOL IN
ROME ACCORDING TO THE BAPNE METHOD*

SALVATORE DI RUSSO, FRANCISCO JAVIER ROMERO NARANJO, & CHIARA
TERRIBILI 689

CAPÍTULO 61

*IMPLICACIÓN DE LAS CONDUCTAS DE ACOSO SEXUAL EN EL AJUSTE
PSICOLÓGICO EN LA ADOLESCENCIA*

VERÓNICA MARCOS MARTÍNEZ, FRANCISCA FARIÑA RIVERA, Y MERCEDES NOVO
PÉREZ 701

CAPÍTULO 62

*RELACIÓN ENTRE ESTRÉS, ANSIEDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO:
UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA*

SILVIA FERNÁNDEZ GEA, PABLO MOLINA MORENO, ELENA MARTÍNEZ CASANOVA,
MARÍA DEL MAR MOLERO JURADO, Y MARÍA DEL MAR SIMÓN MÁRQUEZ 713

CAPÍTULO 1

ANÁLISIS DEL FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO EN EL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES DESDE LA RESPUESTA DE INHIBICIÓN: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA Y METAANÁLISIS

MARÍA JESÚS LUQUE ROJAS*, CRISTINA DE LA PEÑA**,
Y ALBA BALLESTEROS RIVERA*

**Universidad de Málaga; **Universidad Internacional de La Rioja*

INTRODUCCIÓN

La inhibición se refiere a la capacidad cognitiva de suprimir respuestas no apropiadas pero predominantes (Simpson y Carroll, 2019; Mannarelli et al., 2020), siendo una respuesta esencial en muchas áreas del desarrollo, destacando el papel que ejerce en la función ejecutiva. De esta forma, Simpson y Carroll (2019) entienden el control inhibitorio en dos formas, fuerza y resistencia, considerando aquellas respuestas inapropiadas predominantes están bajo un carácter de fuerza y las que permanecen activas por más tiempo, corresponderían a la vía de resistencia. El control inhibitorio permite una atención selectiva, centrando en lo que se elige y suprimiendo la atención de otros estímulos (Diamond, 2013). En la literatura científica se hallan estudios que evidencian la relación entre factores cognitivos y la respuesta inhibitoria. Así, para Mannarelli et al. (2014) la impulsividad y el control inhibitorio fueron predictores de la función ejecutiva (Mannarelli et al., 2020). Así, para Fino et al. (2014) la impulsividad y el control inhibitorio fueron predictores de la función ejecutiva. Mannarelli et al. (2020) que estudiaron la participación del cerebelo, controlando el funcionamiento de las áreas corticales cerebrales implicadas en la percepción de señales de conflicto y de los ganglios basales, y por tanto, en el control inhibitorio del movimiento. Para Cassetta, Pexman y Goghari (2018) estos resultados sugieren que los componentes cognitivos y afectivos de la Teoría de la Mente son distinguibles y pueden estar relacionados diferencialmente con el funcionamiento ejecutivo. Todo ello, en la medida que la teoría de la mente es la capacidad que se tiene ya desde los bebés para mostrar conciencia e intencionalidad de sus acciones, ajustándose al comportamiento de los demás. De esta forma podría quedar en evidencia que el funcionamiento ejecutivo supone una base e integración con la esfera afectiva en el comportamiento humano.? Con relación a AACCCII se encuentran estudios (Luque-Rojas, 2021; Sastre-Riba y Viana-Sáenz, 2016; Viana-Sáenz et al., 2020) que indican la participación de dominios específicos del funcionamiento ejecutivo, tales como la respuesta de memoria de trabajo, inhibición, flexibilidad y toma de decisiones en la organización y respuesta cognitiva. Relaciones

que pueden apreciarse y servir de un mejor análisis de competencias individuales de estos niños. En este sentido, coincidiríamos con Diamond (2013) en la elección de los instrumentos de evaluación, en general, y de las pruebas específicas en la respuesta de inhibición o interferencia cognitiva. Es importante, a su vez, considerar la elección de pruebas para la evaluación de la respuesta inhibitoria, así Diamond (2013) destaca las pruebas más certeras en el estudio del dominio inhibitorio, destacando Stroop, Simon Task, Flanker Task, Antisaccade tasks, delay-of-gratification tasks, go/no-go tasks y Stop-signal tasks. Por tanto, es importante contar con una buena selección en las pruebas, ayudando ello a tener óptimos resultados en la medición de la respuesta inhibitoria. Actualmente, el número de publicaciones en el que se analice la triada de funcionamiento ejecutivo-inhibición + altas capacidades intelectuales es bastante reducido. No existen un número de estudios en los que poder basarnos para establecer un marco sólido en esta relación, por lo que, el planteamiento de este estudio se justifica sobre la necesidad de establecer el perfil del funcionamiento ejecutivo en niños de altas capacidades intelectuales desde su respuesta de inhibición, con el fin de ahondar y marcar un patrón aplicado de estudio. Partiendo de este trabajo, y sus resultados, se busca trasladarlo a un desarrollo empírico a partir del que desarrollar programas de intervención neuropsicológica en el aula.

El objetivo del presente trabajo es conocer las investigaciones con relación al Funcionamiento Ejecutivo y AACII partiendo de uno de los dominios que definen el funcionamiento ejecutivo, la inhibición o control inhibitorio, que han sido publicadas en revistas de impacto, buscando en suma obtener una radiografía del estado del arte.

METODOLOGÍA

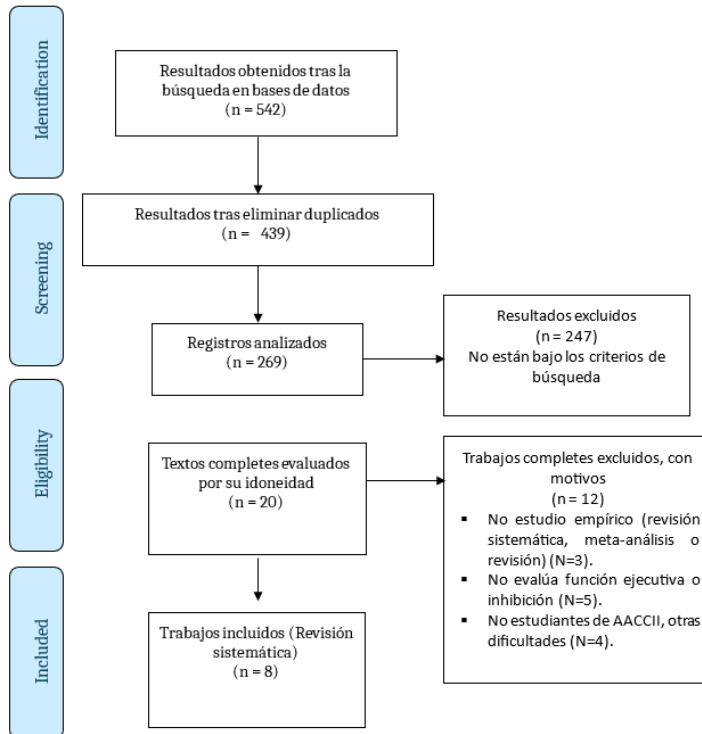
Criterios de inclusión y exclusión en la búsqueda bibliográfica Los criterios de inclusión fueron: (i) artículos publicados entre 2011-2021; (b) trabajos publicados en inglés, español o portugués; (c) trabajos empíricos; (d) trabajos publicados en revistas científicas, tesis doctorales o actas de congresos. Los criterios de exclusión que considerados fueron: (a) artículos a los que no se accedió al trabajo completo; (b) publicaciones de revisiones sistemáticas o meta-análisis; (c) publicaciones de revisión, capítulos de libro; (d) artículos en otros idiomas; (e) trabajos que incluyan población con Trastornos del Espectro Autista, como doble excepcionalidad.

Procedimiento de búsqueda

Para la búsqueda de artículos en esta revisión sistemática, se usaron tres bases de datos: PsycInfo, ERIC y Medline. Para la búsqueda de trabajos se usó la siguiente estructura: (“Inhibition” OR “inhibitory control” OR “interference” OR “executive function”) AND (“Gifted*” OR “talented students”) OR (“High ability students”) Se obtuvieron un total de 542 trabajos, de los que se eliminaron los duplicados de forma

automática y con una revisión manual, quedando en una suma final de 438. El presente trabajo de revisión sistemática ha seguido las directrices de Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) (Moher et al., 2009).

Figura 1. Diagrama de flujo



Procedimiento de codificación

El proceso de codificación se realizó por 2 investigadoras y las discrepancias se resolvieron alcanzando un consenso 100%. Para registrar los datos de cada estudio se utiliza el software Microsoft Excel. En la tabla 1 se sistematizan los datos de referencia, año, objetivo, muestra, instrumentos y resultados. Respecto a las posibles variables moderadoras en relación a la etapa educativa, se codificó en base a los niveles educativos de la siguiente manera: 1= infantil+primaria; 2= secundaria; por medida de inhibición 1 (estandarizada) o 2 (no estandarizada); por naturaleza de prueba de inhibición 1 (general) o 2 (propia); por medida de la inteligencia 1 (tests con influencia cultural y medida de otras aptitudes) o 2 (sin influencia cultura y solo medida de IC); por tamaño de la muestra total 1 (hasta 50 niños) o 2 (más de 50 niños); por la muestra del grupo gifted 1(hasta 20) o 2 (más de 20); por tamaño

muestral del grupo no gifted 1 (hasta 25) o 2 (más de 25); por edad 1 (hasta 10 años) o 2 (más de 10 años).

Tabla 1. Características de los estudios seleccionados

Autores	Año	Objetivo principal del estudio	Participantes	Instrumentos	Resultados
Urban et al.	2018	Examinar cómo se desempeñan los jóvenes dotados en habilidades de control cognitivo a partir de respuestas de inhibición, tarea de detener la señal.	Estudio de caso (n=1) Adolescente de 16 años.	Prueba de detención de señal (Stop-Signal Task).	Los jóvenes dotados parecen ser capaces de comprender el procedimiento detrás de la tarea y manipular los resultados para alcanzar sus metas autodefinidas.
Berg et al.	2018	Examinar qué procesos cognitivos explicaban las diferencias en el razonamiento matemático entre los niños superdotados y sus compañeros.	Estudiantes entre 71-99 meses (M= 88,82; DT: 6,73). 23 estudiantes de Altas Capacidades Intelectuales en razonamiento matemático. 28 estudiantes con rendimiento típico.	Adaptación Stroop. Inhibición de cantidad de dígitos.	Flexibilidad, inhibición y MT verbal no se relacionaron con el razonamiento matemático.
Al-Hmouz et al.	2017	Evaluar las diferencias de grupo en la medida de FE. Investigar cómo las FE se correlacionan con el rendimiento intelectual y la edad.	81 niños (entre 4.7 – 5.9 años). 27 estudiantes de Altas Capacidades Intelectuales. 27 estudiantes con DA. 27 estudiantes con CI medio.	Prueba DCCS (la medida de estudio de las FE).	Existen diferencias estadísticamente significativas entre los niños superdotados, los niños en riesgo de DA y los niños promedio en el funcionamiento ejecutivo. El desempeño significativo de los niños superdotados en la medida de FE asegura el hecho de que el FE juega un papel importante en el funcionamiento cognitivo y el comportamiento de un niño facilita su excelente desempeño en diferentes tareas cognitivas y puede utilizarse para diferenciar a los niños de acuerdo con sus capacidades.

Tabla 1. Características de los estudios seleccionados (continuación)

Autores	Año	Objetivo principal del estudio	Participantes	Instrumentos	Resultados
Vogelaar et al.	2017	Examinar la evolución de la resolución de problemas por analogía, los roles que desempeñan la flexibilidad cognitiva y la metacognición en el desarrollo de los niños, así como los beneficios del entrenamiento, y las necesidades de instrucción de los niños superdotados y con capacidad promedio.	113 niños (entre 7.1 – 8.9 años) (M = 7.90). 45 estudiantes de Altas Capacidades Intelectuales. 68 estudiantes con CI promedio.	RAVEN. Berg Card Sorting Test-64 (BCST-64). BRIEF (versión alemana). Entrenamiento dinámico en figuras geométricas.	No existen diferencias entre los dos grupos de alumnado en lo que se refiere a factores como flexibilidad cognitiva pero sí en metacognición, por lo que se debe ampliar el estudio de relación entre el funcionamiento ejecutivo y AACII en otros dominios del FE.
Sastre-Riba et al.	2016	Explorar la eficacia del funcionamiento ejecutivo entre los perfiles de alta capacidad de superdotación y talento (convergente o divergente).	78 niños (entre 8-15 años). 21 estudiantes con superdotación. 39 talento convergente. 18 talento divergente.	Batería de aptitudes diferenciales y generales. Differential Aptitude Test (DAT). TCTT. Test go-no go. Test de clasificación de tarjetas de Wisconsin. Corsi Block-Tapping Test.	Existen diferencias significativas en inhibición. El alumnado con superdotación cuenta con una inhibición más efectiva en comparación con los niños con talento convergente y divergente.
Urben et al.	2018	Analizar la interacción entre la emoción y la cognición en adolescentes superdotados y no superdotados con tareas de inhibición.	43 adolescentes (entre 12-18 años). 19 superdotados (solo sexo masculino para evitar sesgos por género) (M= 15.13; DT: 2.10). 24 estudiantes promedio (M = 15.96; DT= 1.32)	Prueba de detención de señal (Stop-Signal Task).	1.Los adolescentes superdotados presentan una menor capacidad de inhibición de la respuesta en presencia de rostros neutrales o emociones felices 2.Aunque el material emocional afecta la inhibición de la respuesta en los adolescentes no superdotados, las caras tristes se relacionan con una mayor capacidad de inhibición de la respuesta en los adolescentes superdotados.

Tabla 1. Características de los estudios seleccionados (continuación)

Autores	Año	Objetivo principal estudio	del Participantes	Instrumentos	Resultados
Liu et al.	2011	Conocer la relación entre la preparación de la respuesta y los procesos cognitivos posteriores en dos grupos de niños con diferentes niveles intelectuales.	41 alumnado: 20 alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (entre 12.7-13.2 años) (M=12.8). 21 alumnado de CI promedio (entre 12.6-13.4 años) (M=12.9).	Tareas Go-noGo: 6 letras mayúsculas (A, B, F, J, T y X) en el centro de la pantalla (ángulos de visión vertical de 2.9° y horizontal 2.7°).	Existieron correlaciones significativas entre la preparación de la respuesta, control cognitivo e inteligencia en adolescentes. El grupo superdotado exhibió mejores desempeños de control de ejecución e inhibición que el grupo medio.
Liu et al.	2011	Estudiar la relación entre la activación sensorial, el control de la inhibición y la inteligencia en dos grupos de niños con diferentes niveles intelectuales	28 alumnado: 15 alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (entre 8.9-10.5 años) (M=9.7). 13 alumnado de CI promedio (entre 8.6-10.4 años) (M=9.6).	Tareas Go-noGo: Figuras numéricas (1 a 9, en color negro sobre fondo blanco) (ángulos de visión vertical de 2.9° y horizontal 2.7°). Tareas de activación sensorial: 80 pares de estímulos auditivos idénticos con un intervalo entre pares de 10 s, y el intervalo entre el primer clic del estímulo (S1) y el segundo clic de estímulo (S2) fue de 1000 ms. Grabación de respuestas electrofisiológicas durante las actividades.	Los niños de AACII exhibían menor tasa de error en la orden, esto demostró que los niños superdotados tenían mejores desempeños en el control de la inhibición que los niños promedio. Esto confirma la íntima relación entre la capacidad de control de la inhibición y la inteligencia humana.

Tamaño del efecto y análisis estadístico

Este estudio descriptivo tiene una muestra de k=8 y una población de 436 estudiantes. En el meta-análisis, se calcula el tamaño del efecto por cada estudio mediante la diferencia media estándar usando Hegdes'g. Se calcula el intervalo de confianza (CI) al 95% para determinar la significatividad; valores positivos indican

mejor rendimiento en tareas de inhibición del grupo gifted sobre el grupo no gifted. Para interpretar la cantidad del tamaño del efecto se sigue las directrices de Cohen (1988), que establece los niveles de 0.2 bajo, 0.5 moderado y 0.8 alto. Para el tamaño del efecto and CI se utiliza a Random-Effects Model (Borenstein, Hedges, Higgins y Rothstein (2009) porque estos modelos de efectos aleatorios tienen mayor capacidad para generalizar las conclusiones y permiten estimar los efectos de diferentes fuentes de variación (variables moderadoras). Se construye el diagrama de bosque. Para calcular la heterogeneidad se usó el estadístico Q de Cochran (para probar la hipótesis nula de homogeneidad entre los estudios) y la I² (proporción de la variabilidad). Según Higgins, Thompson, Deeks y Altman (2003), si I² alcanza el 25%, se considera bajo, si alcanza el 50% y si supera el 75% se considera alto. Para evaluar la influencia de variables moderadoras se aplicó un modelo de meta regresión y se valora el sesgo de publicación mediante regresión de Egger's. Todos los análisis del meta-análisis se realizaron con JAMOVI versión 1.6 y los valores p inferiores a 0.05 se consideran estadísticamente significativos.

RESULTADOS

La búsqueda a partir de los términos booleanos y de truncamiento generó un total de 542 resultados, de los que se distribuyen en las tres bases de datos utilizadas, PsycInfo, ERIC y Medline. Todos ellos escritos en inglés, español y portugués. Todos los artículos se dividieron en dos categorías iniciales: (1) Altas Capacidades Intelectuales (Gifted o Talented o High abilities students) y (2) Funcionamiento Ejecutivo, dentro de esta segunda categoría, se prestó especial atención a aquellos artículos que consideraran la respuesta de inhibición o control inhibitorio. La tabla que se presenta a continuación (tabla 1) aporta un resumen de las características de los diferentes trabajos (n = 8) que se han seleccionado para este estudio de revisión. Cada uno de los trabajos recogidos en la siguiente tabla se seleccionaron siguiendo los criterios de inclusión previamente indicados. Los resultados del metaanálisis se presentan en dos partes, una primera, análisis descriptivo general de los estudios incluidos; la segunda parte, el análisis meta-analítico con el tamaño del efecto, heterogeneidad, variables moderadoras; y el sesgo de publicación.

Descripción general de los estudios incluidos

La tabla 1 presenta todas las publicaciones revisadas en este meta-análisis con un total de 436 estudiantes de los 8 trabajos incluidos, con el tamaño muestral más pequeño de 1 (Urben, Camos, Habersaat, Constanty y Stéphan, 2018) y el mayor de 113 (Vogelaar, Bakker, Hoogeveen y Resing, 2017). En el grupo talented con 148 estudiantes, el tamaño muestral más pequeño es 1 (Urben, Camos, Habersaat, Constanty y Stéphan, 2018) y el mayor es 113 (Vogelaar, Bakker, Hoogeveen y Resing,

2017)). En el grupo no talented son 201, el tamaño muestral más pequeño es 0 (Urben, Camos, Habersaat, Constanty y Stéphan, 2018) y el mayor es 57 (Sastre-Riba y Viana-Sáenz, 2016). El género de la muestra total es 60% chicos y 40% chicas; en el grupo gifted es 69% chicos y 31% chicas (eliminando dos estudios que no indican datos) y en el grupo no gifted es 62% chicos y 38% chicas. ara todos los estudios se codificaron las (a) medias y desviación estándar de la edad en superdotados y no superdotados, (b) procedimiento diagnóstico superdotación, (c) tamaño del estudio, (e) tamaño grupo superdotado, (f) tamaño grupo control, (g) instrumento evaluar inteligencia, (h) valoración inhibición, (i) edad. Todos los estudios miden la inteligencia con pruebas estandarizadas como escalas Wechsler (3), Raven (2), Woodcock-Johnson Arabic Cognitive (1), Standford-Binet (1) and Differential Aptitude Test (1). Para medir la inhibición, dos estudios usan test estandarizados y seis experimental tasks.

Tabla 2. Características de los estudios incluidos por subgrupos Inhibición

Authors	N	Intelligence test	Inhibition test	Talented				No talented			
				n	age	M Inhibition	sd	n	age	M Inhibition	Sd
Al-Hmouz, Abu-Hamour (2017)	81	Woodcock-Johnson Arabic Cognitive	Dimensional Change Card Sort (no propio)	27	5.3	19.52	4.40	27	5.2	15.19	2.29
Berg, McDonald (2018)	51	Raven	Colour-word and quantity-digts	23	7.3	142.78	22.62	28	7.4	163.84	69.16
Liu, Xiao, Shi, Zhao (2011)	41	Wechsler	Experimental 1	20	12.8	0.93 t: 2.76, pmenos0.01	0.06	21	12.9	0.88	0.07
Liu, Xiao, Shi, Zhao (2011)	28	Standford-Binet	Exper 1	15	9.7	0.94	0.05	13	9.6	0.93	0.07
Sastre-Riba, Viana-Sáenz (2016)	78	Differential Aptitude Test	2	21			25.915	57			
Urben, Camos, Habersaat, Constanty, Stéphan (2018)	1	Wechsler	2	1	16.4 a	-133.42 ¿?		0			
Urben, Camos, Habersaat, Constanty, Stéphan (2018)	43	Wechsler	2	19	15.13	91	7	24	15.96	92	5
Vogelaar, Bakker, Hoogeveen, Resing (2017)	113	Raven	BRIEF	22	7.90	59.91	15.68	31	7.90	59.47	17.21

Análisis Metaanalítico

Se calcula el tamaño del efecto usando Hedges' g . La figura 2 muestra el diagrama de bosque del meta-análisis para todos los estudios incluidos. El análisis de los 8 estudios indica un average effect of $g = 0.26$ (95% CI: -0.2180, 0.7456) of low magnitude and moderate heterogeneity ($Q(5) = 20.5933$, $p = 0.0010$; $I^2 = 73.6980\%$). Las variables moderadoras como la etapa educativa ($p = 0.952$), género ($p = 0.683$), el tipo de medida empleada en inhibición ($p = 0.297$), la naturaleza de la prueba de evaluación en inhibición ($p = 0.297$) y la prueba de inteligencia ($p = 0.116$) no contribuyen a explicar la variabilidad en inhibición. Es posible que, la moderada variabilidad se explique además por otros factores no considerados en este trabajo, como, por ejemplo, las características propias de los estudiantes (capacidades cognitivas) o a otras cuestiones. La única variable moderadora que tiene una relación significativa con el tamaño del efecto es el tamaño del grupo gifted (N gifted) ($p = 0.116$) con una media amplia del tamaño del efecto para estudios cuyo tamaño del grupo gifted es mayor de 20 niños frente a estudios con tamaños menores de 20 estudiantes. Esta variable moderadora sí contribuye a explicar la variabilidad ($R^2 = 68.36\%$) y reduce el 27% de la heterogeneidad en inhibición entre los estudios ($I^2 = 46.55\%$). Análisis de sesgo de publicación. Esta investigación empleó regresión de Egger's (0.238; $p = 0.812$) indicando que no hay sesgo de publicación en inhibición. Se puede observar el gráfico de embudo para inhibición en la figura 3.

Figura 2. Diagrama de bosque

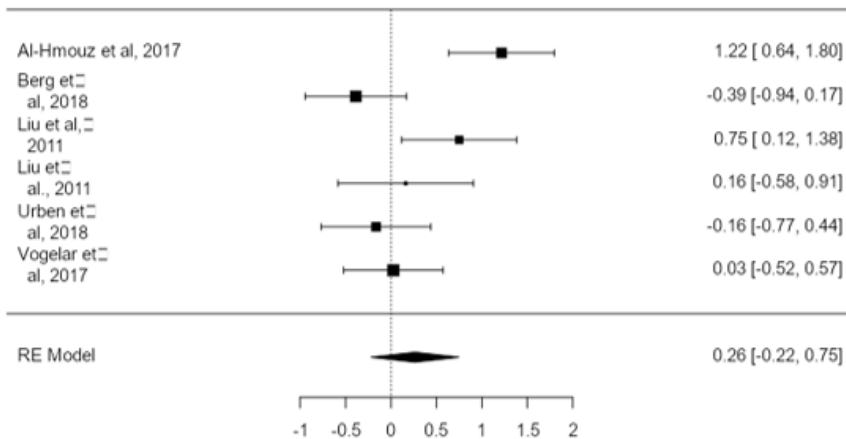
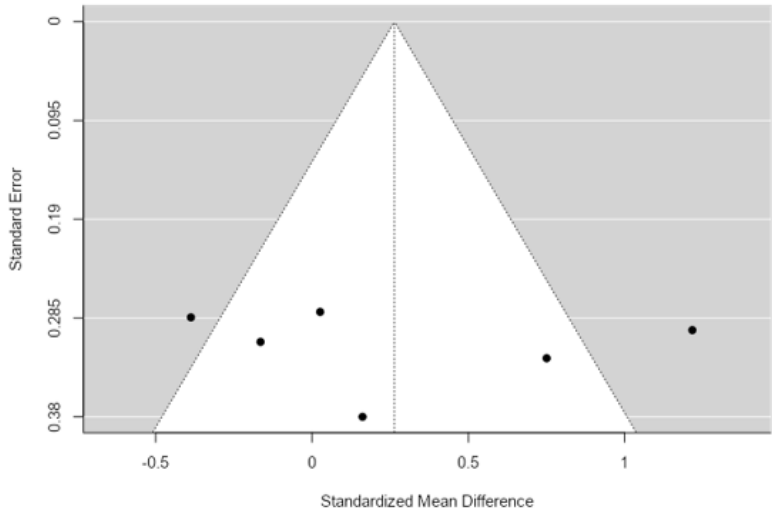


Figura 3. Gráfico de embudo para inhibición



DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Como punto de partida, se destaca el número escaso de estudios en la temática, afianzando la necesidad de profundizar en el análisis del dominio específico de inhibición o control inhibitorio de las funciones ejecutivas y la alta capacidad intelectual. Tradicionalmente, una capacidad intelectual reconocida como diferente por sus elevadas y, en algunos casos, extraordinarias habilidades, ha supuesto una relación directa como respuesta de creatividad, estrategias y un rendimiento excepcional (Seung-Hyun et al., 2007). Según Renzulli (2000) la Alta Capacidad tiene un carácter creativo-productivo no circunscribiéndonos de forma exclusiva al CI, sino considerando la necesidad de tener en cuenta otros factores, respuestas o habilidades del desarrollo de la persona. Para Sternberg (Sternberg, 2017) es necesario considerar variables y aspectos más allá del CI como la creatividad o la autorregulación. Además, se debe prestar especial atención a factores personales (procesos de autorregulación y monitorización de respuestas cognitivo-intelectuales y emocionales) en los que destaca el rol que ejerce el funcionamiento ejecutivo (Sastre-Riba, 2020). De cara al presente estudio y consultados diferentes trabajos, se puede observar cómo se destacan tres dominios específicos del funcionamiento ejecutivo (Memoria de Trabajo, la Flexibilidad Cognitiva y la Inhibición) en su predicción en lo que al desarrollo de la persona se refiere. Estos trabajos consultados (Baron et al., 2012; Skogan et al., 2014; Morgan et al., 2019) coinciden en la importancia y protagonismo de estos tres dominios del funcionamiento ejecutivo como factor predictor del rendimiento, respuesta conductual o del desarrollo en población infantil y adolescente. Con relación a lo anteriormente expresado podrían considerarse los tipos de inteligencia fluida y cristalizada y el papel explicativo que

tienen sobre esos aspectos y los resultados de este estudio. Ciertamente, los instrumentos de evaluación deben de tener un cierto equilibrio entre la inteligencia cristalizada (capacidad para enfrentarse a tareas de entrenamiento, escolaridad y socialización) y la inteligencia fluida (capacidad de solución de problemas previamente desconocidos, mediante adaptación y flexibilidad), diferencias que deben tenerse en cuenta a la hora de evaluar y relacionar funciones cognitivas y aspectos de funcionamiento ejecutivo. A este respecto, se conviene que la Memoria de Trabajo tiene alta correlación con la inteligencia fluida, mientras que la flexibilidad y la inhibición lo sería con la inteligencia cristalizada. Aspectos que deben considerarse para el ajuste de función cognitiva y dominio ejecutivo (Sastre-Riba y Viana, 2016; Tirapu-Ustárroz et al., 2017). En la revisión sistemática y meta-análisis de este trabajo se evidencia que, a nivel internacional, utilizando tres idiomas las publicaciones potenciales son limitadas. Los ocho estudios analizados cuentan con una población en un intervalo de edad de entre 7 y 16 años, aportando resultados para esta franja de edad, y asumiendo a la vez, la necesidad de, no solo ampliar el rango de edad hacia edades más pequeñas, sino también para contar o conocer con posibles indicadores en esas edades que sirvan de información para el establecimiento de programas o respuestas de prevención e intervención temprana (Sastre-Riba, 2012; Sastre-Riba y Viana, 2016). En lo expresado en otros estudios, el cálculo de la correlación del CI, por cada una de las 3 dimensiones secundarias de la función ejecutiva, resultaría en que la única dimensión secundaria de la FE que predice el CI es el "índice de regulación conductual" ($r = +0,541$; estadísticamente significativa), del que la "inhibición" es parte integrante, expresando la existencia de alguna dificultad en el control de impulsos, regular el comportamiento adecuadamente y frenar la conducta en el momento oportuno (Luque Rojas, Scheithauerová y Luque Parra, 2021). Podría pues afirmarse que, en el alumnado con altas capacidades intelectuales, el índice de regulación conductual (y más en concreto inhibición) parece tener un papel distintivo en su asociación al CI Total (las otras dimensiones de la FE no tendrían impacto en ese CI de esta subpoblación). Este tipo de resultados podría ayudar a establecer alguna relación con lo obtenido en el estudio piloto de (Luque Rojas, Scheithauerová y Luque Parra, 2021) donde se observó la influencia y factor principal que ejercía la respuesta de inhibición en una muestra de alumnado de AACCI. En esta muestra, en el cálculo de la correlación del CI por cada una de las 9 dimensiones primarias de la función ejecutiva, se observaba una correlación positiva ($r = +0,520$), entre el CI y la inhibición. Ello podría guardar relación con mecanismos conductuales (trabajo guiado, autonomía, control de impulsos,...) de los niños y niñas que deberían ser considerados a lo largo de las Etapas de Educación Infantil y de Primaria, a fin de desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas, así como incidir en hábitos, técnicas y estrategias de trabajo intelectual en el aula. Este metanálisis puede

utilizarse como punto de partida interpretando los resultados en el contexto de la muestra y las variables del estudio. Esta revisión contribuye, por un lado, proporcionando una revisión metaanalítica sobre el dominio inhibitor específico de la función ejecutiva en CAACC y, por otro, proporcionando las bases para desarrollar una intervención eficaz en estudiantes con altas capacidades. Se destaca la importancia de asociar nuestras variables de estudio con las bases de la inteligencia fluida o cristalizada, por lo que los factores que las forman deben ser considerados para una relación coherente con los dominios ejecutivos. En consecuencia, la asociación entre función cognitiva (áreas o aptitudes) y funcionamiento ejecutivo (memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, inhibición o planificación) puede proporcionarnos datos relevantes tanto en la investigación como en su campo de aplicación al rendimiento académico y al conocimiento de las áreas de desarrollo de niños con altas capacidades. Estos datos esclarecerán los aspectos intelectuales de toda la población infantil y juvenil.

REFERENCIAS

- Baron, I.S., Kerns, K.A., Mller, U., Ahronovich, M.D., y Litman, F.R. (2012). Executive functions in extremely low birth weight and late-preterm preschoolers: Effects on working memory and response inhibition. *Child Neuropsychology*, 18(6), 586–599. doi:10.1080/09297049.2011.631906
- Cassetta, B.D., Pexman, P.M., y Goghari, V.M. (2018). Cognitive and affective theory of mind and relations with executive functioning in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 64(4), 514–538. doi:10.13110/merrpalmquar
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143750
- Fino, E., Melogno, S., Iliceto, P., D'Aliesio, S., Pinto, M.A., Candilera, G., y Sabatello, U. (2014). Executive functions, impulsivity, and inhibitory control in adolescents: A structural equation model. *Advances in Cognitive Psychology*, 10(2), 32–38. doi:10.5709/acp-0154-5
- Luque Rojas, M.J., Scheithauerová, L., y Luque Parra, D.J. (2021). Perfil neuropsicológico de alumnos con NEAES desde su funcionamiento ejecutivo. En J.J. Gázquez Linares, M.M. Molero Jurado, A. Martos Martínez, A.B. Barragán Martín, M.M. Simón Márquez, M. Sisto, R.M. del Pino Salvador, y B.M. Tortosa Martínez (Eds.), *Investigación en el ámbito escolar. Nuevas realidades en un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 363–379). Dykinson.
- Luque-Rojas, M.J. (2021). Funcionamiento ejecutivo y altas capacidades intelectuales: guía o acción orientadora y tutorial. En M.M. Molero Jurado, Á. Martos Martínez, A.B. Barragán Martín, M.M. Simón Márquez, M. Sisto, R.M. del Pino Salvador, B.M. Tortosa Martínez, y J.J. Gázquez Linares (Eds.), *Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: En busca de una educación inclusiva*. Dykinson.
- Luque-Rojas, M.J. (2021) Funcionamiento ejecutivo y altas capacidades intelectuales: guía o acción orientadora y tutorial. En M. Molero Jurado, Á. Martos Martínez, A.B. Barragán Martín, M.M. Simón Márquez, M. Sisto, R.M. del Pino Salvador, B.M. Tortosa Martínez, y J.J. Gázquez

Linares (Eds.), *Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: En busca de una educación inclusiva*. Madrid: Dykinson.

Mannarelli, D., Pauletti, C., Petritis, A., Delle Chiaie, R., Currà, A., Trompetto, C., y Fattapposta, F. (2020). Effects of cerebellar tDCS on inhibitory control: Evidence from a Go/NoGo task. *The Cerebellum*, 19(6), 788–798. doi:10.1007/s12311-020-01165-z

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., y Altman, D.G. (2009). Guidelines and Guidance Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, 6(7), 1–6. doi:10.1371/journal.pmed.1000097

Morgan, P.L., Farkas, G., Hillemeier, M.M., Pun, W.H., y Maczuga, S. (2019). Kindergarten Children's Executive Functions Predict Their Second-Grade Academic Achievement and Behavior. *Child Development*, 90(5), 1802–1816. doi:10.1111/cdev.13095

Peñas Fernández, M. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas: ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Secretaría General Técnica. CIDE.

Renzulli, J.S. (2000). The identification and development of giftedness as a paradigm for school reform. *Journal of Science Education and Technology*, 9, 95–114.

Sastre-Riba, S. (2012) 'Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva', *Revista de Neurología*, 54(1), 21–29. Recuperado de: www.neurologia.com

Sastre-Riba, S. (2020). Moduladores de la expresión de la alta capacidad intelectual. *Medicina*, 80(2), 53–57.

Sastre-Riba, S. y Viana, L. (2016). Executive functions and high intellectual capacity. *Anales de Psicología*, 62, 1–6. <https://www.researchgate.net/publication/296483457>

Seung-Hyun, J., Soo Yong, K., Kyung Hee, P., y Kil-Jae, L. (2007). Differences in EEG between gifted and average students: Neural complexity and functional cluster analysis. *International Journal of Neuroscience*, 117, 1167–1184.

Simpson, A. y Carroll, D.J. (2019). Understanding early inhibitory development: Distinguishing two ways that children use inhibitory control. *Child Development*, 90(5), 1459–1473. doi:10.1111/cdev.13283

Skogan, A.H., Zeiner, P., Egeland, J., Rohrer-Baumgartner, N., Urnes, A.G., Reichborn-Kjennerud, T., y Aase, H. (2014). Inhibition and working memory in young preschool children with symptoms of ADHD and/or oppositional-defiant disorder. *Child Neuropsychology*, 20(5), 607–624. doi:10.1080/09297049.2013.838213

Sternberg, R.J. (2017). ACCEL: A New Model for Identifying the Gifted. *Roeper Review*, 39(3), 152–169. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1148989&lang=es&site=ehost-live>

Tirapu-Ustárrroz, J., Cordero-Andrés, P., Luna-Lario, P., y Hernáez-Goñi, P. (2017). Propuesta de un modelo de funciones ejecutivas basado en análisis factoriales. *Revista Neurología*, 64(2), 75–84.

Viana-Sáenz, L., Sastre-Riba, S., Urraca-Martínez, M.L., y Botella, J. (2020). Measurement of executive functioning and high intellectual ability in childhood: A comparative meta-analysis. *Sustainability* (Switzerland), 12(11). doi:10.3390/su12114796

CAPÍTULO 2

ANÁLISIS DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO ENTRE MUJERES Y HOMBRES UNIVERSITARIOS SEGÚN SU RENDIMIENTO ACADÉMICO

MARÍA FERNANDA GILES PÉREZ
Universidad de Extremadura

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se ha visto incrementado el número de mujeres que quieren formarse para su futuro laboral en varios tipos de trabajos y estudios, sobre todo estudios y trabajos centrados a la ayuda a los demás como son la educación social, la psicología o la pedagogía (Eurostat, 2010). Desde hace años las mujeres no se atreven a elegir carreras más técnicas a la hora de su formación, porque se ven presionadas por el elevado número de hombres presentes en esas formaciones (Molero y Morales, 1995).

La tendencia ascendente de las mujeres en el ámbito educativo es notable, reflejada en la creciente afluencia de mujeres a las universidades, alcanzando o incluso superando el número de hombres. A pesar de este avance en la educación, la igualdad de género en el mundo laboral sigue siendo un reto. Las mujeres no encuentran empleo en la misma proporción que sus contrapartes masculinas, considerando que el propósito fundamental de la educación es la inserción laboral. Este desequilibrio no solo causa una profunda frustración entre las mujeres, que se sienten formadas sin un propósito claro, sino que también representa una preocupación para la sociedad. La inversión en educación, tanto en tiempo como en recursos, que no se traduce en oportunidades laborales para este colectivo cualificado, implica un desperdicio de talento humano (Alberti, Escario y Matas, 2000).

El estudio del bienestar psicológico, enmarcado en un contexto de diferencias de género, representa un campo de investigación crecientemente relevante en la psicología contemporánea. Esta área explora cómo los factores biológicos, sociales y psicológicos interactúan y contribuyen a las diferencias observadas en el bienestar de hombres y mujeres. Investigaciones recientes han arrojado luz sobre aspectos multifacéticos de este tema, incluyendo la satisfacción con la imagen corporal, la autoestima y el bienestar subjetivo, así como las dificultades en las relaciones sociales o el autocontrol, especialmente durante periodos críticos como la adolescencia.

El estado actual de la investigación sobre las diferencias de género en el bienestar psicológico es multifacético, abarcando factores biológicos, sociales y psicológicos.

Estudios recientes han proporcionado perspectivas sobre cómo estos factores contribuyen a las diferencias observadas entre géneros.

Un estudio que examinó la insatisfacción con la imagen corporal encontró que las mujeres informaron una mayor satisfacción con las áreas de su cuerpo y apariencia en comparación con los hombres, desafiando la visión tradicional de que las mujeres generalmente están menos satisfechas con su apariencia (Swami, Barron, Weis, & Furnham, 2022). Este estudio también identificó el bienestar psicológico como un mediador significativo entre el perfeccionismo y la insatisfacción con la imagen corporal, sugiriendo que las intervenciones destinadas a mejorar el bienestar psicológico podrían ser beneficiosas para abordar las preocupaciones sobre la imagen corporal (Swami, Barron, Weis y Furnham, 2022).

Las investigaciones sobre el bienestar subjetivo entre niños y adolescentes españoles indicaron que no había diferencias significativas de género en el bienestar evaluativo, pero sí se encontraron diferencias en los componentes afectivos, con las adolescentes femeninas puntuando más alto tanto en afecto positivo como negativo (Esteban-Cornejo, Tejero-González, Sallis y Veiga, 2020). Por otro lado, los adolescentes masculinos mostraron niveles más altos de esperanza (Esteban-Cornejo, Tejero-González, Sallis & Veiga, 2020). Estos hallazgos apuntan a posibles factores biológicos, psicológicos y sociales que pueden contribuir a las diferencias de género en el bienestar subjetivo, como los cambios hormonales, estrategias de afrontamiento, autoestima y roles de género tradicionales (Esteban-Cornejo, Tejero-González, Sallis y Veiga, 2020).

Un estudio longitudinal de Inglaterra destacó que las niñas informaron niveles más altos de dificultades emocionales, conductuales e hiperactividad/desatención, así como un declive en el bienestar subjetivo en comparación con los niños durante la adolescencia temprana y media (Patalay y Gage, 2022). El estudio también enfatizó el papel de los factores de resiliencia, como las habilidades de resolución de problemas y las conexiones sociales, en mitigar las dificultades de salud mental y promover el bienestar subjetivo (Patalay y Gage, 2022).

La importancia de considerar factores biológicos en la comprensión de las diferencias de género en el bienestar psicológico enfatizó la interacción entre predisposiciones moldeadas biológicamente y el contexto social (Levtov, van der Gaag, Greene, Kaufman & Barker, 2020). Esta perspectiva sugiere que los genes, las hormonas sexuales y la historia evolutiva deben tenerse en cuenta al examinar las diferencias de género en el bienestar psicológico (Levtov, van der Gaag, Greene, Kaufman y Barker, 2020).

Por todo ello, en esta investigación se pretende conocer el bienestar psicológico de los adolescentes universitarios según el sexo, y conocer así si existen diferencias entre ellos.

El objetivo que llevamos a cabo en la investigación se centra en evaluar y comparar los niveles de bienestar psicológico general entre mujeres y hombres universitarios. Y como hipótesis se entendería el conocer si “Las mujeres universitarias tienen peor bienestar psicológico que los hombres universitarios”.

MÉTODO

La investigación se ha llevado a cabo adoptando un enfoque metodológico cuantitativo de tipo descriptivo, con un énfasis en la creación de un diseño de encuesta. El objetivo principal es analizar las relaciones entre dos o más variables, usualmente expresadas en términos de grado de asociación o magnitud de dependencia (Cubo et al., 2011).

Participantes

Se seleccionaron los participantes mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Dado que este tipo de muestreo no es probabilístico, los sujetos fueron elegidos por su accesibilidad o por poseer características específicas que los clasifican dentro de la segmentación previamente definida.

En concreto, se incluyó a estudiantes de primer y cuarto año de cada Grado de las distintas Facultades de la Universidad de Extremadura, así como a estudiantes de un Máster de cada Facultad, tanto en el Campus de Cáceres como en el de Badajoz. Asimismo, se consideró una muestra de estudiantes de primer y cuarto año de los diferentes Grados de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, como se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Descripción de la muestra

Campus de Badajoz			
Facultad	Grado o Máster	Cursos	Nº
Escuela de Ingenierías Industriales	Grado en Ingeniería Electrónica y de Materiales.	4º	2
	Grado en Ingeniería Mecánica.	4º	10
Escuela de Ingenierías Agrarias	Grado en Ingeniería Electrónica, Industrial y Automática.	1º	7
		4º	5
Facultad de Biblioteconomía y Documentación	Grado de Comunicación Audiovisual.	4º	16
Facultad de Ciencias	Grado en Química.	1º	28
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	Grado de Administración y Dirección de Empresas.	1º	22
		4º	39
Facultad de Educación Badajoz	Grado de Primaria.	4º	10
	Grado en Psicología.	3º	45
		4º	10
		1º	60
Facultad de Medicina	Grado en Fisioterapia.	4º	21
Total, Facultades de Badajoz			275

Tabla 1. Descripción de la muestra (continuación)

Campus de Cáceres			
Facultad	Grado o Máster	Curso	Nº
Escuela Politécnica	Grado en Ingeniería Informática en Ingeniería de Computadores.	1º	21
		4º	15
Escuela Universitaria de Enfermería y Terapia Ocupacional	Grado en Terapia ocupacional.	1º	37
	Máster Universitario en Investigación (MUI) en Ciencias Sociosanitarias.		6
Facultad de Ciencias del Deporte	Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	1º	38
Facultad de Filosofía y Letras	Grado de Estudios Ingleses	1º	18
		4º	21
Facultad de Formación del Profesorado	Grado de Infantil.	1º	7
		2º	1
		4º	1
	Grado de Primaria.	1º	40
		Grado de Educación Social.	2º
	Máster Universitario en Investigación (MUI) en Ciencias Sociales y Jurídicas de la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres.		10
Facultad de Veterinaria	Grado en Veterinaria	1º	6
		4º	8
Total, Facultades de Cáceres			284
Universidad de Salamanca			
Facultad	Grado o Máster	Curso	Nº
Facultad de Educación de Salamanca	Grado de Infantil.	1º y 4º	61
	Grado de Primaria.	1º y 4º	100
	Grado de Educación Social.	1º y 4º	70
	Grado de Pedagogía.	1º y 4º	7
Total, Facultad de Educación Salamanca			238
Total			797

En total, la muestra seleccionada consistió en 797 universitarios, de los cuales 220 son hombres (27,6%) y 577 son mujeres (72,4%), como se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de muestra por sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	220	27,6	27,6	27,6
	Mujer	577	72,4	72,4	100,0
	Total	797	100,0	100,0	

Las edades de los participantes se agrupan en tres rangos: de 17 a 20 años (515 personas, 64,6%), de 21 a 24 años (234 personas, 29,4%), y mayores de 24 años (48 personas, 6%), datos que se reflejan en la Tabla 3.

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje de muestra por edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	17 - 20 años	515	64,6	64,6	64,6
	21 - 24 años	234	29,4	29,4	94,0
	> 24 años	48	6,0	6,0	100,0
	Total	797	100,0	100,0	

Instrumento

Este estudio examina la influencia del sexo en el bienestar psicológico de los universitarios. Para medir dicho bienestar, se utilizó el cuestionario *General Health Questionnaire* (GHQ-12) desarrollado por Goldberg y Williams (1988).

Este cuestionario ha mostrado una alta fiabilidad en diversos estudios, con un alfa de Cronbach que oscila entre 0,82 y 0,86 (Goldberg et al., 1997). Investigaciones recientes realizadas en España han reportado un alfa de Cronbach de 0,76 (Sánchez-López y Dresch, 2008).

Procedimiento

El primer paso en la investigación consistió en contactar a los tutores de varias aulas de las universidades de Extremadura y Salamanca para solicitar su autorización para administrar los cuestionarios en sus clases. Cabe destacar que algunos cuestionarios se realizaron en formato online, lo que permitió mayor flexibilidad horaria. Estos fueron administrados a través de la plataforma virtual de la Universidad de Extremadura (CAMPUS VIRTUAL).

RESULTADOS

En cuanto al bienestar psicológico, autores como Victoria (1999) identifican diferentes grupos de sujetos según la puntuación obtenida en el GHQ-12. En la Tabla 4 se muestran los sujetos con una puntuación igual o superior a 15, mientras que en la otra parte de la tabla se agrupan en tres subgrupos según su nivel de bienestar psicológico por su rendimiento académico: "bajo deterioro" (entre 0 y 9), "normal" (entre 10 y 16) y "alto deterioro" (entre 17 y 36).

Tabla 4. Muestra por sexo del GHQ

Sexo	≥ 15	Bajo deterioro 0 - 9	Normal 10 - 16	Alto deterioro 17 - 36
GHQ N°	N°			
Hombre (220)	41	109	84	27
Mujer (577)	190	151	291	135
Total	231	260	375	162
GHQ %	%			
Hombre (220)	18,64%	49,54%	38,18%	12,27%
Mujer (577)	32,93%	26,17%	50,26%	23,40%
Total	28,98%	32,62%	47,05%	20,33%

Al examinar nuestros datos, la Tabla 4 destaca las diferencias en los resultados entre mujeres y hombres. El 32,93% (190) de las mujeres de nuestra muestra (577) tienen puntuaciones iguales o superiores a 15 en este cuestionario, lo que podría indicar un bienestar psicológico por su rendimiento académico más bajo. En contraste, solo el 18,64% (41) de los hombres alcanzan estos niveles, mostrando un porcentaje menor en comparación con las mujeres participantes en nuestro estudio.

Cabe destacar que dos sujetos lograron la puntuación máxima posible en el GHQ-12, mientras que otros dos obtuvieron la puntuación mínima. El grupo más numeroso de participantes en este estudio (375 – 47,05%) se encuentra en el subgrupo "normal" (entre 10 y 16), lo que sugiere que no presentan problemas psicológicos significativos. Sin embargo, es relevante mencionar que 162 sujetos, es decir, el 20,33% de la muestra, podrían estar en riesgo de tener un problema de salud mental. En cuanto al grupo de "bajo deterioro", es importante señalar que un 49,54% de los hombres (109 de los 220 incluidos en el estudio) se encuentran en esta categoría, lo que sugiere diferencias en la salud mental entre hombres y mujeres.

Victoria (1999) sostiene que la aplicación del cuestionario GHQ-12 revela dos factores claramente diferenciados según los ítems. El Factor I se asocia con la salud general y el sentimiento de bienestar, abarcando aspectos como los efectos positivos y su manifestación psicofisiológica, evaluados a través de los ítems 1, 2, 5, 7, 9 y 12.

Por otro lado, el Factor II está relacionado con el funcionamiento social adecuado, evaluando la competencia del individuo en cuanto a su capacidad para enfrentar dificultades, tomar decisiones oportunas y autoevaluarse positivamente. Este factor se mide a través de los ítems 3, 4, 6, 8, 10 y 11 (Victoria, 1999).

Teniendo en cuenta estos dos factores, es importante analizarlos según el sexo, como se muestra en las siguientes figuras.

Figura 1. Porcentajes de respuesta de los hombres según el Factor I del GHQ 12

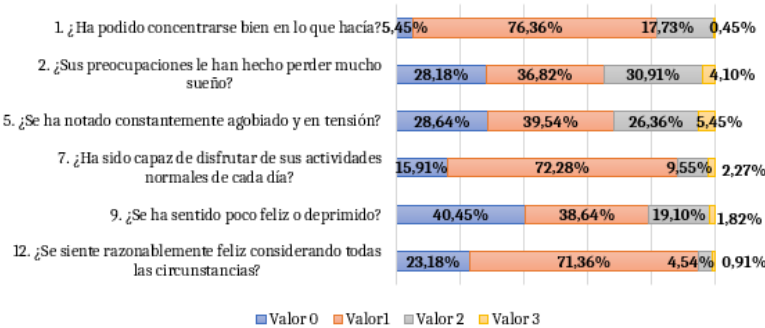
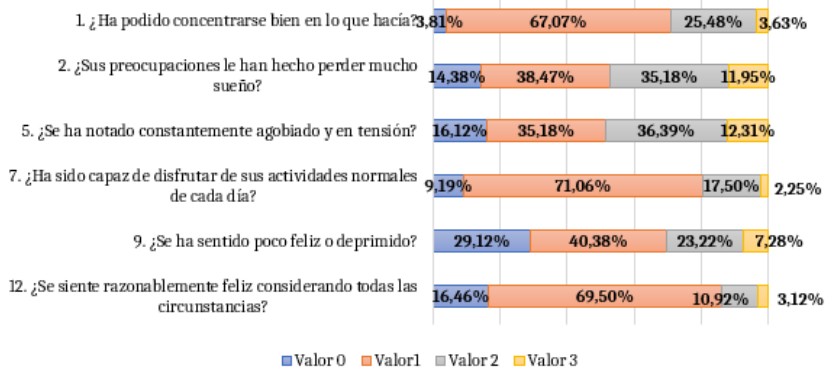


Figura 2. Porcentajes de respuesta de las mujeres según el Factor I del GHQ 12



En relación con el Factor I, se observa que en todas las preguntas las mujeres presentan un mayor porcentaje en los valores 2 y 3, correspondientes a las respuestas "Menos que lo habitual" o "Algo más que lo habitual" y "Mucho menos que lo habitual" o "Mucho más que lo habitual". Esto sugiere que, en el Factor I, las mujeres de nuestra muestra experimentan una peor salud general o bienestar en comparación con los hombres.

Figura 3. Porcentajes de respuesta de los hombres según el Factor II del GHQ- 12

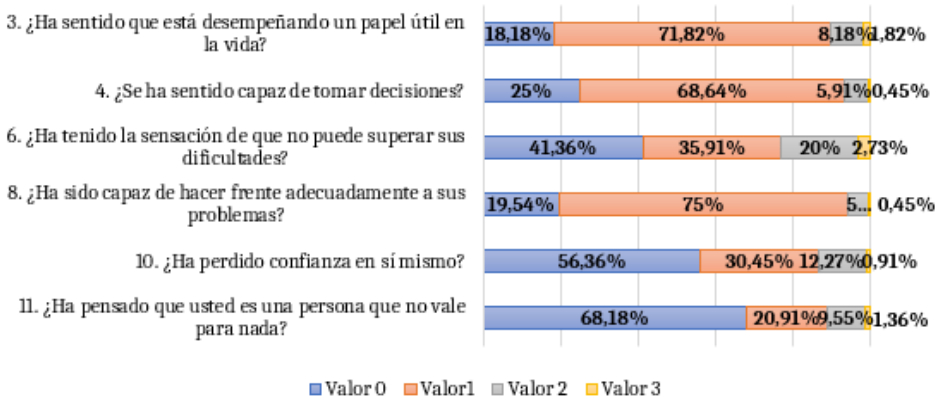
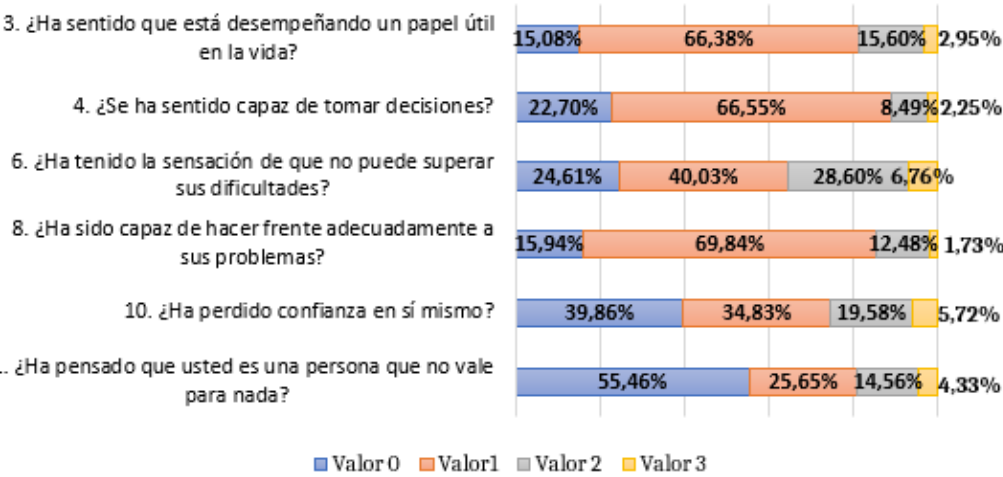


Figura 4. Porcentajes de respuesta de las mujeres según el Factor II del GHQ- 12



Respecto al Factor II, también se observa que las mujeres tienen un mayor porcentaje en los valores 2 y 3 en todas las preguntas, lo que indica un peor funcionamiento social, con una menor capacidad para tomar decisiones y una autoevaluación más negativa en comparación con los hombres.

En el análisis inferencial, es crucial considerar el constructo de bienestar psicológico en función del sexo. Los datos de nuestra muestra indican que las mujeres experimentan un bienestar psicológico inferior al de los hombres. Estos resultados se corroboraron mediante la prueba U de Mann-Whitney, que arrojó una significación de $p=0,00$, como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5. Prueba de U de Mann-Whitney

Estadísticos de contraste ^a	
	Suma de los ítems del GHQ12 por persona
U de Mann-Whitney	45109,000
W de Wilcoxon	69419,000
Z	-6,333
Sig. asintót. (bilateral)	,000
a. Variable de agrupación: Sexo.	

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Este estudio pone de manifiesto una clara diferencia en el bienestar psicológico entre estudiantes universitarios hombres y mujeres según su rendimiento académico. Esta disparidad parece estar influenciada por la insatisfacción con la imagen corporal y las relaciones sociales entre compañeros. Las mujeres, en particular, enfrentan una

mayor presión social derivada de ideales tradicionales que, históricamente, han otorgado a los hombres un rol predominante de autoridad, mientras que las mujeres han sido vistas principalmente como responsables del cuidado del hogar y la familia.

Los problemas relacionados con la imagen corporal suelen estar más asociados con las mujeres. Esto se ve respaldado por investigaciones como las de Grabe, Ward y Hyde (2008), que destacan que las mujeres son más vulnerables a las expectativas y normas sociales. Esta situación persiste debido a la continua influencia cultural y social que perpetúa estas desigualdades.

A lo largo del tiempo, las mujeres han luchado por lograr la igualdad de derechos laborales, educativos y sociales con los hombres. Sin embargo, la realidad aún refleja numerosos ejemplos de desigualdad de género. La lucha por la igualdad de derechos sigue siendo una constante en la vida de muchas mujeres, quienes enfrentan barreras y desafíos adicionales que afectan negativamente su bienestar psicológico.

En conclusión, el estudio revela que las estudiantes universitarias experimentan un menor bienestar psicológico en comparación con sus compañeros masculinos. Esta diferencia puede atribuirse a una combinación de presiones sociales, insatisfacción con la imagen corporal y las persistentes desigualdades de género que continúan afectando de manera desproporcionada a las mujeres. Estas conclusiones resaltan la necesidad de abordar las disparidades de género en el entorno universitario y en la sociedad en general, con el fin de promover un bienestar psicológico equitativo para todos.

Además, es importante considerar que estas diferencias en el bienestar psicológico también pueden tener un impacto directo en el rendimiento académico de las estudiantes universitarias. La presión por cumplir con las expectativas académicas y sociales, sumada a las desigualdades de género y la autoimagen negativa, puede llevar a un estrés crónico que afecte su desempeño académico y, en consecuencia, sus oportunidades futuras. Por lo tanto, es esencial implementar políticas y programas de apoyo que aborden estos factores de manera integral, con el fin de garantizar un entorno académico más inclusivo y equitativo, donde todos los estudiantes, independientemente de su género, puedan desarrollar su potencial al máximo sin enfrentar barreras adicionales.

REFERENCIAS

- Alberdi, I., Escario, P., y Matas, N. (2000). *Las mujeres jóvenes en España*. Fundación "la Caixa".
- Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J. L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Esteban-Cornejo, I., Tejero-González, C.M., Sallis, J.F., y Veiga, Ó.L. (2020). The Investigation of Gender Differences in Subjective Wellbeing in Children and Adolescents: The

UP&DOWN Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 2732. doi:10.3390/ijerph17082732

Eurostat (2010). *Statistics. Education and training. Distribution of pupils / Students by level* 2007. Recuperado de: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>

Goldberg, D.P., Gater, R., Sartorius, N., Ustun, T.B., Piccinelli, M., Gureje, O., y Rutter, C. (1997). The validity of two versions of the GHQ in the WHO study of mental health illness in general health care. *Psychological Medicine*, 27, 191-197.

Goldberg, P. y Williams, P. (1988). General Health Questionnaire. *International Journal of Clinical and Health Psychology*.

Grabe, S., Ward, L. M., & Hyde, J. S. (2008). The role of the media in body image concerns among women: a meta-analysis of experimental and correlational studies. *Psychological Bulletin*, 134(3), 460.

Instituto Nacional de Estadística (2021). *Población que usa Internet (en los últimos tres meses). Tipo de actividades realizadas por Internet*. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925528782&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout

Instituto nacional de tecnologías de la comunicación y Orange (2011). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de smartphones por los niños y adolescentes españoles. Observatorio de la Seguridad de la Información*. Recuperado de: http://www.inteco.es/guias_estudios/Estudios/Estudio_moviles_3C2011

Levtov, R., van der Gaag, N., Greene, M., Kaufman, M., y Barker, G. (2020). Gender norms and the wellbeing of girls and boys: Evidence from the Global Early Adolescent Study. *The Lancet Global Health*, 8(5), e633-e644. doi:10.1016/S2214-109X(20)30550-7

Molero, F. y Morales, J.F. (1995). Innovación y cambio en las elecciones femeninas de carreras técnicas, (111-125). En M.T. Vega y M.C. Tabernero (Comps.), *Psicología social de la educación y de la cultura, ocio, deporte y turismo*. Madrid: Eudema

Patalay, P. y Gage, S.H. (2022). Gender difference in the change of adolescents' mental health and subjective wellbeing trajectories. *European Child & Adolescent Psychiatry*. doi:10.1007/s00787-022-01961-4

Sánchez-López, M.P. y Dresch, V. (2008). The 12-Item General Health Questionnaire (GHQ- 12): Reliability, external validity and factor structure in the Spanish population. *Psicothema*, 20, 839-843.

Swami, V., Barron, D., Weis, L., y Furnham, A. (2022). Risk factors in body image dissatisfaction: Gender, maladaptive perfectionism, and psychological wellbeing. *Heliyon*, 8(3), e09745. doi:10.1016/j.heliyon.2022.e09745

Victoria, C. (1999). Manual para la utilización del cuestionario de salud general de Goldberg. Adaptación cubana. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 1(15), 88-97.

CAPÍTULO 3

INTERVENCIONES EDUCATIVAS PARA ABORDAR LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

JESÚS CHACÓN-CHAPARRO, SILVIA CAMPOS-RUIZ, GRACIELA ARRÁEZ-VERA,
Y MARÍA CARMEN MARTÍNEZ-MONTEAGUDO

Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

La violencia constituye una de las principales amenazas a la convivencia social, y es definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) como la ejecución intencional de comportamientos agresivos con el fin de lograr ciertos objetivos. Un concepto estrechamente relacionado es el de violencia de género, producido cuando existe una asimetría de poder en las relaciones entre hombres y mujeres, de modo que los primeros ejercen dominio físico, verbal, social o psicológico. Esta situación se agrava por la normalización de comportamientos estereotipados asociados a cada género (Jaramillo-Bolívar y Carnaval-Erazzo, 2020; Poggi, 2019). Recientemente, ha emergido el concepto de violencia de género en redes sociales (VGRS), representando una mayor intensidad, alcance y permanencia en el tiempo para la víctima en comparación con la violencia de género presencial (Varela, Méndez-Lois, y Fernández, 2021; Villar, Méndez-Lois, y Barreiro, 2021). Para abordar eficazmente esta problemática, es necesario reconocer los estereotipos de género que la perpetúan, así como identificar las acciones que previenen su aparición.

Esto nos lleva a examinar cómo las diferencias de género pueden generar problemas de convivencia. En las sociedades occidentales, tradicionalmente a los varones se les han atribuido comportamientos como la tendencia a asumir riesgos, ser competitivos, independientes, viriles, asertivos y líderes. En cuanto a las mujeres, se destacan atributos relacionados con la modestia, pasividad y promoción del bienestar social (Eagly y Wood, 2016; Kachel, Steffens, y Niedlich, 2016; Mahalik et al., 2005; Santoro, 2018). La normalización de estos prejuicios puede llevar a los jóvenes a aceptarlos como una realidad inmutable, generando en ellos una huella indeleble (Evangelista-García, 2019; Larrañaga, Monguí, Núñez-Gómez, y Rangel, 2022). Esto podría contribuir a la aparición de violencia de género en etapas evolutivas posteriores (Santoro, Martínez-Ferrer, Gimeno, y Musitu, 2018). Una prevención temprana del desarrollo de estereotipos puede flexibilizar el pensamiento de los individuos, disminuyendo la incidencia e intensidad de estos comportamientos violentos (Capano, 2021; Riquelme, Cánovas, Orellana, y Sáez, 2019, Vázquez, 2019).

El conocimiento y difusión de buenas prácticas educativas pueden contribuir a implementar medidas que prevengan e inhiban la aparición de actuaciones violentas de esta naturaleza. Por este motivo, el presente estudio plantea como objetivo principal realizar una revisión sistemática de programas de prevención e intervención en relación con la violencia de género y la VGRS. Se definen así dos metas específicas: (a) identificar los diferentes aspectos socioemocionales abordados en etapas educativas obligatorias para combatir la violencia de género; (b) detectar las manifestaciones de violencia de género que son objeto de intervención en el entorno escolar. De esta manera, se plantean dos hipótesis: (i) las intervenciones educativas están relacionadas con los intereses vitales de los destinatarios; (ii) las actuaciones realizadas abarcan la prevención de la violencia de género y de la VGRS.

METODOLOGÍA

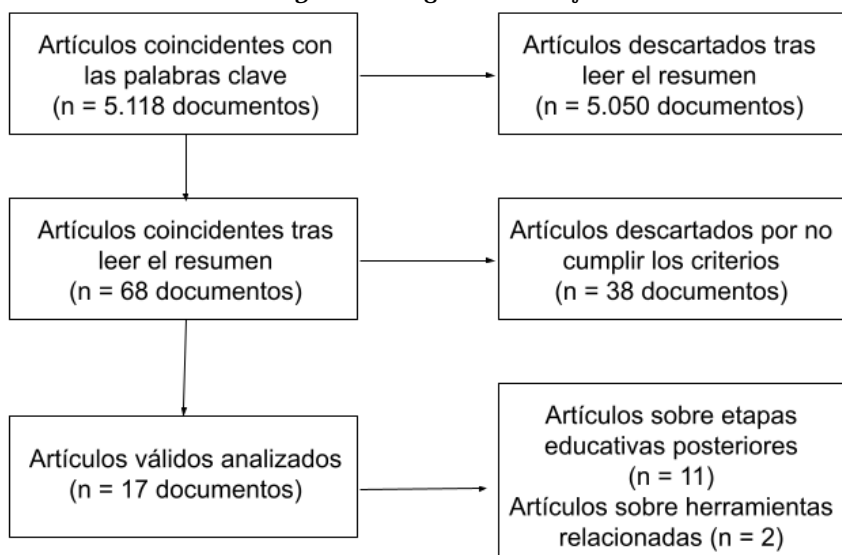
Con el fin de responder a las hipótesis de la investigación, se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva de artículos, trabajos, capítulos de libro e intervenciones de congresos relacionados con estereotipos, roles, violencia de género, violencia de pareja, VGRS, herramientas de intervención, entre otros conceptos relacionados. Se analizaron las bases de datos PsycNet, ERIC, Scielo, Scopus y Web of Science, empleando los campos de "título", "resumen" y "palabras clave o descriptores". La búsqueda se realizó en lengua inglesa, incluyendo entradas publicadas hasta diciembre de 2023, sin aplicar otras restricciones temporales para recabar la mayor cantidad de resultados posibles. Las palabras clave empleadas para la búsqueda se dividieron en tres bloques, realizando distintas combinaciones entre ellos: (a) technolog*, social network*, on-line, cyber-harass*, cyberharass*, cyber*, online, cyber-violen*, cyberviolen*; (b) sexism*, stereotyp*, gender rol*, violence against wom*, violence against girl*, violence against women and girl*, VAWG, gender norm*, gender*, sexis*, sexist cyber-harass*, sexist cyberharass*, cyber femin*, cyberfemin*, masculini*, femininini*, gender-based violen*; (c) prevent*, program*, intervent*, treat*.

En cuanto al proceso de identificación y clasificación de documentos, se realizó una lectura inicial de los resúmenes de los artículos, seleccionando aquellos que cumplieran con los siguientes criterios: (1) estudios escritos en inglés o español; (2) ámbito empírico, habiéndose aplicado de manera efectiva en alguna realidad educativa concreta; (3) dirigidos a estudiantes de niveles educativos inferiores al universitario. Tras una selección inicial de artículos, se procedió a la lectura detallada de los mismos para clasificar las intervenciones según la edad de los destinatarios. A continuación, se revisó la bibliografía de los documentos, aplicando los criterios de selección anteriores con el fin de determinar otros textos a incluir en la presente revisión bibliográfica.

Materiales

De un total de 5.118 resúmenes revisados, se realizó una selección inicial de 68 documentos. Tras su lectura pormenorizada, se determinó que 30 de ellos correspondían a intervenciones educativas, y finalmente se analizaron pormenorizadamente 17 artículos correspondientes a etapas educativas preuniversitarias. Estos textos cumplen con los criterios de inclusión anteriormente establecidos, abordando alguno de los siguientes temas: prevención o intervención ante violencia de género, prevención o intervención ante violencia de pareja, prevención o intervención ante estereotipos o roles de género. La selección se realizó según lo mostrado en la Figura 1.

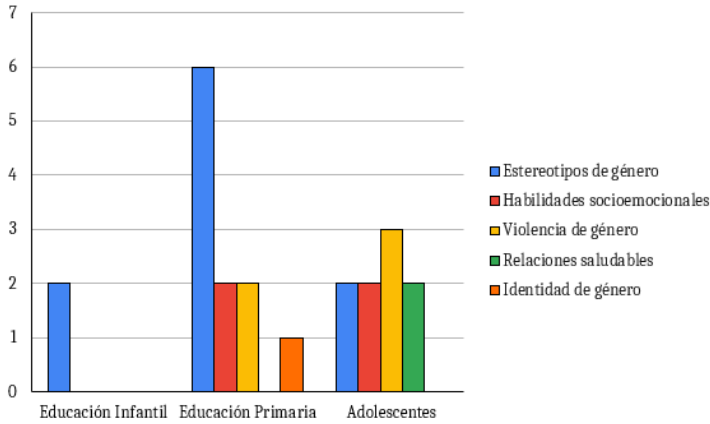
Figura 1. Diagrama de flujo



RESULTADOS

Con el fin de facilitar el análisis, los resultados se ordenaron cronológicamente atendiendo a la edad de los destinatarios. De este modo, se encontraron dos intervenciones realizadas en Educación Infantil, siete en Educación Primaria y ocho dirigidas a adolescentes (Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato). Cada intervención abordó uno o varios aspectos psicosociales relacionados con la prevención de violencia de género y la VGRS, tal como se muestra en la Figura 2.

Figura 2. Intervenciones realizadas en cada grupo de destinatarios



En Educación Infantil, las acciones se centraron en la prevención, flexibilizando la percepción de los estereotipos de género asociados a las profesiones (Chung y Huang, 2021; Doni, 2021). Este trabajo continuó en Educación Primaria (Ollis et al., 2021), profundizando en el desarrollo de las habilidades socioemocionales del alumnado (Garzón y Carcedo, 2020; Visser, 2021), la conciencia y el respeto ante diversas identidades de género (Scharrer et al., 2023), y la capacidad de reconocer y actuar ante hechos constitutivos de violencia de género (Taylor, Mumford y Stein, 2015). En cuanto a las intervenciones dirigidas a adolescentes, se reforzaron y profundizó en los objetivos de las etapas anteriores (Kågesten et al., 2021; Sarncris et al., 2019; Soler-Campo, 2018). No obstante, en ninguno de los artículos analizados se intervino directamente contra la VGRS, a pesar de haberse utilizado recursos tecnológicos para combatir los estereotipos y violencia de género presencial. Asimismo, la mayoría de las actuaciones limitaron el seguimiento y la evaluación de su eficacia a un periodo inferior a 12 meses después de su finalización.

Con respecto a la tipología de actividades, en Educación Infantil se emplearon cuentos y recursos manipulativos. En Educación Primaria se utilizaron obras literarias (García-Huidobro y Montenegro, 2021), recursos audiovisuales (Scharrer et al., 2023), juegos de roles (Garzón y Carcedo, 2020), así como otras herramientas para que los destinatarios analizaran su entorno cercano y actuaran proactivamente ante situaciones de violencia de género. En cuanto a las intervenciones con adolescentes, se siguió la línea de trabajo de las etapas anteriores (Levesque, Johnson, Welch, Prochaska y Paiva, 2016; Plourde et al., 2015; Vives-Cases et al., 2021), incorporando actividades en las que trabajaron conjuntamente hijos y progenitores (Rizzo et al., 2021). Esto contribuyó a incrementar, a nivel familiar, la conciencia sobre comportamientos adecuados e inadecuados en materia de género (Navarro-Perez, Oliver, Carbonell y Schneider, 2020; Ndungu, Ngcobo-Sithole y Gibbs, 2023). La Tabla

1 presenta una síntesis de las principales características de las intervenciones seleccionadas, así como los resultados alcanzados tras su ejecución.

Tabla 1. Síntesis de resultados de las intervenciones educativas analizadas

Autores	Año	Destinatarios	Duración / Nº sesiones	Tipo de intervención	Instrumentos evaluación	Resultados
Chung y Huang	2021	Educación Infantil	2 meses 16 sesiones	Prevención estereotipos género. Cuentos	Cuestionario previo y posterior	Desarrollo de capacidad argumentativa crítica sobre si los oficios presentados podían corresponder a uno o ambos géneros. Aumento de la flexibilidad de pensamiento y disminución en la intensidad de influencia de los estereotipos.
Doni	2021	Educación Infantil	2 días 90 minutos/ses ión	Prevención estereotipos género	Cuestionario previo y posterior	Mejor identificación de estereotipos y profesiones. Mayor flexibilización en el pensamiento de las chicas.
Ollis, Iannucci, Keddie, Holland, Delaney, y Kearney	2021	Educación Primaria	6 meses	Prevención estereotipos género	Cuestionario previo y posterior (COAT-AM y COAT-PM)	Disminución de la intensidad de influencia de los estereotipos de género en cuanto a profesiones. Los roles sociales son menos fuertes a menor edad del alumnado.
Garzón y Carcedo	2020	Educación Primaria	3 meses 2 sesiones/ semana	Prevención violencia pareja. Habilidades socioemocional es	Cuestionario previo y posterior. Escala percepción género participantes	Mejora significativa en varones en los ámbitos de conciencia de género y empatía. Mejora de la convivencia entre pares. Mayor conciencia sobre la influencia negativa de la violencia.
García- Huidobro y Montenegro	2021	Educación Primaria	12 sesiones	Prevención estereotipos género. Cuentos	No indicado	Recreación de cuentos clásicos, eliminando los estereotipos de género. Explicitación del currículum oculto y mejora de sus relaciones sociales con el género opuesto.
Visser	2021	Educación Primaria	2 cursos. 6 sesiones/año	Prevención estereotipos género. Habilidades socioemocional es	Cuestionario previo y posterior Escala percepción género Jewkes. Escala de autoestima Rosenberg. Cuestionario relaciones familiares.	Durante el primer año de aplicación, mejora significativa de los varones en materia de percepción de género. Aumento de la autoestima de los participantes y de habilidades sociales: visión igualitaria y comportamientos asertivos en interacciones cotidianas.

Tabla 1. Síntesis de resultados de las intervenciones educativas analizadas
(continuación)

Scharrer, Durrani, Suren, Kang, Zhou, 2023 y Butterworth		Educación Primaria	4 sesiones	Prevención: roles y estereotipos género. Audiovisuales online	Registro actuaciones aula	Aumento de conciencia sobre los estereotipos y expresiones de identidad mostrados. Análisis crítico de roles de género mostrados por <i>influencers</i> . Se identifican las redes sociales como vehículo de expresión de la propia identidad.
Sarnquist et al.	2019	Educación Primaria	6 semanas	Prevención estereotipos y violencia género	Cuestionario previo y posterior	Disminución general de factores de riesgo. Las chicas mejoraron sus habilidades de identificación y actuación ante agresiones sexuales. Los chicos mejoraron su autoconfianza y respecto ante las decisiones del sexo contrario.
Taylor, Mumford, y Stein	2015	Educación Primaria. Adolescentes	6 sesiones	Prevención violencia pareja y acoso sexual	Cuestionario selección, previo y posterior	Reducción considerable de la violencia entre pares. Visibilización de la violencia de género existente, aumentando el número de denuncias.
Soler-Campo	2018	Adolescentes	6 sesiones 90 minutos	Prevención estereotipos y roles género. Cuentos.	Cuestionario previo y posterior. Encuesta gamificada final.	Aumento de conciencia sobre cómo los roles y estereotipos de género limitan las interacciones entre pares.
Rizzo, Houck, Barker, Collibee, Hood, y Bala	2021	Adolescentes. Progenitores	1 mes 4 módulos Online	Prevención violencia pareja e intrafamiliar. Gamificación	Cuestionarios final módulo. Cuestionario posterior (6 y 9 meses)	Tanto a la finalización como en los 9 meses posteriores al estudio, más del 87% de los padres y del 65% de los hijos muestran una disminución de actuaciones constituyentes de violencia de género. Mejora en la comunicación familiar y en la percepción de las habilidades propias de regulación, tanto comportamental como emocional.
Levesque, Johnson, Welch, Prochaska, y Paiva	2016	Adolescentes	3 meses 1 sesión/mes	Prevención e intervención violencia adolescente	Escala valoración propia	Programa online gratuito “Teen Choices”. Reducción significativa de la violencia de género en los 6-12 meses posteriores a la intervención. Aumento del apoyo a las víctimas, pero se requieren actividades de refresco según pasan los meses.

Tabla 1. Síntesis de resultados de las intervenciones educativas analizadas
(continuación)

Vives-Cases et al.	2021	Adolescentes	24 meses 5 módulos 15-17 sesiones por módulo	Prevención violencia pareja. Creación vídeos	Cuestionario previo y posterior	Reducción significativa de la violencia de género. Creación de producciones audiovisuales donde los participantes visibilizan situaciones de violencia de género y fomentan la reflexión crítica (https://www.lights4violence.eu).
Ndungu, Ngcobo-Sithole, y Gibbs	2023	Adolescentes	2 semanas 5 sesiones. Online	Prevención violencia género	Cuestionario final	Identificación y visibilización de factores relacionados con la violencia de género, relacionándolos con su realidad cotidiana. Los participantes propusieron intervenciones concretas adecuadas a su contexto social.
Plourde et al.	2015	Adolescentes	1 sesión	Prevención violencia género. Teatro	Cuestionario final y posterior (4-6 semanas después). Seguimiento en 12 y 24 meses	Más de un 60% de los participantes identifican la intervención como útil y capacitante para reconocer situaciones de violencia de género e intervenir ante ellas. Mejora de la percepción de las habilidades de intervención, si no son ellos las víctimas. Los resultados son constantes hasta 24 meses después de la intervención.
Navarro-Pérez, Oliver, Carbonell, y Schneider	2020	Adolescentes	2 semanas	Prevención estereotipos y violencia género en hogares de acogida. Gamificación	Registro actuaciones aula. Encuesta autoevaluación	Mejora en la percepción sobre el sexo opuesto. Incremento del compromiso ante violencia de género, sexismo y prejuicios.
Kågesten, Oware, Ntinyari, Langat, Mboya, y Ekström,	2021	Adolescentes	6 semanas	Prevención estereotipos y violencia género. Programas entrenamiento	Cuestionario previo y posterior	Las chicas aprendieron a resistir de manera activa y asertiva las experiencias sexuales no deseadas. Los chicos mejoraron su autoconfianza y conciencia sobre la importancia del consentimiento. Disminución de factores de riesgo ante situaciones y conductas negativas, aunque los varones mantienen algunos estereotipos de género.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Esta revisión sistemática persigue dos objetivos específicos: identificar los aspectos psicosociales trabajados en entornos educativos en materia de prevención de la violencia de género, así como determinar si esta problemática se aborda en todas sus manifestaciones. Tras analizar los 17 artículos que cumplían con los criterios de inclusión, se observó que las propuestas reseñadas trabajaron el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, la identificación de estereotipos, y la respuesta activa ante la violencia de género. No obstante, a pesar de haberse empleado herramientas digitales en estas actuaciones, no se efectuaron actividades concretas contra la VGRS.

Las intervenciones realizadas tendieron a ajustarse a los estadios evolutivos y a las necesidades socioemocionales de los destinatarios, confirmando así la primera hipótesis de este estudio. En la etapa de Educación Infantil, las actuaciones se centraron en los estereotipos de género relacionados con las profesiones. El alumnado de esta edad tiende a imitar a sus referentes adultos, estableciendo intuitivamente una relación entre oficio y género (Bálsamo, 2022). Se proporcionaron herramientas a los destinatarios para que pudieran deconstruir dichas imágenes estereotipadas y flexibilizar su pensamiento sobre la libertad de cada persona para elegir una ocupación que le permita autorrealizarse, sin importar su género. Las intervenciones en Educación Primaria profundizaron en el trabajo realizado en la etapa anterior, buscando dotar al alumnado de recursos para desarrollar una socialización igualitaria. La etapa de 6 a 12 años supone un cambio evolutivo considerable; los niños amplían progresivamente su autonomía, estableciendo nuevas relaciones y vínculos fuera del hogar familiar (Vázquez, Basile, y López, 2022). De esta forma, se introdujeron habilidades relacionadas con la prevención de la violencia de pareja, el respeto al consentimiento, así como la deconstrucción de roles socialmente establecidos. Ambas etapas iniciales constituyen un punto clave para que el alumnado adquiera modelos de relación y masculinidad positivos, estableciendo factores de protección ante la violencia de género al promover relaciones igualitarias entre ambos géneros (Luque, 2021).

Durante las intervenciones dirigidas al grupo adolescente, disminuyó la atención prestada a los estereotipos de género y aumentó la concienciación sobre violencia sexual y de género. Los adolescentes buscan definir y crear su identidad (Quiroga, Capella, Sepúlveda, Conca, y Miranda, 2021). Las actuaciones analizadas persiguieron que este colectivo incrementara su conciencia social ante comportamientos inapropiados, proporcionando herramientas para fomentar su juicio crítico y evitar que se convirtieran en futuros perpetradores de situaciones violentas. Esto les permitió que desarrollaran un compromiso activo ante este tipo de agresiones, tanto en entornos educativos como en sus relaciones informales. Sin embargo, en la literatura

revisada no se encontraron documentos que mostraran experiencias educativas diseñadas específicamente contra la VGRS. Este aspecto se relaciona con la segunda hipótesis de esta revisión, ya que aparentemente no se realizaron intervenciones contra la violencia de género en todas sus manifestaciones. Resulta difícil pensar que no se están llevando a cabo actuaciones preventivas para abordar esta problemática; por lo tanto, es posible que existan buenas prácticas en este ámbito que no estén recogidas en la literatura científica.

En conclusión, esta revisión sistemática muestra la existencia de correlación entre los temas trabajados con los destinatarios y su ciclo vital. Se identificaron cinco áreas de interés en las que se centraron las intervenciones, proporcionando herramientas al alumnado para que actúe proactivamente contra la violencia de género en su entorno social de referencia. La mayoría de los textos analizados mostraron intervenciones educativas con resultados positivos, flexibilizando la rigidez cognitiva de los participantes frente los estereotipos de género y aumentando su implicación en la lucha contra la violencia de género. No obstante, no se encontraron intervenciones destinadas a la prevención de la VGRS; es importante abordar este tipo de violencia debido a la creciente importancia de Internet en las relaciones sociales. En cuanto a otras limitaciones encontradas, se destaca la ausencia de instrumentos de evaluación con validez y fiabilidad contrastada, así como un seguimiento insuficiente a largo plazo de la efectividad de las intervenciones realizadas. Dado que en esta revisión únicamente se han analizado intervenciones destinadas a niños y adolescentes, se pueden plantear tres futuras líneas de investigación: estudiar qué intervenciones y factores socioemocionales se han trabajado con destinatarios adultos y universitarios; acudir a fuentes primarias y centros educativos para registrar intervenciones en materia de VGRS; y profundizar en el efecto que producen este tipo de actuaciones en la prevención de la violencia de género, tanto presencial como virtual. Esto permitirá visibilizar cómo, a pesar de no abordar directamente la VGRS, los factores de protección pueden inhibir la aparición y el desarrollo de este tipo de violencia en todos sus ámbitos. En resumen, a pesar de los problemas detectados, se constató un esfuerzo significativo por convertir la escuela en un entorno seguro donde ambos géneros puedan relacionarse de manera positiva, igualitaria y prosocial.

Financiación

Esta investigación fue financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación, la Agencia y del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (Proyecto PID123118NA-100 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 / FEDER, UE).

REFERENCIAS

- Bálsamo, M.G. (2022). Teoría psicogenética de Jean Piaget : aportes para comprender al niño de hoy que será el adulto del mañana. *Cuadernos de Psicología y Psicopedagogía*, (7), 3-41.
- Capano-Bosch, A. y Massonnier, N. (2021). Víctimas silenciosas: exposición a violencia de género en niños y niñas. *Revista de Psicología*, 17, 47-61. doi:10.46553/RPSI.17.34.2021.p47-61
- Chung, Y. y Huang, H. (2021). Cognitive-based interventions break gender stereotypes in Kindergarten children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 13052. doi:10.3390/ijerph182413052
- Doni, E. (2021). Exposing preschool children to counterstereotypical professional role models using audiovisual means: A small study in a preschool in Greece. *Early Childhood Education Journal*, 49, 295-302. doi:10.1007/s10643-020-01071-3
- Eagly, A.H. y Wood, W. (2016). Social role theory of sex differences. En N. Naples, R.C. Hoogland, M. Wickramasinghe, y W.C.A. Wong (Eds.), *The wiley blackwell encyclopedia of gender and sexuality studies*(pp. 1-3). Wiley Blackwell. doi:10.1002/9781118663219.wbegss183
- Evangelista-García, A.A. (2019). Normalización de la violencia de género cómo obstáculo metodológico para su comprensión. *Nómadas*, 51, 85-97. doi:10.30578/nomadas.n51a5
- García-Huidobro, R., y Montenegro, C. (2021). Proyectos artísticos pedagógicos con enfoque de género para el trabajo en la escuela. *Foro Educativo*, 36, 101-131. doi:10.29344/07180772.36.2738
- Garzón, A.M. y Carcedo, R.J. (2020). Effectiveness of a prevention program for gender-based intimate partner violence at a Colombian Primary School. *Front Psychol*, 10, 3012. doi:10.3389/fpsyg.2019.03012
- Jaramillo-Bolívar, C.D., y Carnaval-Erazo, G.E. (2020). Violencia de género: Un análisis evolutivo del concepto. *Universidad y Salud*, 22(2), 178-185. doi:10.22267/rus.202202.189
- Kachel, S., Steffens, M.C., y Niedlich, C. (2016). Traditional masculinity and femininity: Validation of a new scale assessing gender roles. *Frontiers in Psychology*, 7, 956. doi:10.3389/fpsyg.2016.00956
- Kågesten, A.E., Oware, P.M., Ntinyari, W., Langat, N., Mboya, B., y Ekström, A.M. (2021). Young People's Experiences with an Empowerment-Based Behavior Change Intervention to Prevent Sexual Violence in Nairobi Informal Settlements: A Qualitative Study. *Glob Health Sci Pract*, 9(3): 508-522. doi:10.9745/GHSP-D-21-00105
- Krug, E.G., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A.B., y Lozano, R. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Organización Mundial de la Salud (OMS).
- Larrañaga, K.O., Monguí, M., Núñez-Gómez, P., y Rangel, C. (2022). Factores principales de la violencia de género específica hacia las adolescentes en el entorno digital. *Sociedad e Infancias*, 6(2), 123-138. doi:10.5209/soci.83867
- Levesque, D.A., Johnson, J.L., Welch, C.A., Prochaska, J.M., y Paiva, A.L. (2016). Teen dating violence prevention: Cluster-randomized trial of Teen Choices, an online, stage-based program for healthy, nonviolent relationships. *Psychol Violence*, 6(3), 421-432. doi:10.1037/vio0000049

Luque, A.G. (2021). *Coeducación y masculinidades: hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Mahalik, J.R., Morray, E.B., Coonerty-Femiano, A., Ludlow, L.H., Slattery, S.M., y Smiler, A. (2005). Development of the conformity to feminine norms inventory. *Sex Roles*, 52(7-8), 417-435. doi:10.1007/s11199-005-3709-7

Navarro-Perez, J.J., Oliver, A., Carbonell, Á., y Schneider, B. (2020). Effectiveness of a mobile app intervention to prevent dating violence in residential child care. *Psychosocial Intervention*, 29(2), 59-66. doi:10.5093/pi2020a3

Ndungu, J., Ngcobo-Sithole, M., y Gibbs, A. (2023). Describing an online co-development process of VAWG prevention intervention activities with young High School learners, in Eastern Cape province, South Africa. *Journal of Adolescent Research*. doi:10.1177/07435584231203200

Ollis, D., Iannucci, C., Keddle, A., Holland, E., Delaney, M., y Kearney, S. (2021). 'Bulldozers aren't just for boys': respectful relationships education challenges gender bias in early primary students. *International Journal of Health Promotion and Education*, 60(4), 229-242. doi:10.1080/14635240.2021.1875020.

Plourde, C., Shore, N., Herrick, P., Morrill, A., Cattabriga, G., Bottino, L., ... Stromgren, C. (2015). You the man: theater as bystander education in dating violence. *Arts & Health*, 8(3), 1-19. doi:10.1080/17533015.2015.1091017

Poggi, F. (2019). Sobre el concepto de violencia de género y su relevancia para el derecho. *Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 42, 285-307. doi:10.14198/DOXA2019.42.12

Quiroga, F., Capella, C., Sepúlveda, G., Conca, B., y Miranda, J. (2021). Identidad personal en niños y adolescentes: estudio *cualitativo*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 320-344. doi:10.11600/rllcsnj.19.2.4448

Riquelme, V., Cánovas, P., Orellana, N., y Sáez, B. (2019). Víctimas invisibles: análisis de la intervención socioeducativa de niños y niñas expuestos a violencia de género en la familia. *Pedagogía Social*, 34(12), 113-127. doi:10.7179/PSRI_2019.34.08

Rizzo, C.J., Houck, C., Barker, D., Colibee, C. Hood, E., y Bala, K. (2021). Project STRONG: an online, parent-son intervention for the prevention of dating violence among early adolescent boys. *Prev Sci*, 22(2):193-204. doi:10.1007/s11121-020-01168-6

Santoro, C. (2018). *Los modelos de género entre el alumnado universitario desde una perspectiva intercultural* [Tesis doctoral]. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

Santoro, C., Martínez-Ferrer, B., Gimeno, C.M., y Musitu, G. (2018). New directions for preventing dating violence in adolescence: The study of gender models. *Frontiers in Psychology*, 9(JUN), 1-5. doi:10.3389/fpsyg.2018.00946

Sarnquist, C., Kang, J.L., Amuyunzu-Nyamongo, M., Oguda, G., Otieno, D., Mboya, B.,... Baiocchi, M. (2019). A protocol for a cluster-randomized controlled trial testing an empowerment intervention to prevent sexual assault in upper primary school adolescents in the informal settlements of Nairobi, Kenya. *BMC Public Health*, 19(1), 834. doi:10.1186/s12889-019-7154-x

Scharrer, E., Durrani, A., Suren, N., Kang, Y., Zhou, Y., y Butterworth, E. (2023). Early adolescents' views of gender on YouTube in the context of a critical media literacy program. *The Communication Review*, 26(1). 1-20. doi:10.1080/10714421.2023.2167911

Soler-Campo, S. (2018). Educación en términos de igualdad de género entre adolescentes: una experiencia didáctica. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 27, 115-128. doi:10.20420/ElGuiniguada.2018.210

Taylor, B.G., Mumford, E.A., y Stein, N.D. (2015), Effectiveness of "Shifting Boundaries" teen dating violence prevention program for subgroups of Middle School students. *Journal of Adolescent Health*, 56(2), 20-26. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.07.004

Varela, M.V., Méndez-Lois, M.J., y Fernández, F.B. (2021). Violencia de género en entornos virtuales: una aproximación a la realidad adolescente. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 19(55), 509-532. doi:10.25115/ejrep.v19i55.4320

Vázquez, P. G., Basile, F.J.G., y López, J.A.G. (2022). *Desarrollo de las habilidades socioemocionales y de los valores en Educación Infantil y Primaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Villar, M., Méndez-Lois, M.J., y Barreiro, F. (2021). Violencia de género en entornos virtuales: una aproximación a la realidad adolescente. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(3), 509-532. doi:10.25115/ejrep.v19i55.4320

Visser, M. (2021). Evaluation of a masculinity and gender equality intervention for primary school boys. *Journal of Psychology in Africa*, 31(5), 481-487. doi:10.1080/14330237.2021.1978165

Vives-Cases, C, Davo-Blanes, M.C., Ferrer-Cascales, R., Sanz-Barbero, B., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-San Segundo, M., ... Corradi, C. (2019). Lights4Violence: a quasi-experimental educational intervention in six European countries to promote positive relationships among adolescents. *BMC Public Health*, 19(1), 389. doi:10.1186/s12889-019-6726-0

CAPÍTULO 4

ÉXITO Y FRACASO ACADÉMICO EN VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS REDES SOCIALES

SILVIA CAMPOS RUIZ, GRACIELA ARRÁEZ VERA, JESÚS CHACÓN CHAPARRO,
Y MARÍA CARMEN MARTÍNEZ MONTEAGUDO

Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

Las redes sociales se han convertido en escenarios sociales online de fácil acceso y uso muy frecuente y normalizado entre adolescentes. De hecho, se trata de espacios virtuales no neutros donde se facilita el inicio, mantenimiento y ampliación de conocimientos y relaciones sociales y, paralelamente, presenta mayor accesibilidad y susceptibilidad a la intrusión interpersonal y control de los comportamientos (Donoso-Vázquez, 2018). Unido a ello, el uso extendido de las redes sociales desde la adolescencia supone un mayor riesgo de aparición y perpetuación de situaciones de violencia. De hecho, las evidencias halladas en investigaciones centradas en cibervictimización expresan que ésta se ha incrementado en las últimas décadas por el crecimiento de las nuevas tecnologías y las redes sociales (Brochado, Soares, y Fraga, 2017; Chen, Ho, y Lwin, 2017)

Entre los posibles tipos de ciberviolencia se encuentra la violencia de género en las redes sociales, que inicialmente se analizaba por las manifestaciones de vigilancia y acoso dentro de las relaciones afectivas (ya sean parejas o exparejas) (Shen, Chiu, y Gao, 2019). En investigaciones recientes esta concepción ha sido ampliada, ya que este tipo de violencia concibe que el ataque puede dirigirse a cualquier persona (incluso desconocidos) que no actúe según lo esperado o aceptable para cada género. Así, la victimización en este tipo de violencia puede presentar perfiles muy diversos.

Estudios previos sobre ciberacoso han encontrado relaciones significativas negativas con el rendimiento académico (Avilés, 2009; Espelage et al., 2013; Kowalski et al., 2014) señalando como el alumnado con un bajo rendimiento pueden verse involucrado en conductas de victimización o acoso en mayor medida (Egeberg, Thorvaldsen, y Rønning, 2016; Tran, Weiss, y Nguyen, 2022). Así, se han identificado problemas de concentración y dificultades de aprendizaje que repercuten en un menor rendimiento académico, tanto en víctimas como agresores (Avilés, 2009; Glew et al., 2008). No obstante, actualmente los resultados hallados no son concluyentes y aparecen hallazgos diferentes entre el efecto predictivo de la ciberagresión y la cibervictimización sobre el rendimiento académico, no siendo significativo para esta última (Akcan y Ozturk, 2017; Martínez-Monteagudo et al., 2022; Tran et al, 2022).

Esta inconsistencia de resultados encontrados también aparece en investigaciones recientes centradas exclusivamente en la cibervictimización. Algunos estudios la asocian a un bajo rendimiento académico y baja autoestima (Yang et al, 2013), a la aparición de síntomas depresivos e ideación suicida (Bonanno y Hymel, 2013; Kowalski, Limber, y McCord, 2019) y los adolescentes víctimas de ciberacoso tienen más probabilidades de tener problemas académicos en la escuela, sentirse inseguros en este entorno y angustia psicológica (Kowalsaki y Limber, 2007; Wang, Nansel, e Iannotti, 2011). Así, los estudiantes con peor rendimiento académico (calificaciones más bajas, fracaso académico o repetición de curso) son más propensos a sufrir ciberbullying (Beran y Li, 2007; Escario et al., 2023; Camerini et al., 2020). Otros estudios indican que el éxito académico se puede asociar a la cibervictimización. Así, el alumnado con mejores calificaciones académicas informó niveles significativamente más altos de acoso cibernético que los demás estudiantes (González-Cabrera et al., 2019; Tran et al, 2022).

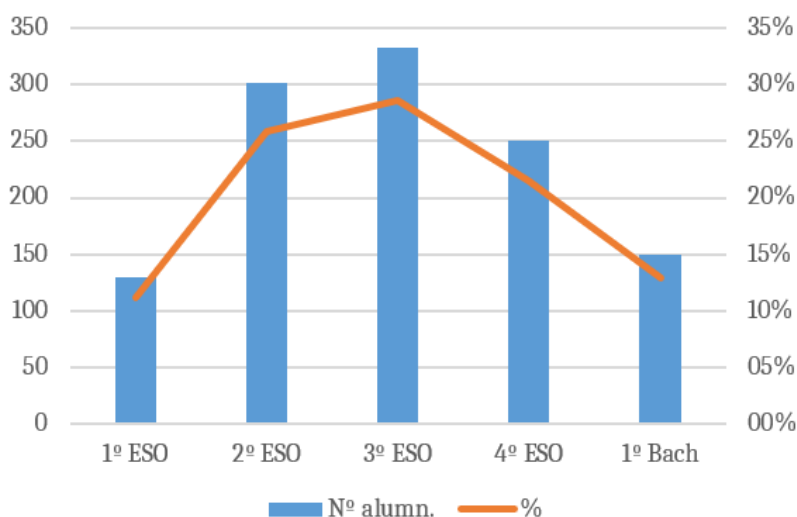
Además, aunque las redes sociales son estudiadas como escenario de la cibervictimización, apenas hay estudios específicos sobre ello y, en especial, dedicados a este tipo de violencia de género. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en las medias obtenidas de victimización en violencia de género que presenta el alumnado en función de su rendimiento académico (suspense, aprobado, notable y sobresaliente). Asimismo, se pretende identificar dónde se encuentran estas posibles diferencias en el alumnado-víctima con respecto a su rendimiento académico. Atendiendo a investigaciones empíricas previas se hipotetiza que el alumnado-víctima de violencia de género presentará diferencias estadísticamente significativas según su rendimiento (hipótesis 1). Además, se espera que estas diferencias sean estadísticamente significativas en las situaciones de éxito y fracaso académico entre los cuatro grupos diferenciados (suspensos, aprobados, notables y sobresalientes) (hipótesis 2).

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 1.164 alumnos españoles de centros educativos de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Sus edades estaban comprendidas entre los 12 y 18 años ($M = 14.56$; $DT = 1.40$) y cursaban entre 1º de Educación Secundaria y 1º de Bachillerato. En cuanto a la distribución según el sexo, el 51.9% de los participantes fueron chicas y el 48.1% fueron chicos.

En la Figura 1 se resume la distribución de frecuencias del alumnado participante según el nivel escolar que cursaba.

Figura 1. Distribución de frecuencias por nivel académico del alumnado participante

Instrumentos

Para medir la violencia de género en redes sociales se utilizó el *Cuestionario de Violencia de Género en Redes Sociales* (Martínez-Monteagudo, 2023). Este cuestionario evalúa la frecuencia de este tipo de violencia diferenciando una medida general de cibervictimización, así como tres factores (violencia sexual directa, estereotipos y valoración del rol de género).

Por otro lado, el rendimiento académico fue medido mediante las calificaciones medias obtenidas por los alumnos en la última evaluación. Según estas calificaciones, se diferenció entre suspensos (0-4.99), aprobados (5-5.99), notables (7-8.99) y sobresalientes (9-10).

Procedimiento

Se siguieron los principios éticos de la declaración de Helsinki y el Comité de Ética de la Universidad de Alicante dio la aprobación. Se solicitó permiso a los centros educativos para la administración de los cuestionarios que fueron cumplimentados por el alumnado en las propias aulas en un tiempo aproximado de 12 minutos. Para ello, también se obtuvo la autorización previa escrita de los padres o tutores. Los investigadores especificaron cómo proceder para cumplimentar de forma correcta el cuestionario, recalando la voluntariedad y el anonimato de las respuestas.

Análisis de datos

Los datos obtenidos fueron procesados y analizados por el SPSS (versión 29.0). Se usó el análisis de varianza (ANOVA) para comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro grupos descritos (suspensos, aprobados, notables y sobresalientes) atendiendo a la medida general de violencia y factores específicos (violencia sexual directa, estereotipos y valoración del rol de género). Posteriormente, con la prueba post hoc de Bonferroni se identificó entre qué grupos se encontraban dichas diferencias significativas, tanto en la medida general de violencia como en los factores analizados.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en el ANOVA mostraron diferencias estadísticamente significativas en la media de victimización en violencia de género en las redes sociales, siendo el alumnado con suspensos el grupo con mayores medias en todas las medidas analizadas. En concreto, estas diferencias significativas se muestran tanto en la medida general de violencia como en los factores analizados (violencia sexual directa, estereotipos y valoración del rol de género). Así, el alumnado-víctima suspende en mayor medida, mostrando mayor fracaso académico (véase Tabla 1).

Por lo que respecta a la prueba post hoc realizada (Bonferroni), se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado con suspensos ($M = 18.59$) con respecto al grupo de notables ($M = 16.63$; $p = .002$) y sobresalientes ($M = 15.54$; $p = .001$). También, entre el alumnado con aprobados ($M = 17.12$) con respecto al grupo de sobresalientes ($M = 15.54$; $p = .022$). En todos los factores analizados, también hubo diferencias significativas entre las medias de victimización de los grupos suspensos-sobresalientes (violencia sexual, $p = .008$; estereotipos, $p = .029$; valoración del rol de género, $p = .021$).

Tabla 1. Diferencias de media en el rendimiento académico del alumnado-víctima

		M	DT	F	p
Violencia de género total	Suspense	18,59	8,88	5,678	.001
	aprobado (5-6,99)	17,12	6,55		
	notable (7-8,99)	16,63	5,25		
	sobresaliente (9-10)	15,54	4,15		
	Total	16,79	5,94		
Violencia sexual directa	Suspense	1,36	0,90	4,783	.010
	aprobado (5-6,99)	1,22	0,64		
	notable (7-8,99)	1,18	0,50		
	sobresaliente (9-10)	1,11	0,41		
	Total	1,20	0,58		
Estereotipos	Suspense	1,59	0,99	2,93	.033
	aprobado (5-6,99)	1,44	0,88		
	notable (7-8,99)	1,40	0,75		
	sobresaliente (9-10)	1,31	0,59		
	Total	1,41	0,80		

Tabla 1. Diferencias de media en el rendimiento académico del alumnado-víctima (continuación)

		M	DT	F	p
Valoración del rol de género	Suspense	1,34	0,729	5,99	0
	aprobado (5-6,99)	1,32	0,826		
	notable (7-8,99)	1,22	0,639		
	sobresaliente (9-10)	1,07	0,319		
	Total	1,24	0,691		

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue analizar si existían diferencias en la victimización en violencia de género a través de las redes sociales según el rendimiento académico. Además, pretendía identificar dónde se encontraban estas posibles diferencias en el alumnado-víctima con respecto a su rendimiento académico (entre los grupos establecidos: suspensos, aprobados, notables y sobresalientes). Atendiendo a los hallazgos de este estudio, existen diferencias significativas en la media de este tipo de victimización según el rendimiento académico tanto en la medida general de violencia como en los factores analizados (violencia sexual directa, estereotipos y valoración del rol de género). Dichas diferencias se revelan de forma unánime entre los grupos de suspensos-sobresalientes, es decir, entre el alumnado con mayor fracaso y éxito académicos. Además, para el caso de la medida general, también hay diferencias entre el alumnado con suspensos con respecto al grupo de notables y entre el alumnado con aprobados con respecto al grupo de sobresalientes.

Todo ello indica que el alumnado en situación de victimización muestra más fracaso y su rendimiento académico difiere significativamente con las víctimas de los grupos de éxito académico (unánimemente, en el caso del alumnado con sobresalientes). Estos resultados muestran concordancia con estudios anteriores en los que la victimización muestra mayores índices de bajo rendimiento académico (Beran y Li, 2007; Camerini et al., 2020; Egeberg et al., 2016; Escario et al., 2023; Giménez, Maquilón, y Arnaiz, 2014; Tran et al., 2022; Yang et al, 2013) y, asimismo, se han encontrado diferentes perfiles de alumnado-víctima según las calificaciones medias alcanzadas que evidencian la posible diversidad en el rendimiento académico, con significación estadística entre el alumnado con mayor fracaso académico frente al que obtiene más elevado rendimiento académico.

En este sentido, hallazgos anteriores destacan que el alumnado con bajo rendimiento académico además de ser más propensos a sufrir victimización, también muestran bajos niveles en variables personales psicológicas como problemas de concentración y dificultades de aprendizaje (Avilés, 2009; Glew et al., 2008; Wright, 2018), baja inteligencia emocional (Martínez-Martínez et al., 2020), menor autoconfianza y otros problemas relacionados (Cassidy, Faucher, y Jackson, 2017). De este modo, las diferencias estadísticamente significativas encontradas en el presente estudio (especialmente, las referidas al fracaso académico) corroboran la necesidad

de atender al rendimiento académico del alumnado-víctima de violencia de género en redes sociales en posteriores estudios que profundicen en la identificación de posibles variables (personales, académicas y sociales), que pudieren participar significativamente ante este tipo de violencia. Con ello, se podrá optimizar la prevención, detección y tratamiento de la cibervictimización (Álvarez-García et al., 2015) así como del diseño e implementación de medidas educativas preventivas y de atención específicas a las víctimas de violencia de género en redes sociales.

A pesar de las limitaciones propias del diseño transversal y descriptivo de este estudio, los resultados ofrecen una primera aproximación a la relevancia de atender el rendimiento académico en posibles víctimas de violencia de género en redes sociales en el alumnado adolescente. Con futuros análisis de tipo longitudinal, incluyendo más posibles variables relacionadas con la cibervictimización entre los adolescentes e identificando factores de riesgo y de protección, se avanzará en la comprensión y búsqueda de soluciones en el alumnado de Educación Secundaria y etapas postobligatorias frente a la violencia de género en redes sociales.

Financiación

Esta investigación fue financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación, la Agencia y del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (Proyecto PID123118NA-100 financiado por MCIIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE).

REFERENCIAS

- Akcan, G. y Ozturk, E. (2017). The investigation of predictors of cyber-bullying and cyber victimization in university students. *Forensic Research & Criminology International Journal*, 4(5), 1–4. doi:10.15406/frcij.2017.04.00128
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Dobarro, A. y Rodríguez, C. (2015). Risk factors associated with cybervictimization in adolescence. *International Journal of Clinical Health Psychology*, 15(3), 226-235. doi:10.1016/j.ijchp.2015.03.002
- Avilés, J.M. (2009). Ciberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, 96, 79-96. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N96-6.pdf>
- Beran, T. y Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *The Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 16–33. doi:10.21913/JSW.v1i2.172
- Bonanno, R.A. y Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 685-697. doi:10.1007/s10964-013-9937-1
- Brochado, S., Soares, S., y Fraga, S. (2017). A scoping review on studies of cyberbullying prevalence among adolescents. *Trauma Violence and Abuse*, 18, 523–531. doi:10.1177/152483801664166
- Camerini, A.L., Marciano, L., Carrara, A. y Schulz, P.J. (2020). Cyberbullying perpetration and victimization among children and adolescents: A systematic review of longitudinal studies. *Telematics and Informatics*, 49(11), 4597. doi:10.3390/su12114597

Cassidy, W., Faucher, C., y Jackson, M. (2017). Adversity in University: Cyberbullying and Its Impacts on Students, Faculty and Administrators. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(8), 888. doi:10.3390/ijerph14080888

Chen, L., Ho, S.S. y Lwin, M.O. (2017). A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach. *New Media and Society*, 19(8), 1194–1213. doi:10.1177/146144481663403

Donoso-Vázquez, T. (2018). Las ciberviolencias de género, nuevas manifestaciones de violencia machista. En T. Donoso-Vázquez y A. Rebollo-Catalán (Eds.), *Violencias de género en entornos virtuales* (pp. 15-29). Ediciones Octaedro.

Egeberg, G., Thorvaldsen, S., y Rønning, J.A. (2016). The impact of cyberbullying and cyber harassment on academic achievement. En E. Elstad (Ed.), *Digital Expectations and Experiences in Education* (pp. 183-204). Sense Publishers. doi:10.1007/978-94-6300-648-4_11

Escario, J.J., Rodríguez-Sánchez, C., Sancho-Esper, F., y Barlés-Arizón, M.J. (2023). A quantitative analysis of factors related to adolescent cybervictimization in Spain: A multilevel logistic regression approach. *Children and Youth Services Review*, 155, 1–12. doi:10.1016/j.childyouth.2023.107170

Espelage, D.L., Hong, J.S., Rao, M.A. y Low, S. (2013). Associations between peer victimization and academic performance. *Theory into Practice*, 52(4), 233-240. doi:10.1080/00405841.2013.829724

Giménez, A.M., Maquilón, J.J., y Arnaiz, P. (2014). Acceso a las tecnologías, rendimiento académico y cyberbullying en escolares de secundaria. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(2), 119-133.

Glew, G.M., Fan, M.Y., Katon, W., y Rivara, F.P. (2008). Bullying and school safety. *Journal of Pediatrics*, 152(1), 123-128. doi:10.1016/j.jpeds.2007.05.045

González-Cabrera, J., Machimbarrena, J.M., Ortega-Barón, J., y Álvarez-Bardón, A. (2020). Joint association of bullying and cyberbullying in health-related quality of life in a sample of adolescents. *Quality of Life Research*, 29, 941–952. doi:10.1007/s11136-019-02353-z

Kowalski, R.M. y Limber, S.P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 22-30. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.08.017

Kowalski, R.M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. y Lattaner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140, 1073-1157. doi:10.1037/a0035618

Kowalski, R.M., Limber, S.P., y McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 20–32. doi:10.1016/j.avb.2018.02.009

Martínez-Martínez, A.M., López-Liria, R., Aguilar, J.M., Trigueros, R., Morales, M.J., y Rocamora, P. (2020). Relationship between emotional intelligence, cybervictimization, and academic performance in secondary school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 7717. doi:10.3390/ijerph17217717

Martínez-Monteaigudo, A., Doménech, B., y Martínez-Monteaigudo, M.C. (2022). Ciberacoso y rendimiento académico en alumnado universitario. En M. M. Molero-Jurado, M. M. Simón-Márquez, A. Martos-Martínez y A. B. Barragán (Eds.), *Intervención e investigación en*

contextos clínicos y de la salud: visiones actuales basadas en la evidencia (pp. 285-290). ASUNIVEP.

Martínez-Montegudo, M.C. (2023). *Cuestionario de Violencia de Género en Redes Sociales*. Material no publicado.

Shen, A.C., Chiu, M.Y. y Gao, J. (2019). The prevalence rate and depression underlying adolescent dating violence among Taiwan, Hong Kong, and Shanghai. *Taiwan Journal of Public Health*, 38(3), 280-288. doi:10.6288/TJPH.201906_38(3).108011

Tran, C.V., Weiss, B., y Nguyen, N.P.H. (2022). Academic achievement, and cyber-bullying and cyber-victimization among middle- and high-school students in Vietnam. *International Journal of School & Educational Psychology*, 10(1), 118-127. doi:10.1080/21683603.2020.1837700

Wang, J., Nansel, T.R., y Iannotti, R.J. (2011). Cyber and traditional bullying: differential association with depression. *Journal of Adolescent Health*, 48, 415-417. doi:10.1016/j.jadohealth.2010.07.012

Wright, M.F. (2018). Cyberstalking victimization, depression, and academic performance: The role of perceived social support from parents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21, 110-116. doi:10.1089/cyber.2016.0742

Yang, S.J., Stewart, R., Kim, J.M., Kim, S.W., Shin, I.S., Dewey, M.E., Maskey, S. y Yoon, J.S. (2013). Differences in predictors of traditional and cyber-bullying: A 2-year longitudinal study in Korean school children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 22, 309-318. doi:10.1007/s00787-012-0374-6

CAPÍTULO 5

UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE EL ACOSO CIBERNÉTICO EN LOS JÓVENES CON DISCAPACIDAD

GRACIELA ARRÁEZ VERA, JESÚS CHACÓN CHAPARRO, SILVIA CAMPOS RUIZ,
MARÍA CARMEN MARTÍNEZ MONTEAGUDO Y NURIA ANTÓN ROS

Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

El ciberacoso definido por Smith et al. (2008, p. 376) como "un acto agresivo e intencional llevado a cabo por un grupo o individuo utilizando teléfonos móviles o Internet, repetidamente y a lo largo del tiempo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente", cada vez es más frecuente debido al creciente uso de las nuevas tecnologías como una nueva forma de comunicación. Las investigaciones sugieren que el ciberacoso está relacionado con problemas de salud mental, como ansiedad, depresión e ideas suicidas (Hu et al., 2019; Liu et al., 2022). Un estudio llevado a cabo por Trompeter en 2022 detectó un fuerte aumento de la cibervictimización y la ciber perpetración en 2020. Además, los hallazgos mostraron ligeros aumentos en los síntomas de depresión y ansiedad social durante este tiempo entre los adolescentes.

Las personas con discapacidad cada vez hacen más uso de las redes sociales (Begara Iglesias et al., 2019) lo que acrecienta el riesgo de sufrir ciberacoso. Begara Iglesias et al. (2019) encontraron que los porcentajes de uso de las nuevas tecnologías son similares entre personas con y sin discapacidad, pero sus hallazgos demostraron que los adolescentes con TEA nivel 1 o discapacidad intelectual (DI) las utilizan desde tiempos más recientes y sus usos son más limitados. El incremento de las tasas de ciberacoso ha propiciado que se produzca un aumento significativo de los estudios sobre esta temática. Sin embargo, las investigaciones sobre el acoso cibernético en las personas con discapacidad, dada su reciente aparición, todavía son escasas.

En algunos casos el hecho de padecer una discapacidad puede generar dificultades en el individuo para defenderse ante un ciberacoso (Kowalski y Toth, 2017). Existen discapacidades que son más sensibles a sufrir acoso a través de internet. Por ejemplo, las personas autistas pueden presentar dificultades con el lenguaje pragmático lo cual puede ocasionar dificultades importantes en la comunicación social. Asimismo, la discapacidad auditiva puede provocar problemas tanto de comprensión como de expresión verbal. Smith et al. (2019) sostienen que algunos estudiantes con DI tienen problemas para comprender, decodificar y expresarse claramente en mensajes de texto utilizando una plataforma como

WhatsApp. Dichas dificultades pueden provocar que esta población sea más vulnerable y tenga una mayor probabilidad de verse involucrados en el acoso cibernético. De hecho, investigaciones recientes sugieren que la victimización y perpetración de acoso cibernético y acoso tradicional son frecuentes entre los adolescentes con TEA y TDAH (Liu et al., 2021). A pesar de la creciente tasa de accesibilidad a la tecnología digital, parece que los estudiantes con necesidades especiales corren un riesgo mucho mayor de sufrir cibervictimización (Heiman y Olenik-Shemesh, 2016). Sin embargo, las investigaciones sobre ciberacoso en las personas con discapacidad todavía siguen siendo limitadas.

Revisiones sistemáticas previas

A pesar de que existen trabajos previos sobre este tema, dada la creciente presencia de las personas con discapacidad en las redes resulta fundamental realizar una revisión con datos más actualizados con la finalidad de detectar las necesidades de este colectivo y analizar la importancia de implementar programas para el aprendizaje de estrategias de actuación hacia el ciberacoso. En la literatura reciente encontramos varias investigaciones sobre este tema, Karic y Kordic (2023) analizaron el problema de la violencia en estudiantes con discapacidad auditiva (DA) entre los años 2002 y 2022. Martínez-Cao et al. (2021) realizan una revisión sistemática sobre bullying y ciberbullying en la DI. Hadjikakou y Papas (2012) publicaron una revisión sistemática sobre sordera en el campo del bullying y ciberbullying. Del mismo modo, Espinoza y Wright et al. (2018) examinaron investigaciones sobre ciberacoso en la discapacidad en general.

De este modo, el objetivo de esta revisión es analizar y sintetizar las investigaciones más recientes publicadas sobre el ciberacoso en las personas con discapacidad y valorar el impacto documentado en ellas. Asimismo, se pretende identificar aquellas discapacidades que han sido más estudiadas en relación con el ciberacoso con la finalidad de detectar las lagunas existentes en torno a este tema.

METODOLOGÍA

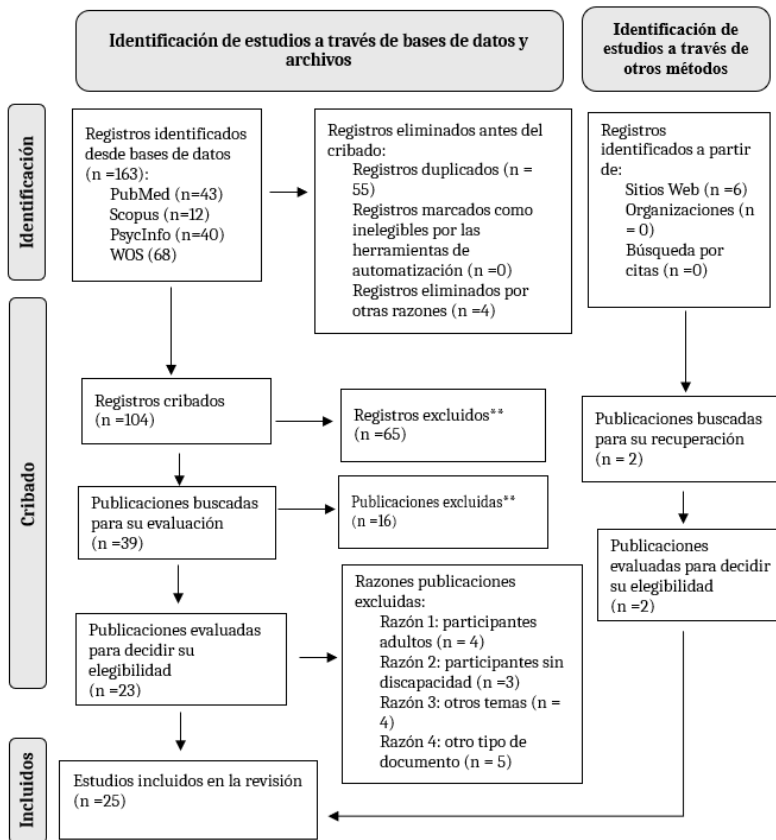
Proceso de búsqueda

La búsqueda se realizó en el 6 de junio de 2024 en las siguientes bases de datos: Web of Science (WOS), SCOPUS, APA PsycInfo y PubMed. La estrategia de búsqueda fue la siguiente (“cyberbull*” OR “Cybervictim*” OR “cyberaggress*” OR “internet harassment” OR “internet bullying” OR “electronic bullying”) AND (“disab*” OR “special need” OR “impairment”)

La estrategia de búsqueda en Scopus fue: (cyberbull* OR Cybervictim* OR cyberaggress* OR internet harassment OR internet bullying OR electronic bullying) AND (disab* OR special need OR impairment). En total se incluyeron todas aquellas

publicaciones en las que se investiga el ciberacoso en las personas con discapacidad o en su entorno. En total se obtuvieron 169 trabajos. El proceso de búsqueda se detalla en la figura 1. No se registró previamente este protocolo. Se importaron las citas obtenidas de la búsqueda a Word Reference.

Figura 1. PRISMA 2020 Diagrama de flujo del proceso de selección de estudios en la revisión sistemática de ciberacoso en adolescentes



En cuanto a los criterios de inclusión limitamos los resultados para incluir únicamente aquellos artículos que realizaran estudios empíricos en inglés y en español publicados en revistas arbitradas y trataran el tema del ciberacoso. Se establecieron límites de fechas entre 2017 y 2024. En cuanto a los participantes debían ser jóvenes y adolescentes con alguna discapacidad física, sensorial, motora, intelectual y trastornos TEA y/o familiares o cuidadores de personas con este tipo de discapacidad. Se excluyeron aquellos estudios en los que los participantes fueran adultos.

Para realizar la extracción de datos y descripción de las variables se utilizó un Excel compilado por el primer autor con los siguientes datos:

- Estudio: autores, año y objetivo del estudio realizado.
- Participantes: número total de participantes, edad y tipo de discapacidad.
- Resultados: principales hallazgos encontrados.

RESULTADOS

La tabla 1 sintetiza las características de los 25 documentos seleccionados. Estos se presentan agrupados en función de las variables: autores y año de publicación, objetivo del estudio, participantes y resultados obtenidos.

La mayoría de los estudios recopilados son estudios cuantitativos que han utilizado cuestionarios para recopilar los datos sobre los participantes. El número de adolescentes en cada estudio oscilaba entre 1 y 11.726. En relación con la discapacidad estudiada 14 estudios lo hacen sobre TEA, seis estudios sobre DI, cinco sobre TDAH, tres estudios sobre DA, un estudio sobre Discapacidad Visual y tres sobre discapacidades en general. De todos ellos, tres estudios combinan TEA y TDAH, dos combinan TEA y DI. En general todos ellos reportan una mayor tasa de ciberacoso y cibervictimización en los adolescentes con discapacidad excepto Begara Iglesias et al. (2019) con adolescentes TEA y con DI. Varios estudios reportan mayores tasas de acoso tradicional que de acoso cibernético (Hammad y Awed, 2020; Holfeld et al., 2019; Feijóo et al., 2021; Sagggers y Campbell, 2017). En cuanto a los años de mayor producción científica el 2017 y 2022 son los años que más publicaciones registran.

Tabla 1. Características generales de los estudios incluidos en la revisión sistemática

Autor	Discapacidad	Objetivo	Participantes	Resultados
Ashburner et al. (2018)	TEA sin DI	Medir experiencias y preocupaciones sobre el acoso	89 estudiantes entre 11 y 16 años y sus padres	Existe riesgo desproporcionado de sufrir daño psicológico.
Beer et al. (2017)	TEA y dificultades aprendizaje	Comprender los factores socioculturales en juego a través de la lente de observador	3 estudiantes. M=14,3	Necesidad de investigar sobre los determinantes contextuales del ciberacoso
Beer et al. (2019)	TEA Y TDAH	Analizar los contextos sociales y educativos en los que se insertan interacciones de ciberacoso	1 profesor	Existe un enorme potencial de que se produzcan daños entre estos grupos de estudiantes.

Tabla 1. Características generales de los estudios incluidos en la revisión sistemática (continuación)

Autor	Discapacidad	Objetivo	Participantes	Resultados
Begara Iglesias et al. (2019)	TEA alto funcionamiento y DI	Explorar cómo se utilizan las nuevas tecnologías y las redes sociales en comparación con sus pares sin discapacidad	181 adolescentes M=16 (SD=3.7)	El uso de nuevas tecnologías es similar entre grupos, pero los adolescentes con TEA y DI las utilizan desde hace menos tiempo y sus usos son más limitados
Cook et al. (2017)	Discapacidad	Analizar las percepciones de los profesionales ante el acoso hacia las personas con discapacidad	124 profesionales	Las personas con discapacidad a menudo quedan excluidas del debate sobre el ciberacoso
Emerson et al. (2022)	Discapacidad	Estimar la prevalencia de victimización cibernética y no cibernética	11.726 adolescentes de 14 años	Los adolescentes con discapacidad tuvieron una mayor prevalencia de victimización cibernética y no cibernética
Feijóo et al. (2021)	DA con Implante Coclear (IC)	Estimar la prevalencia del acoso escolar tradicional y del ciberacoso	102 adolescentes (M= 15.86) 127 padres (M = 49.47)	El alumnado con IC, sufre un 23,5% victimización tradicional y un 8,8% cibervictimización
Fogleman et al. (2021)	TDAH	Evaluar la victimización en persona y la victimización cibernética	78 adolescentes (rango de edad= 13-17)	Los adolescentes con TDAH informaron haber experimentado tasas más altas de victimización tradicional que cibernética
Hammad y Awed (2020)	DA	Investigar la prevalencia del ciberacoso y el acoso tradicional y su relación con la autoestima	81 estudiantes (M = 18,64)	Tasas más altas de acoso tradicional que de ciberacoso
Heiman y Olenik-Shemes (2017)	Discapacidad Visual	Examinar el uso de Internet y la participación de estudiantes adolescentes con baja visión en el ciberacoso	407 estudiantes (61 con baja visión.). Rango de edad=12-16	Mayor tasa de cibervictimización, en comparación con sus pares sin discapacidades
Heiman y Olenik Shemesh (2018)	Problemas de aprendizaje	Examinar la experiencia de cibervictimización de estudiantes con y sin problemas de aprendizaje	1.052 estudiantes de educación superior con y sin problemas de aprendizaje	mayor proporción de estudiantes con discapacidades de aprendizaje informaron haber sido víctimas de ciberacoso

Tabla 1. Características generales de los estudios incluidos en la revisión sistemática
(continuación)

Autor	Discapacidad	Objetivo	Participantes	Resultados
Holfeld et al. (2019)	TEA	Examinar las frecuencias, características del acoso y la victimización tradicional y cibernética.	23 (rango de edad=10 a 17)	Los jóvenes con TEA reportaron tasas mucho más altas de acoso tradicional y cibernético
Hu et al. (2019)	TEA alto funcionamiento	Examinar las asociaciones entre la participación en el acoso cibernético y las características sociodemográficas, el deterioro social, el TDAH y los síntomas del trastorno de oposición desafiante.	219 (rango de edad 11-18)	El ciberacoso es frecuente entre los adolescentes con TEA. Las víctimas de ciberacoso informaron de depresión y ansiedad más graves y tenían más probabilidades de tener tendencias suicidas
Kowalski (2018)	Discapacidad	Examinar tasas de prevalencia del ciberacoso entre personas con discapacidad y sin discapacidad	231 participantes (M = 19,32)	Mayor tasa de prevalencia del cyberbullying entre los participantes con algún tipo de discapacidad
Liu et al. (2022)	TEA sin discapacidad	Examinar la prevalencia y los factores relacionados de múltiples tipos de victimización por acoso, incluido el acoso cibernético	219 adolescentes y sus padres. (rango= 11 y 18)	Los adolescentes con TEA tuvieron mayor gravedad de depresión y ansiedad y más probabilidades de tener tendencias suicidas
Liu et al. (2023)	TEA	Evaluar los niveles de acuerdo adolescente-cuidador sobre las experiencias de participación en acoso escolar y ciberacoso	219 díadas de adolescentes TEA y sus cuidadores	Niveles de acuerdo entre bajos y regulares con respecto a las experiencias de victimización y perpetración de acoso escolar y ciberacoso
Liu et al. (2021)	TEA y TDAH	Examinar el papel de la ansiedad social en la victimización y perpetración de acoso cibernético y acoso tradicional	219 adolescentes con TEA y 287 con TDAH (rango= 11 y 18) y sus cuidadores	La ansiedad social se asoció significativamente con varias formas de participación en el acoso en adolescentes con TEA y TDAH
Marnewick et al. (2022)	DI	Explorar las experiencias de estudiantes con discapacidad intelectual al utilizar WhatsApp	8 estudiantes de DI, 8 padres/tutores y 3 profesionales	Implementar un programa de intervención estructurado prepara a los estudiantes con DI para que se vuelvan digitalmente competentes

Tabla 1. Características generales de los estudios incluidos en la revisión sistemática (continuación)

Autor	Discapacidad	Objetivo	Participantes	Resultados
Marsh et al. (2022)	TDAH	Examinar si la asociación entre la cibervictimización y los síntomas de internalización estaba moderada por la conexión emocional	288 adolescentes con (n = 151) y sin (n = 137) TDAH entre 13 y 15 años	La cibervictimización se asoció con mayores síntomas de ansiedad y depresión en niveles más altos de inversión emocional en las redes sociales
McHugh y Howard (2017)	DI y del desarrollo	Proporcionar una mayor comprensión del ciberacoso	10 padres.	El 60% de los padres informaron que su hijo había sido acosado en la escuela y un 20% habían sido acosados cibernéticamente
Rocheleau, Chiasson (2022)	TEA	Evaluar actitudes relacionados con la privacidad y la seguridad en las redes sociales	12 adolescentes TEA y 16 adolescentes no TEA (M = 14.9)	Los adolescentes TEA tomaron medidas para protegerse en las redes sociales
Saggers y Campbell (2017)	TEA	Explorar las perspectivas y sus experiencias de acoso	10 adolescentes (rango 11-16)	Altas tasas de acoso tradicional y menos incidentes de acoso cibernético
Touloupis y Athanasiades (2022)	TEA, TDAH	Investigar la implicación en el ciberbullying y las habilidades de empatía	120 estudiantes con TEA, TDAH y problemas de aprendizaje y 120 sin NEE	La participación en el ciberacoso como víctimas/agresores afecta a estudiantes con TEA y TDAH
Wright (2017)	DI y del desarrollo	Examinar el efecto mitigante del apoyo social percibido por parte de padres, maestros y amigos sobre la asociación entre la cibervictimización y la depresión	131 adolescentes (rango= 13 a 15)	Los altos niveles de apoyo social por parte de padres y maestros debilitaron la relación entre la victimización cibernética y la depresión
Wright y Wachs, (2019)	TEA	Examinar el efecto moderador del rechazo de los pares en las relaciones entre la victimización por ciberacoso, la depresión y la ansiedad	128 participantes (rango= 11 y 16 años)	La victimización por ciberacoso se asoció positivamente con el rechazo de los pares, la ansiedad y la depresión

DISCUSIÓN

El objetivo de esta revisión ha sido identificar y analizar los estudios llevados a cabo entre 2017 y 2024 sobre ciberacoso y discapacidad. Del mismo modo, se pretendió detectar qué discapacidades han sido más estudiadas en relación con el ciberacoso. En relación con este último aspecto, la discapacidad más estudiada ha sido el TEA seguida de la DI y del TDAH. Las discapacidades menos estudiadas son las discapacidades sensoriales: DA y DV lo que pone de manifiesto la escasa literatura que existe en torno a este tema y la necesidad de llevar a cabo más investigaciones sobre las discapacidades sensoriales.

Por lo que respecta a la frecuencia del ciberacoso en jóvenes con discapacidad y sus repercusiones, en general, excepto Begara Iglesias et al. (2019), todos los estudios refieren mayor ciberacoso para los adolescentes con discapacidad que sin discapacidad. Muchas investigaciones determinaron que la ansiedad social se asocia significativamente con varias formas de participación en el ciberacoso en adolescentes (Liu et al 2021). Sin embargo, se detectan lagunas en cuanto a la existencia de programas de prevención ante el ciberacoso para este colectivo. Todo ello justifica la necesidad de desarrollar soluciones que puedan fomentar una mayor aceptación e inclusión de adolescentes autistas, para que estos usuarios puedan tener una vida social en línea segura y satisfactoria tal y como determinan Liu et al. (2021) y Rocheleau y Chiasson (2022). Por tanto, en consonancia con las argumentaciones de Holfeld (2019) y Karic y Kordic (2023), diseñar programas de intervención ayudaría a reducir las tasas de acoso y victimización tradicional y cibernética en esta población. Para ello, tal y como propone Wright (2017) sería importante que los investigadores prestasen más atención a las experiencias cibernéticas de los adolescentes con discapacidad y examinar cómo diversos factores podrían proteger contra las dificultades de ajuste psicosocial relacionadas con la victimización cibernética.

Para finalizar, cabe destacar que los años de mayor producción científica son el 2017 y 2022. Sin embargo, en 2023 solo se ha encontrado una investigación y en 2024 ninguna. Por tanto, se pone de manifiesto la necesidad de seguir investigando sobre este tema dado el continuo crecimiento que se está experimentando en el uso de las redes sociales por parte de las personas con discapacidad (Begara Iglesias et al.,2019).

Como futuras líneas de investigación y con el objetivo de detectar las carencias que existen, sería interesante realizar una revisión sistemática sobre los programas de intervención que existen para capacitar a los estudiantes con diferentes tipos de discapacidad a utilizar las redes sociales.

CONCLUSIONES

Los hallazgos encontrados en esta investigación aumentan nuestro conocimiento sobre las experiencias de ciberacoso de los estudiantes con discapacidad. Del mismo modo, los resultados de este estudio han permitido identificar las carencias con relación a este tema y ponen de manifiesto la importancia de implementar programas para la enseñanza de estrategias que ayuden a aprender a afrontar de forma eficaz el uso de las redes sociales, así como para crear conciencia sobre las conductas de riesgo que existen al usar las nuevas tecnologías.

REFERENCIAS

Ashburner, J., Saggars, B.R., Campbell, M.A., Dillon-Wallace, J.A., Hwang, Y., Carrington, S.B., y Bobir, N. (2018). How are students on the autism spectrum affected by bullying? Perspectives of students and parents. *Journal of Research in Special Educational Needs*.

Beer, P., Hawkins, C., Hewitson, D., y Hallett, F. (2019), Perpetrators, victims, bystanders and upstanders: cyberbullying in a special school context. *Support for Learning*, 34, 340-356. doi:10.1111/1467-9604.12259

Beer, P.T., Hallet, F., Hawkins, C., y Hewitson, D. (2017). *Short Research Report: Cyberbullying Levels of Impact in a Special School Setting*.

Begara Iglesias, O., Gómez Sánchez, L.E., y Alcedo Rodríguez, M.A. (2019). Do young people with Asperger syndrome or intellectual disability use social media and are they cyberbullied or cyberbullies in the same way as their peers?. *Psicothema*, 31(1), 30-37. doi:10.7334/psicothema2018.243

Cook, E.E., Nickerson, A.B., Werth, J.M., y Allen, K.P. (2017). Service providers' perceptions of and responses to bullying of individuals with disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 21(4), 277-296. doi:10.1177/1744629516650127. PMID: 27226258.

Emerson, E., Aitken, Z., King, T., Arciuli, J., Llewellyn, G., y Kavanagh, A.M. (2022). The association between disability and risk of exposure to peer cyber victimisation is moderated by gender: Cross-sectional survey. *Disability and Health Journal*, 15(1), 101170. doi:10.1016/j.dhjo.2021.101170

Espinoza, G. y Wright, M. (2018). Cyberbullying Experiences Among Marginalized Youth: What Do We Know and Where Do We Go Next? *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 11(1), 1-5. doi:10.1007/s40653-018-0207-y

Feijóo, S., Foody, M., Pichel, R., Zamora, L., y Rial, A. (2021). Bullying and Cyberbullying among Students with Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(1), 130-141. doi:10.1093/deafed/enaa029

Fogleman, N.D., McQuade, J.D., Mehari, K.R., y Becker, S.P. (2021). In-person victimization, cyber victimization, and polyvictimization in relation to internalizing symptoms and self-esteem in adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child: Care, Health and Development*, 47(6), 805-815. doi:10.1111/cch.12888

Hadjikakou, K. y Papas, P. (2012). Bullying and cyberbullying and deaf and hard of hearing children: A review of the literature. *International Journal on Mental Health and Deafness*, 2, 18-32.

Hammad, M. y Awed, H. (2020). Prevalence of cyberbullying and traditional bullying and their relationship to self-esteem among hearing-impaired adolescents. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8, 167-178. 10.18510/hssr.2020.82e21

Heiman, T. y Olenik Shemesh, D. (2018). Predictors of cyber-victimization of higher-education students with and without learning disabilities. *Journal of Youth Studies*, 22(2), 205-222. doi:10.1080/13676261.2018.1492103

Heiman, T. y Olenik-Shemesh, D. (2016). Cyberbullying Involvement of Adolescents with Low Vision Compared to Typical Adolescents, as Related to Perceived Social Support. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(2), 105-115. doi:10.1080/10926771.2016.1228725

Holfeld, B., Stoesz, B., y Montgomery, J. (2019). Traditional and cyber bullying and victimization among youth with autism spectrum disorder: An investigation of the frequency, characteristics, and psychosocial correlates. *Journal on Developmental Disabilities*, 24(2), 61-76.

Hu, H.F., Liu, T.L., Hsiao, R.C., Ni, H.C., Liang, S.H., Lin, C.F., ... Yen, C.F. (2019). Cyberbullying Victimization and Perpetration in Adolescents with High-Functioning Autism Spectrum Disorder: Correlations with Depression, Anxiety, and Suicidality. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(10), 4170-4180. doi:10.1007/s10803-019-04060-7

Karić, J. y Kordić, M. (2023). The Problem of Peer Violence Among Deaf and Hard of Hearing Students. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 11, 321-329. doi:10.23947/2334-8496-2023-11-2-321-329

Kowalski, R.M. y Toth, A. (2017). Cyberbullying among Youth with and without Disabilities. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 11(1), 7-15. doi:10.1007/s40653-017-0139-y

Liu, T.L., Wang, P.W., Hsiao, R.C., Ni, H.C., Liang, S.H., Lin, C.F., ... Yen, C.F. (2022). Multiple types of harassment victimization in adolescents with autism spectrum disorder: Related factors and effects on mental health problems. *Journal of the Formosan Medical Association = Taiwan Yi Zhi*, 121(11), 2161-2171. doi:10.1016/j.jfma.2022.03.005

Marnewick, C., Meda, L., Condy, J., y Phillips, H. (2022). Using an intervention programme to empower intellectually disabled learners to use WhatsApp in a special needs unit in Cape Town, South Africa. *Cogent Education*, 9(1). doi:10.1080/2331186X.2022.2142447

Marsh, N.P., Fogleman, N.D., Langberg, J.M., y Becker, S.P. (2022). Too Connected to Being Connected? Adolescents' Social Media Emotional Investment Moderates the Association between Cybervictimization and Internalizing Symptoms. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 50(3), 363-374. doi:10.1007/s10802-021-00867-0

Martínez-Cao, C., Gómez, L.E., Alcedo, M.A., y Monsalve, A. (2021). Systematic review of bullying and cyberbullying in young people with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 56(1), 3-17.

McHugh, M.C. y Howard, D.E. (2017). Friendship at Any Cost: Parent Perspectives on Cyberbullying Children with Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 10(4), 288-308. doi:10.1080/19315864.2017.1299268

- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical research ed.)*, 372, n71. doi:10.1136/bmj.n71
- Rocheleau, J. y Chiasson, S. (2022). Privacy and Safety on Social Networking Sites: Autistic and Non-Autistic Teenagers' Attitudes and Behaviors. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 29, 1-39. 10.1145/3469859.
- Saggers, B., Campbell, M., Dillon-Wallace, J., Ashburner, J., Hwang, Y.S., Carrington, S., y Tones, M. (2017). Understandings and Experiences of Bullying: Impact on Students on the Autism Spectrum. *Australasian Journal of Special Education*, 41(2), 123-140. doi:10.1017/jse.2017.6
- Smith, C.C., Cihak, D.F., McMahon, D.D., y Coleman, M.B. (2019). Examining digital messaging applications for postsecondary students with intellectual disability. *Journal of Special Education Technology*, 34(3), 190-203.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 49(4), 376-385. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- Touloupis, T. y Athanasiades, C. (2022). Cyberbullying and empathy among elementary school students: Do special educational needs make a difference?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 63(6), 609-623. doi:10.1111/sjop.12838
- Trompeter, N., Jackson, E., Sheanoda, V., Luo, A., Allison, K., y Bussey, K. (2022). Cyberbullying prevalence in Australian adolescents: Time trends 2015-2020. *Journal of School Violence*, 21(3), 252-265. doi:10.1080/15388220.2022.2075881
- Wright, M.F. (2017). Cyber Victimization and Depression Among Adolescents With Intellectual Disabilities and Developmental Disorders: The Moderation of Perceived Social Support. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 10(2), 126-143. doi:10.1080/19315864.2016.1271486
- Wright, M.F. y Wachs, S. (2019). Does Peer Rejection Moderate the Associations among Cyberbullying Victimization, Depression, and Anxiety among Adolescents with Autism Spectrum Disorder?. *Children (Basel, Switzerland)*, 6(3), 41. doi:10.3390/children6030041

CAPÍTULO 6

THE IMPOSTOR PHENOMENON: AN EMPIRICAL STUDY ABOUT ITS INFLUENCE ON THE LEARNING OF ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE IN TEENAGERS

ALICIA GALLEGO DÍAZ & DIEGO J. SÁNCHEZ MÁRMOL
Universidad de Murcia

INTRODUCTION

The impostor phenomenon: Concept and traits

The term ‘Impostor Phenomenon’ (IP) was first coined in 1974 by Pauline Rose Clance and Suzanne Imes. It refers to a distortion in the individual’s self-concept, associated with the prevalence of intense thoughts of intellectual and professional fraudulence (Fernández & Bermúdez, 2000). IP is prevalent in successful people who, despite their objective and recognised achievements, fail to internalise them, attributing them to the influence of external factors. Consequently, they have a persistent insecurity and fear of being “discovered” as frauds (Bravata et al., 2019).

Main traits

Numerous studies consider IP to be a distorted perception of the individual’s own competence (Cromwell, 1989), who is mired in a toxic cycle of negative thoughts and behaviours. This is a cognitive problem that Cromwell (1989) relates to Ellis’ Rational Emotive Behavioural Therapy, which states that humans are biologically prone to generate both rational and irrational thoughts. The problem arises when the presence of the latter predominates, giving rise to an internal dialogue which causes it and is associated with events where their capacity is tested. As a consequence, various symptoms occur, including: general anxiety, lack of self-confidence, isolation, insomnia, frustration at the inability to meet their standards, and even depression. Similarly, this “internal experience of intellectual falseness” (Mann, 2019) presents a series of traits:

Low self-esteem

People who are affected by IP tend to be introverted and to question themselves continuously. But not only this, as they also generalise these shortcomings in such a way that they extend them to their entire academic career (Thompson et al., 1998), comparing themselves and extolling the abilities of others, while undervaluing theirs.

Perfectionism and fear of failure

It is first necessary to distinguish between adaptive and maladaptive perfectionism (Pannhausen et al., 2020). The former refers to “Perfectionistic Strivings”, which are understood as the intention to set ambitious goals and attempt to achieve them; whereas the latter refers to “Perfectionistic Concerns”, which bring together a series of dysfunctional thoughts about an individual’s perceived self-efficacy and the image they project.

That said, individuals with IP are prone to maladaptive perfectionism. They set extremely high goals and judge themselves if they fail to meet them. As a result of this psychological self-sabotage, they force themselves to be the brightest and the most productive, feeling that nothing they do is good enough.

Minimisation of praises and guilty feelings

Another remarkable trait is the individuals’ difficulty in accepting acclaim for one’s achievements. However, this produces a paradox, since they are in a constant search for external approval; but when they receive some praise, they do not feel that they deserve it and undervalue their work (Mann, 2019).

Negation of their competence and a maladaptive attributional style

The locus of control, according to Parker et al. (2005, p.115), refers to “a person’s beliefs regarding the consequences of his or her own behaviour,” that is, those factors to which we attribute the reason for success, and whose dimensions are internality-externality and stability-instability. There can be four basic combinations: internal-stable (intelligence), internal-unstable (effort), external-stable (type of task or teachers), and external-unstable (luck).

In IP cases, “what prevails is an externalisation and active disengagement from achievements” (Fernández & Bermúdez, 2000, p.174) and the internalisation of failure. On other occasions, the attribution of achievements to effort may also occur, but as means of supplanting their ability. The internal-stable factor is only considered if it is related to failure.

Students as a risk group

Regarding people affected by IP, Cromwell (1989) showed that it can be experienced by everyone, irrespective of culture, age, or gender. Nevertheless, there are some people who are more likely to suffer from it: high-school students, university students, or academics, among others (Mann, 2019). As Williams (2021) explained, IP is more frequent in the academic world due to its culture of perfectionism and competition.

Concerning high-school students, two aspects must be considered: i) as they are teenagers, they have great difficulty in internalising their self-perception (Danquah, 2022), and ii) the academic pressure is greatly exerted on them (Mann, 2019). Although it would not be correct to claim that this pressure automatically leads to suffering from IP, it may occur in some cases, particularly in individuals who have always been defined as 'good students', as they feel an additional pressure to maintain that label.

Similarly, as Mann (2019) argues, students find themselves in a situation of constant competition and comparison, which follows four patterns: i) identification with overachievers, ii) contrast with overachievers, iii) identification with underachievers, and iv) contrast with underachievers (Chayer and Bouffard, 2010). In the case of those who experience IP, their tendencies are the second and third mentioned.

Another factor affecting students is the additional pressure of building a professional future at such a young age (Clance, 1985). It is not only the idea of competition and comparison, but also the personal and academic challenge in which they are immersed.

Therefore, students experiencing IP may suffer more during adolescence than those who do not experience it. According to Clance (1985), the higher the academic demand, the greater the presence of this phenomenon.

Factors influencing the Second Language Learning

When learning a second language (L2), the affective variables of learners should be considered as both facilitating and hindering factors. There is an increasing number of studies on applied linguistics that have demonstrated the relation between the affective variables and indices of L2 learning achievement. Following that of Gardner and MacIntyre (1993), the students' attitude towards the learning situation and the language anxiety are two of the most influential ones.

Regarding the former, it has been proved that "emotions are fundamentally important motivators" (MacIntyre et al., 2009, p.47), as they are directly related to the effort students make. Similarly, the subject's development of preferences or disinclinations during their learning path is traced by their previous experiences. It is the consequence of the learners' memories of "affective reactions to agents, events and objects" (Dewaele, 2011, p.24) that drives their decision-making processes, as "emotion is at the basis of any learning or absence of learning."

Moreover, Gardner and MacIntyre (1993, p.159) refer to language anxiety as the "apprehension experienced by the individual in the language class," caused by either external or internal negative stimuli. With respect to L2 lessons, Dewaele (2011, p.25) stated that students "are typically worried about their linguistic abilities, fearing that

others may be more competent (...) than themselves". This makes them observe in silence and try to avoid any embarrassing situation.

The aforementioned variables establish a close relationship with IP. That is because language anxiety plays a main role when the irrational thoughts of lack of aptitudes to learn a L2 appear (Sánchez-Carrón, 2013). So, learners experience a major difficulty in interacting, which may come to the perception of the English subject as a great handicap. As a result, their motivation decreases, leading to a blockage in their learning and internalisation of the L2 (Sánchez-Carrón, 2013).

Taking this everything account, the main objective of this paper is to determine the presence of IP in a sample of high-school students, whether these traits affect their academic development in the subject of English, and which parts of English language learning are most affected.

METHODOLOGY

Participants

The participants were high-school students aged from 16 to 18, the total sample of students being 141. As there is no difference in results according to gender or age (Cromwell, 1989; Zanchetta et al., 2020), it was not considered as necessary to specify.

The requirement established for the selection of the sample was to be baccalaureate students. This is due to two reasons: i) they are old and self-aware enough to make introspection, and ii) they are at a key academic moment for the development of their professional life.

Instrument

For the purposes of this paper, the CIPS (Clance Impostor Phenomenon Scale, Clance, 1985) was used. It is a questionnaire consisting of 20 items presented in the form of affirmations, which are followed by five response options arranged according to a Likert scale, and are assigned a numerical value: 1=Not at all true, 2=Rarely, 3=Sometimes, 4=Often, and 5=Very true.

As the aim of the survey above is the detection of the presence of IP, the numbers of each response have to be added up, and the total score given (between 20 and 100) would result in its frequency of occurrence. If the score is less than or equal to 40, it indicates that the informant has very few traits associated with IP; if it is between 41 and 60, it means that there is a moderate incidence; if it fluctuates between 61 and 80, it shows that the person repeatedly experiences IP traits; and if the total score is above 80, the subject intensively suffers from IP (Clance, 1985).

Given the possibility of observing an interesting relationship between IP and the SLL, new and specific items were created (see Appendix). These are seven and also follow the Likert scale, referring to the variables "Speaking", "Writing", "Listening",

“Reading”, “Exams”, “Participation in class”, and “Perceived effort”. Besides, their reliability was verified through Cronbach’s alpha, obtaining a value of 0.86 which make them suitable to be used.

Data analysis

The instrument utilised for the data analysis was the SPSS programme, a statistical software used to create some contingency tables for each of the seven items. The procedure was as follows: first, we classified the results obtained from the CIPS questionnaire into four ranges of IP; then, the seven items were statistically analysed regarding those four ranges by means of the contingency tables. In this way, we related the presence of IP to the different variables and to the learning of ESL.

RESULTS

Results obtained from the CIPS

A relevant finding that was obtained is the high prevalence of IP in teenagers. Out of 141 participants, only 17 (12.06%) did not suffer from it on a larger scale, as the presence of such traits are really low or non-existent. At the other extreme, there are 13 students (9.22%) who suffer from IP in a really intense way, including scores as high as 98 points. Lastly, more than 75% of the participants suffer from this IP both moderately and repeatedly. In fact, the number of people does not discern too much between a moderate (53 students) and repeated (58 students) “impostor experience”.

Presence of IP during “Speaking”

Item 21 relates to the irrational belief of imperfection. Table 1 shows that out of the 100% of responses, the majority were Not true (32.6%), followed by Rarely (21.3%), Often (20.6%), Sometimes (18.4%), and Very true (7.1%).

Table 1. Contingency table for item 21

IP ranges	Not true	Rarely	Sometimes	Often	Very true	Total
1	47.1%	29.4%	17.6%	5.9%	.0%	100%
2	43.4%	18.9%	9.4%	24.5%	3.8%	100%
3	20.7%	22.4%	27.6%	20.7%	8.6%	100%
4	23.1%	15.4%	15.4%	23.1%	23.1%	100%
Total	32.6%	21.3%	18.4%	20.6%	7.1%	100%

21. I feel that I am not as good as others think I am and that they will find out when it comes to “Speaking”: Not true, Rarely, Sometimes, Often, Very true.

In Range 1, Not true and Rarely predominate, which means that people with a very low or no level of IP generally do not experience this belief. Range 2 is dominated by Not true and to a lesser extent by Often and Rarely; this shows the variability of thinking among people with a moderate degree of IP. In Ranges 3 and 4, the

percentages tend to be evenly distributed, with the exception of the response Very true in Range 3, which is lower; this shows that those with a higher IP degree experience this belief of imperfection and falseness at a higher level when speaking.

Presence of IP during “Writing”

Item 22 relates to the irrational belief of imperfection. Table 2 shows that out of the 100% responses, the majority were Not true (31.9%), followed by Rarely (24.1%), Often (20.6%), Sometimes (17%), and Very true (6.4%).

Table 2. Contingency table for item 22

IP ranges	Not true	Rarely	Sometimes	Often	Very true	Total
1	64.7%	29.4%	.0%	.0%	5.9%	100%
2	43.4%	28.3%	13.2%	13.2%	1.9%	100%
3	13.8%	20.7%	32.8%	24.1%	8.6%	100%
4	23.1%	15.4%	23.1%	23.1%	15.4%	100%
Total	31.9%	24.1%	20.6%	17%	6.4%	100%

22. I feel that I am not as good as others think I am and that they will find out when it comes to “Writing.” Not true, Rarely, Sometimes, Often, Very true.

In Range 1, more than 90% of the answers were Not true, with 0% for Sometimes and Often; this shows that people with a very low or no level of IP do not experience this belief. Then, in Range 2, the predominance of Not true continues, although we see 13.2% in Sometimes and Often. In Ranges 3 and 4, the same is true as for the “Speaking”, so we can draw the same conclusions.

Presence of IP during “Listening”

Item 23 relates to the irrational belief of imperfection. Table 3 shows that out of the 100% of the responses, Not true (32.6%), Rarely (31.9%) and Often (22.7%) predominate, while Sometimes (8.5%) and Very true (4.3%) have a lower percentage.

Table 3. Contingency table for item 23

IP ranges	Not true	Rarely	Sometimes	Often	Very true	Total
1	52.9%	41.2%	5.9%	.0%	.0%	100%
2	43.4%	20.8%	22.6%	9.4%	3.8%	100%
3	19%	39.7%	27.6%	10.3%	3.4%	100%
4	23.1%	30.8%	23.1%	7.7%	15.4%	100%
Total	32.6%	31.9%	22.7%	8.5%	4.3%	100%

23. I feel that I am not as good as others think I am and that they will find out when it comes to “Listening.”. Not true, Rarely, Sometimes, Often, Very true.

In Range 1, almost all the responses were directed towards Not true and Rarely, obtaining the same conclusions as in the two previous variables. In Range 2, Not true

predominates, although the remaining values are more evenly distributed between Rarely and Sometimes. In Range 3, the most abundant responses were Rarely and Sometimes; as well as in Range 4, if we also include Not true and we take into account the peak of 15.4% in Very true. This shows that in receptive skills there is a lower tendency to falseness and imperfection thoughts, especially in Ranges 1, 2 and 3.

Presence of IP during “Reading”

Item 24 relates to the irrational belief of imperfection. Table 4 shows that out of the 100% of responses, the most prevalent is Rarely (33.3%), followed by Not true (31.9%), Sometimes (20.6%), and Often (11.3%), and Very true (2.8%).

Table 4. Contingency table for item 24

IP ranges	Not true	Rarely	Sometimes	Often	Very true	Total
1	64.7%	35.3%	.0%	.0%	.0%	100%
2	45.3%	18.9%	18.9%	17%	.0%	100%
3	13.8%	46.6%	27.6%	8.6%	3.4%	100%
4	15.4%	30.8%	23.1%	15.4%	15.4%	100%
Total	31.9%	33.3%	20.6%	11.3%	2.8%	100%

24. I feel that I am not as good as others think I am and that they will find out when it comes to “Reading.”. Not true, Rarely, Sometimes, Often, Very true.

In Range 1, we see the same response pattern as in the previous two variables, with 100% distributed between Not true and Rarely. The same occurs in Range 2, with the percentages being evenly distributed between Rarely, Sometimes and Often. Finally, in Ranges 3 and 4, the majority of responses are concentrated in Rarely and Sometimes. But what should be highlighted is the 15.4% that can be seen in Very true in Range 4. Yet, we can draw the same conclusions as for the “Listening”, as this is also a receptive skill.

Presence of IP during exams

Item 25 is related to students’ belief that their academic success is due to external causes. Table 5 shows that out of 100% of the responses, the percentages are mostly divided between Not true (30.5%), Rarely (30.5%) and Sometimes (23.4%). The responses Often (12.1%) and Very true (3.5%) appear less frequently. One point to note is that, if we look broadly at the table, we can see that as the degree of IP increases, the responses to Often and Very true are correlatively increasing. This shows the great influence of this irrational thought when doing exams.

Table 5. Contingency table for item 25

IP ranges	Not true	Rarely	Sometimes	Often	Very true	Total
1	52.9%	23.5%	17.6%	5.9%	.0%	100%
2	47.2%	26.4%	18.9%	5.7%	1.9%	100%
3	15.5%	34.5%	32.8%	13.8%	3.4%	100%
4	.0%	38.5%	7.7%	38.5%	15.4%	100%
Total	30.5%	30.5%	23.4%	12.1%	3.5%	100%

25. I think that my success in the exams is due to reasons beyond my control and the good level of English I am said to have. Not true, Rarely, Sometimes, Often, Very true.

In Ranges 1 and 2, the same occurs as in the previous variables: a high percentage in the responses Not true and Rarely, and a decrease in these in Often and Sometimes. However, in Sometimes, the percentage is somewhat high, which shows us that even those who do not suffer from IP can even experience this thought. In Range 3, Rarely and Sometimes are the most selected responses. Finally, in Range 4 we see that Not true has 0%, while Rarely and Often are the most frequent ones; besides, Very true has a higher percentage (15.4%).

Relation between IP and the students' participation in the English class

Item 26 is related to the irrational belief of falseness due to comparison with high standards and its influence on students' non-participation. Table 6 shows that 100% of the responses are evenly spread across almost all the options, with Very true being the only one with an uneven percentage (5%).

Table 6. Contingency table for item 26

IP ranges	Not true	Rarely	Sometimes	Often	Very true	Total
1	52.9%	35.3%	5.9%	.0%	5.9%	100%
2	39.6%	28.3%	22.6%	9.4%	.0%	100%
3	25.9%	13.8%	22.4%	32.8%	5.2%	100%
4	7.7%	23.1%	15.4%	30.8%	23.1%	100%
Total	32.6%	22.7%	19.9%	19.9%	5%	100%

26. I think it's not worth participating in class because anyone else is going to do better than me. even though I've been told I'm very good at English. Not true, Rarely, Sometimes, Often, Very true.

In Range 1, there is a high frequency of Not true and Rarely responses, but what stands out is that Very true has 5.9% of responses. This means that even if the students do not suffer from IP, they compare themselves with other people. In Range 2, the percentages are evenly distributed among the first three response options. In contrast, the last two were the least selected, with Very true having 0%, which shows that people who experience a moderate IP intensity do not tend to an excessive comparison. In Range 3, we see how the instances of comparison are increasing, with the most repeated option being Often. And, in Range 4, there is a really high level of

comparison, with more than 50% being distributed between the responses Often and Very true.

Relation between IP and the students' perception of their own effort while learning English

Item 27 is related to the students' disqualification of their own work. Table 7 shows that the total percentage of responses is balanced, as they all range between 15.6% and 24.1%. In addition, we observe an expected pattern across the different IP scores.

Table 7. Contingency table for item 27

IP ranges	Not true	Rarely	Sometimes	Often	Very true	Total
1	64.7%	17.6%	11.8%	5.9%	.0%	100%
2	22.6%	24.5%	30.2%	20.8%	1.9%	100%
3	10.3%	15.5%	27.6%	22.4%	24.1%	100%
4	.0%	.0%	.0%	46.2%	53.8%	100%
Total	20.6%	17.7%	24.1%	22%	15.6%	100%

27. No matter how hard I try and how good my results are, I feel like it's never enough. Not true, Rarely, Sometimes, Often, Very true.

In Range 1 there is a decrease from 64.7% for Not true to 0% for Very true, which shows that people with a very low or no level of IP perceive their effort and ability as correlated to their success. In Range 2, we find a more balanced distribution among the first four response options, with Sometimes being the most voted, and Very true being in minority. This shows that, although it does not always happen to them, students with a moderate incidence of IP begin to feel a certain level of disqualification towards their own success. In Range 3, the responses Not true and Rarely become less prominent among the most voted responses, with the percentage of Very true rising. In Range 4, the total percentage is divided between the answers Often and Very true, with the latter being the most selected. Having said this, we can conclude that the higher the degree of IP, the higher the perception among students that their ability and effort while learning English is not enough.

CONCLUSIONS

The aim of this paper is to investigate the presence of IP in high-school students and its influence on them when learning ESL. That is, whether these traits affect their academic development and which aspects of the English learning process are most affected.

Generally speaking, the results show that IP is certainly common among students, as already confirmed by studies conducted by Mann (2019), Zanchetta et al. (2020), or Cromwell (1989). However, unlike the last-mentioned author, whose research

shows that approximately 20% of students experience it (Cromwell, 1989), this work has shown that, currently, more than 50% of the student body suffers from it at a moderate-high level.

We can also observe that IP influences the process of learning English, especially when the intensity of its traits is greater. This is because the so-called “distorted view of a person’s own intelligence” is accompanied by symptoms such as generalised anxiety or lack of self-confidence, which hinder the method par excellence of language learning: communication and constant exchange of information (Sánchez-Carrón, 2013).

Without a doubt, this “perceived fraudulence” affects students in their learning of English. Focusing on the skills, through this study we have been able to demonstrate that students experience the irrational belief of imperfection more frequently in the productive skills (“Speaking” and “Writing”) than in the receptive skills (“Listening” and “Reading”). This influence, which occurs because of the great insecurity they feel about their own intelligence, is more visible the higher the score range they are in. Thus, those who have repeated or intense IP experiences tend to feel that their academic level is lower than what is objectively demonstrated, thinking that other people will “discover that they are impostors” when working on these skills. Moreover, productive skills are more influenced by this phenomenon since, as Brauer et al. (2023) confirms, IP directly affects students’ willingness to communicate, either orally or in writing. On the contrary, in receptive skills, as there is no direct transmission of abundant information, these irrational thoughts tend to be less frequent. Yet, it should be noted that there are some cases of people (15.4%) with a severe level of IP who are also influenced by it when dealing with receptive skills.

As expected, the irrational belief that one’s academic success is due to external-stable or external-unstable causes in exams increases at higher levels of IP. Therefore, if students suffer more from these thoughts during some necessary tests, their academic experience and development will be negatively affected.

Similarly, IP and its trait of excessive comparison with high standards have a strong influence on students, making them more reluctant to participate in English classes. We can observe how those who have repeated or intense IP experiences are more afraid to speak in class because they feel that their ability is lower than that of their classmates, despite having objective evidence to the contrary.

Students are also genuinely influenced by IP as far as their view of effort in English is concerned. The data show that there is a strong feeling of disqualification on the part of the students towards themselves. Thus, they perceive their effort and ability as insufficient, being unable to accept the good quality of their work and the praise received for it.

Coming back to the affective variables, these “impostor” learners are constantly plagued by irrational thoughts about their lack of language learning skills, fear of failure, excessive comparison with others, and their underestimation and inability to internalise their good performance in the task (Sánchez-Carrón, 2013). As a result, the emotional atmosphere of the English classroom is affected by language anxiety and lack of motivation to learn, considering the SLL process as a negative experience.

The role of the teacher is essential because, as Dewaele (2011, p.27) explained, teachers need to recognise explicit anxiety indicators to identify those affected learners, although most of them could be confused with shyness, tiredness, or introversion. In order to decrease anxiety levels and increase motivation, several options could be taken into account (Dewaele, 2011), such as i) pedagogical practices to promote group support and solidarity, ii) a focus on the teacher’s verbal and non-verbal behaviour to create a safe environment where students can communicate, or iii) broadening the “emotional range of the linguistic input” (Dewaele, 2011, p.35) for students to understand and acquire the ability to communicate their thoughts.

Last but not least, other possible solutions to alleviate IP traits must be mentioned. According to studies conducted by Cromwell (1989), Bravata et al. (2019), or Filarowska and Schier (2018), the most effective way to help “impostors” is psychotherapy. It has been shown that by validating patients’ thoughts and feelings and addressing them individually or in group therapy these can be significantly reduced.

All in all, through the present paper, the influence of IP on the learning of English as a Second Language in secondary schools has been demonstrated. This study has been useful to make known the emotional patterns that are present in students who experience IP and their trends of thought during the SLL process. Two reasons must be considered: i) IP is a phenomenon without substantial research because it is not pathologically recognised, and consequently ii) it has not been considered as part of the studies on the affective variables. Therefore, may this paper serve as a starting point for further research in the field of Second Language Acquisition.

REFERENCES

- Brauer, K., Barabadi, E., Aghaee, E., Alrabai, F., Elahi Shirvan, M., Sendatzki, R., & Vierow, L. M. (2023). Impostor Phenomenon and L2 willingness to communicate: Testing communication anxiety and perceived L2 competence as mediators. *Frontiers in Psychology*, 13, 8357.
- Bravata, D.M., Watts, S.A., Keefer, A.L., -Madhusudhan, D.K., Taylor, K.T., Clark, D.M., ... Hagg, H.K. (2019). Prevalence, predictors, and treatment of impostor syndrome: a systematic review. *Journal of General Internal Medicine*, 35(4), 1252-1275.

Chayer, M.H. y Bouffard, T. (2010). Relations between impostor feelings and upward and downward identification and contrast among 10- to 12-year-old students. *European Journal of Psychology of Education*, 25(1), 125-140.

Chrisman, S.M., Pieper, W.A., Clance, P.R., Holland, C.L., y Glickauf-Hughes, C. (1995). Validation of the Clance impostor phenomenon scale. *Journal of Personality Assessment*, 65(3), 456-467.

Clance, P. R. (1985). *The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success*. Atlanta: Peachtree Publishers.

Clance, P.R. e Imes, S.A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic interventions. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241-247.

Cromwell, B. H. (1989). *The impostor phenomenon in the classroom: Personality and cognitive correlates*. Old Dominion University.

Danquah, P.A. (2022). *A critical assessment of the correlation between impostor syndrome in stem and stem self-efficacy in adolescent learners*. Washington State University.

Dewaele, J.M. (2011). Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22(1), 23-42.

Fernández, E. y Bermúdez, J. (2000). El pesimismo defensivo y el síndrome del impostor: análisis de sus componentes afectivos y cognitivos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 5(2), 115-130.

Filarowska, M. y Schier, K. (2018). The impostor phenomenon: The sense of intellectual falseness. *Psychoterapia*, (2), 35-45.

Gardner, R.C. y MacIntyre, P.D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43(2), 157-194.

MacIntyre, P.D., MacKinnon, S.P., y Clément, R. (2009). The baby, the bathwater, and the future of language learning motivation research. *Motivation, Language Identity and The L2 Self*, 43-65.

Mann, S. (2019). *Why do I feel like an Imposter? How to understand and cope with Imposter Syndrome*. Watkins Media Limited.

Pannhausen, S., Klug, K., y Rohrmann, S. (2020). Never good enough: The relation between the impostor phenomenon and multidimensional perfectionism. *Current Psychology* (New Brunswick, N.J.), 1-14.

Parker, R., Bressette, L., O'Neil, J., Scapino, M., Walsh, A., Walter, K., y Woods, E. (2005). Imposter phenomenon and academic achievement in high school students. *Psi Chi Journal; The National Honor Society in Psychology*, 10(3).

Sánchez-Carrón, I. (2013). Se me dan mal los idiomas: aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras. *Didáctica* (lengua y literatura), (25), 275-293.

Thompson, T., Davis, H., y Davidson, J. (1998). Attributional and affective responses of impostors to academic success and failure outcomes. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 381-396.

Williams, A.T. (2021). *Impostor Phenomenon in the Classroom*. The Harriet W. Sheridan Center for Teaching and Learning, Brown University. <https://www.brown.edu/sheridan/impostor-phenomenon-classroom>

Zanchetta, M., Junker, S., Wolf, A.M., y Traut-Mattausch, E. (2020). “Overcoming the fear that haunts your success” – the effectiveness of interventions for reducing the impostor phenomenon. *Frontiers in Psychology*, 11, 405.

CAPÍTULO 7

LA CONFIANZA COMO MEDIADORA ENTRE LA COMUNICACIÓN Y LAS RELACIONES POSITIVAS

SILVIA JOAQUINA PECH CAMPOS*, JORGE LUIS REYES VALENZUELA**,
Y SONIA BEATRIZ ECHEVERRIA CASTRO**

**Universidad de Castilla-La Mancha; **Instituto Tecnológico de Sonora*

INTRODUCCIÓN

El bienestar psicológico, Ryff (1989) lo plantea como un constructo multidimensional que incluye aspectos positivos y constructivos del funcionamiento psicológico, este se compone por seis elementos, la auto-aceptación, autonomía, dominio del entorno, propósito de vida, crecimiento personal y las relaciones positivas, vistas como aquellas relaciones interpersonales satisfactorias, cálidas y confiables con los demás (González y Palos, 2016).

Una relación positiva con otros involucra el establecimiento de relaciones interpersonales cálidas y de confianza, la capacidad de amar, de tener fuertes sentimientos de empatía y afecto por todos los seres humanos, una capacidad para formar amistades e identificarse con los demás, de formar uniones cercanas con los demás y una orientación y dirección hacia ellos procurando su bienestar (Hernández et al., 2019).

Las relaciones con los compañeros son cruciales en el desarrollo socioemocional y la salud física y mental de los adolescentes. Cuando las relaciones son positivas favorecen al desarrollo de fortalezas personales y proporcionan apoyo emocional e instrumental al enfrentarse a situaciones estresantes y contribuyen a la competencia social. Se ha encontrado que los adolescentes que frecuentemente perciben relaciones positivas presentan habilidades de cooperación y espíritu de servicio a los demás (Lacunza y Contini, 2016, Pollak et al., 2023).

Armsden y Greenberg (1987) desarrollaron una herramienta para explorar en adolescentes y adultos mayores las relaciones interpersonales, basada en la teoría del apego de Bowlby (1969), la cual fue retomada y validada por Guillone y Robinson (2006) quienes buscaban medir la calidad de las relaciones entre el adolescente, sus padres y sus pares.

En sintonía a lo que propone la teoría del apego, la calidad de la relación con figuras significativas, juega un papel muy importante en el desarrollo psicosocial, contribuyendo entre otras cosas a la autoestima de los adolescentes y a las estrategias que permiten a los jóvenes aprender a hacer frente a sus inquietudes, resaltando la

importancia de figuras como los padres, los profesores y los pares (Mota y Matos, 2014).

Durante la adolescencia, el estudiante comienza a ampliar sus vínculos afectivos de sus padres hacia figuras secundarias, como sus amigos, tomando un papel crucial en su desarrollo. En estos vínculos de apego hay elementos importantes como la confianza, esta refleja la relación de comprensión y respeto; la comunicación relacionada con la disponibilidad y calidad de la comunicación verbal y la alienación referente al aislamiento, resentimiento u odio hacia una de las figuras e inclinación preferente por otra. A través de estas variables se puede predecir en alta proporción la implementación de estrategias para afrontar eventos estresantes de la mejor manera, la salud mental y el bienestar psicológico, entre él, las relaciones positivas (Urrego et al., 2014; Suárez y Campo, 2019).

En el presente estudio se busca evidenciar la importancia de la confianza y la comunicación en los procesos de interacción entre pares. Se han desarrollado modelos conceptuales que proponen que la comunicación y confianza que existe entre los pares adolescentes puede relacionarse de forma negativa y significativa con trastornos psicológicos como la depresión y los comportamientos de autolesión. Resaltando la necesidad de estudios que pongan a prueba este tipo de modelos que exploran cómo la comunicación y la confianza contribuyen a las relaciones positivas (Duarte et al., 2023).

Objetivos. Determinar el efecto mediador de la confianza entre la comunicación y las relaciones positivas en estudiantes adolescentes.

MÉTODO

Método

El presente estudio es de enfoque cuantitativo, no experimental, con una cohorte transversal y un alcance explicativo. Se analiza el efecto condicional de mediación de la confianza en el proceso de comunicación entre pares.

Participantes

Participó una muestra de 359 estudiantes de secundarias públicas ubicadas en el Norte de México compuesta por 202 mujeres y 157 hombres con edades de entre 13 a 15 años.

Instrumentos

Se utilizó la escala de *Inventario de Apego entre Padres y Pares* (IPPA), desarrollada originalmente por Armsden y Greenberg (1987) y modificada por Guillone y Robinson (2005) del cual se aplicaron sólo los elementos referentes a las interacciones entre pares, en sus factores de confianza con siete reactivos, un ejemplo

“Mis amigos me aceptan como soy” ($\alpha.83$) y comunicación con siete ítems como “Mis amigos me entienden” ($\alpha.72$), los cuáles se responden en una escala del 1 al 5, que corresponde a “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”.

También se considera de la *Escala de Bienestar Psicológico de Ryff* (1989) en su versión traducida y adaptada para población mexicana por Van Dierendonck (2004) y Díaz, D., et al (2006) la dimensión de Relaciones Positivas, con reactivos como “Siento que mis amistades me aportan muchas cosas” ($\alpha.71$). Se responde en una escala de cinco valores donde uno corresponde al grado de totalmente en desacuerdo y el cinco al de totalmente de acuerdo.

Procedimiento

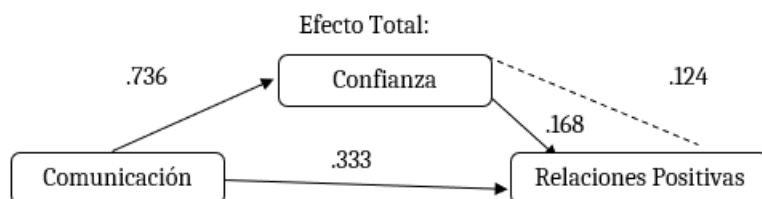
Se realizó una solicitud de aprobación del proyecto al Comité de Ética de Investigación del Instituto Tecnológico de Sonora, la cual fue otorgada con el número 283.

Se seleccionaron las escuelas participantes y se solicitaron los permisos correspondientes a los directores de las escuelas, posteriormente a los docentes de los grupos. Y se solicitó un consentimiento informado a los adolescentes participantes.

Los instrumentos se aplicaron como parte de un cuestionario en el contexto de una investigación más amplia que incluía otras escalas, por lo cual requirió de tres sesiones de alrededor de 50 minutos aproximadamente cada una para responder a todas las preguntas.

Se realizaron análisis descriptivos de las variables y se conformaron 3 rangos considerando las tres variables a partir de un análisis según las opciones de respuesta, se correlacionaron las dimensiones para explorar si existían relaciones significativas. Finalmente se realizó un modelo de mediación de la confianza en la influencia que tiene la comunicación sobre las relaciones positivas, con el apoyo del software JASP versión 0.18.3.0.

Figura 1. Modelo de la influencia de la Comunicación sobre las Relaciones positivas, mediado por la Confianza



RESULTADOS

Se presentan en la tabla 1 los estadísticos descriptivos para caracterizar la comunicación, la confianza y las relaciones positivas de los adolescentes y se pone a prueba un modelo de mediación para dar respuesta al objetivo planteado.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de Comunicación, Confianza y Relaciones Positivas

Variables	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Comunicación	1	5	3.69	.690
Confianza	1	5	3.99	.692
Relaciones Positivas	1	5	3.79	.548

Las medias en los tres casos se aproximan a cuatro, lo cual sugiere que en promedio los valores se aproximan hacia un nivel alto de confianza, comunicación y relaciones positivas, sin embargo, un 25% de los adolescentes reporta un nivel moderado de confianza, un 42% un nivel moderado en comunicación y un 31% en relaciones positivas. Es importante también resaltar que el 2% de los participantes reportan un nivel bajo de confianza, el 5% un nivel bajo en su comunicación y el 3% un nivel bajo en su bienestar en relaciones positivas resaltando la importancia de seguir trabajando en el desarrollo de estos ámbitos en el estudiante adolescente.

Tabla 2. Porcentaje de estudiantes según su pertenencia en los rangos

Variables	Bajo %	Moderado %	Alto %
Confianza	2	25	73
Comunicación	5	42	53
Relaciones Positivas	3	32	65

La relación entre las variables de comunicación, confianza y relaciones positivas resultaron significativas (.01), presentan una dirección positiva con valores que oscilan entre.4 hasta.7 (ver Tabla 3).

Tabla 3. Matriz de correlación de Comunicación, Confianza y Relaciones Positivas

	Comunicación	Confianza	Relaciones Positivas
Comunicación	1		
Confianza	.736**	1	
Relaciones Positivas	.457**	.414**	1

Nota. ** $p < .01$

Al poner a prueba el modelo de mediación, se encontró que la comunicación tiene un efecto en la confianza que percibe el adolescente (.736), a su vez tiene una relación directa hacia las relaciones positivas (.333), y genera un efecto indirecto entre la

confianza y las relaciones del adolescente (.124). Considerando que existe un efecto directo entre confianza y relaciones positivas (.168).

Pero cuando consideramos que además de una buena comunicación, el adolescente percibe confianza, el efecto sobre las relaciones positivas aumenta de manera considerable (.457), lo cual sugiere que la mediación que la confianza genera en una buena comunicación favorece al desarrollo de relaciones positivas. También es importante considerar que existe una variable que no se tomó en cuenta que tiene un efecto (.122) sobre las relaciones positivas (la relación entre confianza y relaciones positivas expresan una correlación de .414, en el modelo de mediación, se expresa una relación directa de .168 + el efecto influido por la comunicación de .124 y el efecto directo de confianza sobre relaciones positivas).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Al llevar a cabo los análisis descriptivos se llegó a la conclusión de que, si bien las medias sugieren que en promedio los adolescentes se inclinan a percibir una comunicación de calidad y clara, se puede evidenciar que cerca de la mitad de los participantes consideran que existen áreas de oportunidad que mejorar respecto a la comunicación que tienen con el resto de sus compañeros. En el caso de la confianza percibida es un cuarto de los participantes quienes perciben no estar del todo de acuerdo con que pueden expresarse libremente con sus compañeros sin temor al prejuicio y esperando una postura empática.

Es casi un tercio de los adolescentes quien reporta no encontrarse del todo de acuerdo en contar con relaciones cercanas y de confianza que contribuyan a su desarrollo. Y tanto en la dimensión de relaciones positivas, como en la de confianza y comunicación existen adolescentes que se consideran en un nivel bajo, encendiendo un foco rojo de atención que indica la importancia de seguir investigando las interacciones entre pares y desarrollando estrategias que permitan que este porcentaje se reduzca.

Todas las variables se correlacionaron de forma significativa y con una orientación positiva, lo cual sugiere que a mayor confianza y mejor comunicación pueden aumentar las relaciones positivas que percibe el adolescente, similar a lo encontrado por Damián et al. (2019) y Rodríguez y Barajas (2020), estos últimos también observaron una relación con el bienestar psicológico.

El modelo de mediación, confirmó que existe una influencia directa entre la comunicación y el bienestar en relaciones positivas, al igual que entre la confianza y estas relaciones, además, cuando se consideran ambas variables y se media la influencia que ejerce la comunicación con la confianza el efecto total aumenta. Lo cual refuerza la idea de que en las interacciones con pares, el contar con una comunicación

clara y agradable, con un grado de confianza fortalece la posibilidad de desarrollar relaciones positivas.

Se sugiere seguir esta línea de investigación para indagar en más elementos que pudieran influir en el desarrollo de las relaciones positivas, las cuales son ejes principales para la búsqueda de la salud mental y el bienestar de los estudiantes, así como, la promoción de estrategias y programas de intervención que brinden herramientas para generar ambientes que propicien la formación de este tipo de relaciones entre los grupos de adolescentes. A partir de los resultados obtenidos en este estudio se pueden derivar programas de intervención concretos en los programas de los centros educativos dirigidos a estudiantes adolescentes, a los profesores y los padres que pongan en práctica los principios de la comunicación, la confianza y las relaciones positivas.

Al ser el Bienestar Psicológico un constructo multidimensional también se requiere de realizar estudios transculturales para establecer comparaciones entre adolescentes de diferentes ámbitos educativos, así como desarrollar metaanálisis que analicen los resultados de las investigaciones más recientes en este campo. Es importante enfocar también las diferencias de género influyen en dichas variables del BP.

Los estudios que se están desarrollando actualmente en el programa de investigación y formación de la/s institución/es involucradas, alrededor del Bienestar Psicológico, en las fases siguientes se enfocarán en otras dimensiones importantes del modelo de Ryff y otros, como son: la autonomía, el crecimiento personal, el control ambiental, la autoaceptación y el propósito en la vida.

REFERENCIAS

Armsden, G. y Greenberg, M. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic

Damián, G.Z., Vera-Ramírez, J., Rojas-Solís, J.L., y Olán, R.J.A. (2019). Apego y violencia de pareja en una muestra de adolescentes. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, (22), 6-19.

Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., Dierendonck, Dirk van. Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.

González-Fuentes, M.B. y Palos, P.A. (2016). Escala de bienestar psicológico para adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(42).

Guillone, E. y Robinson, K. (2005). The Inventory of Parent and Peer Attachment - Revised (IPPA-R) for Children: A Psychometric Investigation. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 67-79. doi:dx.doi.org/10.1002/cpp.433

Hernández, L.F.B., Castillo, M.A.S., Hernández, R.A.B., y Sánchez, J.A. (2019). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología Nueva Época*, 1(2), 244-251.

Lacunza, A.B. y Contini, E.N. (2016). Relaciones interpersonales positivas: los adolescentes como protagonistas. *Revista Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 16(2), 73-94.

Mota, C.P. y Matos, P.M. (2014). Padres, profesores y pares: contribuciones para la autoestima y coping en los adolescentes. *Anales de Psicología*, 30(2), 656-666.

Pollak, I., Mitic, M., Birchwood, J., Dörfler, S., Krammer, I., Rogers, J.C.,... Woodcock, K.A. (2023). A systematic review of intervention programs promoting peer relationships among children and adolescents: Methods and targets used in effective programs. *Adolescent Research Review*, 8(3), 297-321.

Rodriguez, M.M. y Barajas, D.D. (2020). Bienestar psicológico en adolescentes en situación de vulnerabilidad: impacto de redes de apoyo social. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14), 253-278.

Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069

Suárez Colorado, Y. y Campo-Arias, A. (2019). Asociación entre apego y riesgo suicida en adolescentes escolarizados de Colombia. *Revista Chilena de Pediatría*, 90(4), 392-398.

Urrego Betancourt, Y., Restrepo, J.G., Pinzon, S., Acosta, J., Diaz, M., y Bonilla, C. (2014). Vínculo afectivo en pares y cognición social en la infancia intermedia. *International Journal of Psychological Research*, 7(2), 51-63.

Van Dierendonck, D. (2004). The construct validity of Ryff's Scales of Psychological Wellbeing and its extension with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 629-643. doi:10.1016/S0191-8869(03)00122-3

CAPÍTULO 8

INTERVENCIÓN NEUROEDUCATIVA PARA POTENCIAR HÁBITOS DE VIDA SALUDABLES EN LA ESCUELA: PROPUESTA PSICOEDUCATIVA PARA FAMILIAS Y DOCENTES

PATRICIA MATEOS GORDO, RAQUEL GARCÍA GÓMEZ, MARTA CEREZO GARCÍA,
CLAUDIA PORRAS TRUQUE, LUIS MIGUEL GARCÍA-MORENO,
Y RUBÉN MIRANDA GARCÍA
Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

La promoción de hábitos de vida saludables en las escuelas es necesaria para el desarrollo integral de los estudiantes. La educación para la salud busca desarrollar conocimientos y habilidades que favorezcan la adopción de estilos de vida saludables. En este sentido, las escuelas desempeñan un papel crucial en la formación de comportamientos y valores sociales relacionados con la salud (Torres et al., 2019). La educación física en las escuelas es básica para desarrollar habilidades y capacidades que sientan las bases de un estilo de vida saludable, abordando aspectos como el ejercicio físico, la alimentación balanceada y la higiene (Mejía, 2024).

Unos adecuados hábitos requieren de planificación, capacidad de inhibición y autocontrol, entre otras. Cualidades que, a nivel cognitivo, recaen en el ámbito de las funciones ejecutivas (FFEE). Estas hacen referencia a procesos de nivel superior que ponemos en marcha para alcanzar un objetivo. No hay acuerdo unánime acerca de qué y cuántos procesos se agrupan bajo esta denominación, pero, actualmente, parece surgir consenso en torno al modelo que considera tres FFEE nucleares como base de procesos de nivel superior (Diamond, 2000; Friedman y Miyake, 2017). Estas serían memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva, funciones que soportan otras de nivel superior como son el razonamiento, la resolución de problemas y la planificación. El adecuado funcionamiento ejecutivo permite gestionar el comportamiento de manera eficiente y orientarlo hacia la consecución de objetivos para mejorar su calidad de vida.

El desarrollo de las FFEE tiene lugar con calendarios diferentes y está condicionado, por la maduración de los circuitos cerebrales prefrontales y su capacidad para establecer conexiones sinápticas con otras redes y circuitos (Moriguchi, 2009). A partir de los 6 años se produce una mejora llamativa en las habilidades ejecutivas, especialmente en las de nivel superior. Una explicación neuropsicológica tiene que ver con la maduración de las conexiones neuronales en la corteza cerebral, especialmente las de larga distancia. La adolescencia es otra de las

etapas clave en el desarrollo ejecutivo porque se aprecia un incremento progresivo en la eficacia de estas habilidades que persiste hasta bien avanzada la edad adulta (Ferguson et al., 2021). En suma, las FFEE influyen de manera significativa en el estilo de vida de los escolares, así como en el desarrollo de hábitos de vida saludables. Los períodos de infancia y adolescencia son fundamentales para su fomento y que perdure hasta la vida adulta. Para ello, resulta crucial establecer estrategias de promoción y prevención desde estas etapas (Rosso, 2024). Para fomentar hábitos de vida saludables, es esencial promover una intervención a nivel ejecutivo para la mejora de los procesos que subyacen a una adecuada autonomía y autocontrol sobre las diferentes actividades cotidianas. Uno de los aspectos cruciales para el correcto aprendizaje y el adecuado rendimiento académico, es la calidad del sueño y un adecuado descanso. El sueño se puede definir como un proceso fisiológico regulado por ritmos circadianos, dependiente de la maduración del sistema nervioso, sensible a factores ambientales y que desempeña un papel crucial en diversas funciones cognitivas y emocionales. En el contexto escolar, la calidad y cantidad del sueño son factores que pueden influir de forma crítica en el rendimiento académico de los estudiantes (Goel, 2024).

La duración y la calidad del sueño son variables críticas. La privación del sueño afecta negativamente tanto a la función cognitiva como al estado emocional (Walker, 2009). La privación parcial del sueño, así como los problemas para iniciar y mantenerlo, afectan a un elevado porcentaje de la población que puede oscilar entre un 25% y un 40% de los niños y adolescentes (Owens, 2007). En el caso de niños en edad escolar, la privación de sueño se ve asociada con trastornos de conducta, problemas de atención, ansiedad, depresión e hiperactividad (Maski, 2013). Estos déficits son especialmente preocupantes en un contexto escolar, donde la atención y la memoria son esenciales para el aprendizaje efectivo. En un estudio realizado por Lo et al. (2016) se encontró que estudiantes de secundaria que dormían menos de 6 horas por noche tenían un rendimiento académico significativamente inferior en comparación con aquellos que dormían entre 7 y 9 horas, sugiriendo que la falta de sueño puede llevar a una disminución en la capacidad de procesamiento de la información, dificultando la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades.

El sueño favorece la memorización. Las distintas fases del sueño se han visto implicadas con el proceso de consolidación de la memoria esencial para el aprendizaje (Diekelmann ;, 2010). El sueño posterior al aprendizaje mejora la retención de la información, como demuestran estudios donde estudiantes que dormían después de aprender un nuevo material recordaban significativamente más que aquellos que permanecían despiertos (Gais et al., 2006). Además de su impacto en las funciones cognitivas, el sueño también influye en la regulación emocional, otro aspecto crucial para el rendimiento escolar. La privación del sueño se asocia con un aumento de la

irritabilidad y una menor capacidad para manejar el estrés, lo que puede afectar negativamente a las interacciones sociales y el bienestar emocional de los estudiantes (Tsai, 2004). Un estado emocional negativo puede interferir con la motivación y la atención, lo que, a su vez, repercute en el rendimiento académico.

A lo largo de la última década, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) ha señalado una disminución en las horas de sueño, especialmente entre jóvenes y adultos, atribuida al uso excesivo de dispositivos digitales. Las investigaciones indican una relación inversa entre el tiempo de pantalla y la calidad del sueño en adolescentes. El uso excesivo de pantallas digitales, especialmente antes de dormir, se asocia con una reducción en la duración del sueño, retraso en el inicio de este, despertares nocturnos y somnolencia diurna (Silva et al., 2022). Una investigación realizada en estudiantes de secundaria en España encontró que el tiempo de sueño se relacionaba de manera inversa con todas las tecnologías basadas en pantallas que fueron analizadas, donde un mayor tiempo sedentario en videojuegos, internet y teléfonos móviles llevó al incumplimiento de las recomendaciones de sueño (Romero-Roso et al., 2021).

Además del tiempo de uso de pantallas, otro aspecto donde se ha puesto el foco de investigación es la exposición a la luz que emiten. La exposición a la luz de longitud de onda corta interfiere con los ritmos biológicos y diferentes parámetros del sueño al suprimir la melatonina y alterar los patrones de temperatura corporal (Šmotek et al., 2020). A pesar de estos resultados, la investigación sobre la exposición a pantallas en niños pequeños presenta hallazgos con resultados dispares. Algunos estudios indican que hay correlaciones entre la exposición a pantallas y disminución del rendimiento cognitivo (Adams et al., 2022), mientras que otros estudios sobre exposición temprana a pantallas, sugieren que los efectos dependen más de factores contextuales que de la cantidad de tiempo de exposición; concretamente, el contexto de la visualización, incluyendo el comportamiento del cuidador, la adecuación del contenido y la forma de interactuar con los dispositivos podría influir en el desarrollo cognitivo más que la exposición en sí (Guellai et al., 2022). Pocos estudios son los que analizan el impacto en la estructura y desarrollo del cerebro con relación al uso de las pantallas en niños. Hutton et al. (2024) sostiene que la exposición excesiva a medios digitales en la primera infancia parece relacionarse con una menor integridad de la microestructura de la sustancia blanca y vías de conexión cerebral del lenguaje y la alfabetización en niños de 3-5 años, así como una inhibición de la red Default Mode Network (DMN), asociado con menor capacidad de percibir estados mentales en los demás. En niños de 10 años se observa una corteza cerebral más delgada y surcos menos pronunciados en áreas de procesamiento visual, cognición social, atención y lenguaje (Paulus et al., 2019). Estos estudios han motivado que la American Academy of Pediatrics (AAP), la Asociación Española de Pediatría (AEP) y el Centers for Disease

Control and Prevention (CDC) recomienden limitar el tiempo de uso de pantalla. Cero horas de exposición en menores de 12 meses, 1 h/día entre 3-5 años y 2 h/día en mayores de 5 años, especialmente antes de dormir. Se necesita más investigación para comprender completamente estos mecanismos y desarrollar intervenciones efectivas.

Una de las consecuencias del abuso de pantallas es el sedentarismo, lo que conlleva mayor riesgo de obesidad, riesgo cardiometabólico, peor aptitud cardiorrespiratoria, peor salud mental y peor funcionamiento cognitivo. La práctica de ejercicio físico regular ha demostrado ser no solo importante para mejorar la salud en general del individuo, sino para mejorar el desarrollo cognitivo general y de FE en particular (Wilhite et al., 2023). El mecanismo molecular por el cual impacta en la función cognitiva y el estado de ánimo ha sido también estudiado destacando como principal mediador el factor neurotrófico derivado del cerebro (BDNF) y factor de crecimiento similar a la insulina-1 (IGF-1) fundamentalmente (Behrad et al., 2024). En cuanto a los dominios cognitivos que muestran una mayor asociación con la actividad física, los datos parecen apuntar a las FFEE, sin embargo, los autores refieren que debe tomarse con cautela, debido a las diferencias en tipos de dominios estudiados e instrumentos utilizados entre los estudios (Erickson et al., 2019).

Algunos autores se han centrado en diseñar programas para promover la actividad y aptitud física en la escuela en niños y adolescentes. El estudio de revisión de Neil-Sztramko et al. (2021), tratando de analizar la evidencia de las intervenciones escolares para promover el ejercicio físico de intensidad moderada-vigorosa, obtuvieron resultados inconsistentes, debido a la heterogeneidad de los estudios y magnitud del efecto en general pequeño. Los autores destacan que, dado que los niños pasan una gran cantidad de horas en la escuela, es importante implementar programas eficaces dirigidos a todos los estudiantes, a través del currículum y fomentando el conocimiento y el comportamiento, con el fin de conseguir un hábito de vida más saludable.

El presente proyecto pretende diseñar una propuesta neuroeducativa para potenciar el desarrollo de las FFEE y el desempeño académico a través del fomento de hábitos de vida saludables mediante la creación de sesiones psicoeducativas para familias y docentes de educación primaria.

Los objetivos del proyecto son:

- Identificar los hábitos de vida saludable que impactan en el desarrollo de las FFEE y el rendimiento académico, basados en la evidencia científica.
- Crear un programa de intervención neuroeducativa mediante sesiones psicoeducativas.

- Promover acciones que mejoren el conocimiento por parte de las familias sobre hábitos de vida saludables en población infanto-juvenil y su implicación en el rendimiento académico.

- Promover acciones que mejoren el conocimiento por parte de los maestros/as de los centros escolares sobre hábitos de vida saludables en población infanto-juvenil y su implicación en el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico.

MÉTODO

La investigación sugiere que las intervenciones educativas en las escuelas pueden ser efectivas para mejorar los comportamientos relacionados con la salud en niños y adolescentes.

Se determinan 3 ámbitos principales de actuación donde la evidencia destaca la importancia de crear hábitos saludables para un correcto desarrollo cognitivo y socioemocional con impacto demostrado en el rendimiento académico. Estos ámbitos son:

1. Sueño.
2. Uso adecuado de dispositivos digitales.
3. Ejercicio físico.

A partir de estos ámbitos se diseñan sesiones psicoeducativas divididas en dos líneas de actuación: 1) familia y 2) maestros de niños de educación primaria (6-12 años). La psicoeducación nace del campo de la psiquiatría como una técnica terapéutica encaminada a la formación y conocimiento del paciente y su familia acerca de temáticas relacionadas con la salud, a través de diferentes profesionales. El fin último es proporcionar información, basada en la evidencia, respecto a la enfermedad que padece el paciente, los tratamientos, el pronóstico y cómo adaptarse a su entorno para garantizar una mejor calidad de vida (Godoy et al., 2020).

Los estudios empíricos sobre participación familiar en el ámbito educativo, tanto en Europa como en España, muestran que esta no solo es un derecho, sino que además impacta en el rendimiento académico, clima escolar y sentido de pertenencia, lo que favorece la corresponsabilidad de los aprendizajes y de la crianza, entendida como actitudes, valores y estilos de vida (García Sanz et al., 2016). De esta manera toma sentido crear estrategias de intervención en la escuela que aborden otros focos de actuación más allá del alumnado, esto es, las familias y docente.

Procedimiento

Tomando como referencia un curso escolar, se diseñan 8 sesiones psicoeducativas con una periodicidad de 1 al mes con una duración de 2 horas cada una. Estas están divididas en 3 sesiones dirigidas a familias (sesiones 1, 3 y 5) y 3 sesiones dirigidas a maestros/maestras (sesiones 2, 4 y 6). Cada una de las sesiones

seguirá una temática conductora: sueño (sesiones 1 y 2), uso de dispositivos digitales (sesiones 3 y 4) y ejercicio físico (sesiones 5 y 6). Las dos últimas sesiones serán conjuntas, familias con maestros/as, con el objetivo de sensibilizar y fomentar el establecimiento de hábitos saludables.

Sesión 1: creando hábitos saludables: el sueño en el hogar

Objetivo

Educar a las familias sobre la importancia del sueño en el desarrollo infantil y en la salud, y ofrecer estrategias para mejorar la calidad del sueño.

Desarrollo

- Presentación (15 min.).
- Formación sobre los hábitos de sueño (45 min): Crear conciencia sobre los efectos de la falta de sueño y los riesgos que conlleva para la salud.
- Actividad (45 min): creación de rutinas e higiene del sueño (figura 1).
- Cuestionario de calidad de sueño (15 min).

Materiales y espacios

Recursos impresos y digitales.

Presentación visual de la información relevante (infografía).

Sesión 2: creando hábitos saludables: el sueño y la escuela

Objetivo

Concienciar a los docentes sobre la relación entre el sueño y el rendimiento académico, proporcionando herramientas para ayudar al alumnado a mejorar sus hábitos de sueño.

Desarrollo

- Presentación (15 min.).
- Formación sobre el sueño y el rendimiento académico (45 min.).
- Creación de horarios y rutinas de sueño (60 min.): Taller práctico para que los docentes enseñen al alumnado rutinas de sueño y horarios consistentes en casa. También se proporcionarán herramientas para que los maestros detecten signos de privación de sueño en sus alumnos y colaboren con los padres en su solución.

Materiales y espacios

Recursos impresos y digitales para la planificación de horarios.

Proyector para la presentación de los datos de estudios recientes.

Sesión 3: creando hábitos saludables: uso de dispositivos digitales en el hogar

Objetivo

Ayudar a las familias a gestionar el uso de dispositivos electrónicos en casa para evitar efectos negativos en el desarrollo cognitivo y emocional de sus hijos.

Desarrollo

- Presentación (15 min.).
- Formación sobre el uso de dispositivos digitales y su impacto en el desarrollo cognitivo, uso y abuso (45 min.).
- Taller para crear un plan de uso de dispositivos (45 min.): Las familias elaborarán un plan de uso de dispositivos que incluya zonas sin tecnología en casa y tiempo de desconexión antes de dormir, promoviendo la desconexión digital diaria. Para ello, se contará con la guía digital de la asociación Española de Pediatría que explica: ¿Qué es el plan digital familiar? ¿Cómo hacer el plan digital familiar? ¿Por qué es importante el plan digital familiar?
- Cuestionario de uso de las TIC en menores (15 min).

Materiales y espacios

Infografías con recomendaciones de uso de dispositivos (INCIBE).

Recurso digital para elaboración del plan digital.

Infografía: Recomendaciones generales para las familias (Plan digital).

Sesión 4: creando hábitos saludables: uso de dispositivos digitales en el aula

Objetivo

Capacitar a los docentes para gestionar el uso de tecnología en el aula de manera que no interfiera con el aprendizaje, sino que lo potencie.

Desarrollo

- Presentación (15 min.).
- Formación sobre el uso responsable de la tecnología en el aula (45 min.): realizar un acercamiento bajo el prisma de la evidencia científica disponible para realizar una serie de recomendaciones desde el punto de vista de la salud, sobre el uso de los dispositivos digitales en el sistema educativo.
- Taller sobre la creación de reglas de uso de dispositivos (60 min.): Los docentes trabajarán en la creación de normas objetivas y establecimiento de horarios para un uso responsable de dispositivos digitales en clase; impacto de los dispositivos digitales en el sistema educativo.

Materiales y espacios

Guías de estrategias de control de tecnología.

Aula equipada con proyector y dispositivos digitales.

Infografía: Impacto de los dispositivos digitales en el sistema educativo

Sesión 5: creando hábitos saludables: ejercicio físico y familia

Objetivo

Fomentar la actividad física en el hogar como parte del desarrollo integral de los niños.

Desarrollo

- Presentación (15 min.).

- Formación sobre actividades físicas en familia (45 min.): Se propondrán actividades que las familias puedan realizar juntas, como caminatas, juegos al aire libre y deportes que fomenten el movimiento y la interacción social.

- Sesión práctica de ejercicio en familia (45 min.): creación de rutinas mediante actividades estructuradas, implantación de ejercicios simples que las familias puedan incorporar a su rutina diaria.

- Cuestionario de actividad física (15 min).

Materiales y espacios

Recursos impresos y digitales.

Videos demostrativos de actividades físicas.

Espacio amplio/gimnasio para realizar ejercicios.

Sesión 6: creando hábitos saludables: escuela y movimiento

Objetivo

Sensibilizar y proveer a los docentes de herramientas para integrar el ejercicio físico en el horario escolar de manera efectiva y transversal.

Desarrollo

- Presentación (15 min.).

- Formación sobre el diseño de actividades físicas en el aula (45 min.): Se presentarán estudios que muestran cómo las pausas activas, como pequeños ejercicios durante la clase, pueden mejorar la atención y reducir el comportamiento disruptivo. También se discutirán programas de educación física efectivos para fomentar el bienestar emocional y físico.

- Taller de creación de actividades físicas en el aula (60 min.): Se guiará a los docentes en la creación de rutinas de actividad física adaptadas a sus estudiantes,

incorporando juegos de mesa macro y dinámicas que fomenten el movimiento más allá de las clases de educación física.

Materiales y espacios

Aula amplia/gimnasio, espacios abiertos, etc., con espacio para actividades físicas y juegos.

Videos instructivos.

Sesión 7: creando hábitos saludables: sensibilización escuela-familias

Objetivo

Sensibilizar a docentes y familias de trabajar en conjunto con un mismo objetivo, crear hábitos saludables en el alumnado.

Desarrollo

- Presentación de la actividad conjunta (15 min).
- Actividad de simulación (90 min): se realizan grupos con todos los participantes. Proponer actividades de simulación de dificultades atencionales mediante tarea dual y establecimiento de roles.
- Reflexión y cierre (15 min).

Materiales y espacios

Recursos impresos y digitales.

Aula amplia.

Sesión 8: creando hábitos saludables: recomendaciones escuela-familias

Objetivo

Crear estrategias conjuntas de actuaciones escuela-familias que impacten en la instauración de hábitos de vida saludable para el alumnado.

Desarrollo

- Presentación de la actividad conjunta (15 min).
- Actividad (90 min): Gymkhana de hábitos saludables. De manera grupal, los participantes (familias y docentes) realizarán una gymkhana para fomentar la motivación, participación y conocimiento de los módulos trabajados en el programa y creación de estrategias conjuntas de actuaciones. La gymkhana se compone por 4 juegos: mitos y contramitos, orientación (encontrar mensajes con frases clave sobre hábitos saludables), trivial de vida saludable, laberinto macro (encontrar el recorrido con pistas).

- Complimentación de cuestionarios (15 min). Se volverán a rellenar los cuestionarios sobre calidad de sueño, uso de dispositivos digitales y hábito de actividad física. Así como complimentar un cuestionario de satisfacción del programa.

Materiales y espacios

Recursos impresos, cartulinas, notas.

Espacio amplio de interior y exterior.

Recursos disponibles

Profesionales: El programa será implementado por neuropsicólogos, psicólogos y pedagogos especializados en desarrollo infantil.

Documentos formativos: Infografías, guías de rutinas, vídeos formativos y acceso a bibliografía reciente.

1. Infografía: Creando Hábitos Saludables: El Sueño En El Hogar (Figura 1).

2. Infografía: Creando Hábitos Saludables: Uso De Dispositivos Digitales En El Hogar (Figura 2).

3. Infografía: Creando Hábitos Saludables: Ejercicio Físico Y Familia (Figura 3).

Información complementaria

- Infografía: Decálogo de la salud digital - ¿Cómo afectan las pantallas a la salud?:

https://plandigitalfamiliar.aeped.es/downloads/Infografia_Decalogo_Salud%20Digital_AEP_DEF.pdf

- Guía de seguridad en redes sociales para familias:

<https://www.incibe.es/sites/default/files/contenidos/materiales/Campanas/is4k-guia-rrss.pdf>

- Guía de herramientas de control parental:

https://files.incibe.es/is4k/is4k_guia_controles_parentales.pdf

- Modelo de contrato familiar para el buen uso de tu Tablet:

<https://www.incibe.es/sites/default/files/contenidos/pacto-familiar-tablet.pdf>

- Modelo de contrato familiar para el buen uso de tu móvil:

https://www.incibe.es/sites/default/files/contenidos/pacto_familiar_movil.pdf

- Plan digital de la asociación Española de Pediatría:

<https://plandigitalfamiliar.aeped.es/>

- Infografía: Recomendaciones generales para las familias (Plan digital)

https://plandigitalfamiliar.aeped.es/downloads/plan_digital_familiar_inf.pdf

Indicadores de evaluación

Estos cuestionarios se realizan al inicio y al final del programa (sesiones 1 y 8), salvo el de satisfacción que se realizará al final del programa.

- Cuestionario de Pittsburg de Calidad de sueño (Buysse, 1989).
- Cuestionario de uso de dispositivos digitales (Copcyl, 2018).
<https://www.copcyl.es/wp-content/uploads/2018/05/Cuestionario-uso-de-las-TIC-en-menores.pdf>
- Physical activity questionnaires for Spanish children and adolescents (PAQ-C).
https://www.redalyc.org/pdf/542/54250121009_2.pdf
- Cuestionario de satisfacción del programa.

RESULTADOS

A continuación, se desarrollan los contenidos y recomendaciones, según la temática objetivo.

Figura 1. El sueño. Recomendaciones sobre estrategias de higiene del sueño

Higiene del sueño

Dada la importancia del sueño para el rendimiento escolar, es esencial implementar estrategias que promuevan un mejor descanso en los estudiantes. Algunas recomendaciones incluyen:

-  Establecer rutinas y horarios consistentes de sueño que ayuden a regular el ciclo circadiano y mejorar la calidad del sueño (Hirshkowitz et al., 2015).
-  Crear entornos propicios para dormir implicando ambientes oscuros, tranquilos y frescos.
-  Limitar el uso de dispositivos electrónicos dado que la exposición a la luz de las pantallas puede interferir con la producción de la hormona inductora de sueño melatonina (Hale & Guan, 2015). No ver pantallas al menos 1h antes de dormir.
-  Fomentar actividades relajantes como técnicas de relajación (respiración, relajación muscular, meditación, lectura o yoga) que facilitan la reducción del estrés que interfiere negativamente con la conciliación del sueño.
-  No realizar actividades que activen, como ejercicio físico, justo antes de dormir.
-  Asegurar sueño de 9-11h/noche/día en niños de 6-13 años (Recomendaciones de la National Sleep Foundation).

Figura 2. Uso adecuado de dispositivos digitales. Impacto y pautas sobre el uso de dispositivos



Figura 3. Creando rutina de ejercicio físico. 7 recomendaciones para implementar hábitos deportivos



DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Las evidencias disponibles respaldan la importancia del sueño, el uso adecuado de dispositivos digitales y la práctica de ejercicio físico para un adecuado desarrollo ejecutivo y rendimiento escolar, destacando la necesidad de abordar este aspecto en el ámbito educativo. La calidad y cantidad del sueño afectan no solo al aprendizaje y la memoria, sino también a la regulación emocional y a la capacidad de atención de los estudiantes, al igual que la práctica de ejercicio físico de manera regular. El uso de dispositivos digitales cada vez a menor edad y el aumento en el número de horas frente a las pantallas, impacta en las horas y calidad de sueño, así como produce mayor sedentarismo. Esto, sumado a la necesidad de realizar ejercicio físico de manera regular, hace que sea necesario atender a la creación de programas destinados a promover hábitos de vida saludables.

Al implementar estrategias para mejorar el sueño, promover un uso adecuado de dispositivos digitales y fomentar el ejercicio físico regular dentro y fuera de la escuela, se puede fomentar un entorno educativo más saludable y productivo. Es fundamental que tanto educadores como familias reconozcan el valor del sueño, el uso adecuado de pantallas y el ejercicio físico, y trabajen juntos para promover hábitos saludables en el alumnado.

REFERENCIAS

- Adams, C., Kubin, L., y Humphrey, J. (2023). Screen technology exposure and infant cognitive development: A scoping review. *Journal of pediatric nursing*, 69, e97-e104.
- Behrad, S., Dezfuli, S.A.T., Yazdani, R., Hayati, S., y Shanjani, S.M. (2024). The effect of physical exercise on circulating neurotrophic factors in healthy aged subjects: A meta-analysis and meta-regression. *Experimental gerontology*, 196, 112579. doi:10.1016/j.exger.2024.112579
- Diamond, A. (2000). Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex. *Child Development*, 71(1), 44-56. doi:10.1111/1467-8624.00117
- Diekelmann, S. y Born, J. (2010). The memory function of sleep. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(2), 114-126.
- Erickson, K.I., Hillman, C., Stillman, C.M., Ballard, R.M., Bloodgood, B., Conroy, D.E., ... y Powell, K.E. (2019). Physical activity, cognition, and brain outcomes: a review of the 2018 physical activity guidelines. *Medicine and science in sports and exercise*, 51(6), 1242. doi:10.1249/0000000000001936
- Ferguson, H.J., Brunson, V.E.A., y Bradford, E.E.F. (2021). The developmental trajectories of executive function from adolescence to old age. *Scientific Reports*, 11, 1382. doi:10.1038/s41598-020-80866-1
- Friedman, N.P. y Miyake, A. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex*, 86, 186-204. doi:10.1016/j.cortex.2016.04.023.

Gais, S., Lucas, B., y Born, J. (2006). Sleep after learning aids memory recall. *Learning & Memory*, 13(3), 259-262.

García, M. P., Hernández, M.Á., Parra, J., y Gomariz, M.Á. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles educativos*, 38(154), 97-117. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400006&lng=es&tlng=es

Godoy, D., Eberhard, A., Abarca, F., Acuña, B., y Muñoz, R. (2020). Psicoeducación en salud mental: Una herramienta para pacientes y familiares. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 31(2), 169-173.

Goel, P. y Goel, A. (2024). Exploring the Evolution of Sleep Patterns From Infancy to Adolescence. *Cureus*, 16(7), e64759.

Guellai, B., Somogyi, E., Esseily, R., y Chopin, A. (2022). Effects of screen exposure on young children's cognitive development: A review. *Frontiers in Psychology*, 13, 923370.

Hutton, J.S., Piotrowski, J.T., Bagot, K., Blumberg, F., Canli, T., Chein, J., Christakis, D.A., Grafman, J., Griffin, J.A., Hummer, T., Kuss, D.J., Lerner, M., Marcovitch, S., Paulus, M.P., Perlman, G., Romeo, R., Thomason, M.E., Turel, O., Weinstein, A., West, G., ... Potenza, M.N. (2024). Digital media and developing brains: Concerns and opportunities. *Current Addiction Reports*, 11(2), 287-298. doi:10.1007/s40429-024-00545-3

Lo, J.C., Ong, J.L., Leong, R.L., y Gooley, J.J. (2016). Cognitive performance, sleepiness, and mood in partially sleep deprived teenagers: The need for sleep study. *Sleep*, 39(3), 687-698.

Maski, K.P. y Kothare, S.V. (2013). Sleep deprivation and neurobehavioral functioning in children. *International Journal of Psychophysiology: Official Journal of the International Organization of Psychophysiology*, 89(2), 259-264.

Mejía, R. (2024). Hábitos de vida saludable en instituciones educativas. Una mirada a la dimensión axiológica y desarrollo de competencias básicas en educación física. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 3378-3396.

Moriguchi, Y. y Hiraki, K. (2009). Neural origin of cognitive shifting in young children. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 106, 6017-6021. doi:10.1073/pnas.0809747106

Neil-Sztramko, S.E., Caldwell, H., y Dobbins, M. (2021). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 9(9), CD007651. doi:10.1002/14651858.CD007651.pub3

Owens, J. (2007). Classification and epidemiology of childhood sleep disorders. *Sleep Medicine Clinics*, 2(3), 353-361.

Paulus, M.P. et al. (2019). Screen media activity and brain structure in youth: Evidence for diverse structural correlation networks from the ABCD study. *NeuroImage*, 185, 140-153. doi:10.1016/j.neuroimage.2018.10.040

Romero-Roso, L., Tapia-Serrano, M., Vaquero-Solís, M., y Sánchez-Miguel, P.A. (2021). ¿Pueden los medios tecnológicos de pantalla influir en el tiempo de sueño de estudiantes de educación secundaria? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (432), 67-76.

Silva, S., Silveira, M., Almeida, H., Nascimento, M., Santos, M., y Heimer, M. (2022). Use of digital screens by adolescents and association on sleep quality: A systematic review. *Cadernos de Saúde Pública*, 38(10), e00300721.

Šmotek, M., Fárková, E., Manková, D., y Kopřivová, J. (2020). Evening and night exposure to screens of media devices and its association with subjectively perceived sleep: should “light hygiene” be given more attention?. *Sleep Health*, 6(4), 498-505.

Torres, J., Contreras, S., Lippi, L., Huaiquimilla, M., y Leal, R. (2019). Hábitos de vida saludable como indicador de desarrollo personal y social: discursos y prácticas en escuelas. *Calidad en la educación*, (50), 357-392.

Tsai, L.L., y Li, S.U. (2004). Sleep patterns in college students: gender and grade differences. *Journal of Psychosomatic Research*, 57(1), 95-99.

Walker, M.P. (2009). The role of sleep in cognition and emotion. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156, 168-197.

Wilhite, K. et al. (2023). Combinations of Physical Activity, Sedentary Behavior, and Sleep Duration and Their Associations With Physical, Psychological, and Educational Outcomes in Children and Adolescents: A Systematic Review. *American Journal of Epidemiology*, 192(4), 665–679. doi:10.1093/aje/kwac212

CAPÍTULO 9

DESARROLLO DE PÍLDORAS FORMATIVAS EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA DE ECONOMÍA APLICADA

FRANCISCO JOSÉ CASTILLO DÍAZ, LUIS JESÚS BELMONTE UREÑA,
EMILIO ABAD SEGURA, Y FRANCISCO CAMACHO FERRE
Universidad de Almería

INTRODUCCIÓN

Las elevadas tasas de abandono que se han registrado en los últimos años evidencian la clara desmotivación de los estudiantes en ciertas titulaciones universitarias (MIU, 2024). Entre los posibles causantes de esta situación se divisa la utilización de métodos de enseñanza tradicionales poco dinámicos, una situación que puede agravarse en disciplinas multidisciplinares, las cuales requieren de conceptos que provienen de campos de conocimiento opuestos y que, en algunos casos, resultan difíciles de entender para los alumnos (Álvarez Ferrandiz, 2021; González Castro et al., 2021). En este contexto. Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) pueden ayudar a mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que investigaciones previas afirman que la implementación de recursos tecnológicos en la enseñanza universitaria puede mejorar el compromiso de los alumnos y su implicación con la asignatura (Haleem et al., 2022; Martos-Martínez et al., 2023). Así, se ha comprobado que existe una mejor atención del alumno cuando en la docencia se emplean TIC que fomentan el trabajo autónomo (Comboza Alcívar et al., 2021; Haleem et al., 2022; Mercader, 2018).

La incorporación de las TIC al proceso de enseñanza requiere un conocimiento específico de las herramientas digitales, así como un sólido apoyo administrativo y de infraestructura. En algunos ámbitos universitarios, se ha cuestionado el éxito de este enfoque, principalmente debido a la falta de conocimiento por parte del cuerpo docente sobre las plataformas que permiten la creación, edición y difusión de material audiovisual. Si bien la bibliografía previa ha identificado evidencias de que tanto los docentes como los estudiantes muestran una actitud proactiva hacia la implementación de nuevas tecnologías para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el equipo docente también es consciente de la demanda de los estudiantes de más herramientas digitales en el proceso de enseñanza. En este contexto, se justifica la presente propuesta de innovación docente para mejorar la capacitación de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, específicamente en el área de economía aplicada (Martos-Martínez et al., 2023).

Actualmente, es común el empleo de Plataformas Digitales Educativas, que tratan de espacios donde existe una gran variedad de contenidos para que el alumno puede consumir en el periodo estipulado en la asignatura. Los objetivos principales de estos medios suelen ser la administración a distancia de contenidos educativos, así además de gestionar los materiales disponibles por parte de los alumnos y facilitar la experiencia de usuario de todas las personas que participan en el aprendizaje (Bygstad et al., 2022; García et al., 2022). Por tanto, es de gran interés desarrollar diversos materiales destinados a cubrir la demanda generada por esta nueva metodología de enseñanza-aprendizaje. Un contexto en el que las píldoras formativas se han posicionado como material que puede incrementar significativamente el rendimiento, así como el aumento de la motivación y la implicación de los propios estudiantes (Batlles-de-laFuente et al., 2023). Asimismo, las píldoras formativas pueden presentarse como videos con un contenido muy específico en el que la duración sea de entre 5 y 15 minutos, con el fin de ser secuenciales y poder proporcionar un contenido autodidáctico (Colomo y Aguilar, 2017).

Tras conocer el potencial derivado de implementar píldoras formativas especializadas en conocimientos básicos que faciliten la nivelación de la capacitación de los estudiantes, este trabajo se encarga de aplicarlos a área de economía aplicada del Departamento de Economía y Empresa de la Universidad de Almería. Específicamente, este documento está dirigido a aquellas asignaturas que requieren un conocimiento multidisciplinar. La estructura de la investigación viene compuesta por una metodología en la que se considera el proceso de elaboración de material docente como propuesta de innovación, un apartado de resultados obtenidos y, por último, se presentan las principales conclusiones del mismo.

MÉTODO

El contenido de este capítulo de libro está adaptado a las necesidades de las asignaturas de economía aplicada del Máster en Horticultura Mediterránea bajo Invernadero de la Universidad de Almería. Estas titulaciones se imparten en formato virtual debido a que pueden ser cursadas por alumnos internacionales (UAL, 2023). Además, esta metodología es válida para otras asignaturas relacionadas en el área de economía aplicada del Máster en Ingeniería Agronómica o el Grado en Economía. Se encuentra adaptada principalmente a las necesidades de economía aplicada al sector agroalimentario. En todas las memorias de los planes de estudio se identifica que el trabajo autónomo de los alumnos es una cuestión fundamental. Además, se puede apreciar la integración de conocimientos multidisciplinarios.

En las titulaciones con un perfil más técnico, los estudiantes deben comprender conceptos que aparentemente están alejados de su especialidad, como la macro y microeconomía del sector agroalimentario y su entorno, así como tener un sólido

conocimiento de la política que afecta al sector y la realización de estudios de viabilidad económica, entre otros. Además, en disciplinas económicas, los alumnos deben familiarizarse con conceptos relacionados con el medioambiente para comprender la economía de los recursos naturales. Por ello, según las recomendaciones realizadas en trabajos previos (Batlles-de-laFuente et al., 2023), el desarrollo de las píldoras formativas debe segmentarse en dos vertientes para cumplir su propia funcionalidad:

- Videos de nivelación. El objetivo es dotar a los estudiantes de las habilidades básicas requeridas por los planes docentes, con el fin de equiparar el nivel de todos los alumnos y solventar las posibles lagunas de conocimiento. Esto es de vital importancia en las titulaciones o asignaturas que abarcan conocimientos de diferentes campos, ya que algunos estudiantes pueden carecer de los conocimientos básicos necesarios. El contenido desarrollado aquí puede ser utilizado para nivelar los conocimientos de los estudiantes antes de las clases presenciales, mejorando así la fluidez de las clases y los grupos de trabajo. Además de poder realizar videos destinados a repasar la asignatura antes de los exámenes, fomentando el trabajo autónomo de los estudiantes. Finalmente se destaca la alta disponibilidad de recursos para facilitar la resolución de dudas durante y fuera de clase.

- Plataformas digitales. Este tipo de herramientas digitales facilitan el proceso de comunicación entre el docente y el alumnado, además de ofrecer a estos últimos la posibilidad de disfrutar los contenidos elaborado por los profesores de las asignaturas. Asimismo, se considera de vital importancia el disponer de un espacio en la red donde se fomente la reflexión acerca de los contenidos formativos, entre ellos, las píldoras formativas. En este sentido, la Universidad de Almería dispone de este tipo de herramientas digitales (Blackboard Learn), donde se puede establecer un canal de comunicación adecuado a través de foros de discusión y debate y grupos de trabajo.

Por otro lado, este proceso metodológico comentado debe fundamentarse en tres pilares, tal y como recomienda la bibliografía previa con el fin de desarrollar actividades efectivas en las asignaturas multidisciplinarias. Este proceso se ha adaptado a las necesidades referentes al área de economía aplicada del Departamento de Economía y Empresa de la Universidad de Almería.

Figura 1. Proceso metodológico



Fuente: Elaboración propia

Las etapas de este proceso se identifican en la Figura 1, siendo las siguientes:

- Elaboración de videos de nivelación. Material destinado a proporcionar los conceptos básicos necesarios para que los alumnos inicien el temario, además de resaltar los conceptos más relevantes abordados en dicho temario. La temática de estos videos de nivelación procede del proceso de observación del equipo docente durante la impartición de las asignaturas.

- Habilitar el contenido en el aula virtual. Puesta a disposición del alumnado del material docente de nivelación. Debe ser habilitado de forma fraccionada, de acuerdo con la planificación docente de la asignatura. Por lo tanto, se establece como requisito que los alumnos visualicen el video correspondiente a la lección anterior antes de acceder al material educativo del siguiente tema. De esta manera, se garantiza que los alumnos adquieran los conceptos necesarios de manera progresiva antes de abordar las nuevas tareas planteadas en la docencia.

- Elaborar un tablero de discusión en el aula virtual. Elaboración de un tablero de discusión para que el alumnado pueda plantear dudas sobre el material que acaba de visualizar. Además, se establecerá por parte del docente una batería de preguntas que deberán ser respondidas por el alumnado para comprobar que han integrado correctamente los conceptos.

En el ámbito universitario, el procedimiento aquí planteado se considera de interés para mejorar la capacitación de los alumnos. De hecho, se plantea como una oportunidad para incluir estos videos de nivelación en las convocatorias anuales de innovación y métodos de enseñanza publicadas por las universidades, puesto que, en la Universidad de Almería, algunas asignaturas han comenzado a crear material audiovisual para apoyar la formación.

RESULTADOS

La necesidad de las asignaturas de economía aplicada al sector agroalimentario en las titulaciones de agronomía requiere que los alumnos tengan conocimientos previos en algunos conceptos antes de comenzar estas asignaturas. Estos conceptos pueden ser propios de asignaturas como micro o macroeconomía, econometría, entre otras. De igual manera, la misma asignatura en el Grado de Economía u otras titulaciones similares exige que los estudiantes tengan un conocimiento básico de la cadena de valor agroalimentaria. En este sentido, los conceptos básicos que deben ser desarrollados a través de píldoras formativas son los identificados, a continuación: i) diferencias entre Valor Agregado Bruto (VAB) y Producto Interior Bruto (PIB); ii) diferencias entre producción primaria, sector agroalimentario y cadena de valor agroalimentaria; iii) principales parámetros del Censo Agrario del Instituto Nacional de Estadística; iv) diferencias entre producción vegetal, animal y de la rama agraria; v) parámetros clave en el análisis de la rentabilidad de una empresa agroalimentaria; vi) importancia histórica de la Política Agraria Común de la Unión Europea; vii) economía circular aplicada al sector agroalimentario ¿por qué es necesaria?; viii) economía de los recursos naturales aplicada al sector agroalimentario; iv) importancia del sector agroalimentario en el desarrollo rural.

Investigaciones recientes realizadas en el ámbito universitario sobre la implementación de nuevos materiales docentes indican la necesidad de modificar el proceso pedagógico tradicional. Una de las recomendaciones es promover el uso de píldoras formativas y establecer procesos adecuados de transferencia con el objetivo de mejorar la capacitación de los alumnos. En este contexto, la elaboración de las píldoras formativas es una tarea que requiere mucho tiempo por parte del equipo docente de las asignaturas. De hecho, se necesita realizar una planificación previa, definiendo las temáticas de los videos de nivelación y cómo se van a exponer. Además, es necesario crear un guion adaptado a la duración de los videos, ya que no deberían superar los 15 minutos. Durante la fase de grabación, se recomienda utilizar un croma verde en el fondo del video para poder, posteriormente, incluir imágenes adecuadas en la fase de postproducción. También es útil incluir mensajes clave en la pantalla durante la fase de explicación. Finalmente, en la etapa de postproducción, se debe agregar una cabecera y un cierre para que los videos de nivelación tengan un formato uniforme entre sí.

Las temáticas mencionadas anteriormente provienen de la observación de los profesores durante su labor docente, ya que muchos alumnos no tienen un dominio sólido de los conceptos básicos mencionado, lo que dificulta el ritmo y progreso de las clases. Además, con el paso del tiempo y la implementación de este material audiovisual como recurso docente, la gama de temas de los cursos puede ampliarse a través de debates y comentarios de los alumnos. Finalmente, es importante destacar

que estas temáticas pueden ir acompañadas de enlaces a bases de datos o sitios web de interés, que permitan a los alumnos profundizar en sus conocimientos.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La elaboración de píldoras formativas y la implementación de estrategias de difusión de contenidos, así como los debates en plataformas virtuales, son de vital importancia para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Además, se considera necesario mejorar los flujos de enseñanza-aprendizaje, en los cuales cada vez gana más relevancia la formación autónoma, virtual e incluso híbrida.

Desde la perspectiva del docente es una magnífica oportunidad para crear contenido que le servirá de material de apoyo en futuros cursos académicos con el fin de nivelar la formación de los estudiantes, y mejorar la fluidez de las clases. Además de facilitar la preparación de las pruebas de evaluación establecidas en el calendario docente para los alumnos, puesto que estas píldoras formativas de nivelación también pueden combinarse con material audiovisual destinado a repasar otros conceptos de interés de las asignaturas.

Por otro lado, estas estrategias son de vital importancia para las titulaciones que requieran la integración de conocimientos multidisciplinares. En el área de economía aplicada, en particular, la docencia puede requerir la integración de conocimientos de otras áreas, como la agroalimentaria, medioambiental, etc. Además de que el área de economía aplicada puede brindar docencia en otras titulaciones distintas a las de la Facultad de Ciencias Económicas Economía y Empresariales, por lo que es necesario que los alumnos integren conocimientos básicos de economía aplicada, siendo consideradas estas estrategias de gran utilidad.

Hay que destacar que la elaboración de este tipo de material supone ofrecer a los estudiantes un contenido docente revisado por personal especializado y adaptado a las necesidades de las asignaturas. Actualmente, los estudiantes recurren a plataformas digitales para consumir diversos tipos de material docente en los que, en muchos casos, no han sido revisados por personas con conocimientos especializados en la materia. Una situación que supone un riesgo para el proceso de aprendizaje de los alumnos, ya que estos contenidos pueden contener errores, lo que reduce la comprensión y la adquisición correcta de conceptos.

A pesar de que las prácticas docentes de este capítulo de libro son de vital importancia para mejorar la capacitación de los alumnos, cuentan con diversas limitaciones. En primer lugar, la elaboración de este tipo de materiales puede consumir una gran cantidad de tiempo de los docentes, lo que puede resultar complicado combinar con otras tareas docentes e de investigación. En segundo lugar, la identificación de los temas a tratar en las diversas píldoras formativas puede ser un reto para el equipo docente. Por lo tanto, las futuras líneas de investigación deben

enfocarse en identificar una variedad de temas de píldoras formativas para otras asignaturas del área de economía aplicada que sean necesarios para los alumnos. Además, es importante investigar si el desarrollo de este tipo de material audiovisual provoca una disminución en la demanda de contenido docente en otras plataformas digitales gratuitas por parte de los alumnos. Finalmente se deben realizar estudios para determinar si la implementación de este tipo de metodologías docentes aumenta o disminuye la retención de conocimientos en las asignaturas de aplicación.

REFERENCIAS

- Álvarez Ferrandiz, D. (2021). Análisis del abandono universitario en España: un estudio bibliométrico. *Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 52(2), 241–261. doi:10.30827/publicaciones.v52i2.23843
- Batlles-de-laFuente, A., López-Serrano, M., Abad-Segura, E., y Martínez-Navarro, J. (2023). Desarrollo de Píldoras Formativas para Garantizar el Aprendizaje Universitario: Una Herramienta para Potenciar la Comunicación Educativa. En *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Nuevas Tendencias para el Cambio en la Enseñanza Superior* (pp. 165–171). Editorial DYKINSON.
- Bygstad, B., Øvrelid, E., Ludvigsen, S., y Dæhlen, M. (2022). From dual digitalization to digital learning space: Exploring the digital transformation of higher education. *Computers and Education*, 182(January). doi:10.1016/j.compedu.2022.104463
- Colomo, E. y Aguilar, Á. (2017). Píldoras formativas en la educación online: posibilidades y limitaciones. En *Innovación docente y uso de las TIC en educación* (pp. 1–10). UMA Editorial. http://www.enriquesanchezrivass.es/congresotic/archivos/Form_Compet_metodos/Colomo_Aguilar.pdf
- Comboza Alcívar, Y.R., Yáñez Rodríguez, M.A., y Rivas, Y.C. (2021). El Uso De Las Tic En El Proceso De Enseñanza – Aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 01–11. <https://www.eumed.net/es/revistas/atlante/2021-enero/uso-tic-ensenanza>
- García, P., Hilde, B., García, P., Javier, F., Pisón, M. De, Ramón, J., ... Giuseppe, Á. (2022). *Lecture Notes in Networks and Systems 532 International Joint Conference 15th International Conference on Computational Intelligence in Security for Information Systems (CISIS 2022) 13th International Conference on European Transnational Education (ICEUTE 2022) (Issue Cisis)*. doi:10.1007/978-3-031-18409-3
- González Castro, I., Vázquez García, M.A., y Zavala Guirado, M.A. (2021). La desmotivación y su relación con factores académicos y psicosociales de estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación Docencia Universitaria*, 15(2), e1392. doi:10.19083/ridu.2021.1392
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M.A., y Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3(February), 275–285. doi:10.1016/j.susoc.2022.05.004
- Martos-Martínez, A., Simón-Márquez, M., Molero-Jurado, J., y Pérez-Fuentes, M. (2023). *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Nuevas Tendencias para el Cambio en la Enseñanza Superior*. Editorial DYKINSON
- Mercader, C. (2018). *Tecnologías Digitales En La Docencia Universitaria. Barreras para su integración*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2024). *Indicadores de rendimiento académico*. Recuperado e: <https://www.universidades.gob.es/indicadores-de-rendimiento-academico/>

Universidad de Almería (2023). *Guía Docente Curso 2023/2024: Modelo Intensivo de Producción Hortícola de Almería*. Universidad de Almería.

CAPÍTULO 10

INTRODUCCIÓN DE ACTIVIDADES GRUPALES EN SESIONES PRESENCIALES COMO ELEMENTOS MOTIVADORES EN LA DOCENCIA DE ECONOMÍA APLICADA

ANA BATLLES DE LA FUENTE, LUIS JESÚS BELMONTE UREÑA,
FRANCISCO JOSÉ CASTILLO DÍAZ, Y FRANCISCO CAMACHO FERRE
Universidad de Almería

INTRODUCCIÓN

En España, los estudiantes universitarios muestran signos claros de desmotivación con los distintos estudios universitarios que cursan. Esta situación se refleja en las altas tasas de abandono universitario en el territorio español, tanto para estudios de grado como de máster. Según la Administración española, el 18,7 % de los alumnos que se matriculan en estudios de grado por primera vez abandonan sus estudios al finalizar el primer curso académico. En máster, esta tasa se sitúa en el 7,0 % (MIU, 2024). La bibliografía previa indica que uno de los principales motivos de estos resultados se debe a las metodologías docentes tradicionales. Principalmente, al abuso de las clases magistrales y la falta de combinación con otras metodologías docentes, lo cual no logra mantener la atención ni la motivación de los estudiantes. De hecho, recientes investigaciones demuestran que la ausencia de interacción entre el profesor y los alumnos, o entre los propios alumnos, aumenta los niveles de frustración de los estudiantes al no poder expresar su opinión y fomentar su pensamiento crítico durante las clases (Kusurkar et al., 2011; Navarro et al., 2014). Asimismo, en muchos casos, se evidencia un mal diseño de las clases magistrales por parte del docente pues se incluyen preguntas poco relevantes en cada unidad temática o se evidencia una falta de conexión con contenido práctico de la asignatura (Gómez López, 2002).

Las diversas instituciones académicas de relevancia, como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) indican que se deben fomentar todas aquellas estrategias que permitan mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Entre ellas se encuentra la mejora de la motivación en clase, ya que se considera un factor fundamental (Bajón y Rodríguez, 2020; Carrasco Pradas et al., 2005). La motivación en el aula puede definirse como el estímulo que realiza el equipo docente para impulsar a los alumnos a realizar las tareas propuestas por los docentes, en este caso la adquisición de las competencias básicas de las asignaturas (Abeysekera y Dawson, 2015; Kılıç et al., 2021). Así, el EEES considera esencial mejorar el trabajo cooperativo en las titulaciones universitarias, con el objetivo de capacitar a los estudiantes para

que puedan enfrentarse al mundo laboral. En este sentido, el trabajo cooperativo o en grupo se ha posicionado como una estrategia de enseñanza que permite mejorar la motivación en el aula y, con ello, la adquisición de competencias por parte del alumnado (Gaebel et al., 2018; Hackl, 2001).

El trabajo en grupo se define como una metodología docente en la que los estudiantes

colaboran en equipos reducidos, lo que lleva a que interaccionen entre sí, además de con los integrantes de otros grupos. Esta metodología busca complementar el conocimiento de los estudiantes, fomentar la confianza mutua y desarrollar habilidades de comunicación, tanto dentro de los grupos como entre diferentes equipos. De ahí que, investigaciones previas hayan demostrado que el trabajo en grupo es adecuado para promover el aprendizaje mutuo y fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes (Cuadrado et al., 2012; Fernández-Puma, 2018; García Hernández y Porto Currás, 2019).

A través del diseño previo de una batería de actividades útiles para ser utilizadas como trabajo cooperativo y en equipo, se puede promover la motivación en el aula y la adquisición de competencias por parte de los alumnos. Por tanto, es de interés evaluar el impacto de estas metodologías docentes en la motivación del alumnado para conocer si realmente contribuyen favorablemente a los resultados de dichos estudiantes universitarios. De esta manera, el objetivo planteado en este capítulo de libro es evaluar la experiencia del equipo docente en el fomento del trabajo en grupo en la asignatura de Economía Mundial para el Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Almería. Para ello, después de la respectiva sección de introducción, se presenta la metodología utilizada en este trabajo. En segundo lugar, se presentan los resultados obtenidos tras implementar el trabajo en grupo mediante una serie de actividades y, por último, se exponen las conclusiones de este estudio.

METODOLOGÍA

El trabajo realizado se especializa en evaluar cómo se ha modificado el grado de motivación de los alumnos a partir de la introducción de diversas actividades grupales durante el desarrollo de la asignatura. Concretamente, en la asignatura de Economía Mundial del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Almería. Esta asignatura pertenece a la docencia impartida por el equipo de docentes del área de Economía Aplicada del Departamento de Economía y Empresa de la Universidad de Almería. La asignatura cuenta con una carga docente de 6 créditos ECTS y se ubica en el tercer curso académico (UAL, 2024), se encuentra dividida en bloques docentes claramente diferenciados. En primer lugar, se encuentra un bloque teórico de la asignatura y, en segundo lugar, se encuentran diversas clases prácticas en las que se deben aplicar los conceptos teóricos impartidos.

En la bibliografía previa se ha detectado que la implementación de actividades grupales fomenta el debate entre los estudiantes y, con ello, la motivación de estos, mejorando consigo el rendimiento académico. Por tanto, para este estudio se desarrollaron e implantaron una serie de actividades grupales destinadas a las clases de carácter práctico para expandir el pensamiento crítico de los estudiantes de la asignatura. Las actividades se implantaron desde el curso 2021/2022 hasta el 2023/2024, es decir, durante tres cursos académicos y, con el fin de extraer resultados cualitativos para la elaboración de esta investigación, se elaboró un proceso de escucha activa de distintos alumnos.

El procedimiento implementado por los docentes se dividió en diferentes etapas, las cuales se explican, a continuación. En primer lugar, se llevó a cabo una revisión de los conceptos expuestos en las distintas unidades temáticas de la parte teórica de la asignatura. En segundo lugar, se realizó una búsqueda de material disponible en diversas fuentes académicas relevantes, bases de datos y fuentes oficiales de información a través de un proceso de revisión sistemática en la que se empleó el método de cadena de referencias o bola de nieve. A través de este protocolo, se logró identificar el estado del arte en la materia. En tercer lugar, se desarrollaron diversos ejercicios prácticos, adaptados a las necesidades de la asignatura de Economía Mundial del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Almería (uno por cada unidad conceptual). Por último, se programaron las actividades grupales para realizarlas con los alumnos durante las sesiones prácticas de la asignatura. La Tabla 1 resume las distintas actividades llevadas a cabo.

Tabla 1. Lista de actividades implantadas en la asignatura de Economía Mundial

Temáticas
Cálculo del PIB y tasa de crecimiento
Distribución de la renta
Reflexionar sobre el crecimiento económico a partir del contexto histórico
Determinación de los principales indicadores que indican el estado de la economía mundial
Balance demográfico
Cálculo de la desigualdad internacional
Estado de la pirámide poblacional
El mercado laboral internacional y la migración
Desarrollo de la conciencia medioambiental
Reflexiones entorno a la balanza de pagos, estructura e interpretación
Cálculo de la tasa de apertura comercial e índice de comercio intraindustrial
La inversión extranjera y el índice de transnacionalización
Reflexiones sobre las agencias de calificación y rating

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

Esta investigación demuestra que una de las cuestiones más importantes es mantener una adecuada motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha detectado que la falta de motivación de los alumnos, causada por las metodologías de enseñanza tradicionales, especialmente las ponencias magistrales, es una de las causas principales de esta falta de motivación. Por eso, el equipo docente de la asignatura de Economía Mundial del Grado de Administración y Gestión de Empresas de la Universidad de Almería ha implementado diversas actividades grupales para fomentar el pensamiento crítico y la creatividad de los estudiantes.

Los resultados cualitativos de estas actividades realizadas desde los cursos 2021/2022 hasta 2023/2024 reflejan una percepción positiva por parte del alumnado acerca de la dinamización experimentada en las sesiones presenciales. Concretamente se destaca las actividades grupales enfocadas a promover el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad entre los estudiantes, además de fomentar un ambiente reflexivo donde los alumnos resuelvan los ejercicios de manera creativa, proponiendo nuevas ideas y soluciones. Por otro lado, las respuestas de los estudiantes demuestran que ha habido un aumento en la participación de estos, incluso en aquellos que suelen ser más tímidos. Esto ha contribuido positivamente al fortalecimiento de sus habilidades sociales y comunicativas, fomentando la empatía, la escucha activa y la tolerancia hacia diferentes opiniones y puntos de vista. Todo esto es de gran importancia, ya que prepara al alumnado universitario para el mundo laboral al que se enfrentarán tras finalizar sus estudios. Por último, esta dinamización mejora la satisfacción y la experiencia educativa de los alumnos, al crear un ambiente estimulante y motivador. De hecho, la opinión de los estudiantes respecto a los ejercicios grupales realizados durante la fase práctica de la asignatura fue positiva, según las encuestas realizadas por los docentes.

Desde la perspectiva docente, la implementación de las actividades grupales en la asignatura de Economía Mundial ha tenido otros beneficios, destacando principalmente un ahorro de tiempo en las tutorías individualizadas. Esto se debe a una mayor consolidación de conocimientos promovida por las actividades grupales, en las que se fomenta la formación práctica y activa de los estudiantes. De esta manera, los docentes han podido dedicar este tiempo extra a otras actividades como la docencia, la investigación o tareas de gestión universitaria, e incluso a la elaboración de nuevas actividades para implementar en cursos académicos futuros.

CONCLUSIONES

La docencia es una actividad que va más allá de la transmisión de información del profesor al estudiante. El educador también debe encargarse de otras cuestiones, como el establecimiento de un ambiente educativo adecuado que fomente la adquisición de competencias por parte del alumnado.

La implementación de actividades grupales en la asignatura de Economía Mundial del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Almería ha resultado ser una metodología eficaz para mejorar la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. Este enfoque se ha considerado particularmente relevante en el contexto actual, donde la desmotivación y el abandono universitario son problemas acuciantes en el sistema educativo español. De esta manera se puede afirmar que la transición desde un modelo de enseñanza tradicional, basado en clases magistrales, hacia una metodología que fomenta la participación y el trabajo en equipo ha generado resultados notables.

Uno de los principales logros de esta metodología ha sido el aumento de la motivación entre los estudiantes, ya que la dinámica de trabajo en equipo crea un entorno donde los alumnos se sienten más comprometidos y responsables con su propio aprendizaje. La interacción continua con sus compañeros fomenta un intercambio de ideas y experiencias que enriquece el proceso educativo, permitiendo a los estudiantes aprender no solo del profesor, sino también entre ellos. Este ambiente colaborativo es esencial para mantener el interés y la motivación de los estudiantes, pues se considera un elemento crucial para el éxito académico universitario.

Además, las actividades grupales han contribuido significativamente al desarrollo de habilidades comunicativas y sociales. La necesidad de colaborar para resolver problemas prácticos y debatir ideas fortalece competencias como la empatía, la escucha activa y la capacidad de trabajar en equipo. Estas habilidades son vitales no solo para el ámbito académico, sino también para el profesional, ya que preparan a los estudiantes para interactuar eficazmente en el entorno laboral. La práctica de estas habilidades en un entorno educativo proporciona a los estudiantes una base sólida para enfrentar futuros desafíos profesionales con confianza y competencia.

La integración de actividades grupales también ha facilitado una mejor comprensión y retención de los conocimientos teóricos. Esto se debe a que, al aplicar conceptos en situaciones prácticas, los estudiantes pueden ver la relevancia y la aplicación real de lo que están aprendiendo. Este enfoque práctico no solo refuerza el aprendizaje teórico, sino que también hace que los contenidos sean más accesibles y significativos para los estudiantes. De hecho, la conexión entre la teoría y la práctica es un aspecto crucial del aprendizaje que a menudo se pasa por alto en las metodologías tradicionales basadas únicamente en la exposición teórica.

Desde la perspectiva de los docentes, la implementación de estas actividades ha tenido beneficios importantes. Uno de los aspectos más destacados ha sido la reducción de la necesidad de tutorías individualizadas. La colaboración y el aprendizaje dentro del grupo reducen la dependencia de los estudiantes de la ayuda directa del profesor, permitiendo que los docentes puedan dedicar más tiempo a otras tareas académicas y administrativas. Este cambio no solo mejora la eficiencia del proceso educativo, sino que también permite a los docentes concentrarse en aspectos más estratégicos de la enseñanza y la investigación.

Los resultados cualitativos obtenidos a partir de encuestas y retroalimentación de los estudiantes han sido positivos. Los alumnos han expresado una gran satisfacción con la metodología de trabajo en grupo, destacando la mejora en su experiencia educativa y en su motivación para participar activamente en las clases. Esta retroalimentación positiva refleja no solo un aumento en el compromiso de los estudiantes, sino también una mejora en la percepción de la asignatura y del proceso educativo en general.

Finalmente se destaca que las actividades grupales han sido efectivas en fomentar el pensamiento crítico y la creatividad. Al enfrentarse a problemas y buscar soluciones innovadoras, los estudiantes desarrollan habilidades analíticas y creativas que son esenciales para su desarrollo profesional y personal. Un enfoque que no solo mejora su capacidad para resolver problemas de manera efectiva, sino que también los prepara para adaptarse a situaciones nuevas y complejas en el futuro.

REFERENCIAS

Abeysekera, L. y Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research and Development*, 34(1), 1–14. doi:10.1080/07294360.2014.934336

Bajón, M.T.F. y Rodríguez, I.V. (2020). Retos y tendencias de la investigación Hispano-Mexicana en Ciencias de la Información y de la Documentación. In *Retos y tendencias de la investigación Hispano-Mexicana en Ciencias de la Información y de la Documentación*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=767223&info=resumen&idioma=SPA%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=767223>

Carrasco Pradas, A., Gracia Expósito, E., y De la Iglesia Villasol, M.C. (2005). Las TIC en la construcción del espacio europeo de educación superior. Dos experiencias docentes en teoría económica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(1), 1–16. doi:10.35362/rie3612837

Cuadrado, C., Fernández López, F., Fernández López, M., Fernández-Pacheco Estrada, C., González Lagier, D., Lifante Vidal, I., y Moya Ballester, J. (2012). *Técnicas de trabajo en equipo para estudiantes universitarios*. Instituto de Ciencias de La Educación. Jornadas Redes 2012. Universidad de Alicante, 3072–3086.

Fernández-Puma, W. (2018). El trabajo en grupo desde un enfoque constructivista. *Mamakuna*, 8, 58–65. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/142>

Gaebel, M., Zhang, T., Bunescu, L., y Stoeber, H. (2018). Learning and teaching in the European higher education area. *European University Association*. Recuperado de: <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf>

García Hernández, M.L. y Porto Currás, M. (2019). ¿Cómo perciben los estudiantes universitarios el trabajo en grupo? *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 11, 12–26. doi:10.1344/ridu2019.11.2

Gómez López, R. (2002). Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza. *Publicaciones UNED Málaga*, 32, 261–333.

Hackl, E. (2001). *Towards a European Area of Higher Education: Change and Convergence in European Higher Education*.

Kılıç, M.E., Kılıç, M.Y., y Akan, D. (2021). Motivation in the classroom. *Participatory Educational Research (PER)*, 8(2), 31–56.

Kusurkar, R.A., Croiset, G., y Ten Cate, T.J. (2011). Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from self-determination theory. *Medical Teacher*, 33(12), 978–982. doi:10.3109/0142159X.2011.599896

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2024). *Indicadores de rendimiento académico*. Recuperado de: <https://www.universidades.gob.es/indicadores-de-rendimiento-academico/>

Navarro, J., Canaleta, X., Vernet, D., Solé, X., Jiménez, V., y Costa, N. (2014). Motivación, desmotivación, sobremotivación, y daños colaterales. *Actas de Las XX Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI)*, 467–474.

Universidad de Almería (2024). *Guía Docente 2023/2024: Economía Mundial*. Universidad de Almería.

CAPÍTULO 11

EL EFECTO DE LA ANSIEDAD EN LA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO EN ESTUDIANTES PLURILINGÜES

ALMA MARÍA IÑIGO MARTÍNEZ* Y BEATRIZ CHAVES YUSTE**

**Universidad Internacional de La Rioja; **Universidad Complutense de Madrid*

INTRODUCCIÓN

La adquisición del lenguaje es un proceso complejo y fascinante que comienza en la infancia temprana y continúa a lo largo de la vida. En este proceso, el vocabulario juega un papel fundamental, ya que nos permite nombrar objetos, expresar ideas y comprender el mundo que nos rodea. Sin embargo, el aprendizaje de vocabulario no siempre es un proceso sencillo. Diversos factores, como afirma Laufer (1994) pueden influir en la capacidad de los estudiantes para adquirir y retener nuevas palabras, incluyendo la edad, la motivación, las estrategias de aprendizaje y, por supuesto, la ansiedad.

La ansiedad (Valiente et al., 2002) es una respuesta emocional natural al estrés o al peligro. En el contexto del aprendizaje de idiomas, la ansiedad puede manifestarse de diversas maneras, como miedo a hablar en público, temor a cometer errores o preocupación por el desempeño en evaluaciones. Cuando la ansiedad es excesiva, puede tener un impacto negativo en el aprendizaje de vocabulario. Los estudiantes ansiosos pueden tener dificultades para concentrarse, recordar información nueva y participar activamente en las actividades de clase.

En este trabajo, se examinará la relación entre la ansiedad y la adquisición de vocabulario en estudiantes que acaban de comenzar la educación primaria en un contexto educativo plurilingüe. Se analizará cómo la ansiedad puede afectar el aprendizaje de vocabulario y se discutirán algunas estrategias para ayudar a los estudiantes a manejar la ansiedad y mejorar su aprendizaje.

La ansiedad y aprendizaje de lenguas extranjeras

La infancia representa una etapa crítica para el desarrollo humano, donde se establecen habilidades fundamentales en el contexto de las relaciones interpersonales, especialmente con los cuidadores. La calidad de estas interacciones influye directamente en el desarrollo cognitivo, emocional, social y conductual del niño. Cuando se fomentan adecuadamente, estos aspectos permiten una adaptación efectiva al entorno y un desarrollo integral que influirá en su futuro. Por otro lado, las interacciones inadecuadas pueden afectar negativamente estos aspectos, repercutiendo en la personalidad y autoestima del niño, con potencial internalización

de problemas que pueden llevar a la estigmatización por parte de adultos y compañeros (Peredo, 2009).

La ansiedad, como respuesta a situaciones percibidas como estresantes, puede estar influenciada por factores genéticos, temperamentales y ambientales, afectando significativamente a una parte considerable de la población infantil y adolescente (Valiente et al., 2002). Este estado emocional, caracterizado por una respuesta predominantemente basada en el miedo, involucra respuestas psicofisiológicas y comportamentales que difieren del miedo en su especificidad y naturaleza percibida (Becerra et al., 2007; Peredo, 2009).

El estudio de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras ha captado un interés considerable entre investigadores en las últimas décadas (Horwitz et al., 1986; MacIntyre y Gardner, 1991). Esta forma específica de ansiedad puede manifestarse en distintos contextos, como la comunicación oral, la evaluación y el desempeño general en el aprendizaje de un idioma extranjero (Horwitz et al., 1986). La ansiedad en este contexto no solo afecta la motivación del estudiante, sino que también puede obstaculizar significativamente el proceso de aprendizaje y la producción lingüística (Sokolová y Šuplatová, 2018). Horwitz (1986) desarrolló la Escala de Ansiedad en el Aula de Idiomas Extranjeros (FLCAS), una herramienta ampliamente utilizada que evalúa la ansiedad en el aula de idiomas mediante una autoevaluación con ítems tipo Likert. Esta escala ha sido adaptada en diversos estudios para contextualizarla según las necesidades de investigación específicas.

La capacidad de expresarse oralmente en un idioma extranjero es esencial para la comunicación efectiva (Costigan y Brink, 2020; Jahbel, 2017). Aunque las presentaciones orales en clase son una práctica común para mejorar esta habilidad, también pueden generar ansiedad en los estudiantes (Jahbel, 2017). Herramientas digitales como Flip ofrecen una alternativa valiosa, permitiendo a los estudiantes participar en discusiones y presentaciones mediante grabaciones, lo cual puede reducir la ansiedad asociada y mejorar la práctica de la expresión oral en el aprendizaje del inglés u otros idiomas extranjeros (Budiarta y Santosa, 2020).

En conclusión, comprender y abordar la ansiedad en diferentes etapas del desarrollo infantil y en el aprendizaje de idiomas extranjeros es crucial para promover un desarrollo personal y académico saludable. La integración efectiva de herramientas tecnológicas puede desempeñar un papel significativo en la mitigación de la ansiedad y en la mejora de las habilidades comunicativas en entornos educativos diversos (Lee y Dressman, 2018). Ya que la ansiedad se considera la barrera afectiva más relevante para el aprendizaje de lenguas, se estima que está inversamente relacionada con la adquisición de la lengua meta: a mayor ansiedad, menor adquisición y viceversa (Bao y Liu, 2021). Más aún, también puede afectar a otros factores afectivos, tales como la autoeficacia o la autoconfianza de los discentes

(Chaves-Yuste et al., 2024). Con frecuencia los estudiantes españoles sienten inseguridad, duda y ansiedad cuando se han de comunicar en inglés o en una lengua extranjera, y por ello, no disfrutan de las tareas encomendadas como se esperaba (Criado y Mengual, 2017). Por ello, consideramos necesario estudiar el nivel de ansiedad en alumnado con corta edad, en el comienzo de la escolaridad obligatoria, y analizar su impacto en la adquisición de vocabulario en un contexto educativo plurilingüe.

Adquisición de vocabulario

Desde los primeros datos del aprendizaje de idiomas tenemos constancia de la importancia del manejo del léxico para dominar un idioma (Baugh y Cable, 2002). De acuerdo con Stahl (2005), el vocabulario es una pieza clave en el aprendizaje de cualquier lengua extranjera, pues es esencial para mantener una comunicación y comprensión efectiva (Fajrina et al., 2021; Nakata et al., 2021). Enriquecer el vocabulario de los discentes es uno de los principales objetivos en todo currículum de lenguas desde las etapas más tempranas con el fin de que el alumnado pueda designar objetos, sensaciones, emociones, o utilizar expresiones con sentido figurado, entre otros, para poder aplicar dicho vocabulario al contexto real de la comunicación (Bikitik y Assako, 2022). El vocabulario es una base fundamental para el intercambio de significados y la interacción. Son numerosos los estudios que señalan que un alto nivel léxico en la lengua extranjera conlleva un desarrollo relevante de la competencia comunicativa, ya sea a nivel oral como escrito (Milton et al., 2010; Gorman, 2012). Sin embargo, a pesar de la ingente investigación respecto a la adquisición de vocabulario, no se ha realizado un estudio pormenorizado sobre los diferentes procesos cognitivos y afectivos implicados en la adquisición del léxico. De hecho, las investigaciones se inclinan por medir el nivel léxico de los discentes una vez terminadas varias etapas educativas (ya sea la educación primaria o la educación secundaria obligatoria) con el fin de ratificar si tras las horas de instrucción recibidas, el alumnado alcanza el nivel estipulado y deseado, tanto en contextos monolingües como bilingües. Sirvan de ejemplo las investigaciones realizadas por Jiménez-Catalán y Terrazas (2008) o Jiménez-Catalán, Moreno-Espinosa (2005) o Mora (2014).

Tener una buena competencia en vocabulario incrementa la comprensión oral (Schmitt et al., 2011), la expresión oral (Afna, 2018; Suryanto et al., 2021), la comprensión lectora (Cho et al., 2019; Dujardin et al., 2023) y la expresión escrita (Dewi, 2021; Kilic, 2019; Laufer y Nation, 1995). Por lo tanto, entender qué factores pueden influir en la adquisición del léxico es una pieza primordial, sobre todo cuando la lengua adquirida es una segunda o incluso una tercera lengua.

De acuerdo con Laufer (1995) existen diferentes elementos que pueden influir en la adquisición del léxico. Por un lado, los factores intraléxicos, que atañen al

vocabulario propiamente dicho, presta especial atención a la longitud de los vocablos a adquirir, la categoría gramatical o la frecuencia de uso. Por otro lado, los factores extraléxicos hacen referencia a las condiciones biológicas del aprendiente, su nivel cognitivo y los factores emocionales o afectivos. La edad, la motivación (ya sea intrínseca o extrínseca), el conocimiento de una tercera lengua (en contextos plurilingües, por ejemplo, como es el caso), y el nivel de ansiedad, podrían clasificarse como factores extraléxicos.

Objetivo y pregunta de investigación

Teniendo en cuenta la relevancia de la ansiedad en el proceso de aprendizaje de lenguas, y que el vocabulario es un pilar esencial en la adquisición de cualquier lengua, el objetivo principal de esta investigación es analizar la variable afectiva de la ansiedad en la adquisición y dominio de vocabulario básico en alumnos que reciben una educación plurilingüe. Para ello, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo puede influir la ansiedad en la adquisición de vocabulario en un contexto de enseñanza plurilingüe?

MÉTODO

El presente estudio se basa en el estudio de la variable afectiva de la ansiedad en la adquisición de vocabulario de aprendientes en edades tempranas. El análisis se enfocará en la incidencia del grado de ansiedad en el manejo del léxico, y por lo tanto, en el dominio de la lengua en un contexto de educación plurilingüe.

Para ello, llevaremos a cabo un estudio piloto preliminar con un diseño cuantitativo y pre-experimental con dos mediciones: el grado de ansiedad y de adquisición de vocabulario receptivo.

Participantes

La muestra de estudio la forma un grupo de catorce estudiantes de primer curso de educación primaria ($M = 6.45$; $DE = 0.27$) con un nivel de competencia muy básico o A1.1. de acuerdo con el Marco Común de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001).

Instrumentos

Para analizar el grado de ansiedad de los participantes se les administró el *Cuestionario de Ansiedad Infantil (Child Anxiety Scale)* (CAS) (Gillis, 2003) en la lengua materna de toda la muestra (español) que está dirigido a infantes en sus primeros años de escolaridad obligatoria (1º, 2º y 3º de educación primaria, entre 6 y 9 años) para poder estudiar los posibles trastornos ansiosos que puedan sufrir. Esta prueba se compone de veinte preguntas de tipo polar con la respuesta corta sí o no,

teniendo en cuenta si el discente está de acuerdo con la primera parte de la pregunta o no. Una vez ha quedado claro que el alumno ha entendido cómo se procede para realizar la prueba, se ha de garantizar que mantengan en todas las preguntas la atención, de forma que faciliten las contestaciones adecuadas de modo individual y se eviten errores que puedan contaminar la información proporcionada. Además, se ha de procurar que en la formulación de las preguntas se pronuncien con la misma tonalidad para evitar sesgos en la direccionalidad que puede tomar el discente. La prueba tiene una duración estimada de quince minutos aunque debido al nivel de comprensión del alumnado puede demorarse unos minutos más.

Por otro lado, para medir la adquisición de vocabulario receptivo se les administró también a la muestra, de manera individual, la prueba de Peabody (Dunn et al., 2010). Esta prueba mide el vocabulario receptivo en un rango de edades extenso (desde los dos años y medio hasta los noventa años), sin tiempo de aplicación. La prueba consiste en enseñar al sujeto cuatro imágenes mientras que el examinador dice una palabra que el discente ha de señalar de forma verbal, indicando el número de la imagen, o de forma no verbal señalando la imagen en cuestión que representa la palabra pronunciada. La puntuación directa conseguida se convierte en puntuación transformada en función de la edad del participante, ya que se pueden realizar comparaciones de su rendimiento respecto a su grupo de referencia teniendo en cuenta su edad.

Procedimiento

En primer lugar, se presenta el estudio a la dirección del centro educativo. Tras su aprobación, se envían por correo electrónico un consentimiento parental a todas las familias de primero de educación primaria cuyos hijos podrían participar en la investigación. Estos consentimientos podrían firmarse bien de manera electrónica o con firma manuscrita y devuelto al departamento de orientación del centro. En dicho consentimiento, se informa de la posibilidad de abandonar la investigación en cualquier momento, incluso antes de que ésta hubiese empezado. Se detallan las condiciones éticas de la investigación respetando los preceptos señalados en la Declaración de Helsinki y se garantiza la confidencialidad y protección de todos los datos recogidos. Finalmente, nos reunimos con el gabinete psicopedagógico del centro para establecer en qué momento de la jornada escolar podemos pasar las pruebas a la muestra seleccionada.

Las pruebas finalmente se pasaron durante los meses de febrero y marzo de 2024 en la jornada de mañana, de 9.00 a 11.00 horas. Los alumnos, de forma individual, abandonaban su aula de referencia y realizaban la prueba en la biblioteca del centro con el examinador, en un espacio que frecuentan con asiduidad y que forma parte de su rutina escolar.

Análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis cuantitativo de los datos de estas dos pruebas, utilizamos el software estadístico SPSS versión 29 (IBM, 2022). En primer lugar, teniendo en cuenta el tamaño de la muestra, llevamos a cabo la prueba de normalidad de Shapiro-Wik con un resultado de normalidad para las dos variables (cuestionario de ansiedad, $p= 0.257$; prueba de vocabulario Peabody, $p= 0.746$). En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo para determinar la media y la desviación estándar obtenida por la muestra de estudio en las dos pruebas administradas, el cuestionario de ansiedad infantil y la prueba de vocabulario Peabody. Finalmente, analizamos con la prueba de correlación de Pearson si existe vinculación entre las dos variables, es decir, entre el nivel de ansiedad y la adquisición de vocabulario. El nivel de significación para todos los análisis fue 0.05.

RESULTADOS

El análisis descriptivo, con la media y la desviación estándar de las dos variables se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Resultados del análisis descriptivo

	Media	Desviación estándar
Cuestionario de ansiedad	9.07	2.90
Prueba de vocabulario Peabody	65.07	9.95

Para analizar si existe una relación entre el nivel de ansiedad de la muestra en su adquisición de vocabulario, pasamos el test de correlación de Pearson. Observamos que existe una correlación moderada entre estas dos variables ($r=0.26$), lo que explica que la ansiedad tiene un impacto negativo en la adquisición de vocabulario ya que explica el 26% de dicha adquisición.

Así pues, los resultados obtenidos verifican la hipótesis y dan respuesta al objetivo de esta investigación: la ansiedad tiene un impacto negativo, aunque moderado, en la adquisición del vocabulario en aprendientes plurilingües.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Esta investigación tiene como objetivo analizar la relación de dos factores claves en todo aprendizaje de lenguas. Por un lado, la ansiedad se torna una variable afectiva primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, el vocabulario es una pieza fundamental para dominar cualquier lengua. Por lo tanto, consideramos oportuno y necesario estudiar la relación de estas dos variables para poder esclarecer si existe una relación estrecha (negativa o positiva) en la adquisición de lenguas en aprendientes plurilingües. Para ello, se les administraron dos pruebas (cuestionario de ansiedad infantil y prueba de vocabulario Peabody) a catorce niños de edades

comprendidas entre los seis y los siete años de edad de un centro plurilingüe. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en estas pruebas, podemos constatar que existe una relación negativa entre dichas variables, incidiendo de manera negativa el nivel de ansiedad en la adquisición de léxico en los discentes.

En la misma línea que recientes investigaciones (Teimouri et al., 2019; Botes et al., 2020) que estudiaron el impacto negativo de la ansiedad en el rendimiento lingüístico, o los estudios que demuestran que los estudiantes con mayor nivel de ansiedad reportaron menor nivel de vocabulario (Tayyebi, 2021), este estudio demuestra que la ansiedad actuó como una variable afectiva que frena y bloquea la adquisición del léxico, tanto en lengua materna como en lenguas extranjeras.

Esta investigación proporciona evidencias empíricas relevantes para la comunidad educativa. Se debe abogar por prácticas didácticas que disminuyan o eliminen el nivel de ansiedad del alumnado, actividades en las que los discentes se sientan desinhibidos y relajados y de forma natural y distendida puedan aprender las enseñanzas y adquirir paulatinamente, el léxico propio de su nivel cognitivo y madurativo. El uso de metodologías activas ha proporcionado evidencias científicas que ratifican que el alumnado, independientemente de su edad, nivel educativo, madurativo y cognitivo, aprende la lengua de una manera exitosa. En primer lugar, la gamificación ha demostrado disminuir la ansiedad e incentivar el aprendizaje (Chaves-Yuste, 2023; Yavuz et al., 2020). En segundo lugar, el aprendizaje basado en el juego ha reportado resultados óptimos pues los juegos crean un entorno de aprendizaje idóneo que reduce el nivel de ansiedad, lo que facilita la adquisición de vocabulario (Yang et al., 2024). En tercer lugar, otra metodología activa con resultados óptimos es la metodología de aprendizaje y servicio que vincula al alumnado con la sociedad a través de un proyecto en el que una comunidad específica y el estudiantado trabajan conjuntamente en aras de proporcionar un bien a la sociedad a la vez que adquieren y/o consolidan un conocimiento, en este caso, el aprendizaje de una lengua extranjera (Chaves-Yuste, 2024). Por último, el aprendizaje cooperativo también ha arrojado resultados favorables en cuanto a la mitigación de la ansiedad. Varios estudios (Mon, 2019; Siahpoosh, 2020) han demostrado su eficacia, pero en etapas educativas diferentes (educación secundaria y superior).

Como todo trabajo de investigación, este estudio presenta ciertas limitaciones, siendo la más evidente el tamaño de la muestra. Por ello, cualquier generalización de los resultados se ha de realizar con cautela, teniendo en cuenta las características propias de la muestra de estudio. Sería recomendable en futuras investigaciones ampliar el tamaño de la muestra, y llevar a cabo la investigación con diferentes edades y etapas educativas (educación infantil, educación secundaria, segundo ciclo de educación primaria) para cotejar los datos volcados en el presente estudio. Más aún, en este trabajo solamente se ha analizado la relación de la ansiedad con la adquisición

de vocabulario. En futuros trabajos sería recomendable estudiar otras variables tales como el género, el nivel de motivación y la actitud hacia el aprendizaje de los discentes. También sería acertado analizar cuáles son las estrategias de aprendizaje utilizadas por el alumnado en función del nivel de ansiedad y estudiar el impacto de la ansiedad en el desarrollo de las diferentes destrezas (comprensión y expresión oral, comprensión y expresión escrita) de la lengua, tanto en lengua materna como en lenguas extranjeras.

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación (PP-2023-05) “Alfabetización temprana: variables intervinientes en contextos educativos plurilingües” concedido en la convocatoria Proyectos Propios de Investigación UNIR 2023 de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

REFERENCIAS

- Afna, M. (2018). The correlation between vocabulary and speaking skill. *Journal of Linguistics, Literature and Language Teaching*, 4(1), 43-71. doi:10.32505/jl3t.v4i1.750
- Bao, Y. y Liu, S. (2021). The influence of affective factors in second language acquisition on foreign language teaching. *Open Journal of Social Sciences*, 9(3), 463-470. doi:10.4236/jss.2021.93030
- Baugh, A.C. y Cable, T. (2002). *A history of the English language*. Routledge.
- Becerra-García, A.M., Madalena, A.C., Estanislau, C., Rodríguez-Rico, J.L., Dias, H., Bassi, A., y Morato, S. (2007). Ansiedad y miedo: su valor adaptativo y maladaptaciones. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(1), 75-81.
- Bikitik, H.M. y Assako, V.B. (2022). Actividades lúdicas como herramienta didáctica para favorecer el aprendizaje del vocabulario y desarrollo de las habilidades de comunicación oral en LE. *Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations*, 5, 237-248.
- Botes, E., Dewaele, J.M., y Greiff, S. (2020). The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2, 26-56. doi:10.52598/jpll/2/1/3
- Chaves-Yuste, B. (2023). Enhancing L2 acquisition through games. En O. Buzón y C. Romero (Coord.), *Experiencia educativas de Renovación Pedagógica y procesos de formación del profesorado* (pp. 209-229). Dykinson.
- Chaves-Yuste, B. (2024). Aprendizaje y Servicio: metodología activa para conectar la adquisición del inglés con fines específicos (Turismo) y el entorno rural. En B. Pizá-Mir, M.M. Suárez, R. Gavilanes, H. Planisi, I. Capriles, C. Bauça, y J.J. Matas (Coord.) *Las ciencias sociales, las humanidades y sus expresiones artísticas y culturales: una tríada indisoluble desde un enfoque educativo* (pp. 884-899). Dykinson.
- Chaves-Yuste, B., De-la-Peña, C., y Pérez, M. (2024). Improvement in the EFL Learning Process in VET Studies. A Structural Equations Model of Affective Variables: English Language Anxiety, Willingness to Communicate and Self-efficacy in English. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 17(1), 759-788. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/270443>

Cho, E., Capin, P., Roberts, G., Roberts, G.J., y Vaughn, S. (2019). Examining sources and mechanisms of reading comprehension difficulties: Comparing English learners and non-English learners within the simple view of reading. *Journal of Educational Psychology*, 111(6), 982–1000. doi:10.1037/edu0000332

Consejo de Europa (2001). Marco *Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.

Costigan, R.D. y Brink, K.E. (2020). Developing listening and oral expression skills: Pillars of influential oral communication. *Journal of Management Education*, 44(2), 129-164. doi:10.1177/1052562919890895

Criado, R. y Mengual, Y. (2017). Anxiety and EFL speaking in Spanish compulsory and non-compulsory secondary education: A mixed-method study. *A Journal of English and American Studies*, 55, 13-35. doi:10.26754/ojs_misc/mj.20176813

Dewi, M.A. (2021). The effect of vocabulary mastery and learning motivation on students' writing skills in narrative texts. *Inference Journal of English Language Teaching*, 4(2), 199-207. doi:10.30998/inference.v4i2.6101

Dujardin, E., Ecalle, J., Auphan, P., Bailloud, N., y Magnan, A. (2023). Vocabulary and reading comprehension: what are the links in 7-to 10 year-old children? *Scandinavian Journal of Psychology*, 64(5), 582-594. doi:10.1111/sjop.12912

Dunn, L.L.M., Dunn, L.M., y Arribas, D. (2010). Peabody. *Test de vocabulario en imágenes*. Ediciones Tea.

Fajrina, D., Everatt, J., y Sadeghi, A. (2021). Writing strategies used by Indonesian EFL students with different English proficiency. *Language Teaching Research Quarterly*, 21, 1–15. doi:10.32038/ltrq.2021.21.01

Gillis, J.S. (2003). *Cuestionario de ansiedad infantil*. Ediciones TEA.

Gorman, B. (2012). Relationships between vocabulary size, working memory and phonological awareness in Spanish-speaking English language learners. *American Journal of Speech- Language pathology*, 21, 109-123. doi:10.1044/1058-0360(2011/10-0063)

Horwitz, E.K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *Tesol Quarterly*, 20(3), 559-562.

Jahbel, K.S. (2017). Communicative language teaching' and its relevance to the Libyan English language teaching context. *Premise: Journal of English Education and Applied Linguistics*, 6(1), 1-7. doi:10.24127/pj.v6i1.762

Jiménez-Catalán, R.M. y Terrazas, M. (2008). The receptive vocabulary of English Foreign Language young learners. *International Journal of English Studies*, 5, 173-191. doi:10.18172/jes.127

Jiménez-Catalán, R.M. y Moreno-Espinosa, S. (2005). Using Lex30 to measure the L2 productive vocabulary of Spanish primary learners of EFL. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 27-44. <https://revistas.uvigo.es/index.php/vial/article/view/8>

Kilic, M. (2019). Vocabulary knowledge as a predictor of performance in writing and speaking: A case of Turkish EFL learners. *PASAA*, 57(1), 6. doi:10.58837/CHULA.PASAA.57.1.6

Laufer, B. y Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16(3), 307-322. doi:10.1093/applin/16.3.307

Laufer, B. y Hulstijn. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22, 1-26. doi:10.1093/applin/22.1.1

Lee, J.S. y Dressman, M. (2018). When IDLE hands make an English workshop: Informal digital learning of English and language proficiency. *TESOL Quarterly*, 52(2), 435-445. doi:10.1002/tesq.422

MacIntyre, P.D. y Gardner, R.C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513-534.

Milton, J., Wander, L.E., y Hopkins, N. (2010). Aural word recognition and oral competence in a foreign language. En R. Chacón-Beltrán, C. Abello-Contesse y M.M. Torreblanca-López (Eds.), *Further insights into non-native vocabulary teaching and learning* (pp. 83-98). Multilingual Matters.

Mon, P. (2019). Alleviating students' foreign language speaking anxiety through cooperative learning. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 3(5), 368-1375. doi:10.31142/ijtsrd26590

Mora, I. (2014). Análisis del tamaño del vocabulario receptivo en alumnos de sección Bilingüe y no Bilingüe de Educación Primaria. *Campo Abierto*, 33, 11-28. <http://hdl.handle.net/11162/111849>

Nakata, T., Tada, S., Mclean, S., y Kim, Y.A. (2021). Effects of distributed retrieval practice over a semester: Cumulative tests as a way to facilitate second language vocabulary learning. *Tesol Quarterly*, 55(1), 248-270. doi:10.1002/tesq.596

Peredo, R. (2009). Los miedos infantiles y su relación con la manifestación de indicadores de depresión y ansiedad en niños de edad escolar. *Revista de Investigación Psicológica*, (5), 27-49.

Sandín, B., Chorot, P., Santed, M.A., y Valiente, R.M. (2002). Análisis factorial confirmatorio del Índice de Sensibilidad a la Ansiedad para Niños. *Psicothema*, 14(2), 333-339.

Schmitt, R., Jiang, X., y Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(1), 26-43. doi:10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x

Siahpoosh, H., Asl, Z.G., y Khodadoust, J. (2020). The effect of cooperative learning on reducing anxiety and improving reading comprehension of EFL learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 7(2), 134-143. <http://jallr.com/index.php/JALLR/article/view/1105/1267>

Sokolová, L. y Šuplatová, A. (2018). Anxiety in the foreign-language classroom. *Pedagogika*, 132(4), 166-177. doi:10.15823/p.2018.132.10

Stahl, S.A. (2005). Four problems with teaching word meanings (and what to do to make vocabulary an integral part of instruction). En E.H. Hiebert y M.L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. Erlbaum.

Suryanto, B.T., Imron, A.A., y Prasetyo, D.A.R. (2021). The correlation between students' vocabulary mastery and speaking skill. *International Journal of English Education and Linguistics*, 3(1), 10-19. doi:10.33650/ijoeel.v3i1.2042

Tayyebi, G. (2021). The relationship between the anxiety level of Iranian elementary EFL learners and their vocabulary learning strategies. *Contemporary Educational Researches Journal*, 11(4), 161-175. doi:10.18844/cerj.v11i4.5712

Teimouri, Y., Goetze, J., y Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(2), 363-387. doi:10.1017/S0272263118000311

Valiente, R.M., Sandin, B., Olmedo, M., Chorot, P., y Santed, M.A. (2002). Versión española del cuestionario epqr-abreviado (EPQR-A)(II): replicación factorial, fiabilidad y validez/Spanish version of the Eysenck Personality Questionnaire-Revised (EPQR-A)(II): Factor analysis replication, reliability and validity. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7(3), 207.

Yang, Y.F., Hsieh, W.M., Wong, W.K., Hong, Y.C., y Lai, S.C. (2024). Reducing students' foreign language anxiety to improve English vocabulary learning in an online simulation game. *Computer Assisted Language Learning*, 37(3), 410-432. doi:10.1080/09588221.2022.2039203

Yavuz, F., Ozdemir, E., y Celik, O. (2020). The effect of online gamification on EFL learners' writing anxiety levels: A process-based approach. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 12(2), 62-70. doi:10.18844/wjet.v12i2.4600

CAPÍTULO 12

EMPATHY DEVELOPMENT AND PERCEPTIONS AMONG FIRST-YEAR STUDENTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

TERESA POZO RICO & LORENA GONZÁLEZ ROS
Universidad de Alicante

INTRODUCTION

Empathy emerges as a fundamental emotional competence in the educational field, particularly within the context of early childhood education. At this formative stage, the socio-emotional development of students is intrinsically tied to the quality of interactions they have with their teachers (Goleman, 1995). Through empathy, educators can connect deeply with their students, understanding their individual emotions and needs and responding appropriately. This fosters a supportive and trusting environment, positively impacting both the emotional well-being and academic performance of students (Jennings & Greenberg, 2009). In this regard, empathy extends beyond passive understanding of students' emotions; it entails an active and genuine response that is crucial for behavior management and the creation of a respectful classroom atmosphere. Teachers who integrate empathy into their pedagogical practice contribute to developing healthy self-esteem in their students and foster social skills that prevent behavioral issues, thus facilitating a positive classroom climate conducive to learning (Zins et al., 2004).

From the perspective of emotional intelligence, empathy stands as a cornerstone that enables teachers not only to adapt to the inherent challenges of teaching but also to manage the stress involved in the profession, thereby promoting comprehensive and adaptive learning in the classroom (Pozo-Rico & Sandoval, 2020). Additionally, the development of emotional competencies, such as empathy, benefits both students and teachers by helping prevent professional burnout, which affects their mental health and the classroom environment they create. Research shows that teachers with higher levels of emotional intelligence report lower levels of stress and greater job satisfaction, further underscoring the importance of empathy in educational settings (Mérida-López & Extremera, 2017).

In early childhood education, where students exhibit a high level of emotional dependency, teachers' empathy is crucial for establishing secure bonds and fostering trust and emotional self-regulation among students (Cejudo & López-Delgado, 2017). For future teachers to effectively incorporate empathy into their practice, it is essential that this competence be cultivated and developed during their initial training. In this regard, Pozo-Rico and Sandoval (2020) recommend that teacher

training programs include emotional education workshops that provide future teachers with a solid emotional foundation, enabling them to perform their pedagogical duties with greater emotional competence.

This study, therefore, seeks to deepen the understanding of first-year Early Childhood Education students' conceptions and expectations regarding empathy, providing relevant information to strengthen their training in this key competence.

Project Justification

This project focuses on exploring the initial perception of empathy among first-year Early Childhood Education students, a key formative phase in which socio-emotional competencies are built, laying a solid foundation for teaching practice. In early childhood education, teachers play a crucial role in children's emotional development, as they are in an early phase of affective and social growth. Teachers' emotional competencies, particularly empathy, serve as essential tools for creating a safe and favorable classroom environment that meets students' emotional needs and fosters comprehensive learning (Zins et al., 2004). During these early years of training, future teachers begin to build their professional identity and develop essential skills for their future educational practice. This project, therefore, aims to understand how students perceive empathy, the importance they assign to it, and what training resources they consider necessary to strengthen this competence.

Integrating empathy into teacher training programs not only supports students' emotional development but also helps teachers cope with the emotional demands of their work. Pozo-Rico and Sandoval (2020) state that teachers with high levels of empathy are more resilient and better prepared to handle stress and job fatigue, contributing to a positive classroom environment and the teacher's own well-being. The ability to empathize allows teachers to better understand the emotional causes of certain behaviors in the classroom and apply more effective and compassionate management strategies, avoiding punitive approaches. This empathic approach is particularly beneficial in early childhood education, as it addresses conflicts and behavioral challenges in a way that promotes social and emotional skills in children (Jennings & Greenberg, 2009).

Moreover, training in emotional competencies, especially empathy, is fundamental for early childhood teachers to manage the emotional exhaustion inherent in their practice. A lack of skills in empathy and other socio-emotional competencies increases the risk of burnout, which affects both the teacher's well-being and the quality of their interactions with students (Mérida-López & Extremera, 2017). Recent research indicates that teachers with higher levels of emotional intelligence, which includes empathy, experience fewer symptoms of burnout and greater job satisfaction, positively impacting their willingness to create a

compassionate and conducive classroom climate for learning (Cejudo & López-Delgado, 2017). Pozo-Rico and Sandoval (2020) emphasize that empathy is essential for fostering a climate of respect and understanding, facilitating learning, and bringing meaning and satisfaction to the teaching profession.

In an increasingly diverse educational context, where students come from various cultural, social, and familial backgrounds, empathy enables teachers to recognize and appreciate each student's experiences, promoting meaningful and equitable learning for all (Pozo-Rico & Sandoval, 2020). Empathy not only helps build trusting relationships between teachers and students but also equips future teachers to adapt to each child's individual characteristics and foster their integration into the classroom. Teacher training programs that incorporate emotional competencies and empathy prepare future educators to handle conflict situations constructively and help students regulate their own emotions, creating a school environment that values respect and collaboration.

Ultimately, empathy impacts both students' development and teachers' professional satisfaction. Including an empathic approach in training programs allows future teachers to build a professional identity grounded in sensitivity and emotional understanding, essential elements for effectively and equitably addressing the challenges of the profession (Jennings & Greenberg, 2009). This project, therefore, seeks to explore first-year Early Childhood Education students' initial perceptions of empathy, providing information that may guide and strengthen teacher training programs in emotional competencies and promote a more inclusive and resilient educational practice.

Objectives

The primary goal of this study is to explore the perception of empathy as a fundamental teaching competence among first-year students in the Early Childhood Education program. The study aims to understand how these future teachers value and conceptualize empathy, as well as the formative needs they identify for its development and application in an educational context. Through this analysis, the study seeks to provide a comprehensive view to reinforce initial training programs in emotional competencies, aligning them with the demands and realities of professional practice in early childhood education.

Specific Objectives

1. **Identify Initial Understanding of Empathy:** Analyze how students conceptualize empathy and which aspects they consider relevant to their role as teachers. This objective seeks to capture preliminary ideas about empathy within the

educational field and the elements valued as essential in their interactions with children.

2. Explore the Importance Attributed to Empathy in Teaching: Investigate why students value empathy and its connection to key aspects, such as classroom management and students' socio-emotional development. This objective aims to delve into how future teachers regard empathy as a tool for creating a positive and supportive learning environment.

3. Examine Expectations and Challenges in Empathy Development: Identify the difficulties and challenges students anticipate in developing this competence, as well as areas where they feel they need greater formative support. This objective focuses on understanding the barriers they may face in their training and professional practice and identifying their learning needs for adequate empathy implementation.

4. Gather Student Suggestions to Strengthen this Competence: Obtain student recommendations on activities, methodologies, and programs they consider helpful for enhancing their empathy training. The collected proposals will allow for identifying elements that students themselves value for their emotional development, facilitating the inclusion of effective practices in the teacher training curriculum.

METHODOLOGY

Study Approach and Design

The study is framed within a qualitative approach, aimed at exploring the perceptions, interpretations, and subjective experiences of first-year students regarding empathy as a teaching competence. Given that the objective is to gain an in-depth understanding of how future teachers conceptualize and value this skill within their professional training context, an exploratory design was chosen. This design allows for a detailed analysis of the participants' experiences and opinions, focusing on capturing initial conceptions of empathy, uninfluenced by previous practical classroom experiences.

Participants

The sample consists of 50 first-year students enrolled in the Bachelor of Early Childhood Education at the University of Alicante, selected through convenience sampling. All participants are enrolled in a common introductory course, ensuring they have not yet had direct exposure to the educational practice environment. This characteristic is relevant, as it provides access to an initial and uninfluenced understanding of empathy in the teaching role, offering an authentic perspective on their perceptions and expectations regarding this emotional competence. The chosen group represents a suitable sample for studying students' attitudes and training needs regarding the development of emotional competencies in the educational field.

The selection of first-year students also responds to the need to explore how future teachers form their initial notions of empathy. At this formative stage, students begin to shape their professional identity and develop the attitudes and skills that will influence their educational practice. Thus, the study seeks to capture not only their initial ideas and expectations but also any difficulties and concerns they may have regarding developing this competence.

Instrument: Focus Groups

To collect data, focus groups were employed as the primary qualitative method, ideal for exploring in depth the perceptions and attitudes of participants within a group interaction setting. Focus groups were chosen as the main data collection tool because they facilitate open discussion and shared reflection among participants, allowing them to express their thoughts and personal experiences while responding to ideas raised by their peers. This group dynamic encourages the collective construction of meaning and enriches the information gathered by capturing both individual opinions and group reactions and reflections (Morgan, 1997).

Five focus group sessions were organized, each comprising approximately 10 students, with an approximate duration of 90 minutes per session. This structure allowed participants sufficient time to delve into the topics without significant time restrictions. During the sessions, an open and semi-structured question guide was used to direct the conversation toward specific aspects related to empathy in the teaching context. The questions covered topics such as:

- What does empathy mean to you as future teachers?
- Why do you believe empathy is important in early childhood education?
- What do you see as the main challenges in developing empathy in your teaching practice?
- What type of support or formative activities do you consider would help strengthen your capacity to empathize in educational contexts?

This set of questions was designed to cover three key areas: (1) the initial conceptualization of empathy, (2) the perception of its relevance to teaching, and (3) the formative needs and expectations of students concerning this competence. The semi-structured nature of the guide allowed flexibility in discussion, enabling students to explore emerging topics of interest and share their personal experiences and reflections spontaneously.

Procedure

The focus group sessions were conducted in September 2024 in a dedicated room at the university, prepared to ensure a comfortable and private environment conducive to open discussion and natural idea exchange. Participants were informed

about the study's objectives and assured of the confidentiality of their responses. All students signed an informed consent form detailing the purpose of the research, the voluntary nature of their participation, and data protection measures to guarantee anonymity.

During the focus group sessions, a transcriber took real-time notes on all participants' expressions and contributions to capture the authenticity of their ideas and nuances in their responses. Strict confidentiality protocols were followed, assigning codes to each participant to preserve anonymity and ensure the protection of their personal data.

Data Analysis

For data analysis, a thematic analysis approach was adopted, based on Braun and Clarke's (2006) model, which allows for identifying, analyzing, and interpreting significant patterns in qualitative data. This method is particularly suitable for exploratory studies like this one, as it facilitates organizing data into themes and sub-themes that emerge from participants' responses, providing a detailed and structured understanding of students' perceptions of empathy.

The data analysis process included the following stages:

1. Reading and Familiarization with the Data: The transcripts were read multiple times, allowing for an in-depth understanding of the students' responses and reflections. Initial notes were taken, and general ideas relevant to subsequent analysis were identified.

2. Initial Coding: Open coding was conducted, in which relevant text segments were labeled with codes reflecting the content and meaning of the responses. These codes were grouped into preliminary categories related to the conceptualization of empathy, its importance in early childhood education, and formative needs.

3. Searching for Themes and Sub-Themes: The codes were reviewed and reorganized into broad themes and specific sub-themes. This phase enabled the identification of recurring patterns in the responses, grouping students' ideas into themes that reflect key aspects of their perceptions and expectations regarding empathy.

4. Theme Review and Definition: Themes and sub-themes were refined and adjusted to ensure coherence and clarity in their definition. Each theme was precisely defined, capturing the essence of the ideas expressed by participants.

5. Interpreting Results: Finally, the identified themes were interpreted in relation to the theoretical framework and the study's objectives, exploring the implications of the findings for teacher training in emotional competencies.

This thematic analysis approach provides a solid foundation for interpreting students' perceptions and expectations, allowing for an in-depth discussion on the

importance of empathy in training future teachers. Moreover, the results obtained facilitate formulating recommendations aimed at strengthening this competence within the Early Childhood Education curriculum.

RESULTS

Initial Perception of Empathy as a Teaching Competence

One of the most relevant findings of this study was the intuitive understanding that first-year students have of empathy. Most participants described this competence as the ability to “put oneself in another’s shoes” and “understand children’s emotions.” For students, empathy translates into a willingness to listen and a genuine intention to show interest in students’ emotional experiences. Some participants noted that empathy involves more than mere emotional understanding; it also encompasses “compassionate action,” reflected in the act of offering support and guidance in response to students’ emotional needs. As one student put it: “For me, empathy means being able to see things from the child’s perspective and acting accordingly so that they feel safe and understood in class.”

The perception of empathy as a fundamental tool for creating a safe and positive environment was a recurring theme across the groups. This finding aligns with previous studies indicating that teacher empathy fosters students’ academic and personal success by facilitating an environment of support and understanding (Meyers, Rowell, Wells, & Smith, 2019).

Table 1. Key Themes and Subthemes Identified in Focus Groups on Empathy in Teacher Training

Main Theme	Subthemes	Brief Description
Initial Perception of Empathy	Intuitive Understanding of Empathy	Empathy is seen as “putting oneself in another’s shoes.”
	Compassionate Attitude	Empathy implies acting with compassion and providing support.
Challenges in Developing Empathy	Lack of Practical Experience	Students express insecurity in <u>applying empathy in practice.</u>
	Emotional Self-regulation	Difficulty in managing their own emotions in the classroom.
Suggestions for Teacher Training Curriculum	Practical Workshops	Proposal to include workshops and role-playing for practicing empathy.

However, variations were observed in the degree of understanding of empathy among students. While some participants emphasized elements such as active listening and patience, others held a more limited view of this competence, associating

it only with kindness or “being nice” in the classroom. This finding suggests that, although students recognize empathy as an important component of teaching, many require further conceptual and practical understanding to grasp its complexity and applicability within the educational context.

Furthermore, the perception of empathy as a fundamental tool for creating a safe and positive classroom environment was a recurring theme across both groups. Several students expressed that children learn better when “they feel understood” and “know they can trust their teacher.” This idea highlights the importance of empathy as an essential resource for building a classroom climate where students feel emotionally safe and willing to express their emotions and thoughts without fear of judgment. As participants noted, a teacher who demonstrates empathy contributes to making children feel valued and respected, which, in turn, fosters a positive attitude toward learning and school interaction.

Perceived Challenges in Developing Empathy

A key aspect identified in the results was the perception of various challenges that students anticipate in developing empathy during their training and teaching practice. One of the most mentioned obstacles was the lack of practical experience. Although participants acknowledge the importance of empathy in theory, many expressed uncertainty about applying it in real and complex situations, such as managing difficult behaviors or resolving conflicts in the classroom. One student noted: “I know empathy is important, but I’m not sure how I would react if a child has a serious problem or if there are conflicts in class.” This insecurity reflects the need for additional training in emotional competencies, accompanied by concrete strategies for implementing empathy in the school context.

Emotional self-regulation was also a recurring challenge among students. Many expressed that, to be empathetic, it is not enough to understand children’s emotions; it is also essential to manage one’s emotions to respond in a balanced and appropriate manner. Some participants voiced concerns about how their emotions might affect their ability to empathize during stressful or tiring moments. One student remarked: “It’s hard to be empathetic if you’re having a bad day or if you’re tired. I worry about how I’ll handle my own frustration in difficult moments.” These responses indicate that students recognize the interrelationship between empathy and self-regulation and consider the latter an essential competence for consistently practicing empathy.

In addition, some participants pointed to the difficulty of maintaining empathy in situations of disruptive or emotionally demanding behavior. In these cases, students expressed their concern that, faced with persistent behavioral issues or high emotional demands, it might be challenging to maintain an empathetic and balanced attitude. This aspect is especially relevant in early childhood education, where

children are in a stage of emotional learning that may include impulsive or unregulated behaviors. As one participant noted: “I know I should be empathetic, but if a child repeats a bad behavior several times, I don’t know if I could keep responding with patience.” This challenge underscores the importance of preparing future teachers to manage negative emotions in the classroom and to maintain an empathetic approach, even in adverse circumstances.

Suggestions for the Teacher Training Curriculum

During the focus groups, students shared several recommendations for enhancing empathy development in teacher training. A recurring suggestion was the inclusion of practical workshops on emotional education. Participants indicated that activities such as role-playing, classroom simulations, and empathy exercises would be helpful to apply theory in a controlled setting before facing real-life situations. According to several students, these activities would allow them to “see how we would react” and receive feedback on how to handle different emotions in a safe, supervised environment.

Another recommendation was the creation of group reflection spaces within the curriculum. Participants noted that such spaces would enable students to share experiences and reflect on their emotions and those of their peers. Many agreed that these dialogue spaces would contribute to developing emotional self-awareness while offering a supportive environment to explore their own reactions to hypothetical situations or those encountered during their practical experiences. As one participant expressed: “It would be helpful to have a space where we can talk about our emotions, reflect on how we feel, and learn from each other.” These group reflection spaces could foster a culture of collaborative learning around emotional competencies, facilitating the exchange of strategies and experiences.

Additionally, several students emphasized the need for training in emotional self-regulation techniques and stress management. Some suggested it would be beneficial to include specific modules focused on techniques such as deep breathing, mindfulness, or frustration management. In the participants’ view, these techniques would help them control their emotional reactions in challenging moments, thereby enhancing their ability to respond empathetically rather than impulsively. As one student commented: “I think learning to manage my own frustration is essential to being empathetic and not letting my emotions control me.”

Finally, some students recommended early-stage classroom observation as part of their training. They pointed out that observing experienced teachers in real situations would allow them to learn how these teachers manage their emotions and apply empathy in their interactions with students. This proposal highlights the importance of having role models who demonstrate practical applications of empathy

in teaching, providing concrete examples of how to manage conflicts and respond to students' emotions. Observation would enable students to visualize and analyze, in a real context, the implementation of emotional competencies in the classroom, facilitating learning from the experience of skilled teachers.

CONCLUSIONS

The results of this study reveal that first-year students perceive empathy as an essential competence for teaching within the context of early childhood education. However, their initial conceptions of this skill are largely based on intuition and lack a well-defined conceptual and practical structure. Although participants value empathy for its contribution to students' emotional and academic development, they express difficulties in applying it in real classroom situations, especially in emotionally demanding contexts. This finding aligns with existing research that emphasizes the role of empathy in fostering an environment conducive to learning and enhancing the emotional well-being of both students and teachers (Narinasamy & Mamat, 2013). This underscores the importance of incorporating specific emotional development activities and workshops into teacher training programs from the early years of the degree, with the goal of providing future teachers with a systematic and practical approach to strengthen this competence.

Additionally, students highlighted the need for practical tools and reflection spaces to help them develop their empathic capacity and improve their emotional self-regulation. This demand is particularly relevant in early childhood education, where emotional interaction is constant and requires teachers to maintain a balanced and empathetic attitude. Pozo-Rico and Sandoval (2020) emphasize that empathy, along with other emotional intelligence competencies, is fundamental for generating a positive classroom climate and promoting mental well-being for both students and teachers. Integrating these skills into initial teacher training would help future educators face the emotional challenges of teaching with greater resilience and satisfaction.

Final Recommendations

Based on the findings of this study and participants' perceptions, the following recommendations are proposed to enhance empathy and emotional competencies within the training curriculum for future early childhood education teachers:

1. **Incorporate Practical Workshops and Role-Playing:** The implementation of workshops where students can practice empathy through simulations and role-playing activities is recommended. These experiences would allow future teachers to confront fictitious situations, receive feedback, and develop emotional response strategies before encountering real classroom scenarios. Practice in a safe

environment would help build both confidence and empathy skills in high-demand emotional situations.

2. Create Group Reflection Spaces: Facilitating spaces for dialogue and reflection within the curriculum, where students can discuss their experiences, explore their emotions, and benefit from shared learning with their peers, is encouraged. These spaces, in addition to promoting emotional self-awareness, would provide a collaborative support environment that fosters the development of emotional competencies through interaction and the exchange of techniques and approaches.

3. Training in Emotional Self-Regulation Techniques: Given that managing one's emotions was highlighted as a challenge, it is recommended to include specific modules or workshops on emotional self-regulation in initial training. Techniques such as mindfulness, deep breathing, and stress management can help future teachers maintain emotional balance in the classroom, facilitating not only the application of empathy but also the prevention of emotional exhaustion and burnout, thus supporting sustainable well-being throughout their professional careers.

4. Observation and Analysis of Experienced Teachers: Including classroom observation in the early stages of training, particularly with teachers known for their empathy and emotional competence, is suggested. Observing real-life examples would allow future teachers to acquire practical strategies and learn firsthand how to respond to students' emotional needs, providing a valuable reference point for the development of their own skills.

5. Continuous Assessment and Support for Empathy Development: Establishing a continuous evaluation and support system for the development of empathy and emotional competencies throughout teacher training is recommended. This system could include formative assessments and mentoring to guide students' progress, providing constructive feedback and helping identify areas for improvement. Systematic follow-up and support would allow for the gradual and sustained consolidation of these skills.

6. Integrate Content on Cultural Diversity and Empathy: In an increasingly diverse educational context, including curriculum content that addresses empathy from a perspective of respect and understanding for students' cultural, social, and personal differences is recommended. Preparing teachers to value and understand diversity facilitates the creation of an inclusive and respectful classroom environment, thereby promoting a teaching approach that meets the needs of all students.

In conclusion, developing empathy in future early childhood education teachers is essential not only for their professional effectiveness but also for their mental well-being and that of their students. The proposed recommendations seek to offer a practical and effective approach to integrating empathy and other emotional competencies into initial teacher training, promoting a more inclusive, sensitive, and

resilient educational approach. Implementing these strategies could not only improve future teachers' performance in the classroom but also contribute to creating learning environments where children feel valued, safe, and emotionally supported, which is essential for their holistic development.

REFERENCES

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Cejudo, J. & López-Delgado, M. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: Un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36. doi:10.1016/j.pse.2016.11.001
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Jennings, P.A., & Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Mérida-López, S. & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. doi: 10.1016/j.ijer.2017.07.006
- Meyers, S., Rowell, K., Wells, M., & Smith, B. C. (2019). Teacher empathy: A model of empathy for teaching for student success. *College Teaching*, 67(3), 160-168. doi:10.1080/87567555.2019.1579699
- Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Narinasamy, I. & Mamat, W.H.W. (2013). Caring teacher in developing empathy in moral education. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 1(1).
- Pozo-Rico, T., & Sandoval, I. (2020). Teaching emotional intelligence and mindfulness to healthcare students and professionals: A systematic review. *Education Sciences*, 10(8), 1-15.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., & Walberg, H.J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

CAPÍTULO 13

IMPLICACIÓN FAMILIAR EN LA ADQUISICIÓN DE PRERREQUISITOS PARA LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

HELENA GONZÁLEZ PULIDO Y BEATRIZ RODRÍGUEZ RUIZ
Universidad de Oviedo

INTRODUCCIÓN

La alfabetización constituye un elemento clave en el desarrollo de las niñas y los niños tanto en la esfera familiar como en la escolar (Zuilkowski et al., 2019), al tener un impacto significativo en la vida del alumnado (Incognito y Pinto, 2021) y resultando trascendente en su rendimiento académico (Suggate et al., 2018). La investigación sobre los procesos de alfabetización emergente durante la primera infancia constata la relación entre los procesos de adquisición de las habilidades de lectura y escritura y la alfabetización posterior (Morales y Pulido-Cortés, 2023); sin embargo, la mayoría de los estudios se han centrado, en la etapa de Educación Infantil, en la lectura dejando en segundo plano las investigaciones centradas en las habilidades de escritura emergente (Puranik y Lonigan, 2014).

La escritura es una de las actividades más complejas en el dominio de una lengua (Arraimada, 2020). En su adquisición las personas atraviesan diversas etapas de desarrollo durante un periodo de tiempo prolongado que se inicia desde los primeros garabateos hasta el dominio de la letra impresa; entre sus primeras manifestaciones, incluye, por ejemplo, la habilidad para escribir el propio nombre (Laganovska y Margevica, 2024). El desarrollo normativo en la adquisición de la escritura por parte de las niñas y los niños se inicia en torno a los tres años, cuando comienzan a comprender las propiedades universales de la letra impresa (reconocimiento de letras, direccionalidad, etc.) y la forma en que esta se utiliza para comunicar ideas (Puranik y Lonigan, 2011). Posteriormente, en torno a los cuatro años, muestran una producción escrita lineal y discreta y empiezan a identificar y utilizar algunas letras para escribir sus propios nombres (Both-de Vries y Bus, 2008); incluso pueden hacer intentos de representar en sus dibujos marcas que se parecen a letras (Zhang y Quinn, 2020). Finalmente, entre los cinco y seis años adquieren las habilidades fundamentales de pre-escritura necesarias para afrontar con éxito la Educación Primaria: correcta postura y agarre del instrumento de escritura, movimientos necesarios para trazar letras y números, establecimiento de la correspondencia entre grafema y fonema, etc. (Puranik y Lonigan, 2014).

La evidencia científica destaca el papel de los contextos formales en el aprendizaje de la escritura (Zhang y Bingham, 2019). Investigaciones recientes

señalan, además, que los entornos no formales en los que se desenvuelven los niños y las niñas adquieren una gran relevancia (Gerde et al., 2015), en especial el familiar, desempeñando un papel crucial en el desarrollo de habilidades iniciales para la escritura (Bigozzi et al., 2023). En ese sentido, a través de la motivación y participación conjunta en actividades de escritura, las figuras parentales pueden fomentar en sus hijas e hijos el interés y la actitud positiva hacia el aprendizaje del lenguaje escrito (Syomwene, 2022). Puranik et al. (2018) señalan que la implicación de las figuras parentales en actividades de escritura con sus hijos e hijas promueve el desarrollo de esta competencia (e.g. ayudarles a escribir su nombre, escribir cartas o tarjetas de cumpleaños, etc.). De forma similar, Hofslundsengen et al. (2018) encontraron que las características de alfabetización en el hogar se relacionan directamente con la conciencia fonológica y el vocabulario, e indirectamente con las habilidades de escritura inventada (e.g. escribir al menos dos fonemas correctos representados por letras [para “casa”, escribir, “ca”]).

Guo et al. (2020), por su parte, obtuvieron que la frecuencia con la que hijos e hijas miraban libros e intentaban escribir letras del alfabeto o nombres de palabras de forma independiente en el contexto familiar, predecía las habilidades de escritura de cartas o la ortografía. Además, Adams et al. (2021) indican que las actividades relacionadas con las interacciones entre letras y sonidos realizadas en la familia durante la etapa preescolar se asociaban con las habilidades de escritura de los niños y las niñas en el tercer año de educación primaria; más concretamente, con la escritura alfabética, la ortografía de las palabras y la cantidad de ideas incluidas en el texto.

Sin embargo, diversas investigaciones indican que la implicación familiar en el proceso de adquisición de los prerrequisitos de escritura es diferente atendiendo al sexo de los progenitores y al nivel educativo de la familia. Liu y Chung (2022) sugieren que las madres tienen más probabilidades que los padres de implicarse en acciones que promueven la alfabetización emergente. Por su parte, López-Escribano et al. (2021) señalan que el nivel educativo de la familia parece estar relacionado con la frecuencia y adecuación de las actividades alfabetizadoras que eligen para sus hijas e hijos.

Por otra parte, investigadores como Graham et al. (2020) han encontrado en un estudio de metaanálisis, que este proceso de aprendizaje de habilidades para la escritura muestra diferencias en el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Examinaron si el alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) experimentaba dificultades con la escritura en comparación con sus pares y con pares más jóvenes con desarrollo típico del lenguaje (DTL), señalando que los niños y las niñas con TEL obtenían puntuaciones más bajas. Por otro lado, Dynia et al. (2014) compararon si existían diferencias en las habilidades de alfabetización emergente del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en comparación con sus pares

típicos, encontrando que a pesar de que el alumnado TEA tenía un mejor conocimiento del alfabeto, mostraba menos habilidades de conciencia fonológica y vocabulario de definición (etiquetas de palabras comunes y sus definiciones correspondientes, así como un menor conocimiento sobre conceptos impresos utilizando un libro de cuentos).

Centrándose en la implicación familiar respecto al alumnado NEAE y su comparación con alumnado con desarrollo típico, Dynia et al. (2014) no obtuvieron diferencias en cuanto a las creencias parentales sobre la alfabetización o la enseñanza de las letras y palabras. En la misma línea, Reynolds y Werfel (2020) señalaron las mismas prácticas de alfabetización familiar en alumnado con y sin pérdida de audición. Así pues, independientemente de las características del alumnado, se observa que la participación de los y las progenitoras contribuye significativamente a su adquisición de habilidades de lectura y escritura (Bigozzi et al., 2023).

Teniendo evidencias de que la implicación familiar tiene un impacto positivo en la adquisición de los prerrequisitos de escritura en la primera infancia, las y los progenitores constatan dificultades como la falta de tiempo o de recursos, que influyen en sus posibilidades de apoyar eficazmente el desarrollo de la escritura de sus hijos e hijas (Laganovska y Margevica, 2024). Para profundizar en esta línea, el presente estudio analiza la percepción de las familias sobre su implicación en el aprendizaje de los prerrequisitos de escritura de sus hijos e hijas en Educación Infantil.

MÉTODO

Participantes

La población de partida está compuesta por todos los habitantes empadronados en la Comunidad Autónoma de Asturias con edad comprendida entre 3 y 6 años, escolarizados en segundo y tercer curso de Educación Infantil. Se obtuvo un tamaño de la población de 17775 niños y niñas con estas características (www.sadei.es). Para calcular el tamaño de la muestra a seleccionar se consideró un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%, resultando 377 alumnas y alumnos. Se realizó un muestreo aleatorio representativo de todo el territorio del Principado de Asturias considerando su distribución en tres grandes zonas y ocho áreas territoriales sanitarias: a) Occidente – Costa, b) Centro – Suroccidente y c) Oriente. Además, también se controló la tipología de centro escolar, seleccionando de titularidad pública y privada, que lleva asociada diversidad familiar socioeconómica y cultural. También se tuvieron en cuenta las variables sexo y curso escolar atendiendo a su distribución en la población. De este modo, los potenciales participantes en esta investigación fueron 397 escolares matriculados en 2º y 3º de Educación Infantil en el Principado de Asturias.

Para responder al objetivo de este estudio, considerando el análisis de alumnado con NEAE como una de las variables a explorar, se partió del registro de este alumnado en la aplicación SAUCE de la Consejería de Educación del Principado de Asturias (Ley Orgánica 3/2020), identificando 21 alumnos y alumnas que cursan 2º y 3º de Educación Infantil, como muestra de referencia de las familias que participan en el presente estudio. Partiendo de este grupo, se ha seleccionado también alumnado sin estas necesidades para realizar el análisis comparativo de la implicación familiar entre ambos colectivos atendiendo a dicha variable. Para ello se establecieron parejas de alumno/a NEAE-alumno/a no NEAE teniendo en cuenta los siguientes criterios: a) pertenecer a la misma clase, para garantizar el mismo profesorado tutor, profesorado especialista (la LOMLOE establece que los apoyos se desarrollan dentro del aula con el grupo-clase) y la misma metodología de enseñanza-aprendizaje, b) tener una edad evolutiva similar con una posible diferencia no superior a 3 meses y c) ser del mismo sexo. Atendiendo a estos criterios, las características sociodemográficas de las 42 familias que han participado son de nacionalidad española, siendo el 57.1% madres, con una edad media de 38.29 años (DT = 4.83). Mayoritariamente con estudios postobligatorios (47.6% Bachillerato/F-P) e incorporadas al mundo laboral (85.7%), y con ingresos familiares mensuales de más de 2000 euros (51.6%). Respecto a sus hijos e hijas, el 57.1% son niños varones que cursan 3º de Educación Infantil (57.1%) en centros escolares de titularidad mayoritariamente pública (61.9%). El 50% presentan NEAE (Retraso Madurativo 28.6%, Trastorno del Espectro del Autismo 28.6% y Trastorno del Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación 42.9%); en su totalidad reciben apoyo educativo en el centro escolar (28.8% Audición y Lenguaje y 71.2% tanto Audición y Lenguaje como Pedagogía Terapéutica).

Instrumento

La recogida de datos se realizó con la adaptación de Martínez-González y Rodríguez-Ruiz del *Cuestionario sobre Implicación Familiar en el Proceso de Pre-Aprendizaje de la Lecto-Escritura en Edad Infantil* (Luna, 1998), que se acompañó de un bloque de ítems de tipo sociodemográfico. El cuestionario incluye 70 ítems cuantitativos correspondientes a siete dimensiones: 1) Ambiente familiar; 2) Lenguaje oral; 3) Lectura; 4) Escritura; 5) Dificultad del niño/a en la alfabetización emergente; 6) Motivación del niño/a por realizar actividades de alfabetización emergente; e 7) Implicación familiar y relación con el centro escolar. En este estudio se analiza la dimensión Escritura que consta de 13 ítems con respuestas Likert de 12 puntos (1-2-3, Nunca; 4-5-6, A veces; 7-8-9, Bastante; 10-11-12, Siempre) que valora la frecuencia de hábitos en el hogar familiar asociados a la promoción de los prerrequisitos de escritura. El coeficiente de fiabilidad calculado con alfa de Cronbach

resultó $\alpha=0,848$, considerado excelente en la categorización establecida por George y Mallery (2003).

Procedimiento

Partiendo de los criterios establecidos para la selección de la muestra, el equipo investigador contactó con centros escolares de distinta titularidad del Principado de Asturias, realizando un muestreo intencional. Tras presentar el objetivo de la investigación y obtener la aceptación de los centros a participar se envió, a través del alumnado, un sobre cerrado a las familias con el documento del consentimiento informado para su firma y el instrumento. Una vez cumplimentados ambos documentos los entregaron en el sobre de nuevo al centro para ser recogidos por el equipo investigador. Todas las personas que han participado en el presente estudio fueron informadas de los objetivos perseguidos con el estudio con anterioridad a dar respuesta al cuestionario, así como del carácter confidencial de los datos y del uso de estos únicamente con fines de investigación, cumpliendo con el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 de Protección de Datos. El procedimiento fue aprobado por el Comité de Ética en la Investigación de la Universidad de Oviedo con el código 18_RRI_2022.

Análisis de datos

Inicialmente se exploró la normalidad de los datos (asimetría [-2, +2] y curtosis [-7, +7]) (Abdelwahab et al., 2024) cumpliendo todos los ítems los criterios establecidos. Posteriormente se calcularon descriptivos (porcentajes, medias y desviación típica) para la dimensión de estudio. Asumida la distribución normal y al tener una muestra superior a 30 casos se realizaron análisis comparativos de dos grupos independientes con la t de Student con las variables sexo de los progenitores, situación laboral (Trabajo remunerado/No trabajo remunerado), ingresos económicos (Menos de 2000 euros mensuales/ Más de 2000 euros mensuales), curso escolar (2º Educación Infantil/3º Educación Infantil) y NEAE (alumnado NEAE/alumnado no NEAE), teniendo en cuenta previamente la condición de homogeneidad de las varianzas (prueba de Levene). También se efectuó análisis de varianza de tres grupos teniendo en cuenta la hipótesis de igualdad de varianza (prueba de Levene) con las variables nivel de estudios (Estudios obligatorios/Estudios secundarios postobligatorios/Estudios universitarios). El tamaño del efecto en los contrastes de dos grupos se estimó con d de Cohen, interpretando su magnitud como baja cuando $0 < d < .20$; media-moderada cuando $.20 \leq d \leq .50$; y alta cuando $d > .50$ (Cohen, 1988); en el contraste de tres grupos se comprobó con eta cuadrado (η^2), interpretando la magnitud pequeña si $\eta^2 < .06$,

moderada cuando $0.06 \leq \eta^2 \leq 0.14$, y grande con $\eta^2 \geq 0.14$ (Cohen, 1973). Los datos se analizaron con el programa SPSS 27.0.

RESULTADOS

Los análisis descriptivos realizados indican que el valor medio de frecuencia en los ítems analizados se halla, en general, entre bastante y siempre, lo que da cuenta de la implicación que tienen las y los progenitores a la hora de fomentar en sus hijos e hijas los prerrequisitos en la escritura dentro del hogar. Los resultados informan de que la mayoría de los hogares disponen de una infraestructura y unos recursos adecuados para fomentar la escritura, al señalar los y las progenitoras que sus hijos e hijas tiene materiales para escribir (78% siempre; $M = 9.99$; $DT = 1.60$) y espacios y mobiliario adecuado a su edad (73.8% siempre; $M = 9.83$; $DT = 1.75$). Además, las familias señalan que compran materiales para motivar a sus hijas e hijos a escribir (73.8% siempre; $M = 9.83$; $DT = 1.75$), animándolos a hacerlo (73.8% siempre; $M = 9.54$; $DT = 1.75$) y elogiando cuando lo hacen (73.8% siempre; $M = 9.85$; $DT = 1.53$). De estos resultados se desprende que las familias realizan acciones dentro del hogar que promueven la adquisición de los prerrequisitos de escritura en sus hijos e hijas.

No obstante, al considerar hábitos concretos de escritura por parte de los propios padres y madres, se obtienen resultados más bajos. Es destacable que solo un 16.7% de las y los progenitores señalan que escriben siempre de manera cotidiana delante de sus hijos e hijas ($M = 7.01$; $DT = 2.55$) y solo el 14.3% comenta con ellos y ellas la utilidad de escribir ($M = 3.35$; $DT = 1.30$). Además, cuando se pregunta a las madres y los padres sobre si comentan con sus hijas e hijos actividades de escritura de su vida cotidiana (escribir notas, listas de la compra, etc.) solamente el 16.7% percibe que siempre lo hace ($M = 6.54$; $DT = 2.65$); todo ello, a pesar de que las familias consideran que a sus hijos e hijas les gusta realizar actividades de escritura (38.1% siempre; $M = 8.33$; $DT = 2.38$). De este modo, se observa que los padres y las madres que han participado en este estudio no desarrollan con sus hijos e hijas una frecuente acción de modelaje en acciones de escritura. Finalmente, respecto a las interacciones para promover la escritura en sus hijas e hijas, un porcentaje bajo pero relevante de familias consideran que nunca (21.4%) realizan actividades conjuntas que impliquen escritura (21.4%; $M = 5.80$; $DT = 2.58$), ni animan a sus hijas e hijos a escribir en cuadernos (17.9%; $M = 5.95$; $DT = 3.22$), ni facilitan dispositivos electrónicos para animar a escribir (21.1%; $M = 5.80$; $DT = 3.52$), o diccionarios simples y con dibujos para facilitar los prerrequisitos de la escritura (36.7%; $M = 4.07$; $DT = 3.84$).

Atendiendo a las diferencias por grupos, el contraste de medias permite comprobar que el sexo de los y las progenitoras y su nivel de estudios presentan diferencias estadísticamente significativas en la implicación familiar para la promoción de los prerrequisitos de escritura. Por el contrario, la situación laboral de

los y las progenitoras, los ingresos familiares, el sexo del alumnado o la condición de alumnado NEAE no son variables que generen diferencias en dicha implicación.

Tabla 1. Diferencias estadísticamente significativas en la implicación familiar en función del nivel educativo de las madres y padres (obligatorios, postobligatorios y universitarios)

Ítem	N		<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>ŋ</i> ²
Comenta con su hijo/a la utilidad de poder escribir; por ejemplo, hacer la lista de la compra, dejar o enviar mensajes, enviar felicitaciones, etc.	8	EO	4.87 (2.42)	7.680	0.002	0.015
	20	EP	8.27 (1.70)			
	13	EU	6.23 (2.77)			
Suele hacer con su hijo/a actividades donde haya que escribir algo; por ejemplo, dejar mensajes escritos divertidos, secretos, listas de la compra, juegos de palabras, etc.	8	EO	4.50 (2.44)	4.238	0.022	0.020
	20	EP	6.95(2.28)			
	13	EU	4.92 (2.61)			
Anima a su hijo/a a elaborar un cuaderno, un libro u otros formatos donde pueda pegar ilustraciones y escribir palabras; por ejemplo, con recortes de revistas o de folletos, etc.	8	EO	5.25 (2.65)	4.070	0.025	0.029

Respecto al sexo, las madres comparativamente con los padres animan significativamente más a sus hijas e hijos a escribir cosas sencillas como su nombre, “papá”, “mamá”, frases, etc. ($t_{40} = -2.477$; $p \leq .001$; $d = .77$), con un tamaño del efecto alto. En cuanto al nivel de estudios (Tabla 1), los resultados señalan diferencias significativas con un tamaño del efecto bajo, confirmando la prueba de comparaciones múltiples de Scheffé que aquellas familias con estudios secundarios postobligatorios perciben una implicación significativamente más activa en los procesos de adquisición de habilidades de pre-escritura de sus hijos e hijas, que quienes tienen estudios obligatorios o universitarios.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En este estudio se ha analizado la percepción de las familias sobre su implicación en el proceso de aprendizaje de los prerrequisitos de escritura de sus hijos e hijas en una muestra de familias con alumnado escolarizado en los cursos 2º y 3º de Educación Infantil. Centrándose en el proceso de adquisición de las habilidades tempranas de escritura (Puranik y Lonigan, 2011), la familia juega un rol fundamental (Moreno et al., 2022), al poder proporcionar entornos ricos en dinámicas alfabetizadoras que fomentan en sus hijos e hijas el desarrollo del lenguaje oral y el acercamiento al código escrito (Martínez y Sellés, 2022). Los resultados obtenidos en este estudio indican que los y las progenitoras asumen un rol activo en este proceso, coincidiendo con los obtenidos también por Laganovska y Margevica (2024).

En general las familias cuentan con infraestructura y recursos adecuados para fomentar el aprendizaje de los prerrequisitos de escritura de los niños y las niñas; así como con actitudes positivas animando y elogiando los esfuerzos de sus hijas e hijos por escribir, lo que les genera confianza para avanzar en su proceso de aprendizaje de la alfabetización. Al mismo tiempo, despiertan su interés para tomar iniciativas de modo autónomo en acciones de lectoescritura (Luna et al., 2019). Sin embargo, se observó que en este estudio los padres y las madres no tienen hábitos personales frecuentes de escritura, lo que condiciona que puedan servir de modelo de comportamiento para sus hijos e hijas en esta temática; estos resultados coinciden con los hallazgos de Muñoz y Frez-Aróstica (2021). No obstante, las familias sí perciben en sus hijos e hijas interés por actividades de escritura, tal como manifiestan también Puranik et al. (2018); pero no promueven la escritura a través de las interacciones conjuntas. Esto puede ser debido a que las familias no son conscientes de la importancia de su rol mediador en la alfabetización de sus hijos e hijas y, por ello, no prestan atención a las distintas prácticas de alfabetización que pueden desarrollar en el hogar (Moreno-Morilla et al., 2018).

Respecto al contraste de grupos entre alumnado con y sin Necesidades Específicas de Apoyo Educativo no se han identificado diferencias estadísticamente significativas; indicando que sus progenitores tienen hábitos de comportamiento similares en el hogar cuando se trata de fomentar los prerrequisitos para el aprendizaje de la escritura en sus hijos e hijas, de acuerdo con otras investigaciones (Dydia et al., 2014; Reynolds y Werfel, 2020).

Sí se han encontrado, sin embargo, diferencias asociadas al sexo, con una mayor implicación de las madres que de los padres, coincidiendo estos resultados con los obtenidos por Liu y Chung (2022). López-Escribano et al. (2021) ya habían observado que el nivel educativo de la familia se asocia con la calidad de las experiencias de alfabetización que ofrecen a sus hijos e hijas. Nuestros resultados corroboran esta afirmación, al mostrar que los y las progenitoras con estudios secundarios postobligatorios perciben una implicación más activa que los que tienen estudios obligatorios o universitarios, tendiendo a proporcionar a sus hijas e hijos un entorno más rico en estímulos lingüísticos y actividades de lectura.

Con ello, entender mejor el rol que ejerce la familia en el proceso de aprendizaje de la escritura emergente de los niños y las niñas resulta fundamental para orientar mejor su implicación en este proceso. La realización de actividades alfabetizadoras en el hogar debe ser frecuente y mantenerse de manera constante a lo largo del tiempo (Morales y Pulido-Cortés, 2023), por lo que resulta necesario concienciar a las familias sobre la importancia de proporcionar a sus hijos e hijas modelos de comportamiento parental y oportunidades de participar en prácticas alfabetizadoras antes de iniciar la educación formal.

Agradecimientos

Esta investigación está financiada por el Programa de Ayudas Predoctorales de Investigación y Docencia "Severo Ochoa" del Principado de Asturias, año 2021, con referencia del proyecto PA-22-BP21-174; y por el proyecto PID2021-124011NB-I00 financiado por Ministerio de Ciencia e Innovación (MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE).

REFERENCIAS

- Abdelwahab, M.M., Abonazel, M.R., Hammad, A.T., y El-Masry, A.M. (2024). Modified Two-Parameter Liu Estimator for Addressing Multicollinearity in the Poisson Regression Model. *Axioms*, 13, 46. doi:10.3390/axioms13010046
- Adams, A., Soto-Calvo, E., Francis, H., Patel, H., Hartley, C., Giofrè, D., y Simmons, F. (2021). Characteristics of the preschool home literacy environment which predict writing skills at school. *Reading and Writing*. doi:10.1007/s11145-021-10133-w
- Arraimada, M. (2020). *Teaching written composition at the start of compulsory educationstrategy-instruction and the response-to-intervention model*. [Tesis Doctoral]. Universidad de León.
- Bigozzi, L., Vettori, G., e Incognito, O. (2023). The role of preschoolers' home literacy environment and emergent literacy skills on later reading and writing skills in primary school: A mediational model. *Fronteras en Psicología*, 14, 1113822. doi:10.3389/fpsyg.2023.1113822
- Both-de Vries, A. y Bus, A. (2008). Name writing: a first step to phonetic writing. *Literacy Teaching and Learning*, 12(2), 37-55.
- Cohen, J. (1973). Eta-squared and Partial Eta-squared in Communication Science. *Human Communication Research*, 28, 473-490.
- Cohen, J. (1998). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Lawrence Earlbaum Associates.
- Dynia, J., Lawton, K., Logan, J., y Justice, L. (2014). Comparing emergent-literacy skills and home literacy environment of children with autism and their peers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(3), 142-153. doi:10.1177/0271121414536784
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*, (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Gerde, H.K., Bingham, G.E., y Pendergast, M.L. (2015). Reliability and validity of the writing resources and interactions in teaching environments (WRITE) for preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 34-46. doi:10.1016/j.ecresq.2014.12.008
- Graham, S., Hebert, M., Fishman, E., Ray, A., y Gillespie, A. (2020). Do children classified with specific language impairment have a learning disability in writing? A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 53(4), 292-310. doi:10.1177/0022219420917338
- Guo, Y., Puranik, C., Kelcey, B., Sun, J., Schneider, M., y Breit-Smith, A. (2020). The Role of Home Literacy Practices in Kindergarten Children's Early Writing Development: A One-Year Longitudinal Study. *Early Education and Development*, 32(4), 1-19. doi:10.1080/10409289.2020.1746618
- Hofslundsengen, H., Gustafsson, J., y Eriksen, B. (2018). Contributions of the Home Literacy Environment and Underlying Language Skills to Preschool Invented Writing.

Scandinavian Journal of Educational Research, 63(3), 1-17.
doi:10.1080/00313831.2017.1420686

Incognito, O. y Pinto, G. (2021). Longitudinal effects of family and school context on the development of emergent literacy skills in preschoolers. *Current Psychology*, 42, 9818-9829. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12144-021-02274-6>

Laganovska, E. y Margevica, I. (2024). Home-based early writing activities: the perspective of parents in a Latvian context. *Society Integration Education*, 2, 37-47. doi:10.17770/sie2024vol2.7909

Liu, C. y Chung, K. (2022). Effects of fathers' and mothers' expectations and home literacy involvement on their children's cognitive-linguistic skills, vocabulary, and word reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 1-12. doi:10.1016/j.ecresq.2021.12.009

López-Escribano, C., Educero, A., y Pérez-López, R. (2021). An Exploratory Study about Patterns of Parental Home Literacy Activities during the COVID-19 Confinement among Spanish Families. *Early Education and Development*, 32(6), 812-829. doi:10.1080/10409289.2021.1916184

Luna, H., Ramírez, C., y Arteaga, M. (2019). Familia y docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura-escritura. Una responsabilidad compartida. *Conrado*, 15(70), 203-208. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Luna, M.A. (1998). *La implicación de los padres de familia en el proceso del pre-aprendizaje de la Lectoescritura en los niños de educación infantil*. Proyecto de Investigación realizado para optar al Diploma de Estudios Avanzados (DEA) de Doctorado en la Universidad de Oviedo.

Martínez, T. y Sellés, P. (2022). El desarrollo del conocimiento de los componentes y funciones del lenguaje escrito en estudiantes prelectores. *Signos*, 55(108), 117-135. doi:10.4067/S0718-09342022000100117

Morales, L. y Pulido-Cortés, O. (2023). Alfabetización inicial: travesías al mundo de la lectura y la escritura. *Praxis & Saber*, 14(37), e16292. doi:10.19053/22160159.v14.n37.2023.16292

Moreno, E., Rojas, F., Ferrando, M., Sánchez, B., y Palacios, E. (2022). Conocimiento didáctico de alfabetización inicial de una profesora principiante y una experimentada. *Perfiles Educativos*, 44(176), 65-82. doi:10.22201/iisue.24486167e.2022.176.59602

Moreno-Morilla, C., Guzmán-Simón F., y García-Jiménez, E. (2018). Literacy practices of primary education children in Andalusia (Spain): A family-based perspective. *British Educational Research Journal*, 45(1), 117-136. doi:10.1002/berj.3487

Muñoz, C. y Frez-Aróstica, N. (2021). Creencias y prácticas parentales en torno al desarrollo de la alfabetización emergente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(11), 1-13. doi:10.24320/redie.2021.23.e11.3455

Puranik, C. y Lonigan, C. (2011). From scribbles to scrabble: preschool children's developing knowledge of written language. *Read Writ*, 24(5), 567-589. doi:10.1007%2Fs11145-009-9220-8

Puranik, C. y Lonigan, C. (2014). Emergent Writing in Preschoolers: Preliminary Evidence for a Theoretical Framework. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 453-467. doi:10.1002/rrq.79

Puranik, C., Phillips, B., Lonigan, C., y Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 228-238. doi:10.1016/j.ecresq.2017.10.004

Reynolds, G. y Wefel, K. (2020). Home Literacy Environment and Emergente Skills in Preschool Children with hearing loss. *Journal of Deaf and Deaf Education*, 25(2), 68-70. doi:10.1093/deafed/enz025

Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., y Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82-95. doi:10.1016/j.cogdev.2018.04.005

Syomwene, A. (2022). Parental Involvement Strategies and Challenges in Development of Pupils' Literacy Skills in the Implementation of Competency Based Curriculum in Early Years Education in Kenya. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(2), 53-59. doi:10.24018/ejedu.2022.3.2.273

Zhang, C. y Bingham, G. (2019). Promoting high-leverage writing instruction through an early childhood classroom daily routine (WPI): A professional development model of early writing skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 138-151. doi:10.1016/j.ecresq.2019.06.003

Zhang, C. y Quinn, M.F. (2020). Preschool children's interest in early writing activities and perceptions of writing experience. *Elementary School Journal*, 121, 52-74. doi:10.1086/709979

Zuilkowski, S., McCoy, D., Jonason, C., y Dowd, A. (2019). Relationships among home literacy behaviors, materials, socioeconomic status, and early literacy outcomes across 14 low- and middle-income countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(4), 539-555. doi:10.1177/0022022119837363

CAPÍTULO 14

ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD

LAURA FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, ANA PERAL GONZÁLEZ, ALBA DIEZ TEJERINA,
SARA REAL CASTELAO
Universidad De León

INTRODUCCIÓN

La presente revisión sistemática, realizada según el protocolo PRISMA aborda las actitudes de los docentes de Educación Primaria en relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas en España. El estudio de las actitudes del profesorado hacia los estudiantes con discapacidad es un tema en evolución, centrado en comprender sus experiencias y necesidades, y en promover la inclusión y la igualdad de oportunidades (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018). Sáez et al. (2023) destacan la importancia de la formación en inclusión y diversidad para mejorar la calidad educativa, adaptando procesos y recursos a las necesidades individuales de los estudiantes. El objetivo del trabajo es revisar la literatura sobre las actitudes del profesorado hacia los estudiantes con discapacidad en Educación Primaria y cómo estas afectan a su desarrollo.

La Declaración de Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 1948) establece el derecho a la educación, sin especificar a los estudiantes con discapacidad. El Informe Warnock (1978) revolucionó la educación especial, promoviendo la igualdad y la no segregación de estudiantes con dificultades de aprendizaje (Cabrera, 2022). En España, este informe influyó en la legislación educativa, como la LOGSE (1990), que promovió la inclusión (Perazzo y Gargiulo, 2009). La Constitución Española (1978) y la Ley 13/1982 de integración social de minusválidos también respaldan el derecho a la educación sin discriminación. La Declaración de Derechos de Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y la UNESCO (2009) promueven una educación inclusiva que atienda a las necesidades de todos los estudiantes. La Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020) y el Real Decreto 157/2022 garantizan la inclusión educativa y la no discriminación de estudiantes con necesidades especiales.

La educación inclusiva promueve la igualdad de oportunidades, colaborando con actores educativos y adecuando metodologías (Arnaiz, 2004; Echeita, 2006). Los docentes necesitan recursos adecuados para cumplir su función (Hernández-Beltrán, González-Coto, Gámez-Calvo, Suárez-Arévalo, y Gamonales, 2023). La percepción de las personas con discapacidad ha cambiado hacia una sociedad más inclusiva, lo que se refleja en el contexto educativo (Delgado-Gil, Mayordomo-Pinilla, Galán-Arroyo, y

Rojó-Ramos, 2023). Entre 2019 y 2022, el porcentaje de estudiantes con discapacidad en España aumentó del 9% al 10%, con más alumnos en colegios públicos (3.3%) que en concertados (3.1%) y privados (0.7%), de acuerdo con el Ministerio de Educación (2021, 2022, 2023).

Las actitudes, definidas como ideas cargadas de emotividad que predisponen acciones en situaciones sociales (Triandis, 1971, citado en Crespo, 1992), son cruciales en la integración de estudiantes con discapacidad. Así, las actitudes negativas impactan negativamente en su autoestima y participación (Thornicroft, Rose, y Kassam, 2007), mientras que una sociedad inclusiva evita la "discapacidad" causada por estereotipos y obstáculos (Álvarez, 2022; Ferreira, 2008). La actitud de los docentes es fundamental en la inclusión educativa, influenciando significativamente a los estudiantes (Jordán y Codana, 2019; Rodríguez et al., 2023). Estudios muestran actitudes más positivas hacia la discapacidad en mujeres y profesores, aunque no hay consenso sobre la influencia de la experiencia y la edad (Abellán, Sáez-Gallego, y Reina, 2018; Batsiou, Bebetos, Panteli, y Antoniou, 2008; Bilbao, 2008; Dengra, Durán, y Verdugo, 1991; Díaz, 2004; García y Alonso, 1985; González-Gil, Martín-Pastor, Poy, y Jenaro, 2016; Kalyva, Gojkovic, y Tsakiris, 2007; Van Reusen et al., 2001).

Esta revisión busca determinar las actitudes del profesorado hacia los estudiantes con discapacidad, considerando sus variables diferenciales. Por todo ello, el objetivo general de esta revisión es analizar los documentos empíricos relacionados con las actitudes de los docentes hacia el alumnado con discapacidad en Educación Primaria.

Por otro lado, los objetivos específicos que se pretenden alcanzar mediante la revisión sistemática son:

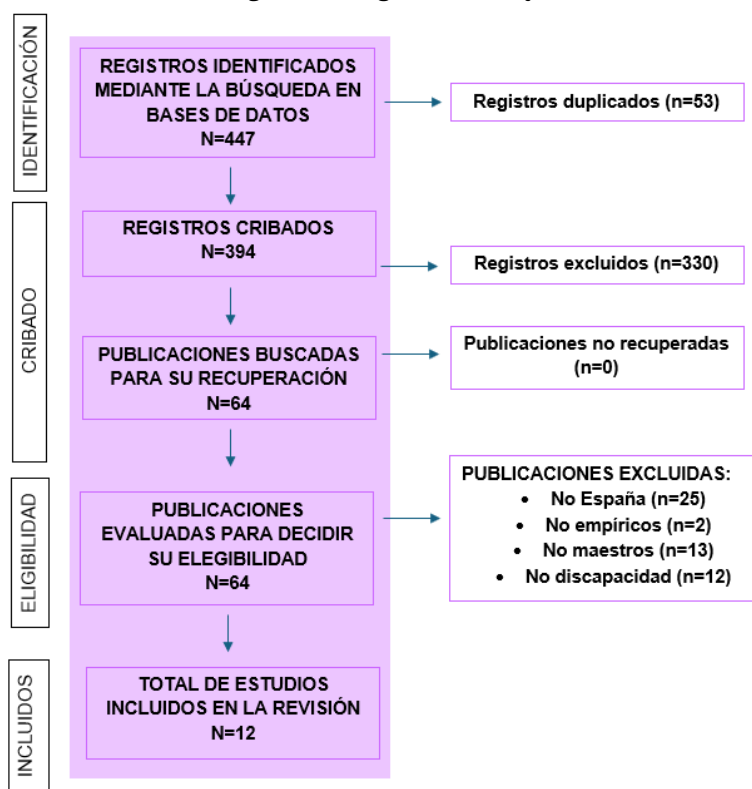
- Conocer la influencia de las actitudes de los docentes en los estudiantes.
- Analizar las diferentes variables sociodemográficas y determinar su influencia en el contexto educativo y sobre los estudiantes.
- Identificar las mejoras que proponen los diferentes estudios sobre programas de mejora de las actitudes hacia la discapacidad.

MÉTODO

Esta revisión sistemática ha sido realizada de acuerdo con la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Este documento es una guía para la presentación de publicaciones, más específicamente de revisiones sistemáticas y metaanálisis, donde se recogen los pasos para su realización. Las búsquedas realizadas han sido a través de las siguientes bases de datos: Dialnet (attitude AND disability AND primary), Web of Science (education AND disability AND attitude AND school AND teacher) y Scopus (education AND disability AND attitude AND primary).

Se han aplicado los criterios de búsqueda a continuación mencionados; “revisión por pares”, “publicados entre 2019 y 2023” y “texto completo”; el total de publicaciones asciende a 447 (Dialnet=25; Web of Science=204; Scopus=218), de los cuales 53 estaban duplicados, por lo que el resultado fue 394 artículos. De estos 394 documentos se leyeron título y resumen de todos ellos, y se determinó que 330 no cumplían los requisitos para ser incluidos en la revisión, quedando 64. Estos requisitos son: que el estudio haya sido realizado sobre el contexto educativo español, que tratara de la etapa de Educación Primaria, que hablara de discapacidad y que los participantes de los estudios fuesen docentes. Como se ha mencionado anteriormente, el resultado de documentos tras el cribado ha sido 64. Estas publicaciones se redujeron hasta 12 debido a la eliminación de 52 artículos. Se prescindió de 25 de ellos por no tratar el contexto español, otros dos por no ser empíricos, además de 13 en los cuales los participantes no eran docentes y, finalmente, 12 por no hablar de discapacidad. Este proceso se puede visualizar en la Figura 1. En resumen, el total de documentos que se utilizaron en esta revisión fue 12.

Figura 1. Diagrama de flujo



Fuente: Basado en el protocolo PRISMA 2020 (Page et al., 2021)

Para los criterios de inclusión se ha tenido en cuenta:

- El documento se ha publicado en inglés o español.
- El estudio es empírico.
- Los participantes de las encuestas son docentes en activo.
- El estudio recoge información sobre la etapa de Educación Primaria.

Por otro lado, los criterios de exclusión han sido:

- Los encuestados son estudiantes, familiares o cualquier otro actor del contexto escolar.
- Se habla de un contexto educativo que no es el español.
- No trata el tema requerido (actitudes de los docentes hacia los estudiantes con discapacidad).

Estos criterios se han tenido en cuenta para buscar un contexto parecido. En este caso, limitar a España este trabajo, ha sido crucial, ya que todo el territorio se rige por las mismas leyes generales anteriormente citadas. Se han requerido textos completos para poder obtener toda la información necesaria; y, además, en inglés o español dado que son los idiomas que se comprenden. La elección de que los encuestados o entrevistados fueran docentes, ha sido por la facilidad de la realización de estas. Los documentos finalmente seleccionados se exponen en la Tabla 1 de documentos extraídos del proceso de búsqueda para la revisión sistemática.

RESULTADOS

Tras el cribado de artículos en función de los citados criterios, se seleccionaron 12 documentos. Estos documentos se encuentran resumidos en la Tabla 1, donde se recoge un resumen del objetivo, el tipo de muestra, la metodología, los instrumentos y las conclusiones de los diferentes artículos seleccionados, junto con los autores de cada documento.

Tabla 1. Documentos extraídos del proceso de búsqueda para la revisión sistemática

Nº REFERENCIA	OBJETIVO	TIPO DE MUESTRA	METODOLOGÍA	INSTRUMENTOS	CONCLUSIONES
1 (Solís y Borja, 2021)	Conocer las actitudes de los docentes del ámbito de Educación Física hacia el alumnado con algún tipo de discapacidad, comparando las actitudes con variables como: sexo, edad y experiencia.	72 profesores de EF 60% hombres 40% mujeres.	CUANTITATIVA	CUESTIONARIO	Los resultados muestran actitudes moderadamente positivas hacia la inclusión. En este estudio se determina que es de gran importancia la formación, la realización de programas de prácticas para el contacto con personas con discapacidad. También es relevante que haya un buen modelo educativo inclusivo basado en la calidad educativa y la igualdad. Por último, también se necesita la implementación de metodologías inclusivas y creación de entornos cooperativos para una correcta inclusión.
2 (Solís y Arroyo, 2021)	Analizar las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en función de las variables sexo, edad y experiencia previa.	281 participantes, de los cuales 195 eran mujeres y 86 hombres.	CUANTITATIVA	CUESTIONARIO	Las actitudes fueron moderadamente positivas hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). La experiencia previa en el aula con alumnos con discapacidad influyó en las actitudes, aunque no siempre de manera favorable. El sexo y la edad son elementos diferenciales en ciertas variables.

Tabla 1. Documentos extraídos del proceso de búsqueda para la revisión sistemática (continuación)

Nº REFERENCIA	OBJETIVO	TIPO DE MUESTRA	METODOLOGÍA	INSTRUMENTOS	CONCLUSIONES
3 (Sisto et al., 2021)	Aportar nuevos datos a la investigación sobre la inclusión educativa en centros ordinarios.	102 participantes	CUANTITATIVA	CUESTIONARIO	Las conclusiones son que la relación entre años de experiencia y apoyo a la inclusión es inconsistente. Además, no hay consenso sobre si los varones o las mujeres muestran actitudes más positivas. Por último, se ha identificado una correlación negativa entre la edad y las actitudes favorables, aunque los resultados son contradictorios en la literatura.
4 (Simón et al., 2023)	El objetivo principal del estudio es examinar las actitudes hacia las personas con discapacidad del docente de educación Infantil, Primaria y Secundaria.	1431 docentes	CUANTITATIVA	Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad desarrollada por Arias et al. (2016)	El contacto con personas con discapacidad, sentirse bien informado y cómodo en su presencia se relacionan con actitudes positivas de los docentes. La formación en discapacidad es crucial. No hay diferencias significativas en actitudes según la etapa educativa
5 (Rojo-Ramos et al., 2022a)	Evaluar la estructura y la fiabilidad de un cuestionario diseñado para medir las percepciones de los profesores de Educación Primaria sobre su preparación para abordar la educación inclusiva.	605 profesores de educación primaria de centros educativos públicos en la región de Extremadura	CUANTITATIVA	"Evaluation of Teachers' Inclusion Readiness (CEFI-R) Questionnaire"	El cuestionario CEFI-R, demostró tener buenos indicadores de validez y fiabilidad. Se destaca la importancia de la preparación inicial y continua de los docentes para abordar la educación inclusiva, así como la necesidad de acciones formativas específicas para mejorar la atención a la diversidad en el ámbito educativo. Se sugiere investigar más.
6 (Rojo-Ramos et al., 2022b)	Analizar la percepción de los profesores de Educación Física en España sobre su preparación para la educación inclusiva.	260 profesores de Educación Física	CUANTITATIVA	CUESTIONARIO	Se proporcionó información valiosa sobre la percepción de los profesores de Educación Física en España con respecto a su preparación para abordar las diversas necesidades educativas de los estudiantes y hacia la educación inclusiva.
7 (Gallego-Ortega, 2021)	Investigar las actitudes de los profesores hacia los estudiantes con discapacidades en el contexto de las matemáticas.	122 profesores	CUANTITATIVA	Encuesta de Actitudes hacia la educación inclusiva para Profesores (ASIE-T) y la Escala Revisada para Medir las Percepciones de Profesores en Formación sobre la Inclusión, los Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones sobre la educación inclusiva (SACIE-R).	Se resalta la importancia de comprender las actitudes de los profesores hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades, especialmente en el contexto de las matemáticas. Se destaca la diversidad de actitudes encontradas entre los profesores participantes, lo que sugiere la necesidad de implementar procedimientos de mejora en la formación docente y en la promoción de la educación inclusiva. Se enfatiza la importancia de abordar las discrepancias en las creencias y actitudes de los profesores para fomentar un entorno educativo más equitativo y accesible para todos los estudiantes.
8 (Rosado-Castellano, 2022)	Analizar las percepciones de los docentes sobre la inclusión educativa de estudiantes con discapacidades en Extremadura, considerando la formación previa de los docentes.	106 docentes de Extremadura	MIXTO	CUESTIONARIO Y ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS	Las conclusiones principales son que las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa varían según el sexo, la experiencia previa y la edad. La experiencia previa influye en actitudes más positivas, mientras que el género y la edad también juegan un papel en las percepciones hacia la inclusión.
9 (Navarro-Mateu et al., 2019)	Explorar cómo la empatía y la orientación hacia la dominancia social pueden influir en las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva.	268 participantes	MIXTO	Escala Revisada de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones sobre la educación inclusiva (SACIE-R).	El estudio destaca la importancia de la empatía y la orientación hacia la dominancia social en las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva. Se encontró que la empatía influye positivamente en las actitudes hacia la inclusión educativa, mientras que la orientación hacia la dominancia social puede generar preocupaciones y sentimientos negativos.

Tabla 1. Documentos extraídos del proceso de búsqueda para la revisión sistemática (continuación)

Nº REFERENCIA	OBJETIVO	TIPO DE MUESTRA	METODOLOGÍA	INSTRUMENTOS	CONCLUSIONES
10 (Rojo-Ramos et al., 2022c)	Conocer la actitud de los docentes de Educación Física en Extremadura, España, hacia los estudiantes con discapacidad.	272 profesores de Educación Física	CUANTITATIVA	CUESTIONARIO	Se evidenció que los profesores consideran que la integración de estudiantes con discapacidad en las clases regulares es beneficiosa para estos alumnos, a pesar de sentirse poco preparados en términos de formación, recursos y estructuras de apoyo. También se identificó la necesidad de implementar medidas para mejorar la formación y el apoyo brindado a los profesores de Educación Física, con el fin de facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad en el entorno educativo y promover una educación más equitativa y accesible para todos los alumnos.
11 (Negri-Cortés y Leiva-Olivencia, 2021)	Comprender las actitudes y concepciones socioeducativas hacia jóvenes con diversidad funcional intelectual en entornos educativos y laborales.	38 profesores	MIXTO	ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS Y CUESTIONARIOS	Los profesores tienen un impacto significativo en la inclusión y el bienestar de los alumnos con diversidad funcional intelectual a través de sus actitudes. Actitudes positivas promueven un ambiente educativo acogedor y equitativo, mientras que actitudes negativas pueden crear barreras para la participación plena de estos alumnos. La sensibilización y formación del profesorado son clave para fomentar prácticas inclusivas y apoyar el desarrollo socioemocional de todos los estudiantes.
12 (Rodríguez et al., 2023)	Analizar las diferencias en la percepción de inclusión y el compromiso con la educación inclusiva entre el profesorado y las familias.	169 profesores y 370 familias participantes.	CUANTITATIVA	CUESTIONARIOS ESTRUCTURADOS	El estudio destaca la importancia de formar al profesorado para fortalecer su compromiso con la inclusión educativa, involucrar a las familias en las decisiones escolares, analizar obstáculos para la inclusión, evaluar el apoyo del liderazgo escolar a la diversidad estudiantil y promover comunidades inclusivas.

A continuación, se exponen los tres grupos en los que se han organizado según sus conclusiones:

- El Grupo A, compuesto por seis artículos, examina las variables que influyen en las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, considerando género, edad, experiencia previa y formación docente. Se encuestaron a 983 docentes usando cuestionarios diseñados por los autores o adaptaciones de escalas existentes, como "Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities" de Antonak y Larrivee (1995) y la escala SACIE-R de Earle, Forlin, y Loreman (2007). Los estudios analizan la colaboración entre profesores, actitudes docentes y formación.
 - Género: Resultados discordantes. Navarro-Mateu et al. (2019) indican que las mujeres tienen actitudes más positivas, mientras que Solís y Arroyo (2021) señalan que los hombres muestran actitudes más favorables en ciertas dimensiones.
 - Edad: Resultados variados. Solís y Borja (2021) y Solís y Arroyo (2021) afirman que los docentes más jóvenes tienen actitudes más positivas, pero Navarro-Mateu et al. (2019) no encuentra diferencias significativas.

- Experiencia Previa: Navarro-Mateu et al. (2019), Rojo-Ramos et al. (2022b) y Solís y Borja (2020) subrayan la importancia de la experiencia previa, aunque Rosado-Castellanos (2022) no muestra diferencias significativas entre docentes de centros específicos y ordinarios.

- Formación: Todos los estudios coinciden en la importancia de la formación para fomentar actitudes positivas hacia la inclusión.

- Grupo B: Influencia de las Actitudes Docentes en los Estudiantes Este grupo incluye tres artículos que analizan cómo las actitudes de los docentes influyen en los estudiantes. Según Negri-Cortés y Leiva-Olivencia (2021), Simón et al. (2023) y Gallego-Ortega y Rodríguez-Fuentes (2021), los docentes pueden impactar significativamente en la inclusión, el bienestar emocional y el desarrollo autónomo de los estudiantes con discapacidad a través de sus actitudes. Además, destacan la necesidad de formación continua para mejorar estas actitudes. Las actitudes negativas, paternalistas o segregadoras de los docentes pueden crear barreras para la inclusión y afectar negativamente la autoestima y la participación de los alumnos con discapacidad.
- El Grupo C, compuesto por tres artículos, propone diversas mejoras para avanzar en la inclusión educativa:
 - Preparación del Profesorado: Mejorar la capacitación específica en estrategias inclusivas (Rodríguez et al., 2023; Rojo-Ramos et al., 2022a, b).
 - Sensibilización y Concienciación: Destacar la importancia de sensibilizar a todos los actores educativos sobre la inclusión y la diversidad (Rojo-Ramos et al., 2022a, b).
 - Colaboración Interdisciplinar: Promover la colaboración entre profesionales de diversas disciplinas para ofrecer un apoyo integral a los estudiantes con discapacidad (Rojo-Ramos et al., 2022a, b).
 - Revisión de las Políticas: Realizar una revisión exhaustiva de las políticas educativas para garantizar la equidad y la calidad en la educación inclusiva (Rojo-Ramos et al., 2022a; Rodríguez et al., 2023).
 - Adaptaciones Curriculares: Implementar adaptaciones curriculares y metodológicas para atender las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad (Rojo-Ramos et al., 2022b).
 - Investigación y Evaluación Continua: Continuar investigando y evaluando las prácticas inclusivas (Rojo-Ramos et al., 2022b; Rodríguez et al., 2023).
 - Participación de las Familias: Promover la inclusión de las familias en el proceso educativo para fortalecer la colaboración y enriquecer el ambiente escolar (Rojo-Ramos et al., 2022a,b; Rodríguez et al., 2023).

DISCUSIÓN/CONCLUSIÓN

En el trabajo realizado se ofrece una exploración detallada y rigurosa sobre la inclusión educativa, derivada de una exhaustiva revisión bibliográfica que seleccionó y clasificó 12 documentos. Estos documentos, organizados en tres grupos, abordan aspectos fundamentales que influyen en la práctica educativa inclusiva y en la formación del profesorado.

Dando respuesta al primer objetivo, sobre si las actitudes de los docentes influyen en los estudiantes, los estudios indican que estas son cruciales para crear un ambiente educativo inclusivo, como reflejan Simón et al. (2023) y Álvarez (2022). Estos autores coinciden en que estas actitudes promueven respeto, aceptación e igualdad entre los estudiantes, coincidiendo con Gallego-Ortega y Rodríguez-Fuentes (2021), Jordán y Codana (2019) y Rodríguez et al. (2023). Sin embargo, según Negri-Cortés y Leiva-Olivencia (2021), las actitudes paternalistas o segregadoras afectan negativamente la autoestima y las oportunidades de participación de los alumnos con discapacidad, algo también señalado por Martínez y Bilbao (2011) y Thornicroft, Rose, y Kassam (2007). Estos artículos destacan la importancia de la formación continua del profesorado para mejorar sus actitudes hacia la discapacidad y, por ende, hacia la inclusión.

El segundo objetivo se centró en analizar las variables sociodemográficas y su influencia en el contexto educativo y sobre los estudiantes. La revisión de los artículos muestra discrepancias en los resultados respecto a las variables de género y edad, mientras que todos los estudios coinciden en que la formación y la experiencia previa son claves para desarrollar actitudes positivas en los docentes hacia el alumnado con discapacidad. Abellán (2018) y Navarro-Mateu et al. (2019) coinciden en que las mujeres tienen actitudes más positivas hacia la discapacidad. Sin embargo, Sisto et al. (2021) y Solís y Borja (2021), al igual que González-Gil, Martín-Pastor, Poy, y Jenaro (2016), no encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres. Por otro lado, Batsiou, Bebetos, Panteli, y Antoniou (2008), Solís y Arroyo (2021) y Van Reusen et al. (2001) sostienen que los hombres presentan actitudes más positivas. En cuanto a la edad, Solís y Arroyo (2021) y Solís y Borja (2021) señalan que los docentes más jóvenes tienen mejores actitudes hacia la inclusión, coincidiendo con Kalyva, Gojkovic, y Tsakiris (2007) y González-Gil, Martín-Pastor, Poy, y Jenaro (2016). Sin embargo, estos estudios difieren de los hallazgos de Koay et al. (2006), Flórez, Aguado, y Alcedo (2009) y Van Reusen et al. (2001). Respecto a la experiencia previa, Navarro-Mateu et al. (2019), Solís y Borja (2021) y Rojo-Ramos et al. (2022c), al igual que Bilbao (2008), Díaz (2004) y Flórez, Aguado, y Alcedo (2009), defienden que los docentes con experiencia previa tienen mejores actitudes hacia la discapacidad. Finalmente, la formación ha sido señalada como un factor crucial para mejorar la

calidad educativa y las actitudes de los docentes, tal y como indican Rodríguez et al. (2023) y Rojo-Ramos et al. (2022a, b), coincidiendo con Sáez et al. (2023).

Para responder al último objetivo sobre las mejoras y recomendaciones para la inclusión educativa, los estudios destacan la importancia de la formación del profesorado en la promoción de actitudes inclusivas. Esta conclusión es compartida por Rodríguez et al. (2023), Rojo-Ramos et al. (2022a, b) y Sáez et al. (2023). Además, se enfatiza la necesidad de sensibilización y concienciación sobre la inclusión, respaldada por González-Rojas y Triana-Fierro (2018) y Hernández-Beltrán, González-Coto, Gámez-Calvo, Suárez-Arévalo, y Gamonales (2023). La colaboración interdisciplinar también es clave, según Arnaiz (2004), Echeita (2006) y Rojo-Ramos et al. (2022a, b). Otra recomendación es la revisión de las políticas educativas para garantizar la equidad, mencionada por Delgado-Gil, Mayordomo-Pinilla, Galán-Arroyo, y Rojo-Ramos (2023), Rodríguez et al. (2023), Rojo-Ramos et al. (2022a). Además, la participación de las familias se considera esencial para promover la inclusión, como indican Hernández-Beltrán, González-Coto, Gámez-Calvo, Suárez-Arévalo, y Gamonales (2023), Rodríguez et al. (2023) y Rojo-Ramos et al. (2022a, 2022b).

En resumen, este análisis revela que la formación y la experiencia previa son cruciales para desarrollar actitudes positivas hacia la discapacidad. Sin embargo, hay discrepancias en los resultados sobre género y edad, la formación del profesorado y la sensibilización. Planteados los resultados, se puede afirmar que la revisión sugiere que las actitudes de los docentes son cruciales debido a su influencia en la autoestima y la inclusión de los estudiantes, así como en la colaboración interdisciplinar y con las familias. También se recomienda la revisión continua de políticas educativas y la sensibilización de los docentes. Se ha determinado que la formación y la experiencia previa de los docentes mejoran sus actitudes, mientras que las variables de edad y género no muestran resultados concluyentes debido a la diversidad de resultados en los estudios.

Por lo que respecta a las posibles mejoras y limitaciones de esta revisión, se destacan las limitaciones propias de toda revisión a la hora de decidir las bases de datos y palabras clave a abordar, hecho que limita y acota los resultados a analizar y contrastar. Además, en su desarrollo, se encontraron limitaciones que han generado nuevas preguntas sobre las variables que influyen en las actitudes de los docentes y la influencia de variables relacionadas con el estudiantado. Futuras investigaciones deberían indagar en casos específicos e incluir entrevistas con personas directamente implicadas en procesos de inclusión, como estudiantes con discapacidad, docentes, compañeros y familiares.

REFERENCIAS

Abellán, J., Sáez-Gallego, N.M., y Reina, R. (2018, 8 febrero). Evaluación de las actitudes hacia la discapacidad en educación física: Efecto diferencial del sexo, contacto previo y la percepción de habilidad y competencia. Recuperado de <https://revistas.um.es/cpd/article/view/282581>

Álvarez, J.M. (2022). *Cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad en población escolar de 12 a 16 años* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10662/14882>

Antonak, R.F. y Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the Opinions Relative to Mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139-149. doi: 10.1177/001440299506200204

Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad. Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/242128244_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_DILEMAS_Y_DESAFIOS

Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., y Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 201-219.

Bilbao, M.C. (2008). *La integración de personas con discapacidad en la educación superior. Percepciones y demandas de docentes y estudiantes en la Universidad de Burgos* [Tesis de doctorado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Burgos].

BOE-A-1978-31229 Constitución Española. (1978, 27 diciembre). Recuperado de [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)

BOE-A-1990-24172 Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (1990, 3 octubre). Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

BOE-A-2020-17264 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020, 29 diciembre). Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

BOE-A-2022-3296 Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (2022, 1 marzo). Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

Crespo, E. (1992). Actitudes, evaluación y racionalidad. *Estudios de Psicología/Estudios de Psicología*, 13(47), 35-45. doi: 10.1080/02109395.1992.10821168

Delgado-Gil, S., Mayordomo-Pinilla, N., Galán-Arroyo, C., y Rojo-Ramos, J. (2023). Actitudes hacia la discapacidad en Educación Física. Una revisión sistemática exploratoria. *E-motion*, 20. doi: 10.33776/remo.vi20.7612

Dengra, R., Durán, R., y Verdugo, M.A. (1991). Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial*, 47-88.

Díaz, G. (2004). *Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad. doi: 10.1177/10442073040150020401

Earle, C., Forlin, C., y Loreman, T. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150–159.

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid, España: Narcea. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-3. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10155>

Ferreira, M. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: Apuntes caracterológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 124, 141–174. doi: 10.2307/40184909

Flórez, M.A., Aguado, A.L., y Alcedo, M.A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 85-98. Recuperado de http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_5_esp_85-98.pdf

Gallego-Ortega, J.L. y Rodríguez-Fuentes, A. (2021). Teaching attitudes towards students with disabilities. *Mathematics*, 9(14), 1637. doi: 10.3390/math9141637

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24.

González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. doi: 10.5294/edu.2018.21.2.2

Hernández-Beltrán, V., González-Coto, V.A., Gámez-Calvo, L., Suárez-Arévalo, E., y Gamonales, J.M. (2023). Importancia de las actitudes hacia las personas con discapacidad en Educación Infantil y Primaria. Revisión sistemática. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(1), 83-110. doi: 10.13042/Bordon.2023.95518

Jordán, J.A. y Codana, A. (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios Sobre Educación*, 36, 31-51. doi: 10.15581/004.36.31-51

Kalyva, E., Gojkovic, D., y Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 30-35.

Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, 103, del 30 de abril de 1982. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, del 30 de diciembre de 2020. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Martínez, M.Á. y Bilbao, M. (2011). Los docentes de la Universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42(4), 50-78. Recuperado de <https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2018/11/Los-docentes-de-la-Universidad-de-Burgos-y-su-actitud-hacia-las-personas-con-discapacidad.pdf>

Ministerio de Educación. (2021). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo curso 2020-2021*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Ministerio de Educación. (2022). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo curso 2021-2022*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Ministerio de Educación. (2023). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo curso 2022-2023*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Naciones Unidas. (2006). *Declaración de Derechos de Personas con Discapacidad*. Recuperado de <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., ... y Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista española de cardiología*, 74(9), 790-799.

Thornicroft, G., Rose, D., y Kassam, A. (2007). Discrimination in health care against people with mental illness. *International review of psychiatry*, 19(2), 113-122.

Triandis, H.C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York, NY: John Wiley y Sons.

CAPÍTULO 15

NIVEL SOCIECONÓMICO, ACTITUDES Y AUTOEFICACIA PARENTAL Y SU RELACIÓN CON EL FOMENTO DE LA ESCRITURA EN EL HOGAR

PATRICIA ROBLEDO RAMÓN, LIDIA CASCÓN GARCÍA,
ALICIA ISABEL RODRÍGUEZ JÁÑEZ, Y LAURA ALGORRI DIEZ
Universidad de León

INTRODUCCIÓN

Dentro de los modelos teóricos que explican el aprendizaje de la escritura, uno de los más recientes e importantes, Writers-Within-Community Model (Graham, 2018), defiende que la escritura es una habilidad comunicativa en cuyo aprendizaje influyen, además de las propias habilidades del escritor, el contexto que le rodea, es decir, la comunidad de escritores. En dicha comunidad tienen cabida las familias, como mentoras o colaboradoras en el aprendizaje de la escritura infantil. Desde esta perspectiva, se entiende que la enseñanza escolar de la escritura puede apoyarse desde el contexto informal del hogar, por parte de las familias (Hofslundsengen et al., 2018; Nutbrown, 2020; Zurcher, 2016).

En este campo, a nivel empírico se han desarrollado estudios que muestran cómo las actividades de fomento y apoyo escritor desplegadas por las familias en el hogar contribuyen al aprendizaje escritor del alumnado (Bindman, Skibbe, Hindman, Aram, y Morrison, 2014; Gerde, Skibbe, Bowles, y Martoccio, 2012; Hofslundsengen, Gustafsson, y Hagtvet, 2018; Levin, Aram, Tolchinsky, y McBride, 2013; Lin et al., 2012; Lynn y Berninger, 2018; Puranik, Phillips, Lonigan, y Gibson., 2018) y favorecen su motivación escritora (Leyva, Reese, y Wiser, 2012; Sparks y Reese, 2013). Por lo tanto, parece que la estimulación familiar natural de la escritura en el hogar beneficia el aprendizaje escritor del alumnado, siendo necesario por tanto conocer qué variables son las que pueden determinar la implicación parental en este sentido. Es decir, interesa conocer qué elementos son los que pueden contribuir a que unos familiares se impliquen más que otros en el fomento de la escritura.

El estudio de las variables que determinan la implicación parental en el fomento de la escritura es un campo científico poco explorado; si bien, tal y como evidencia la investigación en el campo de la implicación educativa parental en general, estas variables podrían relacionarse con el nivel sociocultural de las familias, las actitudes parentales hacia la educación (Alramamneh, Saqr, y Areepattamannt, 2023; Gil, 2009; Niklas, Wirth, Guffler, Drescher, y Ehmg, 2020) o las creencias de autoeficacia parental para colaborar en la educación (Brindman, Skibbe, Hindman, Aram, y Morrison, 2014). Estas variables podrían ser determinantes también en el campo

específico de la implicación en escritura, tal y como evidencian los escasos estudios encontrados en este ámbito. Así, en relación al nivel socioeconómico familiar, el estudio de Aram y Levin (2011), desarrollado con madres de niños de infantil pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo identificó que la mediación alfabetizada en escritura de la madre estaba relacionada con el nivel de alfabetización de sus hijos y que los progenitores tendían a adaptar su propio nivel a los niños. Otro estudio que tenía por objetivo investigar el estatus socioeconómico, el entorno de alfabetización en el hogar y las habilidades sociales en la primera infancia, confirmó relación entre estas variables y la alfabetización en la primera infancia (Miftachus y Yufiarti, 2019). Por su parte, en relación a la variable de auto-eficacia, se ha localizado un estudio que investigaba acerca del apoyo grafo-fonémico ofertado por los padres a sus hijos. Como principal hallazgo del estudio se averiguó que a medida que los niños aumentaban de curso, y, por lo tanto, se aumentaba el nivel de dificultad, la ayuda ofrecida por los padres iba descendiendo, lo que se debía principalmente a que sentimientos de autoeficacia para resolver esas tareas iban descendiendo a medida que la dificultad iba aumentando (Brindman, Skibbe, Hindman, Aram, y Morrison, 2014). En relación a las actitudes parentales, se han localizado trabajos en el campo de la alfabetización en general. Así, el trabajo de Gil (2009), analiza cómo inciden las actitudes de las familias hacia las habilidades de alfabetización sobre el nivel de desarrollo alcanzado por los hijos en la competencia en comunicación lingüística. Sus resultados conforman mayores niveles de competencia en el alumnado cuyos padres presentan mejores actitudes hacia la lectura, en este caso, siendo estos progenitores los que además declaran dedicar mayor número de horas semanales a esta actividad. Niklas, Wirth, Guffler, Drescher, y Ehmg (2020), analizaron las asociaciones entre las actitudes parentales hacia la alfabetización y las competencias lingüísticas de sus hijos de infantil y primero de primaria; identificaron que las actitudes positivas de los padres hacia las tareas de alfabetización en el hogar se relacionaban con mayor desarrollo lingüístico de sus hijos. Alramamneh et al. (2023), confirman que la implicación de los padres en actividades de alfabetización temprana de sus hijos en infantil y primeros cursos de primaria se asocia con la competencia lectora de los niños y esta implicación parental esta mediada por sus propias actitudes hacia la alfabetización. Por lo tanto, a nivel general de alfabetización, las evidencias confirman relación entre actitudes parentales hacia la alfabetización, su implicación o fomento desde el hogar de las habilidades comunicativas y el rendimiento lingüístico de los hijos; si bien, en el caso concreto de la escritura no se han localizado estudios específicos que analicen las actitudes parentales hacia esta competencias y su fomento; siendo esta una laguna de conocimiento que se pretende abordar con el presente estudio.

Así, pues, parece que la investigación en el ámbito general de la implicación educativa familiar o de la alfabetización en general apunta que el nivel sociocultural (SC), las actitudes y el nivel de autoeficacia parental son variables que puedan mediar su implicación en la educación; si bien, en el caso específico del fomento familiar de la escritura es un campo de estudio muy poco explorado hasta el momento, especialmente en el caso del alumnado de Educación Primaria, siendo esta la razón fundamental por la que se plantea en presente estudio piloto (desarrollado al amparo del proyecto PID2021-124011NB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE). Su objetivo general es conocer la relación entre el fomento familiar de la escritura ofrecido en los hogares del alumnado de Educación Primaria y diferentes variables parentales, concretamente el nivel sociocultural familiar, las actitudes parentales hacia la escritura y las creencias de autoeficacia parental con respecto al apoyo en escritura. Este objetivo general se concreta en varios objetivos específicos. El primero de ellos es analizar la relación existente entre el SC familiar y el fomento familiar de la escritura en el hogar. En este caso se espera que a medida que el SC sea más alto, mayor será la implicación parental en relación con la escritura del alumnado de Educación Primaria, tal y como se ha corroborado en la gran mayoría de estudios que se centran en la implicación parental en la educación en general (Hofslundsengen, Gustafsson, y Hagtvet, 2018). El segundo objetivo específico es identificar las actitudes hacia la escritura de los progenitores del alumnado de Educación Primaria y analizar la relación entre esta variable y la estimulación escritora que se ofrecen en el hogar. Es esperable en este caso que, si las actitudes parentales hacia la escritura son positivas, estos serán más colaborativos, tal y como apuntan los estudio de campo de la alfabetización general (Alramamneh, Saqr, y Areepattamannt, 2023; Gil, 2009; Nikclas, Wirth, Guffler, Drescher, y Ehmg, 2020). Finalmente se pretenden conocer las creencias de autoeficacia que tienen los progenitores del alumnado de Educación Primaria acerca de su capacidad para ayudar a sus hijos en tareas de escritura y analizar la relación entre estas creencias y el grado de estimulación escritora que les ofrecen en el hogar. Se espera que cuanto más elevadas sean las creencias de la autoeficacia parental para ayudar en tareas de escritura, mayor será su implicación y ayuda en escritura desde el hogar (Brindman, Skibbe, Hindman, Aram, y Morrison, 2014).

MÉTODO

Participantes

Se ha contado con una muestra de 146 familias de alumnado escolarizado en los diferentes cursos de Educación Primaria (ver Tabla 1). Las edades del alumnado estaban comprendidas entre 5 y 13 años siendo la media de 9, 11 años (DT= 1,502).

Tabla 1. Distribución del alumnado cuya familia ha participado en el estudio en función del género y curso

	GÉNERO		Total
	Femenino	Masculino	
Curso	1	10	15
	2	12	6
	3	17	15
	4	17	11
	5	15	10
	6	7	11
Total	78	68	146

Con respecto a los progenitores, las edades de las madres oscilaban entre los 25 y 55 años de edad, siendo la media de 41,92 (DT = 5,937); en el caso de los padres su edad mínima era de 28 años, siendo la máxima de 69 años y la media de 44,82 (DT= 6, 234). Los datos relativos al nivel de estudios de los progenitores se pueden ver en la Tabla 2.

Tabla 2. Tabla de frecuencia de los estudios de los padres y madres

Estudios	Padres	Madres
Primarios	38,3%	21,7%
Secundarios	43,8%	41,3%
Superiores	18,0%	37,0%

En cuanto a la cualificación profesional, los padres tenían alta cualificación en el 16,4% de los casos, baja en el 6,6% y el resto cualificaciones medias (74, 6%). Por su parte, las madres tenían alta cualificación en el 18,9% de los casos, de baja cualificación el 17, 4% y de cualificación media el 63,7%. Combinando el nivel de estudios de los progenitores y su profesión se ha obtenido el nivel sociocultural de las familias; así 32 familias presentaban un nivel SC alto (estudios superiores/ medios y profesiones de alta/ media cualificación), 59 tenían un nivel SC medio (estudios medios y profesiones medianamente cualificadas) y 44 nivel SC bajo (básicos/ medios y profesiones de baja/ media cualificación).

Instrumentos

Se aplicó el Cuestionario de prácticas y ayudas escritoras en el hogar, elaborado a partir de la adaptación y combinación de diferentes herramientas empleados en el ámbito de estudio de la alfabetización y la escritura (en proceso de validación). Permite conocer: 1) las prácticas informales y formales de escritura desarrolladas en el hogar y 2) el tipo de ayudas en escritura llevados a cabo por los progenitores cuando colaboran en escritura con los hijos. Adicionalmente, en relación con las ayudas, el cuestionario valora las creencias de autoeficacia parental para ayudar a los hijos en

tareas de escritura de diferente complejidad. Los progenitores deben responder en una escalada de 0 a 100 en función de cómo de eficaces se sienten para poder ofrecer ayudas en escritura a sus hijos. La escala influye eficacia para ayudar en procesos mecánicos de escritura, eficacia para colaborar en procesos sustantivos y eficacia para ofrecer ayudas de tipo motivacional/comunicativo.

Para identificar las actitudes parentales hacia la escritura se incluyeron varias cuestiones: i) importancia que la familia otorga a la escritura en relación a su finalidad como una herramienta de aprendizaje, de comunicación y de ocio, para el propio hijo y para la vida general (escala de respuesta de 0 nada importante a 10 muy importante). ii) valoración que los progenitores realizan de la escritura con respecto a otras habilidades académicas; iii) valoración de los deberes de escritura.

Para valorar el nivel sociocultural de las familias se consideró el nivel de estudios y la profesión de los progenitores. Se consideró que el nivel socioeconómico familiar era alto cuando los progenitores combinaban estudios superiores/ medios con profesiones de alta/ media cualificación. Se consideró medio cuando se combinaban estudios medios con profesiones medianamente cualificadas y se consideró bajo cuando los estudios eran básicos/ medios y las profesiones de baja/ media cualificación.

Procedimiento

Tras la fundamentación del estudio y la selección de instrumentos de evaluación, se llevó a cabo el muestreo por conveniencia; para ello, tras obtener los permisos necesarios por parte de la Consejería de Educación y los Comités de Ética correspondientes, se contactó con varios centros educativos y desde la tutoría se envió el cuestionario a las familias, quienes firmaron un consentimiento informado para ser participantes en la investigación. Cumplimentados los cuestionarios de manera voluntaria por las familias, se informatizaron los datos y se analizaron en base al diseño no experimental del estudio, tratando de realizar una investigación de tipo descriptivo comparativo.

Análisis de los datos

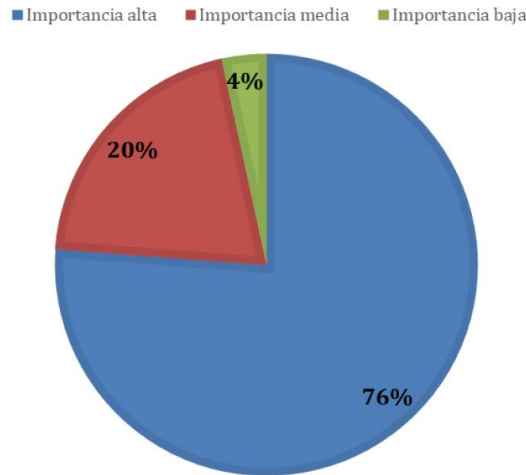
Se han realizado análisis descriptivos y de frecuencias de las actitudes y creencias de autoeficacia parental con respecto a la escritura, así como, análisis comparativos, mediante análisis multivariados de la varianza (MANOVA) considerando como factores fijos: nivel SC de las familias, las actitudes parentales hacia la escritura y las creencias de autoeficacia parental hacia su ayuda en escritura. En los tres casos se incluyeron como variables dependientes las dimensiones familiares de entorno escritor del hogar referidas a prácticas de escritura y ayudas

RESULTADOS

Resultados descriptivos de actitudes parentales hacia la escritura

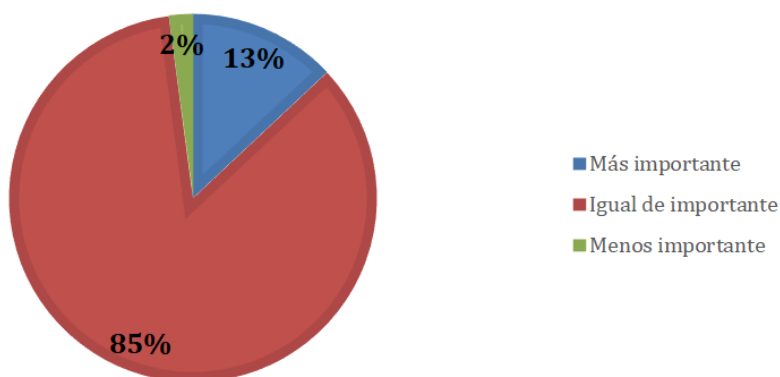
Inicialmente se han calculado (mediante análisis de frecuencias) el porcentaje de progenitores que muestran actitudes positivas, medias y negativas hacia la escritura; estas actitudes se han valorado a partir de varios ítems. El primero de ellos se refiere a la importancia que la familia otorga a la escritura como una herramienta de aprendizaje, comunicación y de ocio, para el propio hijo y para la vida general; en este caso, tal y como se puede observar en la Figura 1, la mayoría de los progenitores otorgan una importancia alta a la escritura, mientras que un quinto de ellos se la otorga media y menos del 5% baja; por lo que las actitudes son mayoritariamente positivas.

Figura 1. Importancia de la escritura como herramienta de aprendizaje, comunicación y ocio



El segundo ítem para valorar las actitudes se refiere a la valoración de la escritura en la comparativa con otras habilidades o materias académicas (matemáticas, lectura). En este caso los resultados, presentes en la Figura 2, arrojan que la mayoría de los progenitores consideran que es igual de importante que otras habilidades académicas.

Figura 2. Importancia de la escritura con respecto a otras habilidades académicas



Finalmente, el tercer elemento para valorar las actitudes parentales hacia la escritura ha sido su valoración con respecto a la importancia y la necesidad de los deberes de escritura. En este caso, la mayoría de los progenitores consideran los deberes de escritura importantes (95%) y necesarios frente a sólo un 4,1% que los considera medianamente necesarios y un 0,7% que los considera poco necesarios o importantes.

Resultados descriptivos acerca de las creencias de autoeficacia parental hacia la escritura

Atendiendo en segundo lugar a las creencias de autoeficacia parental para colaborar y ofrecer ayudas en tareas de escritura, los resultados descriptivos muestran que la puntuación media de creencias de autoeficacia parental para ayudar en tareas de escritura que requieren activación de procesos escritores de bajo nivel cognitivo, relacionados con habilidades de transcripción, es de 83,4 puntos sobre un máximo posible de 100 (mínimo 26,7); con respecto a la autoeficacia para ayudar en proceso de alto nivel cognitivo, relativos a procesos de planificación y revisión de textos escritos, la puntuación media es de 81,4 (máximo 100, mínimo 20); y por último, las creencias de autoeficacia para ofrecer ayudas motivacionales alcanzan una media de 89,6 (máximo 100, mínimo 20); siendo la moda en todos los casos de 100.

Resultados comparativos

Los resultados de los análisis MANOVA para SC [$F(800, 258) = .366, p = .938$] y actitudes [$F(8000, 280) = 1.392, p = .200$] indican que no se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre las familias que tienen distintos niveles SC y diferentes actitudes hacia la escritura en relación al fomento de prácticas y la oferta de ayuda en escritura en el hogar. En cambio, cuando se considera como factor fijo la autoeficacia parental, los contrastes multivariados de la varianza indican resultados

estadísticamente significativos [$F(8.000, 280) = 3.091, p = .002, \eta^2 = .081$]. Por su parte, las pruebas de los efectos intersujetos muestran resultados estadísticamente significativos con unos tamaños del efecto que oscilan entre medios y grandes, en la mayoría de los casos, tal y como se puede ver en la Tabla 3.

Tabla 3. Resultados de las pruebas intersujetos, según creencias de autoeficacia parental

<i>Variables</i>	Altas		Medias		Bajas		<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
Prácticas informales	2.963	1.033	2.770	1.0931	2.354	.7770	3.179	.045	.043
Prácticas formales	3.760	1.237	3.534	1.1310	3.125	1.3448	2.457	0.89	0.33
Prácticas	3.362	.9202	3.152	.9906	2.740	.8895	3.862	.023	.051
Ayudas específicas	3.457	.7471	3.268	.4524	2.872	.7416	7.566	.001	.096
Ayudas verbales	3.761	.3673	3.613	.4014	3.362	.5769	7.946	.001	.100
Ayudas	3.609	.4985	3.440	.3477	3.117	.5901	10.292	.001	.126

Cuando se cotejan los contrastes post-hoc, para ver entre que grupos se dan las diferencias, se detectan los resultados que se recogen a continuación en la Tabla 4.

Tabla 4. Contrastes post-hoc en las medidas de prácticas formales e informales

Variable dependiente	Autoeficacia		Sig
	Baja	Alta	
Prácticas informales	Baja	Alta	,045
Total prácticas	Baja	Alta	,023
Ayudas específicas	Baja	Media	,030
	Baja	Alta	<.001
Total de ayudas	Baja	Media	,012
	Baja	Alta	<.001

Los resultados confirman que los progenitores con creencias de autoeficacia altas difieren con respecto a los de creencias de autoeficacia bajas en cuanto a las prácticas informales y total de prácticas de escritura que ofrecen; siendo los que mayores prácticas ofrecen los que tienen sentimientos de autoeficacia altos. En relación a las ayudas, en todos los casos hay diferencias entre los de autoeficacia baja frente al resto, siendo los de autoeficacia baja los que menos ayudan ofrecen (ver medias en Tabla 3).

DISCUSIÓN/CONCLUSIÓN

El objetivo del estudio era conocer la relación entre el fomento familiar de la escritura ofrecido en los hogares del alumnado de Educación Primaria y el nivel sociocultural familiar, las actitudes parentales hacia la escritura y las creencias de autoeficacia parental con respecto al apoyo en escritura. Considerando este objetivo y en base a los resultados obtenidos se pueden realizar las siguientes conclusiones.

Con respecto al primer objetivo específico, se esperaba que a medida que el SC familiar fuese más alto, mayor sería la implicación parental en relación con la escritura del alumnado de Educación Primaria, tal y como se había corroborado en la gran mayoría de estudios que se centran en la implicación parental en la educación en general (Hofslundsengen et al., 2018; Nutbrown, 2020; Zurcher, 2016). En este caso, no se ha confirmado la hipótesis ya que no se han dado diferencias significativas en la implicación parental en escritura en relación al SC familiar; es posible que otras variables, que no se han controlado, puedan mediar en la influencia del SC sobre la implicación familiar, como pueden ser el curso en el que se encuentran los hijos o su nivel de necesidad, por ejemplo. En relación con el segundo objetivo específico, se confirma que las actitudes de los progenitores hacia la escritura son muy positivas, en todos los casos; por ello, no se ha identificado relación entre estas y su nivel de implicación en escritura; la muestra estudiada está sesgada en este sentido, ya que la mayoría de la muestra presentaba actitudes altas; siendo necesario en futuros estudios identificar a familias con diferentes niveles actitudinales. En cuanto al tercer objetivo específico, se confirmó que los progenitores, en general, muestran creencias de autoeficacia altas para colaborar en tareas de escritura con sus hijos y, además, se ha observado que cuanto más altas son estas creencias, mayor es su implicación y oferta de prácticas y ayudas en escritura, como era esperable.

No obstante, estos resultados deben considerarse dentro de las limitaciones del estudio, considerando en todo caso que se trata de un estudio piloto inicial desarrollado para testear el estado de la cuestión. Cabe destacar, que la muestra es pequeña y está muy localizada, lo que limita las posibilidades de generalización de los resultados. Además, no se han considerado otras variables propias de los hijos, como podrían ser las necesidades de estos o su curso, así como otras variables familiares. Por tanto, se plantea como prospectiva el desarrollo de estudios con muestras más amplias y representativas de la población. Otra limitación del estudio es el tipo de instrumentos de evaluación empleados, ya que todos ellos se basan en encuestas o cuestionarios realizados a los progenitores, con la deseabilidad social de las respuestas que esto implica. Sería interesante realizar estudios de tipo cualitativo, mediante entrevistas a familiares o grupos de discusión, que permitieran obtener datos más variados y objetivos; considerando además la perspectiva de los alumnos.

Finalmente, desde el punto de vista de las implicaciones o aplicabilidad práctica de este estudio, cabe destacar que, tal y como muestran los resultados, si los familiares se sienten eficaces para ayudar a sus hijos, parece ser que ayudan más; por lo tanto, sería conveniente que a los progenitores se les proporcionaran las herramientas suficientes, en forma de información, formación y/o indicaciones, por parte de los docentes o profesionales psicoeducativos para que todos ellos se sintieran eficaces y así pudieran ayudar más a sus hijos e implicarse de una forma más activa en el

fomento de la escritura; especialmente en la etapa de Educación Primaria. En esta etapa el alumnado debe enfrentarse al aprendizaje y dominio de habilidades de escritura complejas, lo que suele hacer que su motivación escritora disminuya; ante esta situación, la estimulación natural desde el hogar de la competencia escrita y su uso en el contexto comunicativo puede ser clave para favorecer la motivación hacia la escritura y su aprendizaje.

REFERENCIAS

- Alramamneh, Y., Saqr, S., y Areepattamannt, S. (2023). Investigating the relationship between parental attitudes toward reading, early literacy activities, and reading literacy in Arabic among Emirati children. *Large-Scale Assessments in Education*, 11(1), 6.
- Aram, D. y Levin, I. (2011). Home support of children in writing process: Contributions to early literacy. In *Handbook of Early Literacy*.
- Bindman, S.W., Skibbe, L.E., Hindman, A.H., Aram, D., y Morrison, F.J. (2014). Parental writing support and preschoolers' early literacy, language, and fine motor skills. *Early childhood research quarterly*, 29(4), 614-624. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.07.002
- Brindman, S.W., Skibbe, L.E., Hindman, A.H., Aram, D., y Morrison, F.J. (2014). Parental writing support and preschoolers' early literacy, language, and fine motor skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 614-624. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.07.002
- Gerde, H.K., Skibbe, L.E., Bowles, R.P., y Martoccio, T.L. (2012). Child and home predictors of children's name writing. *Child Development Research*, 2012(1), 1-12. doi: 10.1155/2012/748532
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.
- Graham, S. (2018). A revised writers-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(8), 258-279. doi: 10.1080/00461520.2018.1481406
- Hofslundsengen, H., Gustafsson, J.E., y Hagtvet, B.E. (2018). Contributions of the home literacy environment and underlying language skills to preschool invented writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 653-669. doi: 10.1080/00313831.2017.1420686
- Levin, I., Aram, D., Tolchinsky, L., y McBride, C. (2013). Maternal mediation of writing and children's early spelling and reading: The Semitic abjad versus the European alphabet. *Writing Systems Research*, 5(2), 134-155. doi: 10.1080/17586801.2013.797335
- Leyva, D., Reese, E., y Wiser, M. (2012). Early understanding of the functions of print: Parent-child interaction and preschoolers' notating skills. *First Language*, 32(2), 301-323. doi: 10.1177%2F0142723711410793
- Lin, D., McBride-Chang, C., Aram, D., Shu, H., Levin, I., y Cho, J. (2012). Maternal mediation of word writing in Chinese across Hong Kong and Beijing. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 121-137. doi: 10.1037/a0025383
- Lynn, N. y Berninger, V. (2018). Relationships between home literacy practices and school achievement: Implications for consultation and home-school collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(2), 164-189. doi: 10.1080/10474412.2017.1323222

Miftachus, S. y Yufiarti, E.Y. (2019). Early childhood literacy skills: The effect of socioeconomic status, home literacy environment, and social skills. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE)*, 9(1). doi: 10.35940/ijitee.A4807.119119

Niklas, F., Wirth, A., Guffler, S., Drescher, N., y Ehmg, S.C. (2020). The home literacy environment as a mediator between parental attitudes toward shared reading and children's linguistic competencies. *Frontiers in Psychology*, 11, 1628.

Nutbrown, C. (2020). Writing before school: The role of families in supporting child development. En H. Lewes, D. Myhill & H. Chen (Eds.), *Developing Writers Across the Primary and Secondary Years: Growing into Writing*, (pp. 40-59). Routledge

Puranik, C., Phillips, B., Lonigan, C., y Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 228-238. doi: 10.1016/j.ecresq.2017.10.004

Sparks, A. y Reese, E. (2013). From reminiscing to reading: Home contributions to children's developing language and literacy in low-income families. *First Language*, 33(1), 89-109. doi: 10.1177%2F0142723711433583

Zurcher, M.A. (2016). Partnering with parents in the writing classroom. *The Reading Teacher*, 69(4), 367-376. doi: 10.1002/trtr.1421

CAPÍTULO 16

QUÉ ES EL RAZONAMIENTO ANALÓGICO Y CÓMO EVALUARLO EN EL AULA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

BOGDAN ALEXANDRU COSTACHE

Universidad Nacional de Educación a Distancia

INTRODUCCIÓN

Inteligencia y razonamiento analógico

La inteligencia es un término que ha sido estudiado y debatido en innumerables ocasiones a lo largo de la historia de la Psicología y ha sido abordado desde todos los modelos teóricos, si bien en las últimas décadas la psicología cognitiva se ha adueñado del mismo, concibiéndolo como una capacidad innata que resulta determinante en el rendimiento de las actividades que realizan las personas, para lo cual se ha creado una gran cantidad de cuestionarios y diagnósticos (Alvares et al., 2020). Esta perspectiva dualista ha cobrado tanta relevancia que incluso en la evaluación de conductas no deseadas se contempla a la inteligencia como un factor predisponente o precipitante (Dowe y Hernández-Orallo, 2014; Valdés, González, y Salisu, 2017). Un componente clave de la inteligencia es el razonamiento analógico, que se operacionaliza como un procesamiento complejo en el que intervienen la memoria a largo plazo y la memoria de trabajo, que consiste en la generación de inferencias y de esquemas abstractos (Norambuena, Riffo, y Sáez, 2022). Sin embargo, como se puede observar, esta es una definición vaga e imprecisa que no contempla los procesos de aprendizaje subyacentes al concepto en cuestión y, por tanto, no permite su análisis ni la incorporación a la evaluación funcional de las conductas. Por ello, se considera que este término debería ser estudiado y aplicado desde el enfoque del análisis de la conducta, pues aborda los diferentes fenómenos de manera pormenorizada y parsimoniosa.

Análisis de la conducta

En concreto, el análisis de la conducta no alude a variables mediadoras ni estructuras cerebrales, sino que aborda el comportamiento al nivel de análisis que le corresponde, esto es, como una interacción entre el organismo y su entorno en un momento sociohistórico determinado (Froxán, 2020; Pellón, 2014). La corriente filosófica que dicta su conceptualización y metodología es el análisis conceptual de la conducta, el cual se basa en el conductismo radical, por lo que estudia todos los fenómenos de raíz; su vertiente científica es el análisis experimental de la conducta, que investiga los mecanismos de aprendizaje o leyes de la conducta a nivel molecular,

y los descubrimientos realizados se emplean en el análisis conductual aplicado, que es su vertiente tecnológica (Garry y Pear, 2019; Pérez, Gutiérrez, García, y Gómez, 2017).

El razonamiento analógico como una relación de equivalencia-equivalencia

Respecto al razonamiento analógico, este se estudia, principalmente, desde el análisis experimental de la conducta y se concibe como una relación de equivalencia-equivalencia. Es decir, en el condicionamiento operante no existe únicamente la contingencia de tres términos, como generalmente se cree, donde hay un estímulo discriminativo (Ed) o delta ($E\Delta$), una respuesta operante (Rop) y un estímulo reforzador (Er) o castigo (C), sino que también hay estímulos condicionales (Ec; contingencia de cuatro términos), que como su propio nombre indica, condicionan a los discriminativos o deltas, y el control contextual (contingencia de cinco términos), que abarca a la reflexividad (A es igual a A), la simetría (si A es igual a B, entonces B es igual a A), la transitividad (si A es igual a B y B es igual a C, entonces A es igual a C) y la equivalencia (si A es igual a B y B es igual a C, entonces C es igual a A). Bien, pues, si a un individuo se le entrena, por ejemplo, en las relaciones A1-B1-C1 por un lado, B1-B2-B3 por otro y A3-B3-C3 por otro, y después se le presenta la muestra C1-C2-C3 y se le pide que seleccione entre tres comparaciones conformadas por A1-B2-C1, A2-B2-C2 y A2-B1-C1, escogerá la segunda (B1-B2-B3), puesto que es igual que la muestra, con lo que se considera que se ha establecido una relación de equivalencia-equivalencia. De la misma manera, también existen las relaciones de no equivalencia-no equivalencia, en las que la muestra contiene elementos diferentes (por ejemplo, A3-B1-C2) y, por tanto, el conjunto correcto de las comparaciones también es diferente (García García, 2018; Ruiz Pérez, Quesada Amor, García García y Gutiérrez Domínguez, 2017; Sánchez-Oro Castellano, 2022). Así pues, el ejemplo expuesto más arriba es una explicación de los procesos subyacentes al razonamiento analógico.

Objetivos

Por todo lo anteriormente mencionado, el objetivo principal del presente trabajo es realizar una revisión sistemática sobre el razonamiento analógico, contemplado desde el análisis de la conducta. Los objetivos específicos son 1) averiguar qué aportaciones ha realizado el análisis experimental de la conducta a dicho concepto y 2) descubrir cómo se ha incorporado el razonamiento analógico en el ámbito del análisis conductual aplicado.

MÉTODO

Revisión bibliográfica

La revisión bibliográfica ha consistido en buscar publicaciones en la plataforma Web of Science (en todas las bases de datos, esto es, Web of Science Core Collection, Current Contents Connect y MEDLINE) y las bases de datos PsycINFO, PubMed y ERIC. Para ello, se han empleado los términos “stimulus equivalence” y “analogical reasoning” y se ha delimitado la fecha de publicación al período 2014-2024. El booleano utilizado ha sido “AND”, de manera que la combinación resultante ha sido “(stimulus equivalence) AND (analogical reasoning)”.

Criterios de inclusión y exclusión

Se han incluido todos los artículos que contemplaban el razonamiento analógico desde alguna de las vertientes del análisis de la conducta.

Por el contrario, se han descartado aquellas publicaciones cuyo dominio de estudio no era el razonamiento analógico y que no constaban de estudios primarios - sino que eran revisiones de otras investigaciones.

Procedimiento

La búsqueda bibliográfica se ha llevado a cabo durante el mes de agosto del año 2024. La selección de referencias se ha realizado, en primer lugar, mediante la lectura del resumen de todos los artículos hallados y descartando aquellos que no respondían a la pregunta de investigación, y, por último, a través de la lectura exhaustiva de los textos, para lo cual se han empleado en todo momento los criterios de inclusión y exclusión.

RESULTADOS

Como se puede observar en la Tabla 1, la búsqueda en Web of Science ha arrojado 7 resultados, de los cuales se ha descartado uno por no responder a las preguntas de investigación del presente artículo y otro por ser una investigación secundaria. PsycINFO, PubMed y ERIC no han arrojado ningún resultado. Por lo tanto, la revisión sistemática constará de 5 artículos de revista especializada.

Tabla 1. Diagrama de flujo de la metodología empleada

Identificación	Resultados de las bases de datos ($n = 7$)	
Cribado	Publicaciones cribadas ($n = 7$)	➡ Publicaciones eliminadas ($n = 1$)
Elegibilidad	Textos completos analizados ($n = 6$)	➡ Textos completos excluidos ($n = 1$)
Incluidas	Publicaciones incluidas en la revisión sistemática ($n = 5$)	

Nota: Diagrama de flujo de la metodología empleada, que muestra el proceso que se ha seguido para seleccionar las publicaciones que respondían a las preguntas de investigación y cumplían con los criterios de inclusión

Así pues, Marcelino, Arantes, y Elias (2020), pretendiendo replicar el estudio de Pérez Fernández, García, y Gómez (2011), en el que sólo un 40,6% de los sujetos desarrollaron relaciones de equivalencia-equivalencia, entrenaron a 30 participantes en tres tipos de discriminaciones condicionales y, a continuación, les realizaron prueba de equivalencia-equivalencia y no equivalencia-no equivalencia. Solamente dos efectuaron todos los ensayos de prueba correctamente. Por ello, se añadieron elementos facilitadores de diferente índole y en momentos diferentes. Primero, se incluyeron figuras geométricas, tras lo cual 10 sujetos alcanzaron el criterio en el test de analogía. En segundo y último lugar, se añadieron señales, lo cual resultó ser de ayuda para que en el resto de los individuos también se generaran las relaciones de equivalencia-equivalencia y de no equivalencia-no equivalencia.

Por otra parte, Miguel et al. (2015), en una investigación constituida por cuatro experimentos, tenían el propósito de establecer relaciones de equivalencia (analogías) en los sujetos experimentales mediante el entrenamiento en tectos. En el primer experimento, que contaba con una muestra de 6 participantes, se enseñó a tectar como “igual” o “diferente” aquellos objetos que pertenecían a la misma categoría o a categorías diferentes, respectivamente, y sólo un sujeto respondió correctamente en todas las pruebas. En el segundo experimento, el cual también tenía 6 participantes como muestra, se enseñó a tectar, con la palabra “igual”, únicamente a aquellos objetos pertenecientes a la misma categoría, y respondieron correctamente 3 individuos. En el experimento 3, cuya muestra también estaba conformada por 6 sujetos, se entrenó a tectar estímulos pertenecientes a la misma clase con un nombre en común antes del entrenamiento en tectos sobre objetos que pertenecen a la misma categoría -como en los experimentos anteriores-, y todos los participantes respondieron correctamente. Por último, en el experimento 4 hubo 8 sujetos y fueron entrenados a tectar estímulos pertenecientes a la misma clase que tienen un nombre en común, y 6 de ellos acertaron en todas las pruebas. Por todo ello, se concluyó que el tacto, así como la morfología de este, interfieren en la emergencia -o no- de relaciones de equivalencia.

Continuando con el binomio de la relación de equivalencia-equivalencia y el tacto, Meyer, Cordeiro, y Miguel (2019) realizaron tres experimentos para estudiar los efectos “del oyente” y “del hablante” en la formación de relaciones de equivalencia-equivalencia, para lo cual se enseñó a 18 participantes a seleccionar componentes de dentro de dos diferentes clases (por ejemplo, de las clases A1-B1-C1 y A2-B2-C2, se podrían escoger los componentes B1 y B2, respectivamente), y para ello sólo escuchaban a los entrenadores. Así pues, en el experimento 1, al que se habían asignado 6 participantes, 5 lograron establecer relaciones de equivalencia-equivalencia, pero ninguno tató si los componentes eran “iguales” -por pertenecer a la misma clase- o “diferentes” -en caso de que pertenecieran a clases diferentes. En el experimento 2, también conformado por 6 sujetos, se explicaron todas las tareas que debían llevarse a cabo y, al igual que en el experimento anterior, 5 respondieron correctamente ante las tareas de analogía; sin embargo, 4 individuos lograron también tatar adecuadamente las diferentes relaciones de equivalencia existentes. Por último, en el experimento 3, se les pidió a los 6 restantes participantes que realizaran las mismas actividades, pero nombrando en voz alta las relaciones que hallaban, y todos acertaron en las tareas de analogía, así como en la emisión de tatos sobre las categorías de los componentes. Por todo ello, se concluyó que el tacto, en tanto que conducta verbal manifiesta o encubierta, influye en el rendimiento del razonamiento analógico o emergencia de relaciones de equivalencia-equivalencia.

Pérez-González, Martínez, y Palomino (2023), por su parte, en dos experimentos con una muestra de 6 participantes en cada uno, estudiaron la emergencia de relaciones de equivalencia-equivalencia a raíz del entrenamiento en discriminaciones condicionales de segundo orden, es decir, que contenían estímulos contextuales. En el experimento 1 enseñaron a los sujetos tres tipos de discriminación condicional (AB, PQ y CD), realizaron pruebas de simetría (los individuos debían responder BA, QP y DC) y, a continuación, añadieron estímulos contextuales (XAB, XPQ y XCD), donde X1 y X2 eran comparaciones. Finalmente, comprobaron la emergencia de la relación PQC-D, y descubrieron que todos los participantes respondieron correctamente. Esto es, en todos emergió la relación de equivalencia-equivalencia. El experimento 2 se llevó a cabo en 2 sesiones: en la primera también se enseñaron las discriminaciones condicionales (AB, PQ y CD), pero durante más ensayos que en el experimento 1, y se omitió el entrenamiento en la agregación de estímulos contextuales. Finalmente, se probaron la simetría y la relación PQC-D. En la segunda sesión se les entrenó solamente en XAB y, a continuación, se les realizaron las pruebas de simetría y de emergencia de equivalencia-equivalencia. Tras la primera sesión sólo una participante acertó todas las pruebas, mientras que el resto únicamente pudieron responder correctamente a la mitad de las pruebas. En cambio, tras la segunda sesión,

se comprobó que se había producido la emergencia de relaciones de equivalencia-equivalencia en todos los sujetos.

Por último, Gómez, De Amores, Lorca, y García (2018), con una muestra de 33 participantes, utilizaron 12 ítems del cuestionario TONI-2 (Test de Inteligencia No Verbal; Test Of Nonverbal Intelligence; Brown, Sherbenou y Johnsen, 1995), mostrándoselos a los sujetos en una pantalla mientras les monitorizaban los movimientos oculares con el rastreador de ojos Tobii X2-30 para observar a qué comparación miraban durante más tiempo cuando aparecían las muestras. Los resultados confirmaron su hipótesis, esto es, basándose en el paradigma de equivalencia-equivalencia, se pudo predecir adecuadamente el estímulo al que más iban a dirigir la vista.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Si bien la limitación principal de la presente revisión es contar con únicamente cinco publicaciones, en todas estas ha habido el mismo efecto favorable acerca de la concepción del razonamiento analógico como relación de equivalencia-equivalencia, así como las aportaciones del análisis experimental de la conducta a dicho proceso básico y al ámbito aplicado de la Psicología.

En concreto, Gómez et al. (2018) y Pérez-González et al. (2023) demostraron que el razonamiento analógico no es más que una relación de equivalencia-equivalencia, puesto que en los sujetos se manifestó de la misma manera en la que había sido predicho por los autores, esto es, según la teoría de la formación de clases de estímulos. Por ello, no es necesario apelar a estructuras cerebrales o capacidades innatas para explicar el proceso del razonamiento analógico, dado que emerge mediante la interacción, en este caso, entre estímulos. Estos estudios añaden, además, la aplicación de la teoría propia del análisis experimental de la conducta sobre la formación de clases de estímulos a un sistema complejo, como son los ítems de un test de inteligencia. Es decir, sería conveniente abordar el razonamiento analógico desde el análisis de la conducta, ya que de esta manera se podrían conocer los mecanismos de aprendizaje que subyacen a las conductas de los usuarios y, con ello, tener un mayor control y así poder ofrecer una intervención psicológica eficiente (especialmente, en casos de altas capacidades). Así mismo, es recomendable utilizar la teoría del análisis experimental de la conducta al crear nuevos cuestionarios sobre el razonamiento analógico, en particular, y la inteligencia, en general.

No obstante, se debe conocer en profundidad el funcionamiento de los procedimientos de aprendizaje, como mostraron Meyer et al. (2019) y Miguel et al. (2015), pues la formación de clases de estímulos depende de la conducta verbal del individuo; específicamente, de si se pueden tactar o no los estímulos y de si el tacto ha sido adquirido solamente escuchando a otra persona o también pronunciando las

palabras tras percibir las. Así mismo, en determinados casos puede ser necesario añadir facilitadores para que se pueda crear la relación de equivalencia-equivalencia, ya que la historia de aprendizaje de cada organismo resulta determinante también (Marcelino et al., 2020).

En conclusión, el modelo del análisis de la conducta resulta preciso y útil tanto para estudiar el razonamiento analógico como para evaluar e intervenir en casos en los que la inteligencia sea uno de los componentes principales. No obstante, para futuras recomendaciones se recomienda realizar la búsqueda bibliográfica en más bases de datos, así como ampliar el período de publicación.

REFERENCIAS

- Alvares, G. A., Bebbington, K., Cleary, D., Evans, K., Glasson, E. J., Maybery, M. T., ... Whitehouse, A. J. (2020). The misnomer of 'high functioning autism': Intelligence is an imprecise predictor of functional abilities at diagnosis. *Autism*, 24(1), 221-232. doi: 10.1177/1362361319852831
- Brown, L., Sherbenou, R. J., y Johnsen, S. K. (1995). *Test de inteligencia no verbal TONI-2*. Madrid: TEA Ediciones.
- Dowe, D. L., y Hernández-Orallo, J. (2014). How universal can an intelligence test be? *Adaptive Behavior*, 22(1), 51-69. doi: 10.1177/1059712313500502
- Froxán, M. X. (Ed.). (2020). *Análisis funcional de la conducta humana: Concepto, metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- García, A. (2018). *Aprendizaje complejo* (2ª ed.). Sevilla: Librería San Bernardo.
- Garry, M., y Pear, J. (2019). *Behavior modification: What it is and how to do it* (11ª ed.). Nueva York: Routledge.
- Gómez, J., De Amores, L. I., Lorca, J. A., y García, A. (2018). Competition among stimulus-stimulus relations in an intelligence-test format. *The Psychological Record*, 68(4), 549-559. doi: 10.1007/s40732-018-0300-5
- Marcelino, M. R., Arantes, A., y Elias, N. C. (2020). Efeito da formação de classes de estímulos equivalentes e de procedimentos de facilitação na emergência de analogia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36, e3621. doi: 10.1590/0102.3772e3621
- Meyer, C. S., Cordeiro, M. C., y Miguel, C. F. (2019). The effects of listener training on the development of analogical reasoning. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 112(2), 144-166. doi: 10.1002/jeab.549
- Miguel, C. F., Frampton, S. E., Lantaya, C. A., LaFrance, D. L., Quah, K., Meyer, C. S., ... y Fernand, J. K. (2015). The effects of tact training on the development of analogical reasoning. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 104(2), 96-118. doi: 10.1002/jeab.167
- Norambuena, Y. S., Riffo, B. E., y Sáez, K. L. (2022). Verbal and non-verbal analogical reasoning in the emergent literacy period: An exploratory analysis of the influence of AR modality on listening comprehension, phonological awareness and lexical skills. *Journal for the Study of Education and Development*, 45(2), 247-279. doi: 10.1080/02103702.2021.1992105

Pellón, R. (Ed.). (2014). *Psicología del aprendizaje*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Pérez, V., Gutiérrez, M. T., García, A., y Gómez, J. (2017). *Procesos psicológicos básicos: Un análisis funcional*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Pérez, V. J., García, A., y Gómez, J. (2011). Facilitation of the equivalence—equivalence response. *Psicothema*, 23(3), 407-414.

Pérez-González, L. A., Martínez, H., y Palomino, M. (2023). Emergence of a three-sample conditional discrimination as foundation for reasoning capabilities. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 120(3), 376-393. doi: 10.1002/jeab.877

Ruiz, M., Quesada, J., García, A., y Gutiérrez, M. T. (2017). Comparación de métodos de corrección de errores en la adquisición de discriminaciones condicionales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 43(1), 60-82. doi: 10.5514/rmac.v43.i1.61076

Sánchez-Oro Castellano, I. (2022). *Transferencia funcional de autoclíticos bajo control abstracto de operantes verbales* (Tesis doctoral). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

Valdés, M., González, J. A., y Salisu, M. (2017). Prevalencia de depresión y factores de riesgo asociados a deterioro cognitivo en adultos mayores. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(4), 1-15.

CAPÍTULO 17

SOCIALIZACIÓN VIRTUAL EN ESTUDIANTES DE DOS GRUPOS DE ADOLESCENTES EN MÉXICO

SANDRA IVONNE MUÑOZ MALDONADO*, DANIELA OLMOS GARCÍA**, Y
CONSUELO RUBI ROSALES PIÑA*

**Universidad Nacional Autónoma de México; **Universidad de Atlacomulco*

INTRODUCCIÓN

Los vínculos sociales son un componente fundamental en la vida de los individuos, debido a que permiten interactuar y comunicarnos con nuestro contexto familiar, laboral, escolar; dichas interacciones se realizan en torno a una serie de normas que la sociedad delimita. En la actualidad estas interrelaciones no se limitan a la presencialidad, ahora es posible comunicarse e interactuar con personas que pueden estar en otros espacios físicos o lugares lejanos.

Esto es posible por el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), desde que, en 1969, año en que surgió la internet, hasta llegar a finales de la década de 1990, en donde se realizaron los primeros intentos de redes sociales en internet con Sixdegrees, las cuales se basaban en listas de distribución de información; actualmente existen aplicaciones web que permiten emitir y recibir mensajes con contenido multimedia de manera instantánea (Ross-Martín, 2009).

Las redes sociales digitales se definen como aquellos servicios que se proporcionen a través de internet que permiten a las personas crear un perfil digital accesible de forma pública o restringida en donde se compilan una serie de usuarios con los cuales se puede establecer una interacción, además hace visibles las redes sociales con las que cuenta el individuo (Boyd y Ellison, 2007).

La cifra de internautas en el mundo ha aumentado rápidamente, tomando en cuenta que en 1995 sólo existían 45 millones de usuarios, en la actualidad existen 5 mil cuatrocientos millones de usuarios de internet a nivel global (STATISTA, 2024). De estos 3 mil millones de usuarios tiene un perfil en una aplicación de redes sociales. Cabe señalar que las cuatro aplicaciones que cuentan con mayor número de perfiles son Facebook, Youtube, Whatsapp e Instragram (STATISTA, 2024).

En México existen 97 millones internautas, es decir, casi el 81.2% de la población cuenta con acceso a internet, los usuarios entre 18 y 24 años, es el grupo con mayor proporción de usuarios, seguidos por el grupo de 25 a 34 años y los de 12 a 17 años, lo cual hace evidente que a menor edad empiezan a usar las redes sociales. Al respecto de las aplicaciones de redes sociales se estima que los mexicanos pasan al menos tres horas y media conectados a éstas, Whatsapp, Facebook e Instagram son las dos redes

sociales que se ocupan con mayor frecuencia los jóvenes entre 12 y 17 años (INEGI, 2023).

En internet se puede tener acceso a gran una diversidad de actividades como enviar

mensajes instantáneos, jugar en distintas plataformas, ingresar a redes sociales, visualizar contenidos digitales como música, videos, películas, series, también se pueden usar servicios bancarios, de transporte, comida, asimismo se tienen beneficios educativos como cursos en línea, o tutoriales sobre tópicos específicos. De acuerdo con el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT, 2023) los usuarios de internet lo emplean con mayor frecuencia para acceder contenido audiovisual gratuito a través de plataformas como Youtube, en segundo lugar, lo ocupan para actividades de capacitación o educación por Internet.

Lo anterior hace evidentes los beneficios que el internet provee, sin embargo, supone también algunos riesgos, como el robo de datos personales, recibir contenidos inadecuados, fraudes financieros y ciberacoso (Asociación de Internet MX, 2022) en particular para los adolescentes que tienen pobres medidas de seguridad en las plataformas digitales, pueden darse situaciones de grooming, sextorsión, ciberbullying (De-Frutos-Torres y Marcos-Santos, 2017; Montes-Vozmediano, Pastor, y Martín-Nieto, 2020; Vanderhoven, Schellens, y Valcke, 2014).

El Consejo Ciudadano de la Ciudad de México (2022) confirma que la sextorsión es el segundo ciberdelito más común contra mujeres, 55% de las mujeres que denuncia este delito tiene edades de 18 y 30 años y un 16% es de menores de edad. Estos riesgos preocupan tanto a los gobiernos por las cifras de incidencia de estos problemas, y mucho más a los padres de familia y las escuelas, porque estos fenómenos traen consigo una serie de dificultades como baja autoestima, problemas de aprovechamiento escolar y en casos muy severos pueden llevar hasta el suicidio (Alonso y Romero, 2020; Alvites, 2019; Domínguez, Vargas, Castro, Medina, y Huerta, 2019; Sánchez y Cerezo, 2018).

Para prevenir este tipo de problemáticas es necesario, en primer lugar, conocer los hábitos de los adolescentes y jóvenes en las redes sociales, el nivel de seguridad que manejan en sus redes sociales, a qué tipo de personas tienen agregados en sus perfiles y si también su uso tiene beneficios para su socialización.

Al respecto de la ciber socialización o socialización virtual (Bonet, 2010) la define como el proceso por medio del cual interactuamos con otros, y que tiene lugar en entornos virtuales que son generados a partir de tecnologías de la información, y que dan la oportunidad de generar redes sociales en donde existen roles, normas de convivencia y niveles grupales. De tal forma que esta socialización cubre el aspecto de desarrollo psicosocial que requieren los adolescentes.

Al respecto la UNICEF (2021) afirma que existen tres etapas durante la adolescencia, la temprana que abarca de los 10 a 13 años, la media de 14 a 16 años y tardía de los 17 a 21 años, en cada una de estas etapas ocurren cambios que determina el comportamiento de los adolescentes en el ámbito físico, neurológico, psicológico, sexual y social. Justamente en la socialización y establecimiento de amistades en la etapa temprana es notorio que las relaciones son con individuos del mismo sexo y es hasta la etapa media y tardía en que se distingue una socialización con el sexo opuesto y se integran grupos de amigos más formales y se busca pareja y el vínculo con los amigos se hace más estrecho.

A partir de la socialización los jóvenes construyen su identidad y alcanzan su autonomía, aprenden a presentarse frente a otros y la divulgación adecuada de su información íntima, esto habitualmente se realiza cara a cara, sin embargo, los adolescentes y jóvenes han migrado este proceso al mundo del internet (Lascano, Ronquillo, y Lemos, 2023; Shitova y Maslakov, 2020).

Existen pocas investigaciones sobre la socialización virtual o cibernsocialización en adolescentes y jóvenes, debido a que la definición del constructo no es clara, y por ende no se han definido congruentemente sus dimensiones y se asume que la socialización sólo se ha trasladado al mundo virtual, sin contemplar que el fenómeno puede tener sus particularidades (Arab y Díaz, 2015; Espinar-Ruiz y González-Río, 2009; Shitova y Maslakov, 2020).

En general, la mayor parte de las investigaciones se han centrado en los problemas derivados del uso de las redes sociales, como son el ciberbullying o la adicción al internet (Garaigordobil, 2011; Gozlan, 2018; Martínez y González, 2017; Ortega, Buelga, Cava, y Carrascosa, 2014), sin embargo, es necesaria la investigación descriptiva y comparativa para conocer las formas de socialización en redes sociales que tienen los adolescentes en las diferentes etapas de su desarrollo.

Es por lo que las preguntas que conducen esta investigación son: ¿Qué características tiene el uso de internet de los adolescentes en redes sociales? Y ¿existen diferencias en la socialización en redes sociales en dos grupos de adolescentes (tempranos-tardíos) del Estado de México?

Objetivo general

Comparar la socialización de dos grupos de adolescentes (tempranos y tardíos) del Estado de México

Objetivos Específicos

-Describir el perfil de uso de internet y redes sociales en dos muestras de adolescentes del Estado México

-Contrastar el nivel de socialización en redes sociales en dos muestras de adolescentes del Estado de México de dos etapas de desarrollo.

MÉTODO

Participantes

Se empleó un muestreo no aleatorio por conveniencia (Coolican, 1997) en donde participaron los estudiantes de dos instituciones educativas del Estado de México.

La muestra estuvo conformada por 557 adolescentes entre 11 y 18 años, ($M = 14.64$, $DS = 1.33$) de los cuales 311 correspondían, por un lado, a estudiantes de primer a tercer grado de secundaria, con 149 mujeres y 162 hombres con edades entre 11 y 16 años que corresponden al grupo A. Por otro lado, 246 eran alumnos de los tres grados de nivel bachillerato, de ellos 152 eran mujeres y 94 varones de entre 14 y 18 años que corresponden al grupo B.

Instrumento

Se empleó la *Escala de Socialización en la Red Social Virtual* (E-SOC39) creada por el Grupo LISIS (2013), tiene como propósito evaluar la interacción de los adolescentes en las redes sociales virtuales, está constituida por 31 afirmaciones, emplea una escala de respuesta Likert de 4 puntos, que van de nunca a siempre, las primeras 7 preguntas indagan sobre hábitos de conexión y modo uso de las redes sociales, los 24 enunciados restantes se distribuyen en cuatro factores que evalúan fortalecimiento de la amistad, dependencia, facilitador social, finalmente violencia y rechazo. La escala reporta un Alpha de Cronbach general de 0.88 en población mexicana (Muñoz et al., 2019).

Procedimiento

Para recabar los datos, se diseñó la evaluación en un formulario electrónico en una plataforma digital. Se les indicó a los adolescentes que sus registros de respuestas serían tratados de forma anónima y los datos se manejan bajo estricta confidencial. Se solicitó permiso para la aplicación en las instituciones educativas, y se organizó la logística para que los estudiantes respondieran en grupos en un salón de cómputo, los adolescentes tardaron alrededor de 15 minutos en responder. Una vez terminada la aplicación se descargaron los registros en una base de datos, para su posterior análisis.

Análisis de datos

Se utilizó el programa SPSS v.23 para realizar el análisis de los datos recolectados, para los datos sociodemográficos se efectuaron análisis de tipo descriptivo, así como para los perfiles de conexión, en tanto que para contrastar las diferencias se usaron pruebas no paramétricas después de revisar la normalidad de los datos.

RESULTADOS

En primera instancia, para dar respuesta al primer objetivo de caracterizar los hábitos de conexión de los participantes, se analizaron las respuestas del E-SOC 39 que describen el uso de las redes sociales (Tabla 1), el porcentaje representa la frecuencia de acceso a las redes sociales, en ambos grupos es visible que el teléfono móvil es el dispositivo que se emplea con mayor frecuencia.

En cuanto a acceder a la red social desde casa, la distribución de los porcentajes es similar, aunque es 15% menor en los del grupo B en la categoría de siempre.

Para la conexión desde casa de un amigo se puede ver que están invertidos los porcentajes, ya que, los del grupo B lo hacen con menor frecuencia, en la conexión desde la escuela y desde lugares públicos la frecuencia con que se conectan a internet es más alta en el grupo A. Además, de que los porcentajes de conexión desde la escuela, dentro de las aulas, en el receso y en los cambios de clase, en todas estas situaciones los porcentajes son mayores en el grupo A.

En relación con las personas que conocen en cada red social, cabe mencionar que de Whatsapp son a quienes conocen con mayor frecuencia, enseguida a los de Facebook y a los que menos conocen son a los de Twitter (Tabla 1).

Los participantes reportan que en internet revisan con mayor frecuencia Whatsapp, seguido de Facebook y en último lugar Twitter, pero en el grupo B revisan con mayor frecuencia Facebook en comparación con los del grupo A. También reportan que, si salen con los amigos que conocieron en redes sociales, y el porcentaje en algunas ocasiones está por encima en el grupo B (Tabla 1).

Tabla 1. Porcentaje de respuestas sobre el acceso y uso a redes sociales de ambos grupos

Ítem	Respuestas	Grupo A	Grupo B
Acceso a red social desde:	Computadora	4.0	2.8
	Móvil	95.7	96.7
	Otros	.3	.4
Acceso a red social desde casa	Nunca	.6	.4
	Algunas veces	2.6	8.5
	Bastantes veces	12.9	22.4
	Siempre	83.9	68.7
Acceso a red social desde la casa de un compañero	Nunca	7.7	35.8
	Algunas veces	34.1	54.9
	Bastantes veces	33.4	6.5
	Siempre	24.8	2.8

Tabla 1. Porcentaje de respuestas sobre el acceso y uso a redes sociales de ambos grupos (continuación)

Ítem	Respuestas	Grupo A	Grupo B
Acceso a red social desde la escuela	Nunca	19.6	26.4
	Algunas veces	39.5	60.2
	Bastantes veces	22.5	8.1
	Siempre	18.3	5.3
Acceso a red social en lugares públicos	Nunca	19.0	46.7
	Algunas veces	36.7	44.3
	Bastantes veces	22.2	5.3
	Siempre	22.2	3.7
Me conecto desde la escuela en el receso	Nunca	12.2	12.2
	Algunas veces	36.7	54.5
	Bastantes veces	24.1	17.9
	Siempre	27.0	15.4
Me conecto desde la escuela en los cambios de clase	Nunca	38.3	27.2
	Algunas veces	32.8	54.1
	Bastantes veces	14.8	9.8
	Siempre	14.1	8.9
Me conecto desde el colegio en clase	Nunca	36.3	61.4
	Algunas veces	35.4	35.4
	Bastantes veces	15.4	1.2
	Siempre	12.9	2.0
En Facebook conozco directamente	A todos mis contactos		
	A la mayoría de mis contactos	30.9	25.2
	A casi nadie de mis contactos	22.8	61.4
	A nadie de mis contactos	4.5	10.6
En Whatapp conozco directamente	A todos mis contactos		
	A la mayoría de mis contactos	84.9	91.1
	A casi nadie de mis contactos	13.5	7.3
	A nadie de mis contactos	0	1.2
En Twitter conozco en directamente	A todos mis contactos		
	A la mayoría de mis contactos	20.9	26.8
	A casi nadie de mis contactos	10.3	17.1
	A nadie de mis contactos	15.1	22.0
Salgo con amigos de mis redes sociales	A todos mis contactos		
	A la mayoría de mis contactos	53.7	34.1
	Nunca	22.8	32.5
	Algunas veces	28.0	54.1
	Bastantes veces	31.5	12.2
	Siempre	17.7	1.2

Tabla 1. Porcentaje de respuestas sobre el acceso y uso a redes sociales de ambos grupos (continuación)

Ítem	Respuestas	Grupo A	Grupo B
En Internet uso Facebook	Nunca	54.7	7.3
	Algunas veces	20.6	31.3
	Bastantes veces	11.9	23.6
	Siempre	12.9	37.8
En Internet uso Whatapp	Nunca	4.2	0
	Algunas veces	4.2	13.4
	Bastantes veces	10.9	20.3
	Siempre	80.7	66.3
En Internet uso Twitter	Nunca	65.6	52.4
	Algunas veces	14.1	30.1
	Bastantes veces	8.0	7.3
	Siempre	12.2	10.2
Conexión a mi red social	Nunca	1.3	0
	1 o 2 veces por semana	3.2	8.1
	Al menos una vez al día	43.1	36.2
	Siempre que puedo	52.4	55.7

Después de analizar los hábitos de conexión de todos adolescentes en internet y en sus redes sociales, se realizó una comparación de los datos sobre socialización, previo a este paso, se realizó una prueba de normalidad para identificar si los datos tenían una distribución normal, la prueba Kolmogorov-Smirnov arrojó valores por debajo de .05, por lo que se empleó la prueba U de Mann-Whitney para comparar los grupos y poner a prueba la hipótesis de que existen diferencias en los puntajes de las subescalas del E-SOC. Los resultados pueden observarse en la Tabla 2 y es posible identificar que en el caso de la facilitación social y el factor de Violencia y rechazo no existen diferencias significativas. Por otro lado, el puntaje del factor de dependencia y fortalecimiento de la amistad es mayor en el grupo A, lo mismo sucede con el puntaje total de la Escala de Socialización.

Tabla 2. Diferencias de los grupos de adolescentes

Variable	N	Cuartiles Q1-Q3	Rango intercuartil	Valor de U De Mann-Whitney	z	p
Total ESOC	311 246	57-75 49-68	18 18.25	26133.500	-6.427	<.000
Dependencia	311 246	19-29 17-25	10 8	29629.500	-4.578	<.000
Fortalecimiento de la amistad	311 246	20-26 15-18	6 6	16263.000	-11.681	<.000
Facilitador Social	311 246	8-13 8-12	5 4	37538.500	-.381	>.05
Violencia y Rechazo	311 246	7-11 7-11	4 4	38004.000	-.135	>.05

Nota: Grupo A N=311, Grupo B N=246

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Uno de los objetivos de este estudio fue identificar el perfil de uso de las redes sociales, al respecto en estas dos muestras (adolescentes tempranos y tardíos) se pudo observar que usan el teléfono móvil con mayor frecuencia para conectarse a sus redes sociales, lo cual coincide con las estadísticas nacionales y mundiales (INEGI, 2023; STATISTA, 2024). De igual forma, la frecuencia de uso de las plataformas sociales es similar a lo que marcan las estadísticas, es decir, emplean en primer lugar, Whatsapp, en segundo Facebook y en tercero Twitter.

Un dato adicional que se recupera son los lugares desde donde se conectan, en mayor medida lo hacen desde casa en ambos grupos, sin embargo, también lo hacen desde la escuela, lo cual indica que continúan comunicándose con sus amigos cercanos y compañeros de colegio a través de las redes. Sin embargo, los perfiles de conexión similares en ambos grupos.

Cabe señalar que los adolescentes del grupo A se conectan con mayor frecuencia desde el colegio, en comparación con los del grupo B, esto puede deberse al contexto, es decir, los del primer grupo acuden a una escuela particular y los estudiantes cuentan con recursos económicos para conservar su plan de conexión en comparación con el grupo B quienes provienen de un entorno con cierta dificultad económica para acceder a internet en sus instituciones.

Se ha hablado que de los riesgos más relevantes que se percibe del uso de las redes en los adolescentes es que pueden estar expuestos al contacto con personas desconocidas (Valkenburg y Peter, 2011), sin embargo, los adolescentes de ambos grupos coinciden en que conocen a la mayor parte de sus contactos de Whatsapp y a los que menos conocen es a los de Twitter, esto se puede explicar por la forma en que funciona Whatsapp, en esta plataforma es necesario tener el número telefónico de las personas para agregarlas, de tal forma que son personas con quienes mantienen contacto estrecho, caso contrario de la plataforma Twitter, en donde puedes seguir o agregar a personas que no necesariamente conoces.

Estos datos coinciden con lo que explican (Montes-Vozmediano, Pastor, y Martín-Nieto, 2020) sobre que la plataforma de Whatsapp es percibida como más segura porque tienen a personas cercanas, sin embargo, en este mismo estudio señalan que los adolescentes perciben como normal agregar a personas nuevas a sus redes sociales, ya que es una función que permiten éstas, añaden a amigos de sus amigos y también a algunas personas que les envían solicitud, por lo que es importante sensibilizar sobre los riesgos de incluir a personas que no conocen, por cuestiones de seguridad, para evitar cuestiones de grooming (Lascano, Ronquillo, y Lemos, 2023; Vanderhoven, Schellens, y Valcke, 2014).

Ahora bien, en relación con el segundo objetivo, al contrastar los puntajes del Instrumento de socialización en redes sociales (ESOC) en los dos grupos de

adolescentes para identificar si existen diferencias en las dimensiones de socialización virtual. Se encontró, por un lado, puntajes distintos en el total del instrumento y en dos factores, que fueron la dependencia y el fortalecimiento de la amistad, para los tres casos los puntajes del grupo A fueron más elevados, de tal manera que los adolescentes tempranos presentan mayor necesidad de mantenerse conectados a las redes para no perderse ninguna publicación y perciben que las redes sociales les permiten fortalecer sus lazos de amistad.

Por otro lado, no hubo diferencias en los puntajes del factor de facilitador social, así como en el factor de violencia y rechazo, lo que indica que ambos grupos de adolescentes perciben que las redes sociales permiten establecer y mantener vínculos sociales de forma más sencilla. Asimismo, algunos de los adolescentes perciben que les cuesta trabajo hablar con sus amigos en general y no exclusivamente con los de su red social, esto se explica por lo que (Valkenburg y Peter, 2011) menciona que la mayor parte de los estudios que aquellos que tiene ansiedad social o tienden a ser tímidos o aislados socialmente no necesariamente modifican su comportamiento en las redes sociales, es decir en persona o en redes tienen deficiencias sociales, aunque prefieran la comunicación en línea.

De forma general, este estudio permite concluir tres cuestiones sobre los adolescentes tempranos y tardíos comparados en este estudio. La primera que ambos grupos usan con mayor frecuencia Whatsapp, Facebook y Twitter, se conectan desde la casa y la escuela. La segunda, se identificó que ambas muestras tienen niveles de socialización medios, que implica que emplean de forma constante las redes sociales para comunicarse y perciben que es más fácil por este medio además de gestionar de forma más efectiva su comunicación con sus cercanos.

La tercera, en cuanto a las diferencias en la socialización, los adolescentes tempranos tienen niveles más altos de dependencia y perciben las redes sociales como una herramienta para fortalecer sus relaciones sociales y lazos de amistad en particular. Los adolescentes tardíos por su parte refieren menor dependencia, reportan enojarse menos si los molestan cuando están en sus redes, no les dan tanta importancia a los seguidores, y no tienen alta necesidad de mantenerse conectados.

Las limitaciones de este estudio se centran en que se accedió a muestras por conveniencia, es decir participantes que pertenecen a instituciones educativas a las que se tiene acceso, sería adecuado hacer un estudio más amplio con muestras aleatorias para verificar que estos resultados se mantienen. Otra limitante es que sólo se evaluó la socialización y el perfil de conexión, pero no se accedió a información sobre el manejo de la privacidad y seguridad en las redes y si se han enfrentado a situaciones de violencia digital que pueden estar asociadas a la socialización virtual.

Para futuras investigaciones es importante conocer para qué emplean las redes sociales los jóvenes y adolescentes, se puede apoyar para proponer nuevas estrategias

enfocadas a los problemas derivados del abuso de las redes sociales, con miras a prevenir consecuencias negativas en los adolescentes como una baja autoestima, problemas de ciberbullying, sextorsión y grooming. Para que estas estrategias funcionen es necesario que se involucren tanto los padres de familia, las autoridades educativas ya que, es ámbito en donde los adolescentes pasan la mayor parte del tiempo, que se establezcan, leyes que puedan regular las penas para los ofensores que cometen sextorsión, grooming e incluso ciberbullying.

REFERENCIAS

- Alonso, C., y Romero, E. (2020). Estudio longitudinal de predictores y consecuencias del ciberacoso en adolescentes españoles. *Psicología Conductual*, 28(1), 73–93.
- Alvites, C. G. (2019). Adolescencia, ciberbullying y depresión, riesgos en un mundo globalizado. *Etic@net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 19(1), 210–234.
- Arab, L. E., y Díaz, G. A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: Aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7–13. doi: 10.1016/j.rmcl.2014.12.001
- Asociación de Internet MX. (2022). *16° Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México*.
- Bonet, G. (2010). Cibersocialización y adolescencia: Un nuevo binomio para la reflexión en educación social. *RES: Revista de Educación Social*, 11, 9.
- Boyd, D. M., y Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210–230.
- Consejo Ciudadano de la Ciudad de México. (2022). *Ciberseguridad y costo emocional de los trabajos*.
- Coolican, H. (1997). *Métodos de investigación en psicología* (2ª ed.). Manual Moderno.
- De-Frutos-Torres, B., y Marcos-Santos, M. (2017). Negative experiences and risk perception disconnection on the networking sites by teenagers. *El Profesional de la Información*, 26(1), 88–96.
- Domínguez, R., Vargas, E., Castro, R., Medina, R., y Huerta, C. G. (2019). Ciberacoso como factor asociado al malestar psicológico e ideación suicida en adolescentes escolarizados mexicanos. *Acta Universitaria*, 29, 1–10.
- Espinar-Ruiz, E., y González-Río, M. J. (2009). Jóvenes en las redes sociales virtuales: Un análisis exploratorio de las diferencias de género. *Sociología*, 87–105.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233–254.
- Gozlan, A. (2018). Elements concerning psychopathology in the virtual sphere: Cyberbullying. *Elements pour une psychopathologie du virtuel: Le harcèlement virtuel*, 83(3), 457–465.
- IFT. (2023). *Informe anual IFT 2023*. Recuperado de <https://www.ift.org.mx/sites/default/files/contenidogeneral/usuarios-y-audiencias/informeannual2023acc.pdf>

INEGI. (2023). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH)*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/ENDUTIH/ENDUTIH_23.pdf

Lascano, I., Ronquillo, K., y Lemos, D. (2023). Las redes sociales como lugares de socialización y creación cultural. *Journal of Science and Research*, 8(2), 85–100.

LISIS. (2013). *Escala de Socialización en la Red Social Virtual (ESOC-39)*. Recuperado de <https://lisis.blogs.uv.es/instrumentos-2013-2016/>

Martínez, N., y González, E. (2017). Posibles riesgos del uso de las redes sociales en adolescentes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 13, 6–10.

Montes-Vozmediano, M., Pastor, Y., y Martín-Nieto, R. (2020). Smartphone y redes sociales: Una aproximación a los usos, vulnerabilidades y riesgos durante la adolescencia en España y Colombia. *Espacios*, 41(48), 44–59.

Muñoz, S., Regalado, F., y Vega, C. (2019). Socialización en redes virtuales: Propiedades psicométricas de un instrumento en población mexicana. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(3), 2734.

Ortega, J., Buelga, S., Cava, M. J., y Carrascosa, L. (2014). Dependencia a las redes sociales y en el acoso entre iguales a través del móvil y de internet. *2nd International Congress of Educational Sciences and Development*.

Ross-Martín, M. (2009). Evolución de los servicios de redes sociales en Internet. *El Profesional de la Información*, 8(5), 552–558.

Sánchez, C., y Cerezo, F. (2018). Consecuencias psicológicas, sociales y académicas del ciberbullying: Una revisión teórica. En J. J. Gázquez, M. M. Molero, M. C. Pérez-Fuentes, A. Martos, M. M. Simón, A. B. Barragán, y M. Sisto (Eds.), *La Convivencia Escolar: Un Acercamiento Multidisciplinar. Volumen III* (pp. 19–24). ASUNIVEP.

Shitova, N. V., y Maslakov, S. I. (2020). Investigating the psychological aspects of cyber socialization among modern students. *Propósitos y Representaciones*, 8(2).

STATISTA. (2024). *México: porcentaje de usuarios por red social*. Recuperado de <https://es.statista.com/estadisticas/600712/ranking-mundial-de-redes-sociales-por-numero-de-usuarios/>

UNICEF. (2021). *Características: ¿Qué cambios son esperables en los adolescentes?*

Valkenburg, P. M., y Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48(2), 121–127.

Vanderhoven, E., Schellens, T., y Valcke, M. (2014). Educating teens about the risks on social network sites: An intervention study in secondary education. *Comunicar*, 22(43), 123–131.

CAPÍTULO 18

REVISIÓN SISTEMÁTICA DE USO TIC Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE ONLINE EN LA ESCUELA RURAL ESPAÑOLA

TERESITA BERNAL ROMERO, ÁLVARO MORALEDA RUANO, Y
NATALIA LARA NIETO-MÁRQUEZ
Universidad Camilo José Cela

INTRODUCCIÓN

Históricamente España, un país con una fuerte tradición rural, ha experimentado políticas educativas que no siempre han favorecido el ámbito rural (Santamaría Conde, 2006). Tradicionalmente, debido a múltiples factores como descenso de la población rural (Heredero, González, y Nozu, 2024), la escuela rural (ER) en España ha recibido menos atención y recursos, ofreciendo una enseñanza que, en ocasiones, reflejaba imperfectamente y de manera distorsionada la educación urbana (Tahull y Montero, 2018). La especificidad de la ER, a menudo asociada a la marginación del medio rural en general, añade una capa de complejidad a esta situación (Santamaría-Cárdaba y Sampedro Gallego, 2020). La reflexión para la ER implica un difícil equilibrio entre modernidad e identidad rural, máxime cuando hoy uno de sus principales retos es la brecha digital (BD), que dificulta la igualdad de oportunidades (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Bustos Jiménez, 2009; Rodríguez et al. 2023). Ya se observó con la pandemia un incremento e implementación acelerada de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en diversas áreas del contexto español, lo que ha producido un incremento en algunas áreas de esta BD (Diez-Gutiérrez y Gajardo-Espinoza, 2020; Estévez-Méndez y Moraleda, 2022; Vega et al., 2021). Las principales diferencias en la BD de ER comparadas con las urbanas se identificaron en: el acceso a dispositivos electrónicos y a internet, así como, a materiales y recursos. Otra diferencia fue la formación digital de las familias para apoyar a los alumnos en los contextos rurales (Diez-Gutiérrez y Gajardo-Espinoza, 2022).

En los últimos años, con los avances tecnológicos y de Inteligencia Artificial (IA), no dejará de crecer esta BD si no se aborda la integración y uso de recursos TIC en los contextos de ER (Carrete-Marín y Domingo-Peñafiel; 2023; Montiel-Ruiz y López Ruiz, 2023). Así, Sánchez (2022) y Rodríguez et al. (2023) destacan la importancia de mejorar la conectividad y formación en TIC para facilitar la digitalización en las aulas, con el objetivo de potenciar la visibilidad de prácticas educativas, fomentar la colaboración y dinamizar experiencias socioeducativas. Igualmente, el Plan digital de España 2025 (Sánchez, 2022) persigue dentro de sus acciones principales: mejorar la

conectividad para reducir la BD entre zonas rurales y urbanas, reforzar las competencias digitales de la ciudadanía y de los docentes, así como mejorar la digitalización en la administración pública y el desarrollo de una carta de derechos en el entorno digital. Además, se quiere impulsar el uso de la IA como herramienta para promover entornos inclusivos y sostenibles.

Dentro de los avances señalados por Rodríguez et al. (2023) entrarían las plataformas o comunidades de aprendizaje dónde interactúan y colaboran los docentes (Ordóñez-Sierra y Ferrón-Gómez, 2022). La innovación desde la ER para la implementación de las TIC puede potenciarse por estos entornos educativos a partir de la implicación activa de la comunidad (Jiménez, 2020). Dentro de la gran diversidad de entornos de aprendizaje, plataformas y comunidades online se pueden destacar tres grandes grupos en el contexto español: plataformas y espacios de organismos oficiales (INTEF, s.f. o educastur, s.f.), comunidades y plataformas de proyectos de investigación (EU Rural Virtual Classroom, 2024; NESERE, 2023), organizaciones docentes o privadas (escuelarural.net, 2023).

Este trabajo tiene como objetivo realizar una revisión sistemática para examinar la implementación de las TIC y el desarrollo de comunidades de aprendizaje online en el contexto de la ER en España durante la última década. La hipótesis general es que la implementación de las TIC y el desarrollo de comunidades de aprendizaje online tienen como objetivo fomentar la calidad educativa en las ER en España, contribuyendo a una mayor equidad en el acceso a recursos educativos y a un fortalecimiento de las capacidades pedagógicas en estos entornos

METODOLOGÍA

Se desarrolló un enfoque de la revisión sistemática siguiendo una metodología cualitativa, centrada en la identificación sistemática de contenido en publicaciones científicas relevantes (Page et al., 2021; Serrano et al., 2021). El proceso se estructuró de manera rigurosa para garantizar un análisis exhaustivo de los estudios seleccionados.

Para asegurar la pertinencia de los estudios en esta revisión, se definieron los siguiente criterios inclusión que garantizan su calidad y actualidad:

- Las fuentes deben ser artículos científicos revisados por pares, publicados en revistas indexadas o capítulos de libros académicos, para asegurar su fiabilidad.
- Se incluyen estudios con enfoques cuantitativos, cualitativos o mixtos, excluyendo literatura gris, revisiones sistemáticas y estudios empíricos sin descripción detallada de la metodología.
- Solo se consideran estudios entre 2014 y 2024 para reflejar desarrollos recientes.
- Los estudios deben estar en español o inglés para facilitar su análisis.

- La búsqueda incluyó conceptos relacionados con ER, TIC, aprendizaje online, educación digital y aprendizaje en red en España, para abordar el impacto de las herramientas tecnológicas.

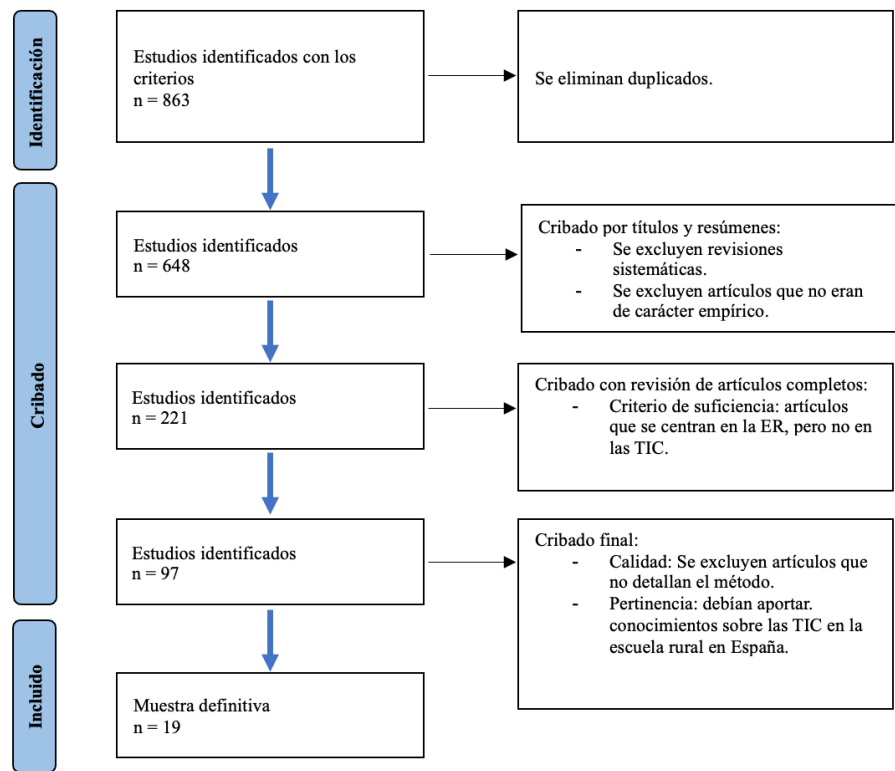
- Los estudios deben centrarse en ER en España o sus Comunidades Autónomas.

Sobre el proceso de cribado, se llevaron a cabo búsquedas en diversas bases de datos académicas, incluyendo Scopus, Web of Science, ERIC, Dialnet, Redalyc y Google Scholar, utilizando una estrategia de búsqueda diseñada para cubrir una amplia variedad de fuentes relevantes. La fórmula de búsqueda aplicada, utilizando operadores booleanos, fue la siguiente: ("escuela rural" OR "educación rural") AND ("España") AND ("desafíos" OR "oportunidades" OR "estrategias" OR "políticas" OR "mejorar") AND ("TIC" OR "tecnologías de la información" OR "aprendizaje online" OR "educación digital" OR "aprendizajes en red"), y sus equivalentes en inglés.

Las fases de la revisión sistemática incluyeron:

1. Definición del problema de investigación: Establecimiento de preguntas, objetivos y marco teórico.
2. Diseño del protocolo de revisión: Especificación de pasos, criterios de inclusión/exclusión, bases de datos y estrategias de búsqueda.
3. Cribado y selección de estudios: Revisión de títulos, resúmenes y textos completos para aplicar los criterios establecidos.
4. Extracción de datos: Recolección de información relevante mediante una ficha de datos.
5. Análisis de datos: Identificación de patrones y tendencias con Atlas.ti (versión 23), evaluación crítica y redacción del artículo.

Figura 1. Diagrama de flujo de la revisión sistemática



Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

La ER española enfrenta realidades que varían considerablemente en cada comunidad. Esta heterogeneidad dificulta la obtención de resultados generalizables, por lo que a continuación se presenta la información que se ha considerado más significativa de la muestra de artículos seleccionados.

Tabla 1. Muestra de artículos

Autores		Síntesis de objetivo
Raso, Aznar y Cáceres (2014).		Analizar el papel del profesorado ante la llegada de las TIC.
Del Moral Pérez, Villalustre Martínez y Neira Piñeiro (2014a)		Identificar las oportunidades que TIC ofrecen a las ER asturianas para la innovación educativa.
Del Moral Pérez, Villalustre Martínez y Neira Piñeiro, (2014b).		Analizar las variables que pueden ayudar a consolidar la cultura innovadora apoyada en TIC en las ER.
Raso, Hinojo y Solá (2015)		Analizar el tipo de uso que hacen de las TIC los profesores.
Carreño, de la Garza y Zermeño (2016).		Explorar experiencias de los docentes en la implementación de las TIC en ER.

Tabla 1. Muestra de artículos (continuación)

Autores	Síntesis de objetivo
Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz (2017).	Conocer cómo se sitúan las ER ante la innovación educativa
Morales-Romo, (2017a).	Verificar si las TIC están contribuyendo a una educación inclusiva.
Morales-Romo, (2017b).	Explorar el papel de la ER desde la perspectiva de la Nueva Ruralidad.
García, Solano Fernández y Sánchez Vera, (2018).	Conocer el uso que los docentes de los CRA de la Región de Murcia hacen de las TIC.
Macià Bordalba y Garreta Bochaca (2018)	Identificar los factores que influyen en el uso comunicativo de las TIC.
Castro Rodríguez, (2019).	Identificar los materiales que se utilizan en cuatro escuelas en cuanto a usos de webs/blogs.
Sastre Reyes (2019).	Conocer las dificultades sobre el uso de las TIC en los alumnos de una ER de Almería.
Álvarez-Álvarez, García Prieto y Pozuelos Estrada (2020).	Situar las posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España,
Ruiz Ruiz, (2020).	Conocer la realidad que viven las ER, de Albacete, sobre la calidad de la TIC, los recursos disponibles y las competencias digitales.
Álvarez-Álvarez y García-Prieto (2021)	Conocer cómo los centros rurales han organizado los medios para afrontar el confinamiento de los estudiantes.
Miró-Miró, Coiduras Rodríguez y Molina-Luque (2021).	Identificar aquellas categorías para el desarrollo de experiencias de aprendizaje-servicio en contextos.
Ordóñez-Sierra y Ferrón-Gómez, (2022).	Conocer y analizar la importancia y el funcionamiento de las CdeA.
Montiel-Ruiz y López Ruiz (2023).	Explorar cómo diferentes herramientas de IA pueden apoyar a un maestro que trabaja en un CRA en sus labores docentes.
Carrete-Marín, Boix, y Buscà (2024)	Describir las opiniones de docentes de primaria que trabajan en ER rurales de Cataluña, sobre los proyectos realizados en colaboración con instituciones locales

El análisis de estos artículos se presenta desde 5 categorías: formación en TIC, implementación de las TIC por lo docentes, creación de contenidos digitales, uso en el aula de las TIC y comunidades de aprendizaje.

La mayoría de los artículos muestran que los maestros no tuvieron acceso a formación en TIC al estudiar (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; García, Solano, y Sánchez, 2018; Raso, Aznar, y Cáceres, 2014). Sin embargo, las nuevas generaciones de maestros han recibido algún tipo de formación y otros, se han actualizado desde sus propias iniciativas. A pesar de ello, todavía no son suficientes las competencias TIC docentes y es necesario trabajar en: la creación de contenidos, mantenimiento de los recursos tecnológicos y el uso de la IA, entre otras (Del Moral, Villalustre, y Neira, 2014a; Montiel-Ruiz y López, 2023; Raso et al., 2014; Ruiz, 2020). De modo similar, se propone formar a las familias en recursos tecnológicos (Díez y Gajardo, 2022; Macià y Garreta, 2018).

Algunos centros no cuentan con aulas informáticas o una buena conectividad y tampoco los maestros tienen tiempo para organizar y aprender a usar los recursos tecnológicos (Del Moral et al., 2014b; Díez y Gajardo, 2022; Raso et al., 2014; Ruiz Ruiz, 2020). Sin embargo, algunos han usado teléfonos inteligentes, Tablet, ordenadores y pizarras electrónicas (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; García et al. 2018; Raso, Hinojo y Solá, 2015). Así mismo, manifiestan utilizar en algunos casos, programas y aplicaciones como: Escuela 2.0, Picasas, Blogger, Dipity, Wordle, Calameo, Photopeach, Audacity Kakoot, Snappet, pasatiempos y fichas interactivas (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021, Del Moral et al., 2014a). Es de anotar que se usa menos la realidad virtual y aumentada o la robótica (García et al., 2018). Por otra parte, empiezan a surgir experiencias con IA, usadas para diseñar y evaluar actividades adaptadas a cada estudiante (Montiel-Ruiz y López Ruiz, 2023).

Los maestros usan también las TIC en las tareas administrativas; a través de Webs o Blogs informan a la comunidad sobre el centro educativo y se comunican con las familias (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Carreño, de la Garza, y Zermeno, 2016; Castro, 2019). Además, las usan para acceder información que les pueda resultar útil para diseñar clases y actividades (Carreño et al. 2016; Castro, 2019; Del Moral et al., 2014b). En menos casos, para realizar intercambios entre maestros (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021).

En las aulas se usan las TIC para formar a los estudiantes en su manejo, se enseña: Office y Windows y la gestión entornos de aprendizaje con plataformas como EdModo (Carreño et al., 2016; Del Moral et al., 2014b). A través de las TIC, los estudiantes realizan actividades de búsqueda de información, traducción, resolución de dudas o diseño de presentaciones (Del Moral et al. 2014b; Sastre, 2019). Del mismo modo, los docentes usan las TIC para gestionar el trabajo en el aula de algunos estudiantes mientras enseña a los otros, lo que es muy valioso en las ER (Ruiz, 2020)

Además, los recursos son usados para facilitar el aprendizaje de contenidos como las operaciones matemáticas (Sebran) o de diferentes asignaturas que son integradas a través de éstos (Carreño et al., 2016). Por otra parte, la necesidad de superar el aislamiento rural ha promovido algunas experiencias de acercamiento al mundo urbano a través de visitas virtuales (Morales Romo, 2017). Finalmente, algunas experiencias promueven la creación por parte de los estudiantes como: robots o drones con tecnología 3D (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021).

Los artículos abordados no ofrecen un amplio panorama de experiencias sobre la creación de contenido, ya que no tenían como objetivo este tema, sin embargo, a continuación, se mencionan algunos hallazgos. La práctica más común es el diseño de presentaciones, documentos ilustrados, actividades para desarrollar en las clases y vídeo conferencias (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Raso et al. 2015). Algún maestro ha diseñado un álbum virtual y otro, un Blog con diferentes materiales para

que puedan ser usados por los estudiantes (Carreño et al., 2016). En otra experiencia, estudiantes universitarios en sus prácticas en ER, generaron narrativas digitales (Miró-Miró, Coiduras Rodríguez, y Molina-Luque, 2021). Y estudiantes de los centros, han desarrollado proyectos cinematográficos, guiones de radio y de televisión y otros han creado videos sobre cuentos que ellos mismos escribieron (Castro, 2019; Del Moral et al., 2014b).

Finalmente, en los artículos se identifican algunas experiencias que son o podrían constituirse como comunidades de aprendizaje. Una de ellas describe como un centro se ha consolidado como comunidad de aprendizaje; imparten formación a las familias, han generado una biblioteca tutorizada y han constituido Grupos Interactivos con voluntarios (Ordóñez-Sierra y Ferrón-Gómez, 2022).

En otras experiencias los maestros y a veces las familias de diferentes sedes de los CRA se reúnen a través de plataformas (Carrete-Marín, 2024; Del Moral et al., 2014b). Otros centros hacen parte de proyectos con instituciones educativas de las mismas Comunidades Autónomas o con otras (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Carrete-Marín, 2024; Del Moral et al., 2014b). Entre ellas, destaca la experiencia de un CRA con un colegio de Managua y el proyecto Comenius, financiado por la UE, que promovió intercambios entre las escuelas rurales españolas con centros de otros países (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Del Moral et al., 2014b; Morales, 2017).

A modo de cierre, los resultados han permitido identificar algunas tendencias, usos y desafíos de las TIC en las ER españolas. Las TIC tienen un enorme potencial para acercar los territorios, como lo han mostrado algunas de estas experiencias. Sin embargo, su implementación enfrenta limitaciones significativas, por lo que es necesario seguir promoviendo políticas y estrategias que aseguren su acceso a todos (Díez y Gajardo, 2022).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Aunque en algunas regiones de España se ha logrado implementar o mejorar aspectos relacionados con las TIC (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021), en otras zonas rurales todavía persisten importantes dificultades en términos de conectividad a internet, así como la disponibilidad de infraestructuras adecuadas. Estas limitaciones pueden representar un obstáculo significativo para la adecuada implementación de los recursos TIC en el ámbito de la docencia (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Tahull y Montero, 2018). Además, a estos retos se suma la creciente necesidad de formación especializada tanto para el personal docente como para las ER en el uso y la correcta implementación de los recursos TIC (Álvarez-Álvarez et al., 2020; Raso et al., 2014; Santamaría-Cárdaba, y Sampedro, 2020). Esto es especialmente relevante, ya que los cambios en la práctica pedagógica al incorporar

las TIC dependen en gran medida de las creencias y teorías personales de los docentes sobre la enseñanza (Villagrà et al., 2013).

A partir de estos retos, se abren oportunidades para la acción entre los docentes, especialmente por su apertura hacia la innovación y la colaboración ( lvarez- lvarez y Vejo-Sainz, 2017). De este modo, las ER podrían beneficiarse del apoyo de los miembros activos de la comunidad educativa, así como de redes y comunidades de aprendizaje específicas ( lvarez- lvarez et al., 2020; Morales-Romo, 2017). En este contexto, la implementación de recursos TIC facilitaría la creación de materiales digitales elaborados por estas comunidades, adaptados a las necesidades y características del contexto rural ( lvarez- lvarez y Vejo-Sainz, 2017; Raso et al., 2015).

De manera similar, estas Comunidades de Aprendizaje requieren la existencia entornos de trabajo más coordinados y estructurados (González et al., 2021). Estos entornos podrían enriquecerse mediante redes de apoyo al profesorado que fomenten las colaboraciones e intercambios de experiencias en el uso de las TIC (Carrete-Marín y Domingo-Peñañiel, 2021). Una limitación detectada en este estudio es que muchos entornos colaborativos o comunidades de aprendizaje se localizan en sitios web o en espacios docentes específicos, lo que dificulta identificar la variedad de estos entornos o realizar una clasificación adecuada a partir de una revisión exhaustiva de la literatura científica. Aunque algunas de estas plataformas o propuestas se mencionan en artículos de la literatura existente (Moral Pérez et al., 2014;  lvarez- lvarez, 2021), no aparece el panorama completo de recursos y espacios disponibles. Es importante señalar, que en la literatura se encuentra un mayor número de artículos de plataformas o comunidades de aprendizaje para ER en América que los encontrados para ER en España.

Por otro lado, en lo que respecta a la implementación de los recursos TIC en áreas rurales, se destaca que durante la pandemia se identificó una BD que alcanzó aproximadamente el 30%, según lo indicado por  lvarez- lvarez y García-Prieto (2021) en su investigación. La sostenibilidad de los territorios rurales depende, en gran medida, del papel que desempeña el profesorado, ya que su labor no solo mejora la calidad educativa, sino que también contribuye al arraigo de la población y a frenar el fenómeno de la España vaciada (Rivera, 2024). En este contexto, la dotación de recursos TIC en las ER se presenta como un factor clave para fortalecer la educación en estas áreas y, a su vez, para evitar la despoblación (Jiménez, 2020). Asimismo, se señala la necesidad de proporcionar formación adecuada, recursos suficientes y conocimientos actualizados sobre el uso de las TIC para su efectiva implementación en los contextos rurales. A pesar de estas dificultades, los docentes demostraron una notable capacidad de adaptación y organización para atender eficazmente las necesidades del alumnado. Por parte de las familias y los docentes, el uso de

herramientas TIC y dispositivos electrónicos, ayudó a mitigar la BD existente y a mejorar la comunicación dentro de la comunidad educativa.

Cabe destacar que la muestra de artículos seleccionada se centraba en la revisión, pero los estudios planteaban objetivos, metodologías, muestras y resultados muy dispares, por lo que es difícil generalizar resultados.

De este trabajo se desprenden futuras líneas de investigación, entre las que se destacan: estudios centrados en experiencias sobre la creación de contenido digital y en prácticas que puedan facilitar la creación de comunidades de aprendizaje, y procesos de investigación - acción sobre la formación y actualización en TIC de los profesores e inclusive de las familias. Finalmente, iniciativas de investigación y plataformas que fomenten la colaboración de las comunidades de aprendizaje en ER como NESERE (2023) contribuyen a esta labor.

Este manuscrito forma parte del proyecto de investigación denominado "Nuevos enfoques socioeducativos para las escuelas rurales en España" (NESERE). Ha sido financiado por la IX Convocatoria de Investigación de la Universidad Camilo José Cela.

REFERENCIAS

Álvarez-Álvarez, C., y García-Prieto, F. J. (2021). Brecha digital y nuevas formas académicas en la escuela rural española durante el confinamiento. *Educación*, 57(2), 397-411. doi: 10.5565/rev/educar.1250

Álvarez-Álvarez, C., y Vejo-Sainz, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula Abierta*, 45(1), 25-32. doi: 10.17811/rifie.45.1.2017.25-32

Álvarez-Álvarez, C., García-Prieto, F., y Pozuelos-Estrada, F. (2020). Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar. *Perfiles Educativos*, 42(168), 94-106. doi: 10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59153

Bustos-Jiménez, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461.

Carreño, F. A. F., de la Garza, L. Y. A., y Zermeno, M. G. G. (2016). Experiencias de los docentes en la implementación de las TIC en escuelas rurales multigrado. *Edmetec*, 5(1), 52-72. doi: 10.21071/edmetec.v5i1.4016

Carrete-Marín, N., y Domingo-Peñafiel, L. (2023). Transformación digital y educación abierta en la escuela rural. *Revista Prisma Social*, (41), 95-114. Recuperado de <https://revistaprismasocial.es/article/view/5058>

Carrete-Marín, N., Boix-Tomás, R., y Buscà-Donet, F. (2024). Analysis of the Contribution of Rural Schools to the Territorial Dimension from the Teachers' Perspective. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). doi: 10.6018/rie.559011

Del Moral-Pérez, M. E., Villalustre-Martínez, L., y Neira-Piñeiro, M. D. R. (2014a). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula Abierta*, 42(01), 61-67. doi: 10.17811/rifie.42.01.2014.61-67

Del Moral-Pérez, M. E., Villalustre-Martínez, L., y Neira-Piñeiro, M. D. (2014b). Variables asociadas a la cultura innovadora con TIC en escuelas rurales. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(3), 9–22.

Díez-Gutiérrez, E., y Gajardo-Espinoza, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de coronavirus: La situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102–134. doi: 10.4471/remie.2020.5604

Díez-Gutiérrez, E., y Gajardo-Espinoza, K. (2022). Educar y evaluar durante el confinamiento en España: mundo rural y urbano. *Education in the Knowledge Society: EKS*. Recuperado de <https://hdl.handle.net/11162/230012>

Educastur (s.f.). Escuela Rural. Principado de Asturias. Recuperado de <https://www.educastur.es/escuela-rural>

Escuelarural.net. (2023). Un espacio colectivo desde y para la escuela rural. Recuperado de <http://escuelarural.net/>

Estévez-Méndez, J. L., y Moraleda, Á. (2022). Gestión del tiempo en alumnos y docentes según la percepción del profesorado durante la pandemia COVID-19. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 15(1), 158–169. doi: 10.55777/rea.v15iEspecial%20I.4414

EU Rural Virtual Classroom. (2024). *Virtual Learning Rural Space*. Recuperado de <https://ruralvirtualclassroom.eu/>

García, M. P. S., Solano-Fernández, I. M., y Sánchez-Vera, M. del M. (2018). Uso didáctico de las TIC en los colegios rurales agrupados de la Región de Murcia. *RiITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (5), 102–115. doi: 10.6018/riite/2018/343771

González, A., Bernad-Cavero, O., López-Teulón, M. P., Llevot-Calvet, N., y Marín-Marquilles, R. (2021). Las escuelas rurales desde sus debilidades hasta sus fortalezas: Análisis actual. *EHQUIDAD: Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (15), 135–160. doi: 10.15257/ehquidad.2021.0006

Herederó, E. S., González, C. I. C., y Nozu, W. C. S. (2016). Los colegios rurales agrupados en España: Análisis del funcionamiento y organización de la escuela rural española a partir de un estudio de casos. *Educação e Fronteiras*, 4(12), 142–153.

INTEF (s.f.). Procomún. Red de recursos educativos en abierto. *Ministerio de Educación y Formación Profesional de España*. Recuperado de <https://procomun.intef.es/>

Jiménez Sánchez, J. (2020). Innovar desde la escuela rural. *Participación Educativa*. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/199472/JIMENEZ.pdf?sequence=1>

Macià-Bordalba, M., y Garreta-Bochaca, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: Barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 239–257. doi: 10.6018/rie.36.1.29011

Miró-Miró, D., Coiduras-Rodríguez, J., y Molina-Luque, F. (2021). Aprendizaje-Servicio y Formación Inicial Docente: Una relación transformadora entre Escuela Rural y Universidad para la promoción de las tecnologías digitales. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 593–603. doi: 10.5209/rced.70859

Montiel-Ruiz, F. J., y López-Ruiz, M. (2023). Inteligencia artificial como recurso docente en un colegio rural agrupado. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (15), 28–40. doi: 10.6018/riite.592031

Morales-Romo, N. (2017a). Las TIC y los escolares del medio rural, entre la brecha digital y la educación inclusiva. *Bordón*, 69(3), 41–56. doi: 10.13042/Bordon.2017.52401

Morales-Romo, N. (2017b). The Spanish rural school from the New Rural paradigm: Evolution and challenges for the future. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 412–438. doi: 10.21501/22161201.2090

NESERE. (2023). Escuela Rural. *Plataforma de apoyo docente a la escuela rural: Proyecto NESERE*. Recuperado de <https://xxiescuelarural.wixsite.com/escuelas-rurales>

Ordóñez-Sierra, R., y Ferrón-Gómez, M. (2022). Comunidades de aprendizaje: Desarrollo de materiales didácticos a través de los grupos interactivos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (66), 5–36. doi: 10.35575/rvucn.n66a2

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., y Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. doi: 10.1016/j.recesp.2021.06.016

Raso, F., Aznar, I., y Cáceres, M. P. (2014). Integración de tecnologías de la información y comunicación: Estudio evaluativo en la escuela rural andaluza (España). *Píxel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 45, 51–64. doi: 10.12795/pixelbit.2014.i45.04

Raso, F., Hinojo, M. A., y Solá, J. M. (2015). Integración y Uso Docente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Escuela Rural de la Provincia de Granada: Estudio Descriptivo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1). doi: 10.15366/reice2015.13.1.008

Rivera, J. (2024). ¿Por qué es necesario que las escuelas rurales estén presentes en la formación inicial del profesorado? Reflexiones con voz propia. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 116–126. doi: 10.24310/mar.5.1.2024.16828

Rodríguez, J., Marín, D., López, S., y Castro, M. M. (2023). Tecnología y Escuela Rural: Avances y Brechas. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 139–157. doi: 10.15366/reice2023.21.3.008

Ruiz-Ruiz, M. D. P. (2020). Análisis de la competencia digital docente del profesorado de colegios rurales agrupados de la provincia de Albacete. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (8). doi: 10.6018/riite.395721

Sánchez-Bravo, Á. (2022). España digital 2025. Estrategia nacional de inteligencia artificial. Inteligencia artificial y filosofía del derecho. <https://idus.us.es/handle/11441/137276>

Santamaría-Cárdaba, N., y Sampedro-Gallego, R. (2020). La escuela rural: Una revisión de la literatura científica. *Ager: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 30, 147–176.

Santamaría-Conde, R. M. (2006). La escuela rural: Organización de los centros rurales agrupados. *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 208, 499–518.

Sastre-Reyes, J. (2019). La brecha digital en las escuelas rurales: Un estudio de caso. *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, 5(2), 189–196. doi: 10.24310/innoeduca.2019.v5i2.4995

Serrano, S. S., Navarro, I. P., y González, M. D. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA?: Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 74(3), 51–66. doi: 10.13042/Bordon.2022.95090

Tahull, J., y Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural: Un modelo educativo de éxito. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 161–176. doi: 10.15366/tp2018.32.012

Vega-Gil, L., Lambea-Ortega, M., Revesado-Carballares, D., y Vargas-Hernández, Y. (2021). Educación y escuela en España en tiempos de pandemia. *Linhas Críticas*, 27. doi: 10.26512/lc27202138898

Villagrà-Sobrino, S. L., García-Sastre, S., Carramolino-Arranz, B., Gallego-Lema, V., y Jorrín-Abellán, I. (2013). Oportunidades y desafíos en el desarrollo profesional de docentes con TIC en una escuela rural en España: Una mirada a la Escuela Nueva. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78, 185–199.

CAPÍTULO 19

BIENESTAR ESCOLAR DEL ALUMNADO EN CENTROS PÚBLICOS Y CONCERTADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MARÍA PÉREZ SÁNCHEZ, LUISA LOSADA PUENTE, Y PAULA MENDIRI RUIZ DE ALDA
Universidade da Coruña

INTRODUCCIÓN

La calidad educativa en España se rige por los principios de transmisión de valores, promoción de un clima de convivencia y de estudio adecuado, reconocimiento de la labor docente y de su formación permanente, y fomento de la investigación, experimentación e innovación educativa, entre otros (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación), siendo la escuela el entorno adecuado para trabajarlos. Los infantes pueden escolarizarse en centros de titularidad pública (financiados con fondos públicos), concertada (privados sostenidos con fondos públicos) o privada (financiados con fondos privados).

Diversos estudios se han centrado en las percepciones de las familias sobre la tipología de centros y su relación o influencia sobre otras variables, encontrándose diferencias atribuibles a estereotipos asociados a cada tipología, p.ej. familias con una situación más acomodada asocian una mayor empleabilidad futura y nivel de exigencia a la escolarización en centros privados (Rogerio-García y Andrés-Candelas, 2015). Otros estudios exponen las razones de las familias para reivindicar la escuela pública, tales como la excelencia educativa, el fomento del espíritu crítico y disponer de una experiencia plural (Narodowski y Gottau, 2016), de buenas instalaciones, un buen ambiente y de la oportunidad de compartir experiencias con el entorno próximo, así como la diversidad social e intelectual del alumnado (Murillo, Almazán y Martínez-Garrido, 2020). No obstante, este discurso que defiende la escuela pública es rebatido por progenitores que apuntan a su progresivo deterioro y a la pérdida de prestigio dada la distribución desequilibrada de población escolar con dificultades de aprendizaje (Gentile y Arias, 2014). A ello se suma el hecho de que, en escuelas públicas, el profesorado se encuentre con dificultades para atender a las individualidades del alumnado dada la escasez de recursos disponibles, con la consecuente reducción de unas relaciones cercanas y de confianza entre docente-estudiante y del bienestar escolar del alumnado (Ramos, Castellá y Bedin, 2019).

En los últimos años, diversos estudios se han preocupado por conocer cómo el alumnado vive su experiencia escolar, explorando aspectos tales como su satisfacción con la escuela y las emociones que esta le suscita (Tian, Wang y Huebner, 2015), su sentido de autorrealización (Konu y Rimpelä, 2002) y sus relaciones sociales dentro

del centro (Burke y Minton, 2019). Además, se ha investigado la posible influencia de factores individuales, colectivos y ambientales (McCallum y Price, 2016). Entre estos últimos, figura la titularidad del centro, variable que, hasta el momento, ha sido poco analizada.

Buena parte de los estudios sobre bienestar en la escuela se desarrollan en instituciones públicas (Lohre, Moksnes y Lillefjell, 2014) o bien, no especifican su tipología (Swain-Campbell y Quinlan, 2009; Tobia, Greco, Steca y Marzocchi., 2019). En otros casos, analizan aspectos relacionados con la satisfacción escolar (p.ej. con sus docentes, con su seguridad, con el aprendizaje...) mostrando niveles superiores en centros privados (Alcantara et al., 2017; Green, Navarro-Paniagua, Ximénez-de-Embún y Mancebón, 2014; Ramos et al., 2019), aunque dichas diferencias desaparecen cuando se introducen variables de control relacionadas con la calidad de la escuela (Green et al., 2014) o pueden variar cuando existen relaciones conflictivas entre compañeros. Por ejemplo, Alcantara et al. (2017) encontraron que, mientras en las escuelas públicas las víctimas de bullying presentan puntuaciones más bajas en satisfacción con la escuela, en las escuelas privadas son los agresores los que presenta niveles más bajos. Así mismo, concluyeron que, generalmente, la violencia física y otras formas de bullying afectan negativamente a la satisfacción con la escuela del alumnado de escuelas públicas y privadas. Por su parte, Addae, Kühner y Lau (2023) encontraron que el acoso escolar se relacionaba negativamente con la satisfacción con la escuela, mientras que las relaciones positivas entre iguales favorecían el ajuste social y la sensación de poder socializar fácilmente con iguales contribuyendo positivamente a esta.

También las relaciones con los/las docentes resultan relevantes para comprender el bienestar del alumnado, existiendo investigaciones focalizadas, sobre todo, en centros públicos. Los estudios destacan la necesidad de que el alumnado encuentre interesante el trabajo propuesto por su docente, sentirse valorado por este y la importancia de que el docente mejore sus habilidades de trabajo (Swain-Campbell y Quinlan, 2009), esté motivado para la enseñanza y ofrezca un trato adecuado (Ochoa y Salinas, 2015). Una actitud del/de la docente percibida como negativa también puede influir sobre las emociones que el alumnado experimenta en la escuela, de modo que las emociones positivas, como el orgullo y disfrute, se relacionan con un feedback positivo del docente y a la inversa con las negativas, tales como la ansiedad, vergüenza, enfado (Schwab, Markus y Hassani, 2024), la desmotivación o el aburrimiento (Ochoa y Salinas, 2015). Otras emociones que se asocian, de un modo general, con el gusto por la escuela son la diversión y el orgullo (Swain-Campbell y Quinlan, 2009).

Objetivo

El objetivo fue conocer el nivel de bienestar escolar del alumnado escolarizado en la etapa de Educación Primaria de la comunidad autónoma de Galicia en función de la titularidad del centro.

MÉTODO

Participaron 413 estudiantes (46% niñas, 47% niños, 1% otros y 6% perdidos) de 4º (n= 126), 5º (n= 127) y 6º (n= 160) de Educación Primaria. El 54% pertenecía a centros públicos (n= 223) y el 46% a concertados (n= 190) de la Comunidad Autónoma de Galicia. Se contactó con los centros mediante correo electrónico, facilitándoles información y una hoja de consentimiento informado para su firma por parte de las familias, en caso de aceptar la colaboración.

Se empleó el “Cuestionario de Bienestar Escolar en Educación Primaria” (CUBE-EP) (Losada-Puente, Mendiri, Rebollo-Quintela y Fraguera-Vale., 2024), compuesto por 30 ítems medidos en escala Likert de 5 puntos (1: nada; 5: mucho) y agrupados en seis dimensiones: actitud y comportamiento docente (10 ítems), relaciones con iguales (5 ítems), conflictos entre iguales (3 ítems, recodificados para dar lugar a la dimensión “ausencia de conflictos”), metodología docente (5 ítems), emociones positivas (3 ítems) y emociones negativas (3 ítems). El ítem restante alude a la satisfacción general del alumnado con su colegio. La aplicación del instrumento al alumnado se realizó en las aulas, en versión papel o digitalizada (Microsoft Forms).

Los datos se analizaron con el software Jamovi. Se realizó un análisis descriptivo del bienestar escolar (media, mediana y desviación típica). Las diferencias en las dimensiones de bienestar escolar y de satisfacción general con la vida escolar por titularidad se estudiaron mediante la prueba U de Mann-Whitney; la satisfacción con cada dimensión con la prueba de Friedman y la prueba de comparaciones entre parejas Durbin-Conover. En el caso de las emociones, se empleó la prueba de Friedman y la de Wilcoxon. Se consideró un nivel de confianza del 95% ($p < .05$) o superior.

RESULTADOS

El alumnado de centros públicos y concertados afirmó sentirse bien en la escuela, tal y como se observa en los valores de las medias y medianas de todas las dimensiones del bienestar escolar y del ítem de satisfacción general con la escuela (Tabla 1). El alumnado de los centros públicos estaba significativamente más satisfecho con la vida escolar en general y, especialmente con la actitud y comportamiento de sus docentes, mientras que el de centros concertado valoró más positivamente la metodología docente. No hubo diferencias significativas en las emociones experimentadas según la tipología de centro.

Se observó, con la prueba de Friedman, diferencias significativas ($p < .001$) en la satisfacción con las dimensiones del bienestar escolar en centros públicos ($\chi^2 p(3) = 40$) y concertados ($\chi^2 c(3) = 32.7$). Todo el alumnado estuvo más satisfecho con la ausencia de conflictos y las relaciones entre iguales (Tabla 2). En centros públicos, las relaciones entre iguales y la actitud y el comportamiento docente fueron valoradas de modo equivalente y significativamente mejor que la metodología docente. En concertados, el alumnado estaba igualmente satisfecho con las relaciones con iguales y la metodología docente y valoró como más satisfactorio las primeras que la actitud y comportamiento docente. Tanto el alumnado de centros públicos como concertados experimentaba más emociones positivas que negativas.

Tabla 1. Descriptivos y prueba U de Mann-Whitney para las dimensiones de bienestar escolar y la satisfacción general con la vida escolar

	Centros públicos		Centros concertados		U
	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>Md</i>	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>Md</i>	
Actitud y comportamiento docente	4.02 (0.78)	4.20	3.85 (0.78)	4.00	18282*
Metodología docente	3.91 (0.70)	4.00	4.06 (0.66)	4.20	18414*
Relaciones con iguales	4.08 (0.84)	4.20	4.10 (0.75)	4.20	20895
Ausencia de conflictos	4.14 (0.91)	4.33	4.18 (0.82)	4.33	20956
Satisfacción general con la vida escolar	4.40 (1.01)	5.00	4.32(0.89)	5.00	19004*
Emociones positivas	3.85 (0.86)	4.00	3.82 (0.79)	4.00	19881
Emociones negativas	2.61 (0.99)	2.33	2.38 (0.85)	2.33	19412

Nota: * $p < .05$

Tabla 2. Descriptivos y pruebas de Durbin-Conover y Wilcoxon de las dimensiones de Bienestar Escolar

	Centros públicos		Centros concertados		Comparación entre pares	C. Públicos	C. Concertados
	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>Md</i>	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>Md</i>		Estadístico <i>Durbin-Conover</i>	<i>Durbin-Conover</i>
Actitud y comportamiento docente (ACD)	4.02 (0.78)	4.20	3.85 (0.78)	4.00	ACD – MD	3.73*	3.16*
					ACD – RI	1.13	4.01**
					ACD – ACONF	2.45*	5.72**
Metodología docente (MD)	3.91 (0.70)	4.00	4.06 (0.66)	4.20	MD – RI	4.86**	0.85
					MD – ACONF	6.18**	2.56*
Relaciones con iguales (RI)	4.08 (0.84)	4.20	4.10 (0.75)	4.20	RI – ACONF	1.32	1.71
Ausencia de conflictos (ACONF)	4.14 (0.91)	4.33	4.18 (0.82)	4.33			
<i>W</i> de Wilcoxon							
Emociones positivas (EP)	3.85 (0.86)	4.00	3.82 (0.79)	4.00	EP-EN	18782**	14281**
Emociones negativas (EN)	2.61 (0.99)	2.33	2.38 (0.85)	2.33			

Nota: ** $p < .001$, * $p < .05$

Tabla 3. Prueba de Durbin-Conover para los ítems de satisfacción del alumnado con las dimensiones de Bienestar Escolar

Centros públicos				Centros concertados			
Pares	D-C	Pares	D-C	Pares	D-C	Pares	D-C
ACD1-ACD2	5.41**	ACD7-ACD8	4.19**	ACD1-ACD2	4.41**	ACD6-ACD10	2.46*
ACD1-ACD3	8.36**	ACD7-ACD9	12.55**	ACD1-ACD3	8.08**	ACD7-ACD8	2.08*
ACD1-ACD4	2.77*	ACD7-ACD10	2.84*	ACD1-ACD5	3.55**	ACD7-ACD9	12.15**
ACD1-ACD5	4.54**	ACD8-ACD9	8.36**	ACD1-ACD7	4.61**	ACD8-ACD9	10.07**
ACD1-ACD6	2.93*	ACD9-ACD10	9.71**	ACD1-ACD8	2.53*	ACD9-ACD10	11.35**
ACD1-ACD7	8.04**	MD1-MD2	10.75**	ACD1-ACD9	7.54**	MD1-MD2	9.39**
ACD1-ACD8	3.84**	MD1-MD3	4.88**	ACD1-ACD10	3.81**	MD1-MD4	6.34**
ACD1-ACD9	4.52**	MD1-MD4	3.47**	ACD2-ACD3	3.67**	MD1-MD5	7.13**
ACD1-ACD10	5.20**	MD1-MD5	9.03**	ACD2-ACD4	3.72**	MD2-MD3	11.30**
ACD2-ACD3	2.95*	MD2-MD3	15.63**	ACD2-ACD6	3.06*	MD2-MD4	3.05*
ACD2-ACD4	2.64*	MD2-MD4	7.28**	ACD2-ACD9	11.95**	MD2-MD5	2.26*
ACD2-ACD6	2.48*	MD3-MD4	8.35**	ACD3-ACD4	7.39**	MD3-MD4	8.25**
ACD2-ACD7	2.63*	MD3-MD5	13.91**	ACD3-ACD5	4.53**	MD3-MD5	9.04**
ACD2-ACD9	9.92**	MD4-MD5	5.56**	ACD3-ACD6	6.74**	RI1-RI3	2.75*
ACD3-ACD4	5.59**	RI1-RI3	2.87*	ACD3-ACD7	3.47**	RI1-RI5	2.00*
ACD3-ACD5	3.82**	RI1-RI4	2.97*	ACD3-ACD8	5.56**	RI2-RI3	4.71**
ACD3-ACD6	5.43**	RI2-RI3	4.75**	ACD3-ACD9	15.62**	RI2-RI4	2.84*
ACD3-ACD8	4.52**	RI2-RI4	4.85**	ACD3-ACD10	4.28**	RI3-RI5	4.75**
ACD3-ACD9	12.87**	RI3-RI5	3.79**	ACD4-ACD5	2.861*	RI4-RI5	2.88*

Nota. * Se presentan las comparaciones estadísticamente significativas. * $p < .05$; ** $p < .001$; D-C = Durbin-Conover; ACD1. Mis profesores/as me motivan; ACD2. Mis profesores/as tienen ganas de enseñar; ACD3. Mis profesores/as me ayudan cuando lo necesito; ACD4. Mis profesores/as son amables; ACD5. Mis profesores/as se preocupan por mí; ACD6. Siento que los/as profesores/as valoran las cosas buenas que hago; ACD7. Cuando hay problemas en clase, los/as profesores/as ayudan a solucionarlos; ACD8. Mis profesores/as son justos/as conmigo; ACD9. Mis profesores no tienen favoritos; ACD10. Me llevo bien con mis profesores. MD1. Tengo tiempo suficiente para descansar; MD2. Mis profesores/as me enseñan cosas nuevas; MD3. Mis profesores/as me enseñan a través de prácticas, juegos, excursiones...; MD4. Mis profesores/as me permiten trabajar en grupo con mis compañeros/as; MD5. Mis profesores me explican de forma que lo pueda entender. RI1. Mis compañeros/as me ayudan cuando lo necesito; RI2. Mis compañeros/as se preocupan por mí; RI3. Me llevo bien con mis compañeros/as; RI4. Me siento parte del grupo de clase; RI5. Me siento valorado por mis compañeros/as. ACONF1. Mis compañeros/as no me insultan; ACONF2. Mis compañeros/as no me pegan; ACONF3. Mis compañeros/as no se meten con los demás; EP1. Alegría; EP2. Diversión; EP3. Calma; EN1. Aburrimiento; EN2. Cansancio; EN3. Tristeza.

Tabla 3. Prueba de Durbin-Conover para los ítems de satisfacción del alumnado con las dimensiones de Bienestar Escolar

Centros públicos				Centros concertados			
Pares	D-C	Pares	D-C	Pares	D-C	Pares	D-C
ACD3-ACD10	3.16*	RI4-RI5	3.89**	ACD4-ACD7	3.94**	ACONF1-ACONF2	4.54**
ACD4-ACD7	5.27**	ACONF1-ACONF2	5.13**	ACD4-ACD9	8.23**	ACONF1-ACONF3	7.73**
ACD4-ACD9	7.28**	ACONF1-ACONF3	3.94**	ACD4-ACD10	3.13*	ACONF2-ACONF3	12.27**
ACD4-ACD10	2.43*	ACONF2-ACONF3	9.07**	ACD5-ACD6	2.20*	EP1-EP3	10.50**
ACD5-ACD7	3.50**	EP1-EP2	2.14*	ACD5-ACD9	11.09**	EP2-EP3	12.28**
ACD5-ACD9	9.05**	EP1-EP3	12.57**	ACD6-ACD7	3.26*	EN1-EN3	10.59**
ACD6-ACD7	5.11**	EP2-EP3	14.71**	ACD6-ACD9	8.88**	EN2-EN3	10.70**
ACD6-ACD9	7.45**	EN1-EN3	9.33**				
ACD6-ACD10	2.27*	EN2-EN3	11.04**				

Nota. * Se presentan las comparaciones estadísticamente significativas. * $p < .05$; ** $p < .001$; D-C = Durbin-Conover; ACD1. Mis profesores/as me motivan; ACD2. Mis profesores/as tienen ganas de enseñar; ACD3. Mis profesores/as me ayudan cuando lo necesito; ACD4. Mis profesores/as son amables; ACD5. Mis profesores/as se preocupan por mí; ACD6. Siento que los/as profesores/as valoran las cosas buenas que hago; ACD7. Cuando hay problemas en clase, los/as profesores/as ayudan a solucionarlos; ACD8. Mis profesores/as son justos/as conmigo; ACD9. Mis profesores no tienen favoritos; ACD10. Me llevo bien con mis profesores. MD1. Tengo tiempo suficiente para descansar; MD2. Mis profesores/as me enseñan cosas nuevas; MD3. Mis profesores/as me enseñan a través de prácticas, juegos, excursiones...; MD4. Mis profesores/as me permiten trabajar en grupo con mis compañeros/as; MD5. Mis profesores me explican de forma que lo pueda entender. RI1. Mis compañeros/as me ayudan cuando lo necesito; RI2. Mis compañeros/as se preocupan por mí; RI3. Me llevo bien con mis compañeros/as; RI4. Me siento parte del grupo de clase; RI5. Me siento valorado por mis compañeros/as. ACONF1. Mis compañeros/as no me insultan; ACONF2. Mis compañeros/as no me pegan; ACONF3. Mis compañeros/as no se meten con los demás; EP1. Alegría; EP2. Diversión; EP3. Calma; EN1. Aburrimiento; EN2. Cansancio; EN3. Tristeza.

La prueba de Friedman mostró diferencias significativas en todos los análisis por ítems de cada dimensión ($p < .001$) en los centros públicos (p) y concertados (c): actitud y comportamiento docente [$\chi^2 p(9) = 229$, $\chi^2 c(9) = 257$]; metodología docente [$\chi^2 p(4) = 240$, $\chi^2 c(4) = 152$], relaciones con iguales [$\chi^2 p(4) = 37.6$, $\chi^2 c(4) = 31.1$], ausencia de conflictos [$\chi^2 p(2) = 69.8$, $\chi^2 c(2) = 109$], emociones positivas [$\chi^2 p(2) = 161$, $\chi^2 c(2) = 120$] y emociones negativas [$\chi^2 p(2) = 107$, $\chi^2 c(2) = 108$]. La tabla 3 recoge los resultados del análisis de los ítems por dimensión con los que el alumnado de cada tipo de centro se encontraba significativamente más satisfecho.

En el caso de la actitud y comportamiento docente, la ayuda facilitada por el/la docente (ítems ACD3 y ACD7) fue el aspecto mejor valorado en centros públicos (MACD3= 4.41, DTACD3= 0.83; MACD7= 4.37, DTACD7= 0.91); mientras que, en centros concertados, se apreciaron diferencias entre la ayuda del docente en general (MACD3= 4.35, DTACD3= 0.96) y ante la presencia de problemas (MACD7= 4.10, DTACD7= 1.05), además de destacar la insatisfacción con la motivación del docente (MACD1= 3.76, DTACD1= 1.12) y con que este tenga favoritos (MACD9= 2.55, DTACD9= 1.58). También fueron los más insatisfactorios en centros públicos, siendo

significativamente peor valorado el favoritismo ($MACD9 = 3.00$, $DTACD9 = 1.68$) frente a la motivación docente ($MACD1 = 3.80$, $DTACD1 = 1.24$).

En los centros públicos primó, en metodología docente, la valoración del aprendizaje de cosas nuevas ($MMD2 = 4.48$, $DTMD2 = 0.87$) y las explicaciones comprensibles ($MMD5 = 4.35$, $DTMD5 = 0.92$), y solo aprender cosas nuevas en el caso de los concertados ($MMD2 = 4.49$, $DTMD2 = 0.81$). La enseñanza a través de prácticas, juegos, excursiones, etc. fue el aspecto peor valorado en ambos centros ($MMD3p = 3.24$, $DTMD3p = 1.17$; $MMD3c = 3.50$, $DTMD3c = 1.25$), a lo que se sumó, en los concertados, la insatisfacción con el tiempo de descanso ($MMD1 = 3.74$, $DTMD1 = 1.01$).

En las relaciones con iguales, tanto en centros públicos como concertados, destacó positivamente sentirse parte del grupo ($MRI4p = 4.23$, $DTRI4p = 1.11$; $MRI4c = 4.11$, $DTRI4c = 1.15$) y llevarse bien ($MRI3p = 4.14$, $DTRI3p = 1.13$; $MRI3c = 4.23$, $DTRI3c = 1.11$), seguidos por la ayuda entre iguales ($MRI1p = 4.09$, $DTRI1p = 1.02$; $MRI1c = 4.18$, $DTRI1c = 0.93$), la valoración de estos ($MRI5p = 4.00$, $DTRI5p = 1.16$; $MRI5c = 3.99$, $DTRI5c = 1.07$) y su preocupación ($MRI2p = 3.95$, $DTRI2p = 1.14$; $MRI2c = 3.98$, $DTRI2c = 1.11$).

Respecto a la ausencia de conflictos, el alumnado de centros públicos y concertados valoró, de mayor a menor satisfacción, que sus compañeros/as no le peguen ($MACONF2p = 4.45$, $DTACONF2p = 1.02$; $MACONF2c = 4.58$, $DTACONF2c = 0.89$), que no le insulten ($MACONF1p = 4.16$, $DTACONF1p = 1.12$; $MACONF1c = 4.28$, $DTACONF1c = 1.07$); y, por último, que no se metan con los demás ($MACONF3p = 3.83$, $DTACONF3p = 1.26$; $MACONF3c = 3.67$, $DTACONF3c = 1.25$).

Por último, la emoción más experimentada por alumnado de centros públicos fue la diversión ($M = 4.25$, $DT = 0.98$), y el de centros concertados experimentaba en igual medida diversión ($M = 4.19$, $DT = 1.00$) y alegría ($M = 4.07$, $DT = 0.90$). La menos experimentada fue la calma ($Mp = 3.19$, $DTp = 1.30$; $Mc = 3.19$, $DTc = 1.21$). Respecto a las emociones negativas, destacó el cansancio ($Mp = 3.03$, $DTp = 1.37$; $Mc = 2.88$, $DTc = 1.35$) y el aburrimiento ($Mp = 2.88$, $DTp = 1.40$; $Mc = 2.81$, $DTc = 1.29$) y, en menor medida, la tristeza ($Mp = 1.94$, $DTp = 1.19$; $Mc = 1.74$, $DTc = 0.94$).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El bienestar escolar del alumnado de centros públicos y privados se encuentra en un nivel adecuado. Este resultado aporta nuevas evidencias aun cuerpo de conocimiento escaso sobre esta variable y que se contraponen a algunas investigaciones previas donde se señalan niveles superiores en centros privados (Alcantara et al., 2017; Green et al., 2014; Ramos et al., 2019).

Las buenas relaciones entre iguales aparecen como un eje clave del bienestar escolar, tal y como ya se fue reconocido en investigaciones previas (Burke y Minton,

2019; Mendiri, Rebollo-Quintela y Losada-Puente, 2023), junto con la ausencia de conflictos. Diversos estudios han concluido sobre la importancia de disponer de relaciones positivas con los/las compañeros/as, como forma de favorecer la aceptación social o la pertenencia al grupo (Vaz et al., 2015). Este sentido de pertenencia se puede ver alterado por la reorganización de grupos que algunos centros educativos hacen anualmente. El estudio de Ramos et al. (2019) concluye que esto podría justificar una menor satisfacción del alumnado de escuelas públicas con la escuela y con sus relaciones en este contexto.

En el presente estudio se encontró que no solo las buenas relaciones entre iguales son relevantes para el bienestar escolar del alumnado, sino también su relación con sus docentes. Vaz et al. (2015) analizaron la compleja relación entre docente-alumnado y entre iguales evidenciando que las estrategias empleadas en el aula por el docente para facilitar las interacciones múltiples y positivas entre docente-alumnado y alumnado-alumnado, junto con un ambiente de aula que incluya una estructura tarea-objetivo, oportunidades de desarrollarse de forma autónoma, de participar en el aula, de experimentar el pluralismo cultura, de sentirse seguro y ausencia de situaciones de acoso escolar, contribuyen a fomentar el sentido de pertenencia a la escuela.

El alumnado de centros públicos del presente estudio valora de forma más positiva la actitud y comportamiento de sus docentes, sobre todo en relación con la ayuda recibida por estos/as. Sentirse escuchado/a – especialmente a la hora de resolver problemas –, respetado y mantener una comunicación orientada al entendimiento mutuo, son dinámicas favorecedoras del bienestar escolar (Stasulane, 2017), que podrían verse alteradas si el profesorado no dispone de recursos suficientes para ofrecer una atención cercana y de calidad a su alumnado, tal y como argumentan Ramos et al. (2019). Entre los elementos que más insatisfacción genera en ambos tipos de centro figuran los favoritismos en el aula y la poca motivación que ejerce el/la docente. Las actitudes de favoritismo – habitualmente dirigidas al alumnado con mejor rendimiento – han demostrado ser una fuente de conflicto alumno-docente (Valdés y Ramírez-Casas, 2021); y la falta de comportamientos motivadores podría explicarse a través de la visión del profesorado quien, pese a ser el agente con mejores herramientas para motivar el aprendizaje, no concibe que esta sea su responsabilidad y la reducen a “momentos de motivación” puntuales, en lugar de considerarla una dinámica continua durante la clase (Cáceres, Muñoz y Valenzuela, 2021).

La metodología docente es mejor valorada por el alumnado de centros concertados, sobre todo con respecto al aprendizaje de cosas nuevas. Esto podría relacionarse con la dotación de recursos en los diferentes tipos de centro – generalmente, valorados de un modo más deficiente en los centros públicos (Bernal y

Lacruz, 2012) – para facilitar, no solo la utilización de metodologías innovadoras dentro del aula (Ordóñez y Mohedano, 2019; Tapia, 2023), sino también para la formación del profesorado en su uso y opciones de aprendizaje en contextos diversos. Aun así, en ambos tipos de centro, la enseñanza a través de prácticas, juegos y excursiones se considera poco satisfactoria, entendiéndose como un foco de intervención en las escuelas, dado que las experiencias de aprendizaje desafiantes, interactivas y comprometidas contribuyen al bienestar del alumnado (Stasulane, 2017). Igualmente, se debe contemplar el tiempo de descanso, considerado deficitario por el alumnado de centros concertados, pues según Clarke y Platt (2023) es un facilitador del bienestar escolar.

El alumnado de centros públicos y privados experimenta más emociones positivas que negativas (del Rosal, Dávila y Cañada, 2022), sobre todo diversión (Swain-Campbell y Quinlan, 2009). En centros concertados también destaca la alegría, una emoción que, al menos en otros niveles educativos, ha demostrado estar relacionada con la satisfacción escolar (Baki, 2020). Además, cabe citar la baja valoración ofrecida a la calma en ambos casos, que resulta preocupante dado que puede ser clave para el bienestar mental (Brown y Shay, 2021). Esta podría estar relacionada con los niveles de estrés que, además, predisponen al estudiante a un menor rendimiento (Valiente-Barroso, Suárez-Riveiro y Martínez-Vicente, 2019). En las emociones negativas destaca en ambos casos el aburrimiento (del Rosal et al., 2022), que puede estar relacionado con el tipo de actividades académicas que se proponen (Nett, Goetz y Hall, 2011), y podría llegar a ser parcialmente explicado por la valoración otorgada a la metodología docente, y más concretamente, a la enseñanza a través de metodologías innovadoras.

En suma, estos resultados evidencian que el alumnado, con independencia del tipo de centro en el que se encuentren escolarizados, está bien en la escuela. Las relaciones positivas que se producen en este espacio continúan siendo la clave de estos elevados niveles, como ya se ha constatado en investigaciones anteriores (Mendiri et al., 2023; Pérez-Sánchez et al., en prensa), apuntando de esta forma a la necesidad de focalizar las intervenciones en mejorar la convivencia en la escuela. Así mismo, se apunta a la relevancia concedida a la metodología docente en el marco de crear experiencias de aprendizaje únicas y significativas para el alumnado (Stasulane, 2017), siendo el aprendizaje de cosas nuevas un aspecto valorado de forma positiva en centros públicos y privados, mientras que se hace especialmente necesario incidir en la formación docente y en la dotación de recursos a los centros educativos – sobre todo, públicos – para que puedan introducir innovaciones en su enseñanzas que contribuyan a la motivación, el interés y el compromiso del alumnado con las escuelas y, con ello, la mejora de su bienestar escolar.

REFERENCIAS

- Addae, E.A., Kühner, S., y Lau, M. (2023). Social context of school satisfaction among primary and secondary school children in Hong Kong. *Children and Youth Services Review*, 148, 1-11. doi:10.1016/j.childyouth.2023.106881
- Alcantara, S.C., González-Carrasco, M., Montserrat, C., Viñas, F., Casas, F., y Abreu, D.P. (2017). Peer violence in the School Environment and Its Relationship with Subjective Well-Being and Perceived Social Support Among Children and Adolescents in Northeastern Brazil. *Journal of Happiness Studies*, 10, 1507-1532. doi:10.1590/1413-81232018242.01302017
- Baki, B. (2020). The Relation between Happiness, School Satisfaction, and Positive Experiences at School in Secondary School Students. *Education and Science*, 46(205), 359-371. doi:10.15390/EB.2020.5587
- Bernal, J.L. y Lacruz, J.L. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España, un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 103-131. <http://www.ugr.es/local/rev163ART5.pdf>
- Brown, C. y Shay, M. (2021). From resilience to wellbeing: Identity-building as an alternative framework for schools' role in promoting children's mental health. *Review of Education*, 9(2), 599-634. doi:10.1002/rev3.3264
- Burke, J. y Minton, S.J. (2019). Well-being in post-primary schools in Ireland: the assessment and contribution of character strengths. *Irish Educational Studies*, 38(2), 177-192. doi:10.1080/03323315.2018.1512887
- Cáceres, C., Muñoz, C. y Valenzuela, J. (2021). Responsabilidad personal docente y motivación escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 175-188. doi:10.6018/reifop.40276
- Clarke, T. y Platt, R. (2023). Children's Lived Experiences of Wellbeing at School in England: a Phenomenological Inquiry. *Child Indicators Research*, 16, 963-996. doi:10.1007/s12187-023-10016-2
- Del Rosal, I., Dávila, M.A., y Cañada, F. (2022). Análisis de las emociones en estudiantes de Educación Primaria al abordar contenidos sobre "El ser humano y la salud". *Ápice. Revista de Educación Científica*, 6(1), 57-73. doi:10.17979/arec.2022.6.1.8656
- Gentile, A. y Arias, F. (2014). La calidad educativa en España. Repaso de su definición normativa y aproximación a un debate todavía actual. *Revista Témpora*, 17, 49-71. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4736/TM_17_%282014%29_03.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Green, C.P., Navarro-Paniagua, M., Ximénez-de-Embún, D.P., y Mancebón, M.J. (2014). School choice and student wellbeing. *Economics of Education Review*, 38, 139-150. doi:10.1016/j.econedurev.2013.11.007
- Konu, A. y Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87. doi:10.1093/heapro/17.1.79
- Ley Orgánica, 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220.
- Lohre, A., Moksnes, U.K., y Lillefjell, M. (2014). Gender differences in predictors of school wellbeing? *Health Education Journal*, 73(1), 90-100. doi:10.1177/0017896912470822

Losada-Puente, L., Mendiri, P., Rebollo-Quintela, N., y Fraguera-Vale, R. (2024). Diseño y validación de un cuestionario de Bienestar Escolar en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 53(3), 267-276. doi:10.17811/rifie.20660

McCallum, F. y Price, D. (2016). *Nurturing wellbeing development in education. From little things, big things grow*. Routledge.

Mendiri, P., Rebollo, N., y Losada-Puente, L. (2023). El bienestar escolar desde la experiencia del alumnado de Educación Primaria. *Educar*, 1-18. doi:10.5565/rev/educar.1818

Murillo, F.J., Almazán, A., y Martínez-Garrido, C. (2020). La elección de centro educativo en un sistema de cuasi-mercado escolar mediado por el programa de bilingüismo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 89-97. doi:10.5209/rced.68068

Narodowski, M. y Gottau, V. (2016). Clases medias y escuela pública. La elección escolar como resistencia. *Perfiles Educativos*, 39(157), 34-51. doi:10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58439

Nett, U.E., Goetz, T., y Hall, N.C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 49-59. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.10.003

Ochoa, A. y Salinas, J.J. (2015). Percepción acerca de la interacción entre maestros y alumnos: su impacto en el bienestar de los estudiantes. *Revista Interações*, 11(38), 153-174. doi:10.25755/int.8496

Ordóñez, E. y Mohedano, I. (2019). El aprendizaje significativo como base de las metodologías innovadoras. *Revista Educativa Hekademos*, 26(12), 18-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985274>

Pérez-Sánchez, M., Losada-Puente, L., y Mendiri, P. (en prensa). *Relaciones sociales y bienestar escolar en educación primaria*. En D. Cobos-Sanchiz, E., López-Meneses, A., Jaén-Martínez, A.H., Martín-Padilla y L. Molina-García (Coords.), Pendiente. Dykinson.

Ramos, B., Castellá, J. y Bedín, L.M. (2019). Subjective well-being, life satisfaction and interpersonal relationships associated to socio-demographic and contextual variables. *Applied Research Quality of Life*, 14, 819-835. doi:10.1007/s11482-018-9611-6

Rogero-García, J. y Andrés-Candelas, M. (2015). Representaciones sociales de los padres y madres sobre la educación pública y privada en España. *Revista de Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), 46-58. doi:10.7203/RASE.9.1.8403

Schwab, S., Markus, S. y Hassani, S. (2024). Teachers' feedback in the context of students' social acceptance, students' well-being in school and students' emotions. *Educational Studies*, 50(5), 978-995. doi:10.1080/03055698.2021.2023475

Stasulane, A. (2017). Factors Determining Children and Young People's Well-being at School. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(2), 165-179. doi:10.1515/jtes-2017-0021

Swain-Campbell, N., y Quinlan, D. (2009). Children's School, Classroom, Social Well-being and Health in New Zealand Mid to Low Decile Primary School. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 44(2), 79-92. Recuperado de: <https://www.proquest.com/docview/747130051?accountid=17197&sourcetype=Scholarly%20Journals>

Tapia, S.R. (2023). Metodologías activas: promoviendo un aprendizaje significativo y motivacional. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 2031-2145. doi:10.37811/cl_rcm.v7i4.7038

Tian, L., Wang, D., y Huebner, E.S. (2015). Development and Validation of the Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 120, 615-634. doi:10.1007/s11205-014-0603-0

Tobia, V., Greco, A., Steca, P., y Marzocchi, G.M. (2019). Children's Wellbeing at School: A Multi-dimensional and Multi-informant Approach. *Journal of Happiness Studies*, 20(3), 841-861. doi:10.1007/s10902-018-9974-2

Valdés, R. y Ramírez-Casas, L. (2021). Prácticas de(in)justicia social en escuelas con buenos indicadores de efectividad escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 787-813. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8073006>

Valiente-Barroso, C., Suárez-Riveiro, J.M., y Martínez-Vicente, M. (2019). Rendimiento académico, aprendizaje y estrés en alumnado de primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 365-374. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63480>

Vaz, S., Falkmer, M., Ciccarelli, M., Passmore, A., Parsons, R., Tan, T., y Falkmer, T. (2015). The personal and contextual contributors to school belongingness among Primary School students. *Plos One*, 10(4), 1-21. doi:10.1371/journal.pone.0123353

Zardeto-Sabec, G., Almeida, R., Gafuri, D., Michele, M., y Reinert, A.J. (2020). Changing education with active methodologies. *Brazilian Journal of Development*, 6(6), 41524-41539. doi:10.34117/bjdv6n6-624

CAPÍTULO 20

LA EMPATÍA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO COMO HABILIDAD CLAVE EN LAS INTERACCIONES ÉTICAS CON SU ALUMNADO

CRISTINA BORJA-TOMÁS*, MARÍA DOLORES VILLENA-MARTÍNEZ*,
MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ**, Y ASUNCIÓN RÍOS-JIMÉNEZ*

**Universidad de Granada; **Universidad de Almería*

INTRODUCCIÓN

Para conseguir una enseñanza y aprendizaje universitario exitosos, el profesorado no puede limitarse a dominar los contenidos de las disciplinas, sino que su práctica profesional debe estar respaldada por un set de habilidades blandas que le permitan mantener una relación adecuada con su alumnado. Demostrada su eficacia, se entiende por habilidades blandas al conjunto de capacidades adquiridas que afectan a cómo las personas se relacionan e interactúan con los demás y con el mundo que los rodea (Pereira y Espada, 2010). Así, la empatía se ha señalado como una habilidad personal clave para el desempeño de la profesión del profesorado universitario (Aldrup, Carstensen y Klusmann, 2022; Enríquez, 2021; Jerez, Orsini y Hasbún, 2016; Marrero, Mohamed y Xifra, 2018; Mendieta, Manosalvas y Barco, 2021; Morales, Correa, y Peinado, 2021; Vizoso, 2019; Zhu et al. 2019).

La empatía se define como la capacidad de entender a los demás y ponerse en su lugar a partir de lo que se observa, comunica o recuerda, e incluye una reacción afectiva al compartir su estado emocional, ya sea positivo o negativo. Esta visión multidimensional de la habilidad fue impulsada por Davis (1996), quien la describe como un conjunto de constructos que involucran tanto la toma de perspectiva como las respuestas afectivas y no afectivas. Por ser una concepción ampliamente aceptada en la actualidad (Carril, 2019; Fernández, 2016; Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008; Navarro, Maluenda y Varas, 2016), será la utilizada en la presente investigación.

Su estudio se ha abordado desde muchas áreas, pero debido al fuerte componente social de esta habilidad, ha tenido una presencia notable en el ámbito educativo, abarcando todas las etapas (Aktas y Sezen, 2018; Baron y Benítez, 2020; Guzmán, 2018; Luna y De-Gante, 2017; Rodríguez et al. 2020; Villena-Martínez, Layton-Jaramillo, Linares-Baeza, Montero-García y Pérez-García, 2022; Vizoso, 2019). En el contexto universitario, la empatía ha sido objeto de análisis por su influencia directa en la calidad de las interacciones entre el profesorado y alumnado (Enríquez, 2021), encontrando diferencias en función del género del docente. Así, numerosos

estudios han reportado el mayor grado de empatía de las mujeres (Enríquez, 2021; Luna y De-Gante, 2017; Mestre, Frías y Samper, 2004; Vizoso, 2019).

Estas interacciones se consideran fundamentales para satisfacer de forma adecuada las exigencias de los modelos de aprendizaje promovidos por el Espacio Europeo de Educación Superior (Aldrup et al., 2022; De-Juanas y Beltrán, 2014). A diferencia de los modelos tradicionales, los modelos centrados en el aprendizaje requieren que las interacciones no solo sean un medio para transmitir el conocimiento, sino que también sirvan como catalizadores que faciliten un aprendizaje activo y colaborativo a través del diálogo, la transmisión de valores y la construcción conjunta del conocimiento (Gargallo, Fernández y Jiménez, 2007; Paschal, 2023; Sales, 2006).

En este sentido, el papel del profesorado trasciende de la mera transmisión del contenido, abarcando también el cuidado del alumnado, la promoción de un entorno ético, justo y equitativo y el establecimiento de relaciones positivas entre profesorado-alumnado (Crisol y sales, 2014; Hortal, 2002). Aldrup et al. (2022) señalan que para conseguir aulas de calidad el profesorado debe proporcionar altos niveles de apoyo emocional, reflejados en un tono afectivo en el aula y respuestas sensibles a las necesidades emocionales, sociales y académicas del alumnado. Para lograr esto, la competencia socioemocional del profesorado, de la cual la empatía es una parte, cobra especial relevancia (Jennings y Greenberg, 2009).

Los estudios avalan que el profesorado universitario con una habilidad empática bien desarrollada aumenta las probabilidades de que el alumnado complete con éxito sus cursos y experimente un aprendizaje más satisfactorio (Meyers, Rowell, Wells y Smith, 2019; Swan y Riley, 2015). Al mismo tiempo, el profesorado más empático puede transmitir y enseñar mejor esta habilidad a sus estudiantes, ya que a través de su comportamiento y actitudes puede modelar y fomentar la comprensión y sensibilidad hacia las emociones y necesidades de los demás (Meyers et al., 2019; Nett, Goetz y Daniels, 2010). Cornelius-White (2007) señala que la empatía del profesorado es uno de los predictores más fuertes de resultados positivos en el alumnado, tanto en su rendimiento académico como en sus resultados afectivos y conductuales. Además, concluye que los comportamientos afectivos del profesorado, como la empatía, están más relacionados con los resultados académicos del alumnado que los comportamientos de instrucción.

Igualmente existen evidencias que sugieren que cuando el profesorado universitario carece de empatía puede convertirse en una barrera para el desempeño de su labor profesional. En concreto, el profesorado que tiene un bajo nivel de empatía presenta dificultades a la hora de establecer relaciones positivas con sus educandos y tiende a mostrar una menor disposición para adaptarse a las necesidades de su alumnado (Swan y Riley, 2015; Wright, 2011). Esto implica que se comprometa el

aprendizaje individualizado y el desarrollo de esta habilidad en el alumnado (Vizoso, 2019). Enríquez (2021) añade que cuando el profesorado universitario no tiene fortalecida esta habilidad aumenta el riesgo de generar conflictos dentro de las aulas debido a su incapacidad para ponerse en el lugar de su alumnado.

En definitiva, estos hallazgos sugieren que la empatía del profesorado puede afectar al aprendizaje exitoso y significativo del alumnado (Aldrup et al., 2022; Mendieta et al., 2021) e influir en las interacciones entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la empatía se configura como una habilidad de especial interés en el ámbito de la formación de maestros, donde los docentes universitarios deben ser modelos para las futuras generaciones de docentes (García et al., 2016). En las facultades de Educación se encuentran profesionales preparados, con amplios conocimientos en las materias, motivados y capaces en su ámbito profesional, sin embargo, pueden afrontar dificultades a la hora de interactuar con su alumnado. En este contexto, el objetivo de este trabajo, que forma parte de una investigación mayor, fue determinar el grado de empatía del profesorado universitario de las facultades de Educación de la Comunidad Valenciana. Se espera encontrar que:

- H1: Este profesorado tenga un grado alto de empatía.
- H2: Las profesoras presenten mayor grado de empatía que los profesores.

MÉTODO

Empleando una metodología cuantitativa y la técnica de encuesta, en este trabajo se ha llevado a cabo un estudio descriptivo con toda la población de docentes de las facultades de Educación de la Comunidad Valenciana. Finalmente, la muestra estuvo compuesta por un número estadísticamente representativo de docentes, según la fórmula de muestreo aleatorio simple para muestra finita (Tagliacarne, 1968).

Participantes

Sobre un total de 1338 docentes de los grados de Ciencias de la Educación de la Comunidad Valenciana a los que se les envió el cuestionario, se conformó una muestra de 331 docentes, quienes respondieron al cuestionario. El 43.5% (n=144) fueron hombres, el 53.8% (n=178) mujeres y el 2.7% (n=9) prefirió no decirlo. El 83.1% de la muestra tenía una edad comprendida entre los 30 y 61 años (31-40 años: 26.9%, 41-50 años: 32.6% y 51-60 años: 23.6%), con un rango que osciló entre los 20-25 y más de 70 años.

Instrumentos y variables

Variables sociodemográficas. Se elaborado ad hoc un cuestionario para obtener información de la muestra relativa a edad, género, formación académica, titulación donde imparte docencia, experiencia docente en la universidad y previa a ella, del profesorado universitario.

Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Davis, 1983), validado con población española, concretamente de la Comunidad Valenciana, por Mestre et al. (2004). Este instrumento no solo proporciona una puntuación global de la empatía de los sujetos, sino que también ofrece medidas independientes de las dimensiones cognitiva y afectiva. Consta de 28 ítems distribuidos en cuatro subescalas, cada una de las cuales incluye siete ítems: Las subescalas Toma de perspectiva (TP) y Fantasía (FS) miden los componentes cognitivos de la empatía. La subescala TP indica la habilidad del sujeto para comprender el punto de vista del otro en situaciones reales, mientras que FS evalúa la capacidad imaginativa del individuo para situarse en contextos imaginarios. Las subescalas Preocupación empática (PE) y Malestar personal (MP) miden los componentes afectivos de la empatía. La subescala PE mide las respuestas emocionales de compasión hacia el malestar de los otros (orientadas al otro) y MP evalúa los sentimientos de ansiedad y malestar que el sujeto experimenta al observar el sufrimiento ajeno (orientadas al yo) (Mestre et al. 2004). Los coeficientes de fiabilidad de las subescalas para la muestra fueron: $\alpha=.762$, $\alpha=.803$, $\alpha=.639$ y $\alpha=.799$. Presenta un formato de respuesta de tipo Likert con cinco puntos.

Procedimiento

Cuando se obtuvo la aprobación por parte del Comité de Ética de la Universidad de Granada (registro 2762/CEIH/2022) para llevar a cabo la investigación, se recopilaban, de las páginas institucionales de la Universidad, los correos electrónicos de todo el profesorado de los grados de Educación de la Comunidad Valenciana. Posteriormente, durante el mes de marzo de 2023, se les envió un correo en el que se les explicaba el objetivo de la investigación y se les invitaba a participar voluntariamente en ella, garantizándoles la confidencialidad y el anonimato de los datos obtenidos. Además, se les adjuntó un enlace a un Google Forms con las instrucciones para la cumplimentación de los instrumentos y la aceptación para participar en la investigación.

Análisis de datos

Los datos se analizaron con el programa estadístico IBM SPSS v. 28. La fiabilidad del cuestionario para la muestra se obtuvo con el estadístico α de Cronbach. Para el estudio descriptivo de la muestra, además de los porcentajes, se han usado estadísticos descriptivos de media, mediana y desviación típica. Para determinar las

diferencias por género se han usado tablas cruzadas en el caso de las variables sociodemográficas, mientras que para la empatía se ha realizado una comparación de medias (T de Student) una vez comprobada la normalidad de los datos con el estadístico Kolmogorov-Smirnov y la igualdad de varianzas con la prueba de Levene. Dado que el grupo 'prefiero no decirlo' tenía muy pocos sujetos no se ha contemplado en este análisis. Los niveles de significación se establecieron en $p < .05$.

RESULTADOS

El análisis de los datos sociodemográficos mostró que El 24.5% de los participantes trabajaban en la Universitat de València, el 23.9% Universitat Jaume I, el 14.8% Universidad Internacional de Valencia, el 14.2% Universitat d'Alacant, el 13% Universidad Católica de Valencia, el 4.8% en la Universidad Cardenal Herrera y otro 4.8% en Florida Universitaria. Según esto, el 62.2% de los encuestados pertenece a un centro público, el 33.8% a un centro de carácter privado y el 3.9% a uno adscrito.

En cuanto a su situación administrativa, las categorías laborales mayoritarias fueron: profesorado asociado (26.3%), contratado doctor (23%), titulares de universidad (19%), ayudante doctor (11.2%) y contratado (10.9%). Aunque de forma minoritaria, también estuvieron representados los becarios de investigación (5.4%), catedráticos de universidad (1.5%), profesores colaboradores (1.2%) y, en igual proporción (0.6%), ayudantes y profesores titulares de escuela universitaria.

Su experiencia en la docencia universitaria osciló entre unos meses y más de 30 años, agrupándose los porcentajes más elevados entre los uno y los 20 años: el 20.2% entre 1 y 5 años, el 23.6% entre 5 y 10 años, el 23.3% entre 10 y 15 años, y el 11.8% entre 15 y 20 años. Por otro lado, el 72.5% de los participantes manifestó tener experiencia docente previa, tanto en la educación formal: infantil y primaria (3.9%), secundaria y bachillerato (8.8%), formación profesional (2.7%) y educación de adultos (2.4%); como en la educación no formal (6%). De ellos, el 48.7% restante indicó haber impartido docencia en varios de estos niveles.

Atendiendo a las áreas de conocimiento, la formación académica del profesorado fue, fundamentalmente, del área de Ciencias Sociales y Jurídicas (58.2%) y específicamente en los grados de pedagogía, psicología y de maestro en sus diferentes especialidades. De ellos, el 33.6% poseía más de un grado universitario. El 21.4% de los participantes estaba formado en titulaciones pertenecientes al área de Arte y Humanidades, un 9% en grados del área de Ciencias de la Salud y en igual porcentaje en carreras del área de Ingeniería y Arquitectura.

Con relación a la medida de la empatía, como se puede observar en la Tabla 1, los resultados indicaron que, en media, el profesorado presentaba un nivel equilibrado de empatía, ya que si bien las puntuaciones en TP, FS y PE fueron altas, la puntuación en MP fue más moderada, indicando esto que el profesorado es capaz de controlar los

sentimientos de malestar que siente al observar las experiencias negativas de los demás.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la empatía

Factor	Dimensión	Mediana	Media	D.S	Rango observado (potencial)
Cognitivo	TP	28	27.78	4.121	13-35 (7-35)
	FS	24	23.61	5.442	7-35 (7-35)
Emocional	PE	29	28.37	3.858	16-35 (7-35)
	MP	15	15.72	4.818	7-32 (7-35)
Empatía	Global	96	95.47	11.127	64-119

TP= Toma de perspectiva; FS = Fantasía; PE= Preocupación Empática; MP= Malestar personal

Al analizar estas medidas de empatía en función del género, encontramos que las puntuaciones medias de las mujeres en TP, FS y PE eran mayores que las de los otros grupos, mientras que en el factor MP es mayor la del grupo ‘Otro’ (Tabla 2).

Tabla 2. Descriptivos de las medidas de empatía en función del género

Dimensión	Factor	Género	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	D. estándar
Cognitivo	TP	Hombre	145	22	13	35	27.13	4.259
		Mujer	177	17	18	35	28.51	3.848
		Otro	9	12	18	30	23.78	3.270
	FS	Hombre	145	22	12	34	22.73	5.401
		Mujer	177	28	7	35	24.45	5.382
		Otro	9	14	11	25	21.33	4.924
Emocional	PE	Hombre	145	19	16	35	27.34	3.874
		Mujer	177	16	19	35	29.43	3.454
		Otro	9	12	19	31	23.89	3.887
	MP	Hombre	145	20	7	27	15.84	4.605
		Mujer	177	25	7	32	15.46	4.872
		Otro	9	15	10	25	18.78	6.418

Como el grupo “Otro” tuvo un número tan reducido (n=9) se excluyó de la comparación. Se analizaron las puntuaciones medias entre hombres y mujeres con la finalidad de conocer si las diferencias encontradas eran significativas. Para ello se utilizó el estadístico T de Student (Tabla 3).

Tabla 3. Comparación de puntuaciones medias en empatía en función del género

	Prueba de Levene de igualdad de varianzas			Prueba T para la igualdad de medias					
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior
	1.406	.237	-3.058	320	.001	-1.383	.452	-2.273	-.493
	0.044	.834	-2.841	320	.002	-1.715	.604	-2.903	-.527
PT									
FS									
PE	2.436	.120	-5.101	320	.000	-2.085	.409	-2.889	-1.280
MP									
	0.246	.620	-.710	320	.239	.378	.532	-.669	1.426

Nivel de significatividad: $p < .05$

Los resultados mostraron que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas en las dimensiones de TP, FS y PE. Sin embargo, en el factor MP no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p=.239$).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados ponen de manifiesto que el profesorado del estudio, perteneciente a las facultades de ciencias de la Educación de la Comunidad Valenciana, presenta una empatía equilibrada, esto es, posee una adecuada capacidad para comprender y reaccionar ante las adversidades de otras personas sin experimentar un malestar excesivo; lo que confirma la primera hipótesis. Estos resultados son consistentes con investigaciones previas que señalan la importancia de la empatía en la profesión del profesorado universitario (Aldrup et al., 2022; Aparicio-Flores et al., 2020; Enríquez, 2021; Rodríguez et al., 2020; Rodríguez et al., 2021).

Asimismo, se han encontrado diferencias de género en los niveles de empatía entre el profesorado universitario. Confirmando la segunda hipótesis, los resultados muestran que las mujeres presentan una mayor capacidad empática que los hombres, tal como han señalado estudios previos (Enríquez, 2021; Hoffman, 1977; Luna y De-Gante, 2017; Mestre et al., 2004; Vizoso, 2019). Las puntuaciones revelaron que las profesoras obtenían valores significativamente más altos en los factores de Toma de perspectiva, Fantasía y Preocupación empática, indicando esto una mayor capacidad de las mujeres para ponerse en el lugar de los demás (TP), imaginar situaciones desde la perspectiva de otros individuos (FS) y mostrar preocupación y compasión hacia el bienestar del alumnado (MP). Sin embargo, en Malestar Personal (MP) no solo no se encontraron diferencias significativas entre los profesores y profesoras, sino que, en ambos grupos, la puntuación media fue inferior a la potencial del factor y a la de los

otros factores. Dado que el MP representa una medida de protección frente a una excesiva implicación emocional, podemos entender que estas puntuaciones ofrecen evidencia del equilibrio empático del profesorado de la muestra, a pesar de las diferencias de género. En la misma línea Luna y De-Gante (2017) demostraron resultados concordantes con esta investigación ya que tampoco encontraron diferencias en el factor Malestar personal.

Navarro et al. (2016) sugieren que estas diferencias podrían tener un origen biológico, aunque también podrían estar asociadas a roles de género. Esto abre la posibilidad de nuevos estudios que aporten evidencias más concluyentes en este ámbito. Tomar conciencia sobre las diferencias en empatía puede motivar al profesorado a reflexionar sobre sus propias creencias, sesgos e interacciones con su alumnado. Según Paschal (2023) esta reflexión es clave para que el profesorado desarrolle un compromiso ético que favorezca una educación más justa y equitativa.

De este estudio se concluye que la muestra de profesorado de las facultades de ciencias de la educación del territorio valenciano presenta un nivel de empatía moderadamente alto y equilibrado, aunque es mayor en las mujeres. Esto supone una garantía para el aprendizaje exitoso del alumnado, tanto en el ámbito cognitivo como en el personal y relacional. A esto le sigue una fase posterior de evaluación de la transferencia de la empatía del profesorado al alumnado.

4.1 Limitaciones y futuras líneas de investigación

Dado que la muestra estuvo compuesta por profesorado de ciencias de la educación de las facultades valencianas, tanto públicas como privadas, los resultados no pueden generalizarse a toda la población de docentes universitarios. Se plantea, por tanto, una futura línea de investigación que permita examinar posibles diferencias entre el profesorado de distintas titulaciones académicas e incluso, de otras comunidades autónomas.

En este trabajo también encontramos una limitación relacionada con la naturaleza del instrumento. Al tratarse de un cuestionario de autoinforme, podría darse un sesgo de deseabilidad social. En futuras investigaciones se sugiere el uso complementario de métodos cualitativos, tales como entrevistas en profundidad o grupos focales, como elemento de contraste.

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento a todo el profesorado de la Comunidad Valenciana que desinteresadamente ha participado en este estudio, que forma parte del proyecto de investigación “La formación ética docente de los futuros profesionales de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria como elemento de selección: diagnóstico y análisis”. Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2021-129018NB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER, UE.

REFERENCIAS

- Aktas, I. y Sezen, G. (2018). The levels of empathy and social problem solving skills of physical education and sports teacher candidates. *Journal on Educational Psychology*, 11(4), 8-14.
- Aldrup, K., Carstensen, B. y Klusmann, U. (2022). Is Empathy the Key to Effective Teaching? A Systematic Review of Its Association with Teacher-Student Interactions and Student Outcomes. *Educ Psychol Rev*, 34, 1177-1216. doi:10.1007/s10648-021-09649-y
- Aparicio-Flores, M., Esteve-Faubel, J., Esteve-Faubel, R. y Álvarez-Teruel, J. (2020). High Academic Self-Efficacy and Dispositional Empathy in Future Teachers. *Sustainability*, 12(17), 1-16. doi:10.3390/su12176728
- Baron, A. y Benítez, H. (2020) Exigencias de la profesión del psicólogo en el ámbito emocional en los alumnos de la Carrera de Psicología. *Revista Científica Internacional*, 6(1).
- Carril, T. (2019). Empatía y perspectiva histórica. Un estudio con profesores de educación primaria en formación. [Tesis doctoral no publicada] Universidad de Valladolid. España.
- Cornelius-White, J. (2007) Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1) 113-143. doi:10.3102/003465430298563
- Crisol, M. y Romero, M. (2014). "Práctica docente versus ética docente". Hacia la mejora de la práctica docente a partir de la ética profesional. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 23-35.
- Davis, M. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- Davis, M. (1996). *Empathy: A social-psychological approach*. Boulder, CO: Westview.
- Enríquez, G. (2021). *Factores sociales, profesionales y personales de la relación docente-estudiante en una universidad privada de Lima*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Perú.
- Fernández, M. (2016). *Empatía y prácticas sociales: Hacia una noción integral de empatía y su vinculación con la motivación y el comportamiento pro-social*. [Tesis doctoral no publicada] Universidad nacional de Córdoba. Argentina
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298.
- Gargallo, B., Fernández, A. y Jiménez, M. (2007). Modelos docentes en la educación superior. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 19, 167-189. doi:10.14201/3256
- Guzmán, K. (2018) La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 340-358. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34211>
- Hoffman, M.L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84(4), 712-722. doi:10.1037/0033-2909.84.4.712
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Declée De Brouwer.
- Jennings, P. y Greenberg, M. (2009) The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. doi:10.3102/0034654308325693

Jerez, O., Orsini, C. y Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 483-506. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>

Luna, A. y De-Gante, A. (2017) Empatía y gestión de conflictos en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Revista de Educación y Desarrollo*, 40, 27-37.

Marrero, O., Mohamed, R. y Xifra, J. (2018) Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Ecociencia*, 5, 1-18. doi:10.21855/ecociencia.50.144

Mendieta, L., Manosalvas, F. y Barco, R. (2021) Educación en valores: empatía y tolerancia en las aulas universitarias. *Mérito*, 3(3), 223-233. doi:10.33996/merito.v3i9.716

Mestre, V., Frías, M. y Samper, P. (2004) La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.

Meyers, S., Rowell, K., Wells, M. y Smith, B. (2019). Teacher empathy: A model of empathy for teaching for student success. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(2), 160-168. doi:10.1080/87567555.2019.1579699

Morales, I., Correa, M. y Peinado, A (2021) Identidad profesional docente en tiempos de crisis: relevancia de la empatía en la práctica pedagógica. *Revista Boletín Redipe*, 10(12), 350-359. doi:10.36260/rbr.v10i12.1594

Navarro, G., Maluenda, J. y Varas, M. (2016). Diferencias en empatía según sexo y área disciplinar en estudiantes universitarios chilenos de la provincia de Concepción, Chile. *Educación*, 25(49), 63-82. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.004>

Nett, U., Goetz, T. y Daniels, L. (2010). What to do when feeling bored? *Learning and Individual Differences*, 20(6), 626–638. doi:10.1016/j.lindif.2010.09.004

Paschal, M. (2023). Ethics in the teaching profession: A practical approach to teachers' professionalism. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 10(3), 82-94. doi:10.1234/ijsses.2023.1003

Pereira, J. y Espada, J. (2010) Habilidades sociales y enfermedad mental. *Avances en Psicología*, 18(1), 59-76.

Rodríguez, E., Moya, M. y Rodríguez, M. (2020) Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 23-50.

Rodríguez, J., Rodríguez, R. y Fuerte, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Propósitos y Representaciones*, 9(1). doi:10.20511/pyr2021.v9n1.1038

Sales, M. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 201-217.

Swan, P. y Riley, P. (2015) Social Connection: Empathy and Mentalization for Teachers. *Pastoral Care in Education*, 33(4), 220-233. doi:10.1080/02643944.2015.1094120

Villena-Martínez, MD., Layton-Jaramillo, S., Linares-Baeza, I., Montero-García, I., y Pérez-García, P. (2022). Perfil empático del estudiantado que accede a los estudios de grado de Educación Primaria. En C. González, R. Sanmartín, y M. Vicent (Eds.), *Nuevos retos educativos e investigación interdisciplinaria* (pp. 545-566). Aula Magna-McGraw Hill.

Vizoso, C. (2019). Empatía en futuros maestros: diferencias por género. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 541–546. doi:10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1636

Wright, G. (2011) Student-Centered Learning in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(3), 92-97.

Zhu, J., Wang, X., He, X., Hu, Y., Li, F., Liu, M. y Ye, B. (2019). Affective and Cognitive Empathy in Pre-teachers With Strong or Weak Professional Identity: An ERP Study. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13(175), 1-8. doi:10.3389/fnhum.2019.00175

CAPÍTULO 21

EFECTO DEL MÉTODO BAPNE EN LA ATENCIÓN Y LA COORDINACIÓN: ESTUDIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

DANIEL GONZÁLEZ DEVESA* E IRENE RODRÍGUEZ ALMEDA**
**Universidad Católica de Ávila; **Universidade de Vigo*

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la educación ha experimentado una evolución significativa hacia métodos que integran diversas disciplinas para abordar el desarrollo integral de los niños. Uno de estos métodos innovadores es BAPNE, una metodología que combina la biomecánica, anatomía, psicología, neurociencia y etnomusicología con el objetivo de fomentar habilidades cognitivas, motrices y socioemocionales (Romero-Naranjo, 2022). Este método, utiliza la percusión corporal como herramienta central (Pons-Terrés et al., 2014), basándose en los principios de las inteligencias múltiples de Gardner para estimular diversas capacidades en los individuos.

En el método BAPNE, las actividades se desarrollan según los planos biomecánicos (horizontal, frontal y sagital) y se incrementan progresivamente en dificultad, sin trabajar todas desde el inicio (Pons-Terrés et al., 2014). Estas actividades están diseñadas para trabajar la doble tarea (dual task), que implica realizar dos actividades simultáneamente, manteniendo una atención equilibrada en ambas. En este contexto, las extremidades inferiores y superiores deben moverse de manera independiente mientras se emplea la voz, ya sea hablada o cantada (Andreu Cabrera y Romero-Naranjo, 2021). Además, las sesiones se organizan en círculos o círculos concéntricos, donde el docente participa activamente como parte del grupo, fomentando la cooperación, el trabajo en equipo y la comunicación entre los participantes (Romero-Naranjo et al., 2014).

El método BAPNE ha demostrado ser altamente efectivo en la activación neuromotora de niños (Romero-Naranjo y Cabrera, 2023). Según Cabrera et al. (2024), BAPNE introduce recursos innovadores en el ámbito de la expresión corporal, diferenciándose de los enfoques tradicionales de la psicomotricidad. Esto se debe a que el método trabaja la motricidad mediante el dual task, en el contexto de las funciones ejecutivas, lo que promueve el desarrollo de la neuromotricidad.

Durante las sesiones de Educación Física con el método BAPNE, el alumnado realiza actividades motrices combinadas con ejercicios rítmicos y tareas cognitivas como cantar, reforzando el enfoque verbal (Romero-Naranjo y Cabrera, 2023). Estas actividades desarrollan habilidades cognitivas (memoria, atención y concentración) y

mejoran aspectos motrices como el tono muscular, postura y coordinación espacial y temporal (Romero-Naranjo y Cabrera, 2023).

El objetivo de BAPNE es estimular cuerpo y mente de manera simultánea, integrando movimiento, ritmo, lenguaje y melodía. Esto lo convierte en un recurso eficaz, especialmente para estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), activando múltiples procesos neurológicos. Además, su enfoque lúdico es clave para mantener la motivación y tiene un impacto positivo en el ámbito emocional (Jauset Berrocal et al., 2014).

Sin embargo, las investigaciones sobre la efectividad del método BAPNE son limitadas y se han centrado mayormente en sus efectos sobre la atención. Son pocos los estudios que han explorado su impacto en otras capacidades cognitivas y motoras, como la coordinación y la agilidad. Por tanto, resulta crucial profundizar en esta área de estudio. El objetivo del presente trabajo es analizar los efectos del método BAPNE en la atención, la coordinación y la agilidad en alumnado de primer curso de Educación Primaria.

MÉTODO

Participantes

Los participantes de este estudio fueron alumnos/as de un centro educativo del norte de España. Los criterios de inclusión fueron estar matriculados en 1º de Educación Primaria y no presentar problemas de salud que impidieran realizar las pruebas de valoración. El alumnado que no deseaba participar fue excluido del estudio. A las familias se les proporcionó un consentimiento informado, explicando su derecho a decidir sobre la participación de sus hijos, y se les aseguró el carácter anónimo del estudio, en cumplimiento de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. Además, se les informó de su derecho a retirar a los alumnos de la investigación en cualquier momento.

Mediciones

Atención

Para valorar la capacidad de atención se administró la prueba de los Senderos de Portellano et al. (2009), que permitió evaluar las funciones relacionadas con la atención selectiva y la atención sostenida. Este test se compone de dos fases. La primera, llamada Sendero Gris, en la que los discentes tuvieron que unir 20 círculos numerados de forma descendente. La segunda, Sendero de Color, que residió en unir 21 círculos de forma ascendente alternando entre los colores amarillo y rosa.

Para puntuar esta prueba se consideraron dos posibles errores: la omisión y la sustitución. Finalmente, para calcular y analizar la puntuación y los resultados finales

de cada sendero se llevó a cabo la siguiente fórmula: Aciertos - (Omisiones + Sustituciones) / Tiempo (s) x 100.

Agilidad

Para valorar la agilidad se hizo uso del test 5x10 m de la batería EUROFIT (Adam et al., 1988). Se ha demostrado que este test es fiable y válido para ser administrado en niños de primaria y secundaria (Opstoel et al., 2015).

El test se realizó en una superficie plana y antideslizante con dos líneas paralelas colocadas a 5 m de distancia. Se pidió a los niños que se situaran detrás de una de las líneas y corrieran hacia la línea opuesta, pisaran sobre ella y regresaran a la línea de inicio, completando un total de 5 idas y vueltas. El tiempo empleado en completar la prueba se midió en segundos.

Coordinación

Para valorar la coordinación óculo-manual se aplicó el test Enhebrar Cuentas de Arnheim y Sinclair (1975). El material utilizado fue: un cronómetro, un cordón de 45 cm con un extremo de plástico y un nudo en el otro, y tuercas de 1 cm (en lugar de cuentas). Siguiendo el protocolo, el sujeto debía enhebrar el mayor número de tuercas posible en 30 segundos, registrando el total como puntuación.

Las valoraciones fueron realizadas durante las sesiones de Educación Física, justo antes de la intervención y una semana después de finalizarla.

Procedimiento

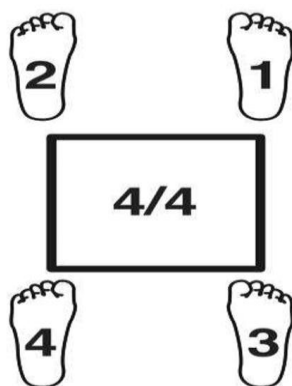
Se seleccionó una muestra de 43 estudiantes, distribuidos en dos grupos: un grupo intervención (GI) de 22 participantes (12 niñas y 10 niños) al que se le aplicó el programa BAPNE, y un grupo control (GC) compuesto por 21 estudiantes (13 niñas y 8 niños). La intervención tuvo una duración de 12 semanas, con dos sesiones semanales.

El programa BAPNE se implementó durante las sesiones de Educación Física en el gimnasio escolar, con una duración de 15 minutos por sesión: 10 minutos dedicados al calentamiento inicial y 5 minutos para la vuelta a la calma. Las sesiones fueron dirigidas por la autora del estudio, en colaboración con el profesor de Educación Física del centro. Todos los ejercicios se realizaron en un gran círculo o en círculos concéntricos, utilizando la canción infantil "Campanero" para facilitar la coordinación y la disociación corporal.

La intervención se estructuró en secuencias progresivas: inicialmente, se programaron actividades sencillas para seguir ritmos con las manos y los pies de forma individual y simultánea. Una vez dominada esta dinámica, se introdujo la canción para trabajar la disociación entre las extremidades superiores, inferiores y la

voz. El trabajo motriz se organizó a partir de figuras geométricas, comenzando por el cuadrado (Figura 1). Los participantes debían visualizar mentalmente esta figura en el suelo y desplazarse sobre ella al ritmo de 4/4, colocando los pies en las esquinas y dando una palmada en cada pulso. Posteriormente, se introdujo la figura del triángulo, utilizando un ritmo ternario (3/3), lo que añadió complejidad a los desplazamientos.

Figura 1. Movimiento en el espacio (Adaptado de Romero Naranjo y Andreu Cabrera, 2023b)



En la siguiente fase, se practicó percusión corporal variando el ritmo, la velocidad y la voz. Como variante, los participantes ejecutaban el ejercicio de manera opuesta al director, tanto en grupo como en parejas. Se realizaron desplazamientos por el espacio, imitando diversas formas y temáticas (como animales o profesiones), trabajando así la expresión corporal. Simultáneamente, los participantes cantaban la canción, añadiendo palmadas en un ritmo específico para cada variante.

Luego, el alumnado trabajó en parejas, verbalizando rápidamente la secuencia numérica 1, 2 y 3 de forma alterna. Posteriormente, se sustituyó uno de los números por una palmada. La última secuencia consistió en la interpretación de un canon musical, donde los estudiantes, organizados en grupos, cantaban la melodía en intervalos temporales escalonados.

En todas las actividades se introdujeron variaciones en ritmo y velocidad, además de ejercicios de motricidad fina para potenciar la coordinación y la agilidad.

Análisis de datos

Las estadísticas se calcularon utilizando el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v24, Armonk, NY: IBM Corp.). Todos los valores se presentan como media $\pm$ desviación estándar. El nivel de significancia estadística se estableció en $p < 0,05$. Se realizó la prueba de Shapiro-Wilk para comprobar la normalidad de la distribución. Para identificar diferencias entre los grupos antes de la intervención, así

como para analizar los efectos del programa, se realizaron pruebas T para muestras independientes y pruebas T para muestras relacionadas.

RESULTADOS

En este estudio participaron 43 estudiantes, 25 niñas y 18 niños, con una edad media de $6,84 \pm 0,37$ años. La intervención se desarrolló sin contratiempos, y no se reportaron quejas ni inconvenientes, lo que confirma su viabilidad.

Los valores iniciales obtenidos por ambos grupos en la línea base se detallan en la Tabla 1. No se observaron diferencias significativas en agilidad, coordinación y el sub-test GRIS, entre ambos grupos. Sin embargo, se encontraron diferencias significativas a favor del GI ($p < 0,001$) en el sub-test COLOR.

Tabla 1. Valores obtenidos en el inicio del programa por cada grupo

	GI (n=22)	GC (n=21)	Valor <i>p</i>
Género (niño/niña)	10/12	8/13	
Agilidad	$28,45 \pm 2,09$	$28,38 \pm 2,48$	0,917
Coordinación	$9,77 \pm 2,20$	$9,90 \pm 1,76$	0,830
GRIS	$19,91 \pm 5,27$	$18,48 \pm 7,62$	0,477
COLOR	$10,67 \pm 3,68^*$	$5,75 \pm 3,44$	<0,001

Nota: *Marca diferencias significativas entre grupos

En la Tabla 2 se muestran los efectos del programa sobre las variables analizadas. En el análisis intra-grupo, se observaron cambios significativos únicamente en GI en el nivel de coordinación ($p < 0,005$). La comparación inter-grupos reveló mejoras significativas en el GI en las variables GRIS ($p < 0,001$) y COLOR ($p < 0,001$).

Tabla 2. Efectos del programa a nivel intra grupo e inter grupo

	GI (n=22)			GC (n=21)			Comparación grupos post (<i>p</i> -valor)
	Pre-test	Post-test	Diferencia	Pre-test	Post-test	Diferencia	
Agilidad	$28,45 \pm 2,09$	$25,50 \pm 1,97$	$-2,95 \pm 1,25$	$28,38 \pm 2,48$	$26,71 \pm 3,18$	$-1,67 \pm 2,69$	0,138
Coordinación	$9,77 \pm 2,20$	$10,77 \pm 2,22^*$	$1 \pm 1,69$	$9,90 \pm 1,76$	$10,10 \pm 2,07$	$0,19 \pm 2,44$	0,308
GRIS	$19,91 \pm 5,27$	$26,07 \pm 5,42^+$	$6,16 \pm 5,73$	$18,48 \pm 7,62$	$17,12 \pm 7,17$	$-1,36 \pm 9,18$	<0,001
COLOR	$10,67 \pm 3,68$	$16,86 \pm 3,34^+$	$6,19 \pm 1,99$	$5,75 \pm 3,44$	$8,55 \pm 8,04$	$2,80 \pm 7,32$	<0,001

*Nota:**Marca las diferencias significativas ($p < 0,05$) entre pre-test y post-test para cada grupo.⁺

Marca las diferencias significativas ($p < 0,01$) entre pre-test y post-test entre grupos

DISCUSIÓN

El objetivo principal del estudio fue identificar los efectos del método BAPNE en la atención, coordinación y agilidad de estudiantes de primer curso de Educación Primaria. Los hallazgos pueden ser particularmente relevantes para educadores, profesionales del deporte, investigadores en ciencias del ejercicio y terapeutas ocupacionales interesados en explorar el impacto de métodos innovadores como BAPNE en el desarrollo cognitivo y motriz de niños en edades tempranas.

Los resultados obtenidos en este estudio son coherentes con investigaciones previas que evalúan el impacto del método BAPNE en la atención. Por ejemplo, Romero-Naranjo et al. (2023) reportaron mejoras en la atención de estudiantes de 10-11 años tras aplicar BAPNE utilizando el test d2. De manera similar, Cozzutti et al. (2017) aplicaron el método a estudiantes de 8 años y observaron mejoras significativas en la atención visual selectiva tras 13 semanas de intervención. Torró-Biosca et al. (2019) también evidenciaron mejoras en la atención sostenida y las funciones ejecutivas en estudiantes de 8 años, tras 16 semanas de intervención con BAPNE.

El método BAPNE ha demostrado tener beneficios no solo en niños, sino también en adolescentes, como lo señalaron Romero-Naranjo et al. (2023), quienes observaron mejoras en la atención en esta población. Además, Latre-Nava et al. (2019) destacaron los efectos positivos del método en alumnado en riesgo de exclusión social. Otros estudios, como los de Castelló-Juan et al. (2019) y Ros-Silla et al. (2019), también reportaron mejoras significativas en las funciones ejecutivas de estudiantes de primaria tras la aplicación del método BAPNE. Aunque estos resultados son prometedores, es crucial tener en cuenta posibles diferencias basales entre los grupos y el contexto específico de cada intervención, lo que puede influir en la interpretación y generalización de los resultados.

En cuanto a los efectos del programa BAPNE sobre la coordinación, aunque diversos estudios teóricos sugieren sus beneficios, las investigaciones empíricas que lo analizan siguen siendo limitadas. Un estudio relevante es el de Žitkevičienė (2023) que evaluó la coordinación óculo-manual en niños de 4-5 años tras 9 meses de intervención en clases de Música. A través de observaciones y entrevistas, el estudio reportó un impacto positivo en las habilidades motoras finas, como la coordinación óculo-manual, aunque sin cuantificación estadística debido a su enfoque cualitativo. De manera similar, Carretero-Martínez et al. (2014), investigaron el desarrollo psicomotor en estudiantes de Educación Primaria mediante un programa en clases de Música. Al igual que en nuestro estudio, el grupo control obtuvo una media ligeramente superior en el pretest, aunque sin diferencias significativas. No obstante, los resultados posttest mostraron mejoras significativas en el grupo intervención,

tanto a nivel intragrupal como intergrupar, lo que refuerza el potencial del método para mejorar la coordinación motora.

Este estudio ofrece una aproximación novedosa al explorar el impacto del método BAPNE en áreas como la atención, la coordinación y la agilidad en estudiantes de primaria. Además, los resultados sugieren que el método puede implementarse fácilmente en programas escolares sin necesidad de recursos adicionales, como materiales complejos o costosos. Esto hace que el método BAPNE sea accesible y atractivo para su aplicación en diversas instituciones educativas. Sin embargo, también es necesario reconocer algunas limitaciones. La principal limitación es el tamaño reducido de la muestra, lo que puede haber afectado la potencia estadística y la generalización de los resultados. Además, la duración de las sesiones de intervención fue relativamente corta, lo que podría haber limitado el impacto en ciertas variables, como la agilidad. Otro aspecto importante es la falta de equivalencia en la línea base entre los grupos, lo que dificulta la confirmación de los efectos del método BAPNE sobre la atención de manera concluyente.

Este estudio no está exento de limitaciones. En primer lugar, la muestra fue de tamaño reducido. En segundo lugar, las sesiones integradas en la intervención tuvieron una duración corta. Por último, el efecto del método BAPNE sobre la atención no se pudo confirmar por completo, dado que los grupos no eran equiparables en la línea base.

En conclusión, el estudio realizado indica que el método BAPNE se presenta como una disciplina novedosa e innovadora para ser utilizada en el ámbito educativo. Su implementación puede influir positivamente en la capacidad de atención selectiva y sostenida y en la coordinación óculo-manual. No obstante, son necesarias investigaciones con mayor tamaño muestral y con intervenciones largas para corroborar estos hallazgos.

REFERENCIAS

- Adam, C., Klissouras, M., Ravazollo, R., Renson, W., y Tuxworth, W. (1988). *EUROFIT: European Test of Physical Fitness*. Rome, Italy: Council of Europe, Committee for the Development of Sport.
- Andreu Cabrera, E. y Romero-Naranjo, F.J. (2021). Neuromotricidad, Psicomotricidad y Motricidad. Nuevas aproximaciones metodológicas. *Retos*, 42, 924–938. doi:10.47197/retos.v42i0.89992
- Arnheim, D.D. y Sinclair, W.A. (1975). *The clumsy child: A program of motor therapy*. CV Mosby.
- Cabrera, E.A., Javier, F., Naranjo, R., Lledó, A.L., y Romero-Naranjo, F.J. (2024). Habilidades motrices y neuromotricidad. Justificación teórico-práctica a través del método BAPNE. *Retos*, 52, 338–349.
- Carretero-Martínez, A., Romero-Naranjo, F.J., Pons-Terrés, J.M., y Crespo-Colomino, N. (2014). Cognitive, Visual-spatial and Psychomotor Development in Students of Primary

Education through the Body Percussion – BAPNE Method. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 1282–1287. doi:10.1016/j.sbspro.2014.09.363

Castelló-Juan, B., Antón-Suay, M.T., Flores-Morales, N., Vicede-Reche, M., y Romero-Naranjo, F.J. (2019). Evaluating executive functions in primary school children in Alicante using body percussion. In E. Soriano, C. Sleeter, M.A. Casanova, R.M. Zapata, y V.C. Cala (Eds.), *The Value of Education and Health for a Global, Transcultural World*, vol 60. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 559–566).

Cozzutti, G., Guaran, F., Blessano, E., y Romero-Naranjo, F.J. (2017). Effects on Executive Functions in the BAPNE Method: A Study on 8-9 Years Old Children in Friuli Venezia Giulia, Italy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 900–907. doi:10.1016/j.sbspro.2017.02.126

Jauset Berrocal, J.A., Tripovic, Y., y Romero Naranjo, F.J. (2014). El método BAPNE y su repercusión en las capacidades cognitivas. In M.T.T. Ybáñez, J.D.Á. Teruel, y N.P. Buades (Eds.), *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad* (pp. 1672–1686).

Latre-Nava, S., Martínez-Fernández, X., Rodríguez-Masafrets, A., Puigdevall-Cayuela, A., Torre, G., Finestres-Alberola, J., y Romero-Naranjo, F. J. (2019). Cognitive stimulation in adolescents at risk of exclusion using the BAPNE method. In *The Value of Education and Health for a Global, Transcultural World*, vol 60. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 489–499).

Opstoel, K., Pion, J., Elferink-Gemser, M., Hartman, E., Willemse, B., Philippaerts, R., ... Lenoir, M. (2015). Anthropometric characteristics, physical fitness and motor coordination of 9 to 11 year old children participating in a wide range of sports. *Plos ONE*, 10(5), 1–16. doi:10.1371/journal.pone.0126282

Pons-Terrés, J.M., Romero, A.A., Naranjo, N., Colomino, C., y Cárdenas, A.L. (2014). Estimulación de la Atención Dividida. Didáctica de la Percusión Corporal - Método BAPNE. In M.T.T. Ybáñez, J.D.Á. Teruel, y N.P. Buades (Eds.), *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad* (pp. 1040–1050).

Portellano, J.A., Martínez Arias, R., y Zumárraga, L. (2009). *ENFEN. Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños*. Hogrefe.

Romero-Naranjo, F.J. (2022). BAPNE FIT: Neuromotricity and Body Percussion in Physical Activity and Sport Sciences. *The Educational Review, USA*, 6(2), 37–44. doi:10.26855/er.2022.02.001

Romero-Naranjo, F.J. y Andreu-Cabrera, E. (2023). Condición física y Neuromotricidad. Justificación teórico-práctica según el método BAPNE. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deportes y Recreación*, 50, 215–227.

Romero-Naranjo, F.J. y Cabrera, E.A. (2023). Los Diez Pilares de la Neuromotricidad. Justificación teórico-práctica según el método BAPNE. *Retos*, 50, 357–370.

Romero-Naranjo, F.J., Pons-Terrés, J.M., Romero-Naranjo, A.A., Crespo-Colomino, N., Liendo-Cárdenas, A., Jauset-Berrocal, J.A., ... Tripovic, Y. (2014). La percusión corporal como estímulo para alumnos con déficit de atención y concentración. In M.T.T. Ybáñez, J.D.Á. Teruel,

y N.P. Buades (Eds.), *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad* (pp. 1120–1130).

Romero-Naranjo, F.J., Pujalte-Cantó, F.J., y Arnau-Mollá, A.F. (2023). Body percussion and selective attention. Interdisciplinary quantitative study through neuromotricity activities BAPNE method based on the dual task in Primary Education. *Retos*, 48, 844–860. doi:10.47197/RETOS.V48.97661

Romero-Naranjo, F.J., Sayago-Martínez, R., Jiménez-Molina, J.B., y Arnau-Mollá, A.F. (2023). Pilot Study of the Assessment of Anxiety and Attention through Body Percussion and Neuromotricity in Secondary School Students in Physical Education, Music and Visual Arts classes. *Retos*, 47, 573–588. doi:10.47197/RETOS.V47.95595

Ros-Silla, E., Valcárcel-Marsa, S., Jaikel-Arce, D., Berlai, S., Giglio, R., Payro-Escobar, A., y Romero-Naranjo, F.J. (2019). Attention in conservatoire students using body percussion following the BAPNE method. In E. Soriano, C. Sleeter, M.A. Casanov, R.M. Zapata, y V.C. Cala (Eds.), *The Value of Education and Health for a Global, Transcultural World*, vol 60. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 448–455).

Torró-Biosca, R., Aparici-Mínguez, F., Arnau-Mollá, F.A., Ulate-Orozco, R.M., Cabrera-Quirós, D.A., y Romero-Naranjo, F.J. (2019). 10.15405/epsbs.2019.04.02.94. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 1–7. doi:10.15405/epsbs.2019.04.02.94

Žitkevičienė, D. (2023). Developing Fine Motor Skills of Pre-School Children Using the Bapne Method in Musical Activities. *ICERI2023 Proceedings*, 1(February), 8492–8499. doi:10.21125/iceri.2023.2163

CAPÍTULO 22

APLICACIÓN Y ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA

MARÍA FERNÁNDEZ RIVAS*, EVELIA FRANCO ÁLVAREZ**,
Y CARMEN OCETE CALVO*

**GICAF Research Group, Departamento de Educación,
Métodos de Investigación y Evaluación, Universidad Pontificia Comillas;*
***Universidad Loyola Andalucía*

INTRODUCCIÓN

La apuesta legislativa hacia la escolarización en centros ordinarios de los estudiantes con discapacidad ha ido en aumento en la última década (Rocuant et al., 2024). Muestra de ello son los datos recogidos en el documento del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2023) donde el 84,2% de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad o trastorno grave han estado escolarizados en enseñanzas ordinarias durante el curso académico 2022-2023, aumentando en aproximadamente un 0,5% en comparación con el curso académico 2021-2022 (83,8%) (MEFP, 2022). Cabe destacar que, del total de estudiantes con discapacidad escolarizados en enseñanzas ordinarias, un 29,1% son mujeres. Por otro lado, respecto al tipo de discapacidad que presentan estos estudiantes, se observa que el 23,4% son personas con discapacidad intelectual (DI) y el 29,9% estudiantes que padecen Trastorno del Espectro Autista (TEA), asociado, en muchos de los casos, a DI (MEFP, 2023).

Es por este motivo, que la inclusión educativa es fundamental para el éxito académico de los estudiantes con DI. Así lo establece la ley educativa actual, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020), donde en el preámbulo se establece la necesidad de cumplir con “los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño universal de aprendizaje (...)” (p. 122873). Además, en el principio b) dispuesto en el artículo 1 de esta misma ley, se establece que debe garantizarse la igualdad de oportunidades a través de una educación inclusiva, permitiendo superar cualquier tipo de discriminación derivada, entre otros, de cualquier tipo de discapacidad. También se incluyen principios pedagógicos que ponen énfasis en la necesidad de incluir refuerzos, flexibilización o alternativas metodológicas efectivas para la inclusión educativa (artículo 19, LOMLOE, 2020).

A pesar de todo esto, y de la clara intención de fomentar la educación inclusiva, en ocasiones se observan barreras que impiden dicha inclusión como, por ejemplo, la escasa experiencia docente y la falta de formación del profesorado y/o los recursos disponibles (Ocete et al., 2024; Sisto et al., 2021). Como indican los estudios de Hotham et al. (2017) y Hutzler y Barak (2017), aquellos maestros con mayor experiencia docente y formación acerca de la inclusión de personas con DI tendrán mayores niveles de seguridad debido a su mayor repertorio de estrategias.

En el caso de Educación Física (EF), una de las problemáticas para fomentar la inclusión social es el aumento del desinterés por la realización de actividades físicas a medida que el alumnado avanza en el sistema educativo, siendo más acentuado en mujeres (Ocete, 2024; Fin et al., 2017). Por este motivo, y con el objetivo de aumentar el interés y la motivación de los estudiantes con y sin discapacidad, en EF se establecen estrategias y conductas motivacionales relacionadas con el modelo de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2017). Esta teoría, en líneas generales, hace referencia a la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones y expresar sus deseos (Erwin et al., 2009). Además, según la TAD, la motivación e intención de participación en las actividades físicas y deportivas, se relacionan con las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB), las cuales hacen referencia a la autonomía, la competencia y las relaciones (Aelterman et al., 2016). Si se consigue cubrir las NPB aumentará la motivación y la intención de realizar actividades físicas y deportivas y, por tanto, se verá afectada positivamente la inclusión educativa.

Sin embargo, aunque se llevan a cabo intervenciones que estudian el efecto de diferentes teorías para fomentar la motivación de los estudiantes con y sin DI en las clases de EF, no siempre queda claras las estrategias aplicadas para fomentar esa motivación (Prestwich et al., 2014). Por ello, Ahmadi et al. (2023) establecen una clasificación de conductas motivacionales docentes para Educación Física, la cual incluye los componentes de las NPB, y por tanto crea y clasifica las conductas motivacionales docentes relacionadas con el Apoyo a la Autonomía (AS), Apoyo a la Competencia (CS) y Apoyo a las Relaciones (RS). Aunque la propuesta es un claro aterrizaje de una teoría a la puesta en práctica en las clases de EF, esta propuesta no tiene en cuenta que en los centros ordinarios hay un porcentaje elevado de alumnado con DI y que, por tanto, es necesario valorar si esas estrategias tienen un efecto similar en todos los estudiantes independientemente de la diversidad del aula.

Es por todo esto, que este estudio pretende evaluar las conductas motivacionales docentes propuestas por Ahmadi (2023) en un contexto escolar ordinario dentro de las clases de EF con personas con DI. Concretamente, se plantean dos objetivos específicos:

- Conocer la importancia de las conductas motivacionales para el profesorado en clase de EF con estudiantes con DI.

- Describir la presencia de estas conductas en clase de EF en presencia de alumnado con DI.

MÉTODO

Para llevar a cabo este estudio, se ha llevado a cabo una metodología cuantitativa, descriptiva y no experimental (Cea D'Ancona, 2001; González Tirados, 2009).

Participantes

La muestra utilizada para este estudio está compuesta por el total de los profesores de Educación Física de un centro público ordinario de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid donde hubiera matriculados alumnos con DI. Así, la muestra de este estudio está formada por 7 maestros de Educación Física, de los cuales un 71,4% son hombres y el 28,6% son mujeres. Todos ellos son maestros de Educación Primaria y, además, un 42,9% de la muestra es también especialista en Educación Infantil.

Instrumento

El instrumento utilizado es un cuestionario formado por 82 preguntas. De todas ellas, las primeras 12 preguntas recogen el consentimiento informado y aceptación de participación, así como datos sociodemográficos tales como: edad, sexo, experiencia docente... Las 70 siguientes preguntas, recogían tres de las categorías de las conductas motivacionales docentes establecidas por Ahmadi et al. (2023):

- Apoyo a la Autonomía (AS): 11 conductas motivacionales docentes.
- Apoyo a la Competencias (CS): 17 conductas motivacionales docentes.
- Apoyo a las Relaciones (RS). 7 conductas motivacionales docentes.

Cada pregunta debía ser valorada a través de una escala de Likert del 1 al 5, donde 1 es completamente en desacuerdo y 5 es completamente de acuerdo en dos aspectos, importancia y presencia de esa estrategia motivacional.

El cuestionario fue digitalizado y enviado por email a todos los maestros del centro especializados en Educación Física, tanto de la etapa de Infantil como de la de Primaria.

Procedimiento

En primer lugar, y dada la importancia de que el profesorado tenga una formación específica (Franco y Coterón, 2017; Cheon et al., 2018), se llevó a cabo una formación de 3 horas sobre las conductas motivacionales docentes con el objetivo de que pudieran conocerlas y, posteriormente, aplicarlas en sus clases a lo largo de una unidad didáctica. Esta formación, contemplaba los siguientes bloques:

- Motivación y teoría de la autodeterminación.

- Necesidades Psicológicas Básicas
- Conductas motivacionales docentes para fomentar la práctica de actividad física en el contexto escolar en general y en personas con DI y/o mujeres con DI en particular.

La formación contempló dos actividades clave para la reflexión de las conductas motivacionales docentes en las clases de Educación Física, tanto a nivel de importancia como de factibilidad de aplicación. Estas actividades se llevaron a cabo en tres grupos y consistieron en:

- Actividad 1: se entregó a cada grupo unas etiquetas con estrategias motivacionales de la Guía PAFIC (Fernández et al., 2010) para el contexto escolar de EF. Los maestros de EF debían elegir 10 estrategias y ordenarlas según la importancia que tienen en sus clases.

- Actividad 2: se realizó una actividad similar, pero en este caso, con las conductas motivacionales docentes de AS, CS y RS propuestas por Ahamadi (2023). En este caso, se les pidió que seleccionar 5 de cada categoría y de nuevo, que las ordenaran según la importancia y presencia en sus clases.

Una vez terminada la formación y, por tanto, habiendo reflexionado en pequeños grupos sobre la importancia de las conductas motivacionales docentes en las clases de EF en presencia de estudiantes con DI, los docentes debían aplicar dichas estrategias a lo largo de una unidad didáctica. Una vez terminada esta unidad didáctica, los maestros contestaron el cuestionario online para conocer su valoración sobre la importancia y presencia de dichas estrategias en sus clases.

Análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis de descriptivo a través de frecuencia. Para ello, se utilizó el programa IBM SPSS Statistics versión 28.

RESULTADOS

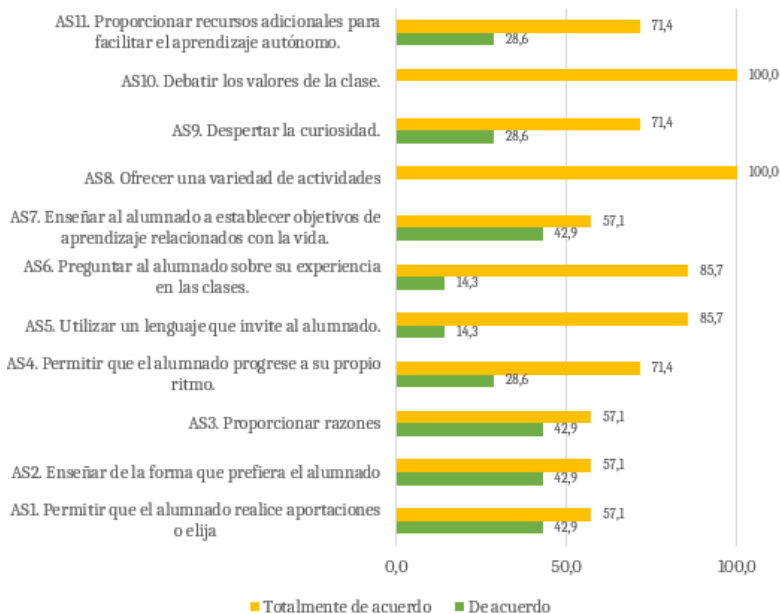
En líneas generales, se observa un gran acuerdo sobre la importancia y presencia de las conductas motivacionales docentes respecto al AS, CS y RS (tabla 1). Respecto a las medias en las respuestas, únicamente se observan medias por debajo de 4, y con desviaciones estándar bajas respecto a la presencia de las siguientes conductas motivacionales: permitir que el alumnado realice aportaciones o elija (AS1: $M=3,71$; $DS=0,95$), proporcionar razones (AS3: $M=3,57$; $DS=0,79$), permitir que el alumnado progrese a su propio ritmo (AS4: $M=3,86$; $DS=0,9$) y fomentar que el alumnado supervise su progreso y esfuerzo (CS14: $M=3,29$; $DS=0,95$).

Tabla 1. Frecuencias de las conductas motivacionales docentes en base a los componentes de las NPB

	AS	CS	RS
Media	4,44	4,60	4,83
Mediana	4,41	4,62	4,86
Desv. estándar	0,26	0,18	0,17
Mínimo	4,09	4,32	4,50
Máximo	4,77	4,82	5,00

Respecto a las frecuencias sobre la importancia de las estrategias de AS, en la Figura 1 se observa un gran acuerdo respecto a las diferentes propuestas. En concreto, se puede observar que el 100% de los expertos están de acuerdo o muy de acuerdo con la importancia de todas las conductas motivacionales docentes respecto al AS. Cabe destacar que las estrategias AS10 y AS8 sobre debatir valores y ofrecer gran variedad de actividades son las estrategias donde más de acuerdo están (totalmente de acuerdo: 100%).

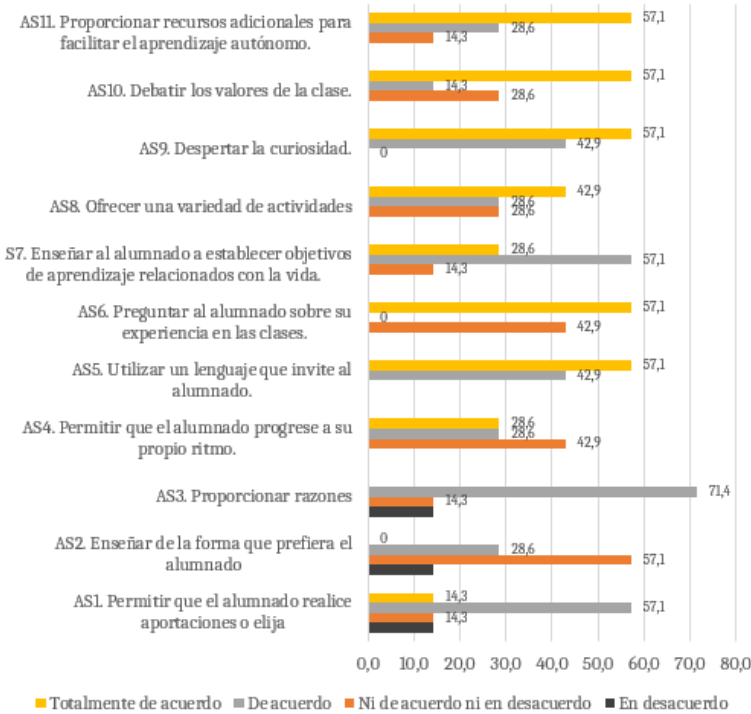
Figura 1. Frecuencias sobre la importancia de las estrategias motivaciones de AS
IMPORTANCIA: Apoyo a la Autonomía (AS)



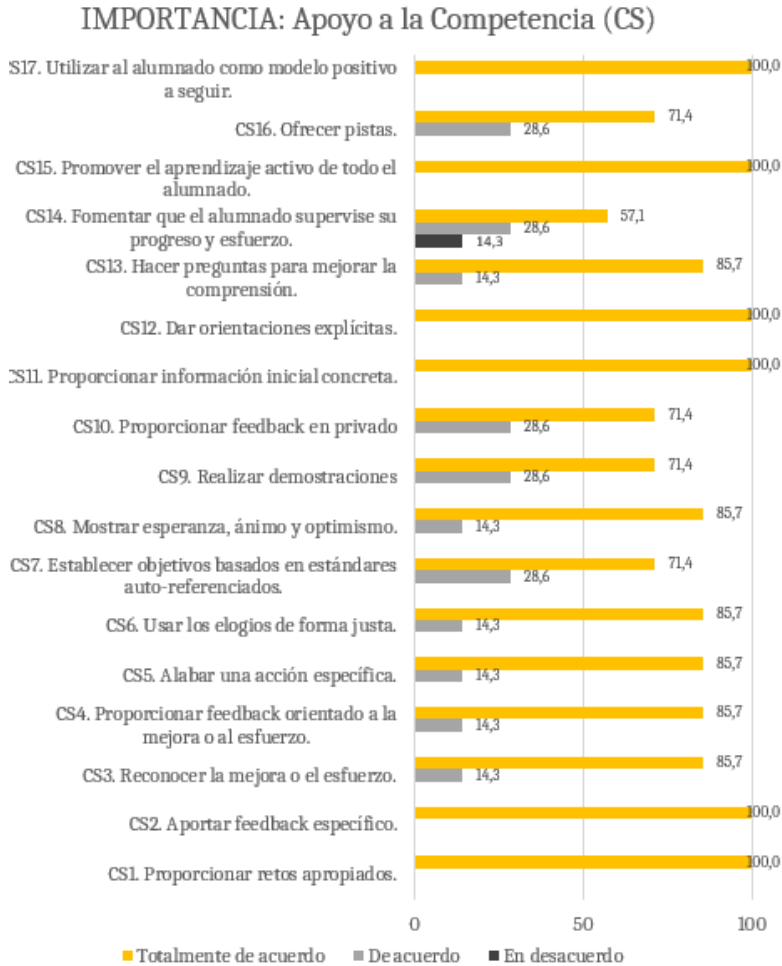
En la Figura 2, se muestran las frecuencias respecto a la presencia de estas estrategias (AS), pudiendo observar mayores discrepancias entre los expertos. Así, se observa que respecto a permitir que el alumnado realice aportaciones o elija (AS1), enseñar según prefiera el estudiante (AS2) y proporcionar razones (AS3) hay

expertos en desacuerdo con la afirmación (AS1=14,3%; AS2=14,3%; AS3=14,3%). A pesar de ello, en el caso de AS1 y AS3, más del 50% de la muestra está de acuerdo con la presencia de estas estrategias (AS1=57,1%; AS3=71,4%). En el caso de AS2 los expertos tienen una opinión neutra sobre la presencia de esta estrategia (Ni de acuerdo ni en desacuerdo: AS2=57,7%).

Figura 2. Frecuencias sobre la presencia de las estrategias motivaciones de AS
PRESENCIA: Apoyo a la Autonomía (AS)

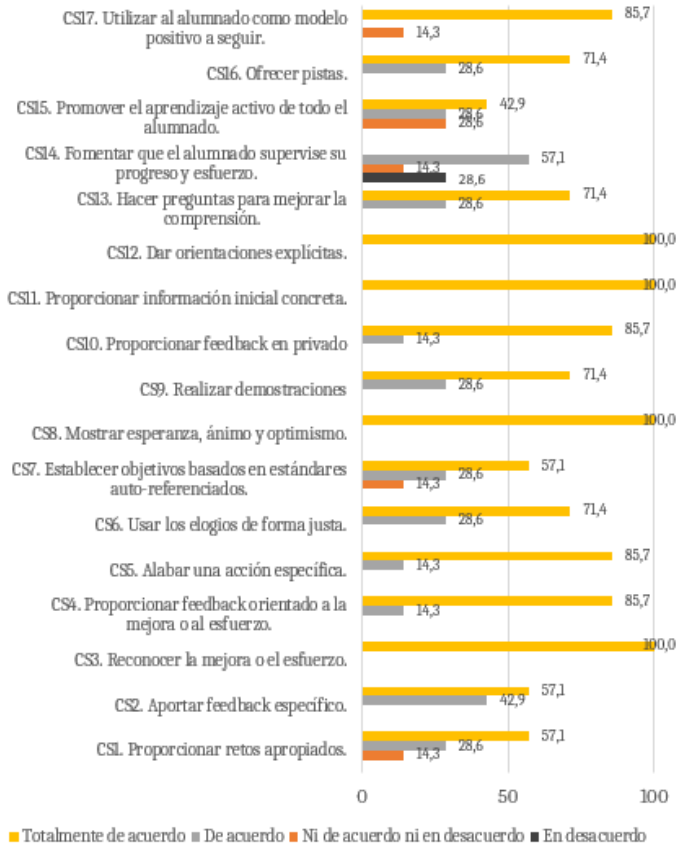


En segundo lugar, respecto a las conductas motivacionales docentes que fomentan el CS, la mayor parte de los encuestados están de acuerdo o totalmente de acuerdo sobre la importancia de estas estrategias (Figura 3). Únicamente en la conducta acerca de fomentar que el estudiante supervise su progreso y esfuerzo (AS14), un 14,3% de la muestra indica que está en desacuerdo.

Figura 3. Frecuencias sobre la importancia de las estrategias motivaciones de CS

Dentro de las estrategias de CS, se observa que existen mayores discrepancias sobre su presencia en las aulas de EF con alumnado con DI (Figura 4). Así, aunque en la mayor parte de las estrategias se aprecia que la mayoría de los encuestados están de acuerdo o totalmente de acuerdo con ellas, cabe destacar que las estrategias CS3 sobre reconocer la mejora y el esfuerzo, CS8 acerca de mostrar esperanza, ánimo y optimismo, CS11 sobre proporcionar información inicial correcta y CS12 acerca de dar orientaciones explícitas, en las que se aprecia que el 100% de la muestra está totalmente de acuerdo sobre la presencia de estas en las clases de EF. Por el contrario, destaca la estrategia CS14 sobre fomentar que el alumnado supervise su progreso y esfuerzo, donde el 28,6% de la muestra está en desacuerdo sobre su presencia en las aulas. A pesar de ello, el resto de la muestra está de acuerdo o totalmente de acuerdo.

Figura 4. Frecuencias sobre la presencia de las estrategias motivaciones de CS
PRESENCIA: Apoyo a la Competencia (CS)



Por último, respecto a las estrategias motivaciones sobre RS, se observa que la mayoría de los encuestados está totalmente de acuerdo tanto en la importancia (Figura 5) como en la presencia (Figura 6) de éstas en las aulas de EF con alumnado con DI. Únicamente cabe destacar la estrategia RS7 sobre agrupar a los alumnos con intereses similares, donde un 14,3% de la muestra considerar estar totalmente en desacuerdo con su importancia a la hora de aplicarla en las aulas de EF con alumnado con DI.

Figura 5. Frecuencias sobre la importancia de las estrategias motivaciones de RS

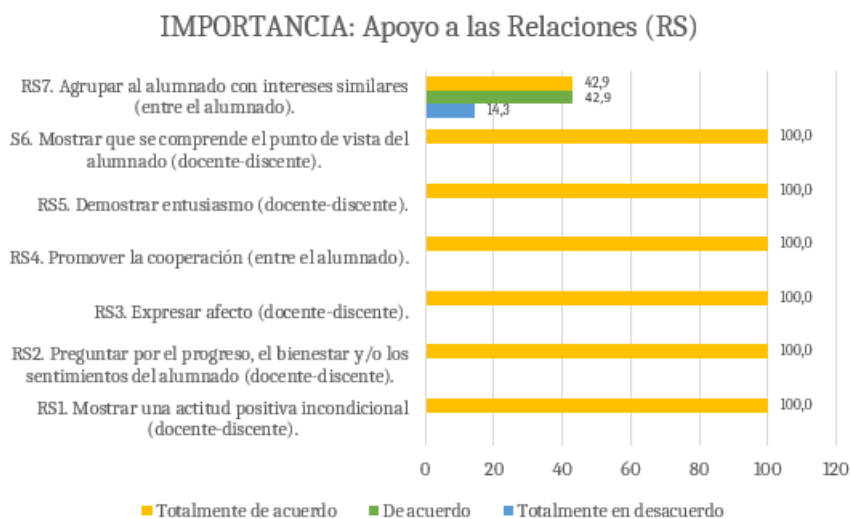
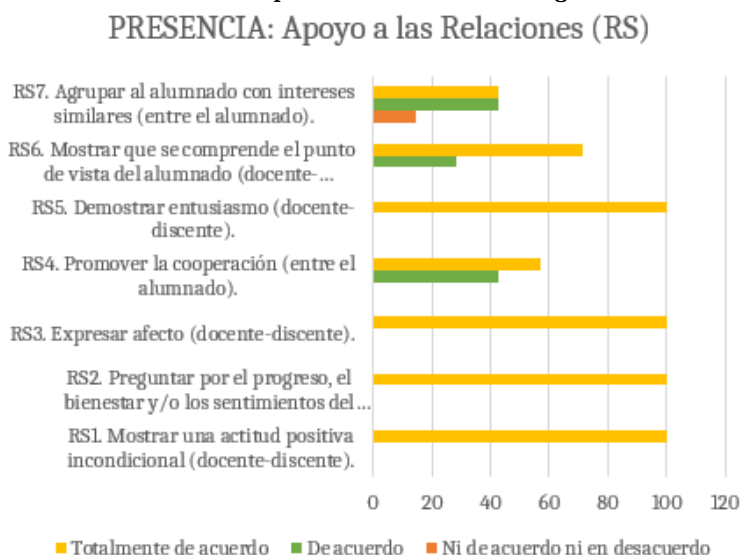


Figura 6. Frecuencias sobre la presencia de las estrategias motivaciones de RS



DISCUSIÓN

Tras el análisis de los datos obtenidos, se puede afirmar que las conductas motivacionales docentes de AS son importantes en las clases de EF, no solo para estudiantes sin discapacidad, sino también para alumnado con DI. Según Meng y Keng (2015), un modelo de intervención de autonomía estructurada puede permitir un aumento de la realización e implicación de los estudiantes en actividades físicas y

deportivas. Además, otros estudios afirman que aplicar conductas motivacionales de AS mejoran la motivación intrínseca de los estudiantes, disminuyendo conductas antisociales y evitando el aburrimiento (Chang et al., 2016; Cheon y Reeve, 2015; Cheon et al., 2018; Meng y Keng, 2015; Shannon et al., 2018). Cabe destacar que, en este estudio, ofrecer variedad de actividades (AS8) y debatir valores en clase (AS10) son dos conductas que se muestran como las más importantes para favorecer las NPB en alumnado con DI. Según los resultados de Ahmadi et al. (2023), ofrecer una variedad de actividades (AS8), debería mostrar pequeños beneficios en las NPB de los estudiantes, mientras que favorecer la discusión de los valores en clase (AS10) no es una conducta en la que se acuerde consenso sobre sus beneficios en EF. Sin embargo, esta última conducta motivacional se muestra fundamental en aulas con alumnado con DI, ya que es necesario un trabajo de sensibilización y conocimiento de la DI para favorecer actitudes positivas entre los compañeros, así como para fomentar la aceptación de la diversidad en el aula (Ocete et al., 2015). Por otro lado, los resultados de este estudio muestran un menor acuerdo entre los encuestados en algunas de estas conductas motivacionales, principalmente respecto a su presencia en las clases de EF con personas con DI. Así, consideran que permitir que el alumnado realice aportaciones o elija (AS1), enseñar según prefiera el estudiante (AS2) y proporcionar razones (AS3), suelen estar menos presentes en sus clases. Sin embargo, Ahmadi et al. (2023), muestran en sus resultados que existe un acuerdo respecto a que permitir que el alumnado elija (AS1) o proporcionar razones (AS3) aportarían beneficios moderados en la satisfacción de las NPB en las clases de EF. Por último, los maestros encuestados están de acuerdo con que las conductas motivacionales docentes más sencillas de tener presente en las clases de EF con alumnado con DI son utilizar un lenguaje que invite al alumnado (AS5) y despertar la curiosidad (AS9). En el resto de las estrategias, aunque se observa bastante acuerdo en su presencia, hay profesores que no están seguros de si podrían aplicarlas. Numerosos estudios afirman que la formación inicial y específica docente va a otorgar al profesorado los conocimientos y competencias necesarias para aplicar herramientas y estrategias es sus clases con alumnado con DI, con el objetivo de promover la inclusión educativa (Godoy-Briceño et al., 2024; Torres Paz et al., 2023).

Por otro lado, respecto a las conductas motivacionales que favorezcan el CS, este estudio muestra que todas las ellas son percibidas como importantes para aplicarlas en las clases de EF con alumnado con DI. Según Jaakkola et al. (2013) un buen clima motivacional orientado a la tarea influirá en su percepción de la competencia y, como consecuencia, en su motivación. Aparentemente, los resultados muestran que la conducta motivacional donde existe menos acuerdo sobre su importancia es la que indica que el alumno supervise su propio progreso y esfuerzo (CS14). Por su parte, Ahmadi et al. (2023), afirman que la supervisión del alumno en su propio progreso y

esfuerzo (CS14) podría lograr beneficios moderados, y ofrecer pistas en lugar de respuestas (CS16) tendría beneficios pequeños en las NPB de los estudiantes. Sin embargo, resulta complicado que los maestros de EF establezcan conductas para que el alumno con DI supervise su progreso y esfuerzo debido, por un lado, a la falta de formación específica, y por otro, a la falta de recursos para atender a todo el alumnado (García-Perales et al., 2022). Por otro lado, algunas de las conductas motivacionales como promover el aprendizaje activo de todo el alumnado (CS15) muestra menos acuerdo sobre su presencia en las clases de EF con alumnado con DI. Sin embargo, reconocer la mejora del esfuerzo (CS3), mostrar esperanza ánimo y optimismo (CS8), proporcionar información inicial concreta (CS11) y dar orientaciones explícitas (CS12) son conductas motivacionales que están presentes en las clases de EF con personas con DI. En relación con el fomento de la competencia en los estudiantes, Sevil et al. (2014) afirman que es importante crear un clima de motivación hacia la tarea para incidir en la satisfacción de las NPB.

Por último, las conductas motivacionales docentes de RS son consideradas importantes para las clases de EF con alumnado con DI. Además, en líneas generales, los maestros afirman que estas conductas están presentes en sus clases. Se puede matizar, que en la conducta en la que existe menor acuerdo, tanto en importancia como en presencia, es en la que propone agrupar al alumnado con intereses similares (RS7). En contraposición, Ahmadi et al. (2023), afirman que esta conducta (RS7) podría mostrar pequeños beneficios en los estudiantes, mientras que mostrar empatía (RS6) y entusiasmo (RS5) no son conductas en las que exista acuerdo sobre su beneficio. Cabe destacar que estas diferencias son probablemente debidas a que en este estudio se están valorando, a nivel de importancia y presencia, conductas motivacionales que favorezcan las NPB del alumnado con DI. En el caso de aulas con presencia de alumnado con DI, las relaciones positivas entre estudiantes serán las que evitarán el rechazo y la exclusión (McKay et al., 2019). Por ello, la actitud del profesorado y la existente entre compañeros es un factor clave para el éxito de la inclusión educativa (Ocete et al., 2015). Es por todo esto que la creación de grupos heterogéneos y cambiantes, así como la presencia de conductas de empatía y entusiasmo, pueden favorecer el éxito de la inclusión educativa y el fomento de las NPB en las clases de EF en presencia de alumnado con DI.

CONCLUSIONES

Tras comprobar la importancia de establecer conductas claras para acercar las teorías existentes a las intervenciones en contextos educativos, en este estudio se han evaluado las conductas motivacionales docentes relacionadas con las NPB de autonomía, competencia y relaciones, para conocer su importancia y presencia en las clases de EF con alumnado con DI. Con ello, se busca ofrecer estrategias concretas al

profesorado de EF para incrementar la motivación e intención de realizar actividad físicas y deportivas en alumnos con DI.

Así, se puede afirmar que la clasificación de conductas motivaciones de AS, CS y RS propuestas por Ahmadi et al. (2023) son importantes y están presentes en las clases de EF con personas con DI. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el orden de importancia y de presencia de las conductas motivacionales docentes evaluadas no es el mismo para personas con DI que para personas sin discapacidad.

Es por este motivo que, como líneas futuras de investigación, se considera fundamental establecer una propuesta de clasificación de estas conductas motivacionales docentes teniendo en cuenta las características y necesidades de estudiantes con DI en un contexto de enseñanza ordinaria, siendo necesario profundizar en su implementación.

Por último, la muestra tomada para evaluar la percepción del profesorado sobre la importancia y presencia de estas conductas motivacionales docentes es una limitación. Sin embargo, hay que tener en cuenta la escasez de centros ordinarios que incluyan alumnado, principalmente, con DI, y que incluyan en su equipo docente un elevado número de profesores de EF.

Esta/e publicación/resultado es parte del proyecto de I+D+i “Actividad Físico-Deportiva e Inclusión en personas con discapacidad intelectual: Procesos motivacionales y calidad de vida” (PID2020-114051RA-I00) financiado por MICIU/AEI /10.13039/501100011033 y por FEDER, UE.

REFERENCIAS

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J.R.J., y Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497–521. doi:10.1037/edu0000293
- Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J.,... Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*.
- Cea D'Ancona, M.Á. (2001). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. (3rd ed.). Síntesis.
- Chang, Y.K., Chen, S., Tu, K.W., y Chi, L.K. (2016). Effect of autonomy support on self-determined motivation in elementary physical education. *Journal of Sports Science & Medicine*, 15(3), 460.
- Cheon, S.H. y Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99-111.
- Cheon, S.H., Reeve, J., y Ntoumanis, N. (2018). A needssupportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behavior and diminish antisocial behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 35, 74-88. doi:10.1016/j.psychsport.2017.11.010

Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). University of Rochester Press

Erwin, E.J., Brotherson, M.J., Palmer, S.B., Cook, C.C., Weigel, C.J., y Summers, J.A. (2009). How to promote self-determination for young children with disabilities: Evidenced-based strategies for early childhood practitioners and families. *Young Exceptional Children*, 12(2), 27-37.

Fernández, E., Camacho, M.J., Vázquez, B., Blández, J., Mendizábal, S., Rodríguez, M.I., Sánchez, F., Sánchez, M., y Sierra, M.A. (2010). *Guía PAFIC, para la promoción de la actividad física en chicas*. Instituto de la Mujer del Ministerio de Igualdad. Recuperado de: http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/myd/CarreraMujer/GUIA_PAFiC.pdf

Fin, G., Baretta, E., Moreno-Murcia, J.A., y Nodari, R.J. (2017). Autonomy support, motivation, satisfaction and physical activity level in physical education class. *Universitas Psychologica*, 16(4), 88-99.

Franco, E. y Coterón, J. (2017). The Effects of a Physical Education Intervention to Support the Satisfaction of Basic Psychological Needs on the Motivation and Intentions to Be Physically Active. *Journal of human kinetics*, 59(1), 5-15.

García-Perales, R., Palomares-Ruiz, A., Gracia-Zomeño, A. y García-Toledano, E. (2022). Contextual Variables with an Impact on the Educational Inclusion of Students with Rare Diseases. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), 14103

Godoy-Briceño, J., Álvarez-Opazo, J.J., Zavala Crichton, J.P., Solis Urra, P., y Rojas Moreno, S. (2024). Autoeficacia del profesorado y factores claves para la inclusión del alumnado con discapacidad en clases de Educación Física en Chile. *Retos*, 53, 130–138. doi:10.47197/retos.v53.102322

González Tirados, R.M. (2009). *Documentos para la docencia. Bases conceptuales en el proceso de la investigación*. ICE Universidad Politécnica de Madrid.

Hotham, S., Hamilton-West, K., Hutton, E., King, A. y Abbott, N. (2017). A study into the effectiveness of a postural care training programme aimed at improving knowledge, understanding and confidence in parents and school staff. *Child: Care, Health and Development*, 43(5), 743–751. doi:10.1111/cch.12444

Hutzler, Y. y Barak, S. (2017). Self-efficacy of physical education teachers in including students with cerebral palsy in their classes. *Research in Developmental Disabilities*, 68, 52–65. doi:10.1016/j.ridd.2017.07.005

Jaakkola, T., Washington, T., y Yli-Piipari, S. (2013). The association between motivation in school physical education and self-reported physical activity during Finnish junior high school: A self-determination theory approach. *European Physical Education Review*, 19(1), 127-141.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

McKay, C., Haegele J.A., y Block M.E. (2019). Lessons learned from Paralympic School Day: Reflections from the students. *European Physical Education Review*, 25(3), 745–760. doi:10.1177/1356336X18768038

Meng, H.Y. y Keng, J.W.C. (2015). The effectiveness of an Autonomy-Supportive Teaching Structure in Physical Education. [Eficacia de la estructura de enseñanza con soporte de autonomía en educación física]. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 12(43), 5-28. doi:10.5232/ricyde2016.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2021-2022*. Recuperado de: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:d6b2a5e2-6a9c-4b59-90ba-ecbd96e06dff/notaresumen22.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2022-2023*. Recuperado de: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:fd110b44-403b-426b-a1ba-aa8e0b357abe/notaresumen-2023.pdf>

Ocete, C, Roldán, A., Reina, R., Ortega, G. y Pérez-Tejero, J. (2024). Effects of a four-day inclusive sports camp on exercise self-efficacy in children with and without physical disabilities: The Real Madrid Foundation Campus case. *European Journal of Special Needs Education*.

Ocete, C., Pérez-Tejero, J. y Coterón, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física (Propose of an educative intervention program for inclusion of children with disability in general physical education). *Retos*, 27, 140–145. doi:10.47197/retos.v0i27.34366

Ocete, C. (2024). *Programa educativo para el fomento de la práctica de actividad físico-deportiva en mujeres y niñas con discapacidad intelectual: estrategias motivacionales Educación inclusiva e innovadora: investigación y prácticas transformadoras*. Editorial Dykinson: Madrid. Pág. 145-157.

Prestwich, A., Sniehotta, F.F., Whittington, C., Dombrowski, S.U., Rogers, L. y Michie, S. (2014). Does theory influence the effectiveness of health behavior interventions? Meta-analysis. *Health Psychology: Official Journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 33(5), 465–474. doi:10.1037/a0032853

Rocuant, A., Treviño, E. y Ocete, C. (2024). Factores asociados a la actitud de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en educación Física: una revisión sistemática”. *Revista Complutense de Educación*; 35(4).

Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications.

Sevil Serrano, J., Julián Clemente, J.A., Abarca-Sos, A., Aibar Solana, A. y García-González, L. (2014). Efecto de una intervención docente para la mejora de variables motivacionales situacionales en Educación Física (An educational intervention for improving situational motivational variables in Physical Education). *Retos*, 26, 108–113. doi:10.47197/retos.v0i26.34410

Shannon, S., Brennan, D., Hanna, D., Younger, Z., Hassan, J. y Breslin, G. (2018). The Effect of a School-Based Intervention on Physical Activity and Well-Being: A Non-Randomised Controlled Trial with Children of Low Socio-Economic Status. *Sports Medicine-Open*, 4(1), 16. doi:10.1186/s40798-018-0129-0

Sisto, M., Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez-Linares, J.J. y Molero-Jurado, M.M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 221-237. doi:10.6018/reifop.397841

Torres Paz, L.E., Granados Barreto, J.C., Torres Lozada, E.J., Bustamante Cerna, D. y Hernández-Fernández, B. (2023). Enfoque de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Formación Inicial Docente de Educación Física en el Perú (Approach to the inclusion of students with disabilities in the Initial Teacher Training of Physical Education in Peru). *Retos*, 47, 962-968. doi:10.47197/retos.v47.95493

CAPÍTULO 23

LA COMUNICACIÓN ASERTIVA COMO PRÁCTICA ÉTICA EN EL PROFESORADO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CRISTINA BORJA-TOMÁS*, MARÍA DOLORES VILLENA-MARTÍNEZ*,
ASUNCIÓN RÍOS-JIMÉNEZ*, Y MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ**

Universidad de Granada; **Universidad de Almería*

INTRODUCCIÓN

Las facultades de educación tienen la misión de preparar docentes no solo académica y pedagógicamente competentes, sino también como profesionales de la educación capaces de desarrollar una ética profesional y adherirse a altos estándares morales en su futura práctica profesional. La orientación de los futuros docentes en la comprensión de lo que es correcto o incorrecto en el contexto de la enseñanza, resulta crucial para afrontar con éxito e integridad los compromisos y desafíos diarios en las aulas (Anangisy, 2010). Para que esta formación integral sea efectiva, es imprescindible que los propios formadores de estas facultades tengan fortalecidas sus habilidades sociales y éticas (Crisol y Romero, 2014; Gluchmanova, 2014; Sarmiento, López, Uscanga, Castellanos y Echazarreta, 2021; Paschal, 2023). Dentro de estas habilidades, Bernal, Cañarte, Macías y Ponce (2022) y Sazak y Sucuoglu (2011) proponen la comunicación asertiva como la habilidad esencial en la profesión del profesorado de los grados de educación.

La asertividad se define como una habilidad clave en la conducta del ser humano y, como conducta, es factible de ser modelada y desarrollada. Esto indica que la asertividad puede ser perfeccionada a cualquier edad mediante la práctica y el aprendizaje (Naranjo, 2010), ya que no es un rasgo innato. Esta habilidad se entiende como un componente de la competencia socioemocional, que le permite al individuo expresar sus pensamientos, emociones y necesidades de manera clara, directa y honesta, respetando tanto sus propios derechos como los de los demás en las interacciones sociales. Desde esta perspectiva, se entiende que la asertividad no solo se centra en la capacidad de comunicar lo que un sujeto desea o necesita, sino que también está ligada con la minimización de los malentendidos y la promoción de un ambiente de respeto, comprensión y colaboración (Castro y Calzadilla, 2021; Salter, 1949).

El análisis de la asertividad en el profesorado ha demostrado que un mayor nivel de esta habilidad se asocia con el fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre profesorado y alumnado, así como entre colegas docentes (Boyes et al., 2024; Carbonell, 2008; Enríquez, 2021; Gluchmanova, 2014). Además, una mayor

asertividad en estos profesionales contribuye a la prevención del estrés en su práctica laboral (Bernal et al., 2022) y promueve el desarrollo efectivo de la competencia social de su alumnado (Carstensen y Klusmann, 2021; Luján, 2020; Villena-Martínez et al., 2016). Además, se ha establecido una relación positiva entre la asertividad y la mejora del ambiente de aprendizaje (Muñoz et al., 2004), el rendimiento académico del alumnado (Ghodrati et al., 2016) y con una mayor predisposición del alumnado a participar de manera activa en su propio aprendizaje (Castro y Calzadilla, 2021; Bernal et al., 2022).

Con todo, parece plausible asegurar que el profesorado requiere de esta habilidad para su desempeño docente. Sin embargo, algunos estudios confirman que el profesorado tiende a mostrar bajos niveles de asertividad, lo que a menudo se traduce en problemas para establecer buenas conexiones con su alumnado y gestionar conflictos en las aulas universitarias (Muñoz et al., 2004; Samfira y Urlica, 2022; Sitota, 2018; Villafuerte-Holguin, Boyes, Calderón y Morquecho, 2024).

Los niveles de asertividad del profesorado han sido analizados teniendo en cuenta la perspectiva del género. En la literatura existen estudios previos que han analizado las posibles diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a los niveles de asertividad y sus modos de expresión. Estos presentan resultados diversos y, en ocasiones, contradictorios respecto al efecto del género en esta habilidad. Algunos estudios no han encontrado efectos significativos asociados al género (Domínguez, López y Álvarez, 2015; Swanson, 2007) mientras que otros sí que los detectaron. Por ejemplo, Enríquez (2021) encontró que las profesoras de la universidad privada de Lima presentaban niveles más altos de asertividad que los profesores. Sin embargo, Samfira y Urlica (2022) reportaron que los profesores en formación mostraban mayores niveles de asertividad que las profesoras.

De igual modo, también se encontraron diferencias de género en dimensiones específicas de esta habilidad. Por ejemplo, Maluenda, Navarro y Varas (2017) identificaron puntuaciones más altas en los hombres en variables como asumir limitaciones personales o hablar en público. Caballo et al. (2014) encontraron que los hombres eran más habilidosos que las mujeres para hablar en público e interactuar con desconocidos mientras que las mujeres destacaban en el reconocimiento de sus propios errores y al pedir disculpas.

Considerando la falta de consenso entre los resultados planteados en la literatura previa, en el presente estudio se plantea como principal objetivo examinar los niveles de asertividad en el profesorado universitario que imparte docencia en las titulaciones de Ciencias de la Educación del territorio valenciano e identificar diferencias desde la perspectiva del género.

Dadas las características de la profesión docente, en este estudio se plantearon las siguientes hipótesis:

H1. El profesorado universitario tiene un nivel de asertividad elevado.

H2. Las profesoras presentan niveles más altos de asertividad que los profesores.

MÉTODO

Para la determinación del tamaño de la muestra se aplicó la fórmula de muestreo aleatorio simple para poblaciones finitas en estudios cuantitativos de Tagliacarne (1968), garantizando la representatividad de esta.

Participantes

Para esta investigación, se reclutaron 1338 formadores de profesores que impartían docencia en las facultades de educación de la Comunidad Valenciana. Sin embargo, finalmente participaron un total de 331 participantes (43.5% hombres, 53.8% mujeres y el 2.7% prefirió no especificar su género). La edad del profesorado que participó en la investigación estuvo comprendida mayoritariamente entre los 30 y 61 años (31-40 años: 26.9%, 41-50 años: 32.6% y 51-60 años: 23.6%), con un rango que osciló entre los 20 y más de 70 años.

Instrumento

Para la recogida de los datos se utilizó el cuestionario ADCAs. *Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales* (García y Magaz, 2000) en su forma ADCA-pr. Este cuestionario pretende identificar las actitudes y valores del profesorado en las interacciones sociales que mantiene con su alumnado, es decir, su asertividad. Este instrumento la considera como un tipo de conducta social que implica un equilibrio entre el respeto por uno mismo y por las personas que participan en la interacción; al primer tipo de conducta la denomina autoasertividad y al segundo heteroasertividad, estableciendo puntuaciones diferenciadas para cada una de ellas. Consta de 35 ítems que se responden con una escala tipo Likert con una autoclasificación de cuatro puntos: CN: nunca o casi nunca, AV: a veces, AM: a menudo y CS: siempre o casi siempre. La autoasertividad se mide con 20 ítems y presenta un coeficiente de fiabilidad para la muestra de $\alpha=.885$, y la heteroasertividad con 15 ítems y un $\alpha=.876$.

Procedimiento

Para llevar a cabo el estudio se solicitó y obtuvo la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Granada, con el código de registro (2762/CEIH/2022). Una vez seleccionadas las universidades participantes, se procedió a recopilar los correos electrónicos del profesorado de los grados de Educación. En marzo de 2023, se envió un correo al profesorado en el que se le informaba sobre la finalidad de la investigación, la confidencialidad y uso de los datos y se le invitaba a participar en el

estudio a través de un enlace a un Google Forms con las instrucciones para completar el cuestionario ADCA-pr.

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó usando el programa estadístico IBM SPSS.

RESULTADOS

Los datos sociodemográficos indicaron que la mayoría de los participantes provenían de la Universitat de València (24.5%), Universitat Jaume I (23.9%), Universidad Internacional de Valencia (14.8%), Universitat d'Alacant (14.2%), Universidad Católica de Valencia (13%), Universidad Cardenal Herrera (4.8%) y Florida Universitaria (4.8%). Así, se observó que el 62.2% del grupo encuestado pertenecía a universidades públicas, un 33.8% trabajaba en instituciones privadas y el 3.9% en centros adscritos.

En cuanto a la experiencia en docencia universitaria, esta variaba desde pocos meses hasta más de 30 años. La mayoría del profesorado tenía entre 1 y 20 años: el 20.2% entre 1 y 5 años, el 23.6% entre 5 y 10 años, el 23.3% entre 10 y 15 años, y el 11.8% entre 15 y 20 años. Asimismo, el 72.5% del profesorado encuestado indicó haber trabajado previamente en educación formal, con experiencia en niveles como educación infantil y educación primaria (3.9%), secundaria y bachillerato (8.8%), formación profesional (2.7%) y educación de adultos (2.4%), o en la educación no formal (6%). Entre ellos, el 48.7% restante manifestó haber enseñado en varios de estos niveles.

La gran mayoría del profesorado indicó que tenía formación académica en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas (58.2%). En particular, estos profesionales estudiaron en los grados de pedagogía, psicología y magisterio en sus diferentes especialidades. Dentro de este grupo el 33.6% contaba con más de una titulación universitaria. También se observaron otras áreas de conocimiento tales como Arte y Humanidades (21.4%), Ciencias de la Salud (9%) y carreras relacionadas con el área de Ingeniería y Arquitectura (9%).

Respecto a las categorías administrativas, las posiciones más comunes entre el profesorado fueron: profesorado asociado (26.3%), contratado doctor (23%), titulares de universidad (19%), ayudante doctor (11.2%) y contratado (10.9%). Aunque de forma minoritaria, también estuvieron representados los becarios de investigación (5.4%), catedráticos de universidad (1.5%), profesores colaboradores (1.2%) y, en igual proporción (0.6%), ayudantes y profesores titulares de escuela universitaria.

Como se puede observar en la Tabla 1, el profesorado ha presentado un nivel de asertividad global moderado, situándose en una media de 75.75 (D.T.=14.347).

También se comprobado que el profesorado obtuvo una mayor puntuación en la subescala autoasertividad (AA) con una media de 41.60 (D.T.=8.836). Por otro lado, la heteroasertividad (HA) se mostró con una media de 34.15 (D.T.=6.895). Estos resultados indican el profesorado tiende a ser más asertivo en cuanto a respetar las expresiones de sentimientos, ideas y valores propios (AA). Aunque presentan un nivel adecuado de asertividad en lo que se refiere a considerar las ideas, sentimientos y comportamientos de los demás (AH).

Tabla 1. Medidas descriptivas de las dimensiones de la asertividad

	Mediana	Media	Desv.Est	Rango observado (potencial)
Asertividad global	75	75.75	14.347	35-126
Autoasertividad	41	41.60	8.836	20-70 (20-80)
Heteroasertividad	34	34.15	6.895	15-56 (15-60)

En la Tabla 2 se muestran los descriptivos de las puntuaciones de asertividad del profesorado, según el género. Se observó que las medias de las subescalas de autoasertividad y heteroasertividad entre hombres y mujeres son similares. Esto sugirió que no existían grandes diferencias en la asertividad de los dos grandes grupos de la muestra.

Tabla 2. Descriptivos de las medidas de asertividad en función del género

Dimensión	Género	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.Est
Auto-asertividad	Hombre	145	20	60	41.45	8.405
	Mujer	177	20	70	41.36	9.223
	Otro	9	40	54	48.67	4.444
Hetero-asertividad	Hombre	145	17	50	34.26	6.430
	Mujer	177	15	56	33.93	7.331
	Otro	9	30	45	37	4.924

El conjunto etiquetado como Otro presentó un tamaño reducido, por lo que se excluyó del análisis posterior. Así, el análisis se centró únicamente en las diferencias entre hombres y mujeres, que se analizaron con la prueba T de Student (Tabla 3).

Tabla 3. Comparación de puntuaciones medias en las subescalas de asertividad en función del género

<i>Prueba de Levene de igualdad de varianzas</i>				<i>Prueba T para la igualdad de medias</i>				
F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
1.132	.288	.093	320	.463	.092	.993	-1.861	2.046
1.980	.160	.423	320	.336	.329	.777	-1.201	1.858

Nivel de significatividad: $p < .05$

El análisis comparativo de las medias de asertividad entre hombres y mujeres no reveló diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones globales de la autoasertividad y heteroasertividad. Esto confirmó que, en la muestra analizada, los niveles de asertividad en las dos dimensiones son consistentes entre ambos géneros.

Para identificar diferencias en las respuestas entre hombres y mujeres en los ítems del cuestionario, igualmente se aplicó la prueba T de Student. Aunque las puntuaciones generales no mostraron diferencias significativas, un análisis detallado reveló que en algunos ítems del cuestionario presentaban variaciones en función del género. En la Tabla 4 se observan las diferencias significativas entre hombres y mujeres en varios ítems, organizados en las dos dimensiones. En la dimensión de autoasertividad, los ítems 9, 16 y 17 y en heteroasertividad los ítems 23, 28, 31 y 32 revelaron diferencias por género.

Tabla 4. Descriptivos de las medidas de asertividad en función del género

ítem	<i>Prueba de Levene de</i> igualdad de varianzas		<i>Prueba T para la igualdad de medias</i>						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior
1	.464	.496	1.059	320	.145	.078	.073	-.067	.222
2	.361	.548	1.380	320	.084	.102	.074	-.043	.248
3	1.046	.307	-.121	320	.452	-.010	.085	-.178	.157
4	.041	.840	-	320	.148	-.096	.091	-.275	.084
			1.048						
5	6.934	.009	1.086	320	.139	.079	.073	-.064	.221
6	9.189	.003	.027	320	.489	.003	.095	-.185	.190
7	2.337	.127	-	320	.091	-.128	.096	-.316	.060
			1.336						
8	.172	.678	.616	320	.269	.043	.070	-.094	.180
9	2.583	.109	1.663	320	.049	.132	.079	-.024	.287
10	2.311	.129	-.501	320	.308	-.044	.088	-.218	.130
11	.466	.495	1.202	320	.115	.114	.094	-.072	.299
12	10.947	.001	-	320	.126	-.105	.091	-.284	.075
			1.149						
AA 13	.072	.788	-.060	320	.476	-.005	.082	-.166	.156
14	.007	.936	-.207	320	.418	-.020	.096	-.208	.169
15	.004	.947	1.071	320	.285	.084	.079	-.071	.239
16	10.505	.001	-	320	.027	-.175	.090	-.353	.003
			1.938						
17	2.965	.086	1.974	320	.025	.191	.097	.001	.382
18	1.123	.290	1.161	320	.246	.119	.102	-.082	.320
19	.115	.734	-	320	.059	-.155	.099	-.349	.039
			1.570						
20	3.492	.063	-	320	.131	-.114	.102	-.314	.086
			1.122						
21	.200	.655	.888	320	.187	.071	.080	-.087	.230
22	.324	.569	-.817	320	.207	-.063	.077	-.215	.089
23	.999	.318	-	320	.032	-.157	.084	-.322	.009
			1.857						
24	.043	.836	-.537	320	.296	-.048	.089	-.222	.127
25	.178	.673	.395	320	.347	.030	.076	-.119	.179

Tabla 4. Descriptivos de las medidas de asertividad en función del género
(continuación)

ítem	Prueba de Levene de igualdad de varianzas				Prueba T para la igualdad de medias					
	F	Sig.	t gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia			
							Inferior		Superior	
AH	26	2.564	.110	.766	320	.222	.064	.084	-.101	.229
	27	2.448	.119	.047	320	.481	.004	.094	-.180	.189
	28	1.302	.255	1.864	320	.032	.165	.088	-.009	.339
	29	2.050	.153	-.002	320	.499	.000	.082	-.162	.162
	30	.381	.537	1.121	320	.132	.090	.081	-.068	.249
	31	.951	.330	-2.996	320	.001	-.292	.097	-.483	-.001
	32	.010	.922	1.673	320	.048	.146	.087	-.026	.318
	33	1.599	.207	1.545	320	.062	.138	.089	-.038	.314
	34	1.756	.186	.632	320	.264	.049	.077	-.102	.199
	35	.721	.396	1.462	320	.145	.130	.089	-.045	.304

Nivel de significatividad: $p < .05$

Los resultados mostraron, por un lado, que las mujeres puntuaron más alto el ítem de autoasertividad: 16 “Cuando compruebo que no se algo, me siento mal conmigo mismo/a” ($t = -1.938$, $p = .027$) y en los ítems de heteroasertividad: 23 “Me molesta que los demás no comprendan mis razones o mis sentimientos” ($t = -1.857$, $p = .032$) y 31 “Me disgusta que me critiquen” ($t = -2.996$, $p = .001$). Por otro lado, los hombres obtuvieron puntuaciones más altas en los ítems de autoasertividad: 9 “Me pongo nervioso/a cuando quiero elogiar a alguien” ($t = 1.663$, $p = .049$) y 17 “Me cuesta hacer preguntas personales” ($t = 1.974$, $p = .025$) y en los ítems de heteroasertividad: ítem 28 “Me altero cuando compruebo la ignorancia de algunas personas” ($t = 1.864$, $p = .032$) y 32 “Siento malestar hacia la persona que me niega algo razonable, que le pido de buenas maneras” ($t = 1.673$, $p = .048$).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Este estudio tuvo como objetivo identificar los niveles de asertividad en el profesorado de ciencias de la educación del territorio valenciano. Los resultados obtenidos evidenciaron que, en términos generales, el profesorado presenta un nivel moderado de asertividad globalmente considerada. Por lo tanto, no se confirma la primera hipótesis, ya que se esperaba que los docentes de la muestra presentaran un nivel alto en las puntuaciones medias de asertividad; aunque dichos resultados concuerdan con estudios previos realizados por Enríquez (2021), Carstensen y Klusmann (2021) y Valdivia, Esquén, Flores y Espinoza (2023), quienes también encontraron niveles moderados de asertividad en el profesorado.

Asimismo, tras descomponer ambas subescalas de la asertividad, se observó que las puntuaciones en autoasertividad del profesorado de la muestra fueron

ligeramente superiores a las de heteroasertividad. De acuerdo con los estilos de interacción social descritos por García y Magaz (2000), esto sugiere que el profesorado de la muestra tiende hacia un estilo de interacción social más asertivo. Esto indica que el profesorado manifiesta un nivel moderado de respeto hacia sí mismo, así como una disposición a expresar sus ideas, opiniones y sentimientos de manera adecuada, a los colegas y estudiantes.

En línea con estos hallazgos, Berríos y Carbone (2018) obtuvieron resultados similares, observando una ligera tendencia hacia la autoasertividad en su muestra docente, con mayor frecuencia en el mismo estilo de interacción. Pain (2008) encontró que el profesorado de primaria presentaba puntuaciones superiores en la dimensión de autoasertividad, con mayor predominancia en el estilo pasivo-agresivo. Estos resultados difieren con la investigación de Guachilema (2016), quien observó que el 60% del profesorado de educación secundaria no presentaba un nivel adecuado de asertividad. Las diferencias en las subescalas de asertividad podrían justificarse por el tipo de contexto educativo en el que desempeñan su labor estos grupos de profesionales. El profesorado de educación primaria y secundaria enfrentan en su práctica profesional dinámicas y desafíos diferentes en sus aulas que el profesorado universitario. Al igual que se detectan diferencias en el tipo de comunicación en las interacciones entre profesorado-alumnado (Anghel y Jitaru, 2019).

En relación con la variable género, los resultados revelaron la no existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los hombres y mujeres de la muestra, lo que está en concordancia con estudios previos que tampoco encontraron diferencias en esta variable entre el profesorado universitario. Estos resultados están en la misma línea de los hallados por otros investigadores con otro tipo de poblaciones. Así, Domínguez et al. (2015) concluyeron que el género de los estudiantes de secundaria no fue una fuente estadísticamente significativa de variación con respecto a las respuestas asertivas ofrecidas. Swanson (2007) tampoco encontró diferencias entre hombres y mujeres en un grupo de participantes de entre 18 y 71 años, contactados mediante un listado comercial de una ciudad de los Estados Unidos.

Aunque no se observaron diferencias significativas en la asertividad global, algunos ítems del cuestionario sí las mostraron en los puntajes promedio. Estas diferencias se distribuyeron de forma equilibrada entre las dos subescalas de la asertividad. Estos resultados son consistentes con estudios previos que también encontraron diferencias en la expresión de la asertividad en función del género. Por ejemplo, Berríos y Carbone (2018) observaron que los profesores tienden a puntuar más alto en los ítems relacionados con la dimensión de heteroasertividad mientras que las profesoras muestran niveles superiores en la de autoasertividad.

Con población de alumnado universitario, Maluenda et al. (2017) también hallaron estas diferencias. En concreto, señalaron que las estudiantes universitarias experimentaban mayor incomodidad al manejar situaciones molestas y manifestar oposición, mientras que los estudiantes masculinos sentían mayor incomodidad al "asumir limitaciones personales. De manera similar, Caballo et al. (2014) señalaron diferencias significativas entre sexos en áreas como "hablar en público o interactuar con figuras de autoridad", donde los estudiantes universitarios masculinos mostraban puntuaciones más altas, y en "disculparse o reconocer errores" en la que las estudiantes se destacaban. Estos autores vinculan estas diferencias de género con los roles sociales tradicionales, sugiriendo que el rol de los hombres, culturalmente se asocia con una actitud más activa en situaciones de interacción, mientras que el rol de las mujeres tiende a adoptar una postura más receptiva.

En definitiva, se puede concluir que el profesorado universitario de los grados de educación en la Comunidad Valenciana presenta un nivel moderado de asertividad y no existen diferencias en función del género. Esto nos permite concluir sobre la conveniencia de incluir formación para la mejora de la asertividad del profesorado de la muestra con el fin de mejorar su bienestar personal y las interacciones con su alumnado, lo que repercute directamente en la optimización del proceso de enseñanza aprendizaje.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Finalmente, se encontraron ciertas limitaciones en este estudio. En primer lugar, la muestra de participantes se centró en el profesorado universitario del territorio valenciano, por lo que los resultados no pueden ser generalizables. Sería necesario que futuras investigaciones replicarse los resultados con otras poblaciones. En segundo lugar, al utilizar un autoinforme para evaluar los niveles personales de asertividad se aumenta el riesgo de sesgo, afectando la precisión de las respuestas. Sin embargo, a pesar de las limitaciones encontradas, el presente estudio puede ayudar a esclarecer cómo el género puede influir en las expresiones de la asertividad. En futuras investigaciones sería necesario acompañar los autoinformes con métodos complementarios.

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento a todo el profesorado de la Comunidad Valenciana que desinteresadamente ha participado en este estudio, que forma parte del proyecto de investigación "La formación ética docente de los futuros profesionales de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria como elemento de selección: diagnóstico y análisis". Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2021-129018NB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER, UE.

REFERENCIAS

Anangisy, W. (2011). Promoting Teacher Ethics in Colleges of Teacher Education in Tanzania: Practices and Challenge. *African Journal of Teacher Education*, 1(1). doi:10.21083/ajote.v1i1.1578

Anghel, I. y Jitaru, O. (2019). Strategies Of Assertive Communication in The Teaching Profession. Enn E. Soare, y C. Langa (Eds.), *Education Facing Contemporary World Issues*, 67. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 90-98). Future Academy. doi:10.15405/epsbs.2019.08.03.11

Bernal, A., Cañarte, C., Macias, T. y Ponce, M. (2022). La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista Científico – Profesional*, 7(4), 682-695. doi:10.23857/pc.v7i4.3850

Berrios, H. y Carbone, N. (2018). *Asertividad y estilos cognitivos de interacción social en docentes tutores de instituciones Educativas nacionales de la ciudad de Lambayeque* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Perú.

Boyes, E., Villafuerte, J., Calderón, C. y Morquecho, L. (2024). Comunicación profesorado-alumnado en procesos de formación profesional. Asertividad y horizontalidad. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 10(2), 1–25. doi:10.61154/mrcm.v10i2.1082

Caballo, V., Salazar, I., Olivares, P., Irurtia, M., Olivares, J. y Toledo, R. (2014). Assessing social skills: the factorial structure and other psychometric properties of four self-report measures. *Psicología Conductual*, 22(3), 375-399.

Carbonell, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.

Carstensen, B. y Klusmann, U. (2021). Assertiveness and adaptation: Prospective teachers' social competence development and its significance for occupational well-being. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 500-526.

Castro, G. y Calzadilla, G. (2021). La comunicación asertiva. una mirada desde la psicología de la educación. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 12(3), 131-151.

Crisol, M. y Romero, M. (2014). “Práctica docente versus ética docente”. Hacia la mejora de la práctica docente a partir de la ética profesional. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 23–35.

Domínguez, J., López, A. y Álvarez, E. (2015). Implicación de variables sociales y educativas en la conducta asertiva. *Aula Abierta*, 43, 26-31. doi: 10.1016/j.aula.2014.05.004

Enríquez, G. (2021). *Factores sociales, profesionales y personales de la relación docente-estudiante en una universidad privada de Lima*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Perú.

García, M. y Magaz, A. (2000). *ADCAs. Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales*. Bizkaia: ALBOR-COAHS.

Ghodrati, F., Tavakoli, P., Heydari, N. y Akbarzadeh, M. (2016). Investigating the relationship between self-esteem, assertiveness and academic achievement in female high school students. *International Journal of Current Medical and Applied Science*, 11(1) 51-56.

Gluchmanova, M. (2014). The Importance of Ethics in the Teaching Profession. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176(20), 509-513. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.504

Guachilema, F. (2016). *Estrategias de comunicación asertiva de los docentes del instituto tecnológico superior rumiñahui y efectos emocionales en los estudiantes de primero a tercer*

año de bachillerato. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad técnica de Ambato. Ecuador.

Luján, M. (2020). *Programa de comunicación asertiva para mejorar el clima laboral en la Institución Educativa Emblemática "San Juan", Trujillo*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad César Vallejo. Perú.

Maluenda, J., Navarro, G. y Varas, M. (2017). Asertividad: Diferencias de sexo en estudiantes universitarios chilenos medidas a través del Inventario de Gambrill y Richey. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(31), 55-68.

Muñoz, J., Carreras, M. y Braza, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en educación secundaria. *Anales de Psicología*, 20(1), 81-91.

Naranjo, M. (2010). Factores que favorecen el desarrollo de una actitud positiva hacia las actividades académicas. *Revista Educación*, 34(1), 31-53.

Pain, O. (2008). *Asertividad en docentes tutores de instituciones educativas públicas validación del instrumento ADCA-1*. [Tesis de doctorado no publicada]. Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú.

Paschal, M. (2024). Ethics in the Teaching Profession: A Practical Approach to Teachers' Professionalism. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 10(3), 82-94. doi:10.23918/ijsses.v10i3p82

Salter A. (1949). *Conditioned Reflex Therapy: the direct approach to the reconstruction of personality*. New York (US): Creative Age Press.

Samfira, E. y Urlica, A. (2022). Differences in the assertiveness level of first year pre-service teachers from a romanian university of life sciences. *Journal Plus Education*, 30(1), 221-242. DOI: 10.24250/jpe/1/2022/EMS/AADU

Sazak, E. y Sucuoglu, B. (2011). Turkish teachers' expectancies for success in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 395-402.

Sitota, G. (2018). Assertiveness and Academic Achievement Motivation of Adolescent Students in Selected Secondary Schools of Harari Peoples Regional State, Ethiopia. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 6(4), 40-46. doi:10.7575/aiac.ijels.v.6n.4p.40

Swanson, S. (2007). Assertiveness and aggressiveness as potential moderators of verbal behaviors following unsatisfactory service. *Psychological Reports*, 100(2), 467-475.

Valdivia, C., Esquén, E., Flores, C. y Espinoza, C. (2023). Comportamiento asertivo y las relaciones interpersonales en los docentes de la institución educativa N° 00123 de Segunda Jerusalén, 2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3). doi:10.37811/cl_rcm.v7i3.6607

Villafuerte-Holguin, J., Boyes, E., Calderón, C. y Morquecho, L. (2014). Comunicación profesorado-alumnado en procesos de formación profesional. Asertividad y horizontalidad. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 10(2), 1-25.

Villena-Martínez, M. D., Justicia, F. y Fernández, E. (2016). El papel de la asertividad docente en el desarrollo de la competencia social de su alumnado. *Electronic Journal of Research In Educational Psychology*, 14(39), 310-332. doi:10.14204/ejrep.39.15078

CAPÍTULO 24

PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES Y LAS MADRES EN LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS/AS: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA ETAPA EDUCATIVA Y DEL GÉNERO

ROCÍO GONZÁLEZ SUÁREZ Y FÁTIMA DÍAZ FREIRE
Universidade da Coruña

INTRODUCCIÓN

La implicación parental en la educación de los hijos constituye un factor central en el desarrollo académico y social de los jóvenes, adaptándose naturalmente en función de su edad o la etapa educativa. Este ajuste responde a una evolución natural en la que, como indican los resultados del estudio de Jeynes (2024), los efectos de la implicación parental relacional – entendida como la participación y apoyo que los padres brindan a sus hijos, enfocado en la calidad de la relación y en la conexión emocional- aumentan progresivamente desde la escuela primaria hasta la secundaria.

En las primeras etapas, como señalan Bouffard y Weiss (2008), la implicación parental es un factor decisivo en la vida de sus hijos; sin embargo, a medida que los jóvenes crecen, las decisiones personales de estos y el papel de figuras externas de su entorno de socialización, como sus profesores, comienzan a adquirir más relevancia.

En términos generales, las evidencias indican que este tipo de participación evoluciona a medida que el niño crece, y es posible que el tiempo dedicado a la participación directa disminuya. Estudios como los de Kurtulmus (2016) muestran que, en la primera infancia, los padres suelen asumir un rol más activo y tangible, involucrándose de forma directa en tareas cotidianas y, específicamente, en las actividades académicas. Sin embargo, a medida que los hijos alcanzan la adolescencia, la necesidad de una implicación continuada y directa se reduce, y los padres tienden a adoptar un papel más supervisivo y de apoyo, en lugar de gestionar directamente la actividad (Park y Holloway, 2018). A medida que los hijos crecen y alcanzan la adolescencia, es natural que busquen mayor independencia y que, en esta etapa, deseen diferenciarse de los demás y asumir un papel más autónomo en sus decisiones. La adolescencia se convierte en un periodo donde los jóvenes prefieren manejar sus propias responsabilidades, y la intervención directa de los padres se reduciría para acomodarse a esta tendencia a la exploración y autodefinición.

En este sentido, la evidencia sugiere que la participación familiar en la escuela cambiaría a medida que los niños maduran, en respuesta a sus necesidades cambiantes y a sus nuevos retos educativos (véase Smith et al., 2021). Así, se espera que la ayuda y/o el control sobre la actividad escolar de los hijos/as en el hogar tienda a disminuir a medida que pasa de curso (Caspé et al., 2007), y que ya en la etapa

secundaria predominen formas menos instrumentales de implicación, como la comunicación sobre los planes de estudio y las metas académicas a futuro (Catsambis y Garland, 1997).

Efectivamente, a medida que los estudiantes avanzan hacia la adolescencia, el rol de los padres tiende a transformarse desde la supervisión directa a un enfoque de “socialización académica,” en el que destacan prácticas como establecer expectativas, fomentar aspiraciones educativas y/o discutir metas futuras (Hill y Tyson, 2009). Este tipo de participación se ha sugerido como más eficaz en el desarrollo adolescente, ya que respeta su creciente autonomía y se ajusta mejor a sus necesidades psicológicas y sociales en esta etapa de transición (Wilder, 2014).

Las investigaciones han demostrado que las invitaciones de los hijos/as tendrían también un impacto significativo en la implicación parental, especialmente en relación con las actividades escolares (Walker et al., 2005), de tal modo que se ha sugerido que el cambio en la participación parental en la educación de los hijos/as con la edad estaría relacionado con una disminución en las invitaciones a participar, tanto por parte de los hijos como de los centros educativos. Factores socioeconómicos, horarios laborales, nivel educativo de los padres, pero también las políticas o prácticas escolares podrían afectar esta participación, siendo así que algunos centros fomentarían una participación más continuada mientras que otros proporcionarían menos oportunidades a medida que el estudiante avanza en su escolaridad (Treviño et al., 2021).

Es probable que los padres experimenten una disminución en su sensación de eficacia a medida que sus hijos se acercan a la adolescencia, lo que contribuye a la reducción de su participación en la educación. Esta percepción de influencia limitada se intensifica cuando los padres se sienten menos informados sobre la vida académica de sus hijos o cuando los entornos escolares no fomentan una participación continua (Park y Holloway, 2018).

Por otra parte, existe evidencia empírica que sostiene que la implicación parental adopta formas ligeramente diferentes para los hijos y las hijas. En general, se ha sugerido que los padres (varones) podrían ser más cariñosos y restrictivos con sus hijas, mientras que con sus hijos tenderían a aplicar una disciplina más firme, reflejándose diferencias en el estilo de comunicación y en las actividades de juego en función del género. Efectivamente, investigaciones previas han encontrado que los padres tienden a utilizar un lenguaje más orientado al logro con los hijos varones (Tenenbaum y Leaper, 2003) y a involucrarse en actividades de juego físico con estos, mientras que en las interacciones con las hijas predominaría el intercambio verbal y emocional (Suizzo y Bornstein, 2006). El desarrollo de habilidades emocionales y sociales de las niñas podría estar asociado en buena medida a que ambos progenitores tenderían a fomentar en mayor medida la expresión emocional de sus hijas que de sus

hijos (Kuebli y Fivush, 1992). Esta diferenciación en socialización emocional proporcionaría a las hijas mayores oportunidades para expresar sus sentimientos y fomentaría en ellas una mayor empatía, mientras que este enfoque no es tan prominente para los hijos (Chapli et al., 2005).

Utilizando datos del Estudio Longitudinal Nacional de Educación de Estados Unidos, Chung et al. (2020) muestran que los padres (varones) participan de manera diferente en la vida escolar de sus hijos e hijas, de maneras que son relativamente consistentes con esta literatura general sobre educación de género.

El patrón general de diferencias de género se ha investigado también en la implicación en las tareas escolares, evidenciándose resultados mixtos sobre el papel del género del hijo/a cómo moderador de la relación entre la implicación de los progenitores en los deberes y el rendimiento académico (Rogers et al., 2009). Aunque algunos estudios sugieren efectivamente diferencias en la relación entre el apoyo de los padres (varones) en tareas y los logros académicos de hijos e hijas (Freund et al., 2018; Muntoni y Retelsdorf, 2019), estos resultados no pueden considerarse consistentes atendiendo a la literatura disponible (Grijalva-Quiñonez et al., 2020; Tárraga et al., 2017; Xu et al., 2018).

Este estudio operacionaliza la participación de los padres en la educación de los hijos/as, atendiendo a tres dimensiones: la participación parental en la escuela, la implicación en el hogar y la implicación en las tareas escolares de los hijos/as.

La pertinencia de esta investigación se focaliza en la exploración de esta implicación parental durante la preadolescencia, un período que ha recibido escasa atención en la literatura (Yang et al., 2023), ese a su posible influencia en una transición exitosa a la educación secundaria (Chen et al., 2009). Asimismo, se entiende relevante explorar las posibles diferencias en la implicación informada por las madres y por los padres, dada la tendencia en estudios previos a recopilar mayormente datos maternos, en parte debido a la dificultad de acceso a información proporcionada por los padres (Flouri y Buchanan, 2004; Roggman et al., 2013). Finalmente, este trabajo podría aportar información que nos permita identificar las diferencias en implicación parental según el género del hijo/a, contribuyendo a mejorar la comprensión de estas diferencias que, como se adelantaba, la literatura todavía no ha concretado suficientemente.

MÉTODO

Participantes

La investigación incluyó la participación de 292 madres y 102 padres que informaron sobre su implicación en la educación de sus hijos e hijas de entre 9 y 16 años. La edad media de los hijos e hijas reportados por las madres fue de 12.06 años

(SD=2.02), mientras que la de los hijos e hijas reportados por los padres fue de 12.52 años (SD=2.09).

El 43,8% de las madres y el 46.1% de los padres informaron en relación con un hijo y el 56.2% de las madres y el 57,4% de los padres respecto a una hija.

El 48% de los hijos varones informados por las madres y el 36.2% de los hijos varones informados por los padres estaban cursando EP (entre 4º y 6º de EP) mientras que cursaban EP el 23% de las hijas sobre las que informaban los padres y el 38.6% de las hijas sobre las que informaban las madres.

Procedimiento

El procedimiento para la realización del estudio comenzó con la solicitud de permisos a nivel autonómico para llevar a cabo investigaciones en centros educativos públicos.

Una vez obtenidos los permisos correspondientes, nos pusimos en contacto con múltiples centros educativos tanto públicos como concertados para implementar el estudio. Por lo tanto, el tipo de muestreo utilizado en el estudio fue no probabilístico por conveniencia, ya que se incluyeron únicamente los colegios que otorgaron permiso para participar en la investigación.

Posteriormente, y ya con la autorización de los centros, se contactó a los tutores de aula, quienes enviaron una circular a las familias solicitando su colaboración para responder a una encuesta. Esta encuesta se facilitó mediante un código QR, permitiendo un acceso fácil y directo. Posteriormente, los datos recogidos a través de las respuestas fueron analizados utilizando el software SPSS para evaluar las diferencias en la implicación parental en función de diversas variables.

Variables e Instrumentos

Implicación Parental en la educación de los hijos/as. Con objeto de estudiar la implicación en la educación de los hijos de los padres y madres se emplearon las medidas de comunicación familia-escuela, la implicación basada en la escuela e implicación basada en el hogar en línea con la propuesta original del *The Family Involvement Questionnaire* (FIQ) de Fantuzzo et al. (2000), en su adaptación española (Dueñas et al., 2022), y recogiendo aportaciones de las versiones del FIQ para padres de niños/as en la escuela primaria (FIQES; Manz et al., 2004) y de chicos/as en la escuela secundaria (FIQ-HS; Grover et al., 2016)

Los análisis factoriales exploratorios llevados a cabo en este trabajo para la muestra de madres y para la muestra de padres permiten identificar la estructura de tres factores definida en la investigación previa. Un factor de comunicación familia-escuela (7 ítems; α madres =.84; α padres =.92; ítems ejemplo: converso con los docentes cuando mi hijo/a tiene dificultades en relación con el centro educativo; me

comunico con los docentes del centro educativo si me preocupan las cosas que mi hijo/a me cuenta en relación con el centro; asisto a las reuniones del centro educativo y hablo con los maestros/as sobre el aprendizaje y el comportamiento de mi hijo/a); el factor implicación basada en la escuela (4 ítems; α madres = .70; α padres = .71; ítems ejemplo: participo en actividades sociales, comunitarias y familiares en el colegio de mi hijo/a (por ejemplo: deportes, juegos); participo en actividades de recaudación de fondos en el centro educativo de mi hijo/a.; asisto a talleres o actividades formativas para padres ofrecidas por el centro educativo de mi hijo/a.) y el factor de implicación basada en el hogar (4 ítems; α madres = .70; α padres = .76; ítems ejemplo: mi hijo/a tiene y cumple un horario de tareas en casa; controlo el tiempo que mi hijo/a dedica en casa a ver la televisión o usar el ordenador, enseño a mi hijo/a cómo llevar a cabo habilidades para el hogar, por ejemplo: cocinar, recoger la ropa, etc.). Con un porcentaje de varianza explicada del 55.18% para la muestra de madres y del 64.95%, para la muestra de padres, tanto los criterios de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMOpadres=.89/KMOmadres=.86) en ambos casos, como el valor de esfericidad Bartlett ($p < .001$) sugieren la pertinencia de las estructuras factoriales obtenidas.

Implicación parental en las tareas escolares de los hijos/as. Para conocer la implicación parental en las tareas escolares de los hijos/as se empleó el *Parental involvement in students' homework* (Gonida y Cortina, 2014). El análisis factorial llevado a cabo para las muestras de madres y padres de este trabajo sugiere retener la estructura original en cuatro factores. Un factor de apoyo a la autonomía (7 ítems; α madres = .89; α padres = .92; ítems ejemplo: cuando mi hijo/a ha dado una solución incorrecta a un ejercicio, pero cree que es correcta, le pido que describa la forma en que ha resuelto el ejercicio para facilitarle la comprensión de su error; cuando mi hijo/a comete un error en su tarea, lo animo a echar un segundo vistazo y pensarlo de nuevo; cuando mi hijo/a me pide ayuda porque no puede resolver un problema, le recomiendo que lea el problema desde el principio), el factor de control parental que reuniría cuatro de los siete ítems originales (4 ítems; α madres = .85; α padres = .87; ítems ejemplo: reviso los cuadernos de mis hijos/as para estar seguro de su tarea para el día siguiente; cojo el libro de mi hijo/a para verificar si ha hecho sus ejercicios de acuerdo con el libro o las instrucciones del maestro), un factor que reúne tres de los ítems en relación con la promoción del compromiso cognitivo (3 ítems; α madres = .68; α padres = .68; ítems ejemplo: le sugiero a mi hijo/a que busque información en la enciclopedia u otros libros para que lo ayuden con su tarea; le indico a mi hijo/a libros relevantes para las materias escolares para mejorar el conocimiento -enriquecimiento-) y un cuarto factor de interferencia (2 ítems; α madres = .50; α padres = .62; ítems: hago la tarea de mi hijo/a y le pido que se la aprenda de memoria; resuelvo (u otra persona) los ejercicios de mi hijo/a por qué él/ella no quiere). Con un

porcentaje de varianza explicada del 65% para la muestra de madres y del 70.45%, para la muestra de padres, tanto los criterios de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO_{padres}=0.89/KMO_{madres}=0.90$) en ambos casos, como el valor de esfericidad Bartlett ($p<0.001$) sugieren la pertinencia de las estructuras factoriales obtenidas.

Análisis de datos

Se realizaron diferentes pruebas *t* de Student para muestras independientes a fin de comparar las puntuaciones en la participación reportada por madres y padres de estudiantes de EP y ESO, y la implicación parental que informan los padres y madres de hijos frente a la que informan los padres y madres de hijas. Se establecieron niveles de significancia estadística, con un valor de $p<0.05$ como umbral para determinar la relevancia de los resultados. Los tamaños del efecto se calcularon utilizando la *d* de Cohen para proporcionar una medida de la magnitud de las diferencias.

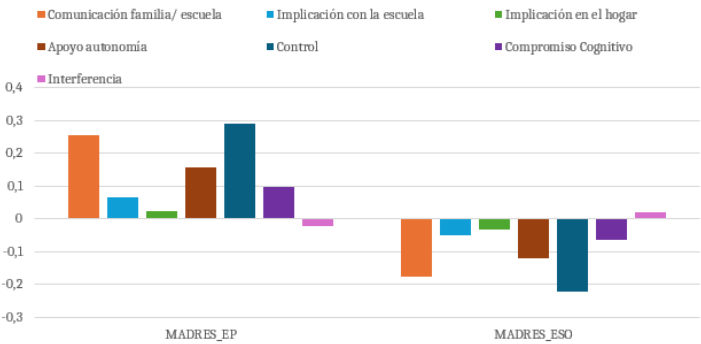
RESULTADOS

Diferencias en la implicación parental en función de la etapa educativa de los hijos

El estudio de diferencias en la participación de los padres y las madres en la educación de sus hijos en función de la etapa educativa sugiere considerar diferencias en la comunicación familia-escuela, en el control de las tareas escolares en el hogar y en la promoción de la autonomía de los hijos/as que informan las madres ($t=3.65, p<0.001, d=0.44$; $t=4.43, p<0.001, d=0.53$; y $t=2.33, p<0.05, d=0.28$; respectivamente).

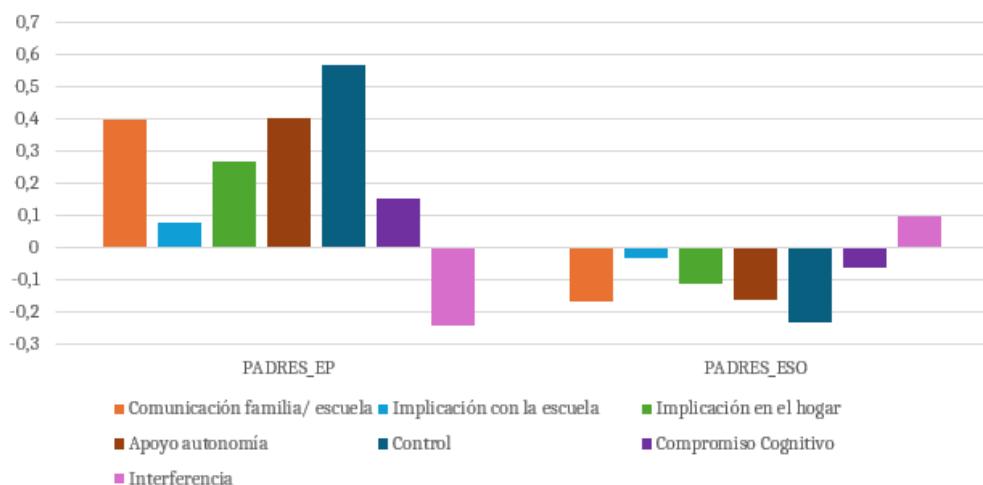
Las madres de estudiantes de EP informan de comunicarse significativamente con el colegio de sus hijos/as que las madres de estudiantes de ESO, ejerciendo también mayor control sobre las tareas escolares y promoviendo también en mayor medida la autonomía cuando sus hijos/as cursan EP (Véase, figura 1).

Figura 1. Diferencias en puntuaciones de implicación parental entre madres de educación primaria (EP) y madres de educación secundaria obligatoria (ESO)



En función de la etapa educativa que estaban cursando los hijos/as también los padres varones informaban diferencias en cuanto a la comunicación familia-escuela ($t=2.62$, $p<.01$, $d=.58$), en relación con la implicación basada en el hogar ($t=2.02$, $p<.05$, $d=.38$), en cuanto al control de las tareas escolares de los hijos/as ($t=3.43$, $p<.001$, $d=.85$), y la promoción o apoyo a su autonomía ($t=2.64$, $p<.01$, $d=.58$). Tal y como también informaban las madres, los padres de estudiantes de la ESO se comunican menos con el colegio que los padres de hijos/as que están cursando EP, pero además los padres de niños/as en esta etapa informaron de mayor implicación basada en el hogar que los padres de estudiantes de la ESO. Igual que las madres, los padres controlan más las tareas escolares y promueven más la autonomía de sus hijos/as cuando estos están en EP (Véase figura 2).

Figura 2. Diferencias en puntuaciones de implicación parental entre padres de educación primaria (EP) y padres de educación secundaria obligatoria (ESO)



Diferencias en la implicación parental en función del género

El estudio de diferencias en la participación de los padres y las madres en la educación de sus hijos en función del género sugiere considerar diferencias en el control en el hogar y la interferencia que informan los padres varones ($t=2,66$, $p<.01$, $d=.53$ y $t=1,87$, $p<.05$; $d=.37$, respectivamente). Los padres de hijos informan de ejercer significativamente mayor control sobre la actividad escolar que se desarrolla en el hogar que los padres de hijas, mientras que la interferencia sobre esta actividad sería informada en mayor medida por los padres de hijas que por los padres de hijos.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Tanto los padres como las madres revisan y comprueban que se realizan en el hogar las tareas escolares significativamente más cuando sus hijos/as están en EP que cuando cursan la ESO, pero también informan de promocionar más la autonomía, - sugerir que revise o repase lo que ha hecho o que verbalice el procedimiento que ha seguido-, en mayor medida en EP que en ESO. Los resultados de este estudio subrayan las diferencias de la implicación parental en función de la etapa educativa, constatándose que los padres y madres tienden a involucrarse de manera más directa en actividades escolares y de apoyo en el hogar, mientras que en la adolescencia esta implicación se torna más indirecta, como ya apuntaba la literatura previa (Hill y Tyson, 2009; Wilder, 2014). Tal y como ya sugería también la evidencia disponible, la comunicación de las familias con los centros educativos tiende a ser menos informada por los padres y madres que tienen hijos/as en la ESO que por aquellos que tienen hijos/as en EP.

Esta diferencia estaría en línea con las hipótesis de la búsqueda de independencia de los adolescentes, junto con una menor percepción de eficacia por parte de los padres (Park y Holloway, 2018), lo que puede reducir las oportunidades de participación activa. De hecho, los resultados de esta investigación también parecen sugerir que el establecimiento de horarios para hacer las tareas escolares o de tiempos para ver la televisión o usar las pantallas es una práctica más frecuente cuando el hijo/a está en EP que cuando cursa ESO, y estas diferencias alcanzan significatividad para la información proporcionada por los padres varones.

En términos de género, los resultados confirman que, especialmente los padres varones, diferencian su implicación en la actividad escolar de los hijos en función del género, mostrando un mayor control sobre los hijos varones en comparación con las hijas. Esta diferencia en el control se alinea con la literatura sobre roles de género, que sugiere que los padres suelen asociar el éxito académico de los hijos con el logro y la disciplina, promoviendo en ellos un estilo de crianza más directivo (Tenenbaum, y Leaper, 2003). La mayor interferencia reportada por los padres en la actividad escolar de las hijas, en comparación con los hijos, sugiere un enfoque parental más remedial, caracterizado por una intervención directa en las tareas con el fin de resolverlas, incluso cuando la ayuda no ha sido solicitada. Esto podría estar vinculado a una menor confianza en las capacidades de éxito académico de las niñas. Además, la diferenciación en la socialización emocional, donde los padres fomentan en mayor medida la expresión emocional en las hijas que en los hijos (Kuebli y Fivush, 1992), puede contribuir a este patrón. Al incentivar habilidades como la empatía y la expresión emocional en las niñas, los padres podrían mostrarse más propensos a intervenir en su educación, tal vez bajo la percepción de que las hijas requieren un mayor grado de apoyo o protección (Suizzo y Bornstein, 2006; Kuebli y Fivush, 1992).

Los resultados de este estudio sugieren varias implicaciones prácticas para las políticas escolares y los programas de apoyo a la implicación parental. En primer lugar, la observación de que la implicación parental cambia en función de la etapa educativa, pasando de un apoyo directo en primaria a una supervisión más indirecta en secundaria, sugiere la necesidad de enfoques adaptativos en las escuelas. Sería importante que los centros de secundaria amplíen las oportunidades de participación educativa para las familias, con el objetivo de contrarrestar la tendencia hacia la desconexión entre familia y escuela descrita por Traviño et al. (2021) y Walker et al. (2005). Además, sería beneficioso contar con un espacio de formación parental que apoye a las familias durante la transición de la educación primaria a la secundaria, ayudándoles a ajustar su implicación en el hogar. En este espacio, se orientaría a las familias sobre cómo reformular límites, normas y horarios en función de las crecientes demandas de autonomía propias de la adolescencia.

Las diferencias en el control y la interferencia parental según el género de los hijos resaltan la necesidad de fomentar prácticas de implicación equilibradas y evitar refuerzos estereotipados, especialmente entre padres varones. Esta tendencia, sumada a la baja representación de la figura paterna en la muestra, señala una limitación y la urgencia de estrategias escolares que promuevan la participación de ambos progenitores en la vida escolar, superando barreras organizativas y laborales. Involucrar activamente a ambos padres podría fortalecer la red de apoyo para los estudiantes, beneficiando su desarrollo académico y social.

Este estudio se inscribe en el proyecto "Implicación parental de calidad: consecuencias para el compromiso escolar y el bienestar del estudiante" (PID2021-125898NB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MIC). Además, una de las autoras cuenta con financiación de un contrato postdoctoral de la Consellería de Economía, Industria e Innovación de la Xunta de Galicia y del programa Fulbright (Ref.: ED481B-2023-134).

REFERENCIAS

- Bouffard, S. y Weiss, H. (2008). Thinking Big: A new framework for family involvement policy, practice, and research. *The Evaluation Exchange*, 14(1-2), 2-5.
- Caspe, M., Lopez, M.E., y Wolos, C. (2007). Family Involvement in Elementary School Children's Education. *Family Involvement Makes a Difference: Evidence that Family Involvement Promotes School Success for Every Child of Every Age*. 2, Winter 2006/2007. Harvard Family Research Project.
- Catsambis, S. y Garland, J.E. (1997) *Parental involvement in students' education: changes from middle grades to high school. Report #18, Center for the Education of Students Placed at Risk, Johns Hopkins University*.

- Chaplin, T.M., Cole, P.M., y Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: Gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, 5(1), 80–88. doi:10.1037/1528-3542.5.1.80
- Chen, W.B. y Gregory, A. (2009). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *Journal of Educational Research*, 103(1), 53–62
- Chung, G., Phillips, J., Jensen, T.M., y Lanier, P. (2020). Parental involvement and adolescents' academic achievement: Latent profiles of mother and father warmth as a moderating influence. *Family Process*, 59(2), 772–788.
- Dueñas, J.M., Morales-Vives, F., Camarero-Figuerola, M., y Tierno-García, J.M. (2022). Spanish adaptation of the Family Involvement Questionnaire-High School: Version for parents. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 28(1), 31–38.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., y Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367–376. doi:10.1037/0022-0663.92.2.367
- Flouri, E. y Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 141–153.
- Freund, A., Schaedel, B., Azaiza, F., Boehm, A., y Lazarowitz, R. H. (2018). Parental involvement among Jewish and Arab parents: Patterns and contextual predictors. *Children and Youth Services Review*, 85, 194–201. doi:10.1016/j.childyouth.2017.12.018
- Gonida, E.N. y Cortina, K. (2014). Parent involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 376–396.
- Grijalva-Quiñonez, C.S., Valdés-Cuervo, A.A., Parra-Pérez, L.G., y Vázquez, G. (2020). Parental involvement in Mexican elementary students' homework: Its relation with academic self-efficacy, self-regulated learning, and academic achievement. *Psicología Educativa*, 26(2), 129–136. doi:10.5093/psed2020a5
- Grover, K., Houlihan, D.D., y Campana, K. (2016). A validation of the Family Involvement Questionnaire-High School Version. *International Journal of Psychological Studies*, 8(2), 1–28
- Hill, N.E., y Tyson, D.F. (2009). "Parental Involvement in Middle School: A Meta-analytic Assessment of the Strategies that Promote Achievement." *Developmental Psychology* 45(3), 740–763.
- Jeynes, W.H. (2024). A Meta-Analysis: The Association Between Relational Parental Involvement and Student and Parent Outcome Variables. *Education and Urban Society*, 56(5), 564–600. doi:10.1177/00131245231179674
- Kuebli, J. y Fivush, R. (1992). Gender differences in parent-child conversations about past emotions. *Sex Roles*, 27(11–12), 683–698. doi:10.1007/BF02651097
- Kurtulmus, Z. (2016). Analyzing parental involvement dimensions in early childhood education. *Educational Research and Reviews*, 11(12), 1149–1153.
- Manz, P.H., Fantuzzo, J.W., y Power, T.J. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology*, 42(6), 461–475. doi:10.1016/j.jsp.2004.08.002

Muntoni, F. y Retelsdorf, J. (2019). At their children's expense: How parents' gender stereotypes affect their children's reading outcomes. *Learning and Instruction*, 60, 95-103. doi:10.1016/j.learninstruc.2018.12.002

Park, S. y Holloway, S. (2018). Parental Involvement in Adolescents' Education: An Examination of the Interplay among School Factors, Parental Role Construction, and Family Income. *School Community Journal*, 28(1), 9-36

Rogers, M.A., Theule, J., Ryan, B.A., Adams, G.R., y Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement. Evidenced for mediating for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34-57. doi:10.1177/0829573508328445

Roggman, L.A., Cook, G.A., Innocenti, M.S., Jump Norman, V., y Christiansen, K. (2013). Parenting interactions with children: Checklist of observations linked to outcomes (PICCOLO) in diverse ethnic groups. *Infant Mental Health Journal*, 34(4), 290-306

Smith, T.E., Reinke, W.M., Herman, K.C., y Sebastian, J. (2021). Exploring the link between principal leadership and family engagement across elementary and middle school. *Journal of School Psychology*, 84, 49-62

Suizzo, M.A., y Bornstein, M.H. (2006). French and European American child-mother play: Culture and gender considerations. *International Journal of Behavioral Development*, 30(6), 498-508. doi:10.1177/0165025406071912

Tárraga, V., García, B., y Ruiz-Gallardo, J.R. (2017). Home-based family involvement and academic achievement: a case study in primary Education. *Educational Studies*, 44(3), 361-375. doi:10.1080/03055698.2017.1373636

Tenenbaum, H. y Leaper, C. (2003). Parent-child conversations about science: the socialization of gender inequities?. *Developmental Psychology*, 39(1), 34-47. doi:10.1037/0012-1649.39.1.34

Treviño, E., Miranda, C., Hernández, M., y Villalobos, C. (2021, November). Socioeconomic status, parental k and implications for subjective well-being during the global pandemic of Covid-19. *Frontiers in Education*, 6, 762780.

Walker, J.M., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S., y Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. In *Mapping the field* (pp. 137-157). Routledge

Xu, J., Du, J., Wu, S., Rippley, H., y Cosgriff, A. (2018). Reciprocal effect among parental homework support, effort, and achievement? An empirical investigation. *Frontier in Psychology*, 9, 1-11. doi:10.3389/fpsyg.2018.02334

Yang, D., Chen, P., Wang, K., Li, Z., Zhang, C., y Huang, R. (2023). Parental involvement and student engagement: a review of the literature. *Sustainability*, 15(7), 5859.

CAPÍTULO 25

¿QUÉ RELACIÓN EXISTE ENTRE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y EL BIENESTAR ESCOLAR? UN ESTUDIO SOBRE EL VÍNCULO CON IGUALES EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MARÍA PÉREZ SÁNCHEZ Y MARTA PRADO BOTANA

Universidad Da Coruña

INTRODUCCIÓN

El vínculo entre el bienestar y la práctica de actividad física (en adelante, AF) ha recibido gran atención desde la esfera científica y social. Una de las principales evidencias es la propuesta del Objetivo de Desarrollo Sostenible número 3: Salud y Bienestar (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2023). Diversos estudios indican la existencia de una relación directa entre la práctica deportiva y la salud (British Heart Foundation National Center, 2014). Precisamente, al hablar de salud, la Organización Mundial de la Salud (en adelante Organización Mundial de la Salud, 2023) la define como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. Es decir, alude a la salud física pero también introduce el término de bienestar, puntualizando sobre la importancia de las relaciones interpersonales.

En el espacio educativo, la AF está presente en el tiempo de recreo (Mellado-Rubio, Devís-Devís, y Valencia-Peris, 2023) y en las sesiones de Educación Física a lo largo del horario lectivo; y, fuera de este, en las actividades extraescolares a las que asiste el alumnado. Las actividades extraescolares son aquellas realizadas fuera del horario escolar o en el intervalo entre la sesión de mañana y tarde. Estas son de carácter voluntario y no pueden contener enseñanzas incluidas en la programación docente, ni ser evaluadas (Real Decreto 1694/1995). En ellas, aunque se pueden albergar prácticas conectadas con la actividad cognitiva, como el ajedrez, los clubes de lectura o las actividades relacionadas con el arte; las más relacionadas con la AF son las centradas en el aprendizaje de habilidades deportivas (OECD, 2020), como el fútbol, baloncesto o actividades multideportivas, y las actividades de expresión corporal, centradas en el baile, ballet, gimnasia rítmica o teatro.

Si bien no se puede conocer el porcentaje exacto de alumnado que practica actividades extraescolares actualmente en España, se puede estimar que el 90% ofertado son actividades deportivas, según el informe PISA 2018 (OECD, 2020). A través de este dato se puede asumir que, si la mayor oferta de este tipo de actividades está en las actividades deportivas, es porque son las más demandadas por las familias.

La gran oferta de actividades fuera del horario escolar viene dada principalmente con la implementación de la jornada continua en los centros escolares (Varela, 2006), que hace que las familias recurran a las extraescolares para favorecer la conciliación familiar. Estas actividades también constituyen una gran oportunidad para desarrollar las habilidades deportivas de forma recreativa, por lo tanto, excluyendo de esta denominación a las actividades desempeñadas por los clubes deportivos, que están gestionados de forma privada y se centran mayoritariamente en la competición. Además, las AE están gestionadas en mayor medida por el centro educativo, las APAs de los centros educativos (Decreto 374/1996; Orden del 22 de Junio de 1997), o por los ayuntamientos y se centran en la parte recreativa del deporte. Por lo tanto, se establece un vínculo entre las AE y la escuela. Por una parte, al estar estas coordinadas por el equipo de actividades complementarias y extraescolares de los centros. Por la otra, dado que el entorno relacional suele ser compartido entre un escenario y otro, es decir, durante la práctica de actividades extraescolares se puede compartir tiempo con compañeros de la escuela. Además, la práctica de actividad física puede promover la adaptación social y familiar (Cetina y Moreno, 2015) o ayudar a mejorar los vínculos interpersonales (Mahoney, Cairns, y Farmer, 2003). En suma, numerosos estudios han corroborado la relevancia de las AE, al abordar los beneficios de estas a nivel físico, psicológico (Suárez y Moreno, 2022), educativo (Alvariñas-Villaverde, Pumares-Lavandeira, y Pino-Juste, 2024; García, 2023) y de salud (García-Marín y Fernández-López, 2020).

Todo ello invita a considerar que las actividades extraescolares ofrecen un escenario favorable para fomentar estos vínculos durante la infancia, especialmente, con pares, y que en espacio educativo son especialmente relevantes para su bienestar (Mendiri, Rebollo-Quintela, y Losada-Puente, 2023).

En la actualidad, y pese a que los/as niños/as invierten buena parte de su día en la escuela (Leiva, Mendoza, Torres-Cortés, y Antivilo-Bruna, 2021), un espacio que brinda numerosas oportunidades de socialización (Hatzichristou, Lianos, Lampropoulou, y Stasinou, 2020) no existen teorías sobre bienestar social que se enfoquen en dicho escenario. Por ello, se recurre a la teoría del bienestar social de Keyes (1998), máximo exponente en este campo. Esta alude a 5 dimensiones que abordan la naturaleza social de la vida y que los individuos utilizan para evaluar la calidad de sus vidas: la integración social, sentimiento de pertenencia a la comunidad, sentirse compatible y no sufrir aislamiento; la aceptación social, confianza en los otros; la contribución social, evaluación del valor social de uno mismo; la actualización social, evaluación del potencial y trayectoria de la sociedad y la coherencia social, calidad, organización y operatividad de la sociedad.

Otros estudios, más concretos y recientes, permiten citar los dos grupos de elementos más valorados por los/as discentes de Educación Primaria en cuanto a sus

relaciones. Por una parte, estas deben ser positivas, debe existir sensación de aprobación y puede ser relevante mantener amistades de calidad (Sweeting y Hunt, 2014). Complementariamente, estas relaciones deben carecer de conflictos, marcados por la presencia de insultos, burlas, marginación, etc. (Patiño-Masó, Gras, Salamó, Arboix, y Font-Mayolas, 2021). Dichas conductas pueden acarrear menores niveles de bienestar subjetivo (Tobia, Greco, Steca, y Marzocchi, 2019). Precisamente, el bienestar subjetivo (satisfacción con la escuela y emociones) (Tian, Wang, y Huebner, 2015), junto con el bienestar psicológico (autorrealización) (Konu y Rimpelä, 2022) y el ya citado bienestar social, son las dimensiones que componen el bienestar escolar. Diversos elementos de estas perspectivas confluyen en el bienestar social. Si bien no serán abordados en profundidad en el presente estudio, sí pueden aparecer como fruto del carácter multidisciplinar del constructo (Tobia, Greco, Steca, y Marzocchi, 2019).

La falta de literatura que aborde, concretamente, el nexo entre ambas variables (AE y RI) genera la necesidad de ampliar el conocimiento en esta línea. Por ello, se establece como objetivo general indagar sobre la satisfacción del alumnado con su vínculo entre iguales y con la ausencia de conflictos en función de su asistencia a actividades extraescolares.

MÉTODO

Se realizó un estudio de tipo cuantitativo descriptivo, comparativo y transversal.

La muestra estuvo compuesta por 413 estudiantes (46% niñas, 47% niños, 1% otros y 6% perdidos), de 4º ($n = 126$), 5º ($n = 127$) y 6º ($n = 160$) de Educación Primaria. El 54% ($n = 223$) perteneciente a centros públicos y el 46% ($n = 190$) a centros concertados, situados en Galicia. Respondieron al “Cuestionario de Bienestar Escolar en Educación Primaria” (CUBE-EP), un instrumento cuantitativo que contiene cuestiones sociodemográficas y 30 ítems sobre bienestar escolar con respuesta en escala tipo Likert de 5 puntos (1: nada, 5: mucho), que se agrupan en seis dimensiones: actitud y comportamiento docente (10 ítems), metodología docente (5 ítems), emociones positivas (3 ítems), emociones negativas (3 ítems), relaciones con iguales (5 ítems) y conflictos entre iguales (3 ítems, se empleará la versión recodificada “ausencia de conflictos”). Estas dos últimas son las seleccionadas para el estudio. Además, contiene un ítem sobre la satisfacción general en la escuela.

Para su aplicación, se contactó con las escuelas mediante correo electrónico, se facilitó información sobre el proyecto y se envió el consentimiento para aquellos que aceptaron colaborar. Se empleó tanto la versión en papel del instrumento como la digitalizada en Microsoft Forms. Los datos se analizaron mediante el Paquete Estadístico IBM SPSS v.27 y el software Jamovi.

El análisis de los datos se realizó empleando estadística no paramétrica, dado el incumplimiento de los supuestos de normalidad ($K-S < .001$) y homogeneidad de las varianzas (Prueba de Levene $< .001$). Se realizó el análisis descriptivo de las dimensiones y de los ítems contenidos en estas y se empleó la prueba U de Mann-Whitney para estudiar las diferencias entre estos en función de la asistencia a actividades extraescolares. Para conocer la relación entre la satisfacción con las actividades y las dimensiones de relaciones con iguales y ausencia de conflictos, se utilizó la prueba H de Kruskal-Wallis. Finalmente, se emplearon la prueba de Friedman y la prueba de comparaciones entre parejas Durbin-Conover para comprobar con qué ítems estaba más satisfecho cada grupo. Se consideró un nivel de confianza del 95% ($p < .05$) o superior.

RESULTADOS

Del total de alumnos/as participantes ($n = 413$), el 49.64% ($n = 205$) asiste a actividades extraescolares. Teniendo en cuenta los valores descriptivos, es posible extraer que se encuentran satisfechos/as con ellas ($M = 4.43$, $DT = 0.94$, $Md = 5.00$). El análisis a través de la prueba de Friedman permitió confirmar la existencia de una relación estadísticamente significativa ($\chi^2(1) = 198$, $p < .001$) entre la asistencia y la satisfacción con estas.

Tabla 1. Análisis descriptivo y prueba U de Mann-Whitney para las dimensiones de relaciones con iguales y ausencia de conflictos y de sus ítems en función de la asistencia a actividades extraescolares

Dimensiones	Asisten a actividades extraescolares		No asisten a actividades extraescolares		U	Ítems	Asisten a actividades extraescolares		No asisten a actividades extraescolares		U
	N	M (DT)	N	M (DT)			N	M (DT)	N	M (DT)	
Relaciones con iguales	205	4.08 (0.81)	208	4.11(0.79)	20846	RI1	205	4.16 (0.96)	208	4.10 (1.00)	20629
						RI2	201	3.94 (1.15)	207	3.99 (1.09)	20419
						RI3	203	4.15 (1.14)	206	4.22 (1.11)	20062*
						RI4	203	4.17 (1.10)	207	4.18 (1.15)	20558
						RI5	204	3.95 (1.14)	207	4.04 (1.11)	20001*
Ausencia de conflictos		4.15 (0.83)	4.16 (0.90)	20782		ACONF1	201	4.27 (1.01)	208	4.16 (1.18)	20476
						ACONF2	199	4.55 (0.89)	207	4.46 (1.03)	20041
						ACONF3	205	3.66 (1.28)	206	3.85 (1.23)	19268*

Nota: * $p < .05$. RI1. Mis compañeros/as me ayudan cuando lo necesito; RI2. Mis compañeros/as se preocupan por mí; RI3. Me llevo bien con mis compañeros/as; RI4. Me siento parte del grupo de clase; RI5. Me siento valorado por mis compañeros/as. ACONF1. Mis compañeros/as no me insultan; ACONF2. Mis compañeros/as no me pegan; ACONF3. Mis compañeros/as no se meten con los demás; U = Prueba U de Mann-Whitney

El análisis descriptivo de las dimensiones de relaciones entre iguales y ausencia de conflictos en función de si acuden o no a actividades, mostró que ambos grupos se sienten generalmente satisfechos, sin diferencias significativas entre sí. Mientras, el análisis de los ítems contenidos en cada una de las dimensiones sí mostró diferencias estadísticamente significativas en los enunciados “me llevo bien con mis compañeros/as”, “me siento valorado por mis compañeros/as” y “mis compañeros/as no se meten con los demás”. En todos los casos, quienes no asisten a actividades extraescolares están más satisfechos (ver Tabla 1).

Dado el interés suscitado por estos datos, se realizaron análisis complementarios a través de la prueba H de Kruskal-Wallis, para comparar los ítems de ambas dimensiones en función de la satisfacción con las actividades extraescolares y no, únicamente, de la asistencia. Estos dejaron ver que, quienes más satisfechos están con las actividades extraescolares, tienen mejores relaciones entre iguales, con diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems. En el caso de la ausencia de conflictos, no se encontraron relaciones significativas (ver Tabla 2).

Tabla 2. Análisis descriptivo y prueba H de Kruskal-Wallis para comparar los ítems de relaciones con iguales y ausencia de conflictos en función de la satisfacción con las actividades extraescolares

		Satisfacción con las actividades extraescolares				
		Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
RI1	M (DT)	3.67 (1.51)	3.33 (2.08)	3.95 (1.05)	3.84(1.07)	4.34 (0.82)
	Prueba H	10.730*				
RI2	M (DT)	3.83 (1.60)	3.00 (1.73)	3.40 (1.19)	3.52 (1.23)	4.19 (1.02)
	Prueba H	19.091**				
RI3	M (DT)	2.83 (2.04)	4.00 (1.73)	4.00 (1.03)	4.02 (0.89)	4.28 (1.14)
	Prueba H	10.625*				
RI4	M (DT)	4.00 (1.73)	3.67 (1.53)	4.25 (0.91)	3.74 (1.29)	4.32 (1.00)
	Prueba H	9.598*				
RI5	M (DT)	3.50 (1.64)	3.00 (1.73)	3.60 (1.19)	3.67 (1.19)	4.14 (1.04)
	Prueba H	11.389*				
ACONF1	M (DT)	4.50 (0.84)	3.67 (2.31)	4.20 (1.06)	3.86 (1.22)	4.42 (0.86)
	Prueba H	8.576				
ACONF2	M (DT)	4.50 (1.23)	3.67 (1.53)	4.40 (1.10)	4.47 (0.80)	4.63 (0.85)
	Prueba H	7.454				
ACONF3	M (DT)	2.67 (1.86)	2.67 (0.58)	3.40 (1.50)	3.51 (1.20)	3.81 (1.23)
	Prueba H	7.878				

Nota: * $p < .05$, ** $p < .001$

Finalmente, dado que la prueba de Friedman mostró diferencias estadísticamente significativas en la satisfacción con los ítems de relaciones entre iguales ($\chi^2_{\text{asiste}}(4) = 34$, $p < .001$; $\chi^2_{\text{no asiste}}(4) = 34.2$, $p < .001$) y ausencia de conflictos ($\chi^2_{\text{asiste}}(2) = 108$, $p < .001$; $\chi^2_{\text{no asiste}}(2) = 69.1$, $p < .001$) en ambos

grupos, se aplicó la prueba de comparaciones entre pares Durbin-Conover para comprobar dónde radicaban (ver Tabla 3).

Tabla 3. Comparaciones entre pares Durbin-Conover para los ítems de relaciones entre iguales y ausencia de conflictos en función de la asistencia a actividades extraescolares

		Pares											
		RI1				RI2				RI3			
		RI2	RI3	RI4	RI5	RI3	RI4	RI5	RI4	RI5	RI5	ACONF1	ACONF2
D-C	AE	2.75*	2.04*	0.99	2.43*	4.79**	3.74**	0.32	1.05	4.47**	3.42**	5.12**	6.98**
	NAE	1.10	3.56**	2.91*	0.48	4.66**	4.01**	0.62	0.65	4.03**	3.39**	4.55**	4.55**

Nota: * $p < .05$, ** $p < .001$. AE: Asisten a actividades extraescolares; NAE. No asisten a actividades extraescolares; D-C. Estadístico Durbin-Conover; los datos descriptivos de cada ítem para cada grupo están disponibles en la Tabla 1

En el caso de las relaciones entre iguales, quienes asisten a actividades extraescolares valoraron positivamente sentirse parte del grupo, seguido de la ayuda recibida y de llevarse bien. Estos elementos se situaron significativamente por encima de la valoración y la preocupación de los iguales. Quienes no asisten a actividades extraescolares, situaron en primer lugar llevarse bien y, a continuación, sentirse parte del grupo, significativamente por encima de la ayuda, la valoración y la preocupación de los/as compañeros/as, que ocuparon los puestos más bajos. En la dimensión de ausencia de conflictos, ambos grupos coincidieron en destacar como mejor valorado el hecho de que no les peguen, por encima de que no les insulten y no se metan con otros. Entre estos ítems también hubo diferencias significativas, superando el primero al segundo, que fue el peor valorado.

DISCUSIÓN/CONCLUSIÓN

La investigación pretendía conocer la satisfacción del alumnado asistente y no asistente a actividades extraescolares con sus relaciones entre iguales y con la ausencia de conflictos. Los datos señalan que ambos grupos valoran positivamente el vínculo con los/as compañeros/as, uno de los elementos más relevantes para el bienestar en el espacio educativo (Mendiri, Rebollo-Quintela, y Losada-Puente, 2023), y demandan más preocupación por parte de estos/as. De acuerdo con Correa-Vélez et al. (2010, citado en Carter y Andersen, 2023), que el alumnado sienta que se preocupan por él, es relevante para crear y mantener unas buenas relaciones con iguales. Para la configuración de estas, otros autores citan la importancia de la sensación de aprobación y de la amistad de calidad (Sweeting y Hunt, 2014). También el no tener enfrentamientos de ningún tipo con ellos/as fue considerado satisfactorio. Ambos grupos situaron en primer lugar el hecho de que no les peguen, seguido de que no les insulten y no se metan con otros/as. En esta línea, Cerda, Pérez, Elipe, Casas, y del Rey (2019) consideran que la presencia de conductas hostigadoras

(golpes, insultos, amenazas, etc) es una fuente de insatisfacción discente. Las diferencias entre el alumnado (intereses, preferencias...) pueden generar conflictos (García, Calvo, y Marrero, 2002), que suponen un problema cuando aparecen actuaciones violentas de cualquier tipo (verbales, físicas, psicológicas...) (Medina y Reverte, 2019). Por lo tanto, los datos son esperanzadores; independientemente de la variable de asistencia, se mantienen interacciones sociales generalmente positivas, un aspecto clave para el desarrollo personal en esta etapa (Calderón, 2022).

Si bien ello es así, al profundizar en la información, se ha encontrado que, comparativamente, quienes no acuden a este tipo de actividades, perciben de forma aún más positiva cómo se llevan con sus compañeros/as, la valoración de estos/as y las actitudes conflictivas hacia terceros. Ello se contrapone con el estudio de Ortega (2022), quien señala que dichas actividades fomentan las relaciones sanas entre iguales. Sin embargo, se sitúa en la línea de otras investigaciones, como la desarrollada por Rodríguez-Álvarez, Yubero-Jiménez, y Navarro-Olivas (2021), quienes habían advertido un mayor riesgo de victimización en los/as niños/as y jóvenes que participan en actividades extraescolares, principalmente de tipo deportivo y competitivas, cuando no se cuenta con un adulto que supervise. Esto invita a considerar la relevancia del rol del/de la instructor/a, la formación necesaria para su desempeño, del tipo de actividad que se practica - según Cavenaghi (2022), que estas sean variadas es más satisfactorio para el alumnado - y de otros elementos, como la satisfacción con ellas.

En referencia al tipo de actividad, la literatura indica que, al menos otros niveles, la práctica prolongada de actividades extraescolares deportivas se relaciona con un mayor apoyo de los pares, entre diversos elementos (Oosterhoff, Kaplow, Wray-Lake, y Gallagher, 2017). En lo que se refiere a la satisfacción, el alumnado participante que más satisfecho está con las actividades a las que asiste es quien mejores relaciones guarda con pares. A nivel general, la satisfacción en las actividades extraescolares se relaciona positivamente con la satisfacción con la vida, poniendo en valor las oportunidades de desarrollo personal que se brindan y su relación con el bienestar físico y también emocional (Calderón, 2022). Dicho desarrollo personal forma parte, también, del bienestar psicológico (Ryff y Singer, 2008), una de las dimensiones clásicas que sostienen el bienestar escolar. En el contexto educativo, la participación voluntaria y el establecimiento de límites durante la práctica de extraescolares favorecen la creación de relaciones simétricas y el incremento del sentido de pertenencia en el aula (Berger et al., 2020). Este último elemento, que ha sido el mejor valorado por el grupo que acude a ellas, no solo beneficia las relaciones interpersonales (Correa-Vélez et al., 2010, citado en Carter y Andersen, 2023), sino que da sentido a una de las principales dimensiones del bienestar social propuestas Keyes (2006): la integración social, entendida como el sentido de pertenencia y

adaptación a la comunidad. Estos factores confluyen en la importancia de brindar oportunidades de autonomía (experiencias de integración y libertad) en la elección de actividades, y de relación. Ambas son necesidades psicológicas básicas (en adelante NPB) que, cuando se ven satisfechas, conducen a un incremento del bienestar (Ryan y Deci, 2000). En este punto, cabe citar el nexo que, estudios recientes, establecen entre la actividad física y las NPB en la materia de Educación Física (Prado-Botana, Carretero-García, Varela-Garrote, y Fraguera-Vale, 2023), y que podría ser estudiado en el contexto de las actividades extraescolares. Si bien este elemento no ha sido considerado en el presente documento, abre la puerta a futuras investigaciones.

Por lo tanto, los resultados apuntan a la práctica voluntaria de actividades extraescolares como un elemento que puede favorecer las relaciones entre iguales, un componente fundamental del bienestar social en la escuela. Elementos no incorporados, como la percepción de los/as instructores, su papel en la resolución de conflictos o el tipo de actividad que se realiza (p.ej.: deportiva, artística o académica), suponen las limitaciones principales de este estudio, e invitan a seguir trabajando en este sentido.

REFERENCIAS

- Alvariñas-Villaverde, M., Pumares-Lavandeira, L., y Pino-Juste, M. (2024). Extracurricular activities and academic performance in primary education in rural area. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 15(2), 56-65. doi: 10.23923/j.rips.2024.02.076
- Berger, C., Deutsch, N., Cuadros, O., Franco, E., Rojas, M., Roux, G., y Sánchez, F. (2020). Adolescent peer processes in extracurricular activities: Identifying developmental opportunities. *Children and Youth Services Review*, 118, 1-10. doi: 10.1016/j.childyouth.2020.105457
- British Heart Foundation National Center. (2014). *Evidence briefing: Physical activity for children and young people*. Recuperado de <https://lfl.org.uk/wpcontent/uploads/2019/02/physical-activity-in-children-and-young-people.pdf>
- Calderón, K. (2022). Exploración de las relaciones entre clima escolar, satisfacción con la vida y empatía en adolescentes costarricenses. *Revista Educación*, 46(1), 1-15. doi: 10.15517/revedu.v46i1.45127
- Carter, S. y Andersen, C. (2023). *Wellbeing in educational contexts* (2nd ed.). Queensland, Australia: Southern Queensland Pressbooks.
- Cavenaghi, F.F. (2022). *Estrés cotidiano, actividades extraescolares y rendimiento académico en niños de 8 años* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad Católica Argentina.
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J.A., y del Rey, R. (2019). School coexistence and its relationship with academic performance among primary education students. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 46-52. doi: 10.1016/j.psicoe.2018.06.001
- Cetina, C.A. y Moreno, J.H. (2015). Adaptación en adolescentes que practican actividad física frente a los que no practican. *Informes Psicológicos*, 15(1), 31-46. doi: 10.18566/infpsicv15n1a02

DECRETO 374/1996, de 17 de octubre, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria. *Diario Oficial de Galicia*, Santiago de Compostela. 21 de octubre de 1996, núm. 206, pp. 9267.

García, A., Calvo, P., y Marrero, G. (2002). Investigaciones realizadas en España sobre violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-7. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/94978>

García, J.V. (2023). ¿Obtienen mejores notas los estudiantes que practican deporte? Un estudio descriptivo con alumnos pertenecientes al mismo centro educativo de Educación Primaria. *Retos*, 49, 828-834. doi: 10.47197/retos.v49.99080

García-Marín, P. y Fernández-López, N. (2020). Asociación de la competencia en las habilidades motrices básicas con las actividades físico-deportivas extracurriculares y el índice de masa corporal en preescolares. *Retos*, 38, 33-39. doi: 10.47197/retos.v38i38.71896

Hatzichristou, C., Lianos, P., Lampropoulou, A., y Stasinou, V. (2020). Individual and systemic factors related to safety and relationships in schools as moderators of adolescents' subjective well-being during unsettling times. *Contemporary School Psychology*, 24(3), 252-265. doi: 10.1007/s40688-020-00298-6

Keyes, C.L.M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140. doi: 10.2307/2787065

Keyes, C.L.M. (2006). Subjective well-being in mental health and human development research worldwide: An introduction. *Social Indicators Research*, 77(1), 1-10. doi: 10.1007/s11205-005-5550-3

Konu, A. y Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87. doi: 10.1093/heapro/17.1.79

Leiva, L., Mendoza, A., Torres-Cortés, B., y Antivilo-Bruna, A. (2021). Relación entre sentido de comunidad, bienestar, salud mental y género en adolescentes escolarizados. *Psicoperspectivas*, 20(2), 1-14. doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue2-fulltext-2205

Mahoney, J.L., Cairns, B.D., y Farmer, T.W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409-418. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.409

Medina, J.A. y Reverte, M.J. (2019). Violencia escolar, rasgos de prevalencia en la victimización individual y grupal en la Educación Obligatoria en España. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(37), 97-110. doi: 10.21703/rexe.20191837medina9

Mellado-Rubio, R., Devís-Devís, J., y Valencia-Peris, A. (2023). La actividad física en escolares de primaria: cumplimiento de las recomendaciones y contribución del recreo escolar. *Retos*, 48, 366-373. doi: 10.47197/retos.v48.96437

Mendiri, P., Rebollo-Quintela, N., y Losada-Puente, L. (2023). El bienestar escolar desde la experiencia del alumnado de Educación Primaria. *Educare*, 1-18. doi: 10.5565/rev/educare.1818

OECD. (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective policies, successful schools*. PISA, OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/ca768d40-en

Oosterhoff, B., Kaplow, J.B., Wray-Lake, L., y Gallagher, K. (2017). Activity-specific pathways among duration of organized activity involvement, social support and adolescent well-being: Findings from a nationally representative sample. *Journal of Adolescence*, 60, 83-93. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.adolescence.2017.07.012>

ORDEN de 22 de julio de 1997, por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento de las escuelas de educación infantil, de los colegios de educación primaria y de los colegios de educación infantil y primaria dependientes de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. *Diario Oficial de Galicia*, Santiago de Compostela. 2 de septiembre de 1997, núm. 168, pp. 8508.

Organización de las Naciones Unidas. (2023). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/health/>

Organización Mundial de la Salud. (2023). *Constitución de la OMS: principios*. Recuperado de <https://www.who.int/es/about/frequently-asked-questions>

Ortega, P. (2022). *Influencia de las actividades extraescolares en el desarrollo de la motricidad fina* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Jaén. Recuperado de <https://hdl.handle.net/10953.1/16920>

Patiño-Masó, J., Gras, M.E., Salamó, A., Arboix, M., y Font-Mayolas, S. (2021). Acoso escolar en estudiantes de secundaria: consumo de alcohol, percepción de salud y calidad de las relaciones familiares en agresores y/o víctimas. *Health and Addictions Journal*, 21(1), 76-90. doi: 10.21134/haaj.v21i1.515

Prado-Botana, M., Carretero-García, M., Varela-Garrote, L., y Fraguera-Vale, R. (2023). Satisfaction of basic psychological needs as predictors of motivation towards physical education in primary education: Influence of gender and physical self-concept. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(24), 7186. doi: 10.3390/ijerph20247186

Real Decreto 1694/1995, de 20 de octubre, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios de los centros concertados. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid. 1 de diciembre de 1995, núm. 287, pp. 34815-34817.

Rodríguez-Álvarez, J.M., Yubero-Jiménez, S., y Navarro-Olivas, R. (2021). Relación de la integración social y las experiencias de ocio con el bullying en estudiantes de Educación Primaria. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 30, 167-180. doi: 10.7179/PSRI_2021.39.11

Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryff, C. y Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39. doi: 10.1007/s10902-006-9019-0

Suárez, C.M., y Moreno, N.D. (2022). Incidencia de las actividades extraescolares deportivas en los procesos escolares y en aspectos sociofamiliares y psicológicos de niños, niñas y adolescentes. *Retos*, 46, 987-995. doi: 10.47197/retos.v46.90471

Sweeting, H. y Hunt, K. (2014). Adolescent socio-economic and school-based social status, health and well-being. *Social Science and Medicine*, 121, 39-47. doi: 10.1016/j.socscimed.2014.09.037

Tian, L., Wang, D., y Huebner, E.S. (2015). Development and Validation of the Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 120, 615-634. doi: 10.1007/s11205-014-0603-0

Tobia, V., Greco, A., Steca, P., y Marzocchi, G.M. (2019). Children's Wellbeing at School: A Multi-dimensional and Multi-informant Approach. *Journal of Happiness Studies*, 20(3), 841-861. doi: 10.1007/s10902-018-9974-2

Varela, L. (2006). Evaluación de programas extraescolares: importancia del nivel de participación en las percepciones sobre el tiempo libre, rendimiento académico y habilidad deportiva de los participantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11-12(3), 207-219.

CAPÍTULO 26

CORRELATOS ENTRE ESPIRITUALIDAD Y ESTRÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

SANDRA GUEVARA Y MARINA RAMÍREZ ZHINDÓN
**Universidad Técnica Particular de Loja*

INTRODUCCIÓN

La espiritualidad ha surgido como un recurso vital para manejar el estrés, particularmente en periodos de crisis y transformaciones profundas, como las experimentadas durante la pandemia del COVID-19. La vinculación espiritual, interpretada como la búsqueda de sentido, objetivo y tranquilidad interna, ha demostrado ser una táctica eficaz para disminuir los grados de ansiedad y estrés en personas de diferentes edades y situaciones (Pargament y Lomax, 2021). La espiritualidad posibilita que las personas desarrollen una perspectiva positiva frente a las dificultades, lo que favorece una mayor habilidad para adaptarse y un estado emocional más balanceado.

La espiritualidad se ha convertido en los últimos años en un tema cada vez más estudiado por la academia, especialmente sus diferentes matices en el contexto universitario; esto debido a los numerosos problemas de estrés a los que se enfrentan los estudiantes a diario (Ochoa et al., 2024). De este modo, la relación entre la espiritualidad y el estrés en los estudiantes universitarios también es digna de mención, ya que la presión académica, las expectativas sociales y la transición a la vida adulta a menudo provocan diversas complicaciones (Pant, 2023).

La espiritualidad, como conjunto de creencias y prácticas que dan sentido a la vida, también puede desempeñar un papel significativo en la forma en que los estudiantes afrontan estas tensiones (Márquez, Kumar y Culham 2023). Asimismo, la espiritualidad se ha vinculado anteriormente con una mayor satisfacción en la vida y una mejor salud mental entre los estudiantes universitarios. Anand, Jones, y Gill (2013) muestran en su estudio realizado en el Reino Unido que los estudiantes con altos niveles de espiritualidad reportaron una mayor satisfacción con su vida y una mejor salud mental en comparación con aquellos estudiantes que tenían niveles más bajos de espiritualidad. Esto sugiere que fomentar la espiritualidad en el entorno universitario podría ser una estrategia efectiva para mejorar el bienestar general de los estudiantes.

Por esto es importante destacar que la importancia de la espiritualidad también se refleja en la necesidad de servicios de apoyo que integren la educación sobre la gestión del tiempo y el estrés, así como el desarrollo espiritual. Por esto, según

Schonfeld, Schmid y Boucher-Payne (2014) la incorporación de la espiritualidad en la educación de salud ha sido recomendada como una forma de ayudar a los estudiantes a mantener un equilibrio emocional y espiritual durante su formación académica. Esto es particularmente relevante en contextos donde los estudiantes enfrentan altos niveles de estrés, como en las carreras de salud, ingenierías, entre otras.

Por otro lado, la espiritualidad también puede influir en las actitudes y comportamientos de los estudiantes. Según Luquis, Brelsford, y Pérez (2014) en su estudio sobre estudiantes latinos, mostró que aquellos que exploraban su espiritualidad tendían a adoptar actitudes más abiertas hacia diversas cuestiones sociales, lo que indica que la espiritualidad puede ser un factor que promueva el bienestar social y emocional. Este aspecto es crucial, ya que el bienestar emocional está íntimamente relacionado con la capacidad de los estudiantes para enfrentar el estrés académico.

Finalmente, la relación entre la espiritualidad y el estrés en estudiantes universitarios es un campo de estudio que ofrece aspectos valiosos sobre cómo los alumnos pueden utilizar la espiritualidad como una herramienta para manejar el estrés y mejorar su bienestar general, por lo cual, fomentar un ambiente que apoye el desarrollo espiritual podría ser beneficioso no solo para la salud mental de los estudiantes, sino también para su éxito académico y personal.

Por este motivo, el presente estudio tiene como objetivo analizar la relación entre la espiritualidad y el estrés en estudiantes universitarios, explorando cómo las prácticas espirituales pueden contribuir al manejo del estrés y al bienestar general de los estudiantes.

MÉTODO

La presente investigación fue de tipo no experimental, ya que no se manipularon deliberadamente las variables. Es decir, se trató de un estudio en el que no se hicieron variar intencionalmente las variables independientes para observar su efecto sobre otras variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Además, fue una investigación descriptiva, enfocada en observar, registrar y describir fenómenos sin manipular variables, con el objetivo de detallar características o comportamientos. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), el objetivo principal de este tipo de estudio es especificar las propiedades importantes de personas, grupos o situaciones.

El estudio también fue correlacional, ya que analizó la relación entre dos o más variables para determinar si están asociadas, sin establecer causalidad. Hernández, Fernández y Baptista (2014) explican que este tipo de estudio busca medir el grado de asociación entre las variables, permitiendo prever comportamientos o fenómenos futuros.

Finalmente, el diseño fue transversal, dado que los datos se recogieron en un solo momento, lo que permitió describir variables y analizar relaciones entre ellas en un punto específico del tiempo. Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que este tipo de diseño es útil para obtener información de manera rápida y comparativa, aunque no permite establecer causalidad.

La muestra de estudio fue de accesibilidad, intencional, lo que estuvo compuesto por 370 participantes en lo que respecta a las características sociodemográficas la muestra está compuesta por un 33.8% de hombres y un 66.2% de mujeres, lo que refleja una mayor participación femenina en el estudio.

Para cumplir con el objeto de estudio se plantearon los siguientes instrumentos:

La Escala de espiritualidad fue elaborada por Parsian y Dunning en 2009 y traducida al español por Díaz Heredia et al. (2012). Este instrumento cuenta con 29 ítems en una escala de Likert de cuatro puntos, que van desde “muy en desacuerdo (1)”, hasta “muy de acuerdo (4)”, evalúa cuatro dimensiones: Auto-conciencia (ítems del 1-al 10; $\alpha = 0.84$), importancia de las creencias espirituales en la vida (ítems del 11 al 14; $\alpha = 0.91$), prácticas espirituales (ítems del 15 al 20; $\alpha = 0.76$) y necesidades espirituales (ítems del 21 al 29; $\alpha = 0.79$); presenta una excelente consistencia interna para la escala total de ($\alpha = 0.88$). En relación con la validez de constructo el análisis factorial exploratorio y confirmatorio arrojó una estructura de cuatro factores que explican el 52,60% de la varianza del constructo espiritualidad.

La Escala de Estrés Percibido (PSS-10) es una herramienta muy utilizada para conocer cómo las personas perciben el nivel de estrés en sus vidas. Creada por Cohen, Kamarck y Mermelstein en 1983, esta escala busca entender cuánto sienten las personas que su vida es impredecible, incontrolable o demasiado cargada, aspectos clave para comprender el impacto del estrés en nuestro día a día. La PSS-10 es una versión abreviada de la escala original (PSS-14) y cuenta con 10 preguntas. Las respuestas se registran en una escala de Likert de 5 puntos, que va desde 0 = “Nunca” hasta 4 = “Muy a menudo”. La puntuación total, que puede oscilar entre 0 y 40, se obtiene sumando las respuestas de cada pregunta.

Además, la PSS-10 ha demostrado ser una herramienta confiable y válida en diferentes contextos culturales, con una alta consistencia interna (alfa de Cronbach > 0.70). Investigaciones recientes (Ruisoto et al., 2020) han corroborado su validez para evaluar el estrés en distintas poblaciones, y la escala ha sido adaptada a varios idiomas y contextos culturales, mostrando su utilidad y versatilidad en el análisis del estrés en la vida cotidiana.

La recolección de la información se realizó a través de la aplicación en línea, con la plataforma propia del observatorio de salud mental donde se digitalizó los diferentes instrumentos. Las ventajas de la aplicación a través de la web es que minimiza el riesgo de pérdida de datos, permite el cálculo automático de puntuaciones

de forma inmediata con la consiguiente optimización del tiempo. Además, son bien aceptados por la población general y garantiza el anonimato. Tanto los cuestionarios como la base de datos con las respuestas se alojarán en el servidor web creado para tal efecto. La administración online garantizó el acceso por parte de los participantes al consentimiento informado y el cumplimiento de los estándares éticos explícitos en la Declaración de Helsinki.

En lo que respecta al análisis todas las variables edad, sexo, espiritualidad y estrés presentan $p \leq .0001$, lo que indica que no siguen una distribución normal según la prueba de Kolmogórov-Smirnov, y por tal motivo, se utilizó la correlación de rho de Spearman.

RESULTADOS

Según la Tabla 1, las edades de la muestra de estudio van en un rango entre 18 a 44 años, la media de edad de los estudiantes es de 21.19 años, con una desviación estándar de 3.20, indicando una variabilidad moderada en la edad de los participantes. La asimetría positiva 2.67 y la alta curtosis (12.47) sugieren una distribución sesgada hacia edades más jóvenes con algunos valores atípicos.

Tabla 1. Descriptivos de edad y sexo

Descriptivos		Estadístico	Límite inferior	Límite superior	Error estándar
Edad	Media	21,19	20,85	21,51	0,16
	Media recortada al 5%	20,83			
	Mediana	20,00			
	Varianza	10,22			
	Desv. Est.	3,20			
	Mínimo	18,00			
	Máximo	44,00			
	Rango	26,00			
	Rango intercuartil	3,00			
	Asimetría	2,67			0,127
Sexo	Curtosis	12,47			0,253
	Media	1,66	1,61	1,71	0,02
	Mediana	2,00			
	Varianza	0,22			
	Desviación estándar	0,473			
	Mínimo	1,00			
	Máximo	2,00			
	Rango	1,00			
	Rango intercuartil	1,00			
	Asimetría	-0,67			0,12
	Curtosis	-1,53			0,25

Por otra parte, la media de sexo fue de 1.66, lo que indica una mayor proporción de mujeres en la muestra. La asimetría negativa -0.67 y la curtosis negativa -1.53 reflejan una distribución más concentrada.

Tabla 2. Descriptivos de Espiritualidad y Estrés

Variable	Descriptivos	Estadístico	Límite inferior	Límite superior	Error estándar
Espiritualidad	Media	87,19	85,95	88,43	0,63
	Mediana	85,00			
	Varianza	146,93			
	Desv. Est.	12,12			
	Mínimo	58,00			
	Máximo	116,00			
	Rango	58,00			
	Rango interquartile	13,25			
	Asimetría	0,71			0,12
	Kurtosis	0,05			0,25
Estrés	Media	22,05	21,50	22,58	0,27
	Mediana	22,00			
	Varianza	27,71			
	Desv. Est.	5,26			
	Mínimo	2,00			
	Máximo	28,00			
	Rango	36,00			
	Rango interquartile	6,00			
	Asimetría	-0,25			,1 2
	Kurtosis	1,32			0,25

Según la Tabla 2, los estadísticos descriptivos de la media de espiritualidad es 87.19, con una desviación estándar de 12.12, mostrando una variabilidad considerable en los niveles de espiritualidad entre los estudiantes. La asimetría positiva (0.71) y la curtosis cercana a cero (0.05) indican una distribución ligeramente sesgada hacia valores más altos.

Por otra parte, la media de estrés es 22.05, con una desviación estándar de 5.26, sugiriendo una variabilidad moderada en los niveles de estrés. La asimetría negativa (-0.25) y la curtosis positiva (1.32) indican una distribución ligeramente sesgada hacia valores más bajos.

Tabla 3. Correlaciones entre Espiritualidad y Estrés

	Autocorrelación	Creencias espirituales de la vida	Prácticas espirituales	Necesidades espirituales	Espiritualidad	Estrés
	1,00	0,632***	0,574***	0,428***	0,851***	-0,338***
		(0,000)	(0,000)	(0,000)	(0,000)	(0,000)
Creencias espirituales de la vida	0,632**	1,00	0,601**	0,447**	0,775**	-0,199**
	(0,000)	(0,000)	(0,000)	(0,000)	(0,000)	(0,000)
Prácticas espirituales	0,574**	0,601**	1,000,00	0,506**	0,802**	-0,279**
	(0,000)	(0,000)	(0,000)	(0,000)	(0,000)	(0,000)
Necesidades espirituales	0,418**	0,447**	0,506*	1,00	0,716**	0,05
	(0,000)	(0,000)	(0,000)	(0,000)	(0,000)	(0,333)
Espiritualidad	0,851**	0,775**	0,802**	0,716**	1,00	-0,235**
	(0,000)	(0,000)	370,00	370,00	-	-
Estrés	-0,338**	-0,199**	-0,279**	0,05	-0,235**	1,000,00
	(0,000)	(0,000)	(0,333)	370,00	(0,000)	(0,000)

En lo que respecta a la tabla 3 en cuanto a las creencias espirituales en la vida con prácticas espirituales: Correlación positiva significativa (0.632, $p < 0.001$), indicando que los estudiantes con fuertes creencias espirituales tienden a practicar más actividades espirituales, con necesidades espirituales: Correlación positiva significativa (0.574, $p < 0.001$), sugiriendo que aquellos con mayores creencias espirituales también reportan mayores necesidades espirituales, Con espiritualidad general: Correlación positiva muy fuerte (0.851, $p < 0.001$), mostrando que las creencias espirituales son un componente central de la espiritualidad general, con estrés: correlación negativa significativa (-0.338, $p < 0.001$), indicando que mayores creencias espirituales están asociadas con menores niveles de estrés.

Con respecto a las prácticas espirituales, los resultados fueron los siguientes: con necesidades espirituales: Correlación positiva significativa (0.601, $p < 0.001$), lo que sugiere que los estudiantes que practican más actividades espirituales también tienen mayores necesidades espirituales, con espiritualidad general: Correlación positiva muy fuerte (0.802, $p < 0.001$), indicando que las prácticas espirituales son un componente importante de la espiritualidad general, con estrés: Correlación negativa significativa (-0.279, $p < 0.001$), mostrando que mayores prácticas espirituales están asociadas con menores niveles de estrés.

Con respecto a las necesidades espirituales, los resultados fueron los siguientes: con espiritualidad general: Correlación positiva significativa (0.716, $p < 0.001$), sugiriendo que las necesidades espirituales son un componente relevante de la espiritualidad general, con estrés: Correlación no significativa (0.051, $p = 0.332$),

indicando que las necesidades espirituales no tienen una relación clara con los niveles de estrés.

Con respecto a la espiritualidad general los resultados fueron con estrés: Correlación negativa significativa (-0.235 , $p < 0.001$), indicando que una mayor espiritualidad general está asociada con menores niveles de estrés, los resultados de las correlaciones sugieren que fomentar las creencias y prácticas espirituales entre los estudiantes universitarios podría ser una estrategia efectiva para reducir el estrés y mejorar el bienestar emocional. Además, la falta de una correlación significativa entre las necesidades espirituales y el estrés sugiere que, aunque las necesidades espirituales son una parte importante de la espiritualidad general, no influyen directamente en los niveles de estrés. Esto podría indicar también que la satisfacción de estas necesidades a través de prácticas y creencias espirituales es lo que realmente contribuye a la reducción del estrés.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio proporcionan una visión integral de la relación entre la espiritualidad y el estrés en estudiantes universitarios. Para iniciar los análisis de correlación revelaron que tanto las creencias y las prácticas espirituales, tienen una relación inversamente significativa con el estrés, esto significa que a mayores creencias y practicas espirituales, los niveles de estrés son menores en estudiantes universitario. Específicamente, los estudiantes que reportaron niveles más bajos de estrés reportaron más altos niveles de creencias y prácticas espirituales. Este hallazgo es consistente con estudios previos (Aggarwal, Wright, Morgan, Patton, y Reavley 2023; Chakradhar, Arumugham, y Venkataraman 2023) que sugieren que la espiritualidad puede servir como un mecanismo de afrontamiento efectivo, proporcionando a los individuos un sentido de propósito y resiliencia emocional.

Por otra parte, existe una relación intrínseca entre las creencias espirituales, las prácticas espirituales y la espiritualidad general debido a su alta correlación. Las creencias espirituales parecen ser el núcleo de la espiritualidad, influyendo significativamente en las prácticas espirituales y, en última instancia, en la espiritualidad general según la muestra de estudio. Este hallazgo subraya la importancia de fomentar tanto las creencias como las prácticas espirituales para promover una espiritualidad robusta entre los estudiantes universitarios y es consistente con lo propuesto por Pargament y Lomax (2021) y Rodríguez (2024).

Otro punto importante es que la espiritualidad fomenta el desarrollo de un propósito y sentido de vida, lo que posibilita a las personas interpretar las circunstancias de estrés desde un punto de vista más extenso y menos agobiante (Cilliers, Coetzee, y Viviers 2021).

A diferencia de las creencias y prácticas espirituales y de lo propuesto por estudios previos, las necesidades espirituales no mostraron una correlación significativa con el estrés. Esto sugiere que, aunque las necesidades espirituales son una parte importante de la espiritualidad general, no influyen directamente en los niveles de estrés. Es posible que la satisfacción de estas necesidades a través de creencias y prácticas espirituales sea lo que realmente contribuye a la reducción del estrés como lo destacan algunos autores (Lee, 2014; Leung y Pong 2021). Este hallazgo destaca la importancia de proporcionar recursos y oportunidades para que los estudiantes satisfagan sus necesidades espirituales de manera efectiva y hacer seguimiento constante para la medición le estrés.

Los resultados de este estudio tienen importantes implicaciones prácticas para las instituciones educativas. Fomentar un entorno que apoye el desarrollo espiritual podría ser una estrategia efectiva para reducir el estrés y mejorar el bienestar emocional de los estudiantes. Las universidades podrían considerar la implementación de programas y actividades que promuevan la espiritualidad, tales como grupos de discusión espiritual, talleres de meditación y mindfulness, y servicios de apoyo espiritual.

Aunque los hallazgos de este estudio son significativos, es importante reconocer algunas limitaciones. La muestra estuvo compuesta mayoritariamente por mujeres, lo que podría influir en la generalización de los resultados. Además, el diseño transversal del estudio no permite establecer relaciones causales entre la espiritualidad y el estrés. Futuros estudios podrían beneficiarse de un diseño longitudinal para explorar cómo la espiritualidad influye en el estrés a lo largo del tiempo y en diferentes contextos. Finalmente, este estudio proporciona evidencia de que la espiritualidad puede desempeñar un papel crucial en la gestión del estrés entre los estudiantes universitarios. Fomentar la espiritualidad en el entorno universitario podría contribuir significativamente al bienestar emocional y al éxito académico de los estudiantes.

Las creencias y prácticas espirituales tienen una relación inversamente significativa con el estrés. Esto significa que, a mayores niveles de creencias y prácticas espirituales, los niveles de estrés son menores en los estudiantes universitarios.

Los hallazgos son consistentes con estudios anteriores que sugieren que la espiritualidad puede servir como un mecanismo de afrontamiento efectivo, proporcionando un sentido de propósito y resiliencia emocional.

Las creencias espirituales son el núcleo de la espiritualidad, influyendo significativamente en las prácticas espirituales y en la espiritualidad general. Fomentar tanto las creencias como las prácticas espirituales son cruciales para promover una espiritualidad robusta.

A diferencia de las creencias y prácticas espirituales, las necesidades espirituales no mostraron una correlación significativa con el estrés. Esto sugiere que la satisfacción de estas necesidades a través de creencias y prácticas espirituales es lo que realmente contribuye a la reducción del estrés.

REFERENCIAS

Aggarwal, S., Wright, J., Morgan, A., Patton, G., y Reavley, N. (2023). Religiosity and spirituality in the prevention and management of depression and anxiety in young people: a systematic review and meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 23(1), 729.

Anand, V., Jones, J., y Gill, P.S. (2013). The Relationship Between Spirituality, Health and Life Satisfaction of Undergraduate Students in the UK: An Online Questionnaire Study. *Journal of Religion and Health*. doi:10.1007/s10943-013-9792-0

Chakradhar, K., Arumugham, P., y Venkataraman, M. (2023). The relationship between spirituality, resilience, and perceived stress among social work students: Implications for educators. *Social Work Education*, 42(8), 1163-1180.

Cilliers, L., Coetzee, M., y Viviers, A. (2021). Spirituality, resilience, and well-being: A systematic review. *Journal of Psychology and Theology*, 49(2), 101-112. doi:10.1177/0091647121100254

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M.P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.

Jin, J. (2023). Factors Influencing Spiritual Health among Nursing Students in the Prolonged COVID-19 Situation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. doi:10.3390/ijerph20043716

Lee, Y. (2014). The relationship of spiritual well-being and involvement with depression and perceived stress in Korean nursing students. *Global Journal of Health Science*, 6(4), 169.

Leung, C.H. y Pong, H.K. (2021). Cross-sectional study of the relationship between spiritual well-being and psychological health among university students. *PLoS One*, 16(4), e0249702

Luquis, R.R., Brelsford, G.M., y Pérez, M.A. (2014). Exploring Latino College Students' Sexual Behaviors about Their Sexual Attitudes, Religiousness, and Spirituality. *Journal of Religion and Health*. doi:10.1007/s10943-014-9929-9.

Marques, J., Kumar, P., y Culham, T. (2024). Drawing on Eastern spiritual traditions of diversity, equity, and inclusion as guideposts in an increasingly unpredictable world. *Journal of Business Ethics*, 192(3), 611-626.

Ochoa, D.V.P., Mayorga, G.L.G., Villarreal, R.E.P., Yépez, D.D.Y., Duque, A.M.C., López, H.F.A.,... Flores, V.F.H. (2024). *Educación Superior: Enfoques Psicopedagógicos para la Diversidad*. Editorial Internacional Alema.

Pant, N. (2023). Spirituality, mental health and quality of life: An introduction. In *Spirituality, Mental Health and Quality of Life: Pathways in Indian Psychology* (pp. 13-34). Singapore: Springer Nature Singapore.

Pargament, K.I. y Lomax, J.W. (2021). *Spiritually integrated psychotherapy: Understanding and addressing the sacred*. Guilford Press.

Rodríguez, J.Y.T. (2024). Capítulo 6. Espiritualidad, creencias y paz. *Estudios de Paz*, 183.

Schonfeld, T.L., Schmid, K.K., y Boucher-Payne, D. (2014). Incorporating Spirituality into Health Sciences Education. *Journal of Religion and Health*. doi:10.1007/s10943-014-9972-6

CAPÍTULO 27

FEAR APPEAL STRATEGIES IN CLIMATE CHANGE EDUCATION: FOOD FOR THOUGHT FROM A LITERATURE REVIEW

MARCELO FELIX, PEDRO ROSÁRIO,
& JENNIFER CUNHA
Universidade do Minho

INTRODUCTION

“Sometimes I use the shock factor [in class]. I notice that there is some reaction [from students].” (Geography teacher).

“I use the visualization of impactful images. It’s images where they [students] really see the effects. For example, the issue of ice loss: there are images [of animals] that are really frightening when you see them...” (Sciences teacher).

“It’s a class where watching is much better than talking. By showing the video [of climate change], they believe.” (Citizenship [Social Studies] teacher).

“I have [...] to wake them up. [...] I come up with a shocking image right away and bam, I show it on the projector.” (English teacher).

The preceding comments are derived from an ongoing research project that focuses, among other aspects, on the strategies used by Portuguese teachers during climate change (CC) classes (doi:10.54499/PTDC/PSI-GER/1892/2021). Surprisingly, preliminary findings suggest a prevalence of fear appeal strategies used by the participating teachers to call students’ attention and action toward this environmental problem. Despite the widespread adoption of fear appeal strategies across several domains to discourage risky behaviors, these messages are often controversial (Tannenbaum et al., 2015), particularly in CC education (O’Neill & Nicholson-Cole, 2009). Therefore, the current chapter intends to present the main theoretical and empirical contributions of the fear appeal literature to provide CC educators with valuable insights to guide their practice.

Framing of CC in school settings

Teachers worldwide recognize their significant role as CC educators in light of the ambitious goals of the United Nations’ 2030 Agenda for Sustainable Development. Nevertheless, they also report unique barriers to delivering effective CC education, specifically the absence of pedagogical support (UNESCO, 2021). The lack of time and resources may help explain why teachers tend to turn to mass media, one of their main sources of information (Puttick & Talks, 2022), where the communication outlets seek

to provide compelling content by enhancing fear appeals (Naidu, Glendon, & Hine, 2023).

Characterized by alarmist messages, disaster framing, and moral shock (O'Neill & Nicholson-Cole, 2009), fear appeals are prevalent communication strategies that have demonstrated some efficacy in various domains, including consumer marketing or health-related issues (e.g., smoking cessation) (Witte & Allen, 2000). In class, these strategies have also been adopted. As Putwain, Remedios, and Symes (2016) report, many teachers use fear appeals as a motivational strategy, urging students to exert more effort, allocate more time, and pursue alternative actions to avoid failure. In evoking negative emotions such as guilt or motivational fear, teachers expect to enhance their students' motivation to mitigate the CC threat (Forsyth, Roberts, & Brewer, 2023).

Recent Hungarian research (Hafenscher & Jankó, 2022) suggests extensive endorsement of this strategy by other environmental educators (e.g., park rangers and environmental activists). For example, in an interview, an environmental activist stated: "I agree with those who ring the alarm bell to awaken people's fears because now is the time to start being afraid. [...] If they don't push it into people's faces aggressively, then it will be really over." (Hafenscher & Jankó, 2022, p.1781). Furthermore, many educational materials also include compelling emotional content (Wang & Chen, 2022). For instance, in the film *An Inconvenient Truth* (Guggenheim, 2006), recommended as an instructional resource in classrooms, former US Vice President Al Gore employs a sensational approach to educate about CC (Otieno et al., 2014).

Controversy

Research focusing on fear appeals as an essential element of threat messages found mixed results. Numerous studies examining the effectiveness of this strategy presented contradictory data that have sparked debate (Forsyth et al., 2023). Thus, literature has proposed many fear appeal theories to explain behavior change, but empirical data has not definitively endorsed one model above another (Witte & Allen, 2000; Kothe et al., 2019).

Moreover, while there is vast literature addressing the influence of fear appeals in the domains of health and marketing, this is not the case for CC (O'Neill & Nicholson-Cole, 2009). The work by Mann and Wolfe (2016) may help shed light on this finding. These authors suggest that contrarily to health topics, macro-environmental issues may lack the potential for establishing a personal connection.

Apart from the data contending that fear appeals lack effectiveness, psychological evidence suggests this strategy may be counterproductive (Dickinson, Crain, Yalowitz, & Cherry, 2013). There has been an extensive debate sustaining that fear appeals

might evoke ecoanxiety, helplessness, and guilt (Pihkala, 2017; Akil, Robert-Demontrond, & Bouillé, 2018), consequently demoralizing individuals (O'Neill & Nicholson-Cole, 2009). Consistently, Van Kessel, Jacobs, Catena, and Edmondson (2022) have urged caution when using fear appeals in the classroom without adequate preparation. Teachers and students in this condition may find it challenging to engage in critical self-reflection and may resort to defense mechanisms leading to inaction.

Research on Terror Management Theory (TMT) (Kilpatrick, Hutchinson, Manias, & Bouchoucha, 2023) is particularly pertinent in explaining this counterproductive effect. One of the TMT hypotheses, “mortality salience” (Akil et al., 2018), proposes that fear appeals make death-related concerns more salient, increasing the demand for psychological mechanisms that reduce risk perception. For instance, students might engage in cognitive processes to create distance between themselves and the actuality of death (e.g., avoiding the topic due to “CC fatigue,” denying its anthropogenic nature, or downplaying the projected future consequences; Dickinson et al., 2013; Naidu et al., 2023). In parallel, it may also be relevant to minimize individuals’ “distal concerns” (e.g., worldview threats arising from the notion that contemporary Western lifestyles are not sustainable) with strategies that safeguard self-esteem, such as strengthening consumerism (van Kessel et al., 2022; Kilpatrick et al., 2023).

In response to this controversy, recent emotion appeal research on CC has focused on specific positive emotions, such as hope (Ojala, 2015; Wang & Chen, 2022). Despite being linked to weakening mitigation behavior by diminishing risk perception (Hafenscher & Jankó, 2022), hope is considered a more favorable emotional appeal than fear for countering gloomy thoughts regarding CC and inspiring collective action (Ojala, 2015).

Aims

Acknowledging that the fear appeal strategy may be commonly used in CC education, it is critical to provide educators with information on its pedagogical effectiveness. The primary objective of this chapter is to review the fear appeal literature and critically assess and summarize its evidence regarding CC education. By delving into the current state of art, this chapter aims to provide reliable information helpful to rethink the usage of fear appeal strategy during CC teaching.

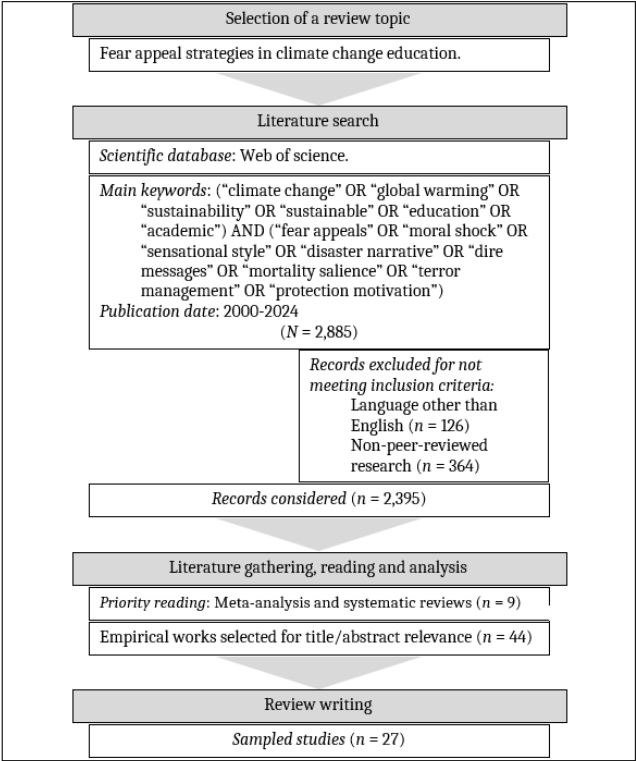
METHODOLOGY

Following Cronin, Ryan, and Coughlan (2008), a traditional literature review was conducted to analyze and synthesize a wide array of empirical works focused on the fear appeal research field. In order to minimize bias, this review comprises five steps:

i) selecting a review topic; ii) searching the literature; iii) gathering, reading, and analyzing the literature; iv) writing the review; and v) reviewing the reference list.

The review was carried out in September 2024, using searches of the Web of Science database to identify original research published since 2000. A non-exhaustive list of search keywords included climate change, fear appeals, moral shock, education, terror management, and protection motivation. Peer-reviewed papers written in languages other than English were excluded. Studies that addressed any aspects of fear appeal strategies in CC communication and education were included. In the end, this review was comprised of 27 records. Figure 1 provides a flow diagram describing the selection process.

Figure 1. Flow diagram of the literature review



RESULTS

Firstly, the most impactful characteristics of fear appeal will be presented, followed by the underlying effectiveness of these strategies. The subsequent sections will address the impact of fear appeals on learning processes, self-efficacy beliefs, pro-environmental intentions, and actual behaviors.

Fear appeals' characteristics

A topic of interest in fear appeal literature is focused on determining the format and specific visuals that effectively enhance risk perception related to CC. Regarding the former, Tang, Chen, Liu, Tan, & Li (2024) showed that active fear appeal messages (e.g., interaction in a format) tend to reduce psychological reactance among the audience, as opposed to a static fear appeal (e.g., reading a narrative script by oneself). Active fear appeal messages are particularly relevant as they help counteract "CC fatigue."

Concerning the efficacy of specific images, there is a debate on whether CC should be framed as a biocentric or an anthropocentric threat. Evidence suggests that exposure to wilderness imagery, devoid of evident human influence (the former focus), has been shown to elicit greater intentions to engage in pro-environmental behaviors than images of urban landscapes (Mann & Wolfe, 2016). Conversely, by highlighting the catastrophic implications of CC to humans (the latter focus), pro-environmental communication has the potential to evoke death thoughts (Akil et al., 2018) and, consequently, proximal defenses as described by the TMT (Dickinson et al., 2013).

In addition, fear appeals involving nonhuman beings are most effective when they are personally, culturally, or ideologically aligned to a particular audience (Dickinson et al., 2013). For instance, a Taiwanese study (Chen, 2016) revealed that a shocking image of a starving polar bear in Norway evoked a less fearful emotion than a low-fear appeal condition (i.e., a short narrative script about CC). In this case, the remote geographical and psychological distance from Norway led participants to question if the CC information provided had been exaggerated.

Another study aiming to find a wildfire image that evoked concern for CC concluded that no single image type is universally worrisome (Duan, Hepworth, Ormerod, & Canon, 2021). For example, an audience with a strong sense of altruism would probably find greater resonance in fear appeals that portray human suffering rather than environmental destruction. A separate study compared the impact of distinct fear appeals (i.e., physical, self-esteem, social, and economic threats) on the intention to buy sustainable products (Yu & Lu, 2023). The data indicated that in the Eastern sample, messages focusing on social (e.g., isolation from a group), economic (e.g., losing income), and self-esteem criteria (e.g., tarnishing one's self-image in a social context) were more effective than those appealing to physical risks (e.g., threats to life). Furthermore, these fear appeals had a greater impact on the consumption intentions of older participants perhaps because the younger generations do not primarily make decisions about household food shopping.

Effect of fear appeals

Impact on student learning processes

Eliciting negative emotions in class has been shown to impact the learning process, namely knowledge acquisition. Regarding the former, Otieno et al. (2014) investigated a sample of German college students and concluded that brochures written in a sensational style, as opposed to a neutral representational style, led to a greater acquisition of knowledge about CC. However, the sensational framing resulted in a narrowed information processing, as students tended to emphasize negative informational elements while disregarding positive and neutral ones.

Regarding student engagement, an interesting study by Putwain et al. (2016) has highlighted the importance of the students' appraisal of the fear appeal. A fear appeal will be dismissed if deemed to have little pertinence. Assuming the fear appeal is deemed pertinent, and the student has confidence in their ability to execute the needed actions to prevent the adverse outcome, a challenge appraisal is more likely (opportunity for personal development). When a fear appeal is deemed pertinent, yet the student lacks confidence in their ability to prevent failure, a threat appraisal is more likely (perception of risk to one's well-being). These authors concluded that teachers' frequent use of fear appeals, overemphasizing the adverse outcomes of failure, is associated with more threat appraisals, resulting in increased extrinsic motivation (Putwain et al., 2016). As O'Neill & Nicholson-Cole (2009) alert, CC fear appeals may serve as an initial trigger for students' interest and concern, but these strategies alone fail to induce a personal engagement with the CC topic. For instance, students who perceive CC as a threat to their worldview or feel unable to relate to it are likely to display defensive strategies, such as a decline in reading comprehension (van Kessel et al., 2022) on CC-related materials.

In sum, the teacher's role is key, as an ill-considered fear appeal strategy may compromise students' personal development (Putwain et al., 2016). For example, Kilpatrick et al. (2023) report that eliciting negative emotions benefits learning and engagement when teachers activate students' convictions by instilling beliefs supporting that mitigating CC is a moral obligation. Teachers who are aware of their students' emotions are able to manage the perceived threats that naturally arise in class and help students build worldviews focused on displaying CC-mitigating behaviors (van Kessel et al., 2022).

Impact on self-efficacy

Protection Motivation Theory (Kothe et al., 2019) may serve as a valuable theoretical conceptual framework for comprehending further impacts of fear appeals. In line with this model, students exposed to fear appeal strategies engage in two cognitive processes: threat appraisal, regarding severity and susceptibility, and

coping appraisal, which involves self-efficacy and response efficacy (Witte & Allen, 2000). Despite the lack of empirical evidence supporting the complete model, in the context of environmentalism, perceived severity and self-efficacy were found to be strong positive predictors of pro-environmental behavioral intentions (Kothe et al., 2019).

Howell (2014) argued that fear appeals only lead to pro-environmental actions when students believe that adopting certain behaviors available to them (e.g., local activism) would diminish the perceived threat. In contrast, teachers who heighten the perception of threat while undermining students' self-efficacy in mitigating CC may foster beliefs of disempowerment to maintain a sense of security (Forsyth et al., 2023). When fear appeal messages are presented with helpful information on strategies to avoid the threat, teachers may promote self-efficacy without significantly challenging their students' cultural worldviews (Feinberg & Willer, 2011; Howell, 2014).

Impact on intention

Research also suggests that fear appeal strategies may not be significant concerning pro-environmental intention. For instance, a longitudinal study (Lowe et al., 2006) on the impact of watching the film *The Day After Tomorrow* (Emmerich, 2004) on motivation to CC mitigation, concluded that while most participants acknowledged the need for collective action toward mitigating CC, their sense of urgency significantly decreased after one month.

When employing fear appeals, among other aspects, teachers ought to consider the specific socioeconomic background of their students (Kothe et al., 2019). Fear appeals have been shown to predict the intention to embrace green consumerism. However, consumers with low socioeconomic status mostly observed this influence in low-cost pro-environmental actions such as reducing electricity consumption rather than in high-cost behaviors such as recycling and willingness to spend additional money on environmentally friendly products (Zhao, Cavusgil, & Zhao, 2016). Similarly, an analysis of the impact of another film, *The Age of Stupid* (Armstrong, 2009), found that the participants' avoidance of flying was more related to financial limitations than environmental intentions conveyed by the film (Howell, 2014).

Finally, in some cultures, presenting environmentalism as a patriotic act might effectively enhance the intentions of those more resistant to adapting their lifestyle (Feinberg & Willer, 2011). Similarly, in collectivist cultures, students exposed to high-fear appeals are more likely to exhibit enhanced intentions to participate in pro-environmental initiatives if they hold a positive collective efficacy perception and moral responsibilities toward fighting CC (Chen, 2016).

Impact on behavior

Research on TMT has illustrated the pro-environmental intention-behavior gap. While individuals already engaging in green consumerist actions are more attuned to proximal threats toward themselves (Kothe et al., 2019), distant threats toward nature were identified as predictors of future sustainable consumption behavior among the more resistant individuals. Such phenomenon may be attributed to the anthropocentric framing being less credible to the “unconverted” individuals (Naidu et al., 2023). This type of fear appeal was shown to trigger distal defense mechanisms (Mann & Wolfe, 2016), resulting, for example, in reduced mitigation behaviors in students residing in coastal areas (Wang & Chen, 2022). Moreover, students with a materialistic cultural worldview could acquire a new item to reduce the anxiety instilled by fear appeals. In parallel, those with a pro-environmental cultural worldview could experience a reduction in existential anxiety through environmental action (Akil et al., 2018).

Research has pointed out that, to promote effective pro-environmental behaviors, fear appeals should support social norms (e.g., shared beliefs regarding lifestyles), a sense of personal responsibility for CC, and positive social representations in the fight against CC. Moreover, these strategies must not undermine self and group efficacy, a belief that one’s behaviors will impact the outcome, and an appraisal of benefits outweighing the costs of taking action (Dickinson et al., 2013; Zhao et al., 2016; Akil et al., 2018)

It is relevant to examine further how teachers should exercise caution in stimulating social norms through fear appeals. The CC threat could increase or decrease sustainable behavior, contingent on salient pro- or anti-environmental social norms (Fritsche Jonas, Kayser, & Koranyi, 2010). For instance, despite fear appeals having persuaded individuals with a conservative political orientation to recognize the need to address CC, their willingness to adopt a more sustainable diet remained unaltered due to the lack of support within their social network (Valmori, Carraro, Guidetti, Lenzi, & Castelli, 2024). For adolescents, social norms and identity play an even more significant role. For example, involvement in youth strikes is influenced by risk perception and the extent to which one identifies with other strikers (Brügger, Gubler, Steentjes, & Capstick, 2020). Students whose self-esteem is derived from environmental concerns would be more likely to be open to fear appeal messages. This may occur because such strategies enhance their motivation to conform to the norms of their perceived ingroup and condemn the outgroup (Howell, 2014). The pursuit of self-esteem and defense of their worldview can also intensify animosity towards outgroups and social polarization (Fritsche et al., 2010). All considered, prudence is recommended when using fear appeal strategies.

DISCUSSION

Limitations and future research

Due to the use of just one database and the bias associated with the appraisal methodology of the traditional literature review approach, the findings presented in this chapter must be interpreted cautiously.

Nevertheless, such limitations provide a pathway for future systematic review and meta-analysis on the efficacy of emotional appeal strategies in CC formal education. It would be particularly relevant to verify the combined efficacy of positive and negative appeal strategies, considering that research has shown that hope appeals also have inherent advantages and disadvantages (Hafenscher & Jankó, 2022).

CONCLUSIONS

The current chapter has presented insights from conceptual and empirical research regarding the use of fear appeals in CC education. Despite the significant role of fear appeal strategies in engaging audiences and capturing their attention, the disagreement and contradictory data advise caution. Thus, fear appeals must be used selectively and with careful consideration of students’ characteristics. Table 1 provides educators with an overview of instances in which they may employ fear appeal strategies in the classroom and additional educational considerations.

Table 1. Synthesis of fear appeals strategies and additional educational considerations, pondering student’s characteristics

Student’s characteristics	Fear appeal strategies	Additional educational considerations
Unawareness of the students’ background		• Take account of students’ points of reference (O’neill & Nicholson-Cole, 2009).
Students from an Eastern/collectivist culture	• Consider avoiding fear appeals (Forsyth et al., 2023).	• Prioritize objective and informational instruction (Chen, 2016); • Make students aware that they are part of a collective effective response (Brügger et al., 2020); • Discuss why acting on CC is a moral obligation (Kilpatrick et al., 2023).

Table 1. Synthesis of fear appeals strategies and additional educational considerations, pondering student's characteristics (continued)

Student's characteristics	Fear appeal strategies	Additional educational considerations
"Unconverted" students (i.e., apathetic, resistant)	• Use interactive approaches to fear appeals (Tang et al., 2024); • Integrate storylines and visual materials based on local areas (Wang & Chen, 2022);	• Be sensible to the student's feelings and cultural worldview (van Kessel et al., 2022); • Incorporate solution messages (Howell, 2014); • Highlight salient pro-environmental norms in the students' social group (Fritsche et al., 2010).
Students with conservative political orientation	• Frame CC fear appeals as a threat to nature (Akil et al., 2018); • Discuss CC threats to the students' collective lifestyle (Fritsche et al., 2010).	• Do not plan activities that students would consider extremist or make them feel excluded (e.g., youth strikes; Brügger et al., 2020). • Frame environmental action in a socially acceptable way (e.g., highlight social cues valuing sustainable purchasing choices; Valmori et al. 2024); • Present environmentalism as a patriotic act (Feinberg & Willer, 2011).
Students with defensive worldviews		• Critically analyze with the students their beliefs and defensive compensatory reactions (e.g., address "climate fatigue"; van Kessel et al., 2022); • Direct students to inclusive environmental groups that pursue the interests of many (Brügger et al., 2020); • Prioritize high levels of participation in environmental groups (Brügger et al., 2020).
Students with low environmental self-efficacy		• Include easy guidelines for environmental action (Howell, 2014); • Reinforce effort to build confidence in success (Putwain et al., 2016); • Support the student's self-worth independently of the cultural expectations (van Kessel et al., 2022).
Students who derive their self-esteem from environmental action	• Fear appeals with anthropocentric framing may be added to strategies addressed above (Kothe et al., 2019).	• Determine the most effective action students can take to mitigate a local threat (Mann & Wolfe, 2016); • Incorporate goal setting (Howell, 2014).

Funding statement

This work was funded by National Funds through the FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., under the scope of the NoPLANetB Project (doi:10.54499/PTDC/PSIGER/1892/2021), and was partially conducted at CIPsi, School of Psychology, University of Minho, supported by FCT (UID/PSI/01662/2020) through the Portuguese State Budget.

REFERENCES

References marked with an asterisk indicate studies included in the review.

*Akil, H., Robert-Demontrond, P., & Bouillé, J. (2018). Exploitation of mortality salience in communication on climate change. *Recherche et Applications en Marketing*, 33(1), 2–29. doi: 10.1177/2051570717745839

Armstrong, F. (Director). (2009). *The age of stupid* [Film]. Spanner Films.

*Brügger, A., Gubler, M., Steentjes, K., & Capstick, S. B. (2020). Social identity and risk perception explain participation in the Swiss youth climate strikes. *Sustainability (Switzerland)*, 12(24), 74–92. doi: 10.3390/su122410605

*Chen, M.F. (2016). Impact of fear appeals on pro-environmental behavior and crucial determinants. *International Journal of Advertising*, 35(1). doi: 10.1080/02650487.2015.1101908

Cronin, P., Ryan, F., & Coughlan, M. (2008). Undertaking a literature review: A step-by-step approach. *British Journal of Nursing*, 17(1), 38–43. doi: 10.12968/bjon.2008.17.1.28059

*Dickinson, J.L., Crain, R., Yalowitz, S., & Cherry, T.M. (2013). How framing climate change influences citizen scientists intentions to do something about it. *Journal of Environmental Education*, 44(3), 145–158. doi: 10.1080/00958964.2012.742032

*Duan, R., Hepworth, K.J., Ormerod, K.J., & Canon, C. (2021). Promoting concern for climate change: A study of wildfire photographs using Q methodology. *Science Communication*, 43(5), 624–650. doi: 10.1177/10755470211041689

Emmerich, R. (Director). (2004). *The day after tomorrow* [Film]. Centropolis Entertainment; The Mark Gordon Company.

*Feinberg, M. & Willer, R. (2011). Apocalypse soon? Dire messages reduce belief in global warming by contradicting just-world beliefs. *Psychological Science*, 22(1), 34–38. doi: 10.1177/0956797610391911

*Forsyth, W., Roberts, T., & Brewer, G. (2023). Conceptualising risk communication barriers to household flood preparedness. *Urban Governance*, 3(2), 116–129. doi: 10.1016/j.ugj.2023.02.001

*Fritsche, I., Jonas, E., Kayser, D.N., & Koranyi, N. (2010). Existential threat and compliance with pro-environmental norms. *Journal of Environmental Psychology*, 30(1), 67–79. doi: 10.1016/j.jenvp.2009.08.007

Guggenheim, D. (Director). (2006). *An inconvenient truth* [Film]. Participant Productions; Lawrence Bender Productions.

Hafenscher, P. & Jankó, F. (2022). Environmental communication, from engagement to action: Lessons from interviews with environmental experts, Hungary. *Environmental Education Research*, 28(12), 70–101. doi: 10.1080/13504622.2022.2068506

*Howell, R.A. (2014). Investigating the long-term impacts of climate change communications on individuals' attitudes and behavior. *Environment and Behavior*, 46(1). doi: 10.1177/0013916512452428

*Lowe, T., Brown, K., Dessai, S., de França Doria, M., Haynes, K., & Vincent, K. (2006). Does tomorrow ever come? Disaster narrative and public perceptions of climate change. *Public Understanding of Science*, 15(4), 435–457. doi: 10.1177/0963662506063796

*Kilpatrick, M., Hutchinson, A., Manias, E., & Bouchoucha, S. L. (2023). Applying terror management theory as a framework to understand the impact of heightened mortality salience on children, adolescents, and their parents: A systematic review. *Death Studies*, 47(7). doi: 10.1080/07481187.2022.2132550

*Kothe, E.J., Ling, M., North, M., Klas, A., Mullan, B.A., & Novoradovskaya, L. (2019). Protection motivation theory and pro-environmental behaviour: A systematic mapping review. *Australian Journal of Psychology*, 71(4), 411–432. doi: 10.1111/ajpy.12271

*Mann, C. & Wolfe, S.E. (2016). Risk perceptions and terror management theory: Assessing public responses to urban flooding in Toronto, Canada. *Water Resources Management*, 30(8), 2651–2670. doi: 10.1007/s11269-016-1308-8

*Naidu, P.A., Glendon, A.I., & Hine, T.J. (2023). Climate change risk and terror management theory. *Journal of Risk Research*, 26(1), 19–36. doi: 10.1080/13669877.2022.2107050

*O'Neill, S. & Nicholson-Cole, S. (2009). "Fear won't do it": Promoting positive engagement with climate change through visual and iconic representations. *Science Communication*, 30(3), 355–379. doi: 10.1177/1075547008329201

Ojala, M. (2015). Hope in the face of climate change: Associations with environmental engagement and student perceptions of teachers emotion communication style and future orientation. *Journal of Environmental Education*, 46(3), 612–638. doi: 10.1080/00958964.2015.1021662

*Otieno, C., Spada, H., Liebler, K., Ludemann, T., Deil, U., & Renkl, A. (2014). Informing about climate change and invasive species: How the presentation of information affects perception of risk, emotions, and learning. *Environmental Education Research*, 20(5). doi: 10.1080/13504622.2013.833589

*Pihkala, P. (2017). Environmental education after sustainability: Hope in the midst of tragedy. *Global Discourse*, 7(1), 109–127. doi: 10.1080/23269995.2017.1300412

*Puttick, S. & Talks, I. (2022). Teachers' sources of information about climate change: A scoping review. *Curriculum Journal*, 33(3). doi: 10.1002/curj.136

*Putwain, D., Remedios, R., & Symes, W. (2016). The appraisal of fear appeals as threatening or challenging: Frequency of use, academic self-efficacy and subjective value. *Educational Psychology*, 36(9), 1670–1690. doi: 10.1080/01443410.2014.963028

*Tang, H., Chen, L., Liu, S., Tan, X., & Li, Y. (2024). Reconsidering the effectiveness of fear appeals: An experimental study of interactive fear messaging to promote positive actions on climate change. *Journal of Health Communication*, 29(sup1), 57–67. doi: 10.1080/10810730.2024.2360025

*Tannenbaum, M.B., Hepler, J., Zimmerman, R.S., Saul, L., Jacobs, S., Wilson, K., & Albarracín, D. (2015). Appealing to fear: A meta-analysis of fear appeal effectiveness and theories. *Psychological Bulletin*, 141(6). doi: 10.1037/a0039729

UNESCO, & EI (2021). *Teachers have their say: Motivation, skills and opportunities to teach education for sustainable development and global citizenship*. Paris: UNESCO. doi:10.54675/YXRW9784

*Valmori, A., Carraro, L., Guidetti, M., Lenzi, M., & Castelli, L. (2024). The impact of mortality salience on environmental concerns and diet intentions: The moderating role of political orientation and RWA. *Current Psychology*, 1-14. doi:10.1007/s12144-024-06195-y

*van Kessel, C., Jacobs, N., Catena, F., & Edmondson, K. (2022). Responding to worldview threats in the classroom: An exploratory study of preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 73(1), 97–109. doi:10.1177/00224871211051991

*Wang, X. & Chen, J. (2022). Fear emotion reduces reported mitigation behavior in adolescents subject to climate change education. *Climatic Change*, 174(1–2). doi:10.1007/s10584-022-03419-7

*Witte, K. & Allen, M. (2000). A meta-analysis of fear appeals: Implications for effective public health campaigns. *Health Education and Behavior*, 27(5), 591–615. doi:10.1177/109019810002700506

*Yu, C.C. & Lu, C. (2023). Reassessing the impact of fear appeals in sustainable consumption communication: An investigation into message types and message foci. *Sustainability (Switzerland)*, 15(23), 16442. doi:10.3390/su152316442

*Zhao, G., Cavusgil, E., & Zhao, Y. (2016). A protection motivation explanation of base-of-pyramid consumers' environmental sustainability. *Journal of Environmental Psychology*, 45, 116–126. doi: 10.1016/j.jenvp.2015.12.003

CAPÍTULO 28

ANÁLISIS DEL CONFLICTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO

GLORIA ROJAS RUIZ, ÁNGEL CUSTODIO MINGORANCE ESTRADA,
E INMACULADA MARIA ALEMANY ARREBOLA
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

La Universidad es y ha sido siempre una institución clave en el desarrollo de las sociedades, que refleja la diversidad y los desafíos del ser humano; la Educación Superior es una de las grandes garantes del desarrollo del planeta, a través de la formación en responsabilidad social (Pegalajar et al., 2022). Conseguir la paz es uno de esos anhelados retos y, para ello, regular los conflictos de forma pacífica, es imprescindible para su construcción (París, 2024).

Esta institución, ante la diversidad de miembros que la componen, con diferentes intereses y una gran complejidad organizativa, de gestión y de relaciones personales, debe proporcionar recursos suficientes para promover una transformación positiva de los conflictos y, para ello, Galtung (2003), aboga por cambios estructurales y culturales en las diferentes organizaciones, que reconozcan la interdependencia entre el individuo y el entorno, entendiéndolos como algo normal y natural. Ante los rápidos avances sociales, tecnológicos y científicos, la Educación Superior tiene que responder con agilidad y flexibilidad a las cambiantes necesidades que los diferentes países requieren (Caliskan y Zhu, 2020). Millican et al. (2021), defienden que la etapa universitaria, debe tener un papel más importante a nivel institucional, a la hora de abordar la gestión de la paz y los conflictos, teniendo en cuenta además, la importancia que estos años de formación representan en el desarrollo integral del alumnado.

En la comunidad universitaria, desde muchos varios años, el alumnado ha aumentado su participación en los diferentes órganos de gobierno y, como ejemplo, en la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), se propone y se promueve alcanzar un mínimo de un 25% en dicha representación, canalizada a través del Consejo de Estudiantes Universitarios del Estado (artículo 17) y el Consejo de cada universidad (artículo 34, apartado 3), en todos los órganos de gobierno, en los consejos autonómicos de estudiantes (artículo 34, apartado 3) y en todo aquello que tenga que ver con el desarrollo de la política universitaria actual. Estas situaciones acrecientan la competitividad entre el estudiantado y, por tanto, hay mayores posibilidades de escenarios de conflictividad en el ámbito universitario (Alcover, 2009).

Siguiendo esta línea, Evans et al. (2019) y Munuera et al. (2024) indican que, entre los conflictos más habituales en la etapa universitaria, se encuentran los relacionados con la relación discente-docente y los que se producen entre los y las estudiantes. Además, la forma en cómo se gestionan, correlaciona con la visión que presentan los universitarios del conflicto, desde una visión positiva (posibilidad de cambios y de avance) o negativo (momentos de tensión y ruptura). Esta última idea es uno de los factores claves para una correcta regulación de los mismos, puesto que, considerar el conflicto, algo inherente al ser humano, como un factor perjudicial, causa rechazo en las personas relacionadas en él (Arias y Arias, 2017; Muñoz, 2001). Por el contrario, Munuera et al. (2024), concluyen que en el alumnado universitario existe una percepción positiva, entendiéndolo como “oportunidad para resolver situaciones de dificultad social” (p. 16).

En nuestro país, aunque son escasas las investigaciones sobre este tema, centrándose normalmente en la figura del defensor universitario o en la mediación (Alcover, 2024; Gonzalo, 2022; Munuera et al., 2024), ha habido varios hitos legislativos y acuerdos internacionales, claves para aumentar la preocupación y la sensibilidad de la universidad española hacia la formación de los miembros de su comunidad, en la gestión de los conflictos por medios pacíficos, que se han concretado en muchos principios de la actual ley universitaria (LOSU 2023). Destacar como dichos hitos, la Declaración de Bolonia (1999), que nos introdujo en el Espacio Europeo de Educación Superior; la Ley 27/2005 de 30 de noviembre, de fomento de la Educación y la Cultura de Paz, motivada por la proclamación de la Organización de las Naciones Unidas, de considerar la Década Internacional para la Cultura de Paz (2001-2010) y el acuerdo de esta misma institución, para la Agenda 2030, los llamados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (2015), que sitúan a los sistemas educativos como elementos imprescindibles para la consecución de la paz. En esta línea, Milton (2020), estudia cómo la enseñanza superior puede contribuir al logro del ODS 16: “Paz, Justicia e Instituciones Sólidas”, mediante cuatro factores claves: la enseñanza, la investigación, la gobernanza y el liderazgo.

Por todo lo detallado anteriormente, el objetivo de la presente investigación es el diseño y la validación de un cuestionario ad hoc para conocer cuál es la percepción del alumnado universitario sobre el conflicto y los espacios y tiempos donde se generan, los agentes implicados en el mismo y las estrategias de afrontamiento que el estudiantado emplea ante estas situaciones.

MÉTODO

Participantes

Los participantes en este estudio han sido seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Para esta elección, los criterios han sido: estar matriculado en un Grado de Educación y cursar materias de 1º y 2º de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social (Tabla 1).

Tabla 1. Participantes

Curso	Frecuencia	Porcentaje
1º	127	62.3%
2º	77	37.7%
Total	204	100.0%

En la siguiente Tabla (Tabla 2), se muestra los participantes en relación con el grado que cursan y el género.

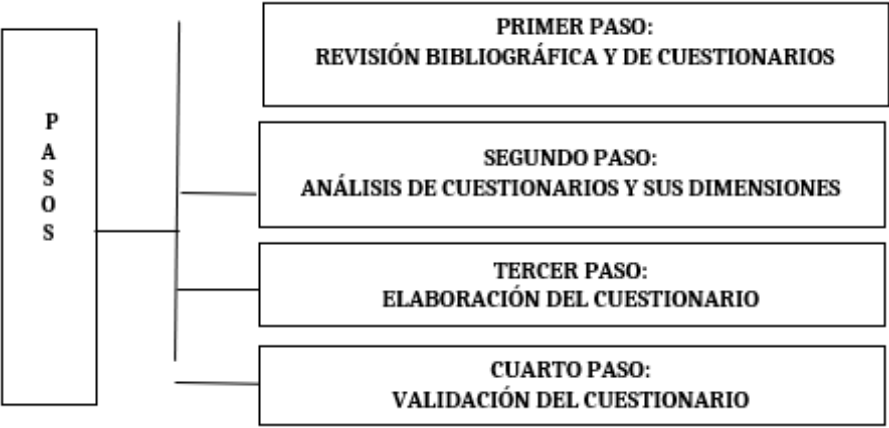
Tabla 2. Participantes en función del género y grado que cursan

	Grado			Total N (%)
	Ed. Infantil N (%)	Ed. Primaria N (%)	Ed. Social N (%)	
Hombre	2(4.8)	29(69.0%)	11(26.2%)	42(20.6)
Mujer	51(31.5)	51(31.5)	60(37.0%)	162(79.4)
Total N (%)	53(26.0%)	80(39.2)	71(34.8)	204(100)

Instrumento

Para la elaboración del cuestionario, se han establecido dos fases claramente diferenciadas: la primera en la que se trabaja desde un enfoque cualitativo, utilizando para ello la Técnica del Grupo de Discusión (Amezcuza, 2003; Tójar, 2006), con el fin de obtener una información amplia sobre la concepción, espacios y soluciones a situaciones de conflicto en el ámbito universitario. La segunda, la revisión de artículos científicos nacionales e internacionales sobre esta temática, partiendo de autores (Alcover, 2010; Harrison, 2007; Munuera et al., 2024, entre otros) que aportaron la base teórica y conceptual para la construcción de un cuestionario.

Figura 1. Pasos



Finalmente se diseñó el cuestionario ad hoc “Cuestionario sobre el Conflicto en la Universidad- CCU”, consta de 9 (Tabla 3) (Anexo.)

Tabla 3. Cuestionario CCU

Bloques	Denominación	Nº de ítems	Formato respuesta
Bloque 1	Datos personales y académicos	10 preguntas	Preguntas cerradas de identificación personal y académica
Bloque 2	Concepto de Conflicto	18 adjetivos	Diferencial Semántico (1-5)
		14 ítems	Escala Likert (1-4)
Bloque 3	Conflictos más habituales	18 ítems	Escala Likert (1-4)
Bloque 4	Estrategias de regulación	13 ítems	Escala Likert (1-4)
Bloque 5	A quién se recurre para su regulación	17 ítems	Escala Likert (1-4)
Bloque 6	Espacios en los que se generan	12 ítems	Escala Likert (1-4)
Bloque 7	Espacios en los que se regulan	12 ítems	Escala Likert (1-4)
Bloque 8	Tiempos de regulación	12 ítems	Escala Likert (1-4)
Bloque 9	Relato de un conflicto propio	Pregunta abierta	

En el bloque 2, el Concepto de Conflicto, se trabajará a través de las respuestas al Diferencial Semántico con adjetivos bipolares, con puntuaciones que varían en un rango de 1 a 5, cuanto menor sea la puntuación, más positiva es la actitud hacia el concepto. Además, se presenta una escala Likert, con 4 opciones de respuesta, desde 1 (completamente en desacuerdo) a 4 (completamente de acuerdo). Para evitar los efectos del sesgo de aquiescencia, algunos ítems están redactados en positivo y otros, en negativo, a mayor puntuación una idea más positiva del conflicto (Rojas y Alemany, 2016).

Los bloques del 3 al 8 analizarán los conflictos más habituales, los espacios donde se producen, los tiempos y las estrategias de regulación, utilizando como formato de respuesta escala tipo Likert que oscila de 1 nunca a 4 siempre.

Una vez confeccionado el cuestionario, se aplicó a universitarios de diferentes grados con la finalidad de detectar cualquier posible error o dificultad.

Procedimiento

Una vez elaborado el instrumento se solicitó al profesorado universitario la colaboración para esta investigación. Además, se contactó personalmente con los docentes que impartían materias en los cursos y grados seleccionados, en todos los centros participantes, empleando su tiempo del aula, con la aceptación escrita del alumnado. El tiempo estimado de aplicación era de 15 minutos, aproximadamente.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se utilizó el software de análisis estadísticos SPSS (Statistical Package Package for the Social Sciences) en su versión 25.0, realizando análisis descriptivos, de fiabilidad y validez.

RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados con el objetivo de dar respuesta al objetivo planteado: diseñar y validar un cuestionario sobre el conflicto en el ámbito universitario.

En relación con el Bloque 2, en el diferencial semántico, el análisis de fiabilidad indica que es muy aceptable ($\alpha = .942$). También se procedió a analizar la validez de constructo, el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) ($KMO = .933$; $c^2 = 12901.22$; $p = .000$), obteniéndose 2 factores, que explican el 62.29% de la varianza total (Tabla 4).

Tabla 4. Factores, ítems, pesos obtenidos en el CC. Bloque 1

Ítems	Factor/Peso		Alfa de Cronbach
	1	2	
Creencias y sentimientos sobre el conflicto			
4. Facilitador/Entorpecedor	.850		α =.953
7. Grato/Penoso	.831		
8. Socializador/Disociador	.809		
14 Pacífico/Violento	.774		
10. Democratizador/Excluyente	.763		
18. Amistoso/Hostil	.753		
6. Útil/Inútil	.748		
17. Enriquecedor/Degradante	.746		
2. Positivo/Negativo	.739		
5. Eficaz/Ineficaz	.739		

Tabla 4. Factores, ítems, pesos obtenidos en el CC. Bloque 1 (continuación)

Ítems	Factor/Peso		Alfa de Cronbach
	1	2	
Creencias y sentimientos sobre el conflicto			
3. Constructivo/Destructivo	.720		α =.741
15. Tranquilizador/Inquietante	.718		
1. Necesario/Innecesario	.717		
9. Reconciliador/Hostil	.589		
Resolución de conflictos			
13. Solucionable/Insalvable		.859	
12. Negociable/Innegociable		.800	
11. Transformable/Intransformable		.679	
16. Usual/Inusual		.560	

En relación con el concepto la idea de conflicto de los universitarios, la fiabilidad de la escala es $\alpha = .795$, se eliminaron los ítems 6, 7, 12 y 14, ya que la correlación ítem-total corregido era baja, por debajo del 0.3 (Nunnally y Bernstein, 1995). La escala final se compone de 10 ítems con un alfa de Cronbach de .803.

A continuación, se realizó el AFE ($KMO = .848$, $c^2 = 2887.16$; $p < .000$ $p = .000$), que muestra 2 factores, que explican el 48.46% de la varianza total. En la Tabla 5 aparecen los factores, con los ítems, las correlaciones variable-factor y su fiabilidad y la interpretación de dichos factores.

Tabla 5. Factores, ítems, pesos obtenidos en el CC. Bloque 2

Factor	Nº	Ítems	Componente		Alfa de Cronbach
			1	2	
Conflicto como problema y retroceso					
Factor 1 36.48%	10	Los conflictos provocan ansiedad en las personas implicadas	.715		$\alpha =.754$
	9	La mayoría de los conflictos han aportado desgracias a la humanidad	.705		
	3	Los conflictos suelen provocar sufrimiento en las personas implicadas	.660		
	13	Los conflictos suelen provocar destrucción en las relaciones sociales y personales	.651		
	4	La guerra es la respuesta más frecuente a los conflictos	.611		
	2	El conflicto es violencia en general	.525		
Conflicto como desarrollo y progreso					
Factor2 14.21%	8	El conflicto es un valor positivo para el desarrollo social y personal		.770	$\alpha =.729$
	11	El conflicto es sinónimo de vida		.731	
	5	El conflicto es un gran medio para la comunicación humana		.708	
	1	Los conflictos son oportunidades de aprendizaje		.688	

En relación con la fiabilidad del Bloque 3, "Conflictos Habituales en el espacio de la Universidad", es de .865. El AFE ($KMO = .832$, $c^2 = 4117.569$; $gl = 153$; $p < .001$) muestra que los ítems de este bloque se distribuyen en 4 factores que explican el 46.71% de la varianza total (Tabla 6).

Tabla 6. Factores, ítems, pesos obtenidos en el CC. Bloque 3

	Componente				Alfa de Cronbach
	1	2	3	4	
Conflictos por diferencias sexo, etnia, valores					
17. Discriminación por pertenecer a diferentes orígenes culturales	.823				.735
18. Discriminación por razón de género	.818				
15. Acoso entre compañeros	.525				
16. Diferencias en la defensa de creencias, valores, puntos de vista, etc.	.430				
Conflicto vertical					
4. Falta de información por parte de la Facultad	.760				.679
3. Falta de comunicación con el Equipo Decanal	.720				
7. Dificultades administrativas (traslados de expedientes, expedición de certificados, pago de tasas...)	.645				
1. Falta de acuerdo con los profesores	.555				
9. Incumplimiento de la actividad docente por parte del profesorado	.525				
Conflictos relacionados con el ámbito académico					
12. Demasiada competitividad entre los compañeros			.648		.724
14. Trato preferente de los profesores hacia algunos alumnos			.606		
13. Copia de los compañeros en los trabajos de clase			.516		
8. Demasiadas exigencias de los profesores			.428		
10. Dificultad para el trabajo en grupo			.365		
Conflicto horizontal					
2. Falta de acuerdo con los compañeros				.653	.737
5. Falta de respeto entre los propios compañeros				.631	
6. Poco respeto hacia las normas de clase				.549	
11. Poca colaboración entre los compañeros				.490	

En el bloque 4, "Estrategias de Regulación", se analizó cómo afrontan los conflictos en su vida universitaria, la fiabilidad es de .733. Además, se llevó a cabo el Análisis Factorial exploratorio ($KMO = .699$, $c^2 = 2111.049$; $gl = 78$; $p < .000$), los ítems se distribuyen en 4 dimensiones (Tabla 7), que explican el 53.443% de la varianza total.

Tabla 7. Factores, ítems, pesos obtenidos en el CC. Bloque 4

	Componente				Alfa Cronbach
	1	2	3	4	
Estrategias positivas de gestión del conflicto					
4. Llevo a cabo las decisiones acordadas y consensuadas por las partes en conflicto	.709				.622
10. Suelo cooperar con la otra parte en la búsqueda de soluciones	.689				
3. Dialogo directamente con la otra parte para buscar una solución común, sin ayuda de terceros	.667				
13. Nos ponemos de acuerdo para ceder por igual para poder llegar a resolverlo	.630				
7. Pienso las soluciones y sus consecuencias antes de enfrentarme al mismo	.557				
Evitación del conflicto como forma de gestión					
1. Evito enfrentarme al conflicto, espero a que pase	.776				.594
8. Esquivo el conflicto, comportándome como si no tuviera que ver con el asunto	.749				
6. Acepto sin discutir lo que decide la otra parte implicada	.576				
La mediación como técnica de gestión					
9. Las partes implicadas buscamos a algún amigo externo al conflicto que nos ayude a solucionarlo			.810		.568
2. Las partes implicadas buscamos a otra persona neutral e independiente, que medie para encontrar una solución al conflicto			.800		
11. Acudo a un superior a aclarar el incidente, antes de hablar con la persona implicada en el conflicto			.495	.323	
Respuestas negativas al conflicto					
12. Suelo criticar con mis otros compañeros a la otra parte implicada en el conflicto y originar rumores perjudiciales				.722	.364
5. Impongo mis decisiones para arreglar el conflicto				.703	

En relación con el bloque 5, “A quién recurre para la solución del conflicto”, el alfa de Cronbach es de .828. A continuación, se realizó el AFE ($KMO=.918$, $c^2=8071.35$; $gl=105$; $p<.000$) que muestra que los ítems se distribuyen en 3 factores (Tabla 8), que explican el 60.34% de la varianza total.

Tabla 8. Factores, ítems, pesos obtenidos en el CC. Bloque 5

Ítems	Componente			Alfa Cronbach
	1	2	3	
Factor 1: Gestión del conflicto de forma institucional				
15. Al Inspector de Servicios	.879			
16. Al Rector/ Delegado del Rector	.854			
17. Lo elevo a la Junta de Facultad	.812			
14. Al Defensor Universitario	.774			
11. Al Decano	.758			
10. Al Vicedecano de Estudiantes	.707			
9. Al Vicedecano de Ordenación Académica	.705			
13. Lo comunico en el buzón de sugerencias	.702			
12. Al Secretario de la Facultad	.592			
Factor 2: Gestión del conflicto por personas cercanas				
5. A los profesores implicados en el conflicto		.666		
4. A mi familia		.663		
6. A los profesores con los que mejor me llevo		.624		
2. A mis amigos de clase		.524		
Factor 3: Gestión del conflicto desde el ámbito estudiantil				
7. Al Delegado de Clase			.684	
8. A la Delegación de Estudiantes			.584	

El bloque 6, “Espacios donde se generan los conflictos”, el alfa de Cronbach es de .806, los índices de correlación ítem total-correctada oscila entre .410 a .556. Los resultados del AFE ($KMO = .776$, de Barlett $\chi^2 = 4756.065$; $gl = 66$; $p < .000$), indican que los ítems se distribuyen en 3 factores (Tabla 9) que explican el 57.17% de la varianza total.

Tabla 9. Factores, ítems, pesos obtenidos en el CC. Bloque 6

	Componente			Alfa de Cronbach
	1	2	3	
Espacios de gestión y apoyo				
3. Decanato	.898			
4. Vicedecanatos	.896			
5. Servicios de Orientación del Alumnado	.683			
2. Despachos	.638			
8. Administración	.488			
Espacios relacionados con el trabajo individual/grupal				
11. Biblioteca		.794		
12. Sala de estudios		.784		
9. Fotocopiadora		.605		
10. Espacios ajenos al Campus Universitario		.526		
Espacios comunes y de ocio				
6. Pasillos			.723	
1. Clases			.688	
7. Cafetería			.676	

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo es analizar las propiedades psicométricas del cuestionario “Conflictos en la Universidad-CCU”. Tras los análisis correspondientes, los resultados muestran que tanto la consistencia interna como la estructura factorial del cuestionario son altamente aceptables y garantizan la idoneidad de este instrumento para medir las creencias y los conflictos que se generan en el ámbito universitario, así como los espacios y las estrategias para gestionarlos. Además, es de esperar que las características psicométricas mejoren a medida que aumenta el número de sujetos que cumplimentan el cuestionario, ya que se ha trabajado con una muestra piloto para su validación.

Son escasos los trabajos que elaboran instrumentos para analizar esta temática, por lo que consideramos que este estudio piloto es una oportunidad de dotar de un cuestionario que pueda ser utilizado desde el Servicio de Orientación hasta el Plan de Acción Tutorial en las universidades españolas para conocer los problemas que pueda tener el alumnado y las forma de afrontarlos. Así, se podrán diseñar estrategias de intervención ante los problemas de los universitarios para saber gestionar y resolver los conflictos desde una visión de la Cultura de Paz.

REFERENCIAS

Alcover, C.M. (2009). Ombudsing en la educación superior: un modelo contingente para la mediación en los procesos de resolución de conflictos universitarios. *Revista Española de Psicología*, 12(1), 275–287. doi:10.1017/S1138741600001682

Alcover, C.M. (2010). Alternativas de mediación en contextos universitarios: una propuesta de modelo contingente y sus aplicaciones en la resolución de conflictos a través de la figura del defensor universitario. En N. González-Cuellar (Dir.), Á.M^a. Sanz Hermida y J.C. Ortiz Pradillo (Coords.). *Mediación. Un método de Conflictos. Estudio interdisciplinar* (pp. 267–288). Madrid: COLEX

Alcover, C.M. (2024). La mediación en el marco de la Ley3/2022 de Convivencia Universitaria. *Revista Rueda*, 8, 75-88. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/377774286_La_mediacion_en_el_marco_de_la_Ley_32022_de_Convivencia_Universitaria

Amezcu, M. (2003). The group interview. Characteristics, types and uses in qualitative research. *Enfermería Clínica*, 13(2), 112-117. doi:10.1016/S1130-8621(03)73791-7

Arias-Cardona, A.M. y Arias- Gómez, M. (2017). Conflicto y educación superior: narrativas y vivencias de jóvenes universitarios estudiantes de ciencias sociales y humanas. *Rev. CES Psico*, 11(1), 56-68. DOI: doi:10.21615/cesp.11.1.5

Caliskan, A. y Zhu, Ch. (2020). Organizational culture and educational innovations in turkish higher education: perceptions and reactions of students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20, 1, 20-39. doi:10.12738/jestp.2020.1.003

Evans, D., Butterworth, R., y Law, G. (2019). Understanding associations between perceptions of student behaviour, conflict representations in the teacher-student relationship

and teachers' emotional experiences. *Teaching and Teacher Education*, 82, 55-68. doi:10.1016/j.tate.2019.03.008

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Red Gernika.

Gonzalo, M. (2022). La Mediación como herramienta de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la nascente Ley de Convivencia Universitaria: Propuesta UNIMEDIA. *Revista de Educación y Derecho*, 281-306. doi:10.1344/REYD2021.1EXT.37705

Harrison, T.R. (2007). My professor is so unfair: Student attitudes and experiences of conflict with faculty. *Conflict Resolution Quarterly*, 24, 349-368. doi:10.1002/crq.178

Hernández, R., Hernández, C., y Baptista, M. (2017). *Metodología de la investigación*. 6ª ed. McGraw-Hill.

Jares, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.

Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la Educación y la Cultura de Paz. Boletín Oficial del Estado, A, 2005, 19785. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/l/2005/11/30/27/con>

Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado, de 23 de marzo de 2023. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>

Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado, de 23 de marzo de 2023. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>

Millican, J., Kasumagic, L., Masabo, F., y Almanza, M. (2021). Pedagogies for peacebuilding in higher education: how and why should higher education institutions get involved in teaching for peace? *International Review of Education*, 67, 569-590. doi:10.1007/s11159-021-09907-9

Milton, S. (2020). Higher education and sustainable development goal 16 in fragile and conflict-affected contexts. *Higher Education*, 81, 89-108. doi:10.1007/s10734-020-00617-z

Munuera Gómez, P., Martínez-López, J.A., Molina Cano, J., y Costa e Silva, A.M. (2024). Percepción y gestión de los conflictos en estudiantes universitarios españoles y portugueses. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). doi:10.6018/rie.

Muñoz, F.A. (2001). *La Paz Imperfecta*. Eirene, Universidad de Granada.

Nunnally y Bernstein (1995). *Teoría Psicométrica*. México: MacGraw Hill.

Organización de las Naciones Unidas (2015). *Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

París, S. (2024). El ethos creativo en la transformación pacífica de los conflictos. Convergencia, *Revista de Ciencias Sociales*, 1-18. Recuperado de: <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/19612>. doi:10.20101/crcs.v30i0.19612

Pegalajar, M.C., Burgos, A., y Martínez, E. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 421-437. DOI: doi:10.6018/rie.45830

Rojas, G. y Alemany, I. (2016). Perception of conflict in university students. The importance of initial training. *Cultura y Educación*, 28(2), 269-300, DOI: 10.1080/11356405.2016.1158449

Sánchez, S., Pérez, V., Rebolledo., y Rodríguez, R. (2019). La cultura de paz y conflictos: implicaciones socioeducativas. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 6(1), 235-250.

Santana, D., Pérez, N., y Morales, D. (2021). La formación de la Cultura de paz en la Educación Superior. *Revista de Paz y Conflictos*, 14(2), 234-248. doi:10.30827/revpaz.v14i2.18499

Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Anexo: Cuestionario

Piensa qué son para ti los conflictos. Para responder a esta pregunta, se expone a continuación una lista de adjetivos contrarios relacionados con este concepto. Señala con una puntuación entre 1 y 5 cada uno de ellos. Si crees que lo que tú piensas se identifica con la columna de la izquierda, redondea el 1, si se identifica con la columna de la derecha, el 5. Si es una situación intermedia, según lo que pienses sobre el tema, acércate más o menos en la puntuación a uno de los extremos.

EL CONFLICTO ES:

NECESARIO	1	2	3	4	5	INNECESARIO
POSITIVO	1	2	3	4	5	NEGATIVO
CONSTRUCTIVO	1	2	3	4	5	DESTRUCTIVO
FACILITADOR	1	2	3	4	5	ENTORPECEDOR
EFICAZ	1	2	3	4	5	INEFICAZ
ÚTIL	1	2	3	4	5	INÚTIL
GRATO	1	2	3	4	5	PENOSO
SOCIALIZADOR	1	2	3	4	5	DISOCIADOR
RECONCILIADOR	1	2	3	4	5	HOSTIL
DOMOCRATIZADOR	1	2	3	4	5	EXCLUYENTE
TRANSFORMABLE	1	2	3	4	5	INTRANSFORMABLE
NEGOCIABLE	1	2	3	4	5	INNEGOCIABLE
SOLUCIONABLE	1	2	3	4	5	INSALVABLE
PACÍFICO	1	2	3	4	5	VIOLENTO
TRANQUILIZADOR	1	2	3	4	5	INQUIETANTE
USUAL	1	2	3	4	5	INUSUAL
ENRIQUECEDOR	1	2	3	4	5	DEGRADANTE
AMISTOSO	1	2	3	4	5	HOSTIL

Responde a los ítems utilizando la siguiente escala

	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
Los conflictos son oportunidades de aprendizaje	1	2	3	4
El conflicto es violencia en general	1	2	3	4
Los conflictos suelen provocar sufrimiento en las personas implicadas	1	2	3	4
La guerra es la respuesta más frecuente a los conflictos	1	2	3	4
El conflicto es un gran medio para la comunicación humana	1	2	3	4
Los conflictos son evitables en las relaciones humanas	1	2	3	4
Un conflicto es una incompatibilidad entre personas o grupos	1	2	3	4
El conflicto es un valor positivo para el desarrollo social y personal	1	2	3	4
La mayoría de los conflictos han aportado desgracias a la humanidad	1	2	3	4
Los conflictos provocan ansiedad en las personas implicadas	1	2	3	4
El conflicto es sinónimo de vida	1	2	3	4
No afrontar los conflictos conduce a la paz	1	2	3	4
Los conflictos suelen provocar destrucción en las relaciones sociales y personales	1	2	3	4
La paz y los conflictos son inseparables	1	2	3	4

En el desarrollo de tu vida universitaria, ¿cuáles son los conflictos más habituales con los que te encuentras?				
	Nunca	Algunas veces	Muy a menudo	Siempre
Falta de acuerdo con los profesores	1	2	3	4
Falta de acuerdo con los compañeros	1	2	3	4
Falta de comunicación con el Equipo Decanal	1	2	3	4
Falta de información por parte de la Facultad	1	2	3	4
Falta de respeto entre los propios compañeros	1	2	3	4
Poco respeto hacia las normas de clase	1	2	3	4
Dificultades administrativas (traslados de expedientes, expedición de certificados, pago de tasas...)	1	2	3	4
Demasiadas exigencias de los profesores	1	2	3	4
Incumplimiento de la actividad docente por parte del profesorado	1	2	3	4
Dificultad para el trabajo en grupo	1	2	3	4
Poca colaboración entre los compañeros	1	2	3	4
Demasiada competitividad entre los compañeros	1	2	3	4
Copia de los compañeros en los trabajos de clase	1	2	3	4
Trato preferente de los profesores hacia algunos alumnos	1	2	3	4
Acoso entre compañeros	1	2	3	4
Diferencias en la defensa de creencias, valores, puntos de vista, etc.	1	2	3	4
Discriminación por pertenecer a diferentes orígenes culturales	1	2	3	4
Discriminación por razón de género	1	2	3	4
¿Cómo solucionas habitualmente estos conflictos?				
	Nunca	Algunas veces	Muy a menudo	Siempre
Evito enfrentarme al conflicto, espero a que pase	1	2	3	4
Las partes implicadas buscamos a otra persona neutral e independiente, que medie para encontrar una solución al conflicto	1	2	3	4
Dialogo directamente con la otra parte para buscar una solución común, sin ayuda de terceros	1	2	3	4
Llevo a cabo las decisiones acordadas y consensuadas por las partes en conflicto	1	2	3	4
Impongo mis decisiones para arreglar el conflicto	1	2	3	4
Acepto sin discutir lo que decide la otra parte implicada	1	2	3	4
Pienso las soluciones y sus consecuencias antes de enfrentarme al mismo	1	2	3	4
Esquivo el conflicto, comportándome como si no tuviera que ver con el asunto	1	2	3	4
Las partes implicadas buscamos a algún amigo externo al conflicto que nos ayude a solucionarlo	1	2	3	4
Suelo cooperar con la otra parte en la búsqueda de soluciones	1	2	3	4
Acudo a un superior a aclarar el incidente, antes de hablar con la persona implicada en el conflicto	1	2	3	4
Suelo criticar con mis otros compañeros a la otra parte implicada en el conflicto y originar rumores perjudiciales	1	2	3	4

Nos ponemos de acuerdo para ceder por igual para poder llegar a resolverlo	1	2	3	4
Cuando tienes un conflicto relacionado con tu vida universitaria, ¿a quién suele recurrir para su solución?				
	Nunca	Algunas veces	Muy a menudo	Siempre
A mis compañeros implicados en el conflicto	1	2	3	4
A mis amigos de clase	1	2	3	4
A mis amigos externos al Centro	1	2	3	4
A mi familia	1	2	3	4
A los profesores implicados en el conflicto	1	2	3	4
A los profesores con los que mejor me llevo	1	2	3	4
Al Delegado de Clase	1	2	3	4
A la Delegación de Estudiantes	1	2	3	4
Al Vicedecano de Ordenación Académica	1	2	3	4
Al Vicedecano de Estudiantes	1	2	3	4
Al Decano	1	2	3	4
Al Secretario de la Facultad	1	2	3	4
Lo comunico en el buzón de sugerencias	1	2	3	4
Al Defensor Universitario	1	2	3	4
Al Inspector de Servicios	1	2	3	4
Al Rector/ Delegado del Rector	1	2	3	4
Lo elevo a la Junta de Facultad	1	2	3	4
Los ESPACIOS universitarios en los que SE GENERAN los conflictos son:				
	Nunca	Algunas veces	Muy a menudo	Siempre
Clases	1	2	3	4
Despachos del profesorado	1	2	3	4
Decanatos	1	2	3	4
Vicedecanatos	1	2	3	4
Servicios de Orientación del Alumnado	1	2	3	4
Pasillos	1	2	3	4
Cafetería	1	2	3	4
Administración	1	2	3	4
Fotocopiadora	1	2	3	4
Espacios ajenos al Campus Universitario	1	2	3	4
Biblioteca	1	2	3	4
Salas de Estudio	1	2	3	4
Los ESPACIOS universitarios en los que SE SOLUCIONAN dichos conflictos son:				
	Nunca	Algunas veces	Muy a menudo	Siempre
Clases	1	2	3	4
Despachos del profesorado	1	2	3	4

Decanatos	1	2	3	4
Vicedecanatos	1	2	3	4
Servicios de Orientación del Alumnado	1	2	3	4
Pasillos	1	2	3	4
Cafetería	1	2	3	4
Administración	1	2	3	4
Fotocopiadora	1	2	3	4
Espacios ajenos al Campus Universitario	1	2	3	4
Biblioteca	1	2	3	4
Salas de Estudio	1	2	3	4

Los TIEMPOS en los que SUELO RESOLVER mis conflictos son:

	Nunca	Algunas veces	Muy a menudo	Siempre
En horas de clase	1	2	4	5
En horas de tutorías de los profesores	1	2	4	5
En horas de atención del equipo decanal	1	2	4	5
En los descansos de clase	1	2	4	5
En horario no lectivo	1	2	4	5

CAPÍTULO 29

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL DEPORTE INCLUSIVO: UN ENFOQUE PSICOLÓGICO PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL ESTUDIANTE

MARÍA JESÚS LIROLA MANZANO*, JUAN LEANDRO CEREZUELA RUIZ**,
VANESA JIMÉNEZ FÁBREGA**, DÉBORAH NEGRÍN PERAZA**,
Y CRISTINA MÉNDEZ AGUADO**

**Universidad de Almería y UNIR; **Universidad de Almería*

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la innovación educativa se ha consolidado como un pilar esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, permitiendo la incorporación de prácticas pedagógicas que van más allá de la enseñanza tradicional. En el ámbito del deporte, este enfoque innovador encuentra una oportunidad única para contribuir a la educación inclusiva, especialmente cuando se articula con principios psicológicos que promueven un aprendizaje significativo y un crecimiento personal en los estudiantes. La combinación de la innovación educativa, el deporte inclusivo y la psicología del desarrollo representa una estrategia eficaz para fomentar la inclusión y fortalecer habilidades psicosociales clave, preparándolos para enfrentar los desafíos del mundo actual (Salas, Asún y Zúñiga, 2020).

La importancia de la innovación educativa en el deporte inclusivo

El deporte inclusivo no solo representa un espacio donde los estudiantes pueden desarrollar habilidades físicas, sino que también facilita el aprendizaje de habilidades interpersonales y valores como la empatía y el respeto. La inclusión en contextos deportivos permite a los estudiantes comprender y valorar la diversidad, promoviendo una mentalidad de cooperación y respeto mutuo que resulta crucial en una sociedad cada vez más multicultural y diversa (Sun, Li y Shen, 2017). En este sentido, las prácticas deportivas inclusivas se convierten en un vehículo para la inclusión social y la cohesión comunitaria, ya que permiten que individuos de diversas capacidades y orígenes compartan experiencias significativas (Cunningham, 2019).

El concepto de aprendizaje-servicio (ApS) en el contexto deportivo ha sido ampliamente reconocido como una metodología efectiva para conectar el aprendizaje académico con el compromiso social (García-Rico, Martínez-Muñoz, Santos-Pastor & Chiva-Bartoll, 2021). Mediante experiencias prácticas, los estudiantes no solo aplican sus conocimientos teóricos, sino que también desarrollan habilidades interpersonales, fortalecen su sentido de autoeficacia y fomentan el sentido de responsabilidad social. Estas experiencias, al involucrar directamente a los estudiantes con asociaciones y centros educativos, facilitan la adquisición de

habilidades esenciales para su futura práctica profesional, proporcionando un entorno de aprendizaje que simula el contexto laboral y social real (Giles y Eyler, 1994).

Impacto psicoeducativo del deporte inclusivo en el desarrollo integral del estudiante

Desde una perspectiva psicológica, la participación en actividades deportivas inclusivas permite abordar áreas fundamentales en el desarrollo psicosocial de los estudiantes. Estudios recientes señalan que la integración de actividades de ApS en el deporte inclusivo contribuye al bienestar psicológico, la autoconfianza y la autoestima de los participantes (Durlak, Weissberg, y Pachan, 2010). Además, el deporte inclusivo se relaciona con la gestión de la ansiedad y la regulación emocional, aspectos clave para el desarrollo de una identidad psicológica saludable y resiliente (Bailey, 2006).

El bienestar psicológico, según Ryff (1989), se construye sobre dimensiones como la autoaceptación, el propósito de vida y el control de los impulsos, factores que pueden fortalecerse a través de la participación en actividades inclusivas y de colaboración. Al fomentar estas actividades en el contexto educativo, se contribuye a la formación de estudiantes que no solo son competentes en sus áreas académicas, sino que también son conscientes de su impacto en la comunidad y están motivados para promover el cambio social (Deci y Ryan, 2000).

Evaluación de los resultados de las experiencias inclusivas en el aprendizaje

Para evaluar el impacto de estas prácticas, se han utilizado cuestionarios validados que miden variables como habilidades interpersonales, compromiso cívico y bienestar psicológico, proporcionando datos cuantitativos y cualitativos sobre el desarrollo de los estudiantes. La investigación en este campo destaca que los cuestionarios y escalas de medición permiten evaluar de forma objetiva el progreso en las competencias sociales y emocionales de los estudiantes, así como su percepción de la autoeficacia y el compromiso cívico (Fredricks y Eccles, 2006). Los resultados de tales evaluaciones señalan que las actividades de ApS, aplicadas en un contexto deportivo inclusivo, no solo aumentan la satisfacción y el aprendizaje, sino que también fortalecen el sentido de comunidad y la responsabilidad social en los estudiantes, factores esenciales en su formación integral (Furco, 2002).

Intervención psicoeducativa y el rol del educador en el deporte inclusivo

La inclusión de estrategias de intervención psicoeducativas en el deporte inclusivo permite a los educadores abordar necesidades específicas de los estudiantes, tales como la gestión de la ansiedad, la mejora de la autoestima y el desarrollo de competencias interpersonales. Este enfoque holístico resulta

particularmente útil para los estudiantes de Grado de Educación Social y Ciencias del Deporte, quienes experimentan en primera persona los beneficios de participar en actividades que promueven el bienestar y la cohesión social (Hellison, 2010). Al actuar como voluntarios y colaborar con diferentes asociaciones, los estudiantes desarrollan habilidades de empatía y cooperación, esenciales para su desempeño en el ámbito profesional y para el desarrollo de una ciudadanía activa y comprometida (Martínez-Martí Y Ruch, 2017).

Además, el deporte inclusivo guiado por principios psicológicos ofrece una plataforma para que los estudiantes exploren el impacto de la participación en la comunidad desde una perspectiva práctica y emocional, fomentando su sentido de pertenencia y compromiso cívico (García-Moya, Brooks, & Moreno, 2019). Este proceso de autoexploración y crecimiento se vincula con la teoría de la autodeterminación, que sostiene que los individuos se desarrollan de manera óptima en un contexto que les permite sentirse competentes, autónomos y conectados socialmente (Deci y Ryan, 2000).

Objetivos

En definitiva, la innovación educativa en el ámbito del deporte inclusivo no solo permite un aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes, sino que también promueve un compromiso activo con los valores de inclusión y responsabilidad social. En este contexto, esta investigación tiene como objetivo principal analizar el impacto de una intervención educativa basada en el deporte inclusivo sobre el bienestar psicológico y el desarrollo de habilidades interpersonales de los estudiantes de Grado en Educación Social y Ciencias del Deporte. Además, se busca evaluar cómo estas experiencias de aprendizaje-servicio contribuyen al fortalecimiento del compromiso cívico y la autoeficacia, impulsando a los estudiantes a convertirse en agentes de cambio en sus comunidades.

MÉTODO

Participantes

La muestra de este estudio estuvo compuesta por 43 estudiantes del Grado en Educación Social y Ciencias del Deporte de una universidad pública española, quienes participaron voluntariamente en una jornada sobre deporte inclusivo y diversos eventos deportivos. De los participantes, 25 eran mujeres (58.1%) y 18 hombres (41.9%), con una media de edad de 22.5 años y una desviación típica de 2.3 años. Todos los participantes fueron seleccionados bajo el criterio de haber completado, al menos, el primer año de su grado y de no tener experiencias previas en actividades de deporte inclusivo.

Instrumentos

Para la recolección de datos, se utilizaron tres cuestionarios validados, administrados en dos momentos: antes (pretest) y después (postest) de las experiencias de aprendizaje-servicio en deporte inclusivo.

Cuestionario de Habilidades Interpersonales (CHI):

Este cuestionario consta de 20 ítems que evalúan las habilidades interpersonales de los participantes en tres dimensiones clave: Comunicación Eficaz, Empatía y Trabajo en Equipo. Cada ítem se responde en una escala Likert de 5 puntos (1 = “Muy en desacuerdo” a 5 = “Muy de acuerdo”). La dimensión de Comunicación Eficaz evalúa la claridad y asertividad en la expresión de ideas, mientras que la dimensión de Empatía mide la capacidad de los participantes para comprender y valorar las perspectivas de los demás. Finalmente, la dimensión de Trabajo en Equipo se centra en la cooperación y la resolución de conflictos. Este cuestionario presenta una consistencia interna global de $\alpha = .87$ (Salas, Asún y Zúñiga, 2020).

Escala de Bienestar Psicológico (EBP):

La Escala de Bienestar Psicológico, adaptada de Ryff (1989), está compuesta por 42 ítems distribuidos en seis dimensiones: Autoaceptación, Relaciones Positivas con los Otros, Autonomía, Dominio del Entorno, Propósito de Vida y Crecimiento Personal. Cada ítem se puntúa en una escala de 5 puntos (1 = “Muy en desacuerdo” a 5 = “Muy de acuerdo”). La dimensión de Autoaceptación mide el grado de autoaprecio y aceptación de uno mismo; Relaciones Positivas evalúa la capacidad para establecer relaciones significativas; Autonomía mide el sentido de independencia; Dominio del Entorno evalúa la capacidad para manejar la vida diaria; Propósito de Vida examina la orientación hacia metas personales, y Crecimiento Personal mide la sensación de desarrollo continuo. Este instrumento tiene una alta fiabilidad en la población universitaria ($\alpha = .90$) (Ryff, 1989; Durlak, Weissberg, y Pachan, 2010).

Cuestionario de Compromiso Cívico (CC):

El Cuestionario de Compromiso Cívico se compone de 15 ítems organizados en dos dimensiones: Responsabilidad Social y Disposición a la Participación Comunitaria. Los ítems están diseñados para evaluar, en una escala Likert de 5 puntos (1 = “Muy en desacuerdo” a 5 = “Muy de acuerdo”), el nivel de implicación de los estudiantes en temas de responsabilidad social y su predisposición a involucrarse en actividades cívicas y comunitarias. La dimensión de Responsabilidad Social se centra en el sentido de compromiso hacia la sociedad y la comunidad, mientras que la dimensión de Participación Comunitaria mide la disposición a participar activamente en actividades de servicio y voluntariado. Este cuestionario ha demostrado una fiabilidad aceptable en estudios previos con $\alpha = .82$ (Fredricks y Eccles, 2006).

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo durante el segundo semestre del curso académico, comenzando con una sesión informativa en la que se explicó a los estudiantes la naturaleza y objetivos del estudio, así como las actividades de aprendizaje-servicio en las que participarían. A los participantes se les pidió firmar un consentimiento informado en el que se garantizaba la confidencialidad de los datos y su uso únicamente con fines de investigación.

En el primer momento (pretest), los estudiantes completaron los cuestionarios de habilidades interpersonales, bienestar psicológico y compromiso cívico. Posteriormente, participaron en una jornada de deporte inclusivo que incluyó dinámicas de trabajo en equipo con personas con diferentes niveles de habilidades físicas, así como actividades de sensibilización y reflexión sobre la inclusión en el deporte. Durante la jornada, los estudiantes también colaboraron en eventos deportivos locales, actuando como voluntarios y facilitadores de las actividades.

Al finalizar la intervención, en un segundo momento (postest), se administraron nuevamente los mismos cuestionarios para evaluar los cambios en las variables de interés tras la experiencia de aprendizaje-servicio en un entorno de deporte inclusivo.

Análisis

Para analizar los efectos de la intervención, se realizó una comparación de las medias de los puntajes de pretest y postest en cada uno de los cuestionarios utilizando la prueba t de muestras relacionadas. Este análisis permitió evaluar los cambios en las habilidades interpersonales, el bienestar psicológico y el compromiso cívico tras la participación en las actividades inclusivas.

Además, se calcularon los tamaños del efecto (Cohen's d) para determinar la magnitud del cambio en cada variable. Los análisis fueron realizados utilizando el software estadístico SPSS (versión 29) y se consideró un nivel de significancia de .05 para todas las pruebas.

RESULTADOS

Se realizó una comparación de medidas pre y postest en las tres variables de interés: habilidades interpersonales, bienestar psicológico y compromiso cívico, utilizando la prueba t de muestras relacionadas. El nivel de significancia se estableció en .05. Para complementar el análisis, se calcularon los tamaños del efecto mediante Cohen's d, interpretados según los criterios convencionales (d = .20 considerado pequeño, d = .50 moderado y d = .80 grande).

Habilidades Interpersonales:

La comparación de las medidas pre y postest en el cuestionario de habilidades interpersonales mostró una diferencia significativa en las puntuaciones medias,

indicando una mejora en las habilidades interpersonales tras la intervención (ver Tabla 1). Los resultados de la prueba *t* y el tamaño del efecto se presentan a continuación.

Tabla 1. Resultados del Análisis de Medias Pre y Postest en Habilidades Interpersonales

	M	DT	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Pretest	3.45	0.62			
Posttest	4.12	0.53	5.98	<.001	1.05

La media en habilidades interpersonales aumentó de 3.45 (*DT* = 0.62) en el pretest a 4.12 (*DT* = 0.53) en el posttest, $t(42) = 5.98$, $p < .001$, con un tamaño del efecto grande ($d = 1.05$), lo que sugiere una mejora considerable en la percepción de las habilidades interpersonales de los estudiantes tras la intervención.

Bienestar Psicológico:

Los análisis realizados sobre el bienestar psicológico también evidenciaron un incremento significativo en las puntuaciones medias del postest en comparación con el pretest (ver Tabla 2). Este resultado indica un impacto positivo de la intervención en el bienestar psicológico de los estudiantes.

Tabla 2. Resultados del Análisis de Medias Pre y Postest en Bienestar Psicológico

	M	DT	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Pretest	3.72	0.57			
Posttest	4.23	0.49	4.86	<.001	0.84

La media en bienestar psicológico aumentó de 3.72 (*DT* = 0.57) en el pretest a 4.23 (*DT* = 0.49) en el posttest, $t(42) = 4.86$, $p < .001$, con un tamaño del efecto moderado ($d = 0.84$). Este cambio indica que la intervención en deporte inclusivo mejoró significativamente el bienestar psicológico de los participantes.

Compromiso Cívico:

En cuanto al compromiso cívico, se observó un aumento significativo en las puntuaciones del postest en comparación con las del pretest (ver Tabla 3), lo cual sugiere que la experiencia de aprendizaje-servicio en el deporte inclusivo fortaleció el sentido de responsabilidad social entre los estudiantes.

Tabla 3. Resultados del Análisis de Medias Pre y Postest en Compromiso Cívico

	M	DT	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Pretest	3.61	0.65			
Posttest	4.15	0.55	5.23	<.001	0.91

La media en compromiso cívico aumentó de 3.61 ($DT = 0.65$) en el pretest a 4.15 ($DT = 0.55$) en el posttest, $t(42) = 5.23$, $p < .001$, con un tamaño del efecto grande ($d = 0.91$), lo que sugiere un incremento significativo en el compromiso cívico tras la intervención.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El objetivo principal de este estudio fue analizar el impacto de una intervención educativa basada en el deporte inclusivo sobre el bienestar psicológico, las habilidades interpersonales y el compromiso cívico de los estudiantes del Grado en Educación Social y Ciencias del Deporte. La intervención integró actividades de aprendizaje-servicio en el contexto del deporte inclusivo, promoviendo la interacción de los estudiantes con diversas asociaciones y grupos, en un esfuerzo por fortalecer su sentido de responsabilidad social y su preparación para enfrentar entornos inclusivos y diversos.

Los resultados obtenidos indicaron mejoras significativas en las tres variables de estudio tras la intervención, lo que sugiere que el deporte inclusivo es una herramienta eficaz para el desarrollo de competencias psicosociales y emocionales en los estudiantes. La participación en actividades inclusivas promovió un aumento en las habilidades interpersonales, reflejado en una mayor capacidad para comunicarse eficazmente, expresar empatía y trabajar en equipo. Estos hallazgos concuerdan con estudios previos que han demostrado cómo las experiencias de aprendizaje-servicio en contextos inclusivos favorecen el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas esenciales para el ámbito profesional (Giles & Eyler, 1994; Sun, Li, & Shen, 2017).

En el caso del bienestar psicológico, los resultados reflejan una mejora en la autopercepción y el desarrollo personal, tal como lo indican los aumentos en las dimensiones de autoaceptación, propósito de vida y relaciones positivas. Estos resultados están alineados con la teoría de bienestar de Ryff (1989), que postula que la participación en actividades significativas puede contribuir al bienestar psicológico. En el contexto de este estudio, la intervención en deporte inclusivo parece haber potenciado estas áreas, en consonancia con los estudios de Durlak et al. (2010) y Bailey (2006), quienes señalan que la participación en actividades deportivas inclusivas y colaborativas contribuye positivamente a la autoeficacia y al bienestar personal, promoviendo una identidad resiliente.

Por último, el compromiso cívico de los estudiantes mostró una mejora significativa tras la intervención, indicando que la experiencia de aprendizaje-servicio no solo promovió una participación activa en la comunidad, sino que también fortaleció la responsabilidad social y el sentido de pertenencia. Estos hallazgos son coherentes con estudios que resaltan cómo la participación en experiencias de ApS

ayuda a los estudiantes a comprender la importancia de su rol en la sociedad y a desarrollar una mayor conciencia cívica y compromiso comunitario (Furco, 2002; Fredricks & Eccles, 2006). La relevancia de estos hallazgos radica en que una mayor predisposición hacia el compromiso cívico está vinculada a la disposición de los jóvenes para convertirse en agentes de cambio en sus comunidades, promoviendo valores de inclusión y justicia social.

Implicaciones Prácticas

Los resultados de este estudio tienen importantes implicaciones para la práctica educativa y la formación de futuros profesionales en áreas relacionadas con la educación y el deporte. La integración de actividades de deporte inclusivo en los programas educativos puede no solo mejorar las competencias profesionales de los estudiantes, sino también contribuir al desarrollo de actitudes inclusivas y solidarias. Los docentes y formadores pueden emplear estas intervenciones como una estrategia para promover el bienestar y la integración social en el aula, lo cual es fundamental en una sociedad diversa y multicultural.

Además, la metodología de aprendizaje-servicio en deporte inclusivo puede ser una herramienta valiosa para el desarrollo de habilidades interpersonales en estudiantes de diversas disciplinas, no solo limitándose a los grados en Ciencias del Deporte y Educación Social. Fomentar la inclusión a través de prácticas deportivas y voluntariado puede potenciar la autoconfianza, mejorar la autorregulación emocional y favorecer el crecimiento personal, lo que hace de esta intervención un recurso multidimensional que beneficia tanto a los estudiantes como a la comunidad en general.

Limitaciones del Estudio

A pesar de los resultados positivos, este estudio presenta algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta al interpretar los hallazgos. En primer lugar, el tamaño de la muestra fue relativamente pequeño ($N = 43$), lo cual puede limitar la generalización de los resultados a otras poblaciones de estudiantes. Además, todos los participantes pertenecían al mismo contexto educativo, lo que reduce la variabilidad de la muestra y limita la aplicabilidad de los resultados a otros entornos educativos o grados académicos.

Otra limitación importante es la naturaleza autocontenida de las medidas empleadas, ya que los cuestionarios autoinformados pueden estar sujetos a sesgos de respuesta y a la tendencia de los participantes a dar respuestas socialmente deseables. Aunque los instrumentos utilizados están validados, se recomienda incluir en futuros estudios métodos de recolección de datos adicionales, como observaciones de comportamiento o entrevistas en profundidad, que permitan una comprensión más

amplia de los efectos de la intervención en las competencias interpersonales y el compromiso cívico.

Prospectivas Futuras

Dado que la intervención en deporte inclusivo muestra un impacto positivo en el desarrollo integral de los estudiantes, futuras investigaciones podrían explorar la efectividad de este tipo de intervenciones en otras áreas de formación, como la psicología, la medicina y la administración de empresas. Además, se recomienda estudiar la sostenibilidad de los efectos observados a largo plazo para comprender cómo estas competencias se mantienen y evolucionan en la vida profesional de los estudiantes.

También sería beneficioso explorar la implementación de intervenciones de deporte inclusivo en contextos educativos de educación primaria y secundaria, para fomentar habilidades de inclusión y desarrollo personal desde edades tempranas. Por último, sería valioso analizar el impacto de estas intervenciones en variables adicionales, como la resiliencia, la satisfacción académica y la motivación, ya que estas áreas son relevantes para el desarrollo integral de los estudiantes y podrían ofrecer una visión más completa del impacto del deporte inclusivo en la educación.

CONCLUSIONES

Este estudio evidencia que la integración de la innovación educativa en el deporte inclusivo tiene un impacto positivo en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios, promoviendo mejoras en habilidades interpersonales, bienestar psicológico y compromiso cívico. Los resultados obtenidos subrayan el valor del deporte inclusivo como un recurso eficaz para la formación de futuros profesionales comprometidos con los valores de inclusión y justicia social. A pesar de las limitaciones, los hallazgos respaldan la necesidad de seguir promoviendo este tipo de intervenciones en entornos educativos, contribuyendo a la formación de ciudadanos responsables y capaces de generar un cambio positivo en sus comunidades.

En conclusión, la innovación educativa en el deporte inclusivo no solo facilita el aprendizaje académico, sino que también impulsa un crecimiento personal y social fundamental para la construcción de una sociedad inclusiva y solidaria. La incorporación de estas prácticas en los programas educativos puede contribuir significativamente a la creación de entornos de aprendizaje que preparen a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo actual de manera ética y responsable.

REFERENCIAS

- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401. doi:10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x
- Cunningham, G.B. (2019). *Diversity and inclusion in sport organizations: A multilevel perspective* (4th ed.). Routledge.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., y Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294-309. doi:10.1007/s10464-010-9300-6
- Fredricks, J.A. y Eccles, J.S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42(4), 698-713. doi:10.1037/0012-1649.42.4.698
- Furco, A. (2002). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In A. Furco & S. H. Billig (Eds.), *Service-learning: The essence of the pedagogy* (pp. 23-50). Information Age Publishing.
- García-Moya, I., Brooks, F., y Moreno, C. (2019). Subjective well-being in adolescence and teacher connectedness: A health asset analysis. *Health Education Journal*, 78(5), 542-554. doi:10.1177/0017896919847116
- García-Rico, L., Martínez-Muñoz, L.F., Santos-Pastor, M.L., y Chiva-Bartoll, O. (2021). Service-learning in physical education teacher education: A pedagogical model towards sustainable development goals. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(4), 747-765. Recuperado de: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJSHE-09-2020-0325/full/html?casa_token=UJmQsZGzui8AAAAA:hYN5Se7gplgtTFmvCbxy8h7YObGvJ3GGq_zFUVnUZ_a0V79NI2Pc2_SD5ulOdtVS4Q-cANbGkxdUr46VgD5stWz5OKmd62FL6hJ9JcbqEk-fbKqeD8
- Giles, D.E. y Eyler, J. (1994). The impact of a college community service laboratory on students' personal, social, and cognitive outcomes. *Journal of Adolescence*, 17(4), 327-339. doi:10.1006/jado.1994.1030
- Hellison, D. (2010). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (2nd ed.). Human Kinetics
- Martínez-Martí, M.L. y Ruch, W. (2017). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 12(2), 110-119. doi:10.1080/17439760.2016.1163403
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Salas, P., Asún, R., y Zúñiga, C. (2020). Construcción de un Cuestionario de Habilidades Sociales para el Contexto Académico (CHS-A). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(55), 89-106. doi:10.21865/RIDEP54.1.01

Sun, H., Li, W., y Shen, B. (2017). Learning in physical education: A self-determination theory perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 277-291. doi:10.1123/jtpe.2017-0067

CAPÍTULO 30

PROYECTO DE INTERVENCIÓN ESCOLAR: EL MINDFULNESS MÁS CERCA DE LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

VANESA JIMÉNEZ FÁBREGA*, JUAN LEANDRO CEREZUELA RUIZ*,
MARÍA JESÚS LIROLA MANZANO**, CRISTINA MÉNDEZ AGUADO*,
Y DÉBORAH NEGRÍN PERAZA*

**Universidad de Almería; **Universidad de Almería y UNIR*

INTRODUCCIÓN

Situación actual

El mindfulness supone una técnica de meditación que ayuda al desarrollo integral además de fortalecer el aprendizaje, la autoestima y el control de la agresividad en menores (Mercedes et al., 2024). También se relaciona esta técnica con estrategias de atención y respiración con el fin de fomentar los procesos mentales y ampliar la percepción de los sentidos (González et al., 2022).

Según estudios, como los de Costa De Oliveira et al. (2024), hay evidencias de los efectos positivos que presenta el uso de programas de mindfulness en las aulas, obteniendo mayores avances tanto en las habilidades socioemocionales como en la inclusión del alumnado con NEE. El uso de esta técnica también implica una mejor atención, reducción del estrés y la ansiedad además de ayudar en la regulación emocional, entre otros (Sánchez, 2022).

Haciendo referencia a la metodología que se va a llevar a cabo, esta va a ser el Aprendizaje y Servicio (ApS). Según Silva et al. (2022) aportan una enseñanza que parte de contextos, recursos y estrategias heterogéneas, contribuyendo, a su vez, a la inclusión social. Además, esta forma de trabajo supone una fuente de motivación, así como un potenciador para la empatía, el compromiso social y el pensamiento crítico (García Tudela, 2022).

En definitiva, acercar la técnica del mindfulness a las aulas haciendo uso del ApS va a suponer una mejora del trabajo en equipo, del rendimiento académico y una mejor calidad educativa (Benavides et al., 2021). Teniendo estudios que lo afirman, como recoge Fernández Miranda (2023), que demuestra que la realización semanal de prácticas de mindfulness ayuda a mejorar la confianza y la serenidad, apartando cualquier atisbo de ansiedad.

Descripción detallada del proyecto

El proyecto recibe el nombre de “El Mindfulness más cerca de las aulas de Educación Primaria” y cuenta con una temporalización de un trimestre, es decir, 3 meses del curso escolar. Este proyecto va dirigido a los estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria, más concretamente a 6º de primaria. La idea principal es realizar un ApS que parte de una búsqueda de información, para establecer unos conocimientos previos acerca de la técnica del mindfulness, tarea que harán en pequeños grupos, y también recibir alguna formación de un agente externo especializado en el uso de esta técnica.

Todo esto con el objetivo de poder acercar al resto de aulas del centro escolar y a una residencia de personas de la tercera edad los beneficios que presenta la realización de esta relajación de forma continuada en sus vidas, trayendo consigo esto múltiples aprendizajes asociados.

Desde un enfoque académico, se van a trabajar contenidos curriculares de acuerdo con la legislación vigente, en este caso, la Orden del 30 de mayo de 2023, que regula, entre otros, el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria, en concreto en el Anexo II, que recoge el desarrollo curricular de las diferentes áreas, y en el Real Decreto 157/2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas en Educación Primaria. En este sentido, destacar algunas de las competencias clave que se recogen con la realización de este proyecto:

- Competencia en comunicación lingüística, puesto que se va a llevar a cabo un proceso de selección de información para su posterior exposición y divulgación.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender, va a estar presente a través del trabajo en equipo y del servicio a la comunidad escolar y de la tercera edad que se va a brindar de forma coordinada.
- Competencia ciudadana, ya que se va a llevar a cabo una ciudadanía responsable, buscando a través de este ApS que los niños y niñas participen activamente en la vida social y cívica.

En cuanto al resto del centro escolar, se prevé realizar una organización con las aulas de primer y segundo ciclo de Educación Primaria, así como con las de segundo ciclo de Educación Infantil, buscando crear un clima de compañerismo y armonía con todo el alumnado del centro, trabajando entre iguales entre los niños y niñas de las diferentes edades. Las sesiones destinadas para ello tendrán dos partes, una primera de concienciación, para divulgar con la información recopilada previamente qué es el mindfulness y sus beneficios, y, posteriormente, se pasará a la acción con la parte práctica de esta técnica de relajación.

Por otro lado, en cuanto a la residencia de la tercera edad a la que se prevé acudir se seguirá la misma línea de actuación, se llevará a cabo un total de 4 sesiones, con el

objetivo de incluir en la rutina de los mayores esta forma de vida que le trasladará el alumnado de 6º de primaria.

Objetivos

Para llevar a cabo el proyecto, se parte de unos objetivos previos que se quieren alcanzar con su implementación. En primer lugar, el objetivo general es realizar un Aprendizaje y Servicio con el alumnado de 6º de primaria para acercar la técnica del mindfulness a la comunidad. Para su adquisición se diseñaron también varios objetivos específicos que son los siguientes:

- 1) Dar la oportunidad al estudiantado de transmitir sus aprendizajes más allá de la propia aula.
- 2) Generar un acercamiento entre los niños y niñas y las personas de la tercera edad.
- 3) Demostrar la funcionalidad de los aprendizajes llevándolos a la práctica.
- 4) Mejorar el clima de convivencia del propio centro escolar priorizando el compañerismo.
- 5) Concienciar a la sociedad sobre los múltiples beneficios que presenta la técnica de relajación del mindfulness.

Justificación y viabilidad del proyecto

La elección de este tema se debe a la importancia que tiene el control de la ansiedad, del estrés y el nivel de autoconfianza para el rendimiento académico y la calidad educativa, siendo valores que van relacionados de forma intrínseca. Por tanto, es igual de importante formar en conocimientos disciplinares como en autocontrol y gestión emocional y el mindfulness es una herramienta muy eficaz para ello, ya que supone una técnica de relajación que además implica una mejora de las habilidades sociales, en la resolución de conflictos, ayuda a la escucha activa y a la asertividad (Fernández Miranda, 2023).

A su vez, es un proyecto que no requiere de una gran inversión económica, puesto que los recursos primordiales están ya incluidos en las aulas, lo que más dedicación conlleva es la coordinación con la residencia de la tercera edad y el gasto de transporte que supone desplazarse hasta esta durante las sesiones destinadas. Por tanto, haciendo un balance, este proyecto presente altos niveles de viabilidad para poder llevarlo a cabo en el centro escolar.

METODOLOGÍA

Descripción del material y de la metodología

Como se recoge al inicio, la metodología que se va a llevar a cabo será un Aprendizaje y Servicio (ApS). Esta forma de trabajo permite adquirir nuevos conocimientos a la par que ofrecer un servicio o ayuda a la sociedad, en este caso, al resto de alumnado del propio centro escolar y a la residencia de personas de la tercera edad. A su vez, trabajar a través del ApS supone no solo una adquisición de conocimientos teóricos, sino que también trabaja valores como son la equidad, la solidaridad, liderazgo, toma de decisiones, expresión oral, entre otros.

En lo que a materiales respecta, se necesitarán fuentes de información, en este caso se recurrirá al uso de las nuevas tecnologías con acceso a una red wifi, también se necesitarán cartulinas y utensilios escolares para plasmar toda esa información recogida de forma sintetizada. Por otro lado, también hará falta contratar un servicio de transporte público para poder acudir a la residencia, por lo demás, no son necesarios materiales específicos para llevar a cabo la técnica de mindfulness en sí.

Actividades programadas

Las actividades programadas se dividirán en tres grandes bloques. En primer lugar, las actividades de preparación y coordinación. Se llevarán a cabo reuniones con todo el equipo docente del centro, tanto del ciclo de infantil con de los distintos ciclos de primaria para hacer la propuesta y acordar la fecha de implementación de las sesiones con cada una de las aulas, es decir, asentar unas bases sólidas, además de conocer las particularidades del alumnado para hacer las adaptaciones necesarias en el caso de que las hubiere. Finalmente, se volverán a hacer reuniones, en este caso más individuales para conocer la opinión de los tutores sobre el proyecto una vez que haya sido puesto en práctica.

Siguiendo con las actividades de preparación y coordinación, también habrá que llevar a cabo un total de tres reuniones con la directiva de la residencia de la tercera edad a la que se va a acudir. Una primera reunión para presentar el proyecto e informar de lo que se pretende hacer y cómo, una segunda en medio de las 4 sesiones que se van a llevar a cabo para ir viendo si el funcionamiento cumple con las expectativas o si hay que enfocarlo de otro modo, y, por último, una última reunión a modo de evaluación final, con el único objetivo de contrastar posibles propuestas de mejora y la eficacia de las sesiones llevadas a cabo.

Por último, en lo que a coordinación respecta, se buscará un especialista que posea experiencia en el mundo del mindfulness para que realice una charla coloquio en el aula con los niños y niñas de 6º de primaria para ir entrando en materia e ir contextualizándolos.

En segundo lugar, se comenzará con el proyecto en sí, en este caso serán las actividades de búsqueda de información. Es la hora de presentar el proyecto, dar a conocer la técnica del mindfulness a través de una ponencia con un profesional, y, posteriormente, que sean los propios alumnos y alumnas de 6º de primaria los que enriquezcan su bagaje léxico recopilando, analizando y sintetizando internet a través de la comparación entre distintas fuentes. Esta actividad la harán en pequeños grupos, formados aproximadamente por 4 componentes, y deberán plasmar todo lo que encuentren y les parezca útil para su posterior exposición en una cartulina a modo de esquema o de presentación. Esta sería la parte enfocada a la adquisición de nuevos conocimientos de nuestro Aprendizaje y Servicio.

En tercer lugar, y último, se llevará a cabo el servicio en sí, por un lado, las sesiones acordadas con las distintas aulas del centro escolar. Se dará comienzo por las aulas de Educación Infantil, se llevará a cabo una sesión por clase con el fin de poder acotar todas las sesiones en un máximo de tiempo óptimo para tener tiempo suficiente en un trimestre.

Estas sesiones comenzarán con una explicación, una breve presentación que harán los alumnos y alumnas entre todos y todas, siendo ellos y ellas los que acuerden el orden, cómo lo van a enfocar según el rango de edad al que va dirigido, las adaptaciones que fueran necesarias y siguiendo la dinámica que más acorde les parezca.

Todo esto con el fin de dejarles libertad y ver cómo actúan y se defienden ante distintos contextos, además de comprobar cómo son capaces de enfrentarse a imprevistos que puedan surgir en el contexto escolar. Posteriormente, después de esta primera parte más teórica, se pasará a la práctica, realizando todos juntos y siguiendo las indicaciones del alumnado de sexto, la técnica del mindfulness en sí para enseñársela a los niños y niñas y que puedan recurrir a su realización de manera autónoma cuando lo necesiten.

Continuando con el servicio, por otro lado está la implementación en la residencia de la tercera edad. En este caso, se harán cuatro sesiones, la primera se dedicará solamente a la teorización, pudiendo, en este caso, extenderse más durante su comunicación, aludir a ejemplos, teóricos o prácticos y hacer una lluvia de ideas para conocer la opinión de los ancianos y ancianas ante lo que les han contado.

Las siguientes tres sesiones si irán dirigidas a la realización del mindfulness en sí, en este caso, como estaría todo el grupo unido y no habría que ir clase por clase se enfocará partiendo de una tutoría más personalizada hasta alcanzar una más general. En otras palabras, la primera sesión se agruparán dos alumnos/alumnas por persona mayor, donde le enseñarán de manera más directa cómo llevar a cabo la técnica del mindfulness de forma correcta.

La segunda sesión se irá juntando esos tríos para conformar pequeños grupos y hacer la sesión de este modo, viendo así si los mayores recuerdan cómo se llevaba a cabo o no. Por último, la tercera sesión de puesta en práctica ya se llevará a cabo en el gran grupo, habiendo una unificación de todos los anteriormente conformados y siendo la sesión menos dirigida, puesto que a este nivel ya habrá unas bases y unos conocimientos para poder ser más autónomos en la realización de la sesión.

Justificación de la metodología

Esta metodología, el Aprendizaje y Servicio (ApS), es una forma de conectar la realidad escolar con la realidad social que se vive en la calle, proporcionando mejoras socioeducativas con la oportunidad de vivenciar experiencias reales. Por ello, cada vez se recurre más frecuentemente a su uso y están más presentes en las aulas (Wu et al., 2024).

Desde el punto de vista de la adecuación a los objetivos a conseguir, esta metodología brinda la oportunidad perfecta para su consecución, ya que mientras que está adquiriendo unos nuevos conocimientos, tiene la oportunidad de poder transmitirlos fuera del aula ofreciendo un servicio tanto al resto de compañeros del centro escolar, mejorando así la convivencia de este, como a las personas mayores que habitan en la residencia donde se llevará a cabo el ApS, generando de esta manera un acercamiento entre generaciones.

Adecuación de los materiales y de la metodología

Todas las actividades, materiales y descripción de la metodología recogidos anteriormente siguen un hilo conductor con el fin de poder cumplir los objetivos propuestos y acabar obteniendo nuevos aprendizajes y ofreciendo un servicio funcional a la sociedad. Para ello es necesario ir cumpliendo paso a paso las actividades programadas, estando estas perfectamente adecuadas, al igual que los materiales y la metodología para alcanzar dicha meta.

A su vez, aludiendo a lo dicho las fases que se han propuesto son estrictamente necesarias para suplir las demandas que exige la metodología de ApS, que, como se ha señalado en otra ocasión, no solo ofrece un aprendizaje conceptual, sino también fomenta conocimientos aptitudinales y valores.

Recursos disponibles

Los recursos que van a hacer falta principalmente corresponden al factor recursos humanos, realmente la cantidad de materiales necesarios para la implementación de este proyecto no son muy abundantes ni costosos, pero sí hace falta un compromiso y un alto grado de coordinación para que pueda salir adelante de la manera más fructífera posible.

Más concretamente, los recursos humanos a los que se hace referencia sería el equipo docente del propio centro escolar, tanto de la línea de Educación Infantil como la de Educación Primaria, el profesional sobre la técnica del mindfulness y, el personal encargado de la residencia de personas de la tercera edad.

Indicadores y modo de evaluación

Para comprobar los logros y la eficacia del proyecto, se va a llevar a cabo una evaluación del docente de 6º de primaria al alumnado, una autoevaluación del propio alumnado sobre su trabajo realizado y una heteroevaluación por parte de todos los profesionales donde se va a llevar a cabo la implementación del proyecto, es decir los tutores de las aulas del centro escolar de infantil y de primaria, y el o la encargado de la residencia de personas de la tercera edad que se encargue de supervisar la puesta en práctica los días que se lleven a cabo las sesiones.

Para tal fin, los instrumentos de evaluación a los que se va a recurrir son, por un lado, una rúbrica cuyos ítems van a hacer referencia a los objetivos establecidos previamente y a los criterios de evaluación recogidos de la legislación vigente, un cuestionario diseñado siguiendo una escala Likert, y un diario de clase donde la observación directa será la principal fuente para su cumplimentación.

Organización y planificación del proyecto

Como se ha indicado al comienzo del proyecto, se pretende llevar a cabo el ApS durante un trimestre, es decir, una duración de un total de tres meses, desde enero a marzo. Teniendo en cuenta que necesita una organización y coordinación previa, se puede acotar el inicio de las actividades en el aula a partir del mes de febrero. Este mes de febrero se dedicará a la formación y a la recopilación de aprendizajes, tanto a través de la ponencia acordada como con el proceso de búsqueda de información que los propios alumnos y alumnas llevarán a cabo trabajando en equipo.

Una vez que este paso se cumpla, se pasará a la acción, dedicando todo el mes de marzo a la divulgación de esa información recolectada y su puesta en práctica, intercalando las sesiones en las aulas del centro con las 4 salidas a la residencia de personas de la tercera edad, que se realizará una por semana hasta cumplir con el total establecido.

Siguiendo esta planificación, para el final del segundo trimestre ya se habría cumplimentado el proyecto, no obstante, se tendría de margen el tercer trimestre en el caso de que hubiera que recuperar alguna sesión o ante cualquier imprevisto que pudiera surgir. A su vez, paralelamente se tendrán las reuniones de coordinación para comprobar el correcto funcionamiento del proyecto.

RESULTADOS

Aspectos a evaluar

En primer lugar, he de señalar que los resultados se dan desde un punto de vista hipotético, ya que el proyecto no se ha llevado a la acción y serían los resultados esperados. Lo primero que se va a valorar será el interés y la motivación del alumnado de 6º de primaria ante el proyecto propuesto, viendo su nivel de atención ante la formación inicial acerca del tema y su actitud durante el proceso de la búsqueda de información. Durante ese momento también se considerará la forma de trabajar en equipo, además de la capacidad de resolución de conflictos y de sintetizar la información relevante desechando aquella que es más indiferente o que no supone un elemento importante que añadir a su presentación final.

Más tarde, una vez que se han llevado a cabo las sesiones, se pasará a las evaluaciones comenzando por las autoevaluaciones que realizará el alumnado siendo críticos acerca de posibles mejoras y del correcto desarrollo tanto de la parte de búsqueda de información como de la puesta en práctica del servicio. Después se pasará a la heteroevaluación, con los tutores del resto de aulas y del encargado de la residencia, en este caso, deberán valorar la estructuración de la sesión, la claridad expositiva adaptada a cada contexto y la forma de actuación.

Por último, el tutor del aula de 6º de primaria, teniendo en cuenta las anotaciones y lo que ha ido observando durante todo el proyecto, deberá consensuar si el alumnado ha alcanzado las competencias clave, los objetivos previos y los criterios de evaluación determinados.

Descripción de las evaluaciones

Los alumnos y alumnas serán los que hagan uso del cuestionario sujeto a la escala Likert para ser conscientes de en qué aspectos han funcionado bien y en cuales serían necesarias algunas posibles mejoras. Por otro lado, las tutoras de las otras aulas y el encargado de la residencia se regirán por la rúbrica para evaluar la intervención del alumnado en sus espacios, y, finalmente, el tutor del aula usará el diario de clase y la información recabada del resto del personal, además de los datos derivados de los instrumentos de evaluación.

CONCLUSIONES

Con este proyecto se pretende darle el valor que merece al ámbito emocional, más concretamente al control de la ansiedad, del estrés y al desarrollo del autocontrol y de la autoconfianza y la autoestima, siendo elementos tan importantes como cualquier contenido disciplinar. Por ello, y recurriendo al uso del Aprendizaje y Servicio durante un trimestre en un colegio con una clase de 6º de primaria, se

trabajan los saberes básicos, a la par que el compañerismo, la capacidad resolutive, la participación social activa, entre otros.

El hecho de elegir esta metodología alude a la conexión que permite establecer entre escuela y sociedad, pudiendo sacar los conocimientos del aula y ponerlos en práctica en la calle, viendo así, el alumnado, la funcionalidad de su proceso de enseñanza y aprendizaje. En este caso, más concretamente, supone un beneficio para niños y niñas y para personas de la tercera edad, estableciendo una conexión generacional muy enriquecedora por ambas partes.

En lo que a novedades refiere, esta puesta en práctica reporta una entrada a un nuevo mundo, el del mindfulness, pudiendo considerarlo más que una práctica aislada un modo de vida. Lo que se pretende en sí es incluir de forma transversal en el día a día, un tiempo dedicado a uno mismo, dejando de lado las prisas y los problemas del día a día que tanto tiempo acaparan y que tan poco dejan para priorizarse y cuidarse por dentro y por fuera.

REFERENCIAS

Benavides, L.C.D. y Benavides, A.L. (2021). La aplicación del mindfulness para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(21), 1554-1562. doi:10.33996/revistahorizontes.v5i21.297

Costa De Oliveira, T.I., González, A.I., Rodríguez, I.A., y Martínez, M.C. (2024). La escuela inclusiva y el impacto de los programas de promoción de competencias socioemocionales basado en mindfulness en el TDAH en estudiantes de primaria. *Salud, Ciencia y Tecnología*, (4), 1170.

Fernández Miranda, N.B. (2023). Análisis cuantitativo para medir el impacto de la práctica de mindfulness en estudiantes de Educación Primaria en su rendimiento académico. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 16(32), 89-103. doi:10.55777/rea.v16i32.6010

Fernández Miranda, N.B. (2023). Inclusión a través de la mejora de las habilidades sociales de los estudiantes de educación primaria mediante la práctica de mindfulness. *Dialogía*, (47). doi:10.5585/47.2023.25040

García Tudela, P.A. (2022). Proyecto coeducativo basado en la gamificación y el aprendizaje servicio en Educación Infantil y Primaria. *Tendencias Pedagógicas*, (39), 226-240.

González, N.A. y Lagos, N. (2022). Efectividad de un programa de intervención basado en mindfulness para autorregular la atención en niñez de educación primaria. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 129-143. doi:10.15359/ree.26- 1.7

Mercedes, M.I. y Armando, J.D. (2024). Mindfulness en la educación: una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29). doi:10.23913/ride.v15i29.2081

Orden de 30 de mayo de 2023 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se

determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 104, de 2 de junio de 2023).

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (BOE, núm.52, 2 de marzo de 2022).

Sánchez López, P. (2022). Eficacia de estrategias de Mindfulness en la educación primaria. *Formación Estratégica*, 4(1), 15-28.

Silva, T., Castanheira, S., y Macedo, E. (2022). La Universidad y el Aprendizaje en Servicio en la promoción de la ciudadanía y la inclusión: informes de experiencia sobre la intervención educativa en el contexto deportivo. *Estudios Pedagógicos*, 47(4), 309-329. doi:10.4067/S0718-07052021000400309

Wu, J. y Belando, M.R. (2024). Investigación sobre aprendizaje-servicio en la literatura académica china: una revisión sistemática. *Revista de Investigación en Educación*, 22(2), 256-270. doi:10.35869/reined.v22i2.5382

CAPÍTULO 31

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA

VERÓNICA QUEZADA HERNÁNDEZ, MARTA GRÀCIA,
Y PRISCILA GARZA DE LUNA
Universitat de Barcelona

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la educación superior, los procesos de enseñanza y aprendizaje han experimentado transformaciones importantes, orientadas tanto al desarrollo académico como al crecimiento personal de los estudiantes. En línea con los principios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las universidades han adoptado un modelo centrado en los estudiantes que busca el desarrollo integral de competencias específicas y transversales. En este contexto, la Ley Orgánica del Sistema de Universidades en España (LOSU, 2023) enfatiza en la importancia de que los docentes asuman un rol activo como facilitadores de aprendizaje, promoviendo una enseñanza más dialógica (Teo, 2019) y estimulando la participación de todos los estudiantes en el proceso educativo (Gràcia et al., 2018, 2024).

Este enfoque de la formación universitaria reclama un equipo docente más reflexivo y comprometido con la revisión constante de su práctica profesional y el desarrollo de sus competencias (Slipchuk et al., 2021). Entre las que destaca la competencia comunicativa oral (CCO), entendida como una habilidad dinámica y contextual que las personas construyen para utilizar eficazmente el lenguaje como medio de expresión, comprensión e interacción en diversos contextos socioculturales y situacionales. Fundamentada en una combinación de conocimientos y habilidades lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, la CCO es fundamental no solo para la comunicación verbal, sino también para la interpretación de intenciones, el uso del lenguaje no verbal y la construcción de contextos y conocimientos compartidos (Gràcia et al., 2018).

Slipchuk et al. (2021) y Yuzkiv et al. (2021) consideran que la CCO del profesorado universitario es uno de los componentes más importantes que actúa en conjunto con sus habilidades pedagógicas, puesto que es una herramienta con la cual puede gestionar situaciones académicas, preparar exposiciones que le permitan hacer interesante un tema complejo, y al mismo tiempo atractivo su proceso de estudio, crear un ambiente de comunicación adecuado, establecer una relación de confianza con los estudiantes, y lograr una comprensión recíproca con ellos.

Por otro lado, Korniyaka (2018) señala que, mediante la comunicación oral, el docente no sólo ejerce influencia en sus estudiantes a través de los conocimientos, las habilidades, estrategias y herramientas que les ofrece, también lo hace desde el enfoque comunicativo que adopta, de manera que también puede influir en los pensamientos y acciones que llevan a cabo sus estudiantes.

El proceso comunicativo que tiene lugar en el aula es de carácter bidireccional, puesto que las acciones del docente tienen un impacto sobre los estudiantes quienes, a través de sus comentarios, preguntas y la dinámica de interacción que se genera en el aula, retroalimentan las acciones de los primeros. La comunicación constituye un flujo constante de información en todas direcciones, lo que permite al profesorado ajustar sus prácticas pedagógicas en función de las respuestas de los estudiantes.

No obstante, diversas investigaciones han resaltado que las actividades relacionadas con la oralidad siguen siendo un desafío para la educación superior (Heron et al., 2021, 2022). A menudo la oralidad ocupa un papel secundario, ya que los docentes asumen que los estudiantes ya cuentan con habilidades orales en distintos contextos académicos, olvidando que hablar y escuchar son fundamentales no solo para la comprensión de los contenidos de las diferentes asignaturas, sino también para el rendimiento académico (Goh, 2014), y la reflexión respecto al uso del lenguaje (Gràcia et al., 2017).

Es fundamental que los docentes sean conscientes de que el desarrollo de la CCO no puede improvisarse, puesto que requiere preparación, estructuración de las ideas, organización del discurso y, en muchas ocasiones, ensayo (Fallarino et al., 2020). Por ello, las creencias, concepciones y enfoques que tienen los docentes respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje actúan como filtros que influyen en cómo perciben y responden a las situaciones de aula, lo que impacta directamente en las estrategias pedagógicas que implementan (Södervik et al., 2022).

Sodervik et al. (2022) también señalan que los docentes con una visión constructivista suelen adoptar prácticas activas, promoviendo el uso de métodos que involucran a los estudiantes, como discusiones, trabajos colaborativos y resolución de problemas. En cambio, aquellos con una visión más transmisiva, tienden a usar métodos más tradicionales, como clases magistrales más centradas en la exposición de contenidos y el cumplimiento del programa.

Por todo ello, entendemos que, para superar los desafíos asociados con la enseñanza de la oralidad en la educación superior, es fundamental que los docentes promuevan un enfoque más activo y participativo en el aula por parte de los estudiantes. Esto no solo facilita el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes, sino que también los prepara para las exigencias profesionales que encontrarán en el futuro. Al integrar la CCO como un componente central de la enseñanza, los docentes pueden transformar sus clases en espacios donde hablar,

escuchar y reflexionar sobre estos procesos, se consideren acciones claves para promover un aprendizaje significativo (Gràcia et al., 2021).

Objetivo

De acuerdo con lo anterior, el objetivo del presente estudio es explorar las percepciones del profesorado que desarrolla su labor docente en los grados de educación infantil (EI), educación primaria (EP), y máster en formación del profesorado de educación secundaria (MES), en relación con:

1. Su propia competencia comunicativa oral (CCO) y las estrategias comunicativas que emplea para interactuar con sus estudiantes.
2. La percepción que tiene de la CCO de sus estudiantes, así como las habilidades que estos demuestran para comunicarse en distintos contextos.
3. Las estrategias y recursos que utilizan para desarrollar la CCO.

MÉTODO

Participantes

Participaron 89 docentes, distribuidos en tres grupos. El primer grupo incluyó a docentes de los grados de EI y EP (n=54); el segundo, a docentes del MES (n=16); y el tercero a profesores del grado de EI, EP y MES (n=19). En la Tabla 1 se detallan las características de los participantes.

Tabla 1. Características demográficas y profesionales de los docentes participantes

Variables	EI y EP (n=54)	MES (n=16)	EI, EP y MES (n=19)	Total
Edad	45,41	50,94	47,06	46,75
Género				
Femenino	43,8%	12,4%	18,0% (16)	74,2%
Masculino	15,7%	5,6%	3,4%	24,7%
Prefiero no contestar	1,1%	-	-	1,1%
Formación				
Grado/licenciatura	4,5%	1,1%	-	5,6%
Máster	6,7%	4,5%	1,1%	12,4%
Doctorado	49,4%	12,4%	20,2%	82,0%
Universidad				
U. Barcelona	38,2%	13,5%	13,5%	65,2%
Universidad Autónoma de Barcelona	7,9%	1,1%	3,4%	12,4%
U. Girona	2,2%	-	-	2,2%
U. Lleida	10,1%	3,4%	2,2%	15,7%
U. Ramón Llull	2,2%	-	-	2,2%
Otra	-	-	2,2%	2,2%

Tabla 1. Características demográficas y profesionales de los docentes participantes
(continuación)

Variables	EI y EP (n=54)	MES (n=16)	EI, EP y MES (n=19)	Total
Facultad				
Educación	49,4%	13,5%	18,0%	80,9%
Psicología	2,2%	-	2,2%	4,5%
Ambas	6,7%	-	-	6,7 (6)
Otras	2,2%	4,5%	1,1%	7,9%
Vinculación Universidad				
Tiempo completo	34,8%	6,7%	11,2%	52,8%
Tiempo parcial	25,8%	11,2%	10,1%	47,2%
Años de experiencia				
Menos de 1 año	7,9%	-	-	7,9%
Entre 1 y 5 años	10,1%	3,4%	1,1%	14,6%
Entre 6 y 10 años	7,9%	2,2%	5,6%	15,7%
Años de experiencia				
Más de 10 años	34,8%	12,4%	14,6%	61,8%
Tipo de asignatura				
Troncal	42,7%	11,2%	13,5%	67,4%
Optativa	4,5%	1,1%	-	5,6%
Ambas	13,5%	5,6%	7,9%	27,0%
Lengua uso cotidiano				
Catalán	43,8%	13,5%	13,0%	70,8%
Castellano	13,5%	1,1%	5,6%	20,2%
Inglés	1,1%	1,1%	-	2,2%
Otra	2,2%	2,2%	2,2%	6,7%
Lengua contexto académico				
Catalán	43,8%	15,7%	16,9%	76,4%
Castellano	5,6%	1,1%	1,1%	7,9%
Ambas	9,0%	-	3,4%	12,4
Inglés	2,2%	-	-	2,2%
Otra	-	1,1%	-	1,1%

Nota: EI (Educación Infantil); EP (Educación Primaria); MES (Máster de Educación Secundaria)

Destaca una predominancia femenina en todos los contextos educativos, así como que el 82% de los docentes tiene el título de doctor/a.

El 80,9% está vinculado a la Facultad de Educación y solo el 52,8% de los docentes está a tiempo completo.

Se observa que el 61,8% de los participantes tiene más de 10 años de experiencia y que el 76,4% del profesorado utiliza el catalán como lengua principal en sus clases.

Instrumentos

Se diseñó un cuestionario compuesto por 96 ítems tipo Likert, con 5 opciones de respuesta (1 Totalmente en desacuerdo; 5 Totalmente de acuerdo). En la Tabla 2 se detallan los bloques temáticos e ítems que conforman el cuestionario.

Tabla 2. Bloques y número de ítems del cuestionario contestado por el profesorado participante

Cuestionario para el profesorado	
Bloques	N.º de ítems
1. Información del estudio y consentimiento informado	6
2. Datos sociodemográficos	14
3. Percepción del profesorado de su CCO y estrategias	15
Valoración numérica de su CCO	1
Ítem abierto (argumentación de la valoración numérica)	1
4. Evaluación de la CCO de los estudiantes	11
Valoración numérica de la CCO de los estudiantes	1
Ítem abierto (argumentación de la valoración numérica)	1
5. Concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje	4
6. El papel de la CCO en el proceso de enseñanza y aprendizaje	8
7. Desarrollo de habilidades y estrategias de comunicación oral en la enseñanza universitaria	19
8. Limitaciones para promover la CCO	5
Ítem abierto (otros elementos)	1
9. Acciones y propuestas para mejorar la CCO de los estudiantes	7
10. ítems de reflexión	2
Total	96

La primera versión del cuestionario, con 78 ítems, fue revisada por 13 expertos. A partir de sus aportaciones se revisó el instrumento: 1) se incorporaron los ítems centrados en conocer la lengua de uso cotidiano y de uso académico utilizada por los docentes, 2) se incorporaron ítems de respuesta abierta en los bloques donde los docentes debían valorar tanto su CCO como la de sus estudiantes, y 3) se realizaron ajustes en la redacción de algunos ítems para mejorar su claridad y adecuación.

Procedimiento

En una primera fase del proceso de recogida de datos se llevó a cabo un estudio piloto con 10 profesores para identificar posibles problemas en la interpretación de las preguntas y realizar los últimos ajustes. Se analizó la consistencia interna del cuestionario a través del Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.911. Los datos del estudio principal se recogieron durante el segundo semestre del curso 2023/2024. El envío del cuestionario se realizó la primera semana de abril de 2024. Inicialmente se envió un correo electrónico a los coordinadores de estudios de los grados de EI y EP y del MES, compartiendo la información sobre el estudio junto al enlace del cuestionario para que lo enviaran al profesorado. Se recibieron 50 respuestas durante las 2 primeras semanas, por lo que se decidió escribir directamente a todo el profesorado de los grados de EI y EP y del MES para solicitar su participación y conseguir un mayor número de respuestas.

Análisis de datos

Se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de los ítems del bloque 2, correspondiente a los datos sociodemográficos del profesorado. También se han analizado los ítems correspondientes al bloque 3 (autopercepción del profesorado de su CCO), al bloque 4, (valoración de la CCO de los estudiantes) y al bloque 7 (desarrollo de habilidades y estrategias de comunicación oral en la enseñanza universitaria) de manera descriptiva, para identificar tendencias y patrones en las respuestas de los participantes. Para realizar este análisis se ha empleado el software SPSS v.27.

RESULTADOS

Autopercepción del profesorado de su competencia y estrategias comunicativas

Los resultados vinculados al primer objetivo muestran que los profesores se evaluaron mayoritariamente con puntuaciones cercanas al 5 (totalmente de acuerdo). La media más alta se presenta en el ítem 15.8 (4,76) y la media más baja se presenta en el ítem 15.5 donde los profesores de MES alcanzan una media de 3,88 (ver Tabla 3).

Tabla 3. Autopercepción del profesorado de su CCO

Ítems	EI y EP	MES	EI, EP y MES	Media Total
15.1 Me siento seguro/a expresándome oralmente en el aula con mi estudiantado	4,69	4,69	4,63	4,67
15.2 Durante las clases, utilizo un lenguaje claro y comprensible para mi estudiantado	4,67	4,62	4,68	4,66
15.3 Mi forma de comunicar ayuda a mantener la atención y el interés de mi estudiantado	4,33	4,19	4,16	4,27
15.4 Considero que la claridad de mi discurso oral influye en el aprendizaje de mi estudiantado	4,54	4,25	4,53	4,48
15.5 Utilizo un lenguaje inclusivo que reconoce y respeta la identidad del estudiantado	4,39	3,88	4,26	4,27
15.6 Participo en las conversaciones que se generan en clase con mi estudiantado	4,59	4,62	4,58	4,65
15.7 Estimulo a mi estudiantado a iniciar conversaciones en el aula	4,56	4,56	4,58	4,56
15.8 Respondo a las preguntas de mi estudiantado para fomentar el diálogo	4,76	4,81	4,74	4,76
15.9 Ajusto mi discurso a las diferentes situaciones y actividades educativas	4,69	4,56	4,58	4,64
15.10 Procuro utilizar diversos estilos (formal e informal) de discurso en el aula de manera apropiada	4,43	4,31	4,42	4,4
15.11 Soy consciente de la forma en que utilizo y proyecto mi voz en el aula	4,3	4,31	4,37	4,31

Nota: EI (Educación Infantil); EP (Educación Primaria); MES (Máster de Educación Secundaria)

Tabla 3. Autopercepción del profesorado de su CCO (continuación)

Ítems	EI y EP	MES	EI, EP y MES	Media Total
15.12 Soy consciente de la importancia de la comunicación no verbal, en mis interacciones con mi estudiantado	4,63	4,63	4,58	4,62
15.13 Estoy abierto/a a recibir la retroalimentación de mi estudiantado sobre mi discurso oral para seguir mejorando mis metodologías docentes	4,78	4,5	4,63	4,7

Nota: EI (Educación Infantil); EP (Educación Primaria); MES (Máster de Educación Secundaria)

Percepción del profesorado de la competencia comunicativa oral de los estudiantes

En general, los resultados vinculados al segundo objetivo muestran que la percepción del profesorado respecto a las habilidades comunicativas de los estudiantes se encuentra entre los valores 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo) y 4 (de acuerdo), con algunas diferencias según nivel educativo en el que desarrollan su labor. En el grupo de EI y EP, las puntuaciones más altas se registran en el ítem 18.11 (3,94) relacionado con la apertura de los estudiantes a las diferentes perspectivas y respeto de las opiniones de sus compañeros. Las medias más bajas se encuentran en los ítems 18.7 (3,06) y 18.8 (3,24) (ver Tabla 4).

Tabla 4. Percepción del profesorado de la CCO de los estudiantes

Mi estudiantado...	EI y EP	MES	EI, EP y MES	Media Total
18.1 Escucha con atención las contribuciones de sus compañeros y compañeras, y muestra interés por las ideas expresadas.	3,26	3,75	3,26	3,35
18.2 Adecúa su estilo de discurso según la audiencia y el contexto.	3,43	3,56	3,37	3,44
18.3 Muestra confianza y seguridad cuando interviene y comparte sus ideas en clase.	3,43	3,44	3,37	3,42
18.4 Plantea preguntas pertinentes que enriquecen las conversaciones y/o discusiones y fomentan una comprensión más profunda de los contenidos.	3,67	3,75	3,68	3,69
18.5 Responde de manera clara y concisa a las preguntas planteadas por sus compañeros/as durante una presentación o discusión en clase.	3,48	3,44	3,53	3,48
18.6 Utiliza gestos y posturas corporales adecuadas para acompañar y/o enfatizar su discurso oral.	3,37	3,5	3,63	3,45
18.7 Utiliza expresiones o frases que marcan los diferentes momentos de sus intervenciones.	3,06	3,13	3,0	3,06

Nota: EI (Educación Infantil); EP (Educación Primaria); MES (Máster de Educación Secundaria)

Tabla 4. Percepción del profesorado de la CCO de los estudiantes (continuación)

Mi estudiantado...	EI y EP	MES	EI, EP y MES	Media Total
18.8 Utiliza argumentos para fundamentar su punto de vista de manera coherente y persuasiva en las discusiones académicas.	3,24	3,38	3,21	3,26
18.9 Utiliza un lenguaje y vocabulario apropiados en sus intervenciones durante las clases.	3,54	3,63	3,32	3,51
18.10 Utiliza un lenguaje inclusivo que reconoce y respeta la identidad de otras personas.	3,46	3,44	3,68	3,51
18.11 Muestra apertura a diferentes perspectivas y demuestra respeto hacia las opiniones de sus compañeros/as durante las interacciones orales en el aula.	3,94	3,88	3,74	3,89

Nota: EI (Educación Infantil); EP (Educación Primaria); MES (Máster de Educación Secundaria)

La puntuación más alta de los profesores de MES se observa en el ítem 18,1 (3,75). Las puntuaciones más bajas de todo el profesorado se encuentran en los ítems 18.7 (3,13) y 18.8 (3,38).

Por otro lado, todo el profesorado presenta la puntuación más alta en el ítem 18,4 (3,68) y la más baja en el ítem 18.7 (3,0) y 18.8 (3,21).

Desarrollo de habilidades y estrategias de comunicación oral en la enseñanza universitaria

Los resultados vinculados al tercer objetivo muestran que sus respuestas se sitúan entre 3 y 4 (siendo 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, y 4 de acuerdo). Se refleja un alto nivel de acuerdo en los ítems: 23.5 (4,25), 23.7 (4,45) 23.12, y 23.13 (4,13).

Los resultados también indican que los docentes expresan un acuerdo moderado (entre 3 y 4) en aspectos como incentivar a sus estudiantes a dar y recibir retroalimentación constructiva (ítem 23.4), apoyarlos en la formulación de preguntas, la síntesis de información y la elaboración de conclusiones (ítem 23.11), así como brindarles retroalimentación sobre sus habilidades comunicativas orales (ítem 23.18) y proponer actividades para mejorar dichas habilidades (ítem 23.19).

En contraste, los resultados vinculados al ítem 23.9, relacionado con el uso de recursos digitales, muestran que, aunque los docentes de MES presentan un acuerdo más moderado (3,56) respecto a la integración de herramientas digitales para fomentar la competencia comunicativa oral, la media total de todos los participantes (2,73) es baja.

Los resultados respecto a los ítems 23.14 con una media total de 2,66, y el ítem 23.17 con una media total de 2,78, reflejan las valoraciones más bajas (Ver tabla 5).

Tabla 5. Percepción del profesorado respecto a las habilidades y estrategias de comunicación oral

Ítems	EI y EP	MES	EI, EP y MES	Media Total
23.1 Incorporo la CCO como objetivo de aprendizaje en la planificación de mis clases.	3,56	3,88	3,53	3,61
23.2 Comparto con mi estudiantado los objetivos relacionados con la CCO que se trabajarán en clase.	3,33	3,94	3,21	3,42
23.3 Reflexiono junto con mi estudiantado sobre la importancia de respetar las normas de comunicación para facilitar la interacción.	3,72	3,94	3,84	3,79
23.4 Incentivo a mi estudiantado a dar y recibir retroalimentación constructiva entre compañeros y compañeras para mejorar su CCO de manera colaborativa.	3,78	4,06	3,89	3,85
23.5 Adopto un rol activo de guía y oriento las actividades de conversación y discusión en las clases.	4,26	4,31	4,16	4,25
23.6 Ajusto la disposición del mobiliario, del estudiantado y la mía en función de la actividad, de manera que facilite la interacción comunicativa entre todas las personas.	4,22	4,44	4,0	4,21
23.7 Creo espacios que permiten a mi estudiantado hacer preguntas y participar de forma activa durante la clase.	4,46	4,38	4,47	4,45
23.8 Realizo actividades de role-playing o simulaciones para trabajar la CCO en situaciones específicas.	3,37	3,5	3,21	3,36
23.9 Utilizo recursos digitales que implican habilidades de comunicación oral, como proyectos en línea o discusiones virtuales en grupo.	2,48	3,56	2,74	2,73
23.10 Ayudo a mi estudiantado a aprender a hacer preguntas o dar información oralmente.	3,63	3,88	3,79	3,71
23.11 Ayudo a mi estudiantado a sintetizar información o extraer conclusiones oralmente.	3,76	3,94	3,95	3,83
23.12 Realizo intervenciones que suponen expansiones y clarificaciones de las intervenciones de mi estudiantado.	4,33	4,25	4,42	4,34
23.13 Promuevo la escucha activa a través de actividades de conversación.	4,07	4,12	4,32	4,13
23.14 Realizo tutorías individuales para el estudiantado que quiera mejorar sus habilidades de comunicación oral.	2,74	2,88	2,26	2,66

Nota: EI (Educación Infantil); EP (Educación Primaria); MES (Máster de Educación Secundaria)

Tabla 5. Percepción del profesorado respecto a las habilidades y estrategias de comunicación oral (continuación)

Ítems	EI y EP	MES	EI, EP y MES	Media Total
23.15 Promuevo la reflexión, la autoevaluación y la coevaluación en relación con la CCO entre mi estudiantado.	3,28	3,81	3,37	3,39
23.16 Utilizo instrumentos de evaluación diseñados específicamente para evaluar las habilidades comunicativas orales de mi estudiantado.	3,17	3,5	3,0	3,19
23.17 Evalúo la competencia comunicativa oral de mi estudiantado en diversos momentos del semestre para conocer su progreso.	2,76	3,06	2,58	2,78
23.18 Proporciono retroalimentación sobre las habilidades comunicativas orales a mi estudiantado.	3,46	3,63	3,63	3,53
23.19 Propongo actividades y/o utilizo estrategias que permitan a mi estudiantado mejorar su competencia comunicativa oral.	3,67	3,69	3,21	3,57

Nota: EI (Educación Infantil); EP (Educación Primaria); MES (Máster de Educación Secundaria)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos ponen de relieve que, en general, todos los profesores muestran una percepción elevada de su CCO, con diferencias sutiles en función del contexto educativo en el que desarrollan su labor docente. Esta autopercepción positiva coincide con los resultados de la investigación de Guity López y Soriano Ferrer (2021), quienes examinaron la competencia comunicativa de 181 docentes de una universidad de Honduras. En su estudio, el 80.7% de los docentes del grado de educación manifestaron una autopercepción elevada de sus competencias discursivas. Sin embargo, al evaluar aspectos más específicos de la CCO, como la competencia gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica, obtuvieron un 64.1%. Esto sugiere que, aunque los docentes perciben su CCO general de manera positiva, una evaluación más específica revela áreas en las que podrían mejorar.

Es relevante destacar también que, de los 89 docentes participantes, el 82% de ellos cuenta con un doctorado, lo que podría explicar la elevada autopercepción de su competencia comunicativa. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Guity López, y Soriano Ferrer (2021), quienes encontraron que los docentes de formación del profesorado de educación básica que contaban con un doctorado presentaban un nivel significativamente más alto en su competencia comunicativa.

En cuanto a la percepción que los docentes tienen respecto de la CCO de los estudiantes, la media total es de 3,46 sobre 5, lo que indica un margen importante de mejora desde la perspectiva del profesorado. Estos resultados van en la línea de los

obtenidos por Domingo et al. (2013) con profesorado de magisterio de la Universidad de Granada respecto de la competencia comunicativa de sus estudiantes. Los resultados muestran que el 42,1% del profesorado evaluó la competencia comunicativa de los estudiantes como neutral, mientras que un 31,6% la consideró insuficiente. Esto refleja una percepción compartida de que el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes sigue siendo un desafío para el profesorado.

Por otro lado, al analizar las estrategias que los docentes utilizan para fomentar la CCO, la media fue de 3,62, lo que indica que el profesorado tiene una autopercepción bastante positiva de su rol como guía en el proceso de enseñanza, creando entornos de aprendizaje que promueven la participación y la escucha activa. Sin embargo, en algunos ítems las puntuaciones son más bajas, como el referido a las actividades de role-playing o simulaciones ($M=3,36$). Estos resultados indican un área en la que es necesaria más formación por parte de los docentes universitarios, puesto que se ha demostrado (Calcagni et al., 2024) que el uso de simulaciones puede mejorar significativamente la percepción de los estudiantes sobre su propio aprendizaje y su capacidad para transferirlo a situaciones reales de enseñanza.

Así mismo, el uso de tutorías individuales para mejorar las habilidades comunicativas ($M=2,66$) es una estrategia poco empleada por el profesorado, lo que coincide con los hallazgos de Domingo et al., (2013) donde solo el 23.7% del profesorado reconocía utilizar la acción tutorial en sus clases, mientras 43.4% admitió no hacerlo o hacerlo de manera insuficiente.

Del mismo modo, el uso de instrumentos de evaluación específicos para valorar la CCO (3,19) y la implementación de una evaluación continua a lo largo del semestre (2,78) también presentan puntuaciones moderadamente más bajas, lo cual coincide con los resultados obtenidos por Mas-Torello y Olmos-Rueda (2016), quienes investigaron la autopercepción del profesorado universitario de las universidades públicas catalanas respecto a sus competencias docentes. En su estudio, se observó que el profesorado percibe menor competencia en lo relacionado con la evaluación del aprendizaje, lo que revela una necesidad formativa más amplia en el uso de técnicas e instrumentos que fomenten la autoevaluación y coevaluación por parte de los estudiantes y en la evaluación de los distintos elementos que conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En conclusión, los resultados muestran que el profesorado universitario que forma a futuros docentes de EI, EP y MES, tiende a tener una autopercepción positiva de su CCO y de las estrategias que utiliza para comunicarse. Sin embargo, la percepción de la CCO de sus estudiantes y las estrategias utilizadas para desarrollar sus habilidades comunicativas es más baja, lo que sugiere una brecha entre lo que los

docentes creen sobre su propia CCO y su capacidad para fomentarla en los estudiantes y la competencia de estos.

Esta discrepancia indica la necesidad de que el profesorado se involucre en procesos formativos para mejorar sus habilidades para contribuir al desarrollo de la CCO de sus estudiantes, como ya se ha hecho en contextos educativos inferiores (Gràcia et al., 2022, 2024). Si los docentes cuentan con las herramientas necesarias no solo se encontrarán mejor preparados para comunicarse con sus estudiantes, sino que también serán capaces de influir positivamente en los procesos de interacción y aprendizaje en el aula, promoviendo una enseñanza más dinámica, dialógica y efectiva y el desarrollo de la CCO de los futuros docentes.

Agradecimientos

Esta publicación es parte del proyecto ARMIF 2023 (00015) financiado por la AGAUR (Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación) de la Generalitat de Cataluña. Asimismo, el trabajo ha contado con el apoyo del programa Becas Chile de CONICYT (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica).

REFERENCIAS

Calcagni, E., Gröschner, A., y KlaB, S. (2024). How to Promote Dialogic Teaching During a Field Experience: A Quasi-Experimental Study of Preservice. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 61(2), 1-12. doi: 10.7764/pel.61.2.2024.6

Domingo, J., Gallego, J.L., y Rodríguez, A. (2013). Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio. *Perfiles Educativos*, 35(142), 54-74 doi: 10.22201/iisue.24486167e.2013.142.42575

Fallarino, N., Leite-Méndez, A.E., y Cremades, R. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en Educación Infantil y Primaria en un centro público. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 319-328.

Goh, C.C.M. (2014) Reconceptualising second language oracy instruction: metacognitive engagement and direct teaching in listening and speaking. *The Asian Journal of English Language and Pedagogy* 2(1), 1-31.

Gràcia M, Espino, S., Alcalde, J., y Merino, I. (2024). Actividades, evaluación y propuestas de mejora en la formación inicial de profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en relación con su competencia en lengua oral. *Perfiles Educativos*, 46(183), 94-108. doi:10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61170

Gràcia, M., Alcocer, A.L.A., Carbó, M.T.D., Rouaz, K., y Astals, M. (2018). La competencia comunicativa y oral en la formación inicial de maestros. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(2), 1-16. doi: 10.7764/pel.55.2.2018.3

Gràcia, M., Alvarado, J., y Nieva, S. (2022). Autoevaluación y Toma de Decisiones para Mejorar la Competencia Oral en Educación Secundaria. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 62(1), 83-99. doi: 10.21865/RIDEP62.1.07 Gràcia, M., Espino

Gràcia, M., Galván-Bovaira, M.J., y Sánchez-Cano, M. (2017). Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 30(1), 188-209. doi: 10.1075/resla.30.1.08gra

Gràcia, M., Jarque, M.J., Astals, M., y Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 115-136. doi: 10.22201/iisue.20072872e.2020.30.591

Gràcia, M., Vega, F., Bitencourt, D., Vinyoles, N., y Jarque, M.J. (2021). Retos en la formación inicial de profesorado de infantil y primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 195-224.

Gràcia, M., Vega, F., Castells, N., Vinyoles, N., y Galve, R. (2015). La competencia lingüística (hablar y escuchar) en el grado de Maestro. Propuestas de mejora mediante la metodología conversacional y el trabajo colaborativo. *Presente y Futuro de la Docencia Universitaria*, 171-176.

Guity López, S. y Soriano Ferrer, M. (2021). Evaluación de la competencia comunicativa de los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. *International Journal of New Education*, 3(2), 159-176. <https://doi.org/10.24310/IJNE3.2.2020.10665>

Heron, M., Baker, S., Gravett, K., y Irwin, E. (2022). Scoping academic oracy in higher education: knotting together forgotten connections to equity and academic literacies. *Higher Education Research and Development*, 42(1), 62-77. doi: 10.1080/07294360.2022.2048635

Heron, M., Dippold, D., Hosein, A., Khan, A., Aksit, T., Aksit, N., ... McKeown, K. (2021) Talking about talk: tutor and student expectations of oracy skills. *Higher education, Language and Education*, 35(4), 285-300. doi: 10.1080/09500782.2021.1895206

Korniyaka, O. (2018). Features of University Teachers' Communicative-Speaking Competence. *Psycholinguistics*, 24(1), 183-206. doi: 10.31470/2309-1797-2018-24-1-183-206

Ley 2/2023, de 22 de marzo, Ley Orgánica del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado, 23 de marzo de 2023, núm. 70. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>

Mas-Torelló, Ó. y Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470.

Slipchuk, V., Yuzkiv, H., Lutaieva, T., Batechko, N., y Pisotska, M. (2021) Pedagogical Skills and Communicative Competence of University Teachers during the Classes. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 11(4), 1226-1237. doi: 10.48047/rigeo.11.04.118

Södervik, I., Vilppu, H., Boshuizen, H., y Murtonen, M. (2022). Development of University Teachers' Professional Vision of Students' Prior Knowledge During a Short Pedagogical Training. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 34(1), 7-24.

Teo, P.M. (2019). Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 170-178. doi: 10.1016/j.lcsi.2019.03.009

Yuzkiv, H., Slipchuk, V., Batechko, N., Mykhailichenko, M., y Vdovychenko, O. (2021). Practical aspects of the application of pedagogical skill and communicative competence of

teachers of higher education institutions. *Política e Gestão Educacional*.
doi: 10.22633/rpge.v25i3.15957

CAPÍTULO 32

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA INSTRUCCIÓN EN ESCRITURA DESDE EL MODELO DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

CARMEN ÁLVAREZ-MORENO, MARÍA ARRIMADA GARCÍA,
Y RAQUEL FIDALGO REDONDO
Universidad de León

INTRODUCCIÓN

El modelo de Respuesta a la Intervención (RtI), cuya aplicación reduce significativamente el porcentaje de alumnado en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje (Burns et al., 2005; Hattie, 2021, 2015), se ofrece como un enfoque preventivo frente a la elevada prevalencia de estas dificultades (American Psychiatric Association, 2013). Este modelo presenta cuatro características fundamentales (Fuchs y Fuchs, 2006): a) cribado universal o screening, para identificar diferentes perfiles de rendimiento en el alumnado; b) monitorización del progreso, que permite detectar patrones de aprendizaje del alumnado y ajustar la intervención al mismo; c) uso de prácticas empíricamente validadas que garanticen la validez de la intervención; y d) instrucción multinivel, cuya intensidad y frecuencia varía según la respuesta del alumnado, desde un nivel 1 dirigido al grupo-clase hasta un nivel 3 individualizado, incluyendo intervenciones en pequeño grupo (i.e., nivel 2). Hasta ahora, la aplicación del modelo RtI se ha centrado, casi exclusivamente, en las áreas de lectura y matemáticas (Gersten et al., 2009; Vaughn et al., 2010), dejando la escritura en un segundo plano. Esta, sin embargo, no solo constituye una herramienta instrumental básica (Graham y Perin, 2007) sino que su adquisición plantea un desafío para el alumnado debido a su complejidad cognitiva; la escritura implica el dominio de procesos de bajo nivel o habilidades de transcripción (i.e., caligrafía y ortografía) y de procesos de alto nivel relacionados con la generación de ideas o estructuración del contenido, además de otros aspectos (Berninger, 2012). En este sentido, algunos autores plantean la posibilidad de aplicar el modelo RtI al campo de la prevención de las dificultades de aprendizaje en escritura (Saddler y Asaro-Saddler, 2013), si bien esta línea cuenta aún con escasos referentes empíricos (Arrimada et al., 2018, 2022). Con esta revisión sistemática se pretende revisar la literatura empírica en torno a la aplicación del modelo RtI en escritura, analizando en profundidad las prácticas instruccionales empíricamente validadas y focalizadas en el dominio de habilidades de bajo y alto nivel de la escritura, que subyacen en los diferentes niveles y programas de intervención.

MÉTODO

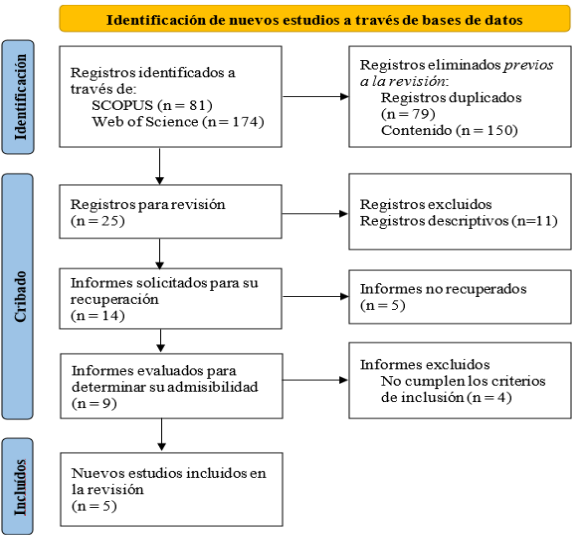
Muestra

Para realizar la presente revisión se identificaron 5 artículos que describían intervenciones en escritura basadas en el modelo RtI cumpliendo los siguientes criterios de inclusión: a) aplicación de al menos tres de las cuatro características clave del modelo RtI; b) alumnado con bajo rendimiento escritor y matriculado en educación obligatoria; c) carácter empírico de la investigación; d) intervención centrada en algún componente de la escritura con datos identificativos sobre las prácticas instruccionales empleadas.

Procedimiento de búsqueda y selección

La metodología de revisión empleada se apoya en la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Se realizó una búsqueda exhaustiva de la literatura a través de las bases de datos Scopus y Web of Science a partir de la siguiente ecuación de búsqueda: “(“Response to Intervention” OR “RTI”) AND (Writing) AND (Interven)”. La búsqueda se acotó al periodo temporal comprendido entre 2004 y la actualidad, siendo este el año de nacimiento del modelo (IDEIA, 2004). Tras eliminar manualmente los registros duplicados empleando la herramienta excell, se identificaron 176 documentos. La lectura de títulos y resúmenes permitió identificar 25 registros directamente relacionados con la temática. El carácter descriptivo de 11 de ellos, la imposibilidad de recuperar el informe de otros 5 y la falta de ajuste de 4 artículos a los criterios de inclusión, condujeron a la muestra final de 5 artículos empíricos. La figura 1, ofrece una visión general del proceso de búsqueda.

Figura 1. Diagrama de Flujo PRISMA, 2020



Procedimiento de análisis

Tras la selección de los artículos, se realizó un análisis detallado del contenido en función de las siguientes variables: características del RtI; contenido de la instrucción; y efectos de la intervención. Asimismo, se extrajo información sobre variables meramente descriptivas (diseño, muestra y proceso trabajado).

La información extraída de los estudios revisados se organizó en forma de tabla-síntesis, lo que permitió, posteriormente, el análisis comparativo del contenido de los distintos estudios en relación con cada una de las variables anteriores.

RESULTADOS

Los artículos incluidos en la presente revisión sistemática tienen como objetivo común mejorar la competencia escrita del alumnado con bajo rendimiento escritor mediante una intervención en escritura estructurada según el modelo RtI. Se identifican a continuación los procesos de escritura trabajados y se comparan los documentos revisados en torno a tres dimensiones: a) características del RtI; b) componentes instruccionales de los programas; y c) efectos de la intervención.

El proceso de escritura trabajado con mayor frecuencia es la planificación textual, presente en cuatro de los cinco estudios analizados (Arrimada et al., 2018, 2022; Klein et al., 2022; Levy y Begeny, 2019), mientras que solo uno enfoca la instrucción al trabajo aislado de habilidades de transcripción (Jiménez et al., 2022). La tabla 1 resume los procesos de escritura trabajados, el diseño empleado y la edad de los participantes.

Tabla 1. Características generales de los artículos seleccionados

	Proceso trabajado	Diseño	Curso
Arrimada et al., (2022)	Transcripción + Alto nivel	Longitudinal Cuasiexperimental	1º y 2º EP
Arrimada et al., (2018)	Transcripción + Alto nivel	Longitudinal Línea base múltiple	1º EP
Jiménez et al., (2022)	Transcripción	Transversal Cuasiexperimental	1º y 2º EP
Klein et al., (2022)	Alto nivel	Longitudinal Línea base múltiple	1º EP
Levy y Begeny, (2019)	Alto nivel	Longitudinal Línea base múltiple	2º EP

Características del modelo RtI

La primera dimensión analiza la frecuencia de uso de las características del modelo RtI. La Tabla 2 presenta los resultados esquematizados. El cribado universal y el empleo de prácticas instruccionales empíricamente validadas (características analizadas en detalle en el siguiente apartado) son las características aplicadas con mayor frecuencia, presentes en todos los artículos revisados.

Tabla 2. Características del modelo RtI aplicadas en los artículos seleccionados

	Prácticas instruccionales empíricamente validadas	Cribado universal	Monitorización	Intervención multinivel
Arrimada et al., (2022)	X	X	X	X
Arrimada et al., (2018)	X	X	X	X
Jiménez et al., (2022)	X	X	X	-
Klein et al., (2022)	X	X	-	X
Levy y Begeny, (2019)	X	X	X	-

Nota: Las características aplicadas aparecen con el símbolo “X”, en cambio, las no aplicadas aparecen con el símbolo “-”

Respecto al cribado universal, los resultados sugieren la existencia de dos procedimientos de cribado y/o identificación del alumnado en riesgo: monitorización del progreso de aprendizaje y la identificación de curvas de rendimiento (Arrimada et al., 2018, 2022; Jiménez et al., 2022); y pruebas estandarizadas aplicadas en un único momento temporal (Klein et al., 2022; Levy y Begeny, 2019). Ambos procedimientos toman en mayor medida, medidas de ortografía y productividad (Jiménez et al., 2022; Klein et al., 2022; Levy y Begeny, 2019) seguidas de medidas de calidad textual (Arrimada et al., 2018, 2022).

La monitorización del progreso es también una característica frecuente, operacionalizada en tareas de escritura de cuentos con una frecuencia semanal (Arrimada et al., 2018, 2022; Levy y Begeny, 2019) o dos veces por semana (Levy y Begeny, 2019). Asimismo, Jiménez et al., (2022), aplicaron pruebas ortográficas sin especificar su frecuencia.

Por otra parte, la intervención multinivel es la característica menos utilizada del modelo, combinándose los niveles 1 y 2 (Arrimada et al., 2018, 2022) y del 1 al 3 (Klein et al., 2022). No obstante, en el estudio de Klein et al., (2022), la inclusión del alumnado en el nivel 3 siguió un criterio modificado con respecto a lo establecido por el modelo RtI. Este criterio consistió en la asignación al nivel 3 de los niños que no habían asistido a las sesiones de intervención previas. Así, la asignación al nivel 3 no se basó únicamente en el rendimiento académico, sino también en la participación de los estudiantes.

Componentes instruccionales de los programas de instrucción

En segundo lugar, se realiza un análisis comparativo de las características y el contenido de la intervención. La tabla 3 recoge una comparativa de las características instruccionales definidas en los artículos revisados. En cuanto a la intensidad y frecuencia de la instrucción, las intervenciones destinadas al alumnado en riesgo (i.e.,

nivel 2 del modelo RtI) comprendían entre 11 y 27 sesiones, aplicadas 2 o 4 veces por semana, cuya duración osciló entre los 15 y 55 minutos. Con respecto al tipo de agrupamiento, la intervención se aplicó en pequeño grupo (Jiménez et al., 2022; Klein et al., 2022; Levy y Begeny, 2019), aunque en ocasiones adquirió un carácter individualizado (Arrimada et al., 2018, 2022). El tipo de instructor varió en cada intervención, siendo imposible encontrar patrones comunes. Así, la responsabilidad recayó sobre el profesorado ordinario previamente instruido (Jiménez et al., 2022), especialistas (Klein et al., 2022; Levy y Begeny, 2019) e incluso avatares en papel utilizados bajo la supervisión de los padres (Arrimada et al., 2018, 2022). Por último, la modalidad instruccional se aplicó de forma presencial excepto en el caso de Klein et al., (2022), que utilizaron el formato online.

Tabla 3. Características de la instrucción aplicadas en los artículos seleccionados

	Frecuencia de sesiones	Tiempo sesión	Nº de sesiones	Tamaño de grupo	Instructor
Arrimada et al., (2022)	2	20	22	Individual	Instrucción en papel supervisado por padres
Arrimada et al., (2018)	2	20	22	Individual	Instrucción en papel supervisado por padres
Jiménez et al., (2022)	3 o 4	45-55	27	Pequeño Grupo (3-5 alumnos)	Profesorado ordinario
Klein et al., (2022)	-	-	-	Pequeño Grupo (3 alumnos)	Profesional online supervisado por padres
Levy y Begeny, (2019)	3	15-30	11-17	Pequeño Grupo (4 alumnos)	Profesional

Nota: Frecuencia de sesiones: número de sesiones por semana; Tiempo sesión: minutos de duración por sesión; Nº de sesiones: estimación del número total de sesiones aplicadas; Tamaño de grupo: número de alumnado en el grupo de instrucción; Instructor: quién lleva a cabo la instrucción

Desde el punto de vista del contenido de la instrucción, se identifican aquellas prácticas instruccionales y recursos empleados para el trabajo de cada componente de la escritura a trabajar: caligrafía, ortografía y planificación.

Los contenidos de caligrafía focalizaron en el conocimiento alfabético y la fluidez escritora (Arrimada et al., 2018, 2022; Jiménez et al., 2022). Para trabajar el conocimiento alfabético, se emplearon canciones con la secuencia alfabética y juegos de identificación de letras. La fluidez escritora se entrenó mediante ejercicios cronometrados (Arrimada et al., 2018, 2022; Jiménez et al., 2022). Adicionalmente, Jiménez et al., (2022) trabajaron la conciencia fonológica, mediante actividades de identificación de fonemas y grafemas; y la postura corporal focalizada en el agarre del lápiz y posición del papel. Arrimada et al., (2018, 2022), por su parte, trabajaron la

precisión caligráfica a través del andamiaje del trazo. Como prácticas instruccionales empíricamente validadas, se emplearon el modelado ejemplar de las letras, las autoinstrucciones, el andamiaje (Arrimada et al., 2018, 2022; Jiménez et al., 2022) y el feedback correctivo (Jiménez et al., 2022).

Los contenidos trabajados en el componente de ortografía focalizaron en: aspectos morfológicos (Jiménez et al., 2022); ortografía regular (Jiménez et al., 2022); ortografía no reglada (Jiménez et al., 2022); e identificación y automatización de reglas ortográficas (Arrimada et al., 2018, 2022; Jiménez et al., 2022). Como recursos, se utilizaron familias de palabras y conjugaciones verbales para identificar patrones morfológicos comunes (Jiménez et al., 2022) y juegos de escritura o deletreo de palabras de ortografía reglado y no reglada (Arrimada et al., 2018, 2022; Jiménez et al., 2022). Las prácticas instruccionales más frecuentes fueron la instrucción directa de las reglas ortográficas y la práctica individual (Arrimada et al., 2018, 2022; Jiménez et al., 2022). Adicionalmente, se utilizaron analogías de palabras pertenecientes a la misma familia léxica con el mismo patrón ortográfico, feedback correctivo y modelado de las reglas ortográficas (Jiménez et al., 2022).

Los contenidos trabajados en el componente de planificación focalizan en enseñar de las partes y elementos de la narración mediante instrucción estratégica y autorregulada. Todos los artículos aplicaron la siguiente secuencia de instrucción: a) activación de los conocimientos previos del alumnado; b) instrucción directa de la estrategia a través de reglas mnemotécnicas para facilitar la memorización; c) modelado con pensamiento en voz alta de la estrategia; d) práctica grupal y/o individual con diferentes niveles de andamiaje. Sin embargo, hubo diferencias entre los estudios revisados en cuanto a los recursos empleados. Se emplearon diferentes reglas mnemotécnicas en formato de historia (Arrimada et al., 2018, 2022), poesía (Klein et al., 2022) y acrónimos (Levy y Begeny, 2019). El modelado se aplicó de manera presencial por parte del instructor (Levy y Begeny, 2019), en formato online a través de video conferencia (Klein et al., 2022), y mediante vídeos (Arrimada et al., 2018, 2022). Independientemente del formato utilizado, todos los modelados incluían el uso de autorrefuerzos. Los alumnos recordaban constantemente la estrategia y realizaban producciones escritas con el fin de practicar lo aprendido en las sesiones como parte de la instrucción (Arrimada et al., 2018, 2022; Klein et al., 2022; Levy y Begeny 2019).

Efectos de la intervención

La tercera dimensión analiza los efectos de la intervención, a partir de las variables evaluadas en los artículos, sintetizadas en la Tabla 4. De forma general, el alumnado que recibió instrucción en el nivel 2 del modelo RtI, mejoró sustancialmente en comparación con sus pares.

Tabla 4. Variables evaluadas en los artículos seleccionados

	Calidad textual	Elementos del texto	Total palabras escritas	Ortografía	Calidad caligrafía	Fluidez escritora
Arrimada et al., (2022)	X	-	X	X	X	-
Arrimada et al., (2018)	X	-	X	X	X	X
Jiménez et al., (2022)	-	-	-	X	-	X
Klein et al., (2022)	X	X	X	X	-	X
Levy y Begeny, (2019)	X	X	X	-	-	-

Nota: Las variables evaluadas aparecen con el símbolo “X”, en cambio, las no aplicadas aparecen con el símbolo “-”

Las variables relacionadas con la escritura de un texto narrativo, como calidad textual, elementos del texto, y total de palabras escritas, mejoraron tras la intervención. La mayoría de los estudios se limitan a señalar un incremento en la calidad textual sin profundizar en ello (Klein et al., 2022; Levy y Begeny 2019), aunque Arrimada et al., (2018, 2022) matizaron esta mejora contrastando los resultados de la tarea de escritura narrativa con las pruebas de monitorización del progreso. En ambas pruebas mejora la calidad textual, lo que reafirma la eficacia del modelo sobre la mejora de esta variable. Arrimada et al., (2018) también identificaron diferentes perfiles de rendimiento a través de un estudio de caso, comprobando que la intervención no resultó efectiva para todo el alumnado. La productividad de los textos, al igual que la calidad, mejoró en la mayoría de los estudiantes con bajo rendimiento (Klein et al., 2022; Levy y Begeny 2019). Sin embargo, según Levy y Begeny (2019), la productividad solo incrementó en uno de los tres grupos participantes en su estudio, siendo este el que recibió menos sesiones de instrucción.

No obstante, los resultados sugieren la falta de efectos de las intervenciones en escritura basadas en el modelo RtI sobre las habilidades ortográficas del alumnado, incluso cuando se instruye específicamente en el componente ortográfico (Arrimada et al., 2018, 2022; Jiménez et al., 2022).

Finalmente, la revisión muestra efectos de la intervención sobre las variables relacionadas con la caligrafía, tales como la precisión caligráfica y la fluidez. Los estudios de Arrimada y colaboradores encontraron mejoras significativas en la precisión caligráfica tanto a nivel grupal (Arrimada et al., 2022) como individualizado (Arrimada et al., 2018), aunque los propios autores reconocen la posible existencia de un efecto madurativo. Las mejoras en fluidez escritora parecen más evidentes, habiéndose detectado en dos estudios (Arrimada et al., 2018; y Klein et al., 2022),

sugiriendo la existencia de una posible correlación positiva entre la calidad textual y la fluidez escritora (Klein et al., 2022).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio era examinar la aplicación empírica del modelo RtI en escritura, a través de un análisis detallado de las prácticas de enseñanza respaldadas empíricamente, centradas en desarrollar tanto habilidades básicas como avanzadas de escritura, que sustentan los distintos niveles y programas de intervención.

Los resultados de la revisión revelan que el modelo RtI se implementa principalmente en los primeros niveles de la educación obligatoria, lo cual se alinea con su enfoque preventivo y su énfasis en la intervención temprana, y expande la línea de intervención establecida en el campo de la lectura (Arias-Gundín y García Llamazares, 2021). La mayoría de las intervenciones encontradas trabajan procesos de alto nivel, lo cual contrasta con la tendencia general de la instrucción en los primeros niveles de primaria, en procesos de bajo nivel (Graham y Perin, 2007). La intervención en escritura en el marco del RtI parece estar en línea con estudios que sugieren que enseñar estrategias de alto nivel a estudiantes con un ritmo de aprendizaje inferior en los primeros cursos de educación obligatoria, mejora la estructura y calidad de sus textos narrativos (Harris et al., 2015), asumiendo que su inclusión en el Nivel 2 del RtI puede ser beneficiosa.

En cuanto a las características del modelo, cabe destacar que la intervención multinivel es la menos utilizada, posiblemente por la falta de recursos y a la formación insuficiente del profesorado, dificultando su aplicación. Su implementación requiere una inversión en materiales y personal que muchas escuelas no pueden asumir. La monitorización del progreso, por el contrario, se utiliza con mayor frecuencia. Ello concuerda con la literatura en torno a la variabilidad de las habilidades en edades tempranas, lo que disminuye la validez y fiabilidad de evaluaciones en un único momento temporal (Campbell et al., 2019). La prueba de monitorización empleada con mayor frecuencia es la escritura de textos, frente a tareas más sencillas como la copia o el dictado de palabras o frases. La escritura de textos permite que el alumnado explore y exprese sus propios significados, es un medio para la comunicación y el pensamiento crítico, en lugar de una simple habilidad técnica y, por ende, conlleva una mayor motivación hacia la tarea (Tolchinsky, 2003).

Las características de los programas instruccionales aplicados se alinean con los principios del modelo RtI en cuanto a la frecuencia e intensidad de las intervenciones y a la variedad de agentes sobre los que puede recaer una intervención de Nivel 2. Además, dos de los estudios revisados recogen la implicación directa de los padres, en línea con la literatura que defiende los beneficios de la implicación familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura (Camacho y Alves, 2017; Karahmadi

et al., 2013). La instrucción en caligrafía se enfocó en desarrollar la fluidez escritora y en fortalecer el conocimiento alfabético. Esto puede deberse a que, aunque la precisión caligráfica es importante, su perfeccionamiento puede lograrse gradualmente. La enseñanza de una caligrafía detallada puede posponerse hasta que el alumno adquiera soltura en el reconocimiento y producción de letras y palabras (Santangelo y Graham, 2016).

La enseñanza de la ortografía se centró en que los estudiantes reconocieran y consolidaran automáticamente ciertas reglas ortográficas. Esto responde a que, en los primeros años de primaria, los niños adquieren competencias básicas de lectura y escritura, por lo que aprender y ejercitar reglas esenciales les permite incorporar patrones ortográficos que luego utilizarán sin esfuerzo consciente (Gerde et al., 2012).

La instrucción en planificación supuso mejoras en la calidad textual (Arrimada et al., 2018, 2022; Klein et al., 2022; Levy y Begeny, 2019). En este contexto instruccional, no es sorprendente el uso de la instrucción estratégica y autorregulada, dado que numerosos estudios respaldan su eficacia en la eficacia de la competencia escrita (Lane et al., 2011; Graham y Harris, 2013 y 2018). Contar con estrategias que permitan autorregular el proceso escritor puede ayudar al alumnado más joven a manejar, con mayor eficacia, la carga cognitiva que implica la coordinación de los diversos procesos involucrados en la escritura, reduciendo así el llamado “double challenge” (Rijlaarsdam y Couzjin, 2000).

La productividad, por su parte, aumentó como consecuencia de la instrucción. Sin embargo, en el estudio de Levy y Begeny (2019) solo se incrementó en uno de los tres grupos participantes en su estudio, siendo este el que recibió menos sesiones de instrucción. Esto se relaciona con las teorías previas que afirman que, la simple práctica de escritura, incluso sin instrucción, mejora la escritura (Graham y Hebert, 2010).

Esta revisión sugiere que la implementación del modelo RtI no solo implica una reducción significativa del número de alumnos en riesgo en áreas como lectura y matemáticas (Burns et al., 2005; Hattie, 2012, 2015), sino que también es efectivo en el área de la escritura destacando su potencial para abordar las habilidades de bajo y alto nivel cognitivo. A nivel educativo, la variabilidad en las estrategias de instrucción detectadas por la presente revisión subraya la importancia de personalizar las estrategias de enseñanza para maximizar el desarrollo de habilidades de escritura en los estudiantes. Además, la monitorización del progreso permite identificar el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, facilitando con ello al profesorado el diseño de intervenciones personalizadas. En esta línea, resulta de gran interés continuar explorando las estrategias y metodologías que mejor se adapten a la diversidad del alumnado. No obstante, pese a los beneficios de la intervención detectados por esta revisión, es crucial considerar las limitaciones propias del número reducido de

estudios analizados. Las intervenciones analizadas se basan en criterios heterogéneos, dificultando la comparación de resultados y reduciendo la posibilidad de extraer conclusiones generalizables. Además, la complejidad del modelo impide que las intervenciones estructuradas en torno a él cumplan plenamente con todos sus principios teóricos, planteando obstáculos para realizar análisis comparativos. En este sentido, es fundamental llevar a cabo más investigaciones que exploren la eficacia del modelo RtI en la adquisición de la competencia escrita, así como trabajar en su estandarización. Finalmente, es crucial explorar su implementación de manera efectiva en los centros educativos, involucrando a todos los agentes educativos y optimizando el uso de todos los recursos disponibles.

Nota: Esta investigación forma parte del proyecto Referencia: TED2021-132647B-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea "NextGenerationEU"/PRTR"

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.^a ed.).
- Arias-Gundín, O. y García, A. (2021). Efficacy of the RTI model in the treatment of reading learning disabilities. *Education Sciences*, 11(5).
- Arrimada, M., Torrance, M., y Fidalgo, R. (2018). Supporting first-grade writers who fail to learn: Multiple single-case evaluation of a Response to Intervention approach. *Reading and Writing*, 31, 365–891.
- Arrimada, M., Torrance, M., y Fidalgo, R. (2022). Response to Intervention in first-grade writing instruction: A large-scale feasibility study. *Reading and Writing*, 35, 943–969.
- Berninger, V.W. (Ed.). (2012). *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*. Psychology Press.
- Burns, M.K., Appleton, J.J., y Stehouwer, J.D. (2005). Meta-analytic review of responsiveness-to-intervention research: Examining field-based and research-implemented models. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23(4), 381–394.
- Camacho, A. y Alves, R.A. (2017). Fostering parental involvement in writing: Development and testing of the program cultivating writing. *Reading and Writing*, 30(2), 253–277.
- Campbell, K., Chen, Y.J., Shenoy, S., y Cunningham, A.E. (2019). Preschool children's early writing: Repeated measures reveal growing but variable trajectories. *Reading and Writing*, 32(4), 939–961.
- Fuchs, D. y Fuchs, L.S. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–99.
- Gerde, H.K., Bingham, G.E., y Wasik, B.A. (2012). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. Recuperado de <https://www.readingrockets.org/article/writing-early-childhood-classrooms-guidance-best-practices>
- Gersten, R., Beckmann, S.S., y Clarke, B. (2009). Assisting students struggling with mathematics: Response to intervention (RTI) for elementary and middle schools. Recuperado de <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide>

Graham, S. y Harris, K.R. (2013). Common Core State Standards for Writing: The role of writing in the classroom. *Teaching Exceptional Children*, 45(5), 26–33.

Graham, S. y Harris, K.R. (2018). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 18–31.

Graham, S. y Hebert, M.A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Graham, S. y Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools - A report to Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.

Harris, K.R., Graham, S., Adkins, M., y Graham, S. (2015). Practice-based professional development and self-regulation for struggling writers: A randomised controlled trial with second-grade teachers. *Journal of Research in Educational Effectiveness*, 8(3), 345–379.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 3th December 2004. *18th United States Congress*.

Jiménez, J.E., de León, S.C., García, E., y Seoane, R.C. (2022). Assessing the efficacy of a Tier 2 early intervention for transcription skills in Spanish elementary school students. *Reading and Writing*, 36, 1227–1259.

Karahmadi, M., Shakibayee, F., Amirian, H., Bagherian-Sararoudi, R., y Maracy, M.R. (2013). Efficacy of parenting education compared to the standard method in improvement of reading and writing disabilities in children. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 8(1), 51–58.

Klein, D.D., Casola, M., Dembroski, J.D., Giese, C., Sha, K.W.Y., y Thompson, S.C. (2022). Response to Intervention in virtual classrooms with beginning writers. *Reading & Writing Quarterly*, 39(5), 413–435.

Lane, K.L., Harris, K.R., y Graham, S. (2011). Self-regulated strategy development for writing: A review of the literature. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(2), 78–89.

Levy, R.A. y Begeny, J.C. (2019). An evaluation of a resource efficient writing intervention delivered by paraprofessionals to second grade students. *Reading & Writing Quarterly*.

Page, M.J., McKenzie, J.E., y Bossuyt, P.M. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(1), 89–89.

Rijlaarsdam, G. y Couzijn, M. (2000). Writing and learning to write: A double challenge. En R.J. Simons, J. van der Linden y T. Duffy (Eds.), *New Learning* (pp. 157–189). Kluwer Academic Press.

Saddler, B. y Asaro-Saddler, K. (2013). Response to Intervention in writing: Suggested framework for screening, intervention, and progress monitoring. *Reading & Writing Quarterly*, 29(1), 20–43.

Santangelo, T. y Graham, S. (2016). A comprehensive meta-analysis of handwriting instruction for students in elementary and middle school. *Educational Psychology Review*, 28(2), 225–265.

Tolchinsky, L. (2003). *The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being literate*. Psychology Press.

Vaughn, S., Wanzek, J., y Scammacca, N. (2010). The effectiveness of a Response to Intervention approach in increasing reading performance for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(4), 197–207.

CAPÍTULO 33

¿CAMBIARÍAS TUS CLASES MAGISTRALES POR CLASES MÁS PARTICIPATIVAS? ESTUDIO POR ENCUESTA DIRIGIDO A PROFESORES/AS UNIVERSITARIOS/AS

DANIEL ONDÉ*, BEATRIZ CABELLOS**, MARTA GRACÍA***,
Y JESÚS MARÍA ALVARADO*

**Universidad Complutense de Madrid; **Universidad Rey Juan Carlos;*

****Universidad de Barcelona*

INTRODUCCIÓN

Para que la competencia comunicativa oral (CCO; Consejo de la Unión Europea, 2006) de los estudiantes universitarios se pueda desarrollar eficazmente, es importante que exista en el aula un clima de participación. También es clave que los docentes tengan intención de fomentar la participación en sus clases, y que dejen atrás las clases magistrales tradicionales. En un trabajo previo (Ondé-Pérez, Cabellos-Elipe, Delgado-García, Gràcia-García, Jiménez-Rodríguez, y Alvarado-Izquierdo, 2023) los autores argumentamos que, a pesar de la importancia que se puede atribuir a esta competencia, no se dedica la atención y esfuerzo suficiente a promover la CCO en la educación universitaria. El abordaje en este trabajo previo se caracterizó por analizar situaciones de interacción estudiantes-docente en el aula (Gràcia, Alvarado, y Nieva, 2021; Gràcia, Vega, y Galván-Bovaira, 2015) desde el punto de vista del estudiantado universitario. El objetivo del presente trabajo es ampliar los resultados previos de investigación profundizando sobre la percepción que tienen, en este caso, los docentes universitarios sobre la participación de los estudiantes en sus aulas, así como sobre su intención para cambiar clases magistrales o expositivas por clases más participativas.

El contexto universitario es altamente heterogéneo en cuanto a las áreas y especialidades que se imparten en los distintos espacios de enseñanza, así como en relación con la plantilla que ejerce labores docentes. A nivel poblacional, según cifras del Sistema Universitario Español para el curso académico 2023/2024 (SEU, 2024b), existe un total de 91 universidades en España, de las que 50 son de titularidad pública y 41 de titularidad privada. Para este mismo curso había un total de 1.762.459 estudiantes matriculados: 78,2% en estudios de Grado, 16,4% en Máster y 5,4% en Doctorado (SEU, 2024a). Para el curso académico 2022/2023 (último dato oficial accesible en el momento de elaborar este trabajo), el total de profesores contratados era de 137.090 (44,2% de mujeres) (SEU, 2023b). Los grupos de edad más numerosos entre los docentes fueron el grupo de profesores entre 40 y 50 años (29,6%) y el grupo

entre 50 y 60 años (33,6%). El 81,5% del profesorado imparte docencia en universidades de titularidad pública (18,5% en titularidad privada).

Para estimar y cualificar el grado de participación del estudiantado universitario y la intención de los docentes de iniciar una transición de clases magistrales a clases más participativas, así como de la potencial influencia de otras variables, en el presente trabajo se han introducido elementos del diseño por encuesta con el fin de tratar de dar cuenta de la elevada heterogeneidad que presenta el contexto educativo universitario. En definitiva, para poder valorar con la mayor profundidad posible las estrategias concretas que los y las docentes universitarios pueden poner en marcha para potenciar la CCO de los estudiantes en el aula, resulta clave establecer, a modo de línea base, la situación actual en nuestras universidades desde la perspectiva docente.

MÉTODO

El estudio en el que se fundamenta este trabajo sigue un diseño de investigación mediante encuesta, con diseño muestral no probabilístico. Siguiendo la clasificación de diseños no experimentales propuesta por Johnson (2001), el tipo de investigación que se ha desarrollado corresponde a un diseño transversal, de carácter descriptivo-predictivo.

Participantes

En nuestro estudio el total de universidades reflejadas en la muestra fue de 57 (61,4% de titularidad pública y 38,6% de titularidad privada). El tamaño muestral asciende a 867 profesores universitarios encuestados. Se excluyeron inicialmente a aquellos profesores que informaron no estar impartiendo docencia en el curso en el que se ha realizado la encuesta (año 2024), disponiendo de una muestra final de 850 profesores encuestados (98,0% sobre el total recogido). El 60,1% de la muestra está compuesta por mujeres (38,5% hombres y 1,4% categoría otro). El 31,1% de los profesores encuestados tenía entre 41 y 50 años y el 32,8% entre 51 y 60 años. El 87,1% de los profesores que componen la muestra impartían docencia en universidades de titularidad pública y el 12,9% en universidades de titularidad privada. La distribución de la muestra no presenta desviaciones elevadas respecto a las características clave señaladas (ver Tabla 1).

Tabla 1. Comparación de características clave del estudio entre la información poblacional y los datos muestrales

Características del estudio	Población ^a	Muestra
Nº de universidades	91	57
Titularidad pública	50 (54,9%)	35 (61,4%)
Titularidad privada	41 (45,1%)	22 (38,6%)
Nº de docentes	137.090 (2022/2023)	850 válidos
Género (docentes)		
Mujeres	56,5%	60,1%
Hombres	43,5%	38,5%
Otra	---	1,4%
Edad (docentes)		
< 35 años	9,0%	12,4%
35-40 años	9,7%	9,2%
40-50 años	29,6%	31,1%
50-60 años	33,6%	32,8%
> 60 años	11,9%	14,6%
Imparte docencia		
Titularidad pública	81,5%	87,1%
Titularidad privada	18,5%	12,9%

Fuente: Sistema Universitario Español (2023, 2024a, 2024b)

Instrumentos

Se ha utilizado un cuestionario que incluye preguntas dirigidas a recoger información de carácter sociodemográfico y de carácter académico de los docentes que participaron en el estudio. Entre la información recogida está el género y la edad del docente, la titularidad del centro en el que desarrollan su actividad, si tiene estudios previos de Máster y de Doctorado, la rama de conocimiento del Grado en el que ejercen su docencia, la lengua que utilizan para impartir docencia, años de experiencia, y si el tipo de enseñanza es de carácter teórico, práctico o a partir de seminarios.

Procedimiento

El cuestionario se envió a un listado de direcciones electrónicas públicas de docentes universitarios en activo. La información para componer dicho listado se obtuvo de las webs institucionales de las distintas universidades españolas. Se utilizó la técnica de scraping, implementada mediante Python, para obtener las distintas direcciones electrónicas de los docentes en las distintas webs institucionales. La recogida de información se realizó durante los meses de abril y mayo de 2024, contando con el consentimiento informado de los participantes.

Análisis de datos

El objetivo principal del análisis ha sido identificar los elementos diferenciales relacionados con las características sociodemográficas y académicas de los docentes encuestados que implican un efecto sobre la percepción de participación en el aula y la intención de cambiar de metodología (cambiar clases magistrales por clases más participativas). Para ello, se ha realizado un análisis de regresión logística múltiple binaria (Hosmer y Lemeshow, 2000; Pardo y Ruiz, 2012), en el que se seleccionaron como variables criterio la percepción de participación en el aula ([PARTICIPACIÓN], recodificada como 0 – “muy poco”, “poco” y “con cierta frecuencia”, y 1 – “bastante frecuencia” y “muchísima frecuencia”), y la intención de cambiar de metodología ([CAMBIO], con codificación 0 – No y 1 – Sí). Como potenciales predictores, se utilizó el resto de las variables recogidas en el cuestionario (género y edad del docente, titularidad del centro, estudios previos de Máster y de Doctorado, rama de conocimiento, lengua que utilizan, años de experiencia, y tipo de docencia (teórica, práctica, seminarios)).

El primer paso del análisis fue caracterizar la muestra en todas estas variables a nivel descriptivo (ver subapartado “Características de la muestra” en Resultados). A continuación, se realizaron análisis bivariados para cada variable criterio [PARTICIPACIÓN, CAMBIO] y cada variable predictora, mediante el test χ^2 , con el fin de obtener resultados preliminares con los que complementar la toma de decisiones tras aplicar regresión logística. Estos modelos de regresión, al trabajar con datos categóricos en el criterio (dicotómicos-dicotomizados en nuestro caso), y al analizar múltiples predictores de forma simultánea, pueden derivar en una estimación de coeficientes de regresión algo inestable. En este trabajo solamente se han interpretado como efectos aquellos coeficientes de regresión significativos que también hayan mostrado significación estadística a nivel bivariado (i.e., test χ^2 estadísticamente significativo).

Para interpretar los coeficientes del modelo de regresión logística se utilizaron las odds ratio (e^{β} u OR), evaluando el resultado de significación estadística del test de Wald y el respectivo intervalo de confianza (IC) al 95% para cada OR (debe excluir el valor 1 para que la OR sea considerada significativa). Las OR significativas > 1 indican una proporción mayor en la variable criterio de la categoría analizada frente a la categoría de referencia en el predictor, mientras que una OR significativa < 1 indica una proporción menor.

RESULTADOS

Características de la muestra

Casi el 60% de la muestra está compuesta por profesorado que dispone del título de Máster, frente al 87,2% que dispone del título de Doctor. Esta distribución está mediada por los años de experiencia, ya que la irrupción generalizada de los Másteres en el Sistema Universitario Español es posterior a la existencia de Programas de Doctorado. El 34,4% de la muestra está compuesta por profesorado con 10 años de experiencia o menos, el 26,6% con 11 a 20 años de experiencia, y el 39,0% restante con más de 20 años de experiencia. Si comparamos la proporción de la muestra que dispone de Máster y de Doctorado entre el profesorado con menos experiencia (10 años o menos), encontramos distribuciones del 80,6% y del 79,6%, respectivamente (entre el profesorado con más de 20 años de experiencia la distribución es del 37,9% y del 92,7%, respectivamente).

Por ramas de conocimiento, el 21,6% de la muestra tiene titulación en Humanidades, el 18,9% en Ciencias, el 26,9% en Ciencias de la Salud, el 27,2% en Ciencias Sociales y Jurídicas, y el 5,5% en Ingeniería y Arquitectura. Las ramas de conocimiento a las que pertenecen los estudios de Grado en los que los profesores encuestados imparten actualmente docencia se distribuyen de la siguiente manera: 17,3% en Humanidades, 11,1% en Ciencias, 26,4% en Ciencias de la Salud, 37,3% en Ciencias Sociales y Jurídicas y 8,0% en Ingeniería y Arquitectura. El 62% de la muestra imparte actualmente estudios de Máster y el 47,8% imparte estudios de Doctorado. No se ha recogido información sobre Doble Grado.

Se ha cuantificado el grado de convergencia o acuerdo mediante el coeficiente kappa (Cohen, 1960) entre las ramas de conocimiento de la titulación obtenida por los docentes y las de la docencia que imparten en Grado en el momento de realización de este estudio, obteniendo un valor de kappa de ,727. Este valor refleja que la titulación obtenida y la docencia impartida no es excesivamente convergente. Esta variación tiene que ver, al menos en parte, con la participación de docentes que provienen de distintas ramas y que acaban impartiendo docencia en formación a profesorado (dentro de la rama de conocimiento Ciencias Sociales y Jurídicas), y con docentes de Ciencias que acaban desarrollando su actividad en la rama de Ingeniería y Arquitectura. En el presente estudio se ha dado mayor peso a las ramas de conocimiento de los estudios de Grado que imparten actualmente los profesores encuestados.

Por último, los profesores que componen la muestra se caracterizan por usar solamente una lengua en su docencia (59,9%, frente al 29,9% que usa dos lenguas y el 10,2% que usa más de dos lenguas). También se caracterizan por impartir una docencia principalmente teórica (94,9%) y práctica (89,1%), frente a seminarios (53,4%) y otros tipos de docencia (categoría de respuesta “otros”: 14,4%), y por tener

entre un 20-50% de clases magistrales y/o expositivas (39%), o más de un 50% de clases magistrales (38,2%).

Análisis de tendencias y perfiles

En la Tabla 2 se muestran los resultados obtenidos tras aplicar la prueba χ^2 a nivel bivariado (cruzando cada variable criterio [PARTICIPACIÓN, CAMBIO] con cada variable predictora) y un modelo de regresión logística binaria para cada variable criterio analizada, introduciendo todos los predictores de manera simultánea dentro del modelo (i.e., regresión múltiple o multivariada). Se muestra también la distribución total de cada variable predictora (% de columna) y la distribución de respuestas dentro de los docentes que han afirmado que cambiarían sus clases magistrales por clases más participativas ([CAMBIO]), y en función de si se considera que los estudiantes participan ([PARTICIPACIÓN]) bastante o mucho (% de fila en ambos casos).

En primer lugar, el 60,6% de los docentes encuestados señala que sus estudiantes participan muy poco, poco, o solo con cierta frecuencia en clase (el 39,4% restante afirma que sus estudiantes participan con bastante o mucha frecuencia). Por otro lado, el 72,8% de los profesores encuestados se ha planteado que cambiaría las clases magistrales por clases más participativas (el 27,2% restante informa que no se lo ha planteado). Se observa en la Tabla 2 que las variables que han mostrado tener un efecto estadísticamente significativo sobre alguno de los dos criterios son el género de los docentes, si los docentes obtuvieron la titulación de Máster, la rama de conocimiento del Grado que se imparte en el momento de realización de la encuesta, si imparten docencia en Máster, los años de experiencia como docentes, y el porcentaje de clases magistrales.

Género del docente

A nivel bivariado, el 75,7% de las mujeres estarían dispuestas a cambiar sus clases magistrales por clases más participativas, frente al 68,8% entre los hombres ($\chi^2 = 4,9$; $p = ,028$). Por otro lado, frente a los hombres las mujeres consideran de forma significativa que sus estudiantes participan más en sus clases. Las mujeres obtienen un porcentaje estadísticamente superior que los hombres en la categoría agrupada “bastante” y “mucha” frecuencia (42,3% frente a 34,6%; $\chi^2 = 5,0$; $p = ,026$). A nivel multivariado, los resultados del modelo de regresión logística binaria solamente permiten concluir en favor del primer resultado (cambiar clases magistrales) ya que es el único en el que se observa una OR estadísticamente significativa (p-valor de la prueba de Wald $< ,05$; 95% IC que no incluye el valor 1).

Tabla 2. Principales resultados estadísticos: test χ^2 y regresión logística múltiple binaria (variables criterio [PARTICIPACIÓN, CAMBIO])

Variables	Categorías	N total (% columna)	[PARTICIPACIÓN] Mis estudiantes participan y preguntan ("bastante o mucha frecuencia")				[CAMBIO] Me he planteado cambiar las clases magistrales por clases más participativas ("Sí")			
			n (% fila)	χ^2 (p)	Wald (p)	OR (95% IC)	n (% fila)	χ^2 (p)	Wald (p)	OR (95% IC)
Género	Hombre †	327 (38,5)	113 (34,6)	5,0 (,026)	1,7 (,188)	1,2 (0,9-1,7)	225 (68,8)	4,9 (,028)	4,7 (,030)	1,5 (1,0-2,0)
	Mujer	511 (60,1)	216 (42,3)				387 (75,7)			
Edad	≤ 35 años †	105 (12,4)	44 (41,9)	5,0 (,169)	3,6 (,056)	0,6 (0,3-1,0)	83 (79,0)	7,1 (,070)	2,3 (,128)	0,6 (0,3-1,2)
	36 a 45 años	193 (22,7)	70 (36,3)				135 (69,9)			
	46 a 55 años	284 (33,4)	125 (44,0)				217 (76,4)			
	56 años o más	268 (31,5)	96 (35,8)				184 (68,7)			
Titularidad centro	Pública †	734 (87,1)	280 (38,1)	3,0 (,085)	4,8 (,028)	1,7 (1,1-2,8)	529 (72,1)	1,7 (,195)	0,2 (,627)	1,1 (0,7-2,0)
	Privada	109 (12,9)	51 (46,8)				85 (78,0)			
Tiene Máster	No †	340 (40,3)	131 (38,4)	0,2 (,627)	0,1 (,711)	1,1 (0,8-1,5)	233 (68,3)	5,8 (,016)	4,3 (,039)	1,5 (1,0-2,1)
	Sí	503 (59,7)	204 (40,1)				386 (75,8)			
Tiene Doctorado	No †	108 (12,8)	51 (45,1)	1,8 (,181)	0,9 (,346)	0,8 (0,5-1,3)	83 (73,5)	0,0 (,872)	0,3 (,570)	0,9 (0,5-1,5)
	Sí	735 (87,2)	284 (38,5)				536 (72,7)			
Rama de conocimiento que imparte	Humanidades †	142 (17,3)	76 (53,5)	20,7 (,001)	8,6 (,003)	0,4 (0,2-0,7)	99 (69,7)	1,3 (,864)	0,0 (,989)	1,0 (0,5-1,9)
	Ciencias	91 (11,1)	27 (29,7)				65 (71,4)			
	CC Salud	217 (26,4)	85 (39,2)				159 (73,3)			
	CCSS y Jurid.	307 (37,3)	119 (38,8)				225 (73,3)			
	Ingen. / Arquít.	66 (8,0)	17 (25,8)				45 (68,2)			
Lengua usada en docencia	Una lengua †	509 (59,9)	199 (39,1)	1,5 (,477)	0,7 (,419)	1,2 (0,8-1,6)	379 (74,5)	4,3 (,116)	2,4 (,124)	0,8 (0,5-1,1)
	Dos lenguas	254 (29,9)	106 (41,7)				173 (68,1)			
	> dos lenguas	87 (10,2)	30 (34,5)				67 (77,0)			
Años de experiencia como profesor	≤ 10 años †	290 (34,4)	105 (35,7)	12,2 (,002)	10,3 (,001)	2,1 (1,3-3,4)	225 (76,5)	3,3 (,193)	0,5 (,482)	0,8 (0,5-1,4)
	11 a 20 años	224 (26,6)	111 (49,1)				158 (69,9)			
	20 años o más	329 (39,0)	119 (36,1)				236 (71,5)			
Docencia (Teoría)	No †	43 (5,1)	24 (55,8)	5,1 (,024)	2,9 (,090)	0,5 (0,2-1,1)	29 (67,4)	0,7 (,416)	0,0 (,843)	1,1 (0,5-2,3)
	Sí	807 (94,9)	311 (38,5)				590 (73,1)			
Docencia (Práctica)	No †	93 (10,9)	33 (35,5)	0,7 (,411)	0,9 (,344)	1,3 (0,8-2,1)	65 (69,9)	0,5 (,501)	1,8 (,183)	1,4 (0,8-2,4)
	Sí	757 (89,1)	302 (39,9)				554 (73,2)			
Docencia (Seminarios)	No †	396 (46,6)	154 (38,9)	0,1 (,771)	0,0 (,999)	1,0 (0,7-1,4)	284 (71,7)	0,5 (,498)	0,0 (,994)	1,0 (0,7-1,4)
	Sí	454 (53,4)	181 (39,9)				335 (73,8)			
Docencia (Otros)	No †	728 (85,6)	278 (38,2)	3,2 (,074)	1,9 (,172)	1,4 (0,9-2,1)	524 (72,0)	1,8 (,176)	1,7 (,190)	1,4 (0,8-2,3)
	Sí	122 (14,4)	57 (46,7)				95 (77,9)			

Tabla 2. Principales resultados estadísticos: test χ^2 y regresión logística múltiple binaria (variables criterio [PARTICIPACIÓN, CAMBIO]) (continuación)

Variables	Categorías	N total (% columna)	[PARTICIPACIÓN] Mis estudiantes participan y preguntan ("bastante o mucha frecuencia")			[CAMBIO] Me he planteado cambiar las clases magistrales por clases más participativas ("Sí")				
			n (% fila)	χ^2 (p)	Wald (p)	OR (95% IC)	n (% fila)	χ^2 (p)	Wald (p)	OR (95% IC)
% de clases magistrales / expositivas	≤ 10% †	80 (9,5)	48 (60,0)	25,9 ($<0,001$)	4,1 (,043)	0,5 (0,3-0,9)	51 (63,8)	6,1 (,106)	4,3 (,037)	2,1 (1,0- 4,1)
	11-20%	112 (13,3)	52 (44,8)				92 (79,3)			
	21-50%	329 (39,0)	135 (40,9)				237 (71,8)			
	Más del 50%	322 (38,2)	100 (30,9)				239 (73,8)			
Participación	[1], [2], [3] †	509 (60,7)	---	---	---	---	396 (76,9)	10,9 (,011)	---	---
	[4], [5]	329 (39,3)	---	---	---	---	223 (66,6)	---	10,3 (,001)	0,6 (0,4- 0,8)

^a [1], [2], [3] – combinación de “muy poco”, “poco” y “con cierta frecuencia”; [4], [5] – combinación de “bastante frecuencia” y “mucha frecuencia”.

† Categoría de referencia.

Más concretamente, se ha obtenido una $OR = 1,5$ ($Wald = 4,7$; $p = ,030$; 95% IC: 1,0 – 2,0). Una OR estadísticamente superior a 1 refleja, en este caso, que la categoría analizada (mujeres) presenta significativamente una proporción mayor de respuestas favorables al cambio de metodología respecto a la categoría de referencia (hombres).

Docentes con titulación de Máster

El porcentaje de docentes que estarían dispuestos a cambiar sus clases magistrales es estadísticamente mayor para aquellos que tienen un título de Máster frente a los que afirman no disponer de esta titulación (75,8%; $\chi^2 = 5,8$; $p = ,016$). A nivel multivariado, los resultados del modelo de regresión logística binaria reflejan también esta relación a nivel significativo para esta característica de los docentes ($OR = 1,5$; $Wald = 4,3$; $p = ,039$; 95% IC: 1,0 – 2,1).

Rama de conocimiento del Grado impartido

También se observa una distribución estadísticamente diferente en relación con la rama de conocimiento del Grado que imparte el profesorado encuestado ($\chi^2 = 20,7$; $p < ,001$). La rama en la que los profesores informan de un mayor nivel de participación entre sus estudiantes es en Humanidades (53,5%, entre un 26-40% para el resto de ramas, aproximadamente). Utilizando esta categoría como referencia en el análisis de regresión logística, todas las ramas reflejan una OR significativamente menor a 1, lo que refleja que la proporción de respuestas relacionadas con participación elevada de estas ramas es estadísticamente inferior a la encontrada dentro de la rama de Humanidades. En otras palabras, a nivel multivariado se observa

que la rama de conocimiento en donde se percibe una mayor participación del alumnado es Humanidades.

Años de experiencia del docente

Respecto a la variable criterio relacionada con la participación de los estudiantes, se encuentran resultados estadísticamente significativos para los años de experiencia tanto a nivel bivariado ($\chi^2 = 12,2$; $p = ,002$) como multivariado ($OR = 2,1$; $Wald = 10,3$; $p = ,001$; 95% IC: 1,3 – 3,4). Más concretamente, en la categoría entre 11 a 20 años de experiencia se informa de un 49,1% de participación elevada entre el estudiantado, frente al 35,7% de la categoría de referencia (menos de 10 años) y al 36,1% de la categoría que refleja más experiencia (20 años o más).

Porcentaje de clases magistrales

Se encuentran resultados significativos en el criterio participación de los estudiantes en función del porcentaje de clases magistrales impartido, tanto a nivel bivariado ($\chi^2 = 25,9$; $p < ,001$) como multivariado. Más concretamente, frente a la categoría de referencia categoría de referencia igual o menor del 10% de clases magistrales, todas las OR estimadas son estadísticamente inferiores a 1 (11-20%: $OR = 0,5$; $Wald = 4,1$; $p = ,043$; 95% IC: 0,3 – 0,9; 21-50%: $OR = 0,5$; $Wald = 5,6$; $p = ,018$; 95% IC: 0,3 – 0,9; $y > 50\%$: $OR = 0,3$; $Wald = 13,2$; $p < ,001$; 95% IC: 0,2 – 0,6). Cuando la proporción de clases magistrales que imparten los docentes se sitúa por encima del 10%, se reduce significativamente el grado en el que los docentes consideran que sus estudiantes participan en sus clases (60% para los que tienen menos de un 10% de clases magistrales, entre un 30-45% aproximadamente entre el resto).

Metodología docente y participación de los estudiantes

Complementariamente, se analizó si existía relación estadísticamente significativa entre ambos criterios ([PARTICIPACIÓN x CAMBIO]). En cuanto al grado de participación de los estudiantes (segunda variable criterio), el porcentaje de docentes que cambiarían sus clases magistrales disminuye significativamente si comparamos a los docentes que consideran que sus estudiantes participan bastante o mucho (66,6%, frente al 76,9% que considera que sus estudiantes participan muy poco, poco o solo con cierta frecuencia). Se observa relación estadística tanto a nivel bivariado ($\chi^2 = 10,9$; $p = ,011$) como multivariado ($OR = 0,6$; $Wald = 10,3$; $p = ,001$; 95% IC: 0,4 – 0,8). Cuanto más elevada se percibe la participación de los estudiantes, menos se plantean los docentes cambiar su metodología docente (clases magistrales por clases más participativas).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Se presentan los principales resultados obtenidos mediante un diseño por encuesta sobre nivel de participación percibido e intención de cambio de clases magistrales por más participativas desde la perspectiva de los y las docentes universitarios del sistema español. Para optimizar los recursos invertidos el diseño muestral fue no probabilístico. A pesar de ello, al comparar la distribución de elementos clave (nº de universidades, titularidad, género y edad de los docentes), no se encuentran importantes desviaciones, por lo que se puede asumir cierto grado de representatividad a nivel de validez externa.

En línea con lo argumentado en la introducción, el 60,6% de los docentes encuestados afirma que sus estudiantes participan muy poco, poco, o solo con cierta frecuencia. En este contexto, no es de extrañar que el 72,8% de los encuestados se haya planteado cambiar las clases magistrales por clases más participativas, lo que refleja un elemento de oportunidad importante de cara a introducir estrategias de comunicación oral efectiva en el aula (Gràcia, Espino Datsira, Alcalde Sicilia, y Merino Rubio, 2024; Gutiérrez y Rosas, 2008). Entre los docentes que perciben un mayor nivel de participación entre sus estudiantes destacan los que imparten estudios de Grado en Humanidades, aquellos que tienen entre 11 y 20 años de experiencia, y los que tienen un menor porcentaje de clases magistrales dentro de su actividad (< del 10% de clases magistrales). Entre los docentes con mayor intención de cambiar sus clases magistrales por clases más participativas destacan las mujeres, y los docentes con estudios previos de Máster. En conjunto, estos resultados podrían reflejar potenciales efectos moderadores en la relación participación x intención de cambio, incluso efectos mediadores que habría que tener en cuenta en investigaciones e intervenciones futuras.

La percepción de participación y la intención de cambio están estadísticamente relacionadas. Parece existir una tendencia clara a tener una menor intención al cambio cuando la participación percibida es mayor. Serían necesarios otros estudios para saber si la participación que se percibe también lo es por parte del estudiantado. Ello permitiría poner en marcha procesos formativos para conseguir lo que propone la Ley Orgánica del Sistema de Universidades en España (LOSU, 2023), que enfatiza la importancia de que los docentes asuman un rol activo como facilitadores de aprendizaje, promoviendo una enseñanza más dialógica (Teo, 2019) y estimulando la participación de todos los estudiantes en el proceso educativo (Gràcia, Alcocer, Carbó, Rouaz, y Astals, 2018). Este enfoque de la formación universitaria reclama un equipo docente más reflexivo y comprometido con la revisión constante de su práctica profesional y el desarrollo de sus competencias (Slipchuk, Yuzkiv, Lutaieva, Batechko, y Pisotska, 2021).

Agradecimientos

Esta publicación es parte de los proyectos de I+D+i PID2022-136905OB-C21 y PID2022-136905OB-C22 financiados por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/

REFERENCIAS

- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46. doi:10.1177/001316446002000104
- Consejo de la Unión Europea (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea. Recuperado de: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c1
- Gràcia, M., Alcocer, A.L., Carbó, M.T.D., Rouaz, K., y Astals, M. (2018). La competencia comunicativa y oral en la formación inicial de maestros. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(2), 1–16. doi:10.7764/pel.55.2.2018.3
- Gràcia, M., Alvarado, J.M., y Nieva, S. (2021). Assessment of oral skills in adolescents. *Children*, 8(12), 1136. doi:10.3390/children8121136
- Gràcia, M., Espino Datsira, S., Alcalde Sicilia, J., y Merino Rubio, I. (2024). Actividades, evaluación y propuestas de mejora en la formación inicial de profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en relación con su competencia en lengua oral. *Perfiles Educativos*, 46(183), 94–108. doi:10.22201/iiisue.24486167e.2024.183.61170
- Gràcia, M., Vega, F., y Galván-Bovaira, M.J. (2015). Developing and testing EVALOE: A tool for assessing spoken language teaching and learning in the classroom. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 287–304. doi:10.1177/0265659015593608
- Gutiérrez, A.I. y Rosas, M.Y. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: Exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Infancias Imágenes*, 7(1), 24–29.
- Hosmer, D. y Lemeshow, S. (2000). *Applied logistic regression*. Nueva York: John Wiley.
- Johnson, B. (2001). Toward a new classification of nonexperimental quantitative research. *Educational Researcher*, 30, 3–13. doi:10.3102/0013189X030002003
- Ley 2/2023, de 22 de marzo, Ley Orgánica del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de marzo de 2023, núm. 70. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- Ondé-Pérez, D., Cabellos-Elipe, B., Delgado-García, C.M., Gràcia-García, M., Jiménez-Rodríguez, V., y Alvarado-Izquierdo, J.M. (2023). Validación en población universitaria de un instrumento para evaluar la competencia en comunicación oral (TCOA). En *Nuevos enfoques de aproximación a la investigación e intervención en contextos educativos* (pp. 795–806). Dykinson.
- Pardo, A. y Ruiz, M.A. (2012). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud III*. Madrid: Síntesis.
- Sistema Universitario Español. (2023). *Sistema Integrado de Información Universitaria – SIIU: Estadística de personal de las universidades*. Ministerio de Universidades de España.
- Sistema Universitario Español. (2024a). *Sistema Integrado de Información Universitaria – SIIU: Estadística de estudiantes universitarios (EEU)*. Ministerio de Universidades de España.

Sistema Universitario Español. (2024b). *Sistema Integrado de Información Universitaria – SIIU: Estadística de universidades, centros y titulaciones (EUCT)*. Ministerio de Universidades de España.

Slipchuk, V., Yuzkiv, H., Lutaieva, T., Batechko, N., y Pisotska, M. (2021). Pedagogical skills and communicative competence of university teachers during the classes. *Review of International Geographical Education* (11(4), 1226–1237. doi:10.48047/rigeo.11.04.118

Teo, P.M. (2019). Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 170–178. doi:10.1016/j.lcsi.2019.03.009

CAPÍTULO 34

PAZ Y CONFLICTOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS DE GUÍAS DOCENTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA CULTURA DE PAZ

GLORIA ROJAS RUIZ, INMACULADA MARÍA ALEMANY ARREBOLA, Y
ÁNGEL CUSTODIO MINGORANCE ESTRADA
Universidad de Granada

“El Ministerio de Universidades presenta las medidas para impulsar el “Plan de Acción Universidad-Refugio” a personas afectadas por el conflicto de Ucrania”. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 31/03/2022.

“Las universidades españolas reaccionan y se movilizan contra el genocidio en Gaza”. Diario Público, 07/05/2024.

“Universitarios apoyan la huelga estudiantil para exigir la publicación de los nuevos modelos de examen de la PAU”. Europa Press, 11/10/2024.

INTRODUCCIÓN

Está claro que la Universidad es un actor social decisivo para repensar, investigar y construir la Paz; debe ser un lugar de transformación social y no puede quedarse en un papel indefinido y superficial, sino que ha de ser una de las instituciones que lidere este proceso y que sirva de vínculo entre sus saberes y la relación con la ciudadanía. Esta idea, tal y como destacan Santa, Pérez-Gómez y Morales (2022), tiene más relevancia en estos momentos de numerosos conflictos bélicos internacionales y en el que la participación de las universidades en la preparación para una convivencia pacífica, debe ser una labor pedagógica fundamental.

La Década Internacional para la Cultura de Paz (2001-2010) proclamada por las Naciones Unidas, fue el comienzo del interés de las instituciones por fomentar estos valores y principios. En España, las Cortes Generales aprobaron la Ley 27/2005 de 30 de noviembre, de fomento de la Educación y la Cultura de Paz (BOE-A-2005-19785), con medidas destinadas al campo educativo y de la investigación, con el objetivo de instaurar los principios de dicha cultura de paz y no-violencia en nuestra sociedad. En sus artículos, establece que corresponde al Gobierno, en colaboración con las Comunidades Autónomas, promover que en todos los niveles del sistema educativo se impartan materias de acuerdo con estos valores y que se establezcan asignaturas especializadas, además de incorporarlos en los contenidos de los materiales didácticos y educativos. Igualmente, dicha Ley promueve la formación especializada

en técnicas de resolución de conflictos, negociación y mediación, así como la promoción de ayudas para la realización de estudios e investigaciones en materia de paz.

La dimensión social de la educación superior es uno de los puntos principales del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que comenzó con la Declaración de Bolonia, en el año 1999, con el propósito, entre otros, del trabajo conjunto de los Estados miembros de la Unión Europea, para lograr sistemas de educación y formación más equitativos e inclusivos, capaces de responder a las transformaciones y cambios de la UE. Tal y como detalla el informe *The European Higher Education Area* (2024), en el Comunicado de Roma 2020, redactado en la Conferencia Ministerial llevada a cabo en esta ciudad, la UE se comprometió a reforzar la dimensión social en el ámbito de la enseñanza universitaria, fomentando la equidad y la diversidad entre el alumnado de los países miembros. Esta idea ha sido reforzada en el año 2024, en la Declaración de Tirana.

Otro de los hitos más importantes en esta cuestión se produjo en el año 2015, cuando la Asamblea General de la ONU acuerda la Agenda 2030, los llamados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), estableciendo una agenda de progreso compartido para las personas y el planeta. Entre estos 17 objetivos, el número 16 es el que hace referencia explícita a la Cultura de Paz, denominándose “Paz, Justicia e Instituciones Sólidas”, con el propósito de promover sociedades pacíficas e inclusivas, facilitar el acceso a la justicia para toda la población y crear instituciones eficaces y responsables a todos los niveles. Sin embargo, en el Informe de los ODS de 2023, se detalla que los actuales conflictos violentos en todo el mundo, están complicando cada vez más la consecución de este propósito, puesto que siguen aumentando las desigualdades, las injusticias estructurales y el ataque a los derechos humanos.

En España, la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), recoge estos principios relacionados con el papel de la educación superior como institución transformadora de la sociedad, a través de los valores que promueve la Cultura de Paz. Así, como ejemplo, en el Preámbulo se detalla que “la Universidad ha sido, es y debe ser fuente de conocimiento, de bienestar material, de justicia social, de inclusión, de oportunidades y de libertad cultural para todas las edades” (LOSU, 2023, p.8). Además, se especifica que los referentes de los principios que rigen dicha ley son “los derechos humanos y fundamentales, la memoria democrática, el fomento de la equidad e igualdad, el impulso de la sostenibilidad, la lucha contra el cambio climático y los valores que se desprenden de los Objetivos de Desarrollo Sostenible” (LOSU, 2023, p.16).

Ante todos estos antecedentes legislativos y normativos, cabe preguntarse si la universidad española actual es capaz de concretar y materializar todos estos aspectos, en la planificación y el diseño de la enseñanza. Es necesario conocer si la institución

está enseñando adecuadamente al alumnado, especialmente en la formación de futuros docentes, en una correcta identificación y actuación ante las diferentes formas contrarias a los valores de la Cultura de Paz y si se les ofrecen los recursos suficientes para gestionar de forma pacífica los conflictos o para el respeto a los derechos humanos. Con este propósito, las Guías Docentes de las diferentes materias de los planes de estudio, se convierten en un buen instrumento de análisis, puesto que son los documentos oficiales que reflejan parte de la cultura de la institución universitaria a la que pertenecen (Resa, 2021) y regulan y concretan los diferentes programas formativos que se ofertan en las titulaciones universitarias y además, deben ser el referente del alumnado y el profesorado, puesto que han de especificar qué se espera del discente y cómo se va a conseguir, a través de una planificación adecuada de la materia (García, 2010). En este sentido, es clave la coherencia entre lo detallado en dichas guías y el grado de desarrollo en el aula (Reyes, 2012), siendo fundamental saber si hay correspondencia entre la información del documento de verificación de cada uno de los títulos, los diferentes apartados de las guías y la actuación teórica y práctica en el aula.

El actual modelo universitario español, basado en el Espacio Europeo de Educación Superior, ha supuesto incorporar en nuestra formación, el enfoque competencial, que traslada el papel del alumnado de mero receptor de información, a un verdadero protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, desde el acuerdo de la ONU para la Agenda 2030, educar en las competencias claves para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se ha convertido en uno de los grandes retos del sistema educativo de nuestro país (Ámber, Morales, y Prieto, 2023).

En el caso de la formación del Grado de Maestro en Educación Infantil, esta cuestión, relacionada con los valores que promueve la cultura de paz, tiene una apuesta fundamental, puesto que, tal y como reflejan las competencias del título, son los encargados de facilitar los aprendizajes del alumnado en su perspectiva globalizadora (cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva), desde la primera infancia, así como abordar la resolución pacífica de conflictos y el fomento de la convivencia.

Por todo esto, aunque este trabajo forma parte de un estudio más amplio, el objetivo de este capítulo es identificar y determinar qué competencias, relacionadas con la formación en Cultura de Paz, se encuentran en las guías docentes del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Granada, en sus tres campus universitarios (Granada, Melilla y Ceuta), según el tipo de materias impartidas.

MÉTODO

Tomando de referencia la estructura utilizada por Arias et al. (2021), el enfoque empleado es el descriptivo-explicativo, con metodología cualitativa, a través de un análisis de información de las guías docentes del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Granada, en sus tres campus, durante el curso académico 2022-2023. Este plan de estudios es el mismo para los cuatro centros: Facultad de Ciencias de la Educación de Granada; Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla; Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta y Centro de Magisterio La Inmaculada de Granada, pero con variaciones en las materias optativas que se ofertan.

Actualmente, en el contexto de la Universidad de Granada, el título que nos ocupa ha pasado los procesos de verificación y acreditación correspondientes.

Muestra

La muestra está compuesta por las 86 guías docentes analizadas en este trabajo y que vienen detalladas en la siguiente tabla (Tabla 1), pertenecientes a las cuatro Facultades de Educación, dependientes de la UGR, en sus tres campus y extraídas de las páginas web de dichos centros.

Tabla 1. Guías docentes analizadas

Descripción del Título	Grado en Educación Infantil	
	Universidad de Granada	
	Publicación en BOE: 14 de enero de 2015	
	Créditos totales: 240	
Guías Docentes Analizadas	Créditos optativos: 30	
	-	11 guías en primer curso
	-	10 guías en segundo curso
	-	8 guías en tercer curso
	-	2 guías en cuarto curso
	-	55 guías de materias optativas
Descripción De Las Materias	-	17 materias troncales (100 créditos)
	-	14 materias obligatorias (110 créditos)
	-	55 materias optativas (a elegir 30 créditos)
Curso Académico Analizado	Curso académico 2022/2023	

Número total: 86 guías docentes

Técnica utilizada

La recogida de datos se ha llevado a cabo a través de un análisis de información de las guías docentes detalladas en la Tabla 1. Se seleccionaron una serie de conceptos relacionados con la Cultura de Paz, según la literatura especializada y se elaboró una plantilla ad hoc para el vaciado de dichas guías estudiadas, identificando la ausencia o la presencia de estas palabras claves, en las competencias del título (Arias et al., 2021).

Para la elección de estos conceptos se seleccionaron tres documentos como referencia básica sobre la Cultura de Paz: Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (ONU, 1999), Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible (2015) y Reglamento de Convivencia de la Universidad de Granada y Régimen Disciplinario de su Estudiantado (2023). Después de la lectura y el análisis de estos textos, los términos elegidos para dicha plantilla, fueron: paz, regulación de conflictos, no violencia, diálogo, cooperación, convivencia; mediación, derechos humanos, igualdad de género, democracia, inclusión, desarrollo sostenible; diversidad y justicia.

En función de las competencias establecidas para el título en los documentos oficiales, estos conceptos se sintetizaron en cuatro categorías de análisis claves: Dimensión Integradora, Contextos de Diversidad, Convivencia y Resolución de Conflictos y Normas, Respeto y Valores. En la siguiente tabla, se relacionan estos vocablos seleccionados con dichas categorías.

Tabla 2. Relación de conceptos y categorías

Categorías	Conceptos Relacionados
Dimensión integradora	Derechos Humanos Desarrollo sostenible
Contextos de diversidad	Inclusión Diversidad Igualdad de género
Convivencia y resolución de conflictos	Regulación pacífica de conflictos No violencia Cooperación Convivencia Mediación
Normas, respeto y valores	Diálogo Democracia Justicia

RESULTADOS

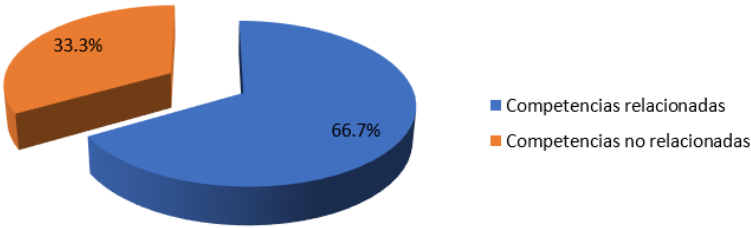
En la formación del Grado de Maestro de Educación Infantil, aspectos como la autoestima, el respeto, la convivencia, la actitud solidaria, el inicio de unas adecuadas relaciones grupales, adquieren una especial importancia. Las competencias que debe adquirir el alumnado, relativas a la profesión para la que capacita el Título de Maestro en Educación Infantil, vienen recogidas en la Orden ECI/3854/2007 de 29 de diciembre.

El análisis de información de los contenidos de la Cultura de Paz en las competencias del título, de las 86 guías docentes, por curso y materia, aporta los siguientes resultados, según las figuras que se detallan a continuación.

En términos generales, tal y como refleja la Figura 1, las competencias no relacionadas con la Cultura de Paz suponen un 66.7%, respecto a un 33,3% que sí están relacionadas con las categorías establecidas después de la selección de los

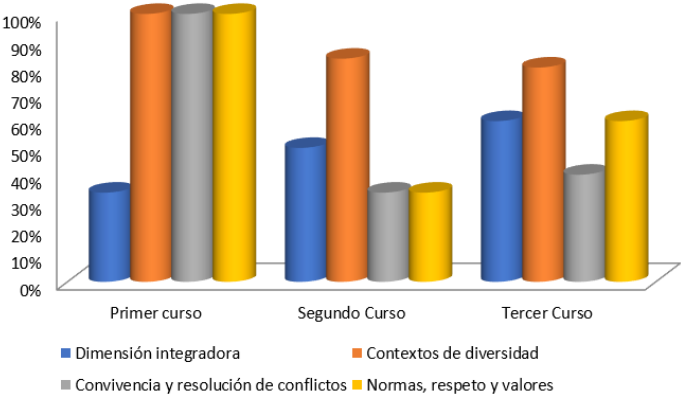
diferentes conceptos de la literatura especializada. El porcentaje de información sobre esta temática es reducido e insuficiente, teniendo en cuenta toda la legislación y recomendaciones nacionales e internacionales referidas en la introducción de este trabajo.

Figura 1. Información sobre Cultura de Paz en las competencias del Grado de Educación Infantil



En cuanto a la presencia de contenidos en las guías de las 17 materias de carácter troncal analizadas, según detalla la Figura 2, existen más competencias sobre Cultura de Paz en las asignaturas de primer curso, siendo la menos presente la categoría Dimensión integradora (38%), respecto al resto de las categorías, presentes en todas las guías estudiadas. En este curso, predomina la información sobre inclusión, diversidad, igualdad de género, regulación pacífica de conflictos, no violencia, cooperación, convivencia, mediación, diálogo, democracia y justicia, sobre el trabajo en derechos humanos y el desarrollo sostenible.

Figura 2. Presencia, por cursos académicos, de las competencias generales de Cultura de Paz en las materias troncales



En el segundo año académico, se reducen las competencias sobre Cultura de Paz, respecto al anterior, prevaleciendo la categoría Contextos de diversidad y reduciéndose Convivencia y resolución de conflictos y Normas, respeto y valores. El dato más relevante es que la formación sobre paz y conflicto se reduce de un 100% a un 35%, de 1º a 2º del título.

En el tercer curso, las guías demuestran que el tratamiento de estas competencias es, en porcentajes, parecido al año anterior, aunque con el aumento progresivo de la Dimensión integradora, conforme avanza el Grado (de 38%, al 55% y al 68%). Esto refleja que el estudio de los derechos humanos y el desarrollo sostenible va adquiriendo mayor relevancia.

En cuarto curso no hay materias troncales.

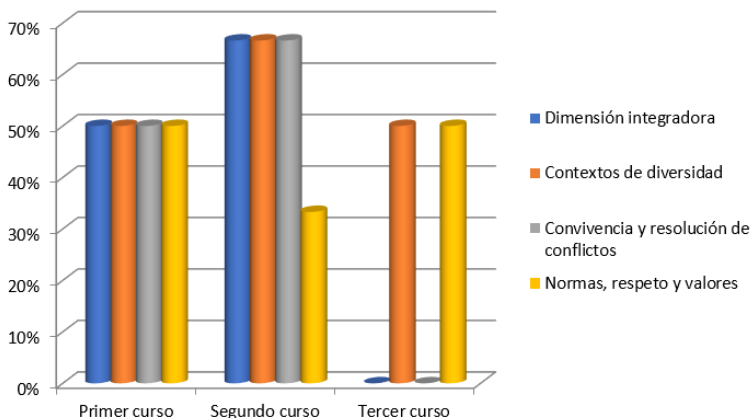
El análisis de las 14 guías docentes de las materias obligatorias estudiadas refleja que, según consta en la Figura 3, en primer curso, las competencias sobre Cultura de Paz tienen el mismo tratamiento en las cuatro categorías seleccionadas, siendo de un 50% del total.

El cambio es significativo en segundo, puesto que hay un aumento importante (68%) de las categorías Dimensión integradora, Contextos de diversidad y Convivencia y resolución de conflictos, en detrimento de Normas, respeto y valores.

En tercer curso, es llamativo observar que no se reflejan competencias relacionadas con la Dimensión integradora, ni Convivencia y resolución de conflictos, demostrando que la formación en paz y conflictos va perdiendo presencia, conforme se va desarrollando el Grado de Educación Infantil.

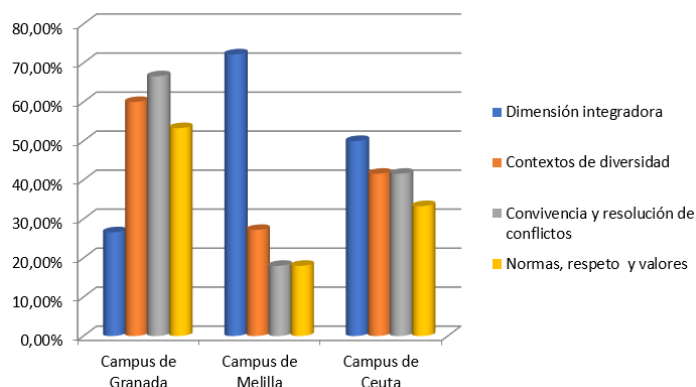
En esta figura no aparece el último año, ya que se compone de materias optativas, prácticum y el trabajo fin de grado.

Figura 3. Presencia, por cursos académicos, de las competencias generales de Cultura de Paz en las materias obligatorias



En cuanto a la optatividad, cada Campus Universitario (Granada, Ceuta y Melilla), tienen libertad para decidir la oferta de asignaturas, teniendo en cuenta que el alumnado del Grado debe elegir 30 créditos de las mismas. La Figura 4 detalla las diferencias entre dichos campus, siendo el de Granada (Facultad de Ciencias de la Educación y Centro de Magisterio La Inmaculada), el que presenta mayor equilibrio entre las cuatro categorías en las competencias de las guías, siendo la menos representada la Dimensión Integradora. Este dato se contrapone con lo que refleja la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, puesto que dicha categoría predomina sobre el resto, ocupando un 72%, frente al aproximadamente 25% del resto, demostrando la importancia que la formación sobre los derechos humanos y el desarrollo sostenible tiene para este equipo docente.

Figura 4. Presencia, por cursos académicos, de las competencias de Cultura de Paz en las materias optativas



La Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta presenta el menor porcentaje medio de presencia de competencias en Cultura de Paz de los tres campus universitarios, siendo la Dimensión Integradora, la categoría más representada (48%).

Es importante conocer que las competencias relacionadas con esta formación no aparecen recogidas en la orden ECI, sino que vienen detalladas y especificadas en cada una de las guías docentes.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Este trabajo forma parte de un estudio mucho más amplio que se está llevando a cabo actualmente, con el objetivo de conocer la presencia de los valores de la Cultura de Paz en las guías docentes de las titulaciones de Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria, Grado en Pedagogía, Grado en Educación Social y Máster en

Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, de la Universidad de Granada. Esta investigación nace de la inquietud de un grupo de profesores universitarios, por saber si estamos formando adecuadamente a nuestro alumnado para poder gestionar de forma pacífica y positiva sus conflictos y, por lo tanto, ir transformando la sociedad desde los valores y principios de la Cultura de Paz.

El análisis de competencias del título de Grado en Educación Infantil que se ha detallado en este trabajo tiene como gran limitación que sólo refleja una pequeña parte de todos los datos que se están obteniendo en esta investigación y, por lo tanto, es difícil poder extrapolar dichos resultados a otra titulación. Además, debe ampliarse el análisis a todos los componentes que forman la guía docente: competencias generales y específicas, resultados de aprendizaje, contenidos teórico y prácticos, metodología y evaluación.

No obstante, sí se puede concluir que, a pesar de toda la legislación y la normativa nacional e internacional sobre Cultura de Paz, las guías docentes deben mejorar en el desarrollo de estos valores y principios. Este documento deber ser el que guíe la teoría y la práctica del profesor y del alumnado y el que refleje la sociedad en la que vivimos y cómo la podemos mejorar, siendo conscientes de que los procesos de calidad de las titulaciones oficiales de los Grados, dificultan una adaptación más ágil y rápida de los programas formativos (Lopezosa et tal., 2023, en Ballano et al., 2024). El análisis profundo, la revisión y la mejora anual de las guías docentes, debe ser un compromiso serio y responsable de los profesores universitarios y la coherencia entre lo que se refleja en el documento y lo que se hace en la teoría y la práctica, un principio fundamental.

A pesar de que Ley 27/2005 de Fomento de la Educación y la Cultura de Paz, tiene como primer fin el de promover, en todos los niveles educativos, materias relacionadas con estos principios y materias especializadas, los datos del estudio de las competencias en las guías del Grado de Educación Infantil, demuestran que la formación específica en gestión pacífica de conflictos disminuye, conforme avanzan los diferentes cursos académicos. En contraposición, la respuesta de la institución universitaria ante la resolución pacífica de los conflictos, ha ido aumentando en los últimos años, tal y como refleja el Reglamento de Convivencia de la Universidad de Granada y Régimen Disciplinario de su Estudiantado (2023). Es evidente que para todo proceso de cambio, la clave es la cultura y el interés de la organización (Abendaño et al., 2022).

La oferta en materias optativas, es la oportunidad más rápida y flexible para formar al alumnado en aquellos aspectos que cada facultad quiera profundizar y normalmente reflejan las características particulares del contexto en el que se encuentran estos centros. En este trabajo, hay diferencias importantes en las

propuestas que sobre Cultura de Paz, presenta cada uno de los Campus en el título de Grado en Educación Infantil, siendo la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, la que menos competencias relacionadas con estos valores y principios refleja en las guías docentes de dichas asignaturas. Habitualmente, los créditos de optatividad que se ofrecen al alumnado de las diferentes titulaciones, no se acuerdan después de un proceso de análisis profundo de las diferentes necesidades formativas y/o laborales del alumnado, por parte de los equipos docentes, sino que pueden responder más a intereses departamentales y del propio profesorado. Por este motivo, como propuesta, se sugiere una reflexión importante sobre esta cuestión y la elaboración de una guía de materias optativas, basada en el modelo curricular y sociológico del centro universitario, que complemente el título de grado y las demandas del mercado laboral correspondiente.

REFERENCIAS

Abendaño, M., Duque, V., y Álvarez, A. (2022). Cultura de Paz en las organizaciones: prácticas, retos y oportunidades. *Revista Cultura de Paz*, 6, 317-320. doi:10.58508/cultpaz.v6.179

Amber, D., Morales, M., y Prieto, E. (2024). Revisión sistemática de la literatura sobre la inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la Educación Secundaria Obligatoria en España. *Revista Complutense de Educación*, 35(3), 597-608. doi:10.5209/rced.86037

Ballano, M., Medina, A., y Espona, A. (2024). Presencia de las tecnologías emergentes en los planes de estudio de los grados de comunicación. *Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 28, 29-52. doi:10.6035/adcomunica.8022

European Commission (2020). *Comunicado Ministerial de Roma*. Recuperado de: <https://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communiques>

European Commission (2024). *Comunicado Ministerial de Tirana*. Recuperado de: <https://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communiques>

European Commission / EACEA / Eurydice (2024). *The European Higher Education Area in 2024: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fernández, A., Lorenzo, J.J., y Arias, M.A. (2021). Enfoque de género en las guías docentes de las titulaciones de educación. En A. Rebollo y A. Arias (coords.), *Hacia una docencia sensible al género en la Educación Superior* (pp. 15-50). Dykinson, S.L.

García, A. (2010). (Coord.). *Manual de elaboración de guías docentes adaptadas al EEES*. Ministerio de Educación y Ciencia. Universidad Politécnica de Cartagena.

Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la Educación y la Cultura de Paz. *Boletín Oficial del Estado*, A, 2005, 19785. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/l/2005/11/30/27/con>

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, BOE-A-2023-7500. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2023/BOE-A-2023-7500-consolidado.pdf>

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, BOE-A-2007-22446. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3854>

Organización de las Naciones Unidas (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Recuperado de: <https://www.refworld.org/es/leg/resol/agonu/1999/es/12411>

Organización de las Naciones Unidas (2015). *Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Organización de las Naciones Unidas (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, 2023. Edición Especial*. Recuperado de: https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf

Reglamento de Convivencia de la Universidad de Granada y Régimen Disciplinario de su Estudiantado (2023). *Boletín Oficial de la Universidad de Granada*. Recuperado de: <https://www.ugr.es/sites/default/files/202306/Reglamento%20Convivencia%20y%20R.pdf>

Resa, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). doi:10.6018/reifop.390951

Reyes, M. (2012). ¿Cómo se entiende la cooperación al desarrollo desde la Universidad? En R. Rodríguez (2012), *Educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias*. Madrid: Narcea.

Santana, D., Pérez-Gómez, N., y Morales, D. (2022). La formación de la Cultura de Paz en la Educación Superior. *Revista de Paz y Conflictos*, 14(2), 234-248. doi:10.30827/revpaz.v14i2.18499

CAPÍTULO 35

PERSEVERANCIA Y DISFRUTE EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA Y METAANÁLISIS

MERCEDES RABADÁN ZURITA
Universidade do Algarve

INTRODUCCIÓN

En los últimos años hemos asistido a un creciente interés en el papel que las emociones positivas y las cualidades individuales juegan en el aprendizaje de lenguas extranjeras, tanto en contextos académicos (i.e. universidad) como en los ámbitos profesionales (Dewaele y MacIntyre, 2016; Wang, Derakhshan, y Zhang, 2021). De forma paralela a las investigaciones de la Psicología positiva sobre otras variables personales, entre las que estaría el coeficiente intelectual, o las predictoras del éxito en el aprendizaje (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), los investigadores sobre la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) han comenzado a prestar una mayor atención a las experiencias y características personales del alumnado, considerándolas como elementos motivacionales que favorecen la aparición de conductas proactivas y eficaces para el estudio (Wang et al., 2021). Es decir, el foco se ha desplazado desde el análisis de los elementos negativos asociados al aprendizaje (i.e. ansiedad, tratamiento del error) hacia la potenciación de aquellas cualidades positivas presentes en los aprendientes de cualquier lengua extranjera (Mei, Yan, y Shen, 2024; Wang et al., 2021; Xu, 2024).

Dentro de esta perspectiva positiva de investigación en LE/L2, cabe destacar el concepto de *grit* (Angela L. Duckworth, Peterson, Matthews, y Kelly, 2007; Duckworth y Quinn, 2009) como una de las cualidades positivas que contribuyen a las experiencias gratificantes en el aprendizaje de un idioma extranjero (Pawlak, Csizér, Kruk, y Zawodniak, 2022; Wang et al., 2021). El concepto de *grit*, traducido como perseverancia, es definido como persistencia, determinación y constancia para alcanzar metas a largo plazo. La perseverancia es considerada como un constructo de segundo orden que engloba los factores de consistencia de interés (*consistency of interest*) y persistencia en el esfuerzo (*perseverance of effort*). La primera dimensión hace referencia al mantenimiento del interés en una actividad incluso cuando aparecen dificultades y errores en su ejecución. La segunda dimensión se refiere a la disposición hacia el trabajo duro y el esfuerzo arduo (Duckworth et al., 2007; Duckworth y Quinn, 2009). Una de las propiedades más interesantes de esta cualidad personal es su plasticidad, es decir, que puede ser desarrollada y potenciada y puede ser objeto, por tanto, a intervenciones en el aula (Jin, 2024).

Autores como Wang et al. (2021) o Dewaele et al. (2024) han planteado la necesidad de explorar los posibles vínculos entre perseverancia y otras variables positivas (i.e. necesidad de crecimiento), sobre todo con el disfrute (enjoyment) en el aula. En el caso del disfrute, esta variable se define como una emoción positiva que facilita la activación de recursos personales (i.e. una mayor concentración para el estudio de la LE), mejorando la motivación, el engagement y el desempeño académico (Dewaele y MacIntyre, 2014, 2016; Dewaele et al., 2024). El interés por la relación entre perseverancia y disfrute ha incrementado en los últimos años el número de estudios sobre estos constructos, especialmente en el contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (i.e., Badiei, Noughabi, y Amirian, 2023; Derakhshan y Fathi, 2024; Elahi Shirvan, Taherian, Shahnama, y Yazdanmehr, 2021; Fathi y Hejazi, 2024; Fathi, Pawlak, Kruk, y Mohammaddockht, 2024). En general, se espera una relación positiva: los estudiantes con mayores puntuaciones en perseverancia manifiestan tener experiencias positivas en clase con mayor frecuencia, mejorando su motivación y compromiso con el aprendizaje. De acuerdo con la broaden-and-build theory (Fredrickson, 2013), la perseverancia, como rasgo positivo de personalidad, facilita que el estudiante manifieste en el aula un mayor número de recursos, estrategias y técnicas orientados al aprendizaje de la LE, posibilitando el disfrute de experiencias positivas. Es decir, las cualidades personales conducen a la experiencia de sentimientos y emociones positivas en clase, ampliando los recursos psicológicos, sociales, cognitivos y físicos del estudiante (Fredrickson, 2013). En suma, esta teoría asume que cada cualidad o emoción positiva provoca, impulsa y potencia otras emociones positivas unido a repertorios de pensamientos-acción proactivos y eficaces para el aprendizaje de la LE.

Dado el papel relevante de las emociones y cualidades positivas en el aprendizaje de LE/L2, consideramos necesario el análisis, con mayor profundidad, de la relación entre perseverancia y disfrute. En este sentido, pretendemos contribuir al conocimiento en el área sintetizando los resultados de investigaciones previas sobre la relación entre ambas variables a través de la realización de una revisión sistemática y un metaanálisis de estudios realizados con estudiantes de lenguas extranjeras. Los resultados de nuestro estudio poseen importantes implicaciones, tanto teóricas como pedagógicas, para la mejora de la calidad de los procesos asociados a la enseñanza-aprendizaje de idiomas, especialmente en el diseño de intervenciones centradas en la potenciación de la perseverancia y el disfrute en los estudiantes.

METODOLOGÍA

Diseño

Se realizó una revisión sistemática de acuerdo con las recomendaciones de la Joana Briggs Institute (JBI) (The Joanna Briggs Institute, 2014), considerando la guía recogida en la Preferred Items for Systematic Review and Meta-Analysis (PRISMA) para la identificación y selección de estudios centrados en el desarrollo y comunicación de las revisiones sistemáticas (Page et al., 2021; Page et al., 2021). El objetivo de este trabajo fue sintetizar los resultados obtenidos en investigaciones publicadas cuyo objeto de estudio fuera la relación entre grit y enjoyment en estudiantes de cualquier lengua extranjera y de cualquier nivel educativo (escuela, instituto, universidad, etc.).

Estrategia de búsqueda

Las búsquedas se realizaron en las bases de datos Web of Science (WOS) y Scopus, entre abril y mayo de 2024. Se utilizaron los siguientes términos de búsqueda en inglés: "grit", "enjoyment" y "foreign language", combinados en la ecuación de búsqueda: "grit" AND "enjoyment" AND "foreign language". Además, se buscaron nuevos estudios que cumplieran con los criterios de inclusión/exclusión de la revisión mediante la comprobación de las referencias bibliográficas de las investigaciones ya seleccionadas.

Los criterios de inclusión de la presente revisión sistemática se detallan a continuación: (a) estudios incluidos en revistas de carácter científico con revisión ciega por pares, (b) publicados en español, inglés, francés, portugués e italiano; (c) con muestras de estudiantes de una lengua extranjera, (d) que utilicen medidas globales basadas en el concepto de grit (Duckworth et al., 2007) y de enjoyment (Dewaele y MacIntyre, 2014, 2016) y (e) que informen de la relación entre perseverancia y disfrute mediante coeficientes estadísticos (i.e. r de Pearson). Como criterios de exclusión, se consideraron los siguientes: (1) estudios sobre revisiones de cualquier tipo, (2) con muestras que no fueron de estudiantes de lenguas extranjeras (i.e. docentes de lenguas extranjeras) y (3) reseñas de obras divulgativas, académicas y/o científicas, cartas al editor y editoriales.

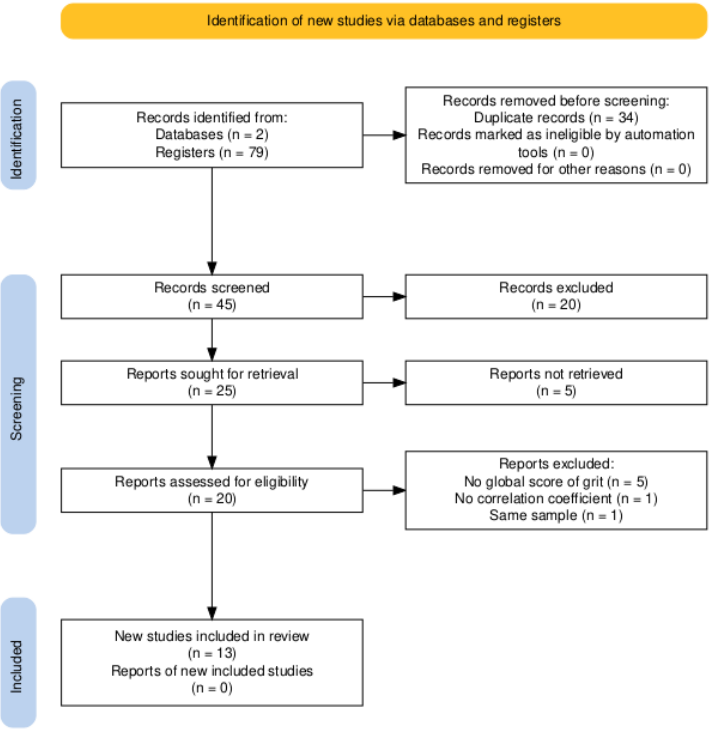
Identificación y selección de los estudios

Tras la búsqueda en las dos bases de datos anteriormente citadas, se registraron un total de 79 estudios. Los registros fueron importados a la aplicación web Rayyan (Ouzzani, Hammady, Fedorowicz, y Elmagarmid, 2016) donde se procedió a la identificación y posterior eliminación de los casos duplicados, eliminándose un total de 34 registros. Utilizando la misma herramienta web, los investigadores comprobaron, mediante la lectura de los títulos y los resúmenes de los registros

restantes, los criterios de inclusión/exclusión de la revisión, descartándose un total de 20 estudios. Tras la obtención de los textos completos de 20 estudios, se realizó un segundo cribado donde se excluyeron un total de 7, dando como resultado una muestra final de 13 estudios. La Figura 1 representa el proceso de localización e identificación de los estudios conforme al protocolo PRISMA.

Para el análisis de la calidad de los estudios se usó la lista de comprobación de la Joanna Brigs Institute (Barker et al., 2024). Esta herramienta fue creada para facilitar la evaluación de los diferentes sesgos que puedan estar presentes en las investigaciones, con el propósito de garantizar la calidad de los registros seleccionados. La escala está compuesta por 9 ítems dicotómicos agrupados en dos dimensiones: validez interna y validez estadística de los resultados. Un porcentaje igual o superior al 70% del total de los ítems informa que la calidad del estudio es suficiente (Barker et al., 2024). Después de la evaluación de los 13 estudios, todos mostraron una calidad aceptable para ser incluidos en la revisión, siendo la muestra final de estudios de 13. Por último, se extrajeron los siguientes datos de cada investigación: autores, año de publicación, país de realización del estudio, diseño, participantes, objetivos, escalas y principales resultados.

Figura 1. Diagrama de flujo de identificación y selección de estudios (Page et al., 2021)



RESULTADOS

Los datos extraídos de cada estudio están expuestos en la Tabla 1 (Anexo), donde se pueden consultar los siguientes aspectos: autores, país de la publicación, diseño, participantes, objetivo del estudio, escalas y principales resultados.

De los trece estudios seleccionados para la revisión, la mayoría (siete) se han llevado a cabo en China (Hu, Sidhu, Alias, y Fu, 2023; Jin, 2024; Liu y Wang, 2021; Mei et al., 2024; Wei, Gao, y Wang, 2019; Xu, 2024; Yang, 2021). De los restantes seis estudios, cinco han sido realizados en Irán (Badiei et al., 2023; Derakhshan y Fathi, 2024; Elahi Shirvan et al., 2021; Fathi y Hejazi, 2024; Fathi et al., 2024) y el único estudio llevado a cabo en Europa es la investigación de Pawlak et al. (2022) en Polonia. Todos los estudios se han centrado en el estudio de las variables objeto de estudio en estudiantes de inglés como lengua extranjera. Los estudios analizados engloban un total de 8096 estudiantes, entre los cuales se encuentran 5461 estudiantes universitarios, 832 estudiantes de secundaria y 1803 estudiantes de centros de idiomas tanto públicos como privados.

En relación con el tipo de diseño usados en las investigaciones revisadas, todos los estudios son de tipo transversal y correlacional salvo el estudio de Fathi et al. (2024), de naturaleza longitudinal y con un diseño cross-lagged. El análisis de datos realizado en los estudios adoptó diferentes formas: estadísticos descriptivos (i.e. media, desviación típica, asimetría, curtosis), correlaciones (i.e. Spearman, Pearson), modelos de regresión lineal, path analysis, modelos de ecuaciones estructurales y test de lagged effects.

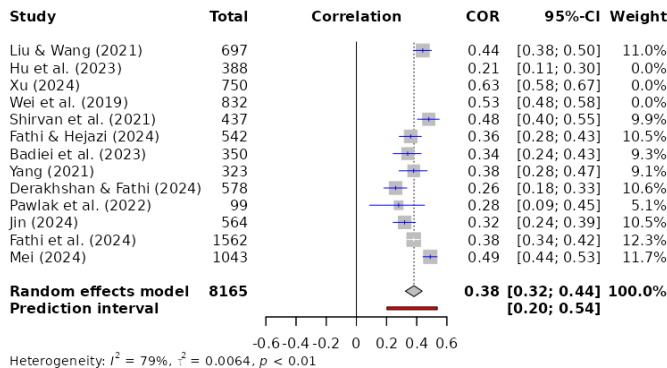
En relación con los instrumentos de medida de la determinación, se pueden distinguir el uso de medidas de determinación genéricas y de determinación específicas para la LE (Pawlak et al., 2022). Dentro de la perspectiva genérica, cabe destacar el uso de la escala Grit-S de ocho ítems (Duckworth y Quinn, 2009) en cuatro de los estudios (Liu y Wang, 2021; Wei et al., 2019; Xu, 2024; Yang, 2021) y de la escala Grit-O (Duckworth et al., 2007) en tres de los estudios revisados (Derakhshan y Fathi, 2024; Fathi et al., 2024; Pawlak et al., 2022). El resto de los siete estudios han aplicado una escala específica de medida de disfrute en el contexto del aprendizaje de una LE, la L2 Grit Scale (Teimouri, Plonsky, y Tabandeh, 2022). Los estudios que utilizaron esta última escala fueron Hu et al. (2023), Shirwan et al. (2021), Fathi y Hejazi (2024), Badiei et al. (2023), Pawlak et al. (2022), Jin (2024) y Mei (2024). Se observó una gran variedad de medidas del disfrute basadas en el concepto de Dewaele y MacIntyre (2024, 2016): la propia escala original en los estudios de Pawlak et al. (2022), Shirvan et al. (2021) y Yang (2021), la versión de Jiang y Dewaele (2019) en los trabajos de Fathi y Hejazi (2024), Derakhshan y Fathi (2024), Jin (2024) y Fathi et al. (2024); la versión de Li et al. (2018) en los estudios de Liu y Wang (2021) y Wei et al. (2019); la versión de Botes et al. (2021) en los trabajos de Badiei et al. (2023) y Xu (2024); y la

versión de Jin y Zhang (2019) en el trabajo de Hu et al. (2023). Finalmente, en la investigación de Mei et al. (2024) se utilizaron tres ítems basados en el disfrute dentro del cuestionario Adolescent English Achievement Emotion Questionnaire de Xu y Yang (2017).

Se llevó a cabo un metaanálisis con los estudios que examinaron la relación entre la perseverancia y disfrute en el aprendizaje de la LE. El metaanálisis mostró que ambas variables están positiva y significativamente relacionadas ($g = 0.40$, $p < 0.01$, 95% CI: 0.33, 0.47). El número total de participantes incluidos en este metaanálisis fue de 8165 ($k = 13$). El coeficiente Q fue 151.10 ($p < 0.01$). La heterogeneidad entre estudios fue estimada a partir de los coeficientes $\tau^2 = 0.0196$ (95% IC: 0.0090, 0.0563), con un valor I^2 de 92.1% (95% CI: 88.3%, 94,7%). El rango de predicción del valor en futuros estudios osciló entre $g = 0.11$ y $g = 0.63$, indicando que es esperable obtener una correlación positiva en futuros estudios que analicen la relación entre ambas variables.

Los valores de heterogeneidad observados sugieren la realización de un análisis de casos extremos (outliers) y influyentes (influential cases). Estos estudios o casos extremos pueden distorsionar los valores obtenidos en el metaanálisis, por lo que se recomienda su eliminación y la realización de un nuevo metaanálisis. Siguiendo las recomendaciones de Harrer et al. (2021) y tras el análisis de outliers y influential cases, los estudios de Hu et al. (2023), Xu (2024) y Wei et al. (2019) fueron identificados como casos extremos. Se realizó un nuevo metaanálisis excluyendo estos tres estudios ($k = 10$, $n = 6195$) obteniéndose una correlación significativa y positiva ($p < 0.01$) entre perseverancia y disfrute, con un valor de 0.38 (95% CI: 0.32, 0.44) (Figura 2). Los valores Q y τ^2 fueron 43.27 ($p < 0.01$) y 0.0064 (95% CI: 0.0020, 0.0256), con un valor I^2 de 79.2% (95% CI: 62.3%, 88.5%). El rango de predicción osciló entre $g = 0.20$ y $g = 0.54$.

Figura 2. Forest plot de la relación entre perseverancia y disfrute



DISCUSIÓN

La presente revisión sistemática identificó un total de 13 estudios que examinaron la relación entre perseverancia (grit) y disfrute (enjoyment) en estudiantes de LE de diversos niveles educativos. Todas las investigaciones fueron consideradas de calidad aceptable, realizadas casi en su totalidad en China e Irán. Todos los estudios son de tipo correlacional, lo que implica que sus hipótesis están basadas en relaciones de covarianza entre las variables, excluyendo relaciones de tipo causa-efecto. Las escalas Grit-O (Duckworth et al., 2007), Grit-S (Duckworth y Quinn, 2009) y L2 Grit Scale (Teimouri et al., 2022) fueron los instrumentos más utilizados para la medida de la perseverancia, mientras que se observó una mayor variedad en las medidas de disfrute, si bien todas basadas en la medida original de Dewaele y MacIntyre (2014). La variabilidad de muestras y participantes, niveles y sistemas educativos (China, Irán, Polonia) explicarían las diferencias observadas en los valores obtenidos en cada estudio, reflejado igualmente en los coeficientes de heterogeneidad obtenidos y en los outliers y influential cases encontrados.

El metaanálisis realizado muestra una relación positiva entre la perseverancia y el disfrute en estudiantes de LE, siendo el efecto obtenido evaluado como medio. Este resultado es coherente con la teoría broaden-and-build de Fredrickson (Fredrickson, 2013), siendo uno de sus supuestos el contagio entre emociones y cualidades positivas. La perseverancia, es decir, la constancia en el esfuerzo para aprender la LE y el interés mantenido a lo largo del tiempo conduce a la experiencia de sentimientos y emociones positivas en clase, como es el disfrute. Los estudiantes más perseverantes manifiestan un mayor repertorio de recursos para aprender, lo que se traduce en una mayor frecuencia de experiencias positivas y de éxito en clase, provocando mayores percepciones de disfrute y, como consecuencia, aumentando su motivación y su compromiso (Jin, 2024; Mei et al., 2024; Teimouri et al., 2022; Wei et al., 2019; Xu, 2024). En suma, la perseverancia, como rasgo positivo de personalidad, se asocia con un mayor disfrute en el aula de LE mediante pensamientos, actitudes y conductas proactivas y exitosas para el aprendizaje de una LE.

Limitaciones y futuros estudios

Los resultados de esta investigación deben ser interpretados teniendo en cuenta las siguientes precauciones. En primer lugar, casi todos los estudios son de tipo correlacional y transversal, y utilizan diferentes escalas tanto para la medida de la perseverancia como del disfrute, lo que genera dudas sobre la generalización de los resultados y la dirección de la relación entre perseverancia y disfrute. En segundo lugar, todos los trabajos analizados se han centrado en inglés como LE, de modo que el análisis de la relación está limitado al contexto de aprendizaje particular de esta lengua. Y en tercer y último lugar, no se han analizado estudios de naturaleza

cualitativa que podrían aportar datos e informaciones relevantes para la comprensión de los mecanismos y procesos subyacentes a dicha relación.

Parte de las limitaciones anteriormente indicadas pueden ser abordadas con nuevos estudios de diseño longitudinal (i.e. waves designs, estudios de diarios) y cuasi-experimental (i.e. intervenciones con grupo control) que permitan caracterizar la evolución de estas características positivas a lo largo del tiempo, cómo se relacionan entre ellas (i.e. procesos en espiral) y cuál es la dirección de la relación. En la misma línea, sería necesario realizar investigaciones con otras LE aparte del inglés, para comprobar la naturaleza transversal del "contagio positivo" propuesto por Fredickson (2013). Finalmente, estos estudios deberían ser representativos en términos de aprendientes de diferentes culturas y países.

Independientemente de las limitaciones, las implicaciones de este trabajo para el aprendizaje de una LE desde una perspectiva positiva son importantes y relevantes. En relación con las implicaciones teóricas, el resultado del metaanálisis apoya la teoría del contagio emocional propuesta por Fredickson (2023), en el sentido de que determinados rasgos de personalidad, como es la perseverancia, conducen a emociones y sentimientos positivos en el aula que ayudan al aprendizaje de un idioma. Además, el estudio de los procesos involucrados entre la perseverancia y el disfrute ayudaría a entender mejor los mecanismos motivacionales que permiten el desarrollo y despliegue de recursos personales de aprendizaje. Desde una orientación más práctica, los docentes de LE pueden desplegar diferentes estrategias en el aula para el desarrollo de la perseverancia de sus estudiantes, tales como el uso de herramientas (i.e. chatbots) que ayuden a mantener la atención y el interés en el aprendizaje del idioma, el desarrollo de proyectos de aprendizajes desafiantes de varios meses donde se exija un esfuerzo continuo individual y grupal para poder llevarlos a cabo, unido a una retroalimentación continua y el uso de elogios y alabanzas frente al tratamiento del error en el aula, lo cual permite el establecimiento de una relación entre el esfuerzo dedicado y el resultado (visible) obtenido por el estudiante.

CONCLUSIONES

Este trabajo proporciona evidencias sobre la relación positiva entre la perseverancia y el disfrute en estudiantes de LE. Dada la fuerte presencia de estudios realizados en China e Irán y exclusivamente centrados en inglés como LE, nuevos estudios en otras culturas/países y LE diferentes al inglés serían necesarias para complementar el conocimiento sobre esta relación. Intervenciones centradas en la potenciación de la perseverancia mediante metodologías activas deberían ser consideradas como una prioridad en el aula de cualquier lengua extranjera.

REFERENCIAS

- Badiei, G., Noughabi, M.A., y Amirian, S.K. (2023). Foreign Language Peace of Mind, Foreign Language Enjoyment, and Perceived Language Proficiency: The Mediating Role of L2 Grit. *English Teaching y Learning*. doi:10.1007/s42321-023-00163-8
- Barker, T.H., Habibi, N., Aromataris, E., Stone, J.C., Leonardi-Bee, J., Sears, K., y Munn, Z. (2024). The revised JBI critical appraisal tool for the assessment of risk of bias for quasi-experimental studies. *JBI Evidence Synthesis*, 22(3), 378–388. doi:10.11124/JBIES-23-00268
- Derakhshan, A. y Fathi, J. (2024). Grit and Foreign Language Enjoyment as Predictors of EFL Learners' Online Engagement: The Mediating Role of Online Learning Self-efficacy. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(4), 759–769. doi:10.1007/s40299-023-00745-x
- Dewaele, J.M. y MacIntyre, P.D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. doi:10.14746/ssllt.2014.4.2.5
- Dewaele, J.M. y MacIntyre, P.D. (2016). Foreign Language Enjoyment and Anxiety: The right and left of the language learner. En T. Gregersen, P.D. MacIntyre y S. Mercer (Eds.), *Positive Psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dewaele, J.M., Sanz Ferrer, M., Kamal Ahmed, I., y Albakistani, A. (2024). Does multilingualism affect foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment? *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, IX, 13–29. doi:10.30827/portalin.viIX.29895
- Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M.D., y Kelly, D.R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. doi:10.1037/0022-3514.92.6.1087
- Duckworth, A.L. y Quinn, P.D. (2009). Development and Validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166–174. doi:10.1080/00223890802634290
- Elahi, M., Taherian, T., Shahnama, M., y Yazdanmehr, E. (2021). A Longitudinal Study of Foreign Language Enjoyment and L2 Grit: A Latent Growth Curve Modeling. *Frontiers in Psychology*, 12, 720326. doi:10.3389/fpsyg.2021.720326
- Fathi, J. y Hejazi, S.Y. (2024). Ideal L2 self and foreign language achievement: The mediating roles of L2 grit and foreign language enjoyment. *Current Psychology*, 43(12), 10606–10620. doi:10.1007/s12144-023-05187-8
- Fathi, J., Pawlak, M., Kruk, M., y Mohammaddokht, F. (2024). Exploring the relations among foreign language enjoyment, ideal L2 self, grit, and growth mindset in EFL learners: A cross-lagged analysis. *Language Teaching Research*. doi:10.1177/13621688241265546
- Fredrickson, B. (2013). Positive emotions broaden and build. En *Advances in experimental social psychology* (pp. 1–53). New York: Academic Press.
- Harrer, M., Cuijpers, P., Furukawa, T.A., y Ebert, D.D. (2021). *Doing Meta-Analysis With R: A Hands-On Guide* (1.ª ed.). Boca Raton, FL y Londres: Chapman y Hall/CRC Press. Recuperado de: <https://www.routledge.com/Doing-Meta-Analysis-with-R-A-Hands-On-Guide/Harrer-Cuijpers-Furukawa-Ebert/p/book/9780367610074>

Hu, X., Sidhu, G.K., Alias, N., y Fu, F. (2023). Understanding Positive Psychological Factors for Sustainable EFL Learning. *Environment-Behaviour Proceedings Journal*, 8(23), 61–67. doi:10.21834/ebpj.v8i23.4462

Jin, Y. (2024). Motivating students to actively engage in EFL classrooms: Exploring the role of L2 grit and foreign language enjoyment. *Learning and Motivation*, 85, 101960. doi:10.1016/j.lmot.2024.101960

Liu, E. y Wang, J. (2021). Examining the Relationship Between Grit and Foreign Language Performance: Enjoyment and Anxiety as Mediators. *Frontiers in Psychology*, 12, 666892. doi:10.3389/fpsyg.2021.666892

Mei, Y., Yan, Y., y Shen, Y. (2024). How Regulatory Focus Associates With Chinese EFL Learners' L2 Grit: The Mediating Effects of Achievement Emotions. *Sage Open*, 14(2), 21582440241243201. doi:10.1177/21582440241243201

Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., y Elmagarmid, A. (2016). Rayyan—A web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5(1), 210. doi:10.1186/s13643-016-0384-4

Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 372, n71. doi:10.1136/bmj.n71

Page, M.J., Moher, D., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., ... McKenzie, J.E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, n160. doi:10.1136/bmj.n160

Pawlak, M., Csizér, K., Kruk, M., y Zawodniak, J. (2022). Investigating grit in second language learning: The role of individual difference factors and background variables. *Language Teaching Research*, 26(5), 893–918. doi:10.1177/13621688221105775

Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5

Teimouri, Y., Plonsky, L., y Tabandeh, F. (2022). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research*, 26(5), 893–918. doi:10.1177/1362168820921895

The Joanna Briggs Institute. (2014). *Joanna Briggs Institute Reviewers' Manual*. Adelaide, Australia: The Joanna Briggs Institute.

Wang, Y., Derakhshan, A., y Zhang, L.J. (2021). Researching and Practicing Positive Psychology in Second/Foreign Language Learning and Teaching: The Past, Current Status and Future Directions. *Frontiers in Psychology*, 12, 731721. doi:10.3389/fpsyg.2021.731721

Wei, H., Gao, K., y Wang, W. (2019). Understanding the Relationship Between Grit and Foreign Language Performance Among Middle School Students: The Roles of Foreign Language Enjoyment and Classroom Environment. *Frontiers in Psychology*, 10, 1508. doi:10.3389/fpsyg.2019.01508

Xu, J. (2024). Investigating the Association of Chinese EFL Students' Growth Mindset, Grit, and Foreign Language Enjoyment: A Structural Equation Modelling Study. *Perceptual and Motor Skills*, 00315125241285215. doi:10.1177/00315125241285215

Yang, P. (2021). Exploring the Relationship Between Chinese EFL Students' Grit, Well-Being, and Classroom Enjoyment. *Frontiers in Psychology*, 12, 762945. doi:10.3389/fpsyg.2021.762945

Anexo I

Tabla 1. Extracción de los datos de los estudios ($n = 6$)

Autores, año y país	Diseño	Participantes	Objetivo del estudio	Escalas	Principales resultados
1. Liu y Wang (2021) China	Diseño transversal, descriptivo y correlacional.	697 estudiantes chinos universitarios de inglés como LE.	Analizar relaciones entre grit, Quinn (2009) y $\alpha = 0.69$ ansiedad desempeño en la LE. Comprobar el papel mediador del enjoyment y la (2018), basada en la ansiedad en la escala original de relación entre grit y Dewaele y desempeño en la LE. MacIntyre (2016) $\alpha = 0.85$	Versión en chino de las la Grit-S (8 ítems) entre de Duckworht y grit, Quinn (2009) y $\alpha = 0.69$ Foreign Language Enjoyment (11 ítems) de Li et al. (2018), basada en la escala original de Dewaele y MacIntyre (2016) $\alpha = 0.85$	El grit y el enjoyment se relacionaron de manera positiva con el desempeño en la LE, mientras que la ansiedad lo hizo de manera negativa. La ansiedad y el enjoyment mediaron parcialmente el efecto de grit con el desempeño, siendo el efecto mediado mayor en el caso de la ansiedad.
2. Hu et al. (2023) China	Diseño transversal, descriptivo y correlacional.	388 estudiantes chinos universitarios de inglés como LE.	Analizar la relación entre grit y enjoyment como predictores del desempeño en la LE. Comprobar si existen diferencias entre hombres y mujeres en las variables del estudio.	Versión en chino de la L2 Grit Scale (Teimouri et al., 2020) (9 ítems). $\alpha = 0.89$ English Classroom Enjoyment Scale (Jin y Zhang, 2019) basada en la escala original de Dewaele y MacIntyre (2014) $\alpha = 0.92$	Tanto grit como enjoyment fueron predictores significativos del desempeño en la LE, con un mayor peso del enjoyment. No se observaron diferencias estadísticas entre hombres y mujeres en grit y enjoyment.
3. Xu (2024) China	Diseño transversal, descriptivo y correlacional.	759 estudiantes chinos universitarios de inglés como LE.	Analizar la relación entre grit, enjoyment y la mentalidad de crecimiento de los estudiantes. Explorar el papel mediador de la mentalidad de crecimiento en la relación entre grit y enjoyment	Versión en chino de la Grit-S (8 ítems) de Duckworht y Quinn (2009) $\alpha = 0.89$ Foreign Language Enjoyment Scale (Botes et al., 2021) (21 ítems) basada en la escala original de Dewaele y MacIntyre (2014) $\alpha = 0.91$	La perseverancia y la mentalidad de crecimiento fueron predictores significativos. La mentalidad de crecimiento medió parcialmente la relación entre perseverancia y disfrute.
4. Wei et al (2019) China	Diseño transversal, descriptivo y correlacional.	832 estudiantes chinos de secundaria de inglés como LE.	Verificar el efecto de la determinación sobre el desempeño en la LE asumiendo el papel mediador del disfrute y el papel moderador del clima de aula en el proceso.	Versión en chino de la Grit-S (8 ítems) de Duckworht y Quinn (2009) $\alpha = 0.83$ Foreign Language Enjoyment (11 ítems) de Li et al. (2018), basada en la escala original de Dewaele y MacIntyre (2016) $\alpha = 0.81$	El clima del aula aumenta el efecto de la perseverancia sobre el disfrute de los estudiantes y el desempeño.

Tabla 1. Extracción de los datos de los estudios ($n = 6$) (continuación)

Autores, año y país	Diseño	Participantes	Objetivo del estudio	Escalas	Principales resultados
5. Shirvan et al. (2021) Irán	Diseño longitudinal, descriptivo y correlacional.	437 estudiantes iraníes de inglés como LE de institutos privados.	Comprobar el desarrollo y evolución del disfrute y la perseverancia a lo largo del tiempo (4 medidas de intervalos de 2 semanas)	Versión en iraní de la L2 Grit Scale (Teimouri et al., 2020) (9 ítems). $\alpha = \text{NI}$ Versión en iraní de la Foreign Language Enjoyment Scale (Dewaele and MacIntyre (2014) (21 ítems). $\alpha = \text{NI}$	Las últimas medias en disfrute y perseverancia fueron mayores que las iniciales. La relación entre perseverancia y disfrute fue aumentando a lo largo del tiempo, lo que sugiere la existencia de un proceso de desarrollo en paralelo o en espiral.
6. Fathi y Hejazi (2024) Irán	Diseño transversal, descriptivo y correlacional.	452 estudiantes iraníes de inglés como LE de un centro de idiomas.	Explorar el papel mediador del disfrute y la perseverancia entre el yo ideal en la LE y el desempeño.	Versión en iraní de la L2 Grit Scale (Teimouri et al., 2020) (9 ítems). $\alpha = 0.83$ 10 ítems de la escala de disfrute de Jiang y Dewaele (2019), basado en la medida original de Dewaele y MacIntyre (2014) $\alpha = 0.91$	Tanto el disfrute como la perseverancia se mostraron como mediadores parciales del efecto del yo ideal en LE sobre el desempeño en el aprendizaje de la LE. El efecto directo del yo ideal superior al efecto indirecto a través del disfrute y la determinación.
7. Badiei et al. (2023) Irán	Diseño transversal, descriptivo y correlacional.	350 estudiantes iraníes de inglés como LE de institutos privados y universidades.	Analizar un modelo de mediación donde la perseverancia es un mediador de la influencia de la paz mental y el disfrute en el aprendizaje de la LE, y la percepción de desempeño en la LE.	Versión en iraní de la L2 Grit Scale (Teimouri et al., 2020) (9 ítems). $\alpha = 0.83$ Versión en iraní de la Foreign Language Enjoyment Scale (Botes et al., 2021) (9 ítems) basada en la escala original de Dewaele y MacIntyre (2014) $\alpha = 0.86$	El efecto del disfrute sobre la percepción de desempeño fue totalmente mediado por la perseverancia. En el caso de la paz mental, se observó una mediación parcial.
8. Yang (2021) China	Diseño transversal, descriptivo y correlacional.	335 estudiantes chinos universitarios de inglés como LE.	Analizar el papel predictor de la perseverancia sobre el disfrute y el bienestar de los aprendientes de LE.	Versión en chino de la Grit-S (8 ítems) de Duckworth y Quinn (2009) $\alpha = \text{NI}$ Versión en chino de la Foreign Language Enjoyment Scale (21 ítems) de Dewaele y MacIntyre (2014) $\alpha = \text{NI}$	La perseverancia en el estudio de la LE se mostró como un predictor significativo y elevado tanto del disfrute como del bienestar de los estudiantes.

Tabla 1. Extracción de los datos de los estudios ($n = 6$) (continuación)

Autores, año y país	Diseño	Participantes	Objetivo del estudio	Escalas	Principales resultados
9. Derakhshan y Fathi (2024) Irán	Diseño transversal, descriptivo y correlacional.	578 estudiantes iraníes universitarios de inglés como LE.	Explorar las relaciones entre disfrute, perseverancia, autoeficacia y engagement en el estudio online de una LE mediante un modelo de mediación.	Versión en iraní de la Grit-O (10 ítems) de Duckworht y Quinn (2009) $\alpha = 0.91$ 10 ítems de la escala de disfrute de Jiang y Dewaele (2019), basado en la medida original de Dewaele y MacIntyre (2014) $\alpha = 0.86$	Tanto la perseverancia como el disfrute fueron predictores del engagement en el estudio online de la LE. La autoeficacia medió parcialmente la relación entre disfrute y perseverancia, por un lado, y el engagement en el estudio, por otro lado.
10. Pawlak et al. (2022) Polonia	Diseño transversal, descriptivo y correlacional.	99 estudiantes polacos universitarios de inglés como LE.	Analizar las relaciones entre diferentes medidas de la perseverancia (general y específica en LE) y ansiedad, disfrute e intención de estudio de la lengua extranjera. Comprobar diferencias en las variables del estudio en función del género, edad y años de estudio de la LE	Versión en polaco de la Grit-O (10 ítems) de Duckworht y Quinn (2009) $\alpha = 0.80$ Versión en polaco de la L2 Grit Scale (Teimouri et al., 2020) (9 ítems). $\alpha = 0.82$ Versión en polaco de la Language Learning Enjoyment Scale (8 ítems), basado en la medida original de Dewaele y MacIntyre (2014) $\alpha = 0.77$	Se registraron relaciones significativas entre ambas medidas de la perseverancia y la ansiedad, el disfrute y la intención de estudio. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre géneros y años de estudio, pero sí entre participantes de distinta edad: los más jóvenes mostraron mayores niveles de determinación en el estudio de la LE.
11. Jin (2024) China	Diseño transversal, descriptivo y correlacional.	564 estudiantes chinos de academias de inglés como LE.	Examinar el papel del disfrute y la determinación como predictores del engagement académico en estudiantes de LE.	Versión en chino de la L2 Grit Scale (Teimouri et al., 2020) (9 ítems). $\alpha = 0.89$ 10 ítems de la adaptación de Jiang y Dewaele (2019) de la medida original de Dewaele y MacIntyre (2014) $\alpha = 0.91$	Tanto el disfrute como la perseverancia predijeron de forma significativa el engagement académico de los participantes. La perseverancia actuó como un mediador parcial en la relación entre disfrute y engagement.

Tabla 1. Extracción de los datos de los estudios (n = 6) (continuación)

Autores, año y país	Diseño	Participantes	Objetivo del estudio	Escalas	Principales resultados
12. Fathi et al. (2024) Irán	Diseño longitudinal de tipo cross-lagged.	1562 estudiantes universitarios iraníes de inglés como LE.	Explorar las relaciones recíprocas entre disfrute, el yo ideal y la perseverancia en LE en estudiantes de inglés como LE. Examinar el rol predictor de la mentalidad de crecimiento sobre el disfrute, el yo ideal y la perseverancia.	Versión en iraní de la Grit-O (10 ítems) de Duckworht y Quinn (2009) $\alpha = 0.86$ adaptación de Jiang y Dewaele (2019) de la medida original de Dewaele y MacIntyre (2014) $\alpha = 0.92$	Una mejor imagen ideal del yo en LE predijo de manera significativa mayores niveles de disfrute y perseverancia de los participantes posteriores. De manera similar, la mentalidad de crecimiento mostró una influencia significativa sobre el yo ideal, el disfrute y la perseverancia.
13. Mei (2024) China	Diseño transversal, descriptivo y correlacional.	1043 estudiantes chinos universitarios de inglés como LE.	Analizar el papel mediador de las emociones (disfrute y aburrimiento) en la relación entre autorregulación y perseverancia en estudiantes de LE.	Versión en chino de la L2 Grit Scale (Teimouri et al., 2020) (9 ítems). $\alpha = 0.89$ 3 ítems de la Adolescent English Achievement Emotion Questionnaire (Xu y Yang, 2017) referidos a disfrute en LE, basados en la medida original de Dewaele y MacIntyre (2014)	El disfrute y el aburrimiento mediaron parcialmente la relación entre la autorregulación y la perseverancia en los participantes. Se observaron relaciones positivas y significativas entre la determinación y el disfrute.

Notas: Grit: determinación o perseverancia, Enjoyment: disfrute, NI: no informado

CAPÍTULO 36

LA NECESIDAD DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA GIMNASIA RÍTMICA

ALDA REYNO*, NICOLÁS MEIRONE MATUS*, MARIANA DURÁN FONTECILLA*,
Y LILYAN VEGA-RAMÍREZ***

**Universidad de Playa Ancha; **Universidad Metropolitana Ciencias de la Educación;*

****Universidad de Alicante*

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la Perspectiva de Género (PG) es un tema que se encuentra en auge y en constantes disputas en distintas cuestiones relativas a la educación. En el caso de la Educación Física (EF), aún es posible evidenciar estereotipos de género que fomentan la desigualdad respecto a las prácticas físicas y/o deportivas vinculadas estrechamente, con las atribuciones de género más tradicionales. En el imaginario social, se observa cómo se vincula a niñas y mujeres con rasgos afectivos-expresivos y con actividades de ritmo, expresión, elasticidad, flexibilidad y coordinación; extendiendo la creencia de que la competitividad y la habilidad es propia de los niños y la tranquilidad y la cooperación de niñas (Ángel et al., 2007). Sobre esta misma línea, una de las alternativas que propone la PG para eliminar estas desigualdades, es la implementación de la Educación Sexual Afectiva e Integral (ESI), con el propósito de considerar la revisión sobre roles asignados a lo masculino y lo femenino históricamente (ONU, 2010). Debido a esto, las Naciones Unidas el año 2010, elaboraron un informe especial sobre la ESI en educación señalando que “la educación sexual debe estar libre de prejuicios y estereotipos que justifican la discriminación y violencia contra cualquier grupo, por ello necesariamente se debe incluir la PG en la educación sexual, favoreciendo un accionar crítico de las personas sobre la realidad que las circunda” (p.18). Es por ello, que la ausencia de la ESI puede ser considerado un factor que dificulta garantizar el cumplimiento de derechos, uno de ellos, la no discriminación en educación, particularmente para este estudio, la Gimnasia Rítmica (GR) como un deporte clave en la formación de docentes de EF.

La GR surgió a finales del siglo XIX, siendo sus orígenes la Gimnasia Femenina, la que se caracterizaba según las propuestas de Delsarte por incorporar en su ejecución la belleza y expresión de los movimientos de la época. En ella influyen las manifestaciones de la danza de Isidora Duncan, Ruth St. Denis y Laban entre otros.

Es importante señalar que la GR pone en juego tres grandes dimensiones de trabajo y aprendizajes importantes para el desarrollo corpóreo del estudiantado: la motriz, la perceptiva y la simbólica. La dimensión motriz y perceptiva permite que sus ejecutantes tomen conciencia de su cuerpo y como este se relaciona con el tiempo y

espacio. Sumando, en el plano simbólico, reflejado en la capacidad de cada persona de exteriorizar emociones y sentimientos. Es así como la práctica de este deporte pone a prueba el reconocimiento, la comparación, el análisis, la identificación, la clasificación y reproducción en todos sus ámbitos (Castayner, 1987).

La conciencia corporal, la espacialidad y la temporalidad son contenidos que se deben trabajar en la Educación Primaria. Es así como en los programas de Educación Física y Salud chilenos, están presentes desde los primeros años de escolaridad señalados explícitamente en los objetivos de aprendizajes basales del currículum educativo. En la educación secundaria el currículum de EF declara la posibilidad de que el profesorado puede enseñar directamente GR.

La GR es un deporte que se ha impartido siempre en las diferentes carreras de pedagogía en EF, sin embargo, en todas sin excepción, solo las mujeres la podían cursar. Los hombres paralelamente debían asistir al fútbol. La construcción de identidades femeninas y masculinas ha sido moldeada a través de la historia de acuerdo con distintas actividades expresivo-motrices y deportivas, replicando en la consagración de sesgos, roles y estereotipos de género. Desde temprana edad, las personas son socializadas para adaptarse a estos roles de género (Butler, 1993).

La ausencia de PG en la práctica pedagógica reproduce cultural y socialmente la desigualdad producto de una acción pedagógica impuesta, esto incluye actitudes, conductas y conocimientos entre otros aspectos. En esa línea, la GR en sus inicios, fue desarrollada como un deporte que trabajaba la femineidad de sus ejecutantes de acuerdo con su “rol” en la sociedad (Reyno y Meirone, 2024).

Actualmente, la literatura especializada indica que existe un reconocimiento sobre estas desigualdades y que producto de aquello, la sociedad está avanzando hacia una visión más inclusiva en las prácticas físico-deportivas. Las personas deberían sentirse libres de elegir sus prácticas y desarrollarse en cualquiera de ellas, independientemente de su género.

Es a partir del año 2018 que la GR en Chile, comienza una nueva etapa de apertura en la EF, transformándose en una práctica que incluye a todas las personas, sin excepción. Este hecho contribuye a su vez, a realizar acciones concretas para el proceso de implementación de la ley 21.369, que busca entre otros, erradicar la discriminación de género en el ámbito de la educación superior, atendiendo en este caso, la mirada curricular y los perfiles en la formación docente.

En vista a lo declarado, es que surge la inquietud de analizar la postura del estudiantado frente a la práctica de la GR y si acaso existe presencia o ausencia de PG en sus declaraciones.

Objetivo General

Analizar los conocimientos, posicionamiento y los posibles prejuicios del estudiantado de Educación Física desde una Perspectiva de Género dentro del contexto de la práctica de Gimnasia Rítmica.

MÉTODO

Es un estudio cualitativo de caso colectivo, de tipo transversal (Creswell y Poth, 2016).

La muestra estuvo compuesta por 50 estudiantes (54% género masculino, el 44,0% al género femenino y el 2% otros géneros) de la generación 2021, que cursaron la actividad curricular de GR de una universidad chilena con una edad promedio 21.3 años.

Para la recolección de la información se confeccionó y aplicó un instrumento conformado por 10 preguntas. Las cuatro primeras de carácter demográfico referidas al género, edad y experiencias deportivas previas del estudiantado. Las preguntas 5 a 7 consultan acerca de los conocimientos referidos a ESI en el colegio, a los conceptos tales como: género y expresión de género y lo que se entiende por masculinidad, feminidad y sexualidad. Las preguntas 8 a la 10 buscan obtener información acerca de si el estudiantado considera que la GR es un deporte de mujeres, si tendrán problemas al practicarlo por razones asociadas al género.

Para la aplicación del instrumento se utilizó la herramienta digital TYPEFORM una vez recibida la aprobación del comité de ética de la Universidad de Santiago de Chile. Se aplicó la encuesta el mismo día en el que comienza la actividad curricular, pues se pretende recolectar información que no se vea afectada por la adquisición de aprendizajes durante el desarrollo de esta.

El proceso de codificación fue realizado por tres investigadores/as basándose en dimensiones y categorías establecidas en el pre y post impacto. El procedimiento se llevó a cabo respetando las siguientes fases: una vez registradas las respuestas se traspasaron y los codificadores agregaron columnas para incorporar los acrónimos correspondientes. Se registraban las concordancias de la información obtenida, a continuación, se discutían las discrepancias, se aclaraban las dudas o clasificaciones que no estuviesen precisas. Para realizar la codificación se disponía de un listado de las Dimensiones y Categorías las que se detallan a continuación: Dimensión: Perspectiva de Género (DPG) con sus categorías Presencia de Perspectiva de Género (PPG), Ausencia de Perspectiva de Género (APG), Perspectiva de Género en Desarrollo (PGD) y la Dimensión Gimnasia Rítmica como actividad curricular y la Perspectiva de Género (GPG), con sus categorías: Gimnasia Rítmica como actividad curricular y la Presencia de Perspectiva de Género (GRP); Gimnasia Rítmica como actividad

curricular y la Ausencia de Perspectiva de Género (GRA), Gimnasia Rítmica y Perspectiva de Género (GRP).

Dimensiones y categorías

Dimensión Perspectiva de Género (DPG)

Se refiere a la declaración reflexiva y crítica en torno a las problemáticas de género ya sea que estén en directa relación con lo que define una sociedad tradicional y patriarcal o declaraciones que avalen la igualdad de oportunidades para todas las personas, sin importar su sexo y o género.

- Categoría "Presencia de Perspectiva de Género" (PPG)

Se refiere a la presencia de declaraciones que avalen la igualdad de oportunidades y derechos de las personas, no importando su sexo o género. Pretende cuantificar los enunciados o declaraciones que evidencian que las diferencias obedecen a un constructo social del género, las que avalan la igualdad de oportunidades y derechos de las personas en la práctica de actividades deportivas y otras.

Ej.: "Creo que son conceptos que nacieron para delimitar lo que "puede o no" hacer una persona, inventados por el ser humano para marcar una diferencia entre las personas". (PPG, E1, L1)

- Categoría "Ausencia de Perspectiva de Género" (APG)

Se refiere a la presencia de una perspectiva tradicional y patriarcal en torno al establecimiento de roles de género en la sociedad. Pretende cuantificar los enunciados o declaraciones que avalen la presencia de estereotipos, sesgos, brechas, prejuicios y barreras de género.

Ej.: "Masculinidad y feminidad son dos conceptos que se le atribuyen al sexo masculino y femenino respectivamente, es algo que "define al sexo" (APG, E9, L5)

- Categoría "Perspectiva de Género en Duda" (PGD)

Se refiere a los enunciados que denotan una posible presencia de perspectiva de género, pero poseen manejos erróneos de conceptos claves o se confunden ciertas ideas sobre el género, causando contradicciones en su discurso. Y/o declaran que están en un proceso de cambio personal acerca de las concepciones previamente aprendidas sobre la temática.

Ej.: "Yo entiendo estos términos como conceptos machistas, yo personalmente los uso, estoy tratando de cambiar este mal hábito, estos términos van hacia lo que debería hacer una mujer y un hombre respectivamente" (PGD, E47, L5)

- Categoría "El Entorno y la Perspectiva de Género" (EPG)

Se refiere a los enunciados que denotan cambios y/o actitudes positivas en el desarrollo de los pares durante la realización de clases y/o actividades. Declararán la presencia de un entorno cómodo o respetuoso, debido a que ya no se visibilizan

comentarios o actitudes que demuestren sesgos y/o estereotipos de género entre sus compañeros(as).

Ej: “Me he dado cuenta de que mis compañeros han cambiado su actitud durante el desarrollo del ramo, pues antes se burlaban o planteaban estereotipos sobre que la gimnasia es de niñas, pero ahora participan activamente de las clases y ya no hacen este tipo de comentarios. Hace que el entorno sea más respetuoso y cómodo para todas las personas”.

Dimensión Gimnasia Rítmica y la Perspectiva de Género (GPG)

Se refiere a los enunciados que declaran que los contenidos de la GR tienen relación con la percepción acerca de los roles de género, los estereotipos, los prejuicios, la historia del deporte

- Categoría “Gimnasia Rítmica y la Presencia de Perspectiva de Género” (GRP)

Se refiere a los enunciados que declaran que la GR debe ser practicada por cualquier persona, que no hay ninguna dificultad vinculada al género, los prejuicios, los estereotipos y la historia del deporte.

Ej.- Siempre he visto que en la TV son gimnastas mujeres, pero eso no indica que no pueda ser practicado por cualquier persona, si lo desea. (GRP, E7, L4)

- Categoría “Gimnasia Rítmica y la Ausencia de Perspectiva de Género” (GRA)

Se refiere a los enunciados que evidencian prejuicios internos y/o externos acerca de la práctica de la GR asociados a estereotipos, creencias y aprendizajes previos que ocasionan miedo, inseguridad o discriminación entre pares, familiares, otros.

Ej.: “Me podría sentir incómodo con la actividad curricular por el solo hecho de usar el vestuario” (GRA, E10, L 7)

- Categoría “Gimnasia Rítmica y Perspectiva de Género en Duda” (GRD)

Se refiere a los enunciados que declaran que la GR debe ser practicada por cualquier persona, sin embargo, demuestra incomodidad personal o de otras personas al momento de tener que practicarla, además de reconocer estereotipos de género implantados por la sociedad.

Ej.: “Mujeres y hombres la practican, pero si es socialmente visto que es un deporte más para mujeres” (GRD, E 2, L36)

Tabla 1. Dimensiones, Categorías y Acrónimos

Dimensiones y Categorías	Acrónimos
Dimensión: Perspectiva de Género	(DPG)
Categoría: Presencia de Perspectiva de Género	(PPG)
Categoría: Ausencia de Perspectiva de Género	(APG)
Categoría: Perspectiva de Género en duda	(PGD)
Dimensión: Gimnasia Rítmica y la Perspectiva de Género	(GPG)
Categoría: Gimnasia Rítmica y la Presencia de Perspectiva de Género	(GRP)
Categoría: Gimnasia Rítmica y la Ausencia de Perspectiva de Género	(GRA)
Categoría: Gimnasia Rítmica y la Perspectiva de Género en duda	(GRD)

RESULTADOS

Resultados

En relación con los conceptos sobre feminidad y masculinidad, que declara el estudiantado, se observa que el 34% refiere a que es una característica sexual y el 6% no responde (Tabla 2).

Tabla 2. Referido a lo que entiende el estudiantado por feminidad y masculinidad

Lo que entiende el estudiantado por feminidad y masculinidad	Frecuencia en % (n= 50)
Estudiantado que declara ser un constructo social	30,0%
Estudiantado que declara que es característica del sexo hombre masculino mujer femenino	34,0%
Estudiantado que no responde	6,0%

En relación con lo aprendido en clases de educación sexual en la escuela. El 63,5% de los enunciados refleja que no se trataba esta temática en el establecimiento donde estudiaron y un 16% señala haber aprendido una vez que ingresaron a la Universidad (Tabla 3).

Tabla 3. Lo aprendido en clases de educación sexual en la escuela

Lo aprendido en clases de educación sexual en la escuela	Frecuencia en % (n= 88)
Nada, poca o lo básico	63,5%
Aprendí por mi cuenta	11,3%
Aprendí en la universidad	16,0%
Mi familia era muy abierta	2,4%
Buena, pero con sesgo religioso	3,4%
Positiva, tengo conocimiento sobre sexualidad y género	6,0%

Se consulta acerca de lo aprendido en clases de educación sexual en la escuela y si se trataban los temas tales como: género o expresión de género. El 54% de los enunciados refleja que la temática se basaba en salud sexual y reproductiva, el 40% señala que no se trató esta temática y 6% señala haber aprendido acerca de género y sexo (Tabla 4).

Tabla 4. Conocimiento acerca de términos tales como: género, expresión de género

Conocimiento acerca de términos tales como: género, expresión de género	Frecuencia en % (n= 50)
Nada	40,0%
Básico, referido a salud sexual y reproductiva	54,0%
Si, acerca de género y sexo	6,0%

En relación con las respuestas obtenidas acerca de si las personas entrevistadas consideran que recibirán comentarios referidos al género, por parte de sus pares o de otros, por el hecho de practicar GR. El 88% declara no tener problemas con ello, siendo que el 22% está sorprendido que exista discriminación por género (Tabla 5).

Tabla 5. Opiniones de los pares referidas a género, con relación a la práctica de GR

Opiniones de los pares referidas a género, con relación a la práctica de GR	Frecuencia en % (n= 50)
No hay problema en relación con las opiniones referidas al género por parte de otras personas	88,0%
Sorprende la posibilidad que se emita opinión referida al género debido a la práctica de GR (GRA)	22,0%

Nota: Ej.: No, de hecho, la primera vez que tomé el ramo me sorprendió que sea un deporte tan discriminador en base al género (GRP)

DISCUSIÓN

Se consulta acerca de la formación en ESI recibida antes de ingresar a la universidad, con el propósito de saber que conocimientos tiene el estudiantado sobre sexo, género, estereotipo y otros. La mayoría del estudiantado refiere haber tenido poca o básica educación sexual formal y sistemática en el colegio, debido a que en las instancias en que se abordan estas temáticas, se tratan temas como la prevención del embarazo, el uso de técnicas anticonceptivas y otras temáticas bajo una mirada reduccionista biológica más cercana a la salud sexual. En ese sentido la ONU (2010) señala que, la escuela es el espacio idóneo para educar en el pensamiento crítico respecto a las distintas experiencias humanas, en tanto sus formas de relaciones y en el ámbito de la sexualidad humana “sin reducir el tema a un abordaje biológico de la reproducción” (pp. 5-6).

Lo declarado, además, tiene estrecha relación con la alternancia de programas de gobierno que existió en Chile, entre los años 2006 y 2022, unos que apoyaban la educación sexual y otros que retroceden o impiden el desarrollo de esta materia (Cubillos, 2019). Chile se encuentra todavía en desarrollo en cuanto a la implementación de estrategias de educación sexual en niños y adolescentes, encontrándose último del ranking en un estudio que compara países dentro de Latinoamérica y el Caribe (Robles y Toro, 2020).

La ESI plantea lo necesario que es propiciar espacios concretos para la profundización y la consecuente reflexión en cuanto a sus objetivos y alcances, como una forma de aprender y enseñar en particular, innovando en el currículum, pero también en las dinámicas de poder que se encuentran ocultas en el aula (Kincheloe y McLaren, 2011). Bajo esta mirada, la ESI busca transformar el pensamiento reduccionista de la sexualidad, hacia un pensamiento más crítico y holístico, basado en la importancia de comprender las relaciones humanas desde la primera infancia. Para que la educación sexual avance en el logro de sus propósitos, se hace indispensable contar con educación en y con perspectiva de género (ONU, 2010).

El cuidado, el autoconocimiento, la responsabilidad y la afectividad, deben ser temáticas tratadas (educadas) por quienes son responsables dentro las instituciones educativas, en todos los niveles, sin dejar de lado la responsabilidad que también les compete a las familias, como primeros agentes educativos y socializadores. En ese aspecto, hay estudiantes que señalan haber aprendido por su cuenta, lo que no sorprende debido a que en Chile las familias pueden optar sobre qué pueden aprender sus hijos respecto a la educación sexual (Galaz y Poblete, 2019) reflejando una controversia ya que las familias a su vez tampoco han recibido una ESI formal. Uno de los principales desafíos para la transformación social, es el compromiso de las familias y las comunidades en estos temas. Según diversos estudios, en algunos países se señala que un tercio de las jóvenes y un quinto de los jóvenes de entre 15 y 19 años afirman nunca haber abordado con sus padres temas relativos a la sexualidad (ONU, 2010.)

Una parte del estudiantado que participó de este estudio declara haber aprendido en la universidad algunas temáticas sobre PG, en vista de que consideran que es un espacio seguro en el que, se puede dialogar y profundizar al respecto. Sin embargo, al ser consultados sobre sus conocimientos en PG, desconocen lo que esto representa en términos educativos o epistémicos, identificando algunos elementos que engloban a la PG, pero más bien como un discurso aprendido, que no constituye el significado y lo complejo de su abordaje e implementación, desde una mirada educativa.

Las universidades en respuesta a la Ley 21.369 de 2021 y por medio de las oficinas y direcciones de género, diseñaron acciones concretas para dar respuesta a la política pública que rige actualmente, implementando cursos o Minors relacionados a la temática, como es el caso de la universidad estudiada. Todo con el propósito de incorporar la PG en sus programas de estudios, perfiles de egreso, etc. Es una meta que el Ministerio de Educación chileno tiene establecida para el 2030. Escudero (2018) señala que es deber de las instituciones de educación superior adoptar un rol proactivo en el fomento de la PG, para cumplir con su rol educativo y social.

El estudiantado declara haber practicado algún deporte en la escuela. Sin embargo, la minoría cursó algún deporte y/o actividad de expresivo motriz. Solo dos mujeres señalan haber ejercitado GR. Aspecto que no sorprende, debido a que no todo el profesorado de EF tenía conocimiento del deporte. Es desde el año 2018 que recién se imparte para todas las personas sin excepción. Curiosamente, en España, a pesar de ser reconocido mundialmente como un país en el que se practica GR es declarado un deporte “no muy visto, ni valorado por la sociedad” (García, 2023, p.5).

En cuanto a los resultados sobre que comprenden por feminidad y masculinidad, en el entendido que no sólo describen características asociadas tradicionalmente a mujeres y hombres, respectivamente. Sino que, además, asociado a la feminidad se infieren cualidades tales como: la sensibilidad, la empatía, la delicadeza y el cuidado, mientras que la masculinidad a la fuerza, la racionalidad, la competitividad y la independencia. Llama la atención que la mayoría del estudiantado no responde a esta pregunta, y los que sí, declaran que son constructos culturales e impuestos por la sociedad. Según Lamas (1996) es necesario comprender que las características o estereotipos aprendidos socioculturalmente como las actitudes, valores, comportamientos entre otros, se asumen mediante un complejo proceso individual y social: el proceso de adquisición del género.

En primera instancia, las respuestas entregadas por los y las encuestadas indican que son personas que presentan PG. Sin embargo, habiendo declarado que todas las personas pueden practicar este deporte, al consultarles específicamente sobre GR, aparecen los estereotipos y prejuicios.

Estas asociaciones son el resultado de procesos históricos, culturales y sociales que han asignado roles y expectativas específicas a las personas, lo que se refleja en los comentarios emitidos por el estudiantado. Desde temprana edad, las personas son socializadas para adaptarse a estos roles de género (Butler, 1993).

CONCLUSIONES

En relación con la presencia o ausencia de PG por parte del estudiantado entrevistado, se detecta que existe conocimiento acerca de la temática, pero se observa un discurso aprendido y repetitivo desde lo conceptual, que no representa la profundidad y complejidad de la PG y su alcance. Agradecen la posibilidad de conversar acerca de temas referidos al género, PG y otros en la universidad.

En relación con la ESI, queda de manifiesto la ausencia de esta perspectiva en la formación básica o media del estudiantado, lo que dificulta la comprensión, reflexión y análisis crítico de estas temáticas, dejando un vacío evidente en la formación integral y la educación en derechos humanos, como eje central en estas materias.

El estudiantado, considera que la universidad representa un espacio seguro de conversación y agradecen la aclaración de los conceptos referidos a estereotipos de género, sesgos de género y prejuicios referidos a la práctica de los diferentes deportes.

Existe contradicción en las opiniones declaradas por el estudiantado, dado que señalan tener PG y que todas las personas tienen los mismos derechos y posibilidades, sin embargo, al momento de ejemplificar o vincularlo con la GR, surgen los estereotipos asociados a la feminidad.

En este diagnóstico inicial, se observa que se sigue perpetuando una cultura patriarcal y discriminatoria, por lo que existe la necesidad de implementarla en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, su didáctica y en la formulación de su currículo en general. Se considera que el aprendizaje de la GR desde lo teórico como lo práctico y su directa relación con la presencia de estereotipos de género y prejuicios asociados al deporte, son una excelente oportunidad para plantear las temáticas referidas a la PG y sus implicancias.

Esta situación permite el espacio para el diálogo, análisis y reflexión acerca de la masculinidad frágil, respecto a cómo la PG, contribuye a la performatividad libre de los hombres, quebrando los esquemas de la masculinidad hegemónica.

La investigación señala la urgencia de adoptar medidas para integrar de manera efectiva la PG y la ESI, en la formación de profesores de EF. Se reconoce que aún persisten los estereotipos, en especial en actividades deportivas que históricamente han sido consideradas de mujeres, como es el caso de la GR. Los resultados obtenidos aportarán información para la implementación de la PG y la ESI en la carrera de pedagogía de Educación Física, así como en su transversalización a nivel institucional, generando, además, un efecto multiplicador hacia el sistema escolar.

La importancia de esta información radica en que sostener que la GR es un deporte excluyente debido a género, el profesorado de EF del futuro no lo impartirá en sus clases, alejando la posibilidad que todas las personas puedan expresar sus sentimientos a través del movimiento corporal, excluyendo a quienes encuentren en este deporte la posibilidad de disfrutar de la gimnasia, la música y la danza. La utilización de aparatos quedaría marginada, perdiendo oportunidad de trabajo de manipulación con diferentes objetos en el espacio y en el tiempo, limitando así, el desarrollo de las habilidades perceptivo-motrices de sus educandos.

Es esencial reconocer que la GR, es una disciplina que enriquece a la EFI. Por esto, garantizar un enfoque inclusivo permite que cada persona tenga la oportunidad de disfrutar y beneficiarse de este arte y deporte.

REFERENCIAS

- Ángel, J.B., García, E.F., y Zamorano, M.Á.S. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(2).
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan*. Paidós. Recuperado de: <https://reddesalud.org/apc-aa-files/1342d291dfef7a4d531a2a778bc9da8e/butler-judith-cuerpos-que-importan.pdf>
- Castañer, M. (1987). Dimensión educativa de la gimnástica rítmica. *Apunts. Educació Física Esports*, 9, 53-56.
- Castro, M. (2023). *Pedagogía feminista y educación física: diseño y análisis de la intervención* [Tesis doctoral]. Universidade da Coruña, España.
- Creswell, J. y Poth, C. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Cubillos, J. (2019). Continuidades y rupturas: La política de salud sexual y reproductiva chilena en cuatro gobiernos. *Polis Revista Latinoamericana*, 18(53), 140-166. Recuperado de: doi:10.32735/s0718-6568/2019-n53-1387
- Escudero, C.C. (2018). El deporte está en disputa. Reflexiones en torno al enfoque de género de la política nacional de actividades físicas y deporte 2016-2025. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(4).
- Galaz, C. y Poblete, R. (2019). Políticas públicas educativas y las sexualidades en Chile post-dictadura: opacidades e híper-visibilidades de sujetos LGTBI. *Educación y Política*, 35(74), 251-269. doi:10.1590/0104-4060.62610
- García, N. (2023). *La Gimnasia Rítmica como propuesta de unidad didáctica en Educación Física de Educación Primaria* [Trabajo de fin de grado]. Universidad Rey Juan Carlos.
- Kincheloe, J.L. y McLaren, P. (2011). Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 283-314). Sage Publications.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNT*, 8. Recuperado de: https://www.ses.unam.mx/cursos2007/pdf/genero_perspectiva.pdf
- Ley 21.369 de 2021. (15 de septiembre de 2021). Regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023>
- Organización de las Naciones Unidas (2010). Asamblea General Distr. general 23 de julio de 2010. Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación. Recuperado de: <https://www.movilh.cl/documentacion/Derecho%20humano%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20sexual.pdf>
- Reyno, A. y Meirone, N. (2024). Gimnasia Rítmica en Chile. Los primeros varones. *Retos*, 51, 285-293. Recuperado de doi:10.47197/retos.v51.99898
- Robles, E.F.M. y Toro, E.M.R. (2020). Factores que influyen en la implementación de una política pública de educación sexual integral: Casos Chile y Costa Rica. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 11(1), 10-35. doi:10.7770/rchdcp-V11N1-art2200

CAPÍTULO 37

METODOLOGÍAS PARA EL FOMENTO DEL BIENESTAR PSICOSOCIAL EN EL CONTEXTO PSICOSOCIOEDUCATIVO: UNA INVESTIGACIÓN TEÓRICA

ANA BELÉN BELMONTE ARÉVALO
Grado en Pedagogía

INTRODUCCIÓN

El bienestar psicosocial en los contextos educativos ha ganado cada vez más atención en los últimos años debido a su impacto en el rendimiento académico y el desarrollo integral de los estudiantes. El bienestar psicosocial se refiere a un estado en el que los individuos experimentan satisfacción con la vida, control emocional y relaciones interpersonales saludables (Lescano-Guerrero, 2024). Este estado de bienestar es crucial en el ámbito educativo, ya que fomenta un ambiente propicio para el aprendizaje, contribuyendo no solo al desarrollo académico, sino también al fortalecimiento de habilidades emocionales y sociales que serán fundamentales en la vida de los estudiantes (Peñates-Paternina, 2023).

En la búsqueda de metodologías que favorezcan el bienestar psicosocial, diversos investigadores han identificado enfoques que destacan por su eficacia, como la psicología positiva y la educación socioemocional. Estos enfoques abordan el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, favoreciendo competencias como la resiliencia y la empatía (Cubillos et al., 2020). Sin embargo, es importante reconocer que la efectividad de estas metodologías depende del contexto educativo y de la capacidad de los docentes para adaptarlas a las necesidades de los estudiantes (Lescano-Guerrero, 2024).

Pese a los avances en la investigación sobre bienestar psicosocial en contextos educativos, aún existe debate sobre qué metodologías son más efectivas y cómo deben implementarse. Esta investigación busca realizar una revisión teórica para identificar metodologías que promuevan el bienestar psicosocial, resaltando factores de éxito y desafíos asociados a su implementación.

Hipótesis y objetivos

La hipótesis central de esta investigación es que las metodologías basadas en el desarrollo de habilidades socioemocionales y en la creación de un ambiente inclusivo y positivo tienen un impacto significativo en el bienestar psicosocial de los estudiantes.

Los objetivos específicos de esta investigación son:

Identificar y analizar metodologías efectivas para fomentar el bienestar psicosocial en contextos psicosocioeducativos.

Determinar factores clave para la implementación exitosa de estas metodologías.

Evaluar el impacto de programas de psicología positiva y educación socioemocional en el bienestar psicosocial de los estudiantes.

METODOLOGÍA

Para cumplir con estos objetivos, se realizó una revisión sistemática de literatura en bases de datos como PsycINFO, ERIC, Scopus y Web of Science. Estas bases de datos son ampliamente reconocidas en las áreas de psicología y ciencias de la educación, y proporcionan una amplia gama de estudios relacionados con el bienestar psicosocial en la educación.

Criterios de inclusión y exclusión

Para asegurar la calidad de los estudios seleccionados, se establecieron criterios específicos:

Criterios de inclusión: artículos publicados en los últimos 10 años; estudios que aborden metodologías para mejorar el bienestar psicosocial; publicaciones en inglés o español; y estudios empíricos o revisiones sistemáticas.

Criterios de exclusión: artículos que no se centren en el contexto educativo; estudios sin datos sobre el impacto en el bienestar psicosocial; documentos de opinión o publicaciones sin revisión por pares.

El proceso de selección de artículos siguió un modelo PRISMA que incluyó las siguientes etapas:

Identificación: búsqueda inicial con términos clave como “bienestar psicosocial”, “educación socioemocional” y “psicología positiva en educación”.

Filtrado: eliminación de estudios duplicados y selección preliminar.

Evaluación: revisión exhaustiva de los estudios preseleccionados para confirmar su relevancia.

Inclusión: selección final de artículos para análisis y discusión.

RESULTADOS

Los estudios revisados permitieron identificar cuatro enfoques metodológicos principales que han mostrado eficacia en la promoción del bienestar psicosocial en contextos educativos.

Programas de Psicología Positiva

La psicología positiva busca potenciar aspectos como el optimismo, la gratitud y el establecimiento de relaciones saludables. Autores como Cruz-Borbor y Suarez-Merejildo (2024) han documentado que prácticas como el registro de momentos de gratitud y el establecimiento de metas personales ayudan a incrementar la satisfacción con la vida y la resiliencia emocional en los estudiantes. Sin embargo, se ha observado que los beneficios de estos programas pueden ser temporales y que, para garantizar resultados duraderos, es crucial una implementación constante y sostenible (Castillo et al., 2024).

Factores clave para el éxito

Implementación continua: los programas deben estar integrados de forma regular en el currículo para asegurar su eficacia a largo plazo.

Formación docente: los maestros necesitan formación específica en psicología positiva para liderar estos programas con éxito.

Adaptación cultural y contextual: es fundamental que los programas estén adaptados a las particularidades culturales y socioeconómicas de cada contexto educativo.

Educación Socioemocional

La educación socioemocional se centra en el desarrollo de competencias como la empatía, la regulación emocional y la toma de decisiones responsables. Cera (2024) muestra que este tipo de educación puede reducir conflictos y mejorar habilidades interpersonales entre estudiantes. Además, las competencias socioemocionales se han correlacionado con un mejor rendimiento académico y una mayor satisfacción escolar. Sin embargo, la implementación efectiva de estos programas depende de que los docentes tengan el apoyo y la formación adecuada para llevar a cabo estas iniciativas.

Factores clave para el éxito

Apoyo institucional: el compromiso de la institución educativa es esencial para facilitar recursos y tiempo para la implementación de estos programas.

Capacitación continua: los docentes deben recibir formación continua en educación socioemocional.

Enfoque participativo: involucrar a los estudiantes activamente en el proceso, lo cual fomenta una experiencia de aprendizaje más significativa.

Aprendizaje Cooperativo

Los métodos de aprendizaje cooperativo fomentan el trabajo en equipo, el respeto y la comunicación efectiva. Los estudios indican que esta metodología mejora la cohesión social y reduce el aislamiento entre los estudiantes, contribuyendo a un mayor sentido de pertenencia y motivación para aprender (Zavaleta-Ferrer, 2023). Además, los estudiantes que participan en actividades cooperativas desarrollan un sentido de interdependencia y de responsabilidad compartida, lo cual refuerza su bienestar psicosocial.

Factores clave para el éxito

Ambientes inclusivos: crear espacios en los que todos los estudiantes sientan que sus ideas son valoradas y sus contribuciones, reconocidas.

Estructuración adecuada: dividir tareas de forma equitativa para que todos los estudiantes tengan roles definidos y oportunidades de participación activa.

Evaluación grupal e individual: es importante valorar tanto el trabajo grupal como las contribuciones individuales para motivar a los estudiantes a participar de manera significativa.

Intervenciones de Mindfulness

El mindfulness o atención plena se ha utilizado en el ámbito educativo para ayudar a los estudiantes a gestionar el estrés y desarrollar una conciencia plena de sus emociones y pensamientos. Montes-Reina (2021) señala que esta práctica contribuye a reducir los niveles de ansiedad y estrés, mejorando el bienestar psicosocial. Aunque los beneficios del mindfulness son bien documentados, su efectividad depende en gran medida de la constancia en la práctica y de la disposición de los estudiantes a participar activamente.

Factores clave para el éxito

Regularidad en la práctica: la atención plena debe practicarse regularmente para lograr beneficios sostenibles.

Disposición del estudiante: la motivación y compromiso del estudiante es crucial para que la práctica sea efectiva.

Capacitación de los instructores: los docentes deben recibir formación adecuada en mindfulness para guiar eficazmente a los estudiantes en esta práctica.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados de esta revisión teórica destacan la efectividad de diversas metodologías en el fomento del bienestar psicosocial en el contexto educativo, señalando la importancia de un enfoque integral que combine el desarrollo de habilidades socioemocionales y la promoción de un ambiente inclusivo y positivo.

En primer lugar, los programas de psicología positiva han mostrado beneficios claros en la satisfacción vital y la resiliencia emocional de los estudiantes, al fomentar cualidades como la gratitud, el optimismo y la formación de relaciones interpersonales saludables. Estudios como los de Cruz-Borbor y Suarez-Merejildo (2024) confirman que actividades prácticas, como el registro de momentos de gratitud y el establecimiento de metas personales, contribuyen a que los estudiantes experimenten mayores niveles de satisfacción y bienestar. Sin embargo, la literatura revisada sugiere que estos efectos suelen ser temporales si los programas no se implementan de manera constante y sostenida. Como señalan Castillo et al. (2024), la durabilidad de los beneficios en los estudiantes depende de la continuidad del programa y de que este esté bien integrado en el currículo escolar. Además, el éxito de estos programas también está condicionado por el contexto cultural y la disposición de los estudiantes y docentes a participar en actividades que promuevan el bienestar emocional.

La educación socioemocional representa otra metodología efectiva para el bienestar psicosocial. Al centrarse en habilidades como la empatía, la regulación emocional y la toma de decisiones responsables, estos programas han demostrado mejorar no solo el bienestar personal de los estudiantes, sino también el clima de aula. Cera (2024) destaca que los estudiantes que desarrollan competencias socioemocionales muestran un mejor rendimiento académico y una mayor satisfacción en su experiencia escolar. Sin embargo, la efectividad de estos programas depende en gran medida de la capacitación de los docentes en el ámbito socioemocional y del apoyo institucional para su implementación. Esto plantea un reto importante: aunque el enfoque socioemocional ha demostrado ser eficaz, su impacto positivo es limitado si los docentes no cuentan con las herramientas y recursos necesarios para enseñar y modelar estas habilidades de manera efectiva. La literatura subraya que los programas de educación socioemocional requieren de un respaldo sólido por parte de la administración escolar y de políticas educativas que aseguren la formación continua de los docentes en esta área, de modo que puedan adaptarse a las necesidades emocionales y sociales de sus estudiantes.

Los modelos de aprendizaje cooperativo también han evidenciado un efecto positivo en el bienestar psicosocial de los estudiantes al promover el trabajo en equipo, el respeto y la comunicación efectiva. Zevalleta-Ferrer (2023) concluye que el aprendizaje cooperativo no solo mejora la cohesión social, sino que también reduce el

aislamiento y aumenta el sentido de pertenencia en los estudiantes. Además, el aprendizaje cooperativo fomenta un ambiente de colaboración que permite a los estudiantes desarrollar un mayor compromiso con su propio aprendizaje y con el de sus compañeros. No obstante, se ha observado que, para maximizar los beneficios del aprendizaje cooperativo, es crucial que los docentes estén capacitados en técnicas específicas que fomenten la participación equitativa y la resolución de conflictos en grupo. Si bien esta metodología tiene un impacto significativo en el bienestar psicosocial, su implementación efectiva requiere de un diseño estructurado y de una orientación constante por parte del docente, lo cual puede ser un desafío en contextos con limitaciones de tiempo y recursos.

Por último, las intervenciones de *mindfulness* o atención plena han demostrado reducir de manera efectiva el estrés y la ansiedad en los estudiantes, elementos que son críticos para el bienestar psicosocial. Según Montes-Reina (2021), las prácticas de *mindfulness* permiten a los estudiantes desarrollar una mayor conciencia de sus pensamientos y emociones, lo que les ayuda a manejar el estrés y a regular sus emociones de manera más efectiva. A pesar de estos beneficios, la efectividad del *mindfulness* está condicionada por la constancia con la que se practique y la disposición de los estudiantes a participar activamente en estas actividades. Algunos estudios sugieren que el *mindfulness* es particularmente efectivo cuando se integra como una práctica diaria y no como una intervención aislada. Además, el compromiso del profesorado en la aplicación de estas técnicas es esencial para crear una cultura de *mindfulness* en el aula que promueva el bienestar continuo.

CONCLUSIONES

En conclusión, los hallazgos de esta revisión teórica subrayan la importancia de integrar metodologías centradas en el bienestar psicosocial dentro del contexto educativo. Las metodologías de psicología positiva y educación socioemocional han demostrado ser efectivas en el desarrollo de habilidades clave como la resiliencia, la empatía y la capacidad de autorregulación emocional, elementos fundamentales para la adaptación y el éxito en el entorno escolar. Estas metodologías no solo benefician a los estudiantes en el plano personal, sino que también mejoran el clima general del aula, fomentando un ambiente más armonioso y propicio para el aprendizaje.

Sin embargo, para que estas metodologías alcancen su máximo potencial, es esencial contar con el apoyo de políticas educativas que promuevan la formación continua de los docentes en estos enfoques. La implementación de programas de psicología positiva y educación socioemocional, así como de modelos de aprendizaje cooperativo y técnicas de *mindfulness*, requiere de un compromiso institucional que garantice que estas prácticas no sean esporádicas, sino que formen parte integral del currículo escolar y de la cultura de la institución. Como sugieren Herrera-Litardo y

Pacheco-Sánchez (2024), el éxito de estas metodologías también depende del contexto educativo y de los recursos disponibles, lo que plantea un desafío en instituciones con limitaciones económicas o de personal capacitado.

La evidencia recopilada sugiere que el bienestar psicosocial debería ser un objetivo primordial en los programas educativos, ya que el desarrollo de habilidades socioemocionales tiene efectos duraderos en la vida de los estudiantes, no solo en su experiencia escolar, sino también en su vida futura. Las intervenciones de mindfulness, aunque efectivas en la reducción de estrés y ansiedad, presentan el desafío de requerir constancia y una disposición positiva por parte de los estudiantes y del profesorado. Los programas de aprendizaje cooperativo también se destacan como una metodología que, al fomentar la cohesión social y el sentido de pertenencia, contribuye a una experiencia educativa más enriquecedora y satisfactoria.

En definitiva, el fomento del bienestar psicosocial en el contexto educativo representa una inversión en el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo no solo su bienestar actual, sino también sus competencias para enfrentar los desafíos futuros. Para lograr esto, es fundamental que las instituciones educativas, junto con los responsables de la política educativa, reconozcan la importancia de estas metodologías y apoyen su implementación sostenida y estructurada.

REFERENCIAS

Castillo, N.E.R., Parra, N.K.S., Pinela, Á.V.S., y Barco, S.A.M. (2024). Educomunicación en entornos virtuales, enfoque Psico-Educativo. *Reincisol*, 3(6), 4314-4333.

CERA, F.Y.G. (2024). *Programa psicoeducativo para la prevención del intento suicida en estudiantes de preuniversitario en Las Tunas* (Tesis doctoral, Universidad de la Habana).

Cruz, L.M. y Suárez, C.N. (2024). Sistematización del proceso Psicoeducativo sobre sexualidad en adolescentes de 12 a 15 años en usuarios de un Centro de Salud (Tesis de licenciatura).

Cubillos, N.S., Charry, V.C.G., Losada, L.V.Z., y Usme, O.S.D. (2020). Intervenciones en violencia de género en pareja: Artículo de Revisión de la Literatura. *Revista Cuidarte*, 11(3).

Cuyuch, K. (2022). *Módulo de capacitación psicoeducativo para la prevención de la violencia en el noviazgo durante la adolescencia con énfasis en las TIC dirigido a equipo técnico de apoyo del Programa SOS Joven de Aldeas Infantiles SOS*.

Herrera, J.J. y Pacheco, J.D. (2024). Sistematización del proceso psicoeducativo de niños y niñas de 9 a 11 años con dificultades académicas en un centro de educación (Tesis de licenciatura).

Lescano, J.D. (2024). *El efecto del estrés laboral en el bienestar psicológico de los docentes de la Unidad Educativa "Glenn Doman" de la Ciudad de Ambato* (Tesis de maestría, Quito: Universidad de las Américas).

Montes, M.P. (2021). Parentalidad positiva y bienestar psicológico en padres de niños con síndrome de Down de un centro educativo básico especial en Trujillo.

Peñaranda, M.J.C. y Guerrero, V.L. Validación de un Programa Psicoeducativo Sobre el Estrés Laboral en Profesores Universitarios Basado en las Técnicas del Mindfulness y ACT.

Peñates, L.Á. (2023). Diseño de un programa psicoeducativo para el fomento de una cultura de paz y no violencia encaminada a estudiantes de San Vicente del Caguán Caquetá.

Zavaleta, M.M. (2023). *Programa de Intervención Psicológica en el bienestar psicológico en los adolescentes de una IEE del Porvenir.*

CAPÍTULO 38

LA NECESIDAD DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE A TRAVÉS DE PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN EN SALUD: LÍNEAS PARA EL DISEÑO DE UN PROGRAMA

ALEJANDRO PÉREZ GUTIÉRREZ

*Grupo de Investigación en Educación, Actividad Física y Salud (GIES-10).
Departamento de Didáctica, organización escolar y métodos de investigación,
Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, Universidad de Vigo*

INTRODUCCIÓN

El concepto de salud ha ido evolucionando de la mano de las sociedades modernas, pasando desde el simple concepto de ausencia de patologías hasta la concepción actual, que considera al ser humano como un ser bio-psico-social que necesita un equilibrio entre las dimensiones que lo integran; es decir, desde el ámbito social, psicológico y biológico. Junto con este desarrollo del concepto de salud, también ha variado la concepción que estas sociedades modernas tienen de su propia salud, siendo necesaria una comprensión holística del ser humano (Gavidia, 2021).

Paralelamente también ha evolucionado el concepto de alfabetización en salud, que ha pasado de la capacidad de las personas para leer y escribir sobre temas relacionados con la salud al concepto actual, es decir, a la habilidad de comprender, evaluar y utilizar la información de salud que reciben de múltiples fuentes para tomar decisiones informadas y conscientes y participar en la gestión de su propia salud (Nutbeam, 2000). Este concepto de alfabetización en salud está en constante relación con los determinantes de salud de las sociedades, siendo de especial importancia para los integrantes de estas sociedades, al permitirles tomar decisiones informadas sobre su salud, mejorar su bienestar y, al mismo tiempo, participar de forma activa en la salud de sus comunidades (Sørensen et al., 2012).

A partir de la Carta de Ottawa (1986), uno de los principales trabajos que han desarrollado las sociedades para mejorar la salud de sus poblaciones ha sido la creación de ambientes favorables para el desarrollo de intervenciones de promoción de la salud y educación para la salud de sus ciudadanos. Ante la creciente complejidad de muchos sistemas sanitarios en todo el mundo, cada vez es más necesario que las personas posean las competencias necesarias para relacionarse con los servicios y la información sanitarios.

A través del análisis de estos conceptos se puede observar la importante relación que existe entre la necesidad de una adecuada alfabetización en salud y las escuelas,

ya que son los lugares donde las futuras sociedades obtienen los conceptos y hábitos que les permitirán desarrollar conductas de salud que influirán en sus comunidades (Okan, Paakkari, y Dadaczynski, 2020; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2016). Tal y como indican Juvinyà-Canal (2021) y Paakkari y Okan (2019), la necesidad de promover la alfabetización en salud de los estudiantes a través de la escuela ha sido ampliamente reconocida. Por lo tanto, la escuela juega un importante papel para permitir que las bases de la alfabetización en salud se desarrollen desde la niñez. Al mismo tiempo, indica la necesidad de implicar a todos los miembros de la comunidad educativa y de sus comunidades en el fomento de la salud y del aprendizaje de hábitos y conceptos de promoción y educación para la salud. Tal y como indican Nash, Patterson, Flittner, Elmer, y Osborne (2021), la alfabetización en salud debe ser apoyada por el entorno escolar en su conjunto (profesores, padres y comunidad escolar en general) a través de estrategias políticas y prácticas educativas.

En nuestro país, la alfabetización en salud en las escuelas suele ser enseñada por los profesionales de educación infantil o primaria, y el alumnado convive con ellos una media de seis a ocho horas lectivas todos los días. Además, en la mayor parte de las comunidades educativas de nuestro país no contamos con profesionales especializados en salud escolar, como la enfermera escolar. Esto se debe a que, a pesar de que estos docentes de educación primaria e infantil presentan en su currículo educativo contenidos relacionados con la alfabetización en salud, sería necesaria la realización de programas de desarrollo formativo en este sentido (Alonso y Campo, 2015).

Tal y como indican De Buhr, Ewers, y Tannen (2020) y Lamanauskas (2018), la importancia de esta formación radica en que el profesorado suele tener dificultades para transmitir conocimientos relacionados con la alfabetización en salud, bien porque no le interesa, porque no se siente cómodo o familiarizado con esos términos (Barwood, Penney, y Cunningham, 2017), o bien porque en muchas ocasiones no presentan ni las habilidades ni los recursos necesarios para apoyar el desarrollo de la alfabetización en salud de los estudiantes y sus comunidades (Otten, Nash, y Patterson, 2023).

Es fundamental que los adolescentes desarrollen conocimientos sobre alfabetización en salud, ya que esto repercute positivamente en los resultados sanitarios y en la salud de las comunidades en su conjunto. El escaso número de estudios que se han centrado en los conocimientos y actitudes de los profesores indica que estos se enfrentan a retos a la hora de navegar por la naturaleza polifacética de la información sobre salud y de aplicar la información relacionada con la salud en una variedad de contextos (Peralta, Cinelli, Marvell, y Nash, 2022). Por lo tanto, siguiendo las indicaciones que propone Gavidia (2021), uno de los puntos clave para la correcta transmisión de la alfabetización en salud en las escuelas es la

completa formación del equipo educativo, ya que a través de este desarrollo profesional se pueden obtener las actitudes, valores, conocimientos y hábitos necesarios para el desarrollo de escuelas promotoras de salud. Al mismo tiempo, también se les tiene que dotar de todas aquellas habilidades y materiales necesarios para permitir el desarrollo de la alfabetización en salud de estos estudiantes y de sus comunidades (Otten, Nash, y Patterson, 2023).

Estado de la cuestión

A pesar de la gran importancia que se le está dando a los programas de alfabetización en salud en la escuela por parte de la mayoría de organizaciones internacionales, apenas hemos encontrado literatura que evidencia la importancia de los programas de alfabetización en salud del profesorado. La mayoría de estos programas son de reciente creación y se encuentran en países de habla inglesa.

Las organizaciones internacionales tales como la Asociación para la Salud Escolar en Europa (Schools for Health in Europe) (Okan, Paakkari, y Dadaczynski, 2020), o la Autoridad Australiana de Planes de Estudios, Evaluación e Informes (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority) (2012) indican, a través de sus informes la especial importancia que tiene la alfabetización en salud del profesorado para el desarrollo de la alfabetización en salud de sus alumnos, debido a que estos docentes son los principales responsables de la adquisición de hábitos saludables en el alumnado al que enseñan. Esta concepción también está en línea con Paakkari y Okan (2019), Peterson, Cooper, y Laird (2001), y Sørensen y Okan (2020), quienes enfatizan la relación directa que existe entre el grado de alfabetización en salud de los alumnos y sus profesores. Además, diversos estudios indican que una mayor alfabetización en salud por parte de los docentes repercutirá en una mejor comprensión y consolidación de estos conceptos por parte de los estudiantes (Nash et al., 2020; Peralta, Cinelli, Marvell, y Nash, 2022; Peterson, Cooper, y Laird, 2001; Sorensen y Okan, 2020).

Por lo tanto, el objetivo principal de nuestro trabajo será definir las líneas para el diseño de un programa de alfabetización en salud para el profesorado.

Diseño del programa

Las fases para el diseño de un programa de alfabetización en salud para el profesorado son las mismas que para el diseño de cualquier otro programa de alfabetización en salud comunitario o escolar.

La primera etapa de este programa consistiría en una evaluación de las necesidades que permita identificar el grado de alfabetización en salud de los docentes. La gran mayoría de los estudios encontrados utilizan una metodología mixta, es decir, constan de una fase cualitativa (a través de entrevistas personales a

los docentes) y de otra cuantitativa (a través de los distintos cuestionarios validados que podemos encontrar en la actualidad y que midan el grado de alfabetización en salud de la población adulta) (Dadaczynski, Rathmann, Hering, y Okan, 2020; Nash et al., 2020; Otten, Nash, y Patterson, 2023; Peralta, Cinelli, Marvell, y Nash, 2022). La combinación de métodos cualitativos y cuantitativos nos permitiría abordar la complejidad de la alfabetización en salud y los factores que contribuyen a desarrollar la alfabetización sanitaria del profesorado y los alumnos (Peralta, Cinelli, Marvell, y Nash, 2022).

La segunda fase consistiría en valorar las necesidades específicas de alfabetización en salud de la comunidad educativa. Este aspecto resulta de especial importancia ya que las necesidades variarán de una escuela a otra, mayormente debido a la complejidad y variabilidad de los diferentes contextos escolares. Al mismo tiempo, esta variabilidad también existirá entre los contextos urbanos, semiurbanos y rurales. Es importante fomentar la participación de la comunidad en este punto, ya que los planes de alfabetización en salud basados en el conocimiento local pueden permitir a los equipos docentes planificar planes pedagógicos que respondan a las necesidades de la comunidad local y centren el aprendizaje en los temas más relevantes para los alumnos y las comunidades en las que viven y participan (Nash, Patterson, Flittner, Elmer, y Osborne, 2021).

La tercera fase consistiría en determinar los objetivos del programa, la selección del contenido educativo pertinente y de los métodos pedagógicos más adecuados para abordar las necesidades identificadas; así como los instrumentos de evaluación. También incluye el desarrollo de materiales educativos, la planificación de actividades consideradas más prácticas o incluso la utilización de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para mejorar el aprendizaje y la comprensión de los contenidos del programa (Glanz, Rimer, y Viswanath, 2008; OMS, 2009).

Estos materiales deben de estar adaptados a las características del grupo destinatario de esta planificación (Berkman, Sheridan, Donahue, Halpern, y Crotty, 2011; Sørensen et al., 2012).

Por último, se debe realizar una evaluación del programa, lo que nos permitirá determinar su eficacia y realizar los ajustes necesarios para mejorar su impacto. Es importante que esta evaluación sea continua, es decir, que se realice durante todas las fases de diseño del programa, para identificar cualquier desviación que se produzca en nuestra población. Al mismo tiempo, es necesario evaluar los hábitos y los resultados sanitarios no solo a corto plazo, sino también a largo plazo, ya que los programas de alfabetización en salud deben desarrollarse de manera longitudinal en el tiempo (Stacey et al., 2017). Por lo tanto, estos programas formativos serán longitudinales en el tiempo, con distintas encuestas a lo largo de los mismos para ver

cómo evoluciona la confianza del docente (Deal, Jenkins, Deal, y Byra, 2010; Nash et al., 2020).

El principal punto clave que va a diferenciar este programa del resto es la necesidad de identificar el grado de alfabetización en salud de los docentes, antes de realizar el propio programa, junto con la realización de una metodología de características mixtas. Al mismo tiempo, uno de los pasos clave consiste en identificar las necesidades específicas de las comunidades, para adaptar los contenidos, ya que cada sociedad tendrá necesidades de alfabetización en salud que variarán dependiendo del contenido y del contexto.

Siguiendo estos pasos y basándose en pruebas científicas, en las buenas prácticas y en estudios previos de índole similar, será posible desarrollar intervenciones eficaces que mejoren la comprensión de las poblaciones y promuevan comportamientos saludables tanto en los docentes como en sus propios alumnos (Okan, Bauer, Levin-Zamir, Pinheiro, y Sørensen, 2019).

Todo ello es de especial importancia, ya que la educación sanitaria del proveedor (el profesor) debe ser tan importante como la del consumidor (el alumno) (Peterson, Cooper, y Laird, 2001).

POSIBLES RESULTADOS ESPERADOS:

Los estudios relativos a la creación de programas de formación del profesorado en alfabetización en salud se basaban principalmente en tres factores. En primer lugar, se ha observado que es necesario mejorar el conocimiento de los docentes sobre qué es la alfabetización en salud, qué implica este concepto y su relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje (Nash et al., 2020; Otten, Nash, y Patterson, 2023; Peralta, Cinelli, Marvell, y Nash, 2022; Sebold, Cardoso, Carcereri, y Rausch, 2017; Wei, Carr, Alaffe, y Kutcher, 2020). Gracias a esto se conseguiría una mejor transmisión de conocimientos por parte de los docentes y, por lo tanto, una mejor recepción de estos conocimientos por parte de los estudiantes, repercutiendo en una mejor comprensión y consolidación de estos conceptos por parte de los estudiantes (Nash et al., 2020; Peterson, Cooper, y Laird, 2001; Sorensen y Okan, 2020).

Otro punto que destacar en estos programas es el relativo a la implementación de la alfabetización en salud en la práctica diaria. Esta implementación permitiría una mejoría del conocimiento y comprensión del concepto de alfabetización en salud por parte del equipo docente, facilitando su utilización en su día a día y permitiendo que, a través de la interiorización del concepto de alfabetización en salud, estos docentes sean capaces de implementar conceptos, hábitos y comportamientos saludables en diversas áreas de estudio dentro de los diversos currículos escolares y educativos (Nash et al., 2020; Otten, Nash, y Patterson, 2023).

Por último, pero no menos importante, el tercer punto destacable en lo relativo a estos programas era la identificación y utilización de técnicas efectivas para promover la alfabetización en salud en el alumnado (Otten, Nash, y Patterson, 2023; Velardo y Drummond, 2015). Siendo esto de especial importancia ya que tal y como se identificó en el estudio de Peralta, Cinelli, Marvell, y Nash (2022), los docentes identificaban la necesidad de realizar un mayor número de casos prácticos específicos para sentirse más seguros en lo relativo a la promoción de la alfabetización en salud. Esto se encuentra relacionado con estudios como el de Lamanaskas y Augienė (2019), donde se indicaba que a pesar de que el profesorado tenía un cierto conocimiento del concepto de conocimientos saludables, no eran capaces de realizar una correcta aplicación de estos conocimientos, especialmente en lo relativo a la prevención de enfermedades. Es de destacar que tal y como indican Otten, Cruickshank, Kemp, y Nash (2024) aquellos docentes que han participado en un programa de alfabetización en salud se sienten más cómodos y con más confianza al integrar estos contenidos en sus lecciones diarias, ya que, la falta de confianza es uno de los principales problemas para la formación del alumnado en alfabetización en salud.

Cabe recalcar que en la mayoría de los programas no especificaban los contenidos de alfabetización en salud que se trataban, en otros como el programa de formación en alfabetización en salud mental realizado por Wei, Carr, Alaffe, y Kutcher (2020) se formaba al profesorado en el estigma de la salud mental y en cómo involucrarlo para conseguir estrategias de ayuda viables y promover una adecuada salud mental del alumnado.

En lo referente a las técnicas metodológicas, hay que indicar que la realización de estos programas debe estar relacionada con la práctica colaborativa junto con un enfoque escolar integral, es decir, integrando a la comunidad educativa en su conjunto. Esto es especialmente importante, ya que la integración de toda la escuela en la realización de estos programas puede dar lugar a una mejor implementación de estos e incluso conducir a un mayor compromiso de las comunidades (Nash et al., 2020; Otten, Nash, y Patterson, 2023; Peralta, Cinelli, Marvell, y Nash, 2022; Sebold, Cardoso, Carcereri, y Rausch, 2017).

No obstante, durante el periodo de realización de estos programas siempre surgían barreras que dificultaban la implementación de estos programas de alfabetización en salud. La principal barrera que se ha encontrado en los estudios revisados es el tiempo, más concretamente, la falta de este. No solo en lo referente al tiempo necesario para implementarlos, sino también al poco tiempo del que se dispone en muchas ocasiones por parte del profesorado en sus extensos currículos y en sus lecciones diarias, con la consiguiente dificultad añadida que supondría integrar estos conocimientos de alfabetización en salud en las mismas (Nash et al., 2020; Otten, Nash, y Patterson, 2023).

Otra de las dificultades para esta implementación sería la falta de recursos que presentan en muchas ocasiones los docentes, junto con la poca colaboración por parte de muchas administraciones para implementar estos programas (Otten, Nash, y Patterson, 2023).

Otros autores indicaban la necesidad de que en los centros escolares se tenga un mayor liderazgo para la implementación de estos programas y de nuevos recursos. Dadaczynski, Rathmann, Hering, y Okan (2020) indicaron que una posible solución para esto podría ser mejorar el grado de alfabetización en salud de los propios directores o «líderes de las escuelas», para que así sean ellos mismos quienes faciliten y desarrollen de manera más integral estos programas.

CONCLUSIONES

La formación docente en alfabetización en salud es necesaria y tiene que estar basada en un enfoque que explique el significado de este concepto, y que permita conocer técnicas para promover la alfabetización en salud de los estudiantes. Esto es debido a la relación directa que existe entre el grado de alfabetización en salud de los alumnos y sus profesores repercutiendo el grado de alfabetización en salud de los docentes en la comprensión y consolidación de conceptos saludables por parte de los estudiantes.

Los programas de formación docente en alfabetización en salud tienen que basarse en un enfoque longitudinal, siendo imprescindible la identificación del grado de alfabetización en salud de los docentes y sus necesidades específicas debido a la complejidad y variabilidad de los diferentes contextos escolares de nuestro país.

Gracias a esta formación en alfabetización en salud del profesorado se consigue una mejor transmisión de conocimientos por parte de los docentes y, por lo tanto, una mejor recepción de estos conocimientos por parte de los estudiantes. No obstante, es necesario que los docentes tengan un acceso suficiente a recursos que les ayuden a comprender la alfabetización en salud en su conjunto y su implementación, y que las administraciones les proporcionen tiempo y apoyo para que dicha implementación sea efectiva.

Consideramos de especial relevancia la realización de programas de alfabetización en salud del profesorado de nuestro país y de nuestro entorno. Por supuesto será necesario que estos planes tengan en cuenta las peculiaridades de nuestro sistema educativo y de las diversas leyes educativas por las que nos regimos en España, pero sería interesante que desde alguna organización se realizara un plan genérico que luego pudiera adaptarse a los diferentes contextos en los que nos encontramos. Al mismo tiempo, sería interesante formar al mismo tiempo a los docentes y a los padres de los alumnos, siendo ambos los responsables de esa formación del niño a lo largo de su desarrollo.

REFERENCIAS

- Alonso, N. y Campo, M. (2015). Necesidad percibida de formación sanitaria de los profesores de Educación Primaria. *Nuberos Científica*, 2(13).
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2012). *Shape of the Australian curriculum: Health and physical education*. Recuperado de: https://docs.acara.edu.au/resources/Shape_of_the_Australian_Curriculum_Health_and_Physical_Education.pdf
- Barwood, D., Penney, D., y Cunningham, C. (2017). A paradox or a culture of acceptance? The idiosyncratic workforce delivering health education in lower secondary government schools in Western Australia. *Asia-Pacific Journal of Health Sport and Physical Education*, 8(3), 193–209. doi: 10.1080/18377122.2017.1362955
- Berkman, N.D., Sheridan, S.L., Donahue, K.E., Halpern, D.J., y Crotty, K. (2011). Low health literacy and health outcomes: An updated systematic review. *Annals of Internal Medicine*, 155(2), 97–107. doi: 10.7326/0003-4819-155-2-201107190-00005
- Dadaczynski, K., Rathmann, K., Hering, T., y Okan, O. (2020). The role of school leaders' health literacy for the implementation of health promoting schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 1855. doi: 10.3390/ijerph17061855
- De Buhr, E., Ewers, M., y Tannen, A. (2020). Potentials of school nursing for strengthening the health literacy of children, parents and teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7). doi: 10.3390/ijerph17072577
- Deal, T.B., Jenkins, J.M., Deal, L.O., y Byra, A. (2010). The impact of professional development to infuse health and reading in elementary schools. *American Journal of Health Education*, 41(3), 155–166. doi: 10.1080/19325037.2010.10598857
- Gavidia, V. (2021). Alfabetización en salud en la escuela. *Innovación Educativa*, (31). doi: 10.15304/ie.31.7949
- Glanz, K., Rimer, B., y Viswanath, K. (Eds.). (2008). *Health behavior and health education: Theory, research, and practice*. John Wiley y Sons.
- Juvinyà-Canal, D. (2021). Alfabetización en salud en la comunidad. *Innovación Educativa*, (31). doi: 10.15304/ie.31.7952
- Lamanauskas, V. (2018). Teacher health literacy: Why does it matter? *Problems of Education in the 21st Century*, 76(1), 4–6. doi: 10.33225/pec/18.76.04
- Lamanauskas, V. y Augienė, D. (2019). Kindergarten teachers' health literacy: Understanding, significance and improvement aspects. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 13(2), 39–60. doi: 10.26220/rev.3207
- Nash, R., Cruickshank, V., Pill, S., MacDonald, A., Coleman, C., y Elmer, S. (2020). HealthLit4Kids: Dilemmas associated with student health literacy development in the primary school setting. *Health Education Journal*, 80(2), 173–186. doi: 10.1177/0017896920961423
- Nash, R., Patterson, K., Flittner, A., Elmer, S., y Osborne, R. (2021). School-based health literacy programs for children (2–16 years): An international review. *The Journal of School Health*, 91(8), 632–649. doi: 10.1111/josh.13054
- Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: A challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, 15(3). doi: 10.1093/heapro/15.3.259

Okan, O., Bauer, U., Levin-Zamir, D., Pinheiro, P., y Sørensen, K. (Eds.). (2019). *International handbook of health literacy: Research, practice and policy across the life-span*. Policy Press.

Okan, O., Paakkari, L., y Dadaczynski, K. (2020). Health literacy in schools. State of the art. *Schools for Health in Europe*. Recuperado de: <https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/editor/fact-sheets/factsheet-2020-english.pdf>

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (1986). Ottawa Charter for Health Promotion. *Health Promotion International*, 1(4), 405. doi: 10.1093/heapro/1.4.405

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2009). Health literacy and health behaviour. [Online]. Recuperado de: <https://www.who.int/teams/health-promotion/enhanced-wellbeing/seventh-global-conference/health-literacy>

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2016). 9.a Conferencia Mundial de Promoción de la Salud. Acuerdo de dirigentes mundiales para promover la salud en pro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news/item/21-11-2016-9th-global-conference-on-health-promotion-global-leaders-agree-to-promote-health-in-order-to-achieve-sustainable-development-goals>

Otten, C., Cruickshank, V., Kemp, N., y Nash, R. (2024). Assessing children's health literacy using a curricular approach: Tasmanian primary school teacher perspectives. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 1–16. doi: 10.1080/25742981.2024.2404939

Otten, C., Nash, R., y Patterson, K. (2023). HealthLit4Kids: Teacher experiences of health literacy professional development in an Australian primary school setting. *Health Promotion International*, 38(3). doi: 10.1093/heapro/daac053

Paakkari, L. y Okan, O. (2019). Health literacy-talking the language of (school) education. *Health Literacy Research and Practice*, 3(3), e161-e164. doi: 10.3928/24748307-20190502-01

Peralta, L.R., Cinelli, R.L., Marvell, C.L., y Nash, R. (2022). A teacher professional development programme to enhance students' critical health literacy through school-based health and physical education programmes. *Health Promotion International*, 37(6), daac168. doi: 10.1093/heapro/daac168

Peterson, F.L., Cooper, R.J., y Laird, J.A. (2001). Enhancing teacher health literacy in school health promotion: A vision for the new millennium. *Journal of School Health*, 71(4), 138–144. doi: 10.1111/j.1746-1561.2001.tb01311.x

Sebold, R., Cardoso, D., Carcereri, D.L., y Rausch, R.B. (2017). Formação continuada de professores: espaço de ação-reflexão-ação da literacia para a saúde. *Revista Família Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, 5, 274. doi: 10.18554/refacs.v5i0.2260

Sørensen, K. y Okan, O. (2020). Health literacy. Health literacy of children and adolescents in school settings. *Global Health Literacy Acad./ Fac. of Educational Science, Univ. Bielefeld / Internat. School Health Network*. doi: 10.4119/unibi/2942282

Sørensen, K., Van Den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z., y Brand, H. (2012). Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, 12(1). doi: 10.1186/1471-2458-12-80

Stacey, D., Légaré, F., Lewis, K., Barry, M.J., Bennett, C.L., Eden, K.B., ... Trevena, L. (2017). Decision aids for people facing health treatment or screening decisions. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 4. doi: 10.1002/14651858.CD001431.pub5

Velardo, S. y Drummond, M. (2015). Teacher health literacy: The importance of multiple healthy role models within the school environment. En *Values into Action—A Brighter Future: Proceedings of the 29th ACHPER International Conference* (pp. 169–178). Adalaide, Australia.

Wei, Y., Carr, W., Alaffe, R., y Kutcher, S. (2020). Mental health literacy development: Application of online and in-person professional development for preservice teachers to address knowledge, stigma, and help-seeking intentions. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 52(2), 107-114. doi: 10.1037/cbs0000164

CAPÍTULO 39

RECURSOS PSICOLÓGICOS ASOCIADOS A UN DECREMENTO EN EL BURNOUT PARENTAL: EL PAPEL DE LA ATENCIÓN PLENA Y LA RESILIENCIA

MARÍA DEL MAR FERRADÁS CANEDO Y CARLOS FREIRE RODRÍGUEZ
Universidad de A Coruña

INTRODUCCIÓN

La paternidad constituye en la actualidad uno de los mayores desafíos vitales de la etapa adulta (Núñez, Pascual, Suárez, y Rosàrio, 2021). Los cambios sociales acaecidos en las últimas décadas en los países occidentales, con la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) como máximo exponente, han conllevado una significativa redefinición de los roles parentales. Durante el último medio siglo, fruto de un incesante incremento de la atención mediática y política en torno a este tópico (Faircloth, 2014), los países europeos y norteamericanos han ido adentrándose en lo que Hays (1996, p. 8) denomina “paternidad intensiva”. Este término acuñaría la consideración de la paternidad como una actividad que requiere un conocimiento experto y una elevada implicación emocional, económica y de tiempo. Bajo este posicionamiento infantocentrista, así pues, se considera que los padres y madres deben ejercer una labor instrumental al servicio del óptimo desarrollo de los niños y niñas (Mikolajczak y Roskam, 2020).

Si bien el papel desempeñado por las figuras parentales en el óptimo desarrollo educativo del niño sigue suscitando la mayor parte de la atención científica y social, en los últimos años existe un creciente interés por la propia salud mental de los progenitores (Mikolajczak y Roskam, 2020). Desde este emergente planteamiento, interesa determinar las consecuencias que entraña para el bienestar de los padres y madres su implicación en el proceso educativo de los hijos. A este respecto, durante el último lustro han crecido exponencialmente los trabajos que refieren la existencia de altas tasas de burnout parental, con porcentajes que se ubican en torno al 5% (Mikolajczak, Aunola, Sorkkila, y Roskam, 2023), llegando a alcanzar cifras notablemente superiores —entre el 9% y el 26%, según diversos estudios (Roskam et al., 2021; Suárez, Núñez, Cerezo, Rosario, y Rodríguez, 2022)— en los países occidentales. El denominado burnout parental surge como consecuencia de la experimentación, crónica y severa, de un elevado nivel de estrés asociado a la carencia percibida para dar respuesta efectiva a las exigencias que entraña el desempeño de la paternidad (Mikolajczak, Gross, y Roskam, 2021; Mikolajczak y Roskam, 2018).

Este síndrome se evidenciaría mediante la experimentación de cuatro síntomas nucleares (Roskam et al., 2021; Suárez, Núñez, Cerezo, Rosario, y Rodríguez, 2022). El primero sería el desarrollo de un intenso agotamiento físico y mental relacionado con el rol parental. Dicho estado propiciaría, a su vez, un distanciamiento emocional con los hijos. De este modo, las funciones parentales (e.g., llevar al niño al colegio, prepararle la comida, interesarse por su desempeño académico) se ejercerían “en piloto automático”. El tercer síntoma aludiría a la ausencia de disfrute y realización personal con la función parental, de modo que se experimentaría una sensación de encontrarse psicológicamente consumido por la paternidad. Todo ello derivaría, en última instancia, en que los padres dejan de reconocerse en los padres que eran en el pasado y en la figura que les gustaría ser con sus hijos. Cabe afirmar que, pese a que la aparición de estos síntomas sería progresiva (Roskam y Mikolajczak, 2021), todos ellos se retroalimentan (Kalkan, Blanchard, Mikolajczak, Roskam, y Heeren, 2023).

En este sentido, desde el punto de vista de las implicaciones para la salud parental, lo relevante no es la manifestación esporádica de alguno de los síntomas, sino en qué cantidad y con qué frecuencia se experimentan (Mikolajczak y Roskam, 2020). Diversos trabajos, tanto de naturaleza transversal como longitudinal, evidencian que el burnout parental conlleva importantes perjuicios para la salud física y psicológica de los progenitores. Así, el síndrome se relaciona con el consumo abusivo de alcohol, trastornos del sueño, depresión, ansiedad, bajo bienestar psicológico e insatisfacción vital percibida (Mikolajczak, Aunola, Sorkkila, y Roskam, 2023; Mikolajczak, Brianda, Avalosse, y Roskam, 2018; Sarrionandia-Pena, 2019). Asimismo, el burnout parental favorece el desarrollo de pensamientos escapistas (i.e., pensamientos de huida) e ideación suicida en una proporción muy superior a la que se muestra en las personas con burnout laboral (Manrique-Millones et al., 2022; Mikolajczak, Brianda, Avalosse, y Roskam, 2018).

Las repercusiones del burnout parental se extenderían también hacia el entorno familiar, propiciando la conflictividad en el seno de la pareja (Mikolajczak y Roskam, 2020) e incrementando significativamente las conductas negligentes y violentas hacia los hijos (Mikolajczak, Gross, y Roskam, 2019). La conflictividad sobrevenida no haría sino acrecentar la experimentación de burnout, sumiendo al sistema familiar en una espiral viciosa (Blanchard y Heeren, 2020).

Recursos psicológicos asociados a un decremento en el burnout parental

A tenor de los estudios revisados, el burnout parental muestra una elevada incidencia, especialmente en países occidentales, con serias repercusiones sobre el bienestar parental y el sistema familiar en su conjunto. Aunque la atención científica hacia este tópico es notable en nuestros días, la todavía escasa trayectoria en este campo evidencia la existencia de importantes lagunas de conocimiento en torno a las

variables psicológicas que se encontrarían asociadas a una menor probabilidad de experimentar burnout como consecuencia del desempeño del rol parental. Desde esta consideración, en el presente estudio se analiza el papel de la atención plena disposicional y la resiliencia.

La atención plena ha sido definida como una tendencia disposicional caracterizada por una atención y conciencia hacia los estados fisiológicos y mentales propios en el momento presente, aceptándolos de forma plena, sin juzgarlos ni quedarse emocionalmente atrapado por ellos (Kabat-Zinn, 2003). Este rasgo disposicional, así pues, adquiere notoriedad en el ejercicio de la paternidad, no en vano “la paternidad consciente es un trabajo duro que implica conocernos a nosotros mismos por dentro y trabajar desde un lugar de encuentro en el que confluyen nuestras vidas interiores y las vidas de nuestros hijos” (Kabat-Zinn y Kabat-Zinn, 1997, p. 19). En esta línea, diversos trabajos recientes constatan que la atención plena disposicional constituye un predictor negativo significativo de estrés y burnout parental (Bayot et al., 2024; Wang, Han, Yan, y Ahemaitijiang, 2021). A su vez, el reciente meta-análisis de Zhang, Mao, Wang, y Zhang (2023) pone de manifiesto la relación positiva entre la atención plena rasgo y la resiliencia, de tal modo que aquellas personas que exhiben una mayor tendencia disposicional hacia la atención plena muestran mayores probabilidades de ser resilientes ante experiencias adversas.

Por lo que respecta a la resiliencia, esta ha sido operativizada en términos psicológicos como la habilidad o capacidad del individuo para recuperarse y salir fortalecido de experiencias adversas (para una completa caracterización, véase Troy et al., 2023). En los últimos años, diversos trabajos refieren que la resiliencia se erige en un recurso personal de protección frente a la experimentación del síndrome de burnout parental (Ren, Cai, Wang, y Chen, 2024). En este sentido, la resiliencia ha sido identificada como un factor modulador en la relación entre el estrés y el burnout parental (Zhao, Hu, Zhao, Li, y Lipowska, 2023).

Objetivos e hipótesis

La investigación precedente ofrece evidencias indirectas acerca del papel que desempeñan la atención plena y la resiliencia en relación al burnout parental. Sin embargo, hasta donde alcanza nuestro conocimiento, carecemos de estudios que hayan analizado el efecto conjunto de estos dos recursos psicológicos sobre el burnout parental. Por ello, en el presente estudio se analiza el posible efecto mediador de la resiliencia en la relación entre atención plena disposicional y el nivel de burnout parental. Específicamente, se hipotetiza que:

H1: La atención plena mostrará una relación positiva directa con la resiliencia.

H2: La atención plena mostrará una relación negativa directa con el burnout parental.

H3: La resiliencia mostrará una relación negativa directa con el burnout parental.

H4: La atención plena mostrará una relación negativa indirecta (a través de la resiliencia) con el burnout parental. En otras palabras, la resiliencia será una variable mediadora parcial de la relación entre atención plena y burnout parental.

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo integrada por 61 madres y padres (42 mujeres y 19 hombres; Medad = 42.9; DT = 4.83) de estudiantes de Educación Primaria, seleccionados mediante un muestreo por conveniencia y por bola de nieve. Tomando en consideración el número de hijos/as, la mayor parte de los participantes tenían dos hijos/as (54.1%), seguido de participantes con un hijo/a (34.4%) y con tres (11.5%). El rango de edades del estudiantado se encontraba entre los 6 y los 13 años, si bien la edad más prevalente eran los 12 (34.2%). La distribución de frecuencias atendiendo al nivel socioeconómico fue la siguiente: bajo ($n = 5$, 8.2%), medio-bajo ($n = 14$, 14.8%), medio ($n = 45$, 73.8%), medio-alto ($n = 2$, 3.3%).

Instrumentos

La medida del burnout se efectuó mediante la versión validada al contexto español de la *Parental Burnout Assessment* (PBA, Roskam, Brianda, y Mikolajczak, 2018), realizada por Suárez, Núñez, Cerezo, Rosario, y Rodríguez (2022). El instrumento consta de 23 ítems que evalúan cuatro dimensiones: agotamiento físico y mental relacionado con el rol parental; distanciamiento emocional con los hijos; contraste entre la imagen de madre/padre y la madre/padre que era o que desea ser; y saturación y pérdida de placer por la crianza. Los participantes debían responder a los ítems mediante la selección de una de las siete puntuaciones posibles (1 = Nunca — 7 = Cada día). Las puntuaciones directas más altas reflejarían un mayor nivel de burnout parental. La consistencia interna del instrumento en este estudio fue $\alpha = .97$.

Para la medición de la resiliencia se recurrió a la versión española de la *Escala de Resiliencia* de 10 ítems de Connor-Davidson (CD-RISC 10; Soler, Meseguer, y García-Izquierdo, 2016). Se trata de una adaptación de la escala original elaborada por Connor y Davidson (2003). Consta de 10 ítems y su estructura es unidimensional. Las respuestas de los participantes se registraron en una escala Likert de siete puntos (1 = Totalmente en desacuerdo; 7 = Totalmente de acuerdo). Las respuestas más próximas a siete serían indicativas de un mayor grado de resiliencia. La consistencia interna total del instrumento en este estudio fue $\alpha = .93$.

La atención plena disposicional se evaluó mediante la versión española de escala *Mindful Attention Awareness Scale* (MAAS; Brown y Ryan, 2003), elaborada por Soler et al. (2012). Este instrumento, de 15 ítems, evalúa la tendencia disposicional general

de la persona para estar atenta y consciente de la experiencia del momento presente en la vida cotidiana. Las respuestas de los participantes se registraron en una escala Likert de siete puntos, en la que 1 = Totalmente en desacuerdo y 7 = Totalmente de acuerdo. Las puntuaciones más elevadas serían indicativas de un menor grado de atención plena disposicional. La consistencia interna de los ítems del cuestionario en el presente estudio fue adecuada ($\alpha = .91$).

Procedimiento

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética y Mediación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña, en su reunión de 23/02/2024. En primer término, se contactó personalmente y por correo electrónico con diversos centros educativos de Galicia, seleccionados al azar. En este primer contacto, se informaba a los centros sobre los objetivos del estudio, los términos de participación (voluntariedad, anonimato, confidencialidad) y se solicitaba que reenviasen la información a las madres y padres del alumnado. Se proporcionó también el enlace a un formulario en línea que contenía los ítems de los instrumentos de medida, las instrucciones para cumplimentarlos y un documento de consentimiento informado, tal y como establece la Declaración de Helsinki. Asimismo, se instó a las madres y padres a que remitiesen la documentación a otros progenitores con hijos/as escolarizados en Educación Primaria para solicitarles su colaboración en el estudio.

Análisis de datos

En primer lugar, a modo de análisis preliminares, se determinaron los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) y la matriz de correlaciones (Pearson) de las variables del estudio. Posteriormente, se realizó un análisis de mediación mediante la macro PROCESS del paquete estadístico SPSS (Hayes, 2013). En este análisis, la variable resiliencia fue tomada como mediadora del modelo. La variable predictora del modelo fue atención plena disposicional.

RESULTADOS

Análisis preliminares

La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos y la matriz de correlaciones de las variables del estudio. En las variables atención plena y burnout parental se obtuvieron puntuaciones ligeramente por debajo de la media estadística, lo que indica que los niveles promedio de atención plena son moderadamente elevados (recuérdese que las puntuaciones más elevadas en esta variable indican un menor grado de atención plena), mientras que los síntomas de estar quemado por el desempeño del rol parental son moderadamente bajos. En la variable resiliencia, la puntuación media fue notablemente alta. Los índices de asimetría y curtosis indican

que todas las variables cumplieran los criterios de normalidad estadística (Finney y DiStefano, 2006).

En lo que respecta a las correlaciones, se observa que la baja atención plena correlaciona negativa y significativamente ($p \leq .05$) con la resiliencia, lo que sugiere que, cuanto mayor es la atención plena, mayor es la resiliencia y viceversa. Sin embargo, la correlación de la baja atención plena con el burnout parental es positiva y alta ($p \leq .001$), lo que parece indicar que, a menor atención disposicional, mayor vulnerabilidad al burnout, y viceversa. A su vez, la variable resiliencia evidenció una correlación negativa significativa ($p \leq .001$) con el burnout parental, de tal forma que, a mayor resiliencia, menor burnout.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones de las variables del estudio

	1	2	3
1. Atención plena	—		
2. Resiliencia	-.28*	—	
3. Burnout parental	.60**	-.36**	—
<i>M</i>	3.05	5.08	2.04
<i>DT</i>	1.21	1.08	1.15
<i>Asimetría</i>	0.59	-0.83	1.24
<i>Curtosis</i>	-0.27	-0.002	0.41

Nota: Rango de puntuaciones de las tres variables (1-7).
A mayor puntuación, mayor grado de resiliencia y burnout y menor grado de atención plena disposicional.
* $p < .05$, ** $p < .001$.

Análisis de mediación

El efecto de mediación de la resiliencia se evaluó mediante el procedimiento de estimación Bootstrap. Se empleó una muestra Bootstrap de 5000 casos y un intervalo de confianza del 95% para evaluar el efecto de mediación. En la Tabla 2 se presentan los efectos directos e indirectos del análisis mediacional entre atención plena disposicional, resiliencia y burnout parental.

Tabla 2. Resultados del análisis mediacional entre atención plena disposicional, resiliencia y burnout parental

Descripción del modelo	Coef.	SE	<i>t</i>	<i>p</i>	IC inferior	IC superior
<i>Variable dependiente: BU</i>						
Efecto directo						
ATEN → RES	-.248	.111	-2.228	.029	-0.471	-0.025
RES → BUR	-.219	.113	-1.938	≤ .05	-0.446	-0.007
ATEN → BUR	.513	.101	5.077	≤ .001	0.310	0.715
Efecto indirecto						
ATEN → RES → BUR	.054	.036	—	—	0.003	0.137

Nota: ATEN = Atención plena; RES = Resiliencia; BUR = Burnout parental; IC inferior = Intervalo de confianza inferior (95%); IC superior = Intervalo de confianza superior (95%)

Los datos obtenidos confirman la hipótesis formulada inicialmente en cuanto que la resiliencia es un mediador parcial del efecto de atención plena disposicional sobre burnout parental. En este sentido, tal y como se esperaba, atención plena ejerce un efecto directo negativo significativo sobre resiliencia ($b = -.248$; $p = .029$). Por tanto, cuanto menor es la atención plena de las madres y padres, mayor es su tendencia a sentirse resilientes en el desarrollo de las demandas del día a día (nuevamente, debe recordarse que las puntuaciones en atención plena se interpretan en sentido inverso a las de resiliencia y burnout, de tal modo que una mayor puntuación en la escala de atención plena indica un menor nivel de resiliencia y viceversa).

Asimismo, atención plena ejerce un efecto directo positivo significativo sobre burnout parental ($b = .513$; $p \leq .001$). Por tanto, un bajo nivel de atención plena es predictor directo de burnout parental. Por otra parte, la resiliencia mostró también un efecto inverso estadísticamente significativo sobre burnout parental ($b = -.219$; $p = \leq .05$). Ello indica que la resiliencia es un predictor negativo directo de burnout parental (mayor resiliencia se relaciona con una menor probabilidad de experimentar burnout vinculado al rol parental).

El efecto indirecto (a través de la resiliencia) de atención plena disposicional sobre burnout parental fue también estadísticamente significativo: ($b = .054$; IC 95% [0.003, 0.137]). Se confirma, de este modo, que la resiliencia ejerce como mediador parcial de la relación entre atención plena y burnout. En otras palabras, la atención plena disposicional influye directamente sobre el burnout parental, y también indirectamente, a través de la resiliencia: cuanto menor es la tendencia disposicional a la atención plena, menor nivel de resiliencia y mayor probabilidad de experimentar burnout. Por el contrario, mayores niveles de atención plena favorecen niveles más elevados de resiliencia en las madres y padres y, con ello, menor vulnerabilidad al burnout.

DISCUSIÓN/CONCLUSIÓN

Los elevados y crecientes índices de burnout parental han incrementado el interés científico por la identificación de recursos psicológicos funcionales para la prevención y reducción de su sintomatología. De conformidad con este enfoque proactivo, en el presente estudio se examinó el rol desempeñado por la atención plena disposicional y la resiliencia en el burnout asociado a las funciones parentales. En concreto, se exploró el posible papel mediador de la resiliencia en la relación entre la atención plena y el burnout.

Los hallazgos obtenidos permiten refrendar las hipótesis de partida. Así, en primer lugar, se evidenció que la atención plena disposicional constituye un predictor positivo significativo de la resiliencia psicológica, dato consistente con los resultados obtenidos en el reciente meta-análisis efectuado por Zhang, Mao, Wang, y Zhang (2023). La relación entre atención plena disposicional y resiliencia sugiere que aquellas madres y padres que tienden a percibir sus funciones parentales con plena conciencia, logrando desvincularlas de cualquier valencia afectiva, tienen mayores probabilidades de superar y salir fortalecidos frente a cualquier eventual adversidad experimentada en el cuidado de sus hijas/os. No en vano, la capacidad atencional es considerada como una estrategia de regulación afectiva que predispone al desarrollo de la resiliencia (Troy et al., 2023).

También en consonancia con las hipótesis de partida, tanto la atención plena disposicional como la resiliencia se mostraron como predictores negativos directos del burnout parental. En la medida en que la tendencia hacia la atención plena conlleva la consciencia y aceptación de la experiencias externas e internas (Kabat-Zinn, 2003), se reduce la probabilidad de las madres y padres de sentirse emocionalmente exhaustos en el ejercicio de la paternidad, así como de percibir saturación, distanciamiento emocional con sus hijos/as o pérdida de placer asociada al cuidado. Así lo corroboran diversos estudios que evidenciaron la negativa relación entre la atención plena disposicional y el burnout parental (Bayot et al., 2024; Wang, Han, Yan, y Ahemaitijiang, 2021). Análogamente, y también conforme a los hallazgos de otros trabajos (Ren, Cai, Wang, y Chen, 2024; Zhao, Hu, Zhao, Li, y Lipowska, 2023), el presente estudio parece indicar que los padres y madres con altos niveles de resiliencia son menos proclives a experimentar burnout. Este hallazgo parece indicar, así pues, que la capacidad para sobreponerse y fortalecerse frente a las adversidades constituye un recurso adaptativo que se relaciona con una menor probabilidad de las madres y padres a sentirse “quemados” en el desempeño de sus funciones parentales.

Finalmente, los resultados confirmaron la hipótesis relativa al papel de la resiliencia como mediadora parcial entre la atención plena disposicional y el síndrome de burnout parental. Dado este dato, cabe afirmar que la atención plena no

solo ejerce un efecto directo sobre el burnout parental, sino también indirecto, por vía de la resiliencia.

La principal implicación que se deriva de este resultado es la consideración de la atención plena disposicional y la resiliencia como recursos personales eficaces frente al burnout parental. Más importante aún, el efecto de estos dos recursos sobre el síndrome no sería solo aislado, sino que parecen ejercer una acción sinérgica. Esta explicación encontraría su soporte conceptual en la teoría de la Conservación de los Recursos (COR), la cual postula que las personas tienden a adquirir y conservar los recursos personales, ya que su acumulación disminuye el impacto sobre el estrés (Hobfoll, 1989). Desde el punto de vista de las implicaciones prácticas, los hallazgos de este estudio sugieren la conveniencia de implementar intervenciones que conjuguen el entrenamiento en atención plena con las habilidades de resiliencia como vía para prevenir y reducir el burnout parental.

Las notables aportaciones de este trabajo deben ponderarse, no obstante, a la luz de las limitaciones del estudio realizado. En primer término, es preciso considerar la naturaleza correlacional del diseño de la investigación, la cual invalida cualquier conclusión de índole causal que pueda extrapolarse en torno a la relación entre atención plena, resiliencia y burnout parental. En segundo lugar, el procedimiento de muestreo (no probabilístico) y el reducido número de participantes restringen significativamente la posible generalización de los resultados a la población de madres y padres. En esta línea, el estudio se centró en progenitores de estudiantes de Educación Primaria. Por tanto, se precisan nuevas investigaciones que aborden el estudio de la relación entre las variables examinadas mediante diseños con mayor validez ecológica.

Financiación

El presente trabajo se encuentra financiado por el proyecto de investigación “Implicación parental de calidad: consecuencias para el compromiso escolar y el bienestar del estudiante”, Ministerio de Ciencia e Innovación (Proyectos de Generación de Conocimiento 2021) (PID2021-125898NB-100).

REFERENCIAS

Bayot, M., Brianda, M.E., van der Straten, N., Mikolajczak, M., Shankland, R., y Roskam, I. (2024). Treating parental burnout: Impact and particularities of a mindfulness-and compassion-based approach. *Children*, 11(2), 168. doi: 10.3390/children11020168

Blanchard, M.A. y Heeren, A. (2020). Why we should move from reductionism and embrace a network approach to parental burnout. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2020(174), 159–168. doi: 10.1002/cad.20377

Brown, K.W. y Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. doi: 10.1037/0022-3514.84.4.822

Connor, K.M. y Davidson, J.R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. doi: 10.1002/da.10113

Faircloth, C. (2014). Intensive parenting and the expansion of parenting. In E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth, y J. Macvarish (Eds.), *Parenting culture studies* (Vol. 63, pp. 25–50). Palgrave Macmillan. doi: 10.1111/1467-954X.12299

Finney, S.J. y DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock y R. O. Muller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269–314). Information Age Publishing.

Hayes, A.F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Press.

Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. Yale University Press, 76, 1159–1160. doi: 10.1093/sf/76.3.1159

Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. doi: 10.1037/0003-066X.44.3.513

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. doi: 10.1093/clipsy.bpg016

Kabat-Zinn, M. y Kabat-Zinn, J. (1997). *Everyday blessings: The inner work of mindful parenting*. Hachette.

Kalkan, R.B., Blanchard, M.A., Mikolajczak, M., Roskam, I., y Heeren, A. (2023). Emotional exhaustion and feeling fed up as the driving forces of parental burnout and its consequences on children: Insights from a network approach. *Current Psychology*, 42, 22278–22289. doi: 10.1007/s12144-022-03311-8

Manrique-Millones, D., Vasin, G.M., Dominguez-Lara, S., Millones-Rivalles, R., Ricci, R.T., Abregu, M., ... y Roskam, I. (2022). Parental Burnout Assessment (PBA) in different Hispanic countries: An exploratory structural equation modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 13, 827014. doi: 10.3389/fpsyg.2022.827014

Mikolajczak, M. y Roskam, I. (2018). A theoretical and clinical framework for parental burnout: The balance between risks and resources. *Frontiers in Psychology*, 9, 886. doi: 10.3389/fpsyg.2018.0088

Mikolajczak, M. y Roskam, I. (2020). Parental burnout: Moving the focus from children to parents. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2020(174), 7–13. doi: 10.1002/cad.20376

Mikolajczak, M., Aunola, K., Sorkkila, M., y Roskam, I. (2023). 15 years of parental burnout research: Systematic review and agenda. *Current Directions in Psychological Science*, 32(4), 276–283. doi: 10.1177/09637214221142777

Mikolajczak, M., Brianda, M.E., Avalosse, H., y Roskam, I. (2018). Consequences of parental burnout: A preliminary investigation of escape and suicidal ideations, sleep disorders, addictions, marital conflicts, child abuse and neglect. *Child Abuse and Neglect*, 80, 134–145. doi: 10.1016/j.chiabu.2018.03.025

- Mikolajczak, M., Gross, J.J., y Roskam, I. (2019). Parental burnout: What is it, and why does it matter? *Clinical Psychological Science*, 7(6), 1319–1329. doi: 10.1177/2167702619858430
- Mikolajczak, M., Gross, J.J., y Roskam, I. (2021). Beyond job burnout: Parental burnout! *Trends in Cognitive Sciences*, 25(5), 333–336. doi: 10.1016/j.tics.2021.01.012
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Núñez, J.C., Pascual, S., Suárez, N., y Rosário, P. (2021). Perceived parental involvement and children's homework engagement at the end of Primary Education: A cluster analysis. *Revista de Psicología y Educación*, 16, 88–103. doi: 10.23923/rpye2021.01.204
- Ren, X., Cai, Y., Wang, J., y Chen, O. (2024). A systematic review of parental burnout and related factors among parents. *BMC Public Health*, 24(1), 376. doi: 10.1186/s12889-024-17829-y
- Roskam, I. y Mikolajczak, M. (2021). The slippery slope of parental exhaustion: A process model of parental burnout. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 77, 101354. doi: 10.1016/j.appdev.2021.101354
- Roskam, I., Brianda, M.E., y Mikolajczak, M. (2018). A step forward in the conceptualization and measurement of parental burnout: The Parental Burnout Assessment (PBA). *Frontiers in Psychology*, 9, 350462. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00758
- Roskam, I., Philippot, P., Gallée, L., Verhofstadt, L., Soenens, B., Goodman, A., y Mikolajczak, M. (2021). I am not the parent I should be: Cross-sectional and prospective associations between parental self-discrepancies and parental burnout. *Self and Identity*, 21, 430–454. doi: 10.1080/15298868.2021.1939773
- Sarrionandia-Pena, A. (2019). Effect size of parental burnout on somatic symptoms and sleep disorders. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 88(Suppl. 1), 111–112. doi: 10.1159/000502467
- Soler, J., Tejedor, R., Feliu-Soler, A., Pascual, J.C., Cebolla, A., Soriano, J., ... y Pérez, V. (2012). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). *Actas Españolas de Psiquiatría*, 40(1), 18–25. Recuperado de <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/67740>
- Soler, M.I., Meseguer, M., y García-Izquierdo, M. (2016). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de resiliencia de 10 ítems de Connor-Davidson (CD-RISC 10) en una muestra multiocupacional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(3), 159–166. doi: 10.1016/j.rlp.2015.09.002
- Suárez, N., Núñez, J.C., Cerezo, R., Rosario, P., y Rodríguez, C. (2022). Psychometric properties of Parental Burnout Assessment and prevalence of parental burnout: A person-centered approach. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 22(1), 100280. doi: 10.1016/j.ijchp.2021.100280
- Troy, A.S., Willroth, E.C., Shallcross, A.J., Giuliani, N.R., Gross, J.J., y Mauss, I.B. (2023). Psychological resilience: An affect-regulation framework. *Annual Review of Psychology*, 74(1), 547–576. doi: 10.1146/annurev-psych-020122-041854
- Wang, H., Han, Z.R., Yan, J.J., y Ahemaitijiang, N. (2021). Dispositional mindfulness moderates the relationship between family risks and Chinese parents' mental health. *Mindfulness*, 12, 672–682. doi: 10.1007/s12671-020-01529-w

Zhang, J., Mao, Y., Wang, Y., y Zhang, Y. (2023). The relationship between trait mindfulness and resilience: A meta-analysis. *Personality and Mental Health*, 17(4), 313–327. doi: 10.1002/pmh.1581

Zhao, J., Hu, H., Zhao, S., Li, W., y Lipowska, M. (2023). Parental burnout of parents of primary school students: An analysis from the perspective of job demands-resources. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1171489. doi: 10.3389/fpsyt.2023.1171489

CAPÍTULO 40

ANÁLISIS COMPARATIVO DEL PROCESO ESCRITOR ENTRE ALUMNADO CON VERSUS SIN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

MARÍA LOURDES ÁLVAREZ FERNÁNDEZ
Universidad de León

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la competencia comunicativa escrita es considerada una herramienta clave e indispensable en el contexto comunicativo y para el aprendizaje (Álvarez y García, 2014; Graham, 2006; Rijlaarsdam y Van den Bergh, 2006). Por ejemplo, en el escenario educativo formal es, sin ninguna duda, el vehículo mediante el cual los estudiantes demuestran sus conocimientos (Roth y Guinee, 2011). Al respecto, no escribir de manera correcta supone no aprovecharse de manera plena de su potencial para el apoyo y extensión del aprendizaje (López et al., 2019). Igualmente, en aquellas asignaturas o materias donde se conciba como el principal modo de evaluación del progreso, las calificaciones se verán directamente afectadas de manera negativa y, por tanto, no será aprovechado su potencial educativo.

En definitiva, el aprendizaje de la competencia escritora es una tarea ardua y tediosa, y aún lo es más para aquellos que presentan dificultades de aprendizaje (en adelante, DA). Al respecto, la investigación en el campo viene constatando diferencias entre este alumnado y sus iguales sin DA. Por ejemplo, atendiendo a las características de sus productos escritos, estos, generalmente son más breves, básicos, incompletos, desorganizados, con más información superflua, errores ortográficos, de capitalización, de puntuación y estructurales, una mayor incoherencia y una menor calidad general (García y Fidalgo, 2008; Graham y Sandmel, 2011).

Por todo ello, se desprende que estos estudiantes, es decir, el alumnado con DA lleva a cabo una mínima planificación de sus textos y muestra dificultades en los procesos escritores de transcripción y revisión (McCutchen, 2000); en este último caso, este alumnado parece concentrar sus esfuerzos revisores, aunque de manera inadecuada, básicamente hacia la corrección de aspectos mecánicos en el texto (Graham, 1999; McCutchen, 2006), denotando serias dificultades hacia el despliegue de otras actividades revisoras. Así, además de dedicar muy poco tiempo a la revisión, no avanza como el resto, según alcanza más experiencia, hacia un tipo de revisión más profunda y compleja, vinculada a las características conceptuales y lingüísticas del texto, y acorde a su audiencia y finalidad. En definitiva, el alumnado con DA parece

realizar una revisión de tipo superficial y mecánica, reduciendo así la calidad de sus textos escritos.

Dichas evidencias forman una representación de los textos del alumnado con DA en comparación con aquel con un adecuado rendimiento escritor. Igualmente, aportan conocimiento sobre el proceso escritor, las estrategias que se despliegan, y sobre los obstáculos a los cuales hacen frente en el manejo de los procesos escritores implicados. Ahora bien, de acuerdo a las teorías conceptuales actuales y a los nuevos métodos de investigación en el campo escritor, se declara que es imposible comprender los procesos que ocurren durante la composición escrita, únicamente observando y apreciando sus productos escritos. Así, con el objetivo de valorar el proceso de escritura se necesitan de métodos de análisis en tiempo real u on-line (Olive y Levy, 2002). En este sentido, aunque en las últimas décadas es mayor la utilización de métodos on-line, es necesario seguir avanzando en estudios comparativos. Por todo lo comento, la finalidad del presente estudio es analizar y comparar a tiempo real/on-line las diferencias que se producen en el proceso de escritura y su orquestación en alumnado con versus sin DA.

MÉTODO

Participantes

A través de una muestra total conformada por 1231 estudiantes, desde 4º de EP hasta 4º de ESO, se detectaron 148 con DA. Para la identificación del alumnado con DA se consideraron los siguientes criterios: retraso escritor de al menos dos años, cociente intelectual dentro de la normalidad, ausencia de otro trastorno del desarrollo asociado y, por último, escolarización normalizada. El procedimiento de identificación de alumnado con DA fue aplicado en los grupos-clase.

Atendiendo al máximo equilibrio intermuestral, según género y CI, se utilizó el siguiente diseño de edad y de nivel: considerando los niveles educativos desde 6º de EP, se partió del grupo con DA más numérico, el cual fue 1º de ESO, lográndose emparejar 23 de los 35 estudiantes con DA de este curso, por un lado, con 23 adecuados escritores de su misma edad y curso y, por otro lado, con 23 adecuados escritores con su mismo nivel escritor, resultando en este caso todos estudiantes de 4º de EP.

Instrumentos

Los alumnos realizaron un texto de carácter argumentativo, sobre tópicos de interés para ellos, de características, temáticas y dificultad similares. Dicho texto, posteriormente, fue utilizado para obtener medidas de la activación y despliegue de los procesos cognitivos escritores (planificación, transcripción y revisión), haciendo uso una adaptación de la técnica on-line Writing-Log (Torrance et al., 1999). Dicha

adaptación, básicamente, supuso el aumento del número de categorías a considerar, dentro de los procesos de planificación y revisión (García y Fidalgo, 2008).

La selección del Writing-Log como técnica de evaluación se encuentra ampliamente justificada por la multitud de evidencias científicas que demuestran que este tipo de medidas del proceso escritor, utilizando informes retrospectivos en tiempo real, son notablemente menos reactivas que otras (Braaksma et al., 2004).

El procedimiento de aplicación de la técnica fue el siguiente: mientras los estudiantes escribían un texto, escuchaban una señal auditiva distribuida en el tiempo de manera aleatoria, con un intervalo medio de 45 segundos, debiendo llevar a cabo una retrospección inmediata y directa de sus pensamientos y actos, seleccionando y marcando en una hoja de registro la acción/tarea exacta realizada según las nueve categorías de respuesta posibles que se les facilitaba: 1. leer información, 2. reflexionar sobre el objetivo del texto y a quién va dirigido, 3. pensar qué contar, 4. hacer un esquema, 5. escribir el texto, 6. leer el texto, 7. corregir el texto, 8. cambiar información del texto y 9. llevar a cabo una tarea no relacionada con la composición escrita.

En este punto, señalar que previo a la aplicación del Writing-Log, el alumnado fue entrenado mediante ejemplos para identificar y memorizar las categorías. Igualmente, para constatar su fiabilidad, se le planteó un supuesto práctico en los que se ejemplificaban diferentes acciones que una persona llevaba a cabo mientras escribía un texto (concretamente, 25 acciones). Los alumnos debían identificar qué categoría se ajustaba a las acciones realizadas por la persona. La comparación de la categorización del total de alumnos con la de un experto presentó una medida de acuerdo Kappa de .903.

Procedimiento

Tras encontrar evidencias que justificaron de la necesidad de atender al estudio comparativo del proceso de escritor, en tiempo real, entre alumnado con y sin DA, se procedió a una revisión instrumental, mediante la cual se seleccionó y adapto la técnica on-line Writing-Log. También, se atendió a la extracción de las muestras objeto de interés del presente trabajo. Posteriormente, se desarrolló el plan de muestreo, pidiendo la colaboración de centros educativos y familias. A partir de este momento, se comenzó el trabajo de campo, aplicando en grupos-clase el instrumento de evaluación, durante una hora de clase. Previamente, en otra hora de clase, se había atendido a la identificación del alumnado con DA.

Culminado todo el trabajo de campo, y tras la corrección e informatización de la prueba, se llevaron a cabo diversos análisis estadísticos, a través de la herramienta estadística Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). En este punto, cabe señalar que se optó por la utilización de un diseño factorial, 3 X 1, el cual permitiera comparar los tres grupos o tipologías de alumnado considerado en el estudio

(alumnado con DA, alumnado sin DA de la misma edad cronológica y nivel educativo, alumnado sin DA con el mismo nivel escritor) en las distintas variables referidas al proceso de escritura y su orquestación.

Análisis de datos

Se optó por llevar a cabo análisis estadísticos no paramétricos, ya que no se cumplían los supuestos de normalidad; concretamente, se realizó la prueba de Kruskal-Wallis. Al respecto, como variable de agrupamiento se consideró el grupo/tipología del alumnado (alumnado con DA de 1º de ESO, alumnado sin DA de la misma edad y curso (DN_E), y alumnado sin DA del mismo nivel escritor (DN_N).

RESULTADOS

En los resultados se ha considerado la frecuencia de activación y tiempo invertido durante todo el proceso de producción escrita y, también, en base a momentos diferenciados dentro del mismo, de acuerdo a la difusión de señales auditivas (ver Tabla 1).

Tabla 1. Diferencias significativas, por tipología, con la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, en variables del proceso de composición escrita

<i>Proceso global de producción textual</i>					
Frecuencia	Rango promedio				
	DA	DN_E	DN_N	X^2	$P \leq$
Proceso escritor	26.22	31.85	46.93	13.366	.001
Escribir redacción	28.61	33.26	43.13	6.527	.038
Tiempo	Rango promedio				
	DA	DN_E	DN_N	X^2	$P \leq$
Proceso escritor	26.22	31.85	46.93	13.366	.001
<i>1º momento del proceso de producción textual</i>					
Frecuencia	Rango promedio				
	DA	DN_E	DN_N	X^2	$P \leq$
Escribir texto	31.91	29.52	43.57	6.649	.036
Corregir texto	33.50	33.50	38.00	6.179	.046
No relacionado	42.30	30.26	32.43	7.385	.025
Tiempo	Rango promedio				
	DA	DN_E	DN_N	X^2	$P \leq$
Corregir texto	33.50	33.50	38.00	6.178	.046

Tabla 1. Diferencias significativas, por tipología, con la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, en variables del proceso de composición escrita (continuación)

<i>3º momento del proceso de producción textual</i>					
Frecuencia	Rango promedio			χ^2	$P \leq$
	DA	DN_E	DN_N		
Reflexionar sobre objetivo y audiencia	33.50	38.00	33.50	6.179	.046
Escribir texto	26.98	36.80	41.22	6.294	.043
Tiempo	Rango promedio			χ^2	$P \leq$
	DA	DN_E	DN_N		
Reflexionar sobre objetivo y audiencia	33.50	38.00	33.50	6.178	.046

Nota: χ^2 = valor de chi al cuadrado de ANOVA de Kruskal-Wallis. Sólo se presentan datos estadísticamente significativos ($p < .05$)

En primer lugar, el alumnado con DA activa con menor frecuencia y durante menor tiempo acciones escritoras. De forma específica, es el grupo que con menos frecuencia activa el proceso de transcripción, tal y como se puede constatar en la Figura 1. Así, de dichos resultados se deriva que el alumnado con DA lleva a cabo más detenciones y actos no relacionados con el proceso de escritura, es decir, no productivos. Se concibe realmente llamativo que el grupo de alumnado sin DA del mismo nivel escritor, es decir, el alumnado más joven, y no el alumnado sin DA del mismo curso, sea el grupo que declare activar con mayor frecuencia y durante más tiempo acciones de tipo escritor.

Figura 1. Frecuencia y tiempo de activación del proceso escritor

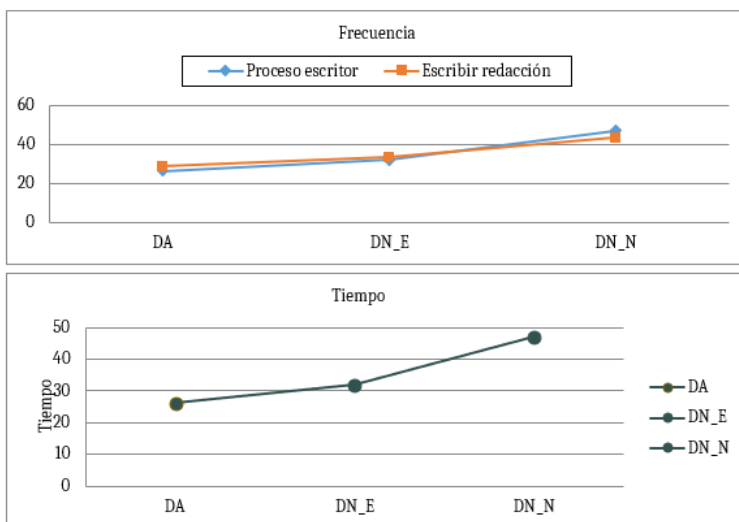
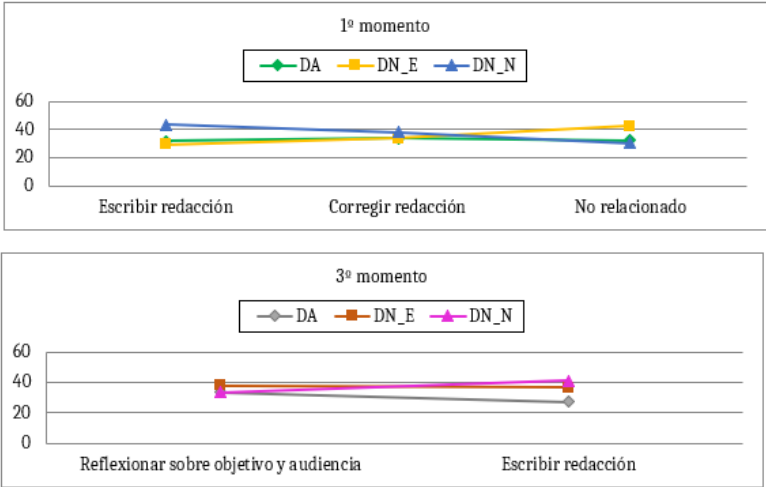


Figura 2. Diferencias en el despliegue de procesos escritores y no relacionados en momentos específicos del proceso de composición escrita



Si se ahonda en la frecuencia y tiempo de duración, por momentos específicos, se constata la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico, concretamente, en las fases inicial y final del proceso escritor, tal y como queda reflejado en la Figura 2. Al respecto, en primer lugar, se confirma que el alumnado sin DA del mismo nivel escritor es el grupo que más frecuentemente activa el proceso de transcripción, tanto en la fase inicial como final de producción textual. Por otro lado, el alumnado sin DA de la misma edad cronológica es el grupo que menos activa la acción de transcripción en la fase inicial, mientras que el alumnado con DA es el grupo que menos activa dicha acción en la fase final del proceso, es decir, en el tercer momento evaluado. Igualmente, de nuevo el alumnado sin DA del mismo nivel escritor, es el grupo que con mayor frecuencia ha activado, durante la fase inicial de su producción escrita, acciones de tipo revisor y ha dedicado más tiempo a corregir aspectos de su texto. Igualmente, como cabía esperar, en la fase inicial el alumnado con DA es el grupo que con más frecuencia ha desplegado acciones no relacionadas con la composición textual.

Para finalizar, el alumnado sin DA de la misma edad y curso parece haber estado inmerso con mayor frecuencia y haber dedicado mayor tiempo durante la fase final del proceso de escritura a la tarea de naturaleza planificadora vinculada a la reflexión sobre el objetivo o finalidad de su texto y la audiencia a la que va dirigido.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El presente trabajo aporta una mayor comprensión hacia los obstáculos y dificultades que el alumnado con DA, inmerso en la etapa educativa obligatoria, presenta hacia el proceso escritor en relación al uso y organización de las acciones inmersas en el mismo.

En primer lugar, se constata que el alumnado con DA, en comparación con aquel que muestra un adecuado rendimiento escritor, se encuentra menos implicado en el proceso de escritura, tanto en términos de frecuencia como de tiempo invertido. Dicha situación conlleva consecuencias notablemente negativas para la calidad de los productos escritos (Rijlaarsdam et al., 2008).

Al profundizar en el análisis del proceso de escritura, según diferentes fases/momentos, los resultados parecen seguir la misma línea: en las fases inicial y final del proceso el alumnado con DA, básicamente, se centra en la activación de actos no relacionadas con la composición textual. Sin embargo, no se han hallado datos significativos en la segunda fase del proceso, cuestión que impide que se pueda atender al reflejo completo del tipo de acciones que el alumnado con DA inicia y ejecuta de forma diferenciada al alumnado sin DA; laguna que debe ser cubierta a través de futuros estudios, considerándose la utilización de medidas on-line de retrosección directa más sensibles y pertinentes para su aplicación en alumnado con DA. A tenor de lo comentado, se plantea la posibilidad de desarrollar herramientas de evaluación on-line del proceso de escritura, donde el alumnado con DA perciba la situación como algo informal y atractivo, alejado de la complejidad que la escritura supone en el escenario académico. Así, dentro de la evaluación on-line del proceso de escritura, la utilización de recursos y modalidades tecnológicas, podría ser tenida en cuenta (Latif, 2009).

Para finalizar, cabe mencionar que los presentes resultados pueden y deben ser considerados base de conocimiento para el desarrollo de programas y planes de intervención específicos, más apropiados y mejor dirigidos para el alumnado que presente DA hacia la escritura, considerando enfoques y estrategias más efectivas para la composición textual.

REFERENCIAS

- Álvarez, M.L. y García, J.N. (2014). Evolución del proceso escritor desde la Educación Primaria a la Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 5-26.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., y Van Hout-Wolters, B. (2004). Observational learning and its effects on the orchestration of the writing process. *Cognition & Instruction*, 22, 1-36. Doi: doi:10.1207/s1532690Xci2201_1
- García, J.N. y Fidalgo, R. (2008). The orchestration of writing processes and writing products: a comparison of learning disabled and non-disabled 6th grade students. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2), 77-98.

García, J.N., Marbán, J., y De Caso, A. (2001). Evaluación colectiva de los procesos de planificación y factores psicológicos en la composición escrita (EPP y FPE). En J.N. García (Ed.), *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica* (pp. 151-155). Ariel.

Graham, S. (1999). Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 78-98.

Graham, S. (2006). Writing. En P. Alexander y P. Wine (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457-477). Erlbaum.

Graham, S. y Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *Journal of Educational Research*, 104, 396-407. Doi: doi:10.1080/00220671.2010.488703

Latif, M.M.A. (2009). A state-of-the-art review of the real-time computer-aided study of the writing process. *International Journal of English Studies*, 8(1), 29-50.

López, P., Torrance, M., y Fidalgo, R. (2019). The online management of writing processes and their contribution to text quality in upper-primary students. *Psicothema*, 31(3), 311-318.

McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing research*. The Guilford press.

Olive, T., y Levy, C.M. (Eds.) (2002). *Contemporary tools and techniques for studying writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Rijlaarsdam, G., y Van den Bergh, H. (2006). Writing process theory: a functional dynamic approach. En C.A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *The Handbook of Writing Research* (pp. 41 - 53). Guilford Publications.

Rijlaarsdam, G.C.W., Braaksma, M.A.H., Couzijn, M.J., Janssen, T.M., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenar, A., y Van den Bergh, L. (2008). Observation of peers in learning to write: Practice and research. *Journal of Writing Research*, 1, 53-83.

Roth, K. y Guinee, K. (2011). Ten Minutes a Day: The Impact of Interactive Writing Instruction on First Graders' Independent Writing. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(3), 331-361.

doi: 10.1177/1468798411409300.

Torrance, M., Fidalgo, R., y García, J.N. (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth grade writers. *Learning and Instruction*, 17(3), 265-285. Doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.02.003.

Torrance, M., Thomas, G.V., y Robinson, E.J. (1999). Individual differences in the writing behaviour of undergraduate students. *The British Journal of Educational Psychology*, 69, 189-199. doi: 10.1348/000709999157662.

CAPÍTULO 41

CARACTERÍSTICAS DEL ACOSO SEXUAL CALLEJERO EN MUJERES JÓVENES EN ESPAÑA

ALICIA MARTÍNEZ SANZ*, RICARDO EMMANUEL MIRANDA ZAVALA**,
CARMEN MAÑAS VIEJO*, TAI SIYA GINER KISLYAKOVA*, IGNASI NAVARRO SORIA*,
Y JORGE HELIZ LLOPIS*

**Universidad de Alicante; **Universidad Autónoma de Yucatán*

INTRODUCCIÓN

La violencia de género es “cualquier acto de violencia basada en el género que produzca o pueda producir daños o sufrimientos físicos, sexuales o mentales en la mujer, incluidas las amenazas de tales actos, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, tanto en la vida pública como en la privada” (Naciones Unidas, 1994, pp. 2-3). Además, la violencia de género es también violencia sexual, ya que se ejerce principalmente sobre la sexualidad y por motivos sexuales (Martínez-Sanz, 2015). Las mujeres tienen mayor probabilidad de padecer algún tipo de victimización en la cotidianidad y en espacios tan diversos como el hogar, la escuela, el trabajo y los espacios públicos (Billi, Guerrero, Meniconi, Molina, y Torrealba, 2015).

El acoso sexual es una de las formas de violencia que se ejerce sobre las mujeres en la comunidad (Naciones Unidas, 2006a). En concreto, el acoso sexual callejero abarca todas las acciones, gestos y manifestaciones de naturaleza sexual y misógina, no consentidas, realizadas habitualmente por hombres desconocidos que se dirigen hacia las mujeres en espacios públicos y anula a las mujeres como sujetos de derechos al situarlas como objetos sexuales a través de la humillación, el miedo y la intimidación (Grant-Bowman, 1993). Como ocurre con cualquier tipo de violencia, no sólo provoca consecuencias a la persona que lo padece directamente, sino a todo el grupo al que pertenece (Echeburúa y Cruz-Sáez, 2015).

Un hito histórico en España sobre el acoso sexual callejero ha sido la Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de Garantía Integral de la Libertad Sexual, conocida popularmente como “la ley del solo sí es sí” en cuanto que es una de las primeras normativas del mundo que lo tipifica como delito. Define el acoso sexual callejero como “El acto que realicen quienes se dirijan a otra persona con expresiones, comportamientos o proposiciones de carácter sexual que creen a la víctima una situación objetivamente humillante, hostil o intimidatoria, sin llegar a constituir otros delitos de mayor gravedad”. Añade que este delito no necesariamente debe ocurrir en

la vía pública, sino que contempla bares, clubs, conciertos, etc. Esta normativa contempla también el castigo hacia el agresor (Guede, 2021; Reyes-Rincón, 2021).

Además, enfatiza el consentimiento y establece que existe “cuando se haya manifestado libremente mediante actos que, en atención a las circunstancias del caso, expresen de manera clara la voluntad de la persona” (Reyes-Rincón, 2021). Así mismo, establece que el acoso no tiene que ser “grave”, sino que es suficiente con que el agresor altere a la víctima con su seguimiento, contactos insistentes o el uso de sus datos sin el consentimiento de las mujeres (Europa Press, 2020).

Sin embargo, el acoso sexual callejero, aún estando presente en casi todas las partes del mundo, es una de las formas de violencia más normalizada y minimizada. Por ello, probablemente las investigaciones sobre el acoso también son anecdóticas (Naciones Unidas, 2006b). Algunas investigaciones que pueden vislumbrar la gran prevalencia de esta forma de violencia son, por ejemplo, La encuesta a escala de la Unión Europea realizada por la European Union Agency for Fundamental Rights (FRA, 2014), que halló que entre el 45% y el 55% de las mujeres encuestadas habían experimentado alguna forma de acoso sexual desde los 15 años, esto supone una cantidad de entre 83 y 112 millones de mujeres.

En Latinoamérica encontramos estudios realizados con muestra universitaria como, por ejemplo, el estudio realizado en Perú, encontraron que el 100% de las mujeres entrevistadas había sufrido acoso sexual callejero (Serrano, 2019) y en otro estudio realizado en México se encontró que el 89,7% de mujeres encuestadas contestaron que habían sido víctimas de estas conductas en el último año (Miranda, 2020). Por otro lado, investigaciones realizadas en España registraron, que el 89% de las mujeres consideraba haber sido acosada alguna vez en su vida (Martínez, 2018) y, otro estudio realizado con población universitaria registró que el 91% había sido acosada en el último año.

En el estudio de Corazón (2016) realizado en Lima (Perú), encontró que las mujeres vivían las primeras situaciones de acoso sexual callejero a partir de los 10 años de edad. En la investigación de Miranda (2020) realizada en México la edad se adelanta a los 7 años.

Echeburúa (2015) menciona que no existe un perfil o cuadro clínico de los síntomas que caractericen a las mujeres que son víctimas, sin embargo, se ha observado que la ansiedad y el miedo que hacen que muchas mujeres lleven conductas para protegerse (Kelly, 1988 en Chacón, 2018; Lennox y Jurdi-Hage, 2017) por temor a ser agredidas modifican sus prácticas de movilidad, autonomía y uso de espacios públicos (Lennox y Jurdi-Hage, 2017, p. 31), sin duda formas de discriminación mediada por el condicionamiento espacial (Rodó-de-Zárate y Estivill, 2016, p.75).

Cynthia Grant menciona (1993, como se cita en Barón, 2017, p.537) que cuando las mujeres toman estas acciones evasivas en un esfuerzo por enmascarar

sentimientos de invasión, rabia, humillación y miedo, sufren un golpe psicológico en forma de estrés emocional y sentimientos de desempoderamiento”.

La legislación educativa española, como la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE), regula que los centros deberán incluir y justificar en su proyecto educativo las medidas que desarrollen para favorecer y formar en igualdad en todas las etapas educativas, incluyendo la educación para la eliminación de la violencia de género. Por tanto, la prevención del acoso sexual callejero como una de las formas de violencia de género más extendidas, cobra todo su sentido.

Las hipótesis que se planteó en la presente investigación fue que la mayoría de las mujeres jóvenes han vivido situaciones de acoso sexual callejero en el último año y que han vivido este tipo de situaciones desde temprana edad.

Por ello, el objetivo general de esta investigación fue conocer las características del acoso sexual callejero que sufren las mujeres jóvenes en España. Los objetivos específicos que se plantearon fueron conocer cuándo, dónde, cómo y quién realiza el acoso sexual callejero, así como conocer las respuestas conductuales, emocionales, búsqueda de apoyo y denuncia de las mujeres. Todo ello con el fin último de contribuir a la identificación de las oportunidades para la aplicación de proyectos educativos de sensibilización y prevención del acoso sexual callejero.

MÉTODO

En la investigación participaron una muestra de 129 mujeres de diversas facultades de la Universidad de Alicante, en España. Se envió a diferentes clases la encuesta online elaborada por Miranda (2020) y, posteriormente, por efecto bola de nieve, se les pidió que compartieran el instrumento diagnóstico con otras mujeres que también fueran universitarias.

El instrumento cuenta 27 ítems, los cuales están distribuidos en cuatro categorías, siendo las siguientes:

Descripción de la muestra: edad y estudios (facultad donde estudiaban).

Características del acoso sexual callejero (cuándo, dónde, cómo y quién realiza el acoso sexual callejero).

Respuestas tras el acoso sexual callejero (conductuales, emocionales, búsqueda de apoyo y denuncia).

Esta investigación ha seguido un diseño cuantitativo, transversal, no experimental, exploratorio y descriptivo. Los resultados se analizaron con el programa SPSS y Atlas T.

RESULTADOS

Descripción de la muestra

Las mujeres que participaron en el estudio estaban en un rango de edad que oscilaba entre los 17 y los 27 años, siendo las edades más frecuentes 24 años (16.3%), seguida de 21 (14.7%) y 22 (14%).

Las participantes estudiaban carreras de diferentes facultades entre las que sobresalen las facultades de Educación (41%), Derecho (10.8%), Filosofía y Letras (6.9%) y, en menor medida, la de Ciencias (1.5%).

Características del acoso sexual callejero

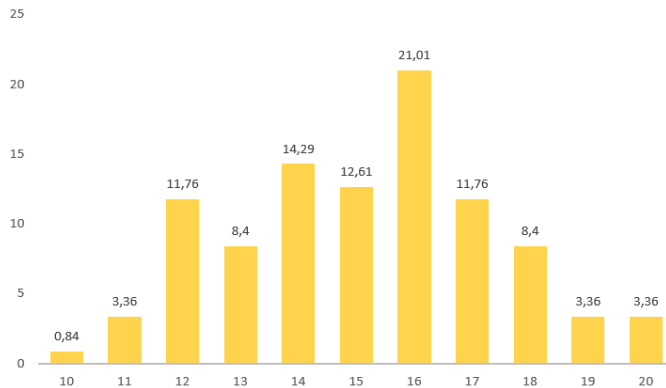
Cuándo

Los resultados muestran que el 63.6% de las encuestadas reconocieron haber sufrido este delito durante el último año.

Al preguntarles acerca de la edad que recuerdan haber sido víctimas de un incidente de acoso sexual callejero por primera vez, los resultados evidencian que en su mayoría eran menores de edad (ver Figura 1), siendo los datos más frecuentes 16 años (19.3%), 14 años (13.1%), 12 años (12.4%) y 15 años (11.6%). Algunas mujeres registran haber padecido este acoso desde temprana edad, entre los 10 (0.84%) y 11 años (3.36%).

Cuando ocurrieron los hechos, las mujeres refirieron que iban solas (el 62.6%) o acompañadas por otra mujer (el 29.7%).

Figura 1. Edad de las mujeres cuando ocurrió el acoso sexual callejero



Dónde

Los lugares donde las mujeres afirmaron que “muy frecuentemente” vivieron situaciones de acoso sexual fue: el 67.4% en los espacios como los pubs, bares o discotecas y el 34.1% en el centro de la ciudad. El 42.6% de las mujeres afirmaron que

lo sufrieron “medianamente” en su barrio. Sin embargo, los lugares donde las mujeres manifestaron “no haber sido víctimas” o “muy poco frecuente” se encuentran el mercado (el 62%), la universidad (el 65.1%), en servicios de taxis (81.3%) y en la zona comercial (44%).

Cómo

Las mujeres manifestaron haber recibido multiplicidad de conductas (ver Tabla 1) prevaleciendo los comentarios lascivos (el 27.5%), los tocamientos (el 16.4%), silbidos (el 15.4%), persecuciones (el 14.3%), miradas lascivas (el 4.4%), conductas masturbatorias (el 4.4%), tomarles fotos o videos sin su consentimiento (el 2.2%).

Tabla 1. Conductas de acoso sexual callejero

Tipo de conducta	%
Comentarios lascivos	27.5%
Silbidos, sonidos	15.4%
Tocamientos	15.4%
Persecución en auto	14.3%
Persecución física	14.3%
Miradas lascivas	4.4%
Masturbación o exhibicionismo	4.4%
Grabación de partes del cuerpo de la mujer	2.2%
Frotamientos	1%
Cuerpo como barrera	1%

Quién

Según las mujeres encuestadas, los agresores eran hombres (el 100%), que iban solos (el 48.3%) o acompañados (el 37.3%), de edades entre 20 y 30 años (40.6%) o entre 31 y 40 (el 18.7%).

Respuestas tras el acoso sexual callejero

Respuesta conductual

Cuando se preguntó a las participantes qué hicieron después de haber vivido la situación de acoso se encontró que el 17.8% decidió ignorar la agresión o hacer como si no hubiera ocurrido nada; el 15.5% lo confrontó verbalmente; el 22.5% se alejó del lugar donde ocurrió el hecho o decidió correr, el 14.7% utilizó el teléfono para pedir ayuda o para hablar con alguien; el 10% se quedó en shock o aterrorizada; el 4.6% les miró de forma despectiva y el 1.5% les golpeó.

Respuesta emocional

De los resultados de la respuesta emocional tras el acoso, se encontró que el 44.5% de las mujeres encuestadas manifestaron haber sentido miedo, impotencia, inseguridad o arrepentimiento por no haber reaccionado.

Búsqueda de apoyo.

El 80.2% de las participantes le contó a alguien lo que le había sucedido, como por ejemplo a sus amigas (el 31%), a la pareja (el 14%), a su madre (el 11.5%) o a su padre (el 2.4%).

Denuncia

Un 96.8% de las mujeres no han denunciado los incidentes de acoso sexual callejero, es decir, solo 4 mujeres denunciaron (el 3.2%).

Las mujeres manifestaron que no interpusieron denuncia por diferentes motivos (ver Tabla 2), entre ellas porque no tenían pruebas (el 63.2%), porque no les dieron mayor importancia (el 51.3%), no conocían institución a la que acudir (el 49.6%), no sabían que podían denunciarlo (el 33.3%) o percibían que el sistema judicial es ineficaz (el 33.3%).

Tabla 2. Razones por las cuáles las mujeres no denunciaron

Razón por la que no denunciaron	%
No conozco ninguna institución a la cual poder acudir	49.6%
No tengo pruebas del hecho ni del agresor	63.2%
Es un asunto al que no le brindarán importancia	51.3%
Percibo que el sistema de justicia es ineficaz	33.3%
No sabía que podía ser denunciado	33.3%
No considero que valga la pena denunciarlo	16.2%
No tengo tiempo de interponer una denuncia	1.7%

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Una vez revisados los resultados de la presente investigación, se puede concluir que las víctimas de acoso sexual callejero son mayoritariamente niñas y mujeres jóvenes, que lo sufren habitualmente. Tal y como se ha visto, el 63.6% de las mujeres encuestadas lo vivieron en alguna ocasión en el último año, sin embargo, a pesar de ser alarmante este resultado, es inferior al registrado en otros estudios que encontraron que cerca del 90% de las mujeres habían vivido este tipo de violencia en el último año (Martínez, 2018; Miranda, 2020).

Se ha podido comprobar que el acoso sexual callejero ocurre desde temprana edad. En concreto, en este estudio, las mujeres informaron situaciones de este tipo desde los 10 u 11 años. Este dato coincide con el estudio de Corazón (2016) que especificó como las mujeres más jóvenes eran las más perjudicadas y cómo estos sucesos tuvieron un pico mayor entre los 12 y 16 años. Otras investigaciones encontraron que el acoso sexual callejero se da incluso en niñas más pequeñas, como en México, donde se hallaron casos de acoso a partir de los 7 años (Miranda, 2020).

Otras conclusiones que se pueden extraer son, que el acoso sexual callejero suele ser realizado por hombres jóvenes con edades comprendidas entre los 20 y los 40

años, y estos pueden ir solos o acompañados. Las conductas que suelen realizar son miradas y comentarios lascivos, silbidos, persecuciones, tocamientos, realización de fotos o vídeos, o incluso conductas masturbatorias y exhibicionistas. Además, se ha visto cómo el acoso sexual callejero puede darse en diferentes contextos y en diferentes momentos del día, aunque se da con mayor frecuencia en pubs o discotecas, en los barrios donde viven y en el centro de la ciudad.

Todo ello apunta a que las consecuencias reales que sienten las mujeres derivadas de estas situaciones que atentan contra su libertad sexual, puedan ser mucho mayor de las que perciben y expresan. Estas consecuencias se ponen de manifiesto cuando las mujeres llevan habitualmente conductas para protegerse por miedo a ser agredidas sexualmente (Kelly, 1988, como se cita en Chacón, 2018; Lennox y Jurdi-Hage, 2017), como, por ejemplo, pedir que alguien las acompañe para no ir solas por la calle, cambiar los trayectos para ir por aquellos que les resultan más seguros o avisar a sus amistades o familiares cuando llegan a casa. Estas conductas están totalmente normalizadas entre las mujeres, sin embargo, son conductas menos habituales en los varones. Este miedo y estas conductas afecta a su seguridad y a su autoestima (Grant, 1993).

Aunque España cuenta con la Ley de Garantía Integral de la Libertad Sexual, se ha visto que la implementación de delitos nuevos y el endurecimiento de las penas no son suficientes para prevenir estas conductas, sino que requiere de la articulación de diferentes sectores como la educación, la sociedad civil organizada y las instituciones gubernamentales (Sordi, 2015).

Las limitaciones que presenta este estudio son, por un lado, las características de la muestra, que ha sido pequeña y quizás demasiado homogénea al haberse realizado únicamente en una universidad española. Por otro lado, la metodología utilizada debería ser más exhaustiva, controlando más las características de la muestra y pudiendo hacer análisis comparativo para poder extraer conclusiones sobre las consecuencias de este tipo de violencia que se ejerce contra las mujeres.

Las líneas futuras de investigación sobre el acoso sexual callejero deberían incluir muestras mayores y más heterogéneas y explorar con mayor detalle las consecuencias del acoso sexual callejero en las mujeres en diferentes ámbitos. Así mismo, sería de gran interés realizar investigaciones con muestras de varones para poder entender mejor los mecanismos subyacentes a este tipo de delito para ayudar a erradicarlo.

Por todo ello, es importante realizar programas educativos de prevención del acoso sexual callejero en los centros educativos tal y como insta la LOMLOE, porque es una forma de violencia de género y sexual que sufren principalmente las niñas y las mujeres jóvenes y que vulnera sus derechos como seres humanos. Por tanto, la prevención debería ir dirigida a niños y niñas, mujeres y hombres jóvenes, para, en primer lugar, sensibilizar en el acoso sexual callejero como una forma de violencia que

afecta principalmente a las niñas y a las mujeres jóvenes y que es un delito que realizan principalmente los hombres adultos. En segundo lugar, para que las mujeres no sean vistas como objetos sexuales y que el acoso sexual callejero no sea visto como un halago al que las mujeres no deben responder, porque esto perpetúa el anonimato, la normalización, la impunidad y la continuidad de la conducta (Arancibia, Billi, y González, 2017; Bourdieu, 2000; Reilly, Lott, Caldwell, y DeLuca, 1992). En tercer lugar, para que sepan cómo actuar, reprobando las conductas de acoso, apoyando a las víctimas y denunciando los hechos. Por último, para que conozcan las consecuencias conductuales, emocionales y en el estilo de vidas en las mujeres y los servicios públicos a los que acudir para recibir ayuda.

REFERENCIAS

- Arancibia, J., Billi, M., y González, M. (2017). ¡Tu “piropo” me violenta! Hacia una definición de acoso sexual callejero como forma de violencia de género. *Punto Género*, 7, 112-137. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/319475677_Tu_%27piropo%27_me_violenta_Hacia_una_definicion_de_acoso_sexual_callejero_como_forma_de_violencia_de_genero
- Barón, M. (2017). *Aproximación al acoso sexual callejero desde su consideración como forma de violencia de género* [Trabajo final de máster]. Universitat Jaume I de Castelló.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Chacón, F.M. (2019). Hacia una reconceptualización del acoso callejero. *Revista Estudios Feministas*, 27(3). doi: 10.1590/1806-9584-2019v27n357206
- Corazón, R. (2016). Percepción y actitudes frente al acoso sexual callejero en estudiantes mujeres de una universidad privada de Medicina. *Horizontes médicos*, 16(1), 62-68.
- Diputación de Alicante. (2018). *Demografía y población*. Recuperado de: http://documentacion.diputacionalicante.es/pr_pobl.asp
- Echeburúa, E. y Cruz-Sáez, M. (2015). De ser víctimas a dejar de serlo: un largo proceso. *Journal of Victimology*, 1, 83-96. doi: 10.128227-RVJV-1-03
- Europa Press. (2020, marzo 3). La futura Ley de libertad sexual castiga todo comportamiento sexual sin consentimiento, incluido el acoso callejero. *El derecho.com*. Recuperado de: <https://elderecho.com/la-futura-ley-libertad-sexual-castiga-comportamiento-sexual-sin-consentimiento-incluido-acoso-callejero>
- European Union Agency for Fundamental Rights [FRA]. (2014). *Violencia de género contra las mujeres: Una encuesta a escala de la UE. Resumen de las conclusiones de la encuesta*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de: http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-factsheet_es.pdf
- Grant-Bowman, C. (1993). Street harassment and informal ghettoization of women. *Cornell Law Library. Harvard Law Review*, 106(3), 517-580. Recuperado de: <https://scholarship.law.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1141&context=facpub>
- Guede, A. (2021, julio 6). Todo abuso sexual será agresión y se castigará el acoso callejero: así quedan las penas en la ley del “solo sí es sí”. *20 minutos*. Recuperado de:

<https://www.20minutos.es/noticia/4755801/0/todo-abuso-sexual-agresion-multara-acoso-callejero-asi-quedan-penas-ley-solo-si-es-si/?autoref=true>

Kearney, L.K. (2005). US Mexican American and Caucasian university students' experience of sexual harassment: The intertwining of power and culture. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 65(8-B), 42-92.

Lennox, R. y Jurdi-Hage, R. (2017). Beyond the empirical and the discursive: The methodological implications of critical realism for street harassment research. *Women's Studies International Forum*, 60, 28-38.

Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de Garantía Integral de la Libertad Sexual. (2022, septiembre 7). *Boletín Oficial del Estado*, 215. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-14630>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE 3/2020. (2021, mayo 3). *Boletín Oficial del Estado*, 340. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Llerena, R.C. (2016). Percepción y actitudes frente al acoso sexual callejero en estudiantes mujeres de una universidad privada de Medicina. *Horizontes médicos*, 16(1), 62-68.

López, F. (2014). *Los abusos sexuales a menores y otras formas de maltrato sexual*. Madrid: Editorial Síntesis.

Martínez, M. (2018). *Acoso sexual callejero como forma de violencia de género y experiencia piloto en población femenina de la Universitat de les Illes Balears* [Tesis de grado]. Repositorio de la Universitat de les Illes Balears.

Martínez-Sanz, A. (2015). *Estudio de la violencia sexual sobre las mujeres en la relación de pareja, y repercusiones de la violencia en la pareja sobre la sexualidad de las mujeres. Estudio realizado en servicios públicos de la Comunidad Valenciana* [Tesis doctoral]. Repositorio de Tesis de la Universidad de Alicante. Recuperado de: <https://observatorio-cientifico.ua.es/documentos/5eb09d2029995276411253ad>

Miranda, R.E. (2020). *Intervención para la prevención del acoso sexual callejero en mujeres universitarias de la ciudad de Mérida, Yucatán* [Tesis de maestría]. Repositorio de la Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado de: <http://redi.uady.mx:8080/handle/123456789/4387>

Naciones Unidas. (1994). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Resolución de la Asamblea General 48/104 del 20 de diciembre de 1993*. Ginebra: Autor. Recuperado de: http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/48/104&referer=http://www.un.org/depts/dhl/resguide/r48_en.shtml&Lang=S

Naciones Unidas. (2006a). *Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer. Informe del secretario general. Asamblea general*. Ginebra: Autor. Recuperado de: <http://www.cepal.org/mujer/noticias/paginas/1/27401/InformeSecreGeneral.pdf>

Naciones Unidas. (2006b). *Poner fin a la violencia contra la mujer. De las palabras los hechos*. Ginebra: Autor. Recuperado de: <http://www.un.org/womenwatch/daw/vaw/publications/Spanish%20study.pdf>

Reilly, L., Lott, B., Caldwell, M., y DeLuca, M. (1992). Tolerance for sexual harassment related to self-reported sexual victimization. *Gender y Society*, 6, 122-138.

Reyes-Rincón, P. (2021, julio 6). La ley de libertad sexual tipifica por primera vez como delito el acoso sexual callejero. *El País*. Recuperado de: <https://elpais.com/sociedad/2021-07-06/la-ley-de-libertad-sexual-tipifica-por-primera-vez-como-delito-el-acoso-callejero.html>

Rodó-de-Zárate, M. y Estivill, J. (2016). *¿La calle es mía? Poder, miedo y estrategias de empoderamiento de mujeres jóvenes en un espacio público hostil*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde. Recuperado de: https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicaciones_bekak/es_def/adjuntos/beca.2015.3.la_calle_es_mia.pdf

Serrano, C. (2019). Acoso sexual callejero en mujeres de una institución privada y una institución pública, Lambayeque. *Revista Paian*, 10(1), 46-60.

Sordi, B. (2015). Victimología y violencia de género: diálogos en favor de un abordaje no reduccionista de la violencia. *Journal of Victimology*, 1, 151-178. doi: 10.12827-RVJV-1-06

CAPÍTULO 42

TEORÍA MUSICAL Y SOLFEO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: REACCIÓN INICIAL DEL ALUMNADO

TANIA MARTOS ARROJO
Universidad Rey Juan Carlos de Madrid

INTRODUCCIÓN

Situación actual del estado de la cuestión

La práctica musical y el estudio de teoría musical para llevarla a cabo debería ser una acción gratificante y por supuesto favorecedora de nuestra creatividad, pero en ocasiones, en diversas etapas educativas, esto no es así. En este sentido, Hallam y Creech (2010, citado en Arriaga y Riaño, 2017) afirman que “los objetivos de la enseñanza musical deben relacionarse con experiencias agradables sin dejar de ofrecer estímulos intelectuales”. En cambio, a veces, el hecho de enfrentarse al aprendizaje musical, en cualquiera de sus elementos, puede despertar diversas reacciones de rechazo, preocupación o indiferencia entre el alumnado, aunque también puede despertar alegría o expectación en ciertos casos.

En estudiantes de Educación Superior los contenidos de teoría musical y la práctica del solfeo suele reducirse a algunos ejercicios que se produzcan en algunas asignaturas musicales que haya en ciertas titulaciones, aunque cada vez su número es más reducido, entre las que destacan los grados universitarios de educación (antiguamente conocidos como carreras de magisterio), y más concretamente en el Grado en Educación Primaria con mención musical.

Independientemente de la etapa educativa o de si son enseñanzas musicales regladas o no, generalmente lo que provoca más ansiedad o rechazo suele ser la realización de pruebas de evaluación relacionadas con la teoría musical o con el solfeo sin entonación, entendiendo el término solfear como “medir y entonar lo que expresa la escritura musical” (Sociedad Didáctico-Musical, 1958, p. 9, citado en Borne, 2019).

En este sentido, uno de los estudios más representativos y relacionados con nuestra investigación es el trabajo realizado por Conde (2004) donde pretendía estudiar el grado de ansiedad que mostraban alumnos de magisterio ante las pruebas de evaluación (exámenes prácticos) de la Universidad del País Vasco y la Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari. También destaca la tesis doctoral de la misma autora (Conde, 2012), aunque en este caso se centra en estudiar la ansiedad provocada por un examen de audición fin de carrera en estudiantes de conservatorio superior.

Sobre el análisis de la ansiedad que genera la interpretación o el estudio musical, se encuentra el trabajo de Arnáiz (2015), el cual investiga sobre la ansiedad escénica del alumnado en la interpretación musical en conservatorio superior, o la investigación de Kaspersen y Götestam (2002) que habla de la ansiedad por actuación en alumnos noruegos de conservatorio. Relacionado con esto, también cabe destacar la investigación de Herrera y Campoy (2020) que estudia la existencia de la ansiedad escénica también en el profesorado de conservatorio, encontrando que más del 80% de los profesores de la muestra han tenido o tienen ansiedad escénica, lo cual demuestra que no es algo exclusivo del alumnado, sino que cualquier persona dedicada al mundo musical puede experimentar ansiedad escénica alguna vez, incluso muchos de ellos la experimentan durante toda su vida profesional.

En etapas más tempranas, como es el caso de los niños que estudian en conservatorios elementales o escuelas de música, cabe mencionar la investigación de Urruzola y Bernarás (2019) donde se han analizado los niveles de autoconfianza o de nivel de ansiedad escénica, entre otros, en niños de entre 8 y 12 años. Los resultados que obtuvieron arrojan datos como la importancia de la autoconfianza y de la evaluación negativa en edades tempranas y cómo condiciona esas primeras evaluaciones en pruebas futuras, entre otras conclusiones obtenidas. También en conservatorio se centró el trabajo de Berrón, Balsera, y Monreal (2017), donde se concluye que algunas de las causas por las cuales los alumnos desarrollan ansiedad en edades tempranas en los estudios de conservatorio son el poco tiempo del que disponen al tener otras actividades a las que atender, el desconocimiento sobre el tiempo que hay que dedicar al estudio de la música (tanto del instrumento como de lenguaje musical) o a tener un profesor que empatiza poco con la situación del alumnado, entre otras.

Relacionado con esto y como ayuda a los alumnos que sufren o han sufrido ansiedad escénica, Pablo Ramos (2013) estableció un decálogo que sirviera de ayuda para paliar los síntomas que normalmente desarrollan los alumnos con ansiedad escénica, especialmente dedicado a la etapa de Educación Secundaria, aunque bien podría ser extrapolable a cualquier otra etapa de enseñanza musical.

Conviene destacar que, como ha podido comprobarse, prácticamente toda la bibliografía encontrada sobre el tema se centra en el estudio de la ansiedad escénica o ansiedad que provoca las pruebas de evaluación musicales, ya sea en estudios universitarios o en un entorno de estudios musicales reglados en conservatorios y que, por lo tanto, poco o nada se ha encontrado sobre la reacción o sensación inicial que presenta el alumnado universitario ante al aprendizaje de ciertos contenidos musicales, y más específicamente ante la teoría musical y el solfeo, dos contenidos que tradicionalmente pueden generar reacciones fundamentalmente negativas como el rechazo o la preocupación en un primer momento.

Hipótesis de la investigación

Desde hace algunos cursos académicos se viene observando la reacción inicial que demuestran cierto volumen de alumnado de Educación Superior ante el aprendizaje del contenido de teoría musical y de solfeo en asignaturas relacionadas con música en diversos grados universitarios, siendo esta reacción generalmente de preocupación o rechazo en la mayoría de los casos.

Objetivos de la investigación

El objetivo principal de esta investigación es conocer la reacción inicial del alumnado de ciertos grados universitarios cuando se enfrenta a ciertos contenidos musicales y más concretamente a los contenidos de teoría musical y solfeo, todo ello durante el curso lectivo 2023-2024.

A partir de este objetivo principal se pueden enunciar los siguientes objetivos específicos o secundarios: (I) Analizar estudios e investigaciones precedentes sobre la reacción del alumnado en Educación Superior ante el aprendizaje de teoría musical y solfeo, y en caso de no hallar suficiente literatura sobre este tema, buscar estudios sobre otra etapa educativa, en enseñanzas musicales regladas o en otra situación de aprendizaje musical; (II) Elaborar y difundir un cuestionario que permita recoger datos sobre la reacción del alumnado de distintos grados universitarios ante el aprendizaje de teoría musical y de solfeo; (III) Analizar los datos recogidos y explicitar las conclusiones que se obtengan.

MÉTODO

Participantes

Los participantes de la investigación han sido dos grupos de docencia pertenecientes a dos grados universitarios diferentes, que son:

El grupo del Grado en Educación Infantil, en la asignatura de Educación Musical, formado por 82 alumnos, de los cuales se obtuvo un total de 48 respuestas al cuestionario formulado.

El grupo del Grado en Diseño y Desarrollo de Videojuegos, en la asignatura Sonido y Música para Videojuegos, formado por 53 alumnos, de los cuales se obtuvo un total de 35 respuestas al cuestionario formulado.

Instrumentos

Para esta investigación se ha procedido a elaborar un cuestionario destinado al alumnado y dividido en 10 ítems basados en escala Likert de cinco puntos, donde 1 equivale a “Muy poco” y 5 equivale a “Mucho”, para lo cual se ha utilizado la aplicación online de Google Forms.

La metodología elegida para este trabajo ha sido la metodología no-experimental y cuantitativa, gracias a la cual se recogerán datos numéricos, principalmente porcentuales.

Procedimiento

Para la realización del cuestionario se han establecido dos categorías, donde la primera categoría se centra en recabar información sobre la reacción ante el contenido de teoría musical y la segunda categoría se centra en recoger datos acerca de los ejercicios de solfeo para conocer cuál es la reacción que tiene el alumnado en estos dos ámbitos.

Las posibles reacciones que se han ofrecido como respuesta a cada ítem se han establecido y concretado en cinco, que son, desde la más desfavorable hasta la menos desfavorable: rechazo, preocupación, indiferencia, expectación y alegría.

A continuación, se muestran los distintos ítems de los que está formado el cuestionario:

Categoría 1. Reacción ante el aprendizaje del contenido de teoría musical.

- Ítem 1. El aprendizaje del contenido sobre teoría musical te provoca rechazo inicialmente.

- Ítem 2. El aprendizaje del contenido sobre teoría musical te provoca preocupación inicialmente.

- Ítem 3. El aprendizaje del contenido sobre teoría musical te provoca indiferencia inicialmente.

- Ítem 4. El aprendizaje del contenido sobre teoría musical te provoca expectación inicialmente.

- Ítem 5. El aprendizaje del contenido sobre teoría musical te provoca alegría inicialmente.

Categoría 2. Reacción ante la práctica del solfeo.

- Ítem 6. El estudio de solfeo te provoca rechazo inicialmente.

- Ítem 7. El estudio de solfeo te provoca preocupación inicialmente.

- Ítem 8. El estudio de solfeo te provoca indiferencia inicialmente.

- Ítem 9. El estudio de solfeo te provoca expectación inicialmente.

- Ítem 10. El estudio de solfeo te provoca alegría inicialmente.

Análisis de datos

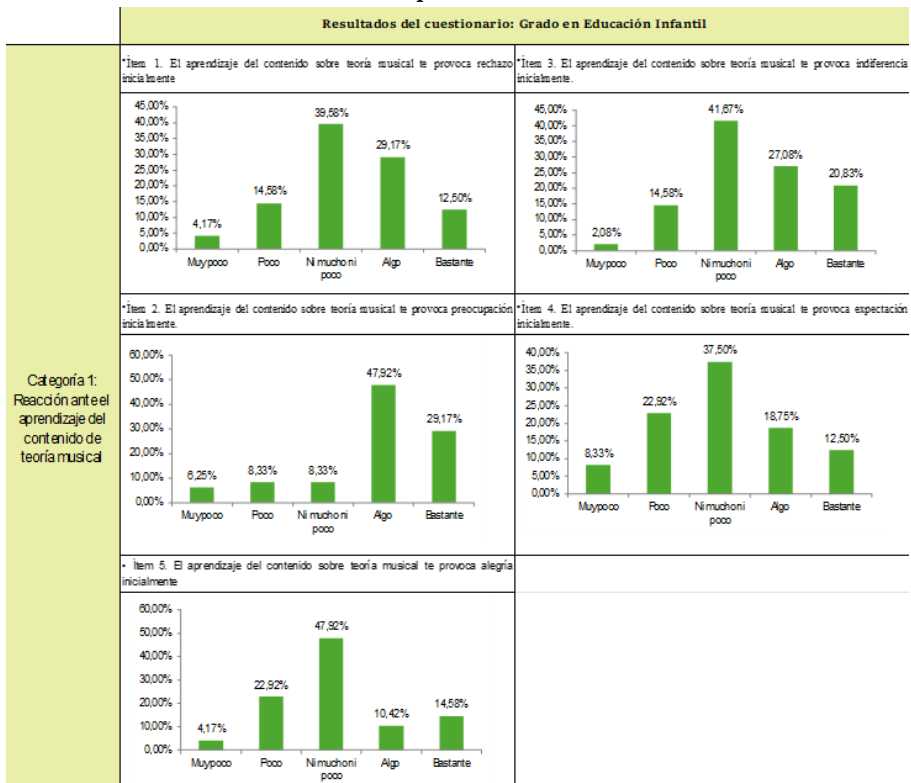
Sobre el análisis de datos llevado a cabo, se utilizarán los datos numéricos y estadísticos recogidos y se valorarán dichos datos para corroborar nuestra hipótesis inicial y obtener las conclusiones pertinentes. El análisis de datos por lo tanto será cuantitativo dada la metodología elegida para este trabajo.

RESULTADOS

La muestra final del alumnado estuvo formada por un total de 83 alumnos de los 135 que podrían responder al cuestionario. Se obtuvieron 48 respuestas correspondientes al Grado en Educación Infantil y 35 respuestas del Grado de Diseño y Desarrollo de Videojuegos.

En la Figura 1 se muestran los resultados obtenidos en la Categoría 1, donde se observan los ítems en relación con la reacción del alumnado ante el aprendizaje del contenido de teoría musical para el Grado en Educación Infantil. En todos los gráficos realizados se van a mostrar los resultados obtenidos según el grado universitario de la muestra (Grado en Educación Infantil y Grado de Diseño y Desarrollo de Videojuegos), para poder analizar si existen diferencias significativas entre ambos grados.

Figura 1. Resultados obtenidos en la Categoría 1: Reacción ante el aprendizaje del contenido de teoría musical para el Grado en Educación Infantil



Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Resultados obtenidos en la Categoría 1: Reacción ante el aprendizaje del contenido de teoría musical para el Grado de Diseño y Desarrollo de Videojuegos

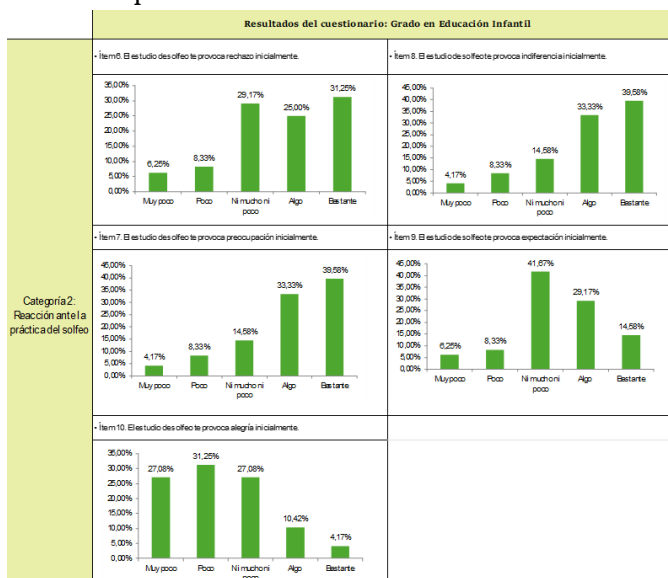


Fuente: Elaboración propia

Los resultados mostrados en las Figuras 1 y 2 demuestran que, en el alumnado de ambos grados objeto de nuestro estudio, los valores obtenidos son muy parecidos predominando la preocupación o expectación en el caso del Grado en Educación Infantil por encima de otras reacciones, como es la indiferencia. En cambio, en el caso del Grado en Diseño y Desarrollo de Videojuegos se observa que destaca la indiferencia en comparación con otras reacciones en esta categoría.

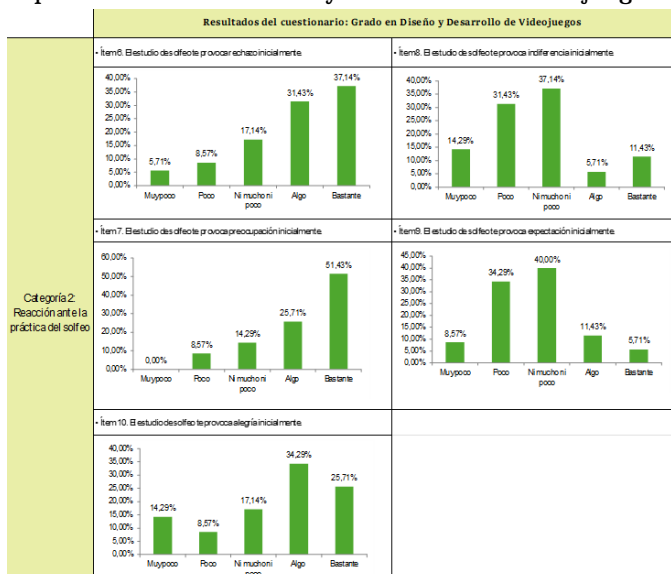
En las siguientes figuras (Figura 3 y 4) se muestran los resultados obtenidos sobre la categoría 2, es decir, la reacción ante la práctica del solfeo.

Figura 3. Resultados obtenidos en la Categoría 2: Reacción ante la práctica del solfeo para el Grado en Educación Infantil



Fuente: Elaboración propia

Figura 4. Resultados obtenidos en la Categoría 2: Reacción ante el estudio del solfeo para el Grado de Diseño y Desarrollo de Videojuegos



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los resultados obtenidos en las Figuras 5 y 6 cabe destacar que los resultados obtenidos son más desfavorables habiendo obtenido el ítem del rechazo (ítem 6 del cuestionario) un porcentaje más alto en comparación con la categoría 1 centrada en el aprendizaje de teoría musical. Además, este hecho se repite para los dos grupos de docencia estudiados.

DISCUSIÓN/CONCLUSIÓN

El objetivo de esta investigación ha sido comprobar que las reacciones que normalmente mostraban los alumnos ante el aprendizaje de ciertos contenidos musicales, como son la teoría musical y el solfeo, donde nuestra hipótesis planteaba que suelen ser principalmente de rechazo o preocupación ante lo que van a aprender. Si bien los objetivos marcados al comienzo de este trabajo se han cumplido, los resultados obtenidos muestran que el rechazo que a priori se suponía como reacción predominante entre los estudiantes, no ha sido tal, siendo las más significativas la preocupación y la indiferencia, tanto para el Grado en Educación Infantil como para el otro Grado involucrado de Diseño y Desarrollo de Videojuegos.

Asimismo, no se hallan diferencias significativas entre los dos grupos de docencia a pesar de ser grados universitarios muy diferentes en cuanto a temática, aunque sí cabe destacar la predominancia de la indiferencia en el caso del Grado de Diseño y Desarrollo de Videojuegos para las dos categorías establecidas en el cuestionario, mientras que en el Grado en Educación Infantil han obtenido valores importantes otras reacciones como la expectación y preocupación.

En cuanto a la discusión, diversas investigaciones precedentes como son Conde (2012) o Urruzola y Bernarás (2019), estudian la ansiedad que despierta en los alumnos de diferentes edades y etapas educativas el hecho de enfrentarse a pruebas de evaluación de práctica musical diversa, desde un examen fin de carrera, hasta una prueba de solfeo, siendo todas estas investigaciones una evidencia del alto nivel de ansiedad al que están expuestos los músicos o estudiantes de música desde edades tempranas. Sobre la reacción ante el aprendizaje de teoría musical o del solfeo en Educación Superior, no se han hallado fuentes tan específicas ni en esta etapa ni en otras inferiores, por lo que no podemos establecer una discusión convencional con el tema en cuestión.

Como futuras líneas de investigación se propone el estudio de las posibles causas que provoquen estas reacciones por parte del alumnado, como puede ser la escasa formación musical inicial, una posible mala experiencia musical en el pasado, la ansiedad a conocimiento nuevo o que puede verse como complejo, o enfrentarse a posibles pruebas de evaluación de práctica musical, entre otras. Sería interesante hallar la posibilidad de indagar más profundamente en esta cuestión con estas u otras líneas de investigación relacionadas puesto que es un tema que parece que siempre

ha estado presente alrededor de la enseñanza de la música y de su práctica y que pocas veces ha sido investigado en sus diferentes etapas educativas y con alumnado de diferentes edades y niveles.

REFERENCIAS

Arnáiz, M. (2015). *La interpretación musical y la ansiedad escénica: Validación de un instrumento de diagnóstico y su aplicación en los estudiantes españoles de Conservatorio Superior de Música* (Tesis doctoral). Universidad de La Coruña.

Arriaga, C. y Riaño, M.E. (2017). La práctica musical desde la reflexión y la acción en la formación inicial del profesorado. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 17–32.

Berrón, E., Balsera, F.J., y Monreal, I.M. (2017). Ansiedad de los alumnos en la asignatura de lenguaje musical y estrategias para reducirla. *Revista Internacional de Educación Musical*, (5), 41–48.

Borne, L. (2019). La solfeología en materiales educativos: Un análisis documental. *Revista Internacional de Educación Musical*, (7), 25–35.

Conde, E. (2004). La ansiedad en la educación musical. *Revista de Psicodidáctica*, (17), 101–108.

Conde, E. (2012). *La ansiedad de actuación en la audición final de carrera de los estudiantes de Musikene: Efectos y factores influyentes* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco.

Herrera, L. y Campoy, C. (2020). Ansiedad escénica musical en profesorado de conservatorio: Frecuencia y análisis por género. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 30–45.

Kaspersen, M. y Götestam, K.M. (2002). Estudio de la ansiedad producida por la actuación entre los estudiantes de música noruegos. *European Journal of Psychiatry*, 16(2), 73–86.

Ramos, P. (2013). La validez y la eficacia de los ejercicios respiratorios para reducir la ansiedad escénica en el aula de música. *Revista Internacional de Educación Musical*, (1), 23–30.

Urruzola, M.V. y Bernarás, E. (2020). Aprendizaje musical y ansiedad escénica en edades tempranas: 8–12 años. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 76–83.

CAPÍTULO 43

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON EL APEGO Y EL BIENESTAR PSICOLÓGICO; EN ADOLESCENTES

CARMEN MAÑAS VIEJO*, TAISIYA GINER KISLYAKOVA*, ALICIA MARTÍNEZ SANZ*,
RICARDO EMMANUEL MIRANDA ZAVALA**, JORGE HELIZ LLOPIS*,
E IGNASI NAVARRO SORIA*

**Universidad De Alicante; **Universidad Autónoma de Yucatán -UADY-*

INTRODUCCIÓN

Conceptualización

La inteligencia emocional, el apego y la satisfacción vital son variables que la literatura científica relaciona con la adaptación al entorno social (Ruiz-Ortega y Berrios, 2023).

El término de Inteligencia Emocional se concibe como un modelo que interrelaciona la Percepción Emocional, la Integración emoción-cognición, la Comprensión Emocional y la Regulación Emocional (Salovey y Mayer, 1990; Mayer, Salovey, y Caruso, 2002), añadiendo Goleman (2009) la conciencia de sí mismo, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Por otro lado, BarOn (1997) define la inteligencia emocional como el conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y ajustarnos a las demandas y presiones del medio (Ugarriza, 2001).

El desarrollo de la inteligencia emocional se asocia a un apego seguro, que contribuye a formas de afrontamiento más adaptativas, una mejor salud mental y un nivel más alto de satisfacción vital (Páez, Fernández, Campos, Zubieta, y Casullo, 2006). El desarrollo de habilidades emocionales es de vital importancia para la adaptación al entorno, y contribuye sustancialmente al bienestar psicológico y al crecimiento personal:

El vínculo del apego responde a la necesidad de seguridad, protección y el establecimiento de vínculos percibidos como incondicionales y duraderos. (López y Ortiz, 2001) El apego se transforma en capacidades y actitudes internas, hacia uno mismo y hacia los demás (Seitún y Di Bárto, 2019).

La evaluación de la calidad del vínculo de apego, de acuerdo con Ainsworth et al. (1978,) distingue tres tipos de apego: “seguro”, “ansioso-evitativo” y “ansioso-ambivalente”. A estos tres, Main, Kaplan, y Cassidy (1985) añadieron un cuarto (“ansioso-desorganizado”), que se basa en los siguientes criterios (Papalia, 2009): la

ansiedad por separación de la figura de apego, la reacción del niño en el reencuentro y la utilización de la figura de apego como base de exploración segura.

De acuerdo con esta clasificación, el apego seguro corresponde a aquel sujeto que conserva una percepción positiva de sí mismo y de los demás, mostrando predisposición tanto para el acercamiento hacia otros, sintiéndose cómodo en las relaciones de intimidad, así como en circunstancias donde predomina la autonomía. Asimismo, Expresan abiertamente sus sentimientos, valoran sus relaciones de apego y las describen como relaciones de confianza, mostrando su gratitud por éstas.

Las personas con apego ansioso-ambivalente aceptan las situaciones de intimidad, pero experimentan un permanente temor a la desvalorización o el rechazo. Tienen escasa autonomía. Asimismo, sus recuerdos del pasado incluyen rechazo o interferencia de sus padres, y suelen reflejar resentimiento con respecto a sus relaciones pasadas.

El apego evitativo, consiste en infravalorar las relaciones de apego y no confiar en los miembros de la familia: se caracterizan por ser independientes y autosuficientes y controlar sus emociones.

Por último, las personas con un estilo de apego desorganizado se caracterizan por ser incapaces de mantener una estrategia de apego coherente. La desorganización surge en la niñez cuando la conducta de la persona cuidadora se percibe como confusa y aterradora, conceptualizando los infantes su experiencia en la niñez como traumática, al no poder integrar adecuadamente las interacciones con su figura de apego (Bonilla y Pérez-Pedrogo, 2023).

Por tanto, las adecuadas relaciones de apego fomentan la salud física y psíquica (López y Ortiz, 2001).

Los adolescentes emocionalmente inteligentes tienen mejor salud física y psicológica y saben gestionar mejor sus problemas emocionales. Asimismo, el apoyo familiar es un importante agente de socialización (Tacca, Cuarez, y Quispe, 2020). Son numerosos los estudios que han hallado relaciones positivas entre la inteligencia emocional y la satisfacción con la vida (Guerra-Bustamante, León, Yuste, López, y Mendo, 2019).

La satisfacción con la vida se define como la evaluación global que la persona hace sobre su vida y de sus circunstancias. Los juicios sobre la satisfacción vital dependen de las comparaciones que el sujeto hace entre las circunstancias de su vida y el estándar que considera apropiado, que se trata de un criterio autoimpuesto (Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita, 2000). Esta idea del bienestar subjetivo es importante a la hora de comprender el bienestar psicológico y la salud mental en general (Guijarro, Martínez, Fernández, Alcántara-López, y Castro, 2021), ya que es un indicador de la calidad de vida de las personas (Pérez-Escoda et al., 2013). Debido a

que se trata de un factor de protección que refuerza la capacidad de afrontamiento de situaciones desfavorables (Barcelata y Rivas, 2016).

El nivel de satisfacción con la vida en la etapa adolescente tiende a ser elevado y correlaciona con el estilo educativo de los progenitores (Guijarro, Martínez, Fernández, Alcántara-López, y Castro, 2021). Los adolescentes que experimentan mayor bienestar psicológico se sienten más satisfechos con la vida, ya que presentan mejor ajuste psicológico (Barcelata y Rivas, 2016; Casullo y Castro, 2000). Por el contrario, de acuerdo con Castro y Díaz (2002), los adolescentes con estados de ánimo deprimidos y ansiosos reportan niveles menores de satisfacción vital.

Objetivos

Por todo lo expuesto, y partiendo de que los adolescentes que manifiestan un apego seguro en su infancia presentan mayor calidad de vida (entendida como un mayor nivel de satisfacción vital e inteligencia emocional) que quienes manifiestan un estilo de apego inseguro, el presente trabajo tiene como objetivo principal conocer y valorar la relación existente entre el estilo de apego que manifiesta cada sujeto con sus figuras de apego y el nivel de satisfacción vital e inteligencia emocional que manifiesta en la adolescencia. Por otro lado, se valorará la relación entre el nivel de satisfacción vital con el nivel de inteligencia emocional.

MÉTODO

Diseño, muestra y procedimiento

El diseño metodológico de investigación es *ex post facto*, cuantitativo, transversal, correlacional y descriptivo, con un muestreo no probabilístico de 58 participantes (Hernández, 2021).

Las personas encuestadas fueron previamente informadas de manera explícita y clara de los objetivos de la investigación, de la importancia de la misma y de la razón de haber sido invitadas a participar, así como de la posibilidad de renunciar a su participación en cualquier momento. El cuestionario fue administrado en soporte digital utilizando el formato Google Forms, de manera individual y de tipo auto-reporte

Se incluyó en la muestra a aquellos adolescentes de entre 13 y 17 años que consintieron su participación. Se excluyó a quienes no manifestaron su consentimiento para participar, a mayores de edad y a personas menores de 13 años. Tras la recogida de datos, se utilizó el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS V29), a fin de llevar a cabo el tratamiento estadístico, realizando los análisis descriptivos y correlacionales.

La muestra de los 58 participantes se encuentra compuesta por un 32,8% de chicos y un 67,2% de chicas, de edades comprendidas entre los 13 y 17 años, con una

media de 15,88 años. El 43,1% de la muestra estudia Educación Secundaria Obligatoria, un 53,4% estudia Bachillerato, un 1,7% Formación Profesional y un 1,7% no estudia.

Tras la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, se apreció que los datos de Apego no cumplieron con la distribución normal, mientras que los datos de Satisfacción Vital e Inteligencia Emocional sí que presentaban una distribución normal. Consecuentemente, se utilizó la estadística no paramétrica para el tratamiento de los datos, ejecutando la prueba Rho de Spearman para comparaciones, considerando un valor p menor o igual a .05 para confirmar la significancia estadística.

Para realizar la correlación entre las variables Satisfacción Vital-Inteligencia Emocional se utilizó la Correlación de Pearson.

Instrumentos

Para evaluar los estilos de apego se utilizó la versión reducida del *Cuestionario CaMir* (Balluerka, Lacasa, Gorostiaga, Muela, y Pierrehumbert, 2011).

Para evaluar el nivel de satisfacción vital se utilizó la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS, Diener et al., 1985), en su versión traducida al castellano (Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita, 2000).

Para evaluar la inteligencia emocional se utilizó el *Inventario de Cociente Emocional de Bar-On para jóvenes EQ-i:YV* (Emotional Quotient- Youth Version; Bar-On y Parker, 2000).

RESULTADOS

Análisis Descriptivo

Antes de proceder a realizar el análisis correlacional se realizaron tablas descriptivas a fin de conocer la muestra.

Tabla 1. Características de la muestra: porcentaje de participantes por sexo en cada nivel académico

	ESO n (%)	Bachillerato n (%)	FP n (%)	Nada n (%)	Total n (%)
Chicos	9 (47,4%)	9 (47,4%)	1 (5,3%)	0 (0%)	19 (32,8%)
Chicas	16 (41,0%)	22 (56,4%)	0 (0%)	1 (2,6%)	39 (67,2%)
Total	25 (43,1%)	31 (53,4%)	1 (1,7%)	1 (1,7%)	58

Tabla 2. Características de la muestra: porcentaje de participantes por sexo y edad

	13 n (%)	14 n (%)	15 n (%)	16 n (%)	17 n (%)
Chicos	0 (0%)	1 (5,3%)	3 (15,8%)	10 (52,6%)	5 (26,3%)
Chicas	7 (17,9%)	2 (5,1%)	2 (5,1%)	8 (20,5%)	20 (51,3%)
Total	7 (12,1%)	3 (5,2%)	5 (8,6%)	18 (31,0%)	25 (43,1%)

Tabla 3. Características de la muestra: estilo de apego según sexo

	Seguro n (%)	Inseguro Evitativo n (%)	Inseguro Ansioso n (%)
Chicos	9 (47,4%)	5 (26,3%)	5 (26,3%)
Chicas	26 (66,7%)	6 (15,4%)	7 (17,9%)
Total	35 (60,3%)	11 (19,0%)	12 (20,7%)

Tabla 4. Satisfacción con la vida Total y según sexo

	Muy insatisfecho n (%)	Insatisfecho n (%)	Ligeramente insatisfecho n (%)	Ligeramente satisfecho n (%)	Satisfecho n (%)	Muy Satisfecho n (%)
Chicos	2 (10,5%)	1 (5,3%)	4 (21,1%)	3 (15,8%)	4 (21,1%)	5 (26,3%)
Chicas	3 (7,7%)	2 (5,1%)	5 (12,8%)	10 (25,6%)	9 (23,1%)	10 (25,6%)
Total	5 (8,6%)	3 (5,2%)	9 (15,5%)	13 (22,4%)	13 (22,4%)	15 (25,9%)

Tabla 5. Medias, máximos y mínimos de resultados de Inteligencia Emocional

		Valor	
Chicas	IE TOTAL	Media	148,23
		Mínimo	103
		Máximo	188
Chicos	IE TOTAL	Media	159,63
		Mínimo	123
		Máximo	203
Total	IE TOTAL	Media	151,97
		Mínimo	103
		Máximo	203

Según se aprecia en la Tabla 1, la muestra de chicas ($n=39$) es notablemente mayor al número de chicos ($n=19$). El nivel académico que predomina es el Bachillerato, con un 53,4%, siguiéndole la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con un 43,1%, la Formación Profesional (FP) y “Nada”, con un 1,7%. Las diferencias entre los sexos se centran en la edad, un 71,8% de las chicas tienen 17 años, frente al 52% de los varones que tienen 16 años. Lo que explica el nivel académico (Tabla 2). Por otro lado, no hay muestra masculina para el nivel académico “Nada”, ni muestra femenina para el nivel de Formación Profesional. Asimismo, no hay muestra de varones de 13 años.

Los datos del Cuestionario CaMir para la evaluación del apego (Tabla 3), muestran que la mayoría de los participantes presentan un apego seguro (60,3%),

seguido de un apego inseguro-ansioso (20,7%), y por último el apego inseguro-evitativo (19,0%). Asimismo, se aprecia que hay un mayor porcentaje de chicos con apego inseguro (el 52,6%) que de chicas (el 33,3%). Dentro de los apegos inseguros, en las mujeres hay ligeramente un componente más ansioso (17,9% frente al 15,4%), mientras que en los varones el porcentaje de apego ansioso y apego evitativo es el mismo (26,3%).

Los datos obtenidos en la encuesta SWLS (Tabla 4) muestran que la mayoría de participantes se encuentran en el espectro de satisfacción con la vida (un 22,4% está ligeramente satisfecho, un 22,4% satisfecho y un 25,9% está muy satisfecho), mientras que tan solo un 29,3% del total de encuestados se encuentra entre ligeramente insatisfecho y muy insatisfecho.

Las diferencias entre chicos y chicas no son muy notorias, si bien de acuerdo con los resultados las mujeres tienden a sentirse más satisfechas.

Los resultados del Inventario Bar-On de I. E. (Tabla 5) ponen de manifiesto que la media de las chicas es menor a la media total (148,23), mientras que la media de los chicos es superior (159,63). Asimismo, se aprecia diferencia entre los valores mínimos y máximos:

Análisis correlacional

En primer lugar, se realiza la prueba Rho de Spearman, a fin de cumplir nuestro primer objetivo, consistente en establecer la correlación entre el estilo de apego y la inteligencia emocional de los participantes.

Tabla 6. Correlación Inteligencia Emocional y Apego

		IE TOTAL	
Rho de Spearman	APEGO	Coefficiente de correlación	,529**
		Sig. (bilateral)	<,001
		N	58

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

Tabla 7. Media en las puntuaciones de Inteligencia Emocional según estilo de Apego

		Media Mujeres	Media Hombres	Media Total
IE TOTAL	Seguro	154,54	174,56	159,69
	Inseguro Evitativo	138,50	148,40	143,00
	Inseguro Ansioso	133,14	144,00	137,67

Tabla 8. Correlación del Apego con cada dimensión de la Inteligencia Emocional

APEGO		Estado de ánimo	Adaptabilidad	Manejo Estrés	Interpersonal	Intrapersonal
	Coefficiente de correlación	,572**	,071	,229	,275*	,333*
	Sig. (bilateral)	<,001	,597	,084	,037	,011
	N	58	58	58	58	58

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

Tabla 9. Media en las puntuaciones de Inteligencia Emocional según si ha habido Traumatismo Infantil

IE TOTAL	Media Total	
	Traumatismo infantil	137,13
	No	154,34

Tabla 10. Correlación entre el Traumatismo Infantil y la Inteligencia Emocional

Rho de Spearman	Traumatismo	IE Total	
		Coefficiente de correlación	-,405**
		Sig. (bilateral)	,002
		N	58

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

Los resultados de la Tabla 6 confirman que existe una correlación positiva moderada-alta entre el nivel de Inteligencia Emocional Total y el Apego. A más puntuación en las respuestas de Apego (lo que denota un apego seguro), mayor será la puntuación en Inteligencia Emocional. En la Tabla 7 observamos que la media de respuestas del nivel de Inteligencia Emocional es mayor si se trata de un sujeto con apego seguro (159,69 puntos), que si se trata de un sujeto con apego inseguro-evitativo (143,00 puntos) o con apego inseguro-ansioso (137,67 puntos). Asimismo, se aprecia que las puntuaciones medias de los chicos son ligeramente más elevadas que las puntuaciones medias de las chicas.

En la Tabla 8, se muestra que el Estado de Ánimo es la variable en la que más influye el resultado de apego, siendo la correlación entre estas variables positiva de manera moderada. Además, hay una ligera correlación positiva entre el estilo de apego y la Inteligencia Interpersonal e Intrapersonal, Por último, no se aprecia correlación entre la puntuación de apego y los factores de Adaptabilidad y de Manejo del Estrés.

En la Tabla 9 se puede apreciar que los encuestados con altas puntuaciones en el factor Traumatismo Infantil presentan una media en las puntuaciones de Inteligencia

emocional menor que quienes no tienen puntuaciones altas en dicho factor (137,13 puntos frente a 154,34 puntos), mientras que la Tabla 10 muestra la existencia de una correlación negativa moderada entre Traumatismo infantil e Inteligencia Emocional: esto es, a mayores puntuaciones en Traumatismo infantil, menor será el nivel de Inteligencia emocional.

Nuestro segundo objetivo es verificar la relación existente entre el Apego y el nivel de Satisfacción vital, (Tabla 11) y encontramos una correlación positiva entre estas dos variables. Así, un apego más seguro dará lugar a un nivel mayor de satisfacción vital, y viceversa.

Tabla 11. Relación entre el Apego y la Satisfacción Vital

		SATISFACCIÓN	
Rho de Spearman	APEGO	Coefficiente de correlación	,681**
		Sig. (bilateral)	<,001
		N	58

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

Tabla 12. Media en las puntuaciones de Satisfacción Vital según estilo de Apego

		Media Mujeres	Media Hombres	Media Total
Satisfacción Vital	Seguro	26,31	29,67	27,17
	Inseguro-Evitativo	19,67	19,00	19,36
	Inseguro-Ansioso	16,29	16,40	16,33

Tabla 13. Media total de Satisfacción Vital según si ha habido Traumatismo Infantil

		Media Total
SATISFACCIÓN	Traumatismo infantil	14,63
	No	24,86

Tabla 14. Correlación Traumatismo Infantil y Satisfacción Vital

		Satisfacción	
Rho de Spearman	Traumatismo	Coefficiente de correlación	-,499**
		Sig. (bilateral)	<,001
		N	58

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

En Tabla 12, vemos que quienes manifiestan un apego inseguro presentan puntuaciones medias menores en Satisfacción Vital que quienes presentan un apego seguro, tanto hombres como mujeres.

En la Tabla 13 observamos que la media de puntuación en la Escala de Satisfacción Vital es menor en quienes han obtenido puntuaciones altas en el factor

traumático. Y, en la Tabla 14, observamos una correlación negativa moderada entre el Traumatismo Infantil y la Satisfacción Vital.

Nuestro tercer objetivo, es analizar la posible relación entre satisfacción Vital y la Inteligencia Emocional Total (Tabla 15), para ello utilizamos la Correlación de Pearson y nos confirma que existe una correlación positiva entre las variables, Por tanto, a mayor nivel de Inteligencia Emocional, mayor Satisfacción con la vida, y a la inversa.

Tabla 15. Correlación entre la Inteligencia Emocional y la Satisfacción Vital

	SATISFACCIÓN	
	Correlación de Pearson	,689**
	Sig. (bilateral)	<,001
	N	58

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

DISCUSIÓN/CONCLUSIÓN

La mayoría de participantes de la muestra tuvieron un apego seguro en su infancia, lo que coincide con lo expuesto en otras investigaciones (Balabanian, Lemos, y Vargas, 2015; Oliva, 2011; Sánchez, 2011). De la muestra de participantes con apego inseguro, apreciamos que las mujeres tienden a un apego inseguro-ansioso, en la misma línea que Carreras, Brizzio, González, Mele, y Casullo (2008) mientras que en los varones no existe diferencia. Estos resultados son controvertidos y pueden atribuirse a los roles de género asignados socialmente (Alcindor-Huelva, Delgado, Izquierdo, y Faya, 2022; Pasalagua y Durán, 2023).

Con respecto a la satisfacción vital, se aprecia que la mayoría de participantes se encuentran en el espectro “Ligeramente satisfecho”, “Satisfecho” y “Muy satisfecho”. Diversas investigaciones, como la realizada por Barcelata y Rivas (2016) y Extremera, Durán, y Rey (2007) ya pusieron de manifiesto que en general los adolescentes valoran su vida de forma positiva. Con respecto a la diferencia de género, los resultados son controvertidos (Ruiz y Carranza, 2018).

Los resultados del Inventario Bar-On muestran que los chicos obtienen mayor media en Inteligencia Emocional Total que las chicas. Los resultados de las investigaciones revisadas no resultan concluyentes. En Ruiz y Carranza (2018) las mujeres presentaron puntuaciones significativamente más altas que los varones en habilidades sociales, pero no se encontraron diferencias respecto al autoconocimiento de las emociones ni del autocontrol. Sin embargo, el estudio de Mesa (2015) encuentra resultados más elevados de los varones en habilidades sociales y los estudios de McKinley et al. (2014) y Rodríguez, Sánchez, Ochoa, Cruz, y Fonseca (2019) muestran que los hombres sí tienen puntuaciones más altas en autocontrol de las emociones.

Los resultados no resultan concluyentes y creemos que, en el caso de nuestro trabajo se debe a la poca muestra de varones.

Los resultados del análisis correlacional confirman que existe una correlación positiva, de tipo moderada-alta entre los resultados de Apego e Inteligencia Emocional Total, resultados que coinciden con otras investigaciones, como la de Alcindor-Huelva, Delgado, Izquierdo, y Faya (2022) que establece una correlación positiva muy elevada entre un apego seguro y las distintas dimensiones de la inteligencia emocional o la investigación realizada por Páez, Fernández, Campos, Zubieta, y Casullo (2006). El estudio realizado por Guerra-Bustamante, León, y Guerrero (1997) confirma que el apego seguro se relaciona positivamente con la comprensión y regulación de las emociones. En la misma línea, Alcindor-Huelva, Delgado, Izquierdo, y Faya (2022) confirma que las dificultades de regulación emocional son mayores en adolescentes con un estilo de apego inseguro y que tanto el ansioso como el evitativo dan como resultado dificultades en la identificación de las emociones.

En nuestra investigación se aprecia una correlación negativa moderada entre la Inteligencia Emocional Total y las puntuaciones en Traumatismo. en la misma línea que apuntan investigaciones como la realizada por Martínez (2006), y Patarroyo (2014). Asimismo, de acuerdo con Bonilla y Pérez-Pedrogo (2023), las personas que han sufrido traumatismo infantil se encuentran en una posición más vulnerable respecto a su salud mental: tienden a tener un mayor riesgo de reacciones emocionales y defensivas que socavan el funcionamiento relacional.

Respecto de la relación del estilo de apego con el nivel de satisfacción vital, vemos que existe una correlación positiva moderada-alta entre los resultados de Apego y de Satisfacción Vital: esto es, a mayor seguridad en el vínculo del apego, mayor será la satisfacción vital del adolescente. En esta misma línea coinciden investigaciones como, Oliva, Jiménez, Sánchez-Queija, y Gaviño (2007) y Pérez-Fuentes et al. (2019), que concluyen que un apego seguro se relaciona positivamente con la satisfacción vital y que una mala relación con los padres viene acompañada de una baja satisfacción vital y riesgo para la salud mental (Guevara y Urchaga, 2018). De acuerdo con Pérez-Fuentes et al. (2019), el apoyo de los progenitores sería uno de los predictores más importantes de la satisfacción vital en la adolescencia, mientras que el apego inseguro es un factor de riesgo para la salud mental (entendida como una balanza de afectos positiva y un nivel alto de satisfacción vital).

Por último, de acuerdo con los resultados, se aprecia una correlación positiva elevada entre las puntuaciones de Inteligencia Emocional y Satisfacción con la vida, lo cual significa que, a mayor nivel de inteligencia emocional, mayor será la satisfacción vital. La relación entre estas dos variables ya fue estudiada por Guerra-Bustamante, León, Yuste, López, y Mendo (2019) y Guijarro, Martínez, Fernández, Alcántara-López,

y Castro (2021) que demostraron que la inteligencia emocional correlaciona positivamente con la satisfacción vital o la felicidad subjetiva.

En conclusión, la relación del infante con sus figuras de apego es fundamental si buscamos el desarrollo óptimo del individuo en el sentido de tener mejor calidad de vida, entendida como un mayor nivel de bienestar psicológico.

REFERENCIAS

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1980-50809-000>

Alcindor-Huelva, P., Delgado, A., Izquierdo, F.J., y Faya, M. (2022). Estilos de apego y perfil de dificultades en la regulación emocional en una muestra de adolescentes femeninas (16-19 años). *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 39(1), 10-24. Recuperado de <https://aepnya.eu/index.php/revistaaepnya/article/view/847/801>

Atienza, F.L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319. Recuperado de <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7597>

Balabanian, C., Lemos, V., y Vargas, J. (2015). Apego percibido y conducta prosocial en adolescentes. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 278-294. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5212095>

Balluerka, N., Lacasa, F., Gorostiaga, A., Muela, A., y Pierrehumbert, B. (2011). Versión reducida del cuestionario CaMir (CaMir-R) para la evaluación del apego. *Psicothema*, 23(3), 486-494. Recuperado de <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/124587/1/679209.pdf>

Barcelata, B. y Rivas, D. (2016). Bienestar psicológico y satisfacción vital en adolescentes mexicanos tempranos y medios. *Revista Costarricense de Psicología*, 35(2), 119-137. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4767/476754931005.pdf>

BarOn, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory. Technical manual*. Multi-Health Systems Inc. Recuperado de <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=2021693>

BarOn, R. y Parker, J. (2000). *EQi: YV BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth version. Technical manual*. Multi-Health Systems Inc.

Bonilla, H.M.C. y Pérez-Pedrogo, C. (2023). Trauma en la niñez y síntomas disociativos: El rol mediador del apego inseguro-desorganizado. *Revista Caribeña de Psicología*, 7, e7217. doi: 10.37226/rcp.v7i1.7217

Carreras, M., Brizzio, A., González, R., Mele, S., y Casullo, M. (2008). Los estilos de apego en los vínculos románticos y no románticos. Estudio comparativo con adolescentes argentinos y españoles. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 1(25), 107-124. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/516593067/Los-estilos-de-apego-en-los-vinculos-romanticos-y-no-romanticos>

Castro, A. y Díaz, J. (2002). Objetivos de vida y satisfacción vital en adolescentes españoles y argentinos. *Psicothema*, 14(1), 112-117. Recuperado de <https://www.psicothema.com/pdf/694.pdf>

Casullo, M. y Castro, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 18(1), 36–68. Recuperado de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/6840>

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1985-27000-001>

Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42(2), 1069–1079. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2007-01819-015>

Goleman, D. (2009). *La práctica de la inteligencia emocional*. Ed. Kairós. Recuperado de <https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>

Guerra-Bustamante, J., León, B., y Guerrero, E. (1997). Relación entre apego e inteligencia emocional en adolescentes. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13(34). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero34/article8/texto.html>

Guerra-Bustamante, J., León, B., Yuste, R., López, V., y Mendo, S. (2019). Emotional intelligence and psychological well-being in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10). Recuperado de <https://www.mdpi.com/1660-4601/16/10/1720>

Guevara, R. y Urchaga, J.D. (2018). Satisfacción vital y relaciones familiares y con iguales en la adolescencia. *Cauriensia*, XIII, 243-258. Recuperado de <https://dehesa.unex.es/handle/10662/8542>

Guijarro, A., Martínez, A., Fernández, V., Alcántara-López, M., y Castro, M. (2021). Satisfacción con la vida en adolescentes: relación con el estilo parental, el apego a los iguales y la inteligencia emocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(1), 51–74. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7871776>

Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002

López, F. y Ortiz, M. (2001). El desarrollo del apego durante la infancia. *Desarrollo afectivo y social*, 41–65. Recuperado de <https://efisiopediatric.com/wp-content/uploads/2017/12/El-desarrollo-del-apego-durante-la-infancia.pdf>

Main, M., Kaplan, N., y Cassidy, J. (1985). Security in Infancy, Childhood, and Adulthood: A Move to the Level of Representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1/2), 66–104. doi: 10.2307/3333827

Martínez, M.D. (2006). *Impacto de experiencias traumáticas sobre el desarrollo cognitivo y emocional en niños y adolescentes víctimas de violencia en el municipio de Bucaramanga* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Bucaramanga. Recuperado de <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/19104>

Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): Item Booklet*. Recuperado de https://scholars.unh.edu/personality_lab/26/

McKinley, S.K., Petrusa, E.R., Fiedeldey, C., Mullen, J.T., Smink, D.S., Scott, S.E., y Phitayakorn, R. (2014). Are There Gender Differences in the Emotional Intelligence of Resident Physicians? *Journal of Surgical Education*, 71(6), 33–40. doi: 10.1016/j.j Surg.2014.05.003

Mesa, J.R. (2015). *Inteligencia emocional, rasgos de personalidad e inteligencia psicométrica en adolescentes* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/45889>

Oliva, A. (2011). Apego en la adolescencia. *Acción Psicológica*, 8(2), 55–65. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/viewFile/190/144>

Oliva, A., Jiménez, A., Sánchez-Queija, I., y Gaviño, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 49–56. Recuperado de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/23201>

Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E., y Casullo, M. (2006). Apego Seguro, Vínculos Parentales, Clima Familiar e Inteligencia Emocional: Socialización, regulación y bienestar. *Revista de Ansiedad y Estrés*, 12(2–3), 319–341. Recuperado de <https://www.ansiedadystres.es/sites/default/files/rev/ucm/2006/anyes2006a26.pdf>

Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. Recuperado de <https://www.mendoza.gov.ar/wp-content/uploads/sites/16/2017/03/Psicologia-del-Desarrollo-PAPALIA-2009.pdf>

Pasalagua, S.I. y Durán, R.E. (2023). Violencia simbólica en cuestión de género en escenarios escolares. Revisión de la literatura. *Conrado*, 19(90), 394–399. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2914>

Patarroyo, L.P. (2014). *Perfil neuropsicológico y de inteligencia emocional de niños y niñas que han experimentado maltrato infantil o violencia intrafamiliar* (Tesis de maestría). Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2399/patarroyo%20herrera.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de Educación Emocional para profesorado de Primaria. *Educación XX1*, 16(1), 233–253. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70625886012>

Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Gázquez, J.J., Oropesa, N.F., Simón, M.M., y Saracostti, M. (2019). Parenting Practices, Life Satisfaction, and the Role of Self-Esteem in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 40–45. doi: 10.3390/ijerph16204045

Rodríguez, J., Sánchez, R., Ochoa, L., Cruz, I., y Fonseca, R. (2019). Niveles de inteligencia emocional según género de estudiantes en la educación superior. *Revista Espacios*, 40(31). Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/19403126.html>

Ruiz, A.S. y Sánchez, A. D. (2018). Satisfacción vital y felicidad subjetiva en adolescentes salmantinos. *Cauriensia. Revista anual de Ciencias Eclesiásticas*, 13, 209–221. doi: 10.17398/2340-4256.13.209

Ruiz, P. y Carranza, R.F. (2018). Inteligencia emocional, género y clima familiar en adolescentes peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(2). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-91552018000200188&script=sci_arttext

Ruiz-Ortega, A.M. y Berrios-Martos, M.P. (2023). Revisión sistemática sobre inteligencia emocional y bienestar en adolescentes: evidencias y retos. *Escritos de Psicología-Psychological Writings*, 16(1), 15–32.

Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. *Handbook of Intelligence*, 2, 396–420. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2000-07612-018>

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1990-30989-001>

Seitún, M. y Di Bártolo, I. (2019). *Apego y crianza: Cómo la teoría del apego ilumina la forma de ser padres*. Grijalbo.

Tacca, D., Cuarez, R., y Quispe, R. (2020). Habilidades Sociales, Autoconcepto y Autoestima en Adolescentes Peruanos de Educación Secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 293–324. doi: 10.17583/rise.2020.5186

Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, (4), 129–160. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118178005>

CAPÍTULO 44

EL IMPACTO DE LA PARENTALIDAD EN LA SALUD MENTAL DE LOS PROGENITORES DE JÓVENES DEPORTISTAS

SANTIAGO LÓPEZ ROEL Y KATIA ROLÁN GONZÁLEZ
Universidad de Vigo

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la parentalidad, la literatura científica de las últimas décadas ha abordado diversas áreas como la de la educación escolar (Sánchez-Suárez y Fariña, 2022), la justicia terapéutica (Fariña 2021; Fariña et al., 2023), los estilos de parentalidad (Martín et al., 2022) y el deporte (Burke et al., 2021). Este interés responde al rol fundamental que los progenitores desempeñan dentro de las familias, ya que son quienes enfrentan diversos eventos estresantes y deben emplear habilidades específicas para satisfacer de manera adecuada las necesidades de sus hijos (Rodrigo et al. 2009).

La parentalidad abarca diversos estilos educativos, entendidos como “la forma de actuar, derivada de unos criterios, y que identifica las respuestas que los adultos dan a los menores ante cualquier situación cotidiana, toma de decisiones o actuaciones” (Comellas 2003, p. 12). Uno de los modelos más influyentes en el estudio de los estilos de parentalidad es el de Baumrind (1996), quien identifica tres estilos educativos parentales claramente diferenciados: a) el estilo permisivo, b) el estilo democrático, y c) el estilo autoritario.

Martín et al. (2022) concluyen que cuando los progenitores utilizan estilos educativos caracterizados por el afecto y la implicación, se promueve un adecuado ajuste psicosocial en los menores; por otro lado, un estilo de parentalidad caracterizado por un menor grado de afecto correlaciona positivamente con problemas en los niños como la depresión y la ansiedad (Aguilar-Yamuza et al., 2019). En este sentido, Rojas-Andrade y Agudelo-Hernández (2024) encontraron que el estrés escolar está significativamente relacionado con el control parental: cuanto mayor es el control ejercido por los progenitores, mayor es el nivel de estrés escolar en los menores. Además, hallaron una correlación negativa con el afecto parental, lo que indica que un ambiente de mayor afecto y apoyo emocional por parte de los padres se asocia con menores niveles de estrés escolar en los hijos.

La literatura ha demostrado la relevancia de los estilos de parentalidad en el desarrollo de los niños, pero también existen indicios de que estos estilos afectan al bienestar de los propios padres. Por ejemplo, Guillen (2019) encontró una relación entre el estrés parental y ciertos estilos de crianza, particularmente en aquellos que

implican poner límites. El estrés parental suele surgir cuando los progenitores perciben un desequilibrio entre las demandas de la crianza y sus propios recursos (Craig et al., 2016, citado por Tacca et al., 2020). Esto sugiere que, además del estilo parental, el contexto y las circunstancias de cada progenitor pueden ser factores influyentes en sus niveles de estrés.

El contexto de la crianza debe considerarse al optimizar los estilos de parentalidad, especialmente en lo que respecta a la equidad y la promoción de salud mental de los progenitores. Seijo et al. (2023) destacan la importancia de sensibilizar a padres y madres sobre la necesidad de ejercer la crianza de los hijos de manera corresponsable, dado que existen desigualdades muy definidas entre hombres y mujeres. Este fenómeno se evidencia en el acceso a información sobre programas de parentalidad, donde las mujeres tienden a presentar un mayor conocimiento (Fariña et al., 2023). Esto sugiere una mayor implicación de las madres en la crianza, lo que a su vez puede resultar en una carga desproporcionada para ellas.

En consecuencia, es razonable anticipar que los diferentes estilos de parentalidad empleados por los progenitores pueden influir en sus niveles de bienestar emocional. Además, es probable que se observen diferencias significativas entre padres y madres, posiblemente derivadas de la desigual carga de responsabilidad que asumen en la crianza.

Hipótesis de investigación

Se consideran las siguientes hipótesis: H1) Existe una correlación positiva y significativa entre parentalidad coercitiva y estrés; H2) Existe una correlación negativa y significativa entre parentalidad positiva y estrés; H3) Las madres presentan un peor bienestar psicológico que los padres.

Objetivos de la investigación: Objetivos generales y específicos

Este estudio tiene como objetivo general explorar la relación entre los estilos de parentalidad y el estrés, y analizar las diferencias en los niveles de estrés entre padres y madres. Específicamente, se busca examinar la relación entre la parentalidad coercitiva y el estrés, así como entre la parentalidad positiva y el estrés. Además, se investigará si existen diferencias significativas en los niveles de estrés, ansiedad y depresión entre padres y madres.

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo conformada por un total de 99 progenitores, con una edad media de 47,15 años ($DE = 5,21$). En cuanto al sexo, 65 eran mujeres (65,66%) y 34 eran hombres (34,34%). En cuanto a su formación académica, 65 (65,66%) tenían

estudios universitarios, 23 (23,23%) presentaban estudios a nivel de formación profesional, 5 (5,05%) presentaban estudios a nivel de educación secundaria, y 6 (6,06%) tenían estudios a nivel de educación primaria. Respecto a su número de hijos, la mayor parte de ellos tenían dos hijos (56,57%), el 31,31% tenía un solo hijo, y el 11,11% tenía tres hijos.

Instrumentos

Se aplicaron los siguientes instrumentos de medida para cuantificar las variables de interés: para cuantificar el estilo parental se utilizó la *Escala de Parentalidad y Ajuste Familiar* (PAFAS), y para medir el bienestar de los progenitores se utilizó la *Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés* (DASS – 21).

La *Escala de Parentalidad y Ajuste Familiar* [(*Parenting and Family Adjustment Scales* (PAFAS; Sanders et al., 2014) adaptada al contexto español (Fariña et al., 2021)], está conformada por 20 ítems, con respuesta tipo Likert de 4 puntos (0: Nunca / 3: La mayoría de las veces/siempre). Los ítems se encuentran distribuidos en dos subescalas (Parentalidad y Ajuste Familiar) y cinco factores (Parentalidad coercitiva (PC), Estimulación positiva (EP), Relaciones materno/paternos filiales (RMP), Ajuste parental (AP), y Ajuste familiar (AF)) con buenos índices de fiabilidad y ajuste para evaluar la adaptación parental y familiar en población española (Fariña et al., 2021).

La *Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés* [DASS – 21; (Antony et al., 1998) adaptada al español (Antúnez y Vinet, 2012)] está conformada por 21 ítems con respuesta tipo Likert de 4 puntos (0: No describe nada de lo que me pasó o sentí en la semana / 3: Sí, esto me pasó mucho, o casi siempre), agrupados en 3 factores: Depresión, Ansiedad y Estrés. La escala presenta una adecuada fiabilidad y consistencia interna, a la vez que una buena validez concurrente y divergente (Antúnez y Vinet, 2012).

Procedimiento

Tras una lectura científica relacionada con las áreas de parentalidad y estrés, el equipo de investigación determina realizar una recogida de datos utilizando la escala de Parentalidad y Ajuste Familiar (PAFAS) y la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21).

Los datos se recogieron de forma presencial y online utilizando la plataforma Microsoft Forms.

Para la recogida presencial de datos se solicitó a diferentes clubes deportivos que reuniesen a los padres de los deportistas para llevar a cabo una formación sobre la importancia del apoyo familiar en las competiciones. Los datos se recogieron antes de empezar la formación para no condicionar las respuestas de los padres y se les explicó brevemente la importancia del estudio, así como la confidencialidad y el anonimato

de los datos recogidos. En la recopilación online de datos, se envió el enlace del cuestionario con un escrito explicativo a través de correo electrónico a diferentes clubes y entrenadores. Tanto la recogida presencial como la online tienen un tiempo estimado de respuesta de 15 minutos y cumplen con la ley 15/1999, 13 de diciembre de protección de datos de carácter personal.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos, se empleó el paquete estadístico JASP 0.19.1 (2024). En concreto, la relación entre el estilo parental y el bienestar psicológico se evaluó mediante la prueba rho de Spearman, debido a la distribución no normal de la mayor parte de los datos y al status ordinal del nivel de medida de las variables. Las diferencias de género fueron analizadas mediante el estadístico U de Mann Whitney, debido al nivel ordinal de los datos y a su distribución no normal.

RESULTADOS

Relación entre estilo parental y bienestar psicológico

En línea con lo planteado en la Hipótesis 1, se ha encontrado una relación directa y significativa entre Parentalidad Coercitiva y Estrés ($\rho = .348$; $p < .001$), indicando que, a mayor uso de un estilo de parentalidad coercitiva, mayores tienden a ser los niveles de estrés de los progenitores.

Siguiendo lo planteado en la Hipótesis 2, se ha encontrado una relación inversa y significativa entre Parentalidad Positiva y Estrés ($\rho = -.210$; $p < .05$), indicando que, a mayor uso de un estilo de parentalidad positivo, menores tienden a ser los niveles de estrés de los progenitores.

Diferencias de género en el bienestar psicológico de los progenitores

Se han encontrado diferencias significativas en todas las dimensiones analizadas respecto al bienestar psicológico de los progenitores, tanto en Depresión ($U = 1400$; $p < .05$), como en Ansiedad ($U = 1484$; $p < .01$), Estrés ($U = 1490.5$; $p < .01$), y Síntomas Emocionales ($U = 1493$; $p < .01$). Estas diferencias indican que, en línea con lo postulado en la hipótesis las madres presentan un peor bienestar psicológico que los padres.

DISCUSIÓN

La correlación directa encontrada entre Parentalidad Coercitiva y Estrés, indica la existencia de una relación moderada, y el nivel de significación específica que la relación observada es muy poco probable que sea producto del azar. Esto sugiere que el uso de prácticas coercitivas en la crianza podría contribuir a aumentar el estrés, con posibles implicaciones para el bienestar familiar. Una de las limitaciones de este

análisis es la incertidumbre en la dirección del efecto entre la Parentalidad Coercitiva y el Estrés. Aunque encontramos una relación positiva significativa entre ambas variables, el diseño correlacional del análisis no permite determinar con claridad si un estilo de parentalidad coercitiva incrementa los niveles de estrés, si el estrés elevado conduce a prácticas de crianza más coercitivas, o si ambos efectos se están retroalimentando. Por tanto, esta limitación sugiere la necesidad de futuros estudios la verdadera influencia mutua entre estrés y estilo de parentalidad coercitiva.

La correlación inversa encontrada entre Parentalidad Positiva y Estrés, indica que un mayor uso de prácticas de parentalidad positiva (que pueden incluir apoyo emocional, comunicación y comprensión) tiende a estar asociado con niveles más bajos de estrés en los progenitores. Los resultados sugieren que la relación es débil pero en una dirección inversa y significativa, estableciendo la poca probabilidad de que lo anterior ocurra por azar. En conjunto, estos resultados sugieren que un estilo de parentalidad positiva podría contribuir a reducir los niveles de estrés y los progenitores. A pesar de lo anterior, debemos tener presente que el diseño correlacional del análisis no permite discernir si es la parentalidad positiva la que contribuye a reducir el estrés o si, por el contrario, es un nivel bajo de estrés el que facilita el uso de prácticas de parentalidad positiva. comprender mejor esta relación, serían necesarios estudios longitudinales o experimentales que puedan seguir a los participantes a lo largo del tiempo o manipular directamente alguna de las variables para observar el efecto en la otra. Esto ayudaría a establecer si, efectivamente, la parentalidad positiva reduce el estrés, o si los padres que experimentan menos estrés son más propensos a ejercer una parentalidad positiva.

CONCLUSIONES

En conclusión, los resultados sugieren que el estilo de parentalidad incide en los niveles de estrés de los progenitores, destacando la importancia de potenciar la parentalidad positiva, que tiende a reducir los niveles de estrés, y de limitar la parentalidad coercitiva, que los incrementa. No obstante, se requiere una investigación más exhaustiva y con muestras ampliadas para confirmar estas tendencias.

Respecto a las diferencias entre padres y madres, los hallazgos indican que las madres presentan niveles de estrés más elevados. Esta tendencia se encuentra respaldada por abundante literatura científica que atribuye a las mujeres niveles superiores de estrés, posiblemente debido a la histórica y mayor carga en las responsabilidades de crianza asumidas por ellas.

Este estudio subraya la necesidad de continuar investigando en este ámbito para optimizar los estilos de parentalidad, con miras a mejorar sus efectos sobre la salud mental de los progenitores y sus repercusiones en el desarrollo de sus hijos.

REFERENCIAS

- Aguilar-Yamuza, B., Raya-Trenas, A.F., Pino-Osuna, M.J., y Herruzo-Cabrera, J. (2019). Relación entre el estilo de crianza parental y la depresión y ansiedad en niños entre 3 y 13 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 36-43. doi:10.21134/rpcna.2019.06.1.5
- Aldana, G.M., Babativa, D.A., Fundación Universitaria del Área Andina - sede Bogotá, Caraballo, G.J., Fundación Universitaria del Área Andina - sede Bogotá, Rey Anacona, C.A., y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2020). Escala de actitudes hacia la investigación (EACIN): Evaluación de sus propiedades psicométricas en una muestra colombiana. *CES Psicología*, 13(1), 89-103. doi:10.21615/cesp.13.1.6
- Antony, M.M., Bieling, P.J., Cox, B.J., Enns, M.W., y Swinson, R.P. (1998). Psychometric properties of the 42-item and 21-item versions of the Depression Anxiety Stress Scales in clinical groups and a community sample. *Psychological Assessment*, 10(2), 176-181. doi:10.1037/1040-3590.10.2.176
- Antúnez, Z. y Vinet, E.V. (2012). Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS - 21): Validación de la Versión abreviada en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Terapia psicológica*, 30(3), 49-55. doi:10.4067/S0718-48082012000300005
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revised. *Family Relations*, 45(4), 405-414. doi:10.2307/585170
- Burke, S., Sharp, L.A., Woods, D., y Paradis, K.F. (2021). Enhancing parental support through parent-education programs in youth sport: A systematic review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 208-235. doi:10.1080/1750984X.2021.1992793
- Comellas, M.J. (junio, 2003). Criterios educativos básicos en la infancia como prevención de trastornos. Recuperado de <http://www.avpap.org/documentos/comellas.pdf>
- Craig, F., Operto, F., De Giacomo, A., Margari, L., Froli, A., Conson, M., Ivagnes, S., Monaco, M., y Margari, F. (2016). Parenting stress among parents of children with neurodevelopmental disorders. *Psychiatry Research*, 242, 121-129. doi:10.1016/j.psychres.2016.05.016
- Fariña, F. (2021). Justicia terapéutica y programas psicoeducativos para familias con ruptura de pareja. En E. Ortega y M.T. Echevarría de Rada (Eds.), *Derecho de familia 2021* (pp. 165-182). Tirant lo Blanch.
- Fariña, F., Fernández, P., y Seijo, D. (2023). Programas de parentalidad desde la óptica y el análisis de los progenitores españoles [Parenting Programs from the Perspective and Analysis of Spanish Parents]. *Acción Psicológica*, 20(2), 89-112. doi:10.5944/ap.20.2.39435
- Fariña, F., Seijo, D., Novo, M., y Castro, B. (2023). Assessing a Parental Break up Family Program from a Therapeutic Jurisprudence Approach. *Revista de Investigación en Educación*, 21(1), 96-113. doi:10.35869/reined.v21i1.4534
- Fariña, F., Seijo, D., Tomé, D., y Castro, B. (2021). Adaptación española y propiedades psicométricas de la Escala de Parentalidad y Ajuste Familiar (PAFAS). *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 8(1), 40-46. doi:10.21134/rpcna.2021.08.1.5
- Guillen, I.M. (2019). Estrés parental y relaciones en los estilos de crianza en padres de una Institución Educativa Privada del distrito de Carabayllo – Lima, 2018 (Tesis de licenciatura). Repositorio de la Universidad Privada del Norte. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11537/22546>

Martín, N., Cueli, M., Cañamero, L.M., y González-Castro, P. (2022). ¿Qué sabemos sobre los estilos educativos parentales y los trastornos en la infancia y adolescencia? *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 44-53. doi:10.23923/rpye2022.01.215

Rodrigo, M.J., Martín, J.C., Cabrera, E., y Máiquez, M.L. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 113-120.

Rojas-Andrade, R., y Agudelo-Hernández, F. (2024). Estrés escolar y estilos parentales en adolescentes colombianos durante el covid-19. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 1-22. doi:10.11600/rllcsnj.22.2.6142

Sánchez-Suárez, V. y Fariña, F. (2022). Positive parenting in Parents' School. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, 9, 103-117. doi:10.17979/reipe.2022.9.0.8898

Sanders, M.R., Morawska, A., Haslam, D.M., Filus, A., y Fletcher, R. (2014). Parenting and Family Adjustment Scales (PAFAS): Validation of a Brief Parent-Report Measure for Use in Assessment of Parenting Skills and Family Relationships. *Child Psychiatry y Human Development*, 45(3), 255-272. doi:10.1007/s10578-013-0397-3

Seijo, D., Fariña, F., Fernández, M.P., y Sánchez, V. (2023). Vivencia de la parentalidad: Diagnóstico de la parentalidad experimentada en intensidad de sentimientos [Parenting experience: Diagnosis of experienced parenting and intensity of feelings]. *Revista de Investigación en Educación*, 21(1), 6-30.

Tacca, D., Alva, M., y Chire, F. (2020). Estrés parental y las actitudes de las madres solteras hacia la relación con los hijos. *Revista de Investigación en Psicología*, 23, 51-66. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000100005&lng=es&nrm=iso

CAPÍTULO 45

EDUCAR EN TIEMPOS DE DECRECIMIENTO: ALFABETIZAR AMBIENTALMENTE A LOS MAESTROS Y MAESTRAS DEL SIGLO XXI

LIDIA LÓPEZ LOZANO, JOSÉ EDUARDO GARCÍA DÍAZ, ROSARIO CUBERO PÉREZ,
FÁTIMA RODRÍGUEZ MARÍN, ALICIA GUERRERO FERNÁNDEZ,
Y MARÍA PUIG GUTIÉRREZ
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

Un cambio de paradigma

Cuando en una comunidad científica concreta hay un paradigma hegemónico, los integrantes de esa comunidad asumen un determinado marco teórico de referencia como la “norma”, resistiéndose a aquellas evidencias que apuntan hacia un cambio de paradigma. Este proceso de evolución de la ciencia, caracterizado por Kuhn (1971), es aplicable, en la actualidad, al ámbito investigador de la educación ambiental, la educación para la sostenibilidad o la alfabetización ambiental.

En el contexto de la actual crisis ecosocial, hay un claro posicionamiento por la sostenibilidad como marco teórico de referencia (Gil-Pérez y Vilches, 2019; UNESCO, 2017), asumiendo un modelo de desarrollo sostenible que supone un margen de maniobra para un crecimiento ajustado a la capacidad de carga de la biosfera, basado en el protagonismo de los agentes económicos convencionales y en la innovación tecnológica. Dentro de esta posición podríamos incluir la mayor parte de las propuestas institucionales (Agenda 2030 y ODS, Pacto Verde Europeo, Green New Deal).

Sin embargo, este posicionamiento obvia un debate central en la ecología política que critica la noción de desarrollo sostenible desde la perspectiva del paradigma emergente del decrecimiento (González y Almazán, 2023; Gudynas, 2023; Santiago, 2024; Trainer, 2024).

Esta perspectiva parte de la incapacidad de las políticas institucionales, basadas en mantener el crecimiento económico, para frenar la crisis ecosocial. Los datos aportados por las ciencias ambientales son concluyentes: seguimos agotando los recursos materiales y energéticos, se acelera el cambio climático y disminuye brutalmente la biodiversidad (Bordera, Turiel, y Valladares, 2024; Hickel et al., 2022; IPCC, 2023; Kallis, Mastini, y Zografos, 2024; Kongshøj, 2023; Meadows, 2022; WWF, 2024). De ahí que se considere el decrecimiento como un hecho inevitable (Fernández y González, 2014; González y Almazán, 2023). Desde esta perspectiva se busca la compatibilidad entre el decrecimiento como “deseo” y el decrecimiento como

“necesidad”, con dos estrategias complementarias: frenar las causas de la crisis y, sobre todo, propiciar una adaptación, de la forma más justa y resiliente posible, a una realidad de recursos menguantes.

Este debate está ausente en el ámbito investigador de la didáctica de las ciencias, la educación ambiental, la educación para la sostenibilidad o la alfabetización ambiental (García et al., 2019a; Rodríguez et al., 2024), de forma que son muy minoritarias, en dicho ámbito, las propuestas de una educación en el decrecimiento (García et al., 2019^a, 2019b).

Una característica básica de este paradigma es poner el foco en las causas últimas de la crisis ecosocial poniendo de relieve la necesidad de comprender adecuadamente que la crisis está asociada a la lógica de funcionamiento propia del sistema capitalista, la ampliación y acumulación continua de capital. Al respecto, se propone que la educación posibilite la transición desde una causalidad centrada en la responsabilidad individual (fomentada institucionalmente) o en las “catástrofes naturales” a una causalidad centrada en el actual sistema sociopolítico dominante como agente causal de la crisis.

Pero no basta con entender como el sistema capitalista genera la crisis, la población debe comprender el funcionamiento de los eco-socio-sistemas (en el sentido de Morin, 1987) y debe desarrollar estrategias, tanto en el plano individual como en el colectivo, que ajusten adecuadamente la actividad humana a los ciclos y flujos naturales. En este marco se necesita un cambio de perspectiva radical sobre los contenidos educativos. En primer lugar, un trabajo integrado con los diferentes tipos de contenidos (conceptos, valores, procedimientos, actitudes, emociones, comportamientos ...) pues el cambio ético y de actitudes que se requiere es indisoluble de la forma que tenemos de categorizar el mundo. En segundo lugar, una fuerte reorganización de los contenidos, primando aquellos que sean prioritarios para incrementar la resiliencia: alimento, agua, energía, salud, reparación de objetos ... En tercer lugar, una complejización del conocimiento cotidiano, mediante una adecuada alfabetización científica de la población (García et al., 2019b) que aporte: una epistemología, un método (una forma de aproximarse al mundo) muy potente para diagnosticar y resolver los problemas; un espíritu crítico basado en el rechazo a los dogmas, y la relevancia del dato sobre el relato, de forma que lo que sea inconsistente con los hechos debe ser desechado o revisado (la contrastación empírica como validación); la comprensión del microcosmos (lo no aparente ni directamente perceptible) y del macrocosmos (la realidad como totalidades), es decir, comprender la organización del mundo (integrando lo meso, lo micro y lo macro) más allá de las limitaciones del conocimiento cotidiano (y por tanto de los saberes tradicionales) centrado en lo aparente, en el mesocosmos (los elementos perceptibles del medio y las relaciones causales sencillas entre los mismos).

También se requiere una metodología didáctica que prime el aprendizaje-reflexión en la acción y el “saber hacer”, que desarrolle competencias investigadoras (la capacidad para reconocer, enfrentar y resolver problemas) dado el aumento progresivo de situaciones nuevas e inciertas.

La finalidad básica es incrementar la resiliencia (entendida aquí como la capacidad de reorganizarse y mantenerse estable ante las circunstancias adversas) de la población, potenciando las competencias de trabajo colaborativo y construyendo comunidades horizontales, autosuficientes, autogestionadas, resilientes y coordinadas entre sí, basada en el bien común, la solidaridad y la justicia social. Resiliencia asociada al desarrollo tanto de estrategias adaptativas (ajustarnos al decrecimiento), como de estrategias de mitigación, que frenen, en la medida de lo posible, el agotamiento de los recursos, el cambio climático o la disminución de la biodiversidad.

MÉTODO

Más allá del individuo: un enfoque de la resiliencia como una propiedad emergente de los sistemas sociales y culturales

La resiliencia se puede definir como la presencia de factores protectores contra circunstancias adversas y riesgos de diferente naturaleza (Luthar et al., 2000). Los individuos considerados resilientes son aquellos que encajan en contextos en los que existen elementos de riesgo y, sin embargo, muestran un funcionamiento adecuado. No es un concepto que se refiera exclusivamente a la adaptación ante circunstancias adversas mediante comportamientos de resistencia, sino, además, proyectando el futuro de forma positiva (Matías-García et al., 2023). Para que esta adaptación sea posible, los individuos desarrollan habilidades y competencias específicas para hacer frente a una multiplicidad de desafíos, utilizando un conjunto de recursos que pueden ser psicológicos, sociales, culturales y físicos (Cubero-Pérez et al., 2024; Matías-García et al., 2023). Esto conlleva la capacidad individual y colectiva de desarrollar estrategias que permitan una vida culturalmente significativa (Ungar, 2008).

La naturaleza social y cultural del concepto ha sido desarrollada, entre otros, por Ungar (2008). Sus investigaciones muestran que, para poder comprender los factores y variables que influyen en la resiliencia de las personas, es necesario tener en cuenta la cultura de los individuos y los contextos en que se desarrollan. Esto es, en función de los contextos socio-culturales, no todos los factores ejercerán la misma influencia. La resiliencia debe entenderse, por tanto, como un proceso de naturaleza interactiva y dinámica que involucra a individuos y comunidades (Cubero-Pérez et al., 2024; Gartland et al., 2019; Matías-García et al., 2023). Es un proceso interactivo, porque no se trata de una característica del individuo tomado independientemente de la cultura de la que forma parte. Depende de una compleja red de relaciones de sistemas sociales

de diferente nivel de organización, con un componente histórico. Es un proceso dinámico, porque si las circunstancias o condiciones cambian, la resiliencia es desafiada y los individuos y poblaciones deben reestructurar su comportamiento. La resiliencia implica, así mismo, no sólo un comportamiento presente, sino la proyección positiva del futuro (Cubero-Pérez et al., 2024). Se refiere a las competencias de los individuos y los colectivos para saber orientar sus recursos de diferente naturaleza hacia la construcción de su bienestar, siendo ésta una capacidad que puede ser apoyada y guiada hacia aquellos recursos significativos en cada contexto (Ungar, 2010). Más allá, desde una perspectiva socio-cultural del desarrollo humano, la naturaleza interactiva y dinámica de la resiliencia implica que son las comunidades resilientes las que gestan individuos resilientes.

En la arena educativa, entendemos que el estudio de la intervención psioeducativa sobre la resiliencia es prioritaria para las prácticas de salud. Consideramos que debe abordarse desde un modelo preventivo y positivo (Oliva, 2015), cuyo objetivo sea generar competencias que protejan al individuo y a las poblaciones mediante la guía hacia recursos adecuados y significativos (Ungar, 2010). Este enfoque de intervención, en oposición al mito de la resiliencia como una cualidad individual, ha de tener en cuenta los procesos de construcción y cambio desde la perspectiva social, interactiva y dinámica. En este sentido, la investigación ha mostrado (APA, 2008) cómo uno de los factores que predicen la resiliencia en niños, niñas y adolescentes es que desarrollen un compromiso activo en la escuela, de forma que influyan de forma proactiva y positiva en su entorno. Esto significa, desde un punto de vista dialógico, que un tipo de intervención en la escuela que refuerza los vínculos y la interdependencia social, así como una orientación hacia el bienestar colectivo, activa recursos, nutre y potencia individuos y comunidades resilientes.

RESULTADOS

Experiencias formativas en formación inicial docente

Asumiendo la fundamentación anterior, presentamos experiencias de aula en la formación inicial docente de infantil y de primaria en el marco de las asignaturas correspondientes a las áreas de didáctica de las ciencias experimentales y sociales. Ambas propuestas formativas tienen la alimentación como eje vertebrador para tratar los problemas socioambientales asociados al modelo de consumo y producción con la finalidad de fomentar una adecuada alfabetización ambiental y se han diseñado en el seno de un proyecto de I+D+i.

Formación docente en Infantil

Bajo el reto de reinventar nuestra alimentación para reducir su impacto socioambiental se ha diseñado e implementado una propuesta denominada ¿Tenemos asegurada nuestra alimentación? vinculándolo a dos problemas específicos que se desarrollan de forma paralela. En el primero, denominado ¿cómo podemos reinventar nuestra alimentación para que sea más ecológica?, se profundiza en el impacto ambiental, ya que es el causante del 26% de los gases de efecto invernadero, provoca pérdida de biodiversidad, empobrecimiento del suelo y contaminación del agua. El segundo subproblema, ¿cómo podemos hacer nuestra alimentación más justa y segura? aborda el papel de la desigualdad, poniendo de manifiesto que la distancia es cada vez mayor entre países y entre clases sociales, y la inseguridad alimentaria, en el que un 29,3% de la población han estado en el año 2021 en esta situación.

La propuesta formativa completa pretende atender a esta problemática de manera integrada, además de sus posibles alternativas desde una perspectiva de decrecimiento hasta llegar a un modelo de producción resiliente y ajustado a los límites biofísicos del planeta. Ha sido desarrollada con 56 estudiantes organizadas en 12 equipos a lo largo de cuatro semanas, que cursaban las asignaturas de Conocimiento del Entorno Social en Educación Infantil y Enseñanza del Entorno Natural en la etapa de 0 a 6 años, asignaturas obligatorias del primer cuatrimestre del tercer curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Sevilla. Se sigue un modelo metodológico basado en la investigación, (Puig y Rodríguez-Marín, 2021) indicando en cada una de las secuencias implementadas las fases de dicho modelo, según se trate de una actividad de motivación, de contraste de información, de síntesis o recapitulación de lo aprendido, o de acción que implica dar un paso más y mostrar un compromiso con el aprendizaje adquirido.

El subproblema 1 consta de 8 actividades de diversa tipología (tabla 1) en las cuales se abordan tres aspectos fundamentales de la alimentación: la huella hídrica, la huella de carbono y los residuos orgánicos. A través del análisis de dichos elementos, se van trabajando la problemática y sus alternativas, teniendo en cuenta como principios, la biomímesis y el metabolismo social circular.

Tabla 1. Actividades de la propuesta

Fase	Título	Contenidos asociados
Presentación del problema/motivación	Dinámica “garbanzos”	La alimentación y su impacto socioambiental/situación de decrecimiento
Ideas Iniciales	Reflexión grupal e individual	
Contraste	Creando un plato con baja huella hídrica	Huella hídrica alimentos
	Alimentos kilométricos	Huella de carbono alimentos
	¿Recicla qué?	Residuos, compostaje y reciclaje. Metabolismo circular
	Visita Huerto Ecológico	Modelos agrícolas, papel del suelo, biodiversidad
Ideas Finales	Informe Final Grupal	
Recapitulación	Reto: Artefacto. Instagram y Feria de la Ciencia.	Alternativas autosuficiencia

Fuente: Rodríguez-Marín et al. (2024)

Los resultados obtenidos muestran que un 83% de las estudiantes llega a tener un alto grado de conocimiento en las tres variables trabajadas, siendo la huella de carbono en la que hay una mayor profundidad de conocimientos tanto en su diagnóstico como en sus alternativas. Sin embargo, respecto a éstas se detectan algunas dificultades como la poca relación que observan entre el tipo de dieta que tienen y su impacto, muy pocos equipos hacen alusión a los beneficios ecológicos de una dieta vegetariana. Respecto a la reducción de agua, las iniciativas suelen ir vinculadas a la utilización de sistemas de regadíos más eficientes, siendo menos usado el conocimiento sobre los requerimientos de las plantas o las adaptaciones de estas. Y en relación con los residuos, la mayoría de los equipos reconoce el papel de los residuos orgánicos para su transformación en compost y la reducción de los desperdicios.

Respecto al subproblema 2, consta de 6 actividades que pretenden favorecer el pensamiento crítico y concienciación de las desigualdades que se producen en la alimentación. A su vez, consideramos esencial ofrecer al alumnado estrategias de acción, recursos que puedan orientar sus comportamientos hacia una sociedad más resiliente. Partiendo de un vídeo que lleva a las estudiantes a reflexionar sobre el hambre en la sociedad actual, se realizó la actividad de restaurantes del mundo, descrita en Puig et al. (2023) y elaboran un álbum fotográfico sobre sus propios desperdicios; actividad que sirvió para abordar un aspecto muy importante sobre el modelo de consumo actual. Todo ello se complementa con la visita de una representante de la ONG “Justicia Alimentaria” para hablar sobre comercio justo y derechos de los trabajadores y la visita a diferentes huertos de la ciudad para conocer

diferentes modelos agrícolas. El debate constante, el contraste de información, así como la búsqueda de posibles alternativas a cada una de las situaciones conflictivas que aparecen durante la secuencia, contribuyen a que el estudiantado sea capaz de ver la cara social de una temática como la alimentación. Al finalizar, las estudiantes manifiestan entender la interrelación entre los conceptos señalados y resaltar la importancia de todos ellos para lograr una alimentación más justa y segura. Respecto al impacto de la propuesta en las estudiantes, el 83,3% de los grupos hace referencia a como el trabajo en clase les ha ayudado a concienciarse de la situación real de la alimentación en el mundo y de los efectos de sus acciones. Por último, resulta especialmente destacable que el 75% de los informes recogen propuesta de acciones para contribuir a reinventar una alimentación más justa y segura, siendo los más representados el consumo consciente y responsable (58,3%), la reducción de los desperdicios de alimentos (50%) y la compra de productos de temporada y de comercio justo (33,33%).

Formación docente en primaria

Compartiendo el reto y los principios didácticos propuestos en el caso anterior, para primaria presentamos una experiencia con el huerto escolar como recurso formativo para abordar el impacto socioambiental de la alimentación. Ha sido desarrollada con 33 estudiantes matriculados en la asignatura Didáctica de las Ciencias Experimentales de segundo curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla.

Tras haber llevado a cabo las actividades de las 3 primeras fases recogidas en la tabla 1, como última actividad de la fase de contraste se les pregunta: ¿qué podemos trabajar con los alumnos de Educación Primaria con el huerto? Sirve para iniciar un proceso de investigación escolar y plantear sus hipótesis iniciales. Estos datos fueron recogidos en el diario de la docente y se extrajo una síntesis de las ideas predominantes.

A partir de ese momento, durante dos meses (3 horas a la semana), se trabaja el diseño y puesta en marcha de un huerto en permacultura como modelo agrícola más ajustado a los límites biofísicos del planeta incidiendo en sus estrategias y prácticas clave. Al finalizar, se les solicitó plasmar una reflexión acerca del huerto como recurso para tratar estas problemáticas. De manera que su análisis y contraste con sus hipótesis iniciales nos permite conocer en qué medida son capaces de ligar el uso del huerto escolar al impacto de la alimentación. Para dicho análisis hemos considerado 4 ámbitos relacionados que funcionan como categorías de análisis – salud, biología, problemática y educación – y tres niveles de argumentación según la profundidad y complejidad de la declaración escrita bajo unidades de información (UI) (ver tabla 2).

Tabla 2. Categorías de análisis y niveles usados

Categorías de análisis		Niveles
Salud	El huerto como un recurso que permite trabajar la alimentación saludable, la nutrición y/o la prevención de enfermedades.	N1. No profundiza
Biología	El huerto como un recurso que permite trabajar contenidos de biología ligados, por ejemplo, al proceso de crecimiento de las plantas o a la fotosíntesis.	
Problemática	El huerto como un recurso que permite trabajar en problemáticas socioambientales, concretamente el impacto de la alimentación humana	N2. Se mencionan aspectos poco profundos y genéricos
Educación	El huerto como un recurso que permite trabajar aspectos didácticos como el trabajo en equipo, la cooperación o la interdisciplinariedad de diferentes áreas de conocimiento.	
		N3. Mayor profundización y complejidad

Al inicio (47 UI en total), destaca la importancia del huerto para trabajar aspectos generales vinculados a la educación (53%, 25 UI), por ejemplo, para trabajar la cooperación y la motivación del alumnado. La siguiente categoría hace referencia a aspectos ligados a la salud (23%, 11 UI), por ejemplo, que el huerto sirve para poder fomentar la alimentación saludable y consumir menos productos procesados y azucarados. Le sigue, la importancia de este recurso para trabajar temáticas del ámbito de la biología (19%, 9 UI), como conocer las partes que tiene una planta, el funcionamiento de la fotosíntesis o el proceso de crecimiento. Finalmente, solo un 4% (2 UI) relaciona el huerto con problemáticas socioambientales sin mencionarlo, además, explícitamente. Es decir, hacen referencia a ideas como la importancia del consumo de alimentos autóctonos, locales, próximos y de temporada. Esta síntesis manifiesta un nivel de profundización bajo (N1), lo que resultó útil como punto de partida.

Tras haber desarrollado la propuesta didáctica en torno al huerto, nos encontramos con la siguiente categorización del análisis de sus reflexiones finales: 27UI relacionadas con salud (N1 56%, 15 UI), 19 UI con biología (N2 47%, 9 UI), 68 UI con educación (N1 47%, 32 UI,) y 99 UI vinculadas a las problemáticas ambientales, predominando, en ésta última, declaraciones del N2 (40%, 40 UI), seguido del N1 y del N3. Ejemplos de ello sería las siguientes citas:

Algunas de las técnicas que he podido conocer son, por ejemplo, el acolchado y el control biológico de plagas. Con el acolchado se puede utilizar las propias ramas que caen de la propia planta para cubrir la tierra con tal de conservar la humedad. Importante también decir que el riego va por goteo o bien manual. [...] espacios para el compostaje de residuos orgánicos, lo que ayuda a reducir la cantidad de desechos que van a parar a los vertederos y fomenta la economía circular. (sic) (N2).

No solo enseña a los alumnos sobre la producción de alimentos de manera sostenible, sino que también les proporciona habilidades prácticas y conocimientos para adoptar un estilo de vida más consciente y responsable con el medio ambiente. (sic) (N1).

Los modelos ecológicos reducen la dependencia de insumos externos y maximizan el uso de recursos locales, utilizando técnicas como la rotación de cultivos y el compostaje. La permacultura también está relacionada directamente con este último modelo. Fomenta la diversidad de las especies, intentando imitar la estructura de un bosque con asociaciones de plantas y la presencia de animales. Este modelo se caracteriza por la no utilización de combustibles y por ser un sistema cerrado y circular en el ciclo de los nutrientes. Es una forma alternativa a los modelos agrícolas industriales. (sic) (N3).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los estudiantes, inicialmente, no consideraban el huerto como elemento clave para abordar problemas, lo relacionaban con aspectos ligados a la biología (Marín Gil, 2015), a la salud (Maldonado y Valadez, 2021) o a una mezcla de diferentes aspectos (Conde Núñez et al., 2018) fruto de las escasas experiencias previas que muchos de ellos tienen en un huerto, de su formación académica o incluso de la influencia de diferentes medios de comunicación (redes sociales, noticias...). Sin embargo, tras la formación, donde este recurso adquiriría un papel central como herramienta para ir desgranando contenidos vinculados a las diferentes dimensiones de la alfabetización ambiental (conocimientos y habilidades, actitudes y emociones y comportamientos) (Guerrero et al., 2022), los estudiantes adquieren una mayor conciencia de la potencialidad del huerto para hacer frente a problemas. Además, resaltamos que las declaraciones de mayor nivel (N2) son las de problemática y biología, ambas se vivenciaron y se trabajaron de forma explícita en las diferentes sesiones.

Concluimos que llevar a cabo prácticas experienciales en un huerto en permacultura influye positivamente a la hora de entender cómo el modelo agrícola genera un impacto decisivo en los problemas socioambientales actuales, algo que podrá incidir en la movilización de comportamientos individual y colectivo.

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2008). Resilience in African American children and adolescents: A vision for optimal development. Recuperado de <http://www.apa.org/pi/cyf/resilience.html>
- Bordera, J., Turiel, A., y Valladares, F. (2024). El final de las estaciones. Razones para la rebelión de la ciencia y el decrecimiento. *Revista Contexto (Escritos Contextatarios)*.
- Conde Núñez, M.C., Mariscal Díaz, P., y Sánchez Cepeda, J.M. (2018). La metodología en el trabajo de huerto escolar y coherencia con la ambientalización curricular. Análisis de una

práctica docente. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 35, 113-126. doi:10.7203/DCES.35.12799

Cubero-Pérez, R., Cubero, M., Matías-García, J.A., y Bascón Díaz, M.J. (2024). Learner identity in secondary post-compulsory education students from Areas in Need of Social Transformation: an example of resilience. *European Journal of Psychology of Education*, 39(2), 535-556. doi:10.1007/s10212-023-00704-6

Fernández, R. y González, L. (2014). *En la espiral de la energía*. Madrid: Libros en Acción. Baladre.

García, J.E., Rodríguez, F., Fernández, J., y Puig, M. (2019b). La educación científica ante el reto del decrecimiento. *Alambique*, 94, 47-52. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6770356>

García, J.E., Fernández, J., Rodríguez, F., y Puig, M. (2019a). Más allá de la sostenibilidad: por una educación ambiental que incremente la resiliencia de la población ante el decrecimiento/colapso. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1-15. doi:10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1101

Gartland, D., Riggs, E., Muyeen, S., Giallo, R., Afifi, T.O., MacMillan, H., Herrman, H., Bulford, E., y Brown, S.J. (2019). What factors are associated with resilient outcomes in children exposed to social adversity? A systematic review. *BMJ Open*, 9(4), e024870. doi:10.1136/bmjopen-2018-024870

Gil-Pérez, D. y Vilches, A. (2019). La comprensión e impulso de la Sostenibilidad: un requisito imprescindible para una acción educativa y ciudadana eficaz. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(2), 2101. doi:10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i2.2101

González, L. y Almazán, A. (2023). *Decrecimiento: del qué al cómo. Propuestas para el Estado Español*. Barcelona: Icaria.

Gudynas, E. (2023). *Desarrollos alternativos. Alternativas al desarrollo. Una guía ante las opciones de cambio*. Bogotá: Ediciones desde abajo.

Guerrero, A., Rodríguez, F., Solís, E., y Rivero, A. (2022). Alfabetización ambiental del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación inicial: Conocimientos, actitudes y comportamientos mediante el Cuestionario de Dimensiones Ambientales. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 97(36.1). doi:10.47553/rifop.v97i36.1.92434

Hickel, J., y otros. (2022). Degrowth can work — here's how science can help. *Nature*, 612, 400-403. Recuperado de <https://www.nature.com/articles/d41586-022-04412-x>

IPCC. (2023). Sixth Assessment Report. Recuperado de <https://www.ipcc.ch/assessment-report/ar6/>

Kallis, G., Mastini, R., y Zografos, C. (2024). Perceptions of degrowth in the European Parliament. *Nature Sustainability*, 7, 64-72. doi:10.1038/s41893-023-01246-x

Kongshøj, K. (2023). Social policy in a future of degrowth? Challenges for decommodification, commoning and public support. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, 850. doi:10.1057/s41599-023-02255-z

Kuhn, T.S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Luthar, S.S., Cicchetti, D., y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. doi:10.1111/1467-8624.00164

Maldonado, M.S. y Valadez, A.A. (2021). Efectos de un huerto escolar y talleres en la ingesta de comida saludable en preescolares. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 24(1), 325-346.

Marín Gil, J. (2015). El huerto escolar: mágica fuente de conocimiento y sabiduría. *Aula*, 239, 44-47.

Matías-García, J.A., Santamaría, A., Cubero, M., y Cubero-Pérez, R. (2023). From current to possible selves: Self-descriptions of resilient post-compulsory secondary education Spanish students at risk of social exclusion. *Children and Youth Services Review*, 155, 107257. doi:10.1016/j.childyouth.2023.107257

Meadows, D. (2022). Are there limits to economic growth? It's time to call time on a 50-year argument. *Nature*, 603, 361.

Morin, E. (1987). *El Método II: la vida de la vida*. Madrid: Cátedra.

Oliva, A. (2015). *Desarrollo positivo adolescente*. Síntesis.

Puig, M. y Rodríguez-Marín, F. (2021). La Enseñanza del Entorno desde la coordinación docente. Ciclo de Mejora de Aula Integrado. En R. Porlán, E. Navarro-Medina y A.F. Villarejo (Coords.), *Ciclos de mejora en el aula, año 2021: Experiencias de Innovación Docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 1127-1147). Editorial Universidad de Sevilla. Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).

Puig, M., Guerrero, A., López-Lozano, L., y Nieto, M. (2023). Un viaje gastronómico por el mundo: investigando sobre alimentación sostenible en la formación inicial de docentes de Educación Infantil. En M.E. Cambil, A.R. Fernández y N. de Alba (Coords.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 997-1005). Narcea.

Puig, M. y Nieto-Ramos, M. (en prensa). Buscando una alimentación más justa y segura. Una experiencia en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Aportación al XXXIV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Rodríguez, F., Rodríguez, C., Moran, W.M., y García, J.E. (2024). ¿Está presente el debate sobre el decrecimiento en el ámbito de la Educación Ambiental y la Didáctica de las Ciencias Experimentales? *31 Encuentros Internacionales de Didáctica de las Ciencias Experimentales: Hacia una educación científica alineada con la Agenda 2030*, 175-180.

Rodríguez-Marín, F., López-Lozano, L., Guerrero, A., y Nieto, M. (2024). Artefactos para una alimentación sostenible: Una propuesta didáctica en la formación inicial del profesorado en Educación Infantil. En I. Greca, T. García, R. Bogdan y J. Ortiz (Coords.), *31 Encuentros Internacionales de Didáctica de las Ciencias Experimentales: Hacia una educación científica alineada con la Agenda 2030* (pp. 919-924).

Santiago, E. (2024). *Contra el mito del colapso ecológico*. Madrid: Arpa.

Trainer, T. (2024). Una crítica (amistosa) al movimiento por el decrecimiento. Recuperado de <https://rebelion.org/una-critica-amistosa-al-movimiento-por-el-decrecimiento/>

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*.

Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38, 218-235. doi:10.1093/bjsw/bcl343

Ungar, M. (2010). Families as navigators and negotiators: Facilitating culturally and contextually specific expressions of resilience. *Family Process*, 49(3), 421-435. doi:10.1111/j.1545-5300.2010.01331.x

WWF (2024). *Informe Planeta Vivo 2024. Un sistema en peligro*. Gland, Suiza. Recuperado de [https://wwf.es/assets.panda.org/downloads/informe_planeta_vivo_2024-completo.pdf](https://wwf.es/assets/panda.org/downloads/informe_planeta_vivo_2024-completo.pdf)

CAPÍTULO 46

NECESIDADES PSICOEMOCIONALES ASOCIADAS AL AULA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

JUAN CARLOS PACHO HERNÁNDEZ*, MARGARITA INÉS CIGARÁN MÉNDEZ*,
ÁNGELA TEJERA ALONSO*, FRANCISCO GINÉS FERNÁNDEZ PALACIOS*,
SARA GORDO**, RUI SANTOS**, CRISTÓVÃO MARGARIDO**, RICARDO POCINHO**,
Y SILVIA SILVA**

**Universidad Rey Juan Carlos; **Instituto Politécnico de Leiria*

INTRODUCCIÓN

En España, la educación primaria es una etapa educativa obligatoria que se cursa ordinariamente cuando el estudiante tiene entre seis y doce años. Esta etapa educativa está compuesta por seis cursos académicos que se dividen en tres ciclos: primer ciclo (primer y segundo curso) desde los seis hasta los ocho años, segundo ciclo (tercer y cuarto curso) desde los ocho hasta los diez años y tercer ciclo (quinto y sexto curso) desde los diez hasta los doce años, cuyo principal objetivo es proporcionar al estudiante aprendizajes sobre expresión y comunicación oral, lectura, escritura, cálculo, habilidades lógicas y matemáticas, nociones básicas de la cultura, hábito de convivencia, así como de estudio y trabajo, sentido artístico, creatividad y afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al desarrollo de su personalidad, y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2022).

La educación primaria transcurre en una etapa evolutiva en la que el estudiante experimenta un gran crecimiento y desarrollo a nivel cognitivo, físico, social y emocional (Berger, 2007; García-Madruga y Delval, 2019), donde el colegio es uno de los principales contextos que puede facilitar un adecuado desarrollo integral del estudiante y potenciar su rendimiento académico (Alcaide-Risoto, Aguilar-López, y Cantero-Rodríguez, 2017; Jirout, Ruzek, Vitiello, Whittaker, y Pianta, 2023). De este modo, el docente es una figura de gran importancia en este importante proceso de desarrollo, dado que además de contribuir en el desarrollo académico, también contribuye en todos los niveles de desarrollo (cognitivo, social, físico y emocional) del estudiante (Alcaide-Risoto et al., 2017; Hamre, Hatfield, Pianta, y Jamil, 2014; Maldonado-Carreño y Votruba-Drzal, 2011), siendo necesario para ello, atender en el aula a una serie de factores o necesidades psicoemocionales del estudiante (Herrera, Al-Lal, y Mohamed, 2020; Piqueras, Mateu-Martínez, Cejudo, y Pérez-González, 2019; Sewasew y Schroeders, 2019). La literatura científica indica que existen una serie de

factores o necesidades psicoemocionales que influyen sobre el desarrollo, el bienestar psicológico y el rendimiento académico del estudiante que el docente tiene la capacidad de estimular y potenciar en el aula (Benoit y Gabola, 2021; Herrera et al., 2020; Ros-Morente, Filella-Guiu, Ribes-Castells, y Pérez-Escoda, 2017). Estos factores a los que se hacen alusión son autoconcepto (Chen, Yeh, Hwang, y Lin, 2013; Herrera et al., 2020), inteligencia emocional (Torrego-Seijo, Caballero-García, y Lorenzo-Llamas, 2021) y autoestima (Ros-Morente et al., 2017).

El inadecuado abordaje por parte del docente en el aula de estos factores psicoemocionales puede ser una de las múltiples causas que dé lugar a la aparición de problemas emocionales que se pueden manifestar a través de la emisión de conductas inapropiadas en el aula, estados emocionales negativos caracterizados por la presencia de sintomatología ansiosa y depresiva, tendencia a desarrollar problemas psicosomáticos y dificultades para establecer relaciones interpersonales satisfactorias con sus compañeros/as en el aula (Domitrovich, Durlak, Staley, y Weissberg, 2017) e influyen sobre el desarrollo y deterioran el rendimiento académico del estudiante (Carey, Devine, Hill, y Szűcs, 2017; Flouri, Mavroveli, y Tzavidis, 2012; Manuel-Prieto et al., 2023; Robson, Johnstone, Putwain, y Howard, 2023). No obstante, es importante señalar que la mayor parte de la literatura se ha centrado en el estudio de la relación entre estas variables psicoemocionales y el bienestar psicológico, sin embargo, la evidencia existente sobre su relación con el rendimiento académico es más limitada.

De este modo, este estudio tiene el objetivo de elaborar una revisión sistemática de los estudios existentes que hayan analizado la relación entre autoconcepto, inteligencia emocional y autoestima con rendimiento académico en estudiantes en educación primaria.

MÉTODO

Esta revisión sistemática ha sido realizada siguiendo las directrices PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses; Page et al., 2021). A continuación, en los siguientes apartados, se especificarán los criterios de inclusión y exclusión, las bases de datos consultadas, los términos de búsqueda empleados y el número de artículos científicos seleccionados.

Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión fueron los siguientes: 1) estudios que analizasen la relación entre autoconcepto, inteligencia emocional y autoestima con el rendimiento académico utilizando diseños transversales y longitudinales y 2) estudios que se focalizasen en estudiantes en educación primaria.

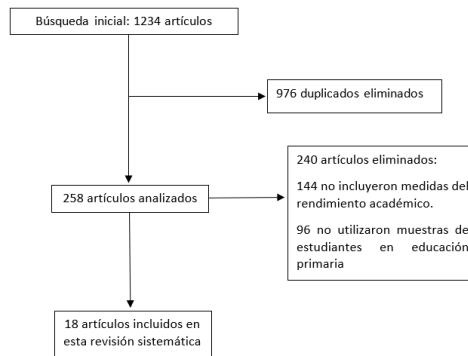
Los criterios de exclusión fueron los siguientes: 1) estudios que no evaluaron la relación entre autoconcepto, inteligencia emocional y autoestima con el rendimiento académico; 2) revisiones sistemáticas, protocolos de intervención, metaanálisis, capítulos de libro, libros, posters y comunicaciones orales presentadas en congresos; 3) estudios realizados con muestras compuestas por estudiantes que están cursando educación secundaria y grados universitarios, 4) estudios cualitativos y 5) estudios cuyo idioma de redacción fuese distinto de inglés y castellano.

Bases de datos consultadas

Para la realización de esta revisión sistemática se consultaron las bases de datos de PubMed, Web of Science, PsycINFO, PsycArticles, Education Source y ERIC, utilizando las siguientes términos y palabras clave para la búsqueda de bibliografía: “psychological factors” AND “primary education”, “emotional factors” AND “primary education”, “self-concept” AND “primary education”, “self-concept” AND “school students”, “self-concept” AND “infancy”, “self-concept” AND “academic performance”, “academic self-concept” AND “primary education”, “academic self-concept” AND “school students”, “academic self-concept” AND “infancy”, “academic self-concept” AND “academic performance” “emotional intelligence” AND “primary education”, “emotional intelligence” AND “school students”, “emotional intelligence” AND “infancy”, “emotional intelligence” AND “academic performance”, “self-esteem” AND “primary education”, “self-esteem” AND “school students”, “self-esteem” AND “infancy”, “self-esteem” AND “academic performance”.

Tras introducir estos términos de búsqueda (ver figura 1), se encontraron 1234 artículos, de los cuales se eliminaron 976 duplicados. De los 258 estudios científicos restantes, se eliminaron 240 artículos dadas las siguientes razones: 1) no incluir medidas del rendimiento académico, 2) muestras de estudiantes de educación secundaria y estudiantes de grados universitarias y 3) Texto completo disponible. De esta forma, se incluyeron 18 artículos para la realización de esta revisión sistemática.

Figura 1. Diagrama de flujo



RESULTADOS

A continuación, en este apartado, se expondrán organizados por epígrafes, los principales resultados encontrados entre las variables objeto de estudio en los artículos científicos analizados en esta revisión sistemática.

Autoconcepto y rendimiento académico

Este grupo de estudios analizaron la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico del estudiante en educación primaria. Este último ha sido operativizado en diferentes trabajos como la calificación numérica obtenidas en diferentes asignaturas del itinerario formativo del estudiante.

Los hallazgos obtenidos (ver tabla 1) indican que el autoconcepto es una variable psicológica que se asocia con un mejor rendimiento académico en las asignaturas de matemáticas (Chen et al., 2013; Guay, Marsh, y Boivin, 2003; Herrera et al., 2020; Marsh, Hau, y Kong, 2002; Marsh et al., 2017; Möller, Retelsdorf, Köller, y Marsh, 2011), ciencias naturales (Herrera et al., 2020), lengua española y literatura (Herrera et al., 2020), lengua inglesa y china (Marsh et al., 2002), con una mejor retención de los contenidos de todas las materias (Marsh et al., 2017), con un mejor rendimiento académico en todas las asignaturas del itinerario formativo del estudiante (Cvencek, Fryberg, Covarrubias, y Meltzoff, 2018) y una mejor adquisición de habilidades de lectura y escritura (Guay et al., 2003).

Tabla 1. Estudios científicos que han analizado la relación entre autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de educación primaria

Autores	Tipo de estudio	Tamaño muestral	Edad	Variables analizadas	Resultados
Herrera et al. (2020)	Transversal	422 estudiantes de educación primaria	Hombres: 10.77 años Mujeres: 10.70 años	Autoconcepto académico (AF-5) Inteligencia emocional (EQ-i: YV-S) Rendimiento académico: operativizado como la calificación numérica obtenida en las asignaturas de Ciencias Naturales, Lengua Española y Literatura y Matemáticas.	Las variables autoconcepto académico e inteligencia emocional predijeron un mayor rendimiento académico en las asignaturas de Ciencias Naturales, Lengua Española y Literatura y Matemáticas.
Chen et al. (2013)	Transversal	380 estudiantes de educación primaria	No se especifica la edad media de la muestra	Autoconcepto (ASDQ-II) Rendimiento académico: operativizado como la calificación numérica obtenida en la asignatura de matemáticas	La variable autoconcepto se asoció con un mayor rendimiento en la asignatura de matemáticas.

Tabla 1. Estudios científicos que han analizado la relación entre autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de educación primaria (continuación)

Autores	Tipo de estudio	Tamaño muestral	Edad	Variables analizadas	Resultados
Marsh et al. (2017)	Longitudinal	1325 estudiantes de educación primaria	11.75 años	Autoconcepto en matemáticas (AEQ-M) Rendimiento académico: operativizado como la calificación numérica en la asignatura de matemáticas	La variable autoconcepto en matemáticas se relacionó con una mayor retención de los contenidos y un mayor rendimiento académico en la asignatura de matemáticas.
Marsh et al. (2002)	Longitudinal	7802 estudiantes de educación primaria	11 años	Autoconcepto académico (SDQ-II) Rendimiento académico: calificación numérica obtenida en la asignatura de matemáticas, chino e inglés	La variable autoconcepto académico en matemáticas se relacionó con un mayor rendimiento académico en la asignatura de matemáticas, chino e inglés.
Möller et al. (2011)	Longitudinal	1508 estudiantes de educación primaria	10.88 años	Autoconcepto (SDQ-II) Rendimiento académico: operativizado como la calificación numérica obtenida en la asignatura de matemáticas.	La variable autoconcepto se relacionó con un mayor rendimiento académico en la asignatura de matemáticas
Cvencek et al. (2018)	Transversal	188 estudiantes de educación primaria	10.26 años	Autoconcepto académico Autoestima (Child IAT) Rendimiento académico: operativizado como la calificación numérica obtenida en todas las asignaturas al finalizar el curso	La variable autoconcepto predijo un mayor rendimiento académico general, mientras que la autoestima no predijo el rendimiento académico.

Tabla 1. Estudios científicos que han analizado la relación entre autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de educación primaria (continuación)

Autores	Tipo de estudio	Tamaño muestral	Edad	Variables analizadas	Resultados
Guay et al. (2003)	Longitudinal	385 estudiantes de educación primaria	9 años	Autoconcepto académico (Self-Perceptions Profile for Children) Rendimiento académico: medida de evaluación creada por los investigadores del estudio de tres ítems en la que el profesor evalúa el rendimiento académico del estudiante en lectura, escritura y matemáticas	La variable autoconcepto académico se relacionó con un mayor rendimiento académico en lectura, escritura y matemáticas.

Nota. Fuente: elaboración propia

Inteligencia emocional y rendimiento académico

Este conjunto de estudios exploró la relación entre el constructo de inteligencia emocional y el rendimiento académico del estudiante en educación primaria. Este último ha sido operativizado en diferentes trabajos como la calificación numérica obtenidas en diferentes asignaturas del itinerario formativo del estudiante.

Los hallazgos obtenidos (ver tabla 2) indican que la inteligencia emocional es una variable que se asocia con el rendimiento académico obtenido por el estudiante. A pesar de que Mavroveli et al. (2008) no encontraron que la inteligencia emocional influyese sobre el rendimiento académico obtenido por el estudiante, la mayor parte de los estudios existentes ponen de manifiesto que la inteligencia emocional se relaciona con un mayor rendimiento académico en las asignaturas de matemáticas (Herrera et al., 2020; Mavroveli y Sánchez-Ruiz, 2011; Torrego-Seijo et al., 2021), lengua española y literatura (Herrera et al., 2020; Torrego-Seijo et al., 2021), ciencias naturales (Herrera et al., 2020), un mayor rendimiento académico en todas las materias que integran el currículo académico del estudiante (Ferrando et al., 2011; Pulido-Acosta y Herrera-Clavero, 2017) y con el desarrollo de habilidades verbales del estudiante (Mavroveli, Petrides, Shove, y Whitehead, 2008). Sin embargo, los estudios incluidos en esta revisión sistemática no encontraron que la inteligencia emocional se asocie con la adquisición de habilidades de lectura y escritura (Mavroveli y Sánchez-Ruiz, 2011).

Tabla 2. Estudios científicos que han analizado la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación primaria

Autores	Tipo de estudio	Tamaño muestral	Edad	Variables analizadas	Resultados
Herrera et al. (2020)	Transversal	422 estudiantes de educación primaria	Hombres: 10.77 años Mujeres: 10.70 años	Autoconcepto académico (AF-5) Inteligencia emocional (EQ-i: YV-S) Rendimiento académico: operativizado como la calificación numérica obtenida en las asignaturas de Ciencias Naturales, Lengua Española y Literatura y Matemáticas.	Las variables autoconcepto académico e inteligencia emocional predijeron un mayor rendimiento académico en las asignaturas de Ciencias Naturales, Lengua Española y Matemáticas.
Torrego-Seijo et al. (2021)	Longitudinal	692 estudiantes de educación primaria	6.96 años	Inteligencia emocional (EQ-i: YV-S) Rendimiento académico: operativizado como la calificación numérica obtenida en las asignaturas de Lengua Española y Matemáticas.	El entrenamiento en habilidades de inteligencia emocional se asoció con un mejor rendimiento académico en las asignaturas de Lengua Española y Matemáticas.
Mavroveli y Sánchez-Ruiz (2011)	Transversal	565 estudiantes de educación primaria	9.12 años	Inteligencia emocional (TEIQue-CF) Rendimiento académico: operativizado como la calificación numérica obtenida en la prueba SAT en las habilidades de lectura, escritura y matemáticas.	La variable inteligencia emocional no se relacionó con las puntuaciones obtenidas en lectura y escritura, pero si se relacionó con el rendimiento académico obtenido en matemáticas.

Tabla 2. Estudios científicos que han analizado la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación primaria (continuación)

Autores	Tipo de estudio	Tamaño muestral	Edad	Variables analizadas	Resultados
Pulido-Acosta y Herrera-Clavero (2017)	Transversal	361 estudiantes de educación primaria	No se proporcionan datos sobre la edad media de los estudiantes.	Inteligencia emocional (MSCEIT) Rendimiento académico: operativizado como la calificación numérica obtenida en las asignaturas de Lengua Castellana, Matemáticas, Religión, Lengua Inglesa y Conocimiento del Medio.	La variable inteligencia emocional se relacionó con un mejor rendimiento académico, evidenciado por una mayor calificación numérica en todas las asignaturas analizadas.
Mavroveli et al. (2008)	Transversal	139 estudiantes de educación primaria	11.23 años	Inteligencia emocional (TEIQue-CF) Rendimiento académico: operativizado como la calificación numérica obtenida en la prueba SAT en las asignaturas de lengua inglesa, matemáticas y ciencia, además de la puntuación obtenida en el Test Mill Hill Vocabulary Scale Form 1 Junior para evaluar la habilidad verbal del estudiante.	La variable inteligencia emocional no se relacionó con las puntuaciones obtenidas en lengua inglesa, ciencia y matemáticas, pero si se relacionó con la habilidad verbal del estudiante.

Tabla 2. Estudios científicos que han analizado la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación primaria (continuación)

Autores	Tipo de estudio	Tamaño muestral	Edad	Variables analizadas	Resultados
Ferrando et al. (2011)	Transversal	290 estudiantes de educación primaria	11.53 años	Inteligencia emocional (TEIQue-CF) Rendimiento académico general: medida de evaluación creada por los investigadores del estudio que consta de un ítem, en el que tutor del estudiante valora en una escala de tipo Likert de cuatro puntos desde 1 (deficiente) hasta 4 (excelente) el rendimiento académico mostrado por el estudiante en todas las asignaturas.	Mayores puntuaciones en inteligencia emocional predijo mayores puntuaciones en rendimiento académico general.

Autoestima y rendimiento académico

Este conjunto de estudios exploró la relación entre la autoestima y el rendimiento académico del estudiante en educación primaria. Este último ha sido operativizado en diferentes trabajos como la calificación numérica obtenidas en diferentes asignaturas del itinerario formativo del estudiante.

Los hallazgos obtenidos (ver tabla 3) indican que la autoestima es una variable que se asocia con el rendimiento académico obtenido por el estudiante. A pesar de que Cvencek et al. (2018) no encontraron resultados que apoyen esta relación, la mayor parte de los estudios existentes señalan que la autoestima se relaciona con un mayor rendimiento académico en las asignaturas de matemáticas (Cvencek et al., 2024; Ros-Morente et al., 2017; Yang, Tian, Huebner, y Zhu, 2019), lengua española y literatura (Ros-Morente et al., 2017), lengua inglesa (Ros-Morente et al., 2017; Yang et al., 2019), lengua china (Yang et al., 2019), una mejor adquisición del lenguaje (Cvencek et al., 2024) y un mejor rendimiento académico general en todas las asignaturas que integran el currículo formativo del estudiante (Chomczyńska-Rubacha, 2014; García-Perales, Canuto-González, y Cebrián-Martínez, 2019; Rahmani, 2011).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El patrón de resultados encontrados en los estudios científicos que integran esta revisión sistemática pone de manifiesto que el autoconcepto, la inteligencia emocional y la autoestima son factores psicoemocionales que se asocian con un mejor rendimiento académico en el aula y con una mejor adquisición de habilidades verbales, de lectura y escritura del estudiante de educación primaria.

De este modo, estos datos sugieren que la inclusión de programas educativos formativos en competencias psicoemocionales en el aula que fomenten el desarrollo de un adecuado autoconcepto, inteligencia emocional y autoestima en esta etapa educativa, podría ser de gran relevancia y tener resultados positivos no solo en el desarrollo evolutivo del estudiante, sino también en su rendimiento académico (Corcoran, Cheung, Kim, y Xie, 2018; Cvencek et al., 2018; Herrera-Torres, Buitrago-Bonilla, y Cepero-Espinosa, 2017; Szczygieł y Mikolajczak, 2017).

REFERENCIAS

- Alcaide-Risoto, M., Aguilar-López, P., y Cantero-Rodríguez, N. (2017). Influence of self-esteem in children of 6th primary according to variable gender. *MLS Educational Research*, 1(1), 85–100. doi:10.29314/mlser.v1i1.14
- Benoit, V. y Gabola, P. (2021). Effects of positive psychology interventions on the well-being of young children: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(22), 12065. doi:10.3390/ijerph182212065
- Berger, K.S. (2007). *Psicología del desarrollo: Infancia y Adolescencia* (7ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Carey, E., Devine, A., Hill, F., y Szűcs, D. (2017). Differentiating anxiety forms and their role in academic performance from primary to secondary school. *PLOS ONE*, 12(3), e0174418. doi:10.1371/journal.pone.0174418
- Chen, S.K., Yeh, Y.C., Hwang, F.M., y Lin, S.S.J. (2013). The relationship between academic self-concept and achievement: A multicohort–multioccasion study. *Learning and Individual Differences*, 23, 172–178. doi:10.1016/j.lindif.2012.07.021
- Chomczyńska-Rubacha, M. (2014). Psychosocial and organizational aspects of didactic achievement: Sex, school-type, and self-esteem. *The New Educational Review*, 37(3), 150–160. doi:10.15804/tner.14.37.3.12
- Corcoran, R.P., Cheung, A.C.K., Kim, E., y Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72. doi:10.1016/j.edurev.2017.12.001
- Cvencek, D., Brečić, R., Sanders, E.A., Gaćeša, D., Skala, D., y Meltzoff, A.N. (2024). Am I a good person? Academic correlates of explicit and implicit self-esteem during early childhood. *Child Development*, 95(4), 1047–1062. doi:10.1111/cdev.14052
- Cvencek, D., Fryberg, S.A., Covarrubias, R., y Meltzoff, A.N. (2018). Self-concepts, self-esteem, and academic achievement of minority and majority North American elementary school children. *Child Development*, 89(4), 1099–1109. doi:10.1111/cdev.12802

- Domitrovich, C.E., Durlak, J.A., Staley, K.C., y Weissberg, R.P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408–416. doi:10.1111/cdev.12739
- Ferrando, M., Prieto, M.D., Almeida, L.S., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J.A., ... Fernández, M.C. (2011). Trait emotional intelligence and academic performance: Controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(2), 150–159. doi:10.1177/0734282910374707
- Flouri, E., Mavroveli, S., y Tzavidis, N. (2012). Cognitive ability, neighborhood deprivation, and young children's emotional and behavioral problems. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47(6), 985–992. doi:10.1007/s00127-011-0406-4
- García-Madruga, J.A. y Delval, J. (2019). *Psicología del Desarrollo I* (2ª ed.). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García-Perales, R., Canuto-González, I., y Cebrián-Martínez, A. (2019). Alta capacidad y género: La autoestima como factor influyente en las diferencias entre sexos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 24, 77–93. doi:10.18172/con.3934
- Guay, F., Marsh, H.W., y Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124–136. doi:10.1037/0022-0663.95.1.124
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., y Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development*, 85(3), 1257–1274. doi:10.1111/cdev.12184
- Herrera, L., Al-Lal, M., y Mohamed, L. (2020). Academic achievement, self-concept, personality and emotional intelligence in primary education. Analysis by gender and cultural group. *Frontiers in Psychology*, 10, 3075. doi:10.3389/fpsyg.2019.03075
- Herrera-Torres, L., Buitrago-Bonilla, R.E., y Cepero-Espinosa, S. (2017). Emotional intelligence in Colombian primary school children. Location and gender analysis. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1–10. doi:10.11144/Javeriana.upsy16-3.eips
- Jirout, J.J., Ruzek, E., Vitiello, V.E., Whittaker, J., y Pianta, R.C. (2023). The association between and development of school enjoyment and general knowledge. *Child Development*, 94(2), e119–e127. doi:10.1111/cdev.13878
- Maldonado-Carreño, C., y Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within- and between-child analysis. *Child Development*, 82(2), 601–616. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01533.x
- Manuel-Prieto, J., Salas-Sánchez, J., Tierno-Cordón, J., Álvarez-Kurogi, L., González-García, H., y Castro-López, R. (2023). Social anxiety and academic performance during COVID-19 in schoolchildren. *PLOS ONE*, 18(1), e0280194. doi:10.1371/journal.pone.0280194
- Marsh, H.W., Hau, K.T., y Kong, C.-K. (2002). Multilevel causal ordering of academic self-concept and achievement: Influence of language of instruction (English compared with Chinese) for Hong Kong students. *American Educational Research Journal*, 39(3), 727–763. doi:10.3102/00028312039003727
- Marsh, H.W., Pekrun, R., Parker, P.D., Murayama, K., Guo, J., Dicke, T., y Lichtenfeld, S. (2017). Long-term positive effects of repeating a year in school: Six-year longitudinal study of self-

beliefs, anxiety, social relations, school grades, and test scores. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 425–438. doi:10.1037/edu0000144

Mavroveli, S., Petrides, K.V., Shove, C., y Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(8), 516–526. doi:10.1007/s00787-008-0696-6

Mavroveli, S. y Sánchez-Ruiz, M.J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112–134. doi:10.1348/2044-8279.002009

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Möller, J., Retelsdorf, J., Köller, O., y Marsh, H.W. (2011). The reciprocal internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 48(6), 1315–1346. doi:10.3102/0002831211419649

Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. doi:10.1136/bmj.n71

Piqueras, J.A., Mateu-Martínez, O., Cejudo, J., y Pérez-González, J.C. (2019). Pathways into psychosocial adjustment in children: Modeling the effects of trait emotional intelligence, social-emotional problems, and gender. *Frontiers in Psychology*, 10, 507. doi:10.3389/fpsyg.2019.00507

Pulido-Acosta, F., y Herrera-Clavero, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29–39. doi:10.22235/cp.v11i2.1344

Rahmani, P. (2011). The relationship between self-esteem, achievement goals and academic achievement among the primary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 803–808. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.308

Robson, D.A., Johnstone, S.J., Putwain, D.W., y Howard, S. (2023). Test anxiety in primary school children: A 20-year systematic review and meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 98, 39–60. doi:10.1016/j.jsp.2023.02.003

Ros-Morente, A., Filella-Guiu, G., Ribes-Castells, R., y Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educación primaria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8–18. doi:10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355

Sewasew, D. y Schroeders, U. (2019). The developmental interplay of academic self-concept and achievement within and across domains among primary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 204–212. doi:10.1016/j.cedpsych.2019.03.009

Szczygieł, D., y Mikolajczak, M. (2017). Why are people high in emotional intelligence happier? They make the most of their positive emotions. *Personality and Individual Differences*, 117, 177–181. doi:10.1016/j.paid.2017.05.051

Torrego-Seijo, J.C., Caballero-García, P.Á., y Lorenzo-Llamas, E.M. (2021). The effects of cooperative learning on trait emotional intelligence and academic achievement of Spanish primary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 91(3), 928–949. doi:10.1111/bjep.12400

Yang, Q., Tian, L., Huebner, E.S., y Zhu, X. (2019). Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model. *School Psychology, 34*(3), 328–340. doi:10.1037/spq0000292

CAPÍTULO 47

PERFILES COGNITIVOS ASOCIADOS AL ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO

ÁNGELA TEJERA ALONSO*, JUAN CARLOS PACHO HERNÁNDEZ*,
FRANCISCO GINÉS FERNÁNDEZ PALACIOS*,
MARGARITA INÉS CIGARÁN MÉNDEZ*, SARA GORDO**, RUI SANTOS**,
CRISTÓVÃO MARGARIDO**, SILVIA SILVA**, Y RICARDO POCINHO**
**Universidad Rey Juan Carlos; **Instituto Politécnico de Leiria*

INTRODUCCIÓN

El rendimiento o desempeño académico es un concepto amplio y complejo de definir. Para algunos autores, este es un indicador de los resultados del aprendizaje del estudiante durante un período determinado, después del cual se evalúa si se han cumplido los objetivos o competencias propuestas en cada una de las áreas (Cardenas et al., 2020). De esta forma, muchas veces se mide a través de las notas obtenidas en las diferentes evaluaciones (Cardenas et al., 2020; Estrada, 2018).

Hay diferentes factores, endógenos (motivación, actitud, habilidades cognitivas, etc.) y exógenos (ámbito familiar, social y económico), que van a influir en el rendimiento académico de la persona (Cardenas et al., 2020).

No hay una definición unitaria para el constructo de inteligencia. Existen varios debates alrededor de este concepto, algunos de ellos de cierta relevancia de cara al presente estudio. El primer debate es sobre la existencia de varios factores o de un factor general (factor 'g') a todas las habilidades cognitivas y que reflejaría la capacidad mental global de la persona (Peña del Agua, 2004; Warne y Burningham, 2019). Esto es relevante ya que la prueba principal de evaluación de inteligencia y habilidades cognitivas se basa en la teoría del factor 'g', dando como resultado el conocido Coeficiente Intelectual o CI (Spearman, 1946; Warne y Burningham, 2019). El segundo debate abarca la existencia de uno o varios tipos de inteligencia (Sastre Riba y Pascual Sufrate, 2013; Sastre-Riba, 2008; Shearer y Karanian, 2017).

Cada vez hay más estudios que se interesan por la relación entre el desempeño académico y ciertas capacidades cognitivas (atención, comprensión lectora, funciones ejecutivas, etc.) (Calero et al., 2014; Castillo-Parra et al., 2009; García-Ron y Sierra-Vázquez, 2010; Guzmán et al., 2017; Montoya-Arenas et al., 2018; Sastre, 2011, 2014; Sastre-Riba, 2008). Teniendo en cuenta la variabilidad individual de cada persona, la posibilidad de establecer un perfil cognitivo común entre estudiantes con alto rendimiento académico puede ayudar al personal docente a comprender en mayor

medida los recursos y herramientas a utilizar y, de esta forma, conseguir un alto rendimiento académico.

Los objetivos del presente estudio, por lo tanto, serán los siguientes: (1) identificar los perfiles cognitivos asociados al alto rendimiento académico; (2) observar la posible relación entre diferentes capacidades cognitivas de interés con el éxito académico y (3) identificar otros factores que influyan en el éxito académico.

METODOLOGÍA

La búsqueda de información sobre el estado de la cuestión se realizó de forma automatizada en las bases de datos: PsychArticles, ProQuest, PsycINFO, PsicoDoc y el buscador Google Scholar.

En la línea de la pregunta de investigación, la estrategia de búsqueda se realizó a partir de la introducción de los siguientes términos en español: (altas capacidades OR alta capacidad intelectual) AND (rendimiento académico), (altas capacidades OR alta capacidad intelectual) AND (perfil cognitivo OR perfil neurocognitivo OR factores cognitivos), (rendimiento académico) AND (perfil OR características), (altas capacidades OR alta capacidad intelectual) AND (características), (altas capacidades OR alta capacidad intelectual) AND (función ejecutiva OR funcionamiento ejecutivo OR funciones ejecutivas). En inglés, la búsqueda se realizó a partir de los siguientes términos: (high intellectual capacity) AND (academic performance), (high intellectual capacity) AND (profile OR cognitive functioning), (academic performance) AND (cognitive functioning), (academic performance) AND (profile OR characteristics), (high intellectual capacity) AND (characteristics), (high intellectual capacity) AND (executive functions).

Se realizó una búsqueda de publicaciones de artículos comprendidos entre los años 2010 y 2024, intentando hacer énfasis en publicaciones recientes que se remontaran hasta el año 2019. La inclusión de aquellos artículos anteriores a este período de tiempo ha sido debida a la relevancia del contenido. Los criterios de selección fueron que los artículos estuvieran en lengua inglesa o española, que incluyeran los términos de búsqueda y que se aproximaran al tema de interés. Fueron excluidos aquellos artículos que no hacían referencia a los objetivos de la investigación. Se recogieron un total de 18 artículos, 14 en lengua española y 4 en lengua inglesa.

RESULTADOS

Tras una revisión de la literatura sobre diferentes habilidades cognitivas implicadas en el alto rendimiento académico, se han encontrado varias dimensiones del funcionamiento cognitivo implicadas en un mejor desempeño académico.

En primer lugar, se procederá a explicar algunos de los diferentes perfiles cognitivos identificados en el buen desempeño académico (altas capacidades y talento). A continuación, se detallarán los resultados principales sobre las habilidades cognitivas, organizados en dos áreas principales (lenguaje y funciones ejecutivas y memoria de trabajo) en las que se explican con mayor detalle qué funciones cognitivas tienen más peso y cómo se diferencian de la media poblacional. Finalmente, se hablará sobre la creatividad en las altas capacidades.

Altas capacidades, superdotación o talento

Por altas capacidades o persona superdotada nos vamos a referir a aquellos niños o adolescentes con un rendimiento elevado en áreas de capacidad intelectual, artística y/o creativa, y tienden a sobresalir en determinados ámbitos académicos. Además, estas personas suelen tener una gran capacidad para el liderazgo (García-Ron y Sierra-Vázquez, 2010).

Para la identificación de este tipo de perfiles se emplean pruebas estandarizadas como la Wechsler Adult Intelligence Scale–Fourth Edition (WAIS-IV), que nos ofrece puntuaciones como el Coeficiente Intelectual (CI). La OMS, en este caso, se considera que una persona es superdotada cuando obtiene puntuaciones de CI superiores a 130 (Sastre Riba y Pascual Sufrate, 2013). Si, en lugar de utilizar la teoría del factor 'g' de Spearman (1946), nos basamos en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), entonces podemos ver como la alta capacidad intelectual se puede expresar de diferentes formas (García-Ron y Sierra-Vázquez, 2010; Peña del Agua, 2004; Sastre Riba y Pascual Sufrate, 2013; Sastre-Riba, 2008):

- Superdotación: una capacidad intelectual global superior al percentil 75 (P75) en todas las áreas de la inteligencia.
- Talento simple: obtiene un percentil 90 (P90) en una aptitud intelectual (ej. talento lógico).
- Talento múltiple: obtiene muy altas puntuaciones (P90) en varias aptitudes intelectuales (ej. talento creativo, lógico y espacial).
- Genio: una alta capacidad intelectual, ya sea talento o superdotación, así como una alta productividad y creatividad.

Al igual que hemos identificado diferentes tipos de perfiles de altas capacidades, su funcionamiento va a ser diferente entre sí tanto a nivel cualitativo (cómo se gestionan los recursos y la información) como cuantitativo (número de recursos intelectuales y de información) (Sastre-Riba, 2008).

Lenguaje y habilidades verbales

En general, las personas con altas capacidades muestran un rendimiento superior en pruebas de habilidades verbales, que incluyen vocabulario, comprensión lectora y expresión oral. Suelen comenzar a desarrollar habilidades de lectura con anterioridad, y su amplitud del vocabulario y la facilidad para comprender textos complejos son marcadamente altas (García-Ron y Sierra-Vázquez, 2010; Guzmán et al., 2017; Montoya-Arenas et al., 2018; Reyes et al., 2015).

Funciones ejecutivas y memoria de trabajo

Se encuentra una mayor capacidad de planificación, flexibilidad cognitiva, organización, búsqueda de estrategias y autocontrol que las personas con capacidad intelectual dentro de la media. Por esta razón, encontramos que estas personas son capaces de resolver problemas complejos, utilizando estrategias más eficaces y adecuadas a la situación, y dedicando más tiempo a la planificación que a la resolución del problema. La flexibilidad cognitiva, en este caso, va a permitir encontrar diferentes estrategias y realizar ajustes en las mismas durante el proceso de planificación o de resolución del problema o situación. Esto se puede observar en la capacidad de autoevaluación y monitoreo, las cuales son habilidades esenciales para el aprendizaje (Montoya-Arenas et al., 2018; Reyes et al., 2015; Sastre-Riba, 2008; Sastre-Riba y Viana, 2016).

Además, la velocidad de procesamiento de la información también es superior al grupo de edad, lo que permite una comprensión más rápida de la situación o problema planteado (Sastre-Riba, 2008). Una mejor memoria de trabajo va a permitir que la persona mantenga y manipule mejor la información necesaria para la tarea (Guzmán et al., 2017; Sastre-Riba y Viana, 2016).

Por otra parte, gracias a una mayor capacidad de inhibición, van a ser más resistentes a la interferencia, por lo que el procesamiento mental sigue funcionando con la misma rapidez y precisión cuando realiza más de una tarea a la vez, pudiendo mantener el objetivo inicial (Montoya-Arenas et al., 2018; Sastre-Riba, 2008; Sastre-Riba y Viana, 2016).

Las funciones ejecutivas van a ser fundamentales para la consecución de un buen desempeño académico, ya que están relacionadas con niveles más altos de inteligencia (Castillo-Parra et al., 2009; Montoya-Arenas et al., 2018) así como con otros procesos como la creatividad (Sastre-Riba y Viana, 2016).

La creatividad en el alumnado de altas capacidades

En ciertas ocasiones se ha relacionado la alta capacidad intelectual con la creatividad, pero una persona con alta capacidad intelectual no será necesariamente creativa, sino que dependerá del tipo de perfil que tenga y de los recursos intelectuales

disponibles (convergentes o divergentes). En este caso, la creatividad va a implicar una mayor flexibilidad cognitiva y una predisposición a buscar soluciones fuera de lo convencional, lo cual es fundamental en el desarrollo de nuevas ideas y enfoques. Es por ello que la creatividad se ha relacionado con el aprendizaje y una mejor capacidad de resolución de problemas (Sastre Riba y Pascual Sufrate, 2013).

CONCLUSIONES

Se ha visto que existen diferentes perfiles cognitivos asociados al alto rendimiento académico y que, aunque un funcionamiento ejecutivo adecuado o superior a la media va a hacer posible un rendimiento académico alto, hay otra serie de factores implicados que van a afectar al desempeño del estudiante (económicos, biológicos, sociales, cognitivos y psicológicos). Es decir, la superdotación o el talento no va ser suficiente para predecir el éxito académico, ya que este también depende de otros factores ajenos a las habilidades cognitivas o la inteligencia (Montoya-Arenas et al., 2018).

Respecto a factores económicos, un mayor poder adquisitivo familiar puede permitir mejores oportunidades de desarrollo académico (tutores, programas extracurriculares, actividades de interés, etc.). Por otra parte, el ambiente social, sobre todo el familiar en etapas más iniciales del desarrollo, va a propiciar un ambiente más o menos enriquecedor para el estudio y el interés académico. Todo ello afectará al éxito académico a largo plazo.

Además de estos factores, tanto la expectativa del docente como la motivación de la persona en proceso de aprendizaje van a afectar a la hora de obtener buenos resultados académicos. La motivación del alumno puede ser intrínseca (propia del alumno) como extrínseca (por ejemplo, mediante recompensas por un buen rendimiento). En este caso, la expectativa va a afectar tanto al comportamiento del estudiante como a su motivación y predisposición a la tarea (Cardenas et al., 2020). Cuando esperamos que alguien tenga un buen desempeño, tendemos a propiciar un entorno más enriquecido y con más oportunidades de que esto ocurra, aun sin darnos cuenta. Por otra parte, es común el perfeccionismo en el alumnado de altas capacidades, por lo que unas expectativas muy elevadas sobre su desempeño, puede ser un factor de estrés, o causar la no iniciación de ciertas tareas por miedo al fracaso.

Si bien parece haber ciertas características comunes al alumnado de altas capacidades, la variabilidad individual tiene un peso importante en la expresión de estas habilidades cognitivas. Por ello, veremos que algunos estudiantes van a sobresalir en habilidades lógico-matemáticas, mientras que otros van a destacar en habilidades verbales o creativas. De esta forma, podríamos hablar de diferentes subtipos dentro de las altas capacidades, aunque no vamos a encontrar dos perfiles idénticos. Esto resalta la importancia y necesidad de un abordaje educativo adaptado

que ayude a maximizar su potencial y, a la vez, atienda sus necesidades y fortalezas particulares de aprendizaje y desarrollo.

Por una parte, mencionar la importancia de los programas de enriquecimiento extracurricular que promueven la alta capacidad intelectual, complementando y ampliando la intervención educativa recibida en el colegio o instituto. Además, este tipo de programas pueden ayudar al alumno a optimizar y gestionar los recursos cognitivos de los que dispone (Sastre Riba, 2014). En este punto, hay que tener en cuenta que el desarrollo de las funciones ejecutivas no es igual que el de otras capacidades cognitivas como la atención o la memoria, sino que se van desarrollando desde edades muy tempranas hasta la total maduración de la corteza prefrontal en la adolescencia (Bausela Herreras, 2014).

En conclusión, el estudio de los diferentes perfiles cognitivos asociados al alto rendimiento académico nos va a permitir comprender en mayor profundidad las características y capacidades de los estudiantes 'exitosos'. Asimismo, esta comprensión más profunda de las habilidades cognitivas permite abrir una puerta a la utilización de diferentes herramientas para mejorar la calidad educativa y apoyar a la amplia variabilidad de estudiantes a lo largo de su proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Bausela, E. (2014). Funciones ejecutivas: Nociones del desarrollo desde una perspectiva neuropsicológica. *Acción Psicológica*, 11(1), 21–34. doi:10.5944/ap.1.1.13789
- Calero, M.D., Carles, R., Mata, S., y Navarro, E. (2014). Diferencias en habilidades y conducta entre grupos de preescolares de alto y bajo rendimiento escolar. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2). doi:10.7203/relieve.16.2.4137
- Cardenas, I.T., Villanueva, S.V., Avalos, E.E.V., y Díaz, E.C. (2020). Rendimiento académico: Universo muy complejo para el quehacer pedagógico. *Revista Muro de la Investigación*, 5(2), Article 2. doi:10.17162/rmi.v5i2.1325
- Castillo-Parra, G., Gómez, E., y Ostrosky, F. (2009). Relaciones entre las Funciones Cognitivas y el nivel de Rendimiento Académico en niños. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 9, 41–54.
- Estrada, A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Boletín Redipe*, 7(7), 218–228.
- García-Ron, A. y Sierra-Vázquez, J. (2010). Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *Anales de Pediatría Continuada*, 9(1), 69–72. doi:10.1016/S1696-2818(11)70010-5
- Guzmán, B., Véliz, M., y Reyes, F. (2017). Memoria operativa, comprensión lectora y rendimiento escolar. *Literatura y Lingüística*, 35, 377–402. doi:10.4067/S0716-58112017000100377
- Montoya-Arenas, D.A., Aguirre-Acevedo, D.C., Díaz, C.M., y Pineda, D.A. (2018). Executive Functions and High Intellectual Capacity in School-Age: Completely Overlap? *International Journal of Psychological Research*, 11(1), 19–32. doi:10.21500/20112084.3239

- Peña, A.M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula Abierta*, 84. Recuperado de <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/26951>
- Reyes, S., Barreyro, J.P., y Injoque Ricle, I. (2015). El rol de la Función Ejecutiva en el Rendimiento Académico en niños de 9 años. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/113487>
- Sastre, S. (2011). Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades. *Revista de Neurología*, 52(S01), S011. doi:10.33588/rn.52S01.2011021
- Sastre, S. (2014). Intervención psicoeducativa en la alta capacidad: Funcionamiento intelectual y enriquecimiento extracurricular. *Revista de Neurología*, 58(S01), 89. doi:10.33588/rn.58S01.2014030
- Sastre, S., y Pascual Sufrate, M.T. (2013). Alta capacidad intelectual, resolución de problemas y creatividad. *Revista de Neurología*, 56(S01), 67. doi:10.33588/rn.56S01.2013025
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de Neurología*, 46, S11. doi:10.33588/rn.46S01.2008008
- Sastre-Riba, S., y Viana, L. (2016). [Executive functions and high intellectual capacity]. *Revista de Neurología*, 62, S65–S71.
- Shearer, C.B. y Karanian, J.M. (2017). The neuroscience of intelligence: Empirical support for the theory of multiple intelligences? *Trends in Neuroscience and Education*, 6, 211–223. doi:10.1016/j.tine.2017.02.002
- Spearman, C. (1946). Theory of general factor. *British Journal of Psychology. General Section*, 36(3). Recuperado de <https://www.proquest.com/docview/1293691670/citation/409DDB3F657C4214PQ/1>
- Warne, R.T. y Burningham, C. (2019). Spearman's g found in 31 non-Western nations: Strong evidence that g is a universal phenomenon. *Psychological Bulletin*, 145(3), 237–272. doi:10.1037/bul0000184

CAPÍTULO 48

ACTITUDES HACIA LA SEXUALIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

FRANCISCO MANUEL MORALES RODRÍGUEZ*, JUAN PEDRO MARTÍNEZ RAMÓN**,
JOSÉ PABLO RODRÍGUEZ GOBIET*, MARÍA DEL PILAR ORDÓÑEZ CAÑETE***,
Y ANA MARÍA MORALES RODRÍGUEZ****

**Universidad de Granada; **Universidad de Murcia;*

****Fundación Victoria; ****Universidad de Málaga*

INTRODUCCIÓN

La psicología educativa es un campo en crecimiento que ofrece diversas oportunidades profesionales, especialmente en el contexto escolar. En esta mesa redonda, se explorarán cuáles son las principales salidas profesionales y se incluirán ejemplos de investigación aplicada en la psicología educativa, con un enfoque particular en la etapa de educación secundaria, así como las actitudes hacia la sexualidad en las aulas y las estrategias de prevención e intervención en conductas de riesgo. A través de sus investigaciones, se discutirán las oportunidades de intervención psicológica en entornos educativos y cómo estas contribuyen al bienestar y desarrollo integral del estudiantado.

El presente trabajo aborda las actitudes hacia la sexualidad dentro del entorno educativo, un tema cada vez más relevante en la formación de adolescentes. Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación titulado: “Atención a la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género para la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible” (INV-IGU189-2022, Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad, Universidad de Granada). También tiene como antecedentes el esfuerzo conjunto que se empezó a realizar en esta área en el Proyecto de innovación avanzado titulado “Educación transversal para la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género (Código 419, Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente y Buenas Prácticas del Plan FIDO UGR 2018-2020). De hecho, el primer autor de este capítulo pertenece a Grupo de trabajo sobre Diversidad Afectivo-sexual, corporal y de género como psicólogo colegiado Ilustre Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Oriental.

A través de un análisis previo de investigaciones recientes, se expondrá cuáles son las percepciones y actitudes de los estudiantes y el personal docente hacia la sexualidad integral. Aspecto relevante para la Psicología Educativa ya que las mismas impactan en el clima escolar y las interacciones entre iguales.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018), define la sexualidad como “Un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la

reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales”.

Cabe señalar que Erikson (1968) ya demostró que la adolescencia es un periodo que se caracteriza por la formación de la identidad personal, que incluye los valores, principios, roles y, por tanto, actitudes. Según Hewstone, Stroebe y Jonas (2012), una actitud es una valoración general de un objeto o fenómeno que se basa en información cognitiva, emocional y conductual.

Un trabajo previo como el de Hudson, Murphy, y Nurius (1983), identificaba la actitud sexual como liberal o conservadora. Las primeras apoyarían la expresión abierta de la sexualidad, los segundos sostienen que debe ser restringida a unos pocos.

Para Hernández-García, Pérez-Martínez, y Peñaloza (2023): “...el clima de aula influencia el aprendizaje de la educación sexual y el papel del docente en su construcción.”. Se espera que esta educación sexual contribuya a prevenir o reducir problemas en la juventud tales como embarazos adolescentes y las Enfermedades e Infecciones de Transmisión Sexual (ETS/ITS) (Chandra-Mouli, Lane, y Wong, 2015; Haberland y Rogow, 2015; Hernández-García et al., 2023).”. En ese sentido, como indican Hernández-García et al. (2023) uno de los aspectos fundamentales para una educación sexual eficaz es precisamente el construir climas de clase favorables en los que se traten estos temas:

“Docentes y estudiantes pueden sentir temor o vergüenza (Lameiras et al, 2006). Esto puede deberse a la forma en que históricamente ha sido tratada la sexualidad, generando prejuicios, creencias, sentimientos, emociones, juicios y temores. Lo anterior conlleva dificultades para construir un clima de aula favorable para tratar estos contenidos (Medina, 2017; Santos, 2007; UNESCO, 2009).”

Y para esa construcción se puede aportar y ayudar mucho desde la Psicología Educativa ya que:

“El clima de aula se construye a partir de la interacción entre docente y estudiantes y entre estudiantes (Kaplan y Seginer, 2015). La construcción de climas de aula favorables para los aprendizajes es una preocupación transversal en la educación básica, pero es particularmente necesaria al abordar contenidos culturalmente sensibles y controversiales, como en la Educación Sexual” (Hernández-García et al., 2023).

Desde las aulas también es necesario trabajar esas cuestiones relacionadas con el concepto de diversidad sexual con una distinción de las diferentes opciones sexuales existentes en la sociedad (Morales-Rodríguez, 2021; Penna, 2012). Desde la Teoría sociocognitiva o del aprendizaje social de Bandura (1987) es importante proceso de aprendizaje vicario que permita también contribuir a una mayor formación en esta línea temática. Ello requiere la necesidad de evaluaciones más

precisas que permita al profesorado concienciar y contribuir a la promoción de prácticas saludables y seguras en estas etapas evolutivas se requieren este tipo de evaluaciones más precisas para la toma de decisiones informadas sobre temas como la prevención de enfermedades o infecciones de transmisión sexual (ITS), el uso adecuado de métodos anticonceptivos y el respeto hacia los derechos sexuales y reproductivos (Aguirre-Rivera y Restrepo-Soto, 2022; Estrada, Choque y Vasque, 2023; Parra-Cruz, Galarza-Santana, y San Andrés-Plúa, 2018).

Precisamente, el objetivo general del estudio fue evaluar actitudes y conocimientos de docentes y estudiantado hacia la salud sexual integral presentando los resultados de administrar la encuesta que se indicará en el apartado de instrumentos.

MÉTODO

Participantes

Los participantes fueron 299 jóvenes con una edad media de 20.99 años, la mayoría estudiantado mucho de los cuáles será futuro profesorado.

Instrumentos

Adaptación de la “*Encuesta sobre Salud Sexual Integral*” (Ezequiel, 2021): “Evalúa conocimientos y actitudes de estudiantes, docentes y no docentes hacia la salud sexual integral. Dimensiones: formación en contenidos de educación sexual y educación sexual integral durante las trayectorias en las escuelas secundarias, las estrategias de cuidados y prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS), y las formas en que aspectos de la salud sexual integral inciden sobre las trayectorias universitarias”. Consta de 54 preguntas con diferentes opciones de respuesta y 4 preguntas abiertas.

Procedimiento

Se utilizó un diseño ex post facto. Tras la correspondiente aprobación del Comité de Ética (2056/CEIH/2021) se invitó al alumnado a cumplimentar los instrumentos desde el aula clase facilitándoles en enlace correspondiente. En el propio instrumento se recuerda de nuevo al alumnado y pregunta sobre el consentimiento informado y otros aspectos relacionados con la protección de datos, la confidencialidad, el carácter voluntario de la participación, el anonimato y la no comparación entre grupos o personas.

Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos considerando además los tamaños del efecto de la muestra mediante el índice de *Cohen's d*.

RESULTADOS

A continuación, se presenta una selección de algunos de los muchos resultados relacionados con conocimientos y actitudes hacia la sexualidad integral responsable en jóvenes obtenidos tras administrar la encuesta.

Respecto a la pregunta de si “En la escuela secundaria, ¿recibiste información sobre las características del aparato reproductor?” el 92 % de la muestra de participantes indicaron que sí han recibido información.

En cuanto a la pregunta de “7. En la escuela secundaria, ¿recibiste información sobre los cambios del cuerpo en la adolescencia?” el 80.7% indicaron que sí habían recibido información mientras que hay un 16.1% que señalaron que no habían recibido ningún tipo de información al respecto.

Respecto a la pregunta de si “En la escuela secundaria, ¿recibiste información sobre los nombres de las “partes íntimas”?” el 88.4% indicaron que sí habían recibido información al respecto mientras que un 8.6% de la muestra de participantes indicó que no habían recibido ningún tipo de información al respecto.

En cuanto la pregunta o ítem “9. En la escuela secundaria, ¿recibiste información sobre el embarazo?” el 73.25 de la muestra indicó que sí había recibido información al respecto mientras que un 20.8% indicó que no.

Respecto a la pregunta “10. En la escuela secundaria, ¿recibiste información sobre Métodos anticonceptivos?” el 64.6% sí había recibido información al respecto en dicha etapa educativa, pero un 30.1 % señaló que no habían recibido información ni formación al respecto.

Respecto a la pregunta “11. En la escuela secundaria, ¿recibiste información sobre el VIH/Sida?”, el 58.3% de los participantes han indicado que sí recibieron alguna información al respecto, 34.2% manifiestan que no recibieron ninguna información al respecto y un 7.4% se ha decantado por la opción No sabe/No contesta cuando se le ha preguntado sobre este tema.

En lo que se refiere a la pregunta “12. En la escuela secundaria, ¿recibiste información sobre la menstruación?” el 57.1% sí recibió información mientras que hay un 35.4% de la muestra de participantes que indica que no recibió información al respecto. Respecto a la pregunta “13. En la escuela secundaria, ¿recibiste información sobre aceptar y valorar los cuerpos tal como son?” el 57.7% de la muestra no ha recibido información y solo el 31.8% indica haber recibido información sobre ese aspecto. En lo que respecta a la pregunta “14. En la escuela secundaria, ¿recibiste información sobre el respeto por la propia intimidad y la de los demás?” el 47.3% indica que no ha recibido información al respecto, un 8% ha señalado la opción No sabe/No contesta y un 44.6% señaló que sí ha recibido alguna información relacionada con dicha pregunta.

Respecto a la pregunta: “15. En la escuela secundaria, ¿recibiste información sobre reconocer y respetar emociones y sentimientos propios de la sexualidad: miedo, vergüenza, pudor, alegría, placer?” el 58.9% indicó que no ha recibido ninguna información al respecto mientras que el 33.3% indicó que sí había recibido información relacionada con este ítem o pregunta.

Con respecto a la pregunta “16. En la escuela secundaria, ¿recibiste información para prevenir situaciones de violencia en los noviazgos?” el 52.7% 41 sí ha recibido información al respecto en la etapa de Educación Secundaria, el 41.7% no ha recibido y el porcentaje restante ha señalado la opción de No sabe/No contesta.

Respecto a la pregunta “17. En la escuela secundaria, ¿recibiste información de diversidad de las personas: apariencia física, orientación sexual e identidad de género?”, el 44.6% de la muestra ha contestado que sí ha recibido alguna información sobre esos aspectos, el 49.7% no ha recibido ninguna información y el porcentaje restante ha señalado la opción de No sabe/No contesta.

Respecto a la pregunta “18. En la escuela secundaria, ¿recibiste información sobre cuándo pedir ayuda a una persona de confianza?” de la encuesta el 49.7% no ha recibido información, el 43.5 sí indica que ha recibido alguna información y el 6.8% no sabe/no contesta.

En lo que se refiere a la pregunta “19. En la escuela secundaria, ¿recibiste información sobre uso y disponibilidad gratuita de preservativos? El 48.2% de los participantes indicaron que no habían recibido ninguna información ni formación al respecto, un 46.7% sí recibieron alguna información muy básica y el resto señalaron la opción de no saben/no contesta en lo que se refiere a dicha cuestión.

Ante la pregunta: “24. Consideras que la educación sexual que recibiste fue...” el 40.5% considera que fue poco adecuada la educación sexual recibida, el 29.5% considera que fue adecuada, el 14.3% considera que fue nada adecuada, el 6% considera que fue una educación adecuada y solo el 1.3% considera que dicha educación fue muy adecuada.

Respecto a la pregunta “26. ¿Recibiste educación sexual integral en la facultad?” el 81.3% indica que no ha recibido dicha educación sexual integral en el ámbito universitario y un 7.4% indica que sí ha recibido.

Respecto a la pregunta, por ejemplo, “49. ¿Te interesaría que en la Facultad haya un espacio que pueda hacer testeos de VIH?” el 71.4% consideró que sí le interesa dicha posibilidad y que consideran que en los Grados es necesario que se reciba mucha más información y formación de la que se recibe como futuros docentes respecto a todas estas cuestiones.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos demostraron la existencia de déficits en formación en lo que se refiere a Conocimientos y actitudes sobre sexualidad integral responsable en jóvenes y especialmente si además está relacionada con la llamada diversidad funcional en el colectivo LGTBIQ+ (Lesbianas, Gais, Transexuales, Bisexuales, Intersexuales, Queer+) y la atención a la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género.

Se trata de uno de los retos de psicólogos y psicólogas y futuro profesorado actualmente en formación como agentes de transformación del siglo XXI y en coherencia con los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 a la que también se han comprometido las Universidades. Desde los planes de convivencia de los centros educativos y los climas del aula de clase es necesario no presuponer que ya desde la familia hay esa educación sobre sexualidad integral, abordando la prevención de estereotipos y prejuicios sobre sexualidad integral y diversidad afectivo-sexual en la propuesta de actividades y posibles materiales utilizados desde el centro

Aplicaciones y futuras líneas de investigación

Evaluar las actitudes y conocimientos relacionados actitudes y conocimiento sobre sexualidad integral responsable es esencial para el diseño de programas preventivos ajustados a las características de las personas destinatarias (Aguirre-Rivera y Restrepo-Soto, 2022; Estrada, Choque, y Vasque, 2023) que permitan o ayuden a afrontar estigmas, mitos y posible desinformación que puedan tener consecuencias negativas en la salud y educación pública.

Puede destacarse la importancia de una educación sexual integral y la necesidad de intervenciones psicológicas que promuevan una actitud saludable y respetuosa hacia la sexualidad en los jóvenes. Para son de utilidad este tipo de evaluaciones en la que los datos obtenidos sobre actitudes responsables y no responsables relacionadas con la salud sexual integral tiene implicaciones psicoeducativas relevantes para el diseño de futuros programas y formación del futuro profesorado en esta línea temática.

REFERENCIAS

“Atención a la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género para la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible” (INV-IGU189-2022, Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad, Universidad de Granada). Investigador principal: Morales-Rodríguez, F. M.

Aguirre-Rivera, J. C., y Restrepo-Soto, J. A. (2022). Conducta sexual en jóvenes universitarios: Estudio de revisión. *Psicogente*, 25(48), 151-176.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Martínez-Roca.

Chandra-Mouli, V., Lane, C., y Wong, S. (2015). What does not work in adolescent sexual and reproductive health: A review of evidence on interventions commonly accepted as best practices. *Global Health: Science and Practice*, 3(3), 333-340. doi: 10.9745/GHSP-D-15-00126

Erikson, E. H. (1980 [1968]). *Identidad. Juventud y crisis*. Taurus.

Estrada, C. A., Choque, D. U., y Vasque, J. (2023). Ética de la sexualidad y conocimientos previos en jóvenes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 2717-2733.

Ezequiel Sustas, S. (2021). *Encuesta sobre Salud Sexual Integral realizada en septiembre de 2021 a la comunidad de la Facultad de Ciencias Sociales (Fsoc) de la Universidad de Buenos Aires (UBA)*.

Haberland, N., y Rogow, D. (2015). Sexuality education: Emerging trends in evidence and practice. *Journal of Adolescent Health*, 56(1 Suppl), S15-21. doi: 10.1016/j.jadohealth.2014.08.013

Hernández-García, O. E., Pérez-Martínez, M. G., y Peñaloza, G. (2023). El clima de aula en la enseñanza y el aprendizaje de la educación sexual. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 31(89), e4212.

Hewstone, M., Stroebe, W., y Jonas, K. (Eds.). (2012). *An introduction to social psychology* (Vol. 17). John Wiley y Sons.

Hudson, W., Murphy, G., y Nurius, P. (1983). A short-form scale to measure liberal versus conservative orientations toward human sexual expression. *Journal of Sex Research*, 19(3), 258-272. doi: 10.1080/00224498309551186

Morales-Rodríguez, F. M. (2021). Educación transversal para la inclusión y diversidad afectivo-sexual, corporal y de género: Un proyecto de innovación docente. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(2), 261-281. doi: 10.17979/reipe.2021.8.2.8703

Objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030. (n.d.). Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: Un enfoque operativo*. Recuperado de <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/274656/9789243512884-spa.pdf>

Parra-Cruz, A., Galarza-Santana, L. E., y San Andrés-Plúa, N. (2018). Sexualidad responsable vs tabúes sociales. *Revista San Gregorio*, 1(21), 74-87.

Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). E-Prints Complutense, Repositorio Institucional de la UCM. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/16718/>

Proyecto de innovación avanzado titulado “Educación transversal para la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género” (Código 419, Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente y Buenas Prácticas del Plan FIDO UGR 2018-2020, coordinado por Morales-Rodríguez, F. M.).

CAPÍTULO 49

ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN, EL RENDIMIENTO Y LOS DEBERES ESCOLARES EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

YAIZA VIÑUELA Y ANA MARÍA DE CASO FUERTES
Universidad de León

INTRODUCCIÓN

La motivación y el rendimiento académico, junto con el papel de los deberes escolares en la educación primaria y secundaria, han sido ampliamente analizados como factores que influyen en el éxito académico. La motivación es un constructo psicológico que puede definirse como la fuerza interna que impulsa y orienta la conducta de un individuo hacia la realización de una tarea (Armas, 2019; Faisal y Al-Rasheed, 2021). Por lo tanto, la motivación es un proceso dinámico que dirige los esfuerzos de una persona hacia la consecución de objetivos específicos, lo cual se relaciona con el deseo del individuo por satisfacer sus necesidades (Faisal y Al-Rasheed, 2021).

En el contexto académico, la motivación es una variable que se relaciona de manera directa y proporcional con los deberes escolares, ya que variables como la gestión del tiempo o el interés hacia los mismos, influyen en nivel de motivación del alumnado (Rodríguez et al., 2021; Yang et al., 2016). Los deberes escolares son una práctica educativa significativa que está destinada a consolidar el aprendizaje y a promover competencias como la gestión del tiempo, el esfuerzo y la autoeficacia (Rodríguez et al., 2020). No obstante, los beneficios de los deberes dependen en gran medida del propósito con los que se asignan, así como del contexto familiar y del nivel de apoyo parental (Castrillón y Soriano, 2017; Xu, 2023).

Por tanto, dichas variables deben ser consideradas para la evaluación del rendimiento académico. En este sentido, se hace necesario la utilización de instrumentos adecuados que faciliten información relevante para entender qué efecto tiene la motivación y la realización de deberes escolares sobre el rendimiento académico. Para lograr esto, el uso de cuestionarios debe tener una alta consistencia interna, como se refleja en valores de alfa de Cronbach superiores a 0.70 (Cohen et al., 2018).

Partiendo de esta premisa, el análisis de distintos instrumentos que midan la motivación permite identificar qué estrategias fomentan una implicación significativa por parte del alumnado en el aprendizaje (Suárez et al., 2019); de este modo, según Ryan y Deci (2020), una comprensión profunda de la motivación, particularmente

cuando se diferencia entre motivación intrínseca y extrínseca, es clave para el éxito académico.

Asimismo, se justifica la realización de un estudio de revisión sobre los instrumentos de recogida de información, ya que permitirá ofrecer una visión general, así como la recopilación y la síntesis de las evidencias científicas para su utilización (Wu, 2022), de manera que ofrezca una idea clara de cuáles son los instrumentos que mejor funcionan según los objetivos de la investigación. La información obtenida de dicha revisión es esencial para poder obtener información verídica, así como para que investigadores y profesionales de la educación puedan tomar decisiones informadas que promuevan el éxito del alumnado.

En conclusión, la literatura respalda el uso de instrumentos específicos y confiables para medir la motivación, el rendimiento y los deberes en estudiantes de educación primaria y secundaria. La consistencia interna de los cuestionarios y la estructura de estos contribuyen a la precisión de estos estudios, proporcionando a los investigadores y docentes herramientas valiosas para evaluar e intervenir en el proceso educativo de manera efectiva.

Por todo lo expuesto, la pregunta de investigación es ¿qué cuestionarios son empleados para medir la motivación, el rendimiento académico y la realización de deberes en estudiantes de educación primaria y secundaria y qué características tienen? Derivado de la pregunta de investigación, el objetivo general es analizar los instrumentos empleados en la medición de la motivación, el rendimiento académico y la realización de deberes en el caso de estudiantes de enseñanza obligatoria. Para la consecución del objetivo general, se ha establecido cuatro objetivos específicos: 1) analizar cuáles son los cuestionarios más utilizados en la medición de la motivación, el rendimiento académico y la realización de deberes; 2) analizar la consistencia interna de los instrumentos mediante el análisis de los valores de alfa de Cronbach; 3) identificar y describir cuáles son las dimensiones que conforman los instrumentos de recogida de información; y, 4) comparar el tipo de preguntas y de escalas de respuesta empleadas en los instrumentos, de manera que se pueda inferir cuántos ítems y qué formato de respuesta es más adecuada según la edad de los participantes.

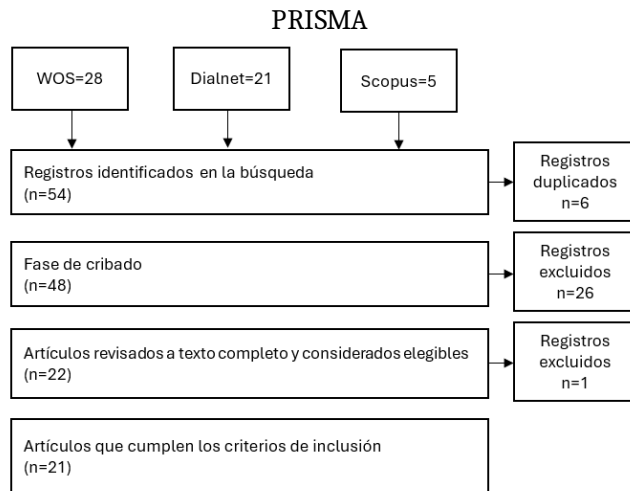
MÉTODO

Se ha llevado a cabo una revisión sistemática de artículos empíricos de los últimos 10 años (2014 al 2024) publicados en revistas científicas, enfocada en los instrumentos empleados para evaluar la motivación, el rendimiento académico y los deberes. La búsqueda se efectuó en las bases de datos Scopus, Dialnet y Web of Science, considerando estudios que aborden al menos dos de estas tres variables. Para la búsqueda, se emplearon operadores booleanos ("and", "not" y "or") con la misma sintaxis en las tres bases de datos. La sintaxis utilizada ha sido:

TS=("academic performance" OR "educational outcomes" OR "school performance" OR "academic achievement") AND TS=("motivation" OR "intrinsic motivation" OR "extrinsic motivation" OR "achievement motivation") AND TS=("homework" OR "school assignments") NOT TS=("university" OR "college" OR "higher education") AND AB=("academic performance" OR "educational outcomes" OR "school performance" OR "academic achievement") AND AB=("motivation" OR "intrinsic motivation" OR "extrinsic motivation" OR "achievement motivation") AND AB=("homework" OR "school assignments")

Para la selección de estudios, se establecieron los siguientes criterios de inclusión: 1) estudios publicados en inglés o en español, 2) estudios publicados en los últimos 10 años, y, 3) estudios empíricos en los que se midiese al menos dos de las tres variables a analizar. Los criterios de exclusión aplicados fueron: 1) estudios de revisión, y, 2) estudios centrados en la etapa universitaria. Tras la aplicación de estos criterios, se siguieron las fases estipuladas del diagrama de flujo establecido en la declaración Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) (Page et al., 2021), abarcando las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión (Figura 1).

Figura 1. Proceso de selección de artículos siguiendo el proceso de la declaración



En primer lugar, en la fase de identificación, se realizó la búsqueda de artículos en las tres bases de datos mencionadas, obteniendo un total de 54 registros, distribuidos de la siguiente manera: 28 artículos en Web of Science, 21 artículos en Dialnet y 5 artículos en Scopus. En segundo lugar, en la fase de cribado, se procedió con la eliminación de duplicados ($n = 6$), reduciendo el número total de estudios de $n=54$ a $n=48$. Estos estudios fueron revisados en función de su contenido, título y

resumen, aplicando criterios de inclusión específicos. En esta fase, 26 artículos fueron descartados por no cumplir con los requisitos de la investigación. Las razones de exclusión se detallan a continuación: a) estudios centrados en etapas postobligatorias ($n = 5$), ya que el foco del análisis se centró en el alumnado de niveles educativos inferiores; b) estudios de validación de instrumentos ($n = 4$), debido a que no se centran en los resultados obtenidos en dicho proceso; c) estudios acerca de protocolos de actuación ($n = 3$); d) estudios sobre otros temas no relacionados con las variables de interés ($n = 12$); e) tesis doctoral ($n = 1$); f) estudios no centrados en el alumnado ($n = 1$).

En tercer lugar, se procedió con la fase de elegibilidad centrándonos en los 21 artículos que cumplieron con los criterios de inclusión para una evaluación más exhaustiva. En esta etapa, se excluyeron $n = 1$ estudios, ya que no abordaban de manera directa la relación entre al menos dos de las tres variables. Y, en cuarto lugar, se realizó la fase de inclusión, en la cual se incluyeron $n = 20$ estudios.

Para la realización del análisis de datos, se recolectó, organizó y sintetizó la información acerca de los instrumentos mencionados en los estudios. Para ello se codificó el apartado “método” (o equivalente), registrando la información en una hoja de cálculo Excel. En dicho registro se recopiló la siguiente información: 1) nombre del instrumento; 2) dimensiones que media o composición del cuestionario; 3) Alfa de Cronbach; y, 4) medidas adicionales. Con el fin de tener una mayor fiabilidad y validez de los resultados obtenidos, los aspectos analizados fueron codificados mediante un proceso interjueces. Los dos jueces codificaron de forma aislada el 100% de los estudios tras acordar las categorías generales, obtuvieron un grado de acuerdo entre el 93% y el 100% en los cuatro aspectos analizados. Tras la identificación de los datos comunes en los estudios se llevó a cabo la realización de tablas síntesis con el fin de clarificar y facilitar la presentación de los resultados.

RESULTADOS

A continuación, se presentarán los resultados sobre el total de cuestionarios empleados, no sobre el total de estudios analizados.

Cuestionarios empleados en los estudios

A partir de los 21 estudios analizados, se obtuvo un total de $n = 45$ instrumentos de recogida de información (Tabla 1), de los cuales, la “Encuesta Sobre los Deberes Escolares” (EDE) es el más empleado ($n = 7$ estudios). La muestra utilizada en los estudios se centró en la recogida de datos de educación secundaria obligatoria ($n = 15$ estudios). Mientras que en un menor número de estudios se centraron en la recogida de datos en educación primaria ($n = 4$ estudios), y en la etapa de educación primaria y educación secundaria obligatoria ($n = 3$ estudios).

Tabla 1. Instrumentos

Estudio	Instrumento
Estévez et al. (2023); Regueiro et al. (2020); Regueiro et al. (2015); Rodríguez-Pereiro et al. (2019); Rodríguez et al. (2020); Vieites et al. (2024)	Encuesta Sobre los Deberes Escolares (EDE)
Vieites et al. (2024)	Inventario de Procesos de Estudio
Yang et al. (2016)	Encuesta (elaboración propia)
Yan et al. (2020)	Motivated Strategies for Learning Questionnaire
Yan et al. (2020)	<i>Self-assessment Practice Scale</i>
Rodríguez-Pereiro et al. (2019)	Students' Approaches to Learning Inventory
Castrillón y Soriano (2017)	Escala de Percepción del Apoyo Académico Parental en Tuluá
Estévez et al. (2018)	Encuesta Sobre los Deberes Escolares (SH)
Valle et al. (2016)	Academic Goals Instrument
Valle et al. (2016)	Enfoque hacia los deberes
Suárez et al. (2019); Valle et al. (2016)	Homework Survey
Valiente Barroso et al. (2019)	Diagnóstico Integral del Estudio (DIE)
Valiente Barroso et al. (2019)	Cuestionario de deberes escolares (ad hoc)
Valiente Barroso et al. (2019)	Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI)
Martin et al. (2016)	Motivación del entorno (padres, maestros y compañeros)
Martin et al. (2016)	Motivation and Engagement Scale
Martin et al. (2016)	Compromiso en clase
Martin et al. (2021)	Motivación y Compromiso (Escala de Motivación y Compromiso - MES)
Martin et al. (2021)	Aspiraciones Educativas
Martin et al. (2021)	Buoyancy Académico
Martin et al. (2021)	Compleitud de Deberes
Park et al. (2023)	Motivational Framework
Park et al. (2023)	Apoyo intrusivo de los padres
Park et al. (2023)	Escala de puntuación W basada en la subprueba Applied Problems del Woodcock-Johnson III
Dixson 2019	Escala de Esperanza para Niños (CHS)
Dixson 2019	Compromiso Académico
Dixson 2019	Children's Multidimensional self-efficacy scale
Dixson 2019	HWS
Dixson 2019	Curiosidad (CEI-II)
Dixson 2019	Días de Ausencia Escolar
Xu (2023)	HGOS
Xu (2023)	HEVS
Xu (2023)	Esfuerzo en los deberes
Xu (2023)	Homework Management Scale
Xu (2023)	Finalización de deberes
Xu (2023)	Logro en matemáticas

Tabla 1. Instrumentos (continuación)

Estudio	Instrumento
Tunkkari et al. (2021)	Cantidad de implicación materna en deberes (monitoreo y ayuda)
Tunkkari et al. (2021)	Calidad de la implicación materna (autonomía y control psicológico)
Tunkkari et al. (2021)	Iniciativa en la implicación materna
Tunkkari et al. (2021)	Evitación de tareas por adolescentes
Lee y Stankov (2018)	Tiempo diario dedicado a deberes
Lee y Stankov (2018)	Aprovechamiento del tiempo
Lee y Stankov (2018)	Cantidad de deberes realizados
Lee y Stankov (2018)	Motivación intrínseca hacia los deberes
Lee y Stankov (2018)	Percepción de utilidad de los deberes

Lee y Stankov (2018) Percepción de utilidad de los deberes

Análisis preliminares

Se realizó un análisis de los valores de alfa de Cronbach de los instrumentos de recogida de datos empleados en los estudios para poder evaluar su consistencia interna y, por ende, su fiabilidad. Se decidió tener en cuenta este estadístico, ya que permite evaluar la confiabilidad interna de los instrumentos, demostrando así si los ítems que componen las diferentes dimensiones del instrumento están correlacionados entre sí.

El alfa de Cronbach de los instrumentos analizados varía entre 0.70 y 0.94. El análisis muestra que la media del alfa de Cronbach es de 0.83, lo que indica un nivel adecuado de consistencia interna en los instrumentos utilizados. Además, la desviación estándar obtenida es baja ($SD = 0.07$), lo que sugiere una confiabilidad uniforme entre los instrumentos, es decir, una homogeneidad en la calidad de las escalas empleadas.

Análisis de las variables de los instrumentos

Tras obtener los datos generales de los instrumentos analizados, se ha llevado a cabo un análisis más profundo de los mismos. En primer lugar, se analizaron las dimensiones que componen los 45 instrumentos, obteniéndose 123 dimensiones, reorganizadas en 18 dimensiones generales. Estas, fueron clasificadas en dos categorías considerando si estas se relacionaban con factores internos y factores externos del alumnado (Tabla 2).

Tabla 2. Dimensiones analizadas en los cuestionarios

Categoría	Dimensión	Frecuencia
Factores. Internos	Gestión del tiempo	22
	Motivación	14
	Creencias	14
	Percepción de utilidad de los deberes	8
	Enfoque hacia el aprendizaje	8
	Autoeficacia	7
	Gestión emocional	6
	Expectativas	5
	Esfuerzo	4
	Autoevaluación	3
	Compromiso académico	1
	Satisfacción	1
Factores externos	Cantidad de deberes realizados	13
	Contexto socio-familiar	10
	Rendimiento	3
	Absentismo	2
	Participación	1
	Refuerzo	1

Por un lado, dentro de los factores internos, las dimensiones analizadas con una mayor frecuencia fueron la gestión del tiempo ($n = 22$), la motivación ($n = 14$) y las creencias ($n = 14$). En relación con la gestión del tiempo se tuvieron en consideración aspectos relacionados con el tiempo dedicado a los deberes o el aprovechamiento del tiempo. Respecto a la motivación, se analizó principalmente la motivación intrínseca hacia los deberes. En cuanto a las creencias, se incluyen aspectos como las actitudes hacia los deberes y creencias de valor.

Por otro lado, las dimensiones analizadas en la categoría factores externos, fueron en mayor medida, la cantidad de deberes realizados ($n = 13$) y la influencia del contexto sociofamiliar ($n = 10$). En relación con esta última dimensión, se incluyen aspectos como el feedback del profesorado, el contexto en el que se desarrolla la tarea o el apoyo parental.

Análisis del número de ítems y escalas utilizadas en los cuestionarios

Para realizar este análisis, se han tenido en cuenta las 123 dimensiones planteadas en los 45 instrumentos. Se calculó la mediana en relación con el número de ítems en los diferentes instrumentos, la cual es de $Mdn = 3$. En cinco casos no se especifica el número de ítems que componen el cuestionario o la escala utilizada. La media de ítems por cuestionario es de 14,8 ítems por instrumento.

En cuanto a los tipos de pregunta que componen los cuestionarios, predomina la utilización de preguntas tipo Likert o escalas de categorías ($n = 107$). En 12 casos, no se especifica el tipo de preguntas que conforman el instrumento, en 2 casos se emplea

la realización de una prueba estandarizada de rendimiento, el 1 caso una pregunta abierta de escala ordinal, y en 1 caso se plantean preguntas dicotómicas (sí/no).

Asimismo, se realizó un análisis más detallado del número de puntos empleados en las preguntas tipo Likert o escalas de categorías, se hallaron 6 tipos de gradación en el número de puntos empleados. En la mayoría de los casos, se utilizó una escala del 1 al 5 ($n = 86$). En menor medida, se utilizó una escala del 1 al 7 ($n = 9$), del 1 al 4 ($n = 7$), del 1 al 6 ($n = 3$), del 1 al 3 ($n = 2$) y del 0 al 5 ($n = 1$).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Respecto al objetivo general del estudio, se concluye que los instrumentos de medición empleados son herramientas eficaces para la comprensión de la motivación, el rendimiento académico y la realización de deberes en el contexto escolar, ya que todos los instrumentos cuentan con un adecuado Alfa de Crombach. Esto aporta información respecto a qué instrumentos de recogida de información son más idóneos según el tipo de variables que se quieren analizar (Cisneros-Caicedo et al., 2022).

A continuación, se presentan las conclusiones generales obtenidas en el estudio en relación con los objetivos específicos del mismo.

En primer lugar, los instrumentos más utilizados para evaluar estas tres variables tan relacionadas son la Encuesta sobre los Deberes Escolares (EDE), el Motivated Strategies for Learning Questionnaire y la Escala de Motivación y Compromiso (MES). La frecuencia de uso de estos cuestionarios sugiere su relevancia y adecuación en el ámbito educativo, al proporcionar mediciones específicas y comparables de los factores estudiados (Xunta de Galicia; 2017).

En segundo lugar, la consistencia interna evidencia que los instrumentos utilizados presentan un nivel adecuado de fiabilidad y una adecuada consistencia interna en las dimensiones evaluadas. Esto asegura la fiabilidad de los resultados obtenidos en los estudios analizados, así como la adecuación de los instrumentos empleados.

En tercer lugar, respecto al tercer objetivo específico, se identificaron un total de 123 dimensiones distribuidas en factores internos y externos. Cabe destacar dentro de los factores internos que sería conveniente, según Regueiro (2018), ampliar el análisis relacionado con la gestión emocional para la consecución de los deberes escolares. Esto destaca la necesidad de considerar tanto los aspectos personales como el entorno del alumnado para comprender mejor la influencia en su motivación y rendimiento académico.

En cuarto lugar, los tipos de escala de respuesta más empleadas son las escalas tipo Likert de 5 puntos, las cuales han sido presentadas en diversos estudios previos como las escalas más adecuadas para la investigación en el ámbito de las ciencias sociales (Aybek y Toraman, 2022; Tanujaya et al., 2023). Además, Chyung et al. (2017)

indican que uno de los beneficios de emplear este tipo de escalas es que, al presentar un número impar de ítems, permiten al encuestado señalar un punto medio de respuesta en aquellas situaciones en las que realmente no se decantan por ninguno de los extremos establecidos. En este sentido, diversos autores afirman que es preferible el empleo de escalas de 5 puntos, ya que aquellas que presentan más valores requieren que el encuestado realice mayor esfuerzo cognitivo, por lo que se puede perder calidad en las respuestas (Choudhury y Bhattachajee, 2014; Simms et al., 2019; Tanujaya et al., 2023).

No obstante, estas conclusiones deben interpretarse con cautela debido a las limitaciones del estudio. Primeramente, solo se incluyeron investigaciones de los últimos 10 años, lo que podría excluir estudios anteriores que aporten información relativa a otros instrumentos. Además, al haber realizado la búsqueda en tres bases de datos, el número de estudios incluidos en la revisión puede ser limitado. Otra limitación de este estudio es que el análisis de frecuencias no consideró a los autores, lo que podría repercutir a una mayor aparición de un instrumento utilizado de forma repetida por un solo autor, en lugar de aquellos utilizados por diversos autores. Finalmente, al analizarse únicamente en estudios empíricos que analizan al menos dos de las tres variables (motivación, rendimiento académico, deberes), algunos instrumentos podrían no estar representados.

Como futura línea de investigación se plantea pues analizar estudios que midan cada una de las variables de forma independiente para identificar y analizar los instrumentos empleados, con el fin de proporcionar una perspectiva general y detallada de cada variable en el contexto educativo.

REFERENCIAS

- Armas, M. M. (2019). Hacer fluir el aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 299–310. doi: 10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1443
- Aybek, E. C., y Toraman, C. (2022). How many response categories are sufficient for Likert type scales? An empirical study based on the Item Response Theory. *International Journal of Assessment and Evaluation*, 9(2), 534-547. doi: 10.21449/ijate.1132931
- Castrillón Mosquera, R., y Soriano Ferrer, M. (2017). Análisis del apoyo académico familiar en estudiantes de educación básica secundaria en instituciones educativas del municipio de Tuluá en Colombia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 17. doi: 10.17561/reid.v0i17.3013
- Choudhury, S., y Bhattacharjee, D. (2014). Optimal number of scale points in Likert type scales for quantifying compulsive buying behaviour. *Asian Journal of Management Research*, 4(3), 432-440.
- Chyung, S. Y., Roberts, K., Swanson, I., y Hankinson, A. (2017). Evidence-based survey design: Use of a midpoint on the Likert scale. *Performance Improvement*, 56(10), 15-23. doi: 10.1002/pfi.21727

Cisneros-Caicedo, A. J., Guevara-García, A. F., Udánigo-Cedeño, J. J., y Garcés-Bravo, J. E. (2022). Técnicas e instrumentos de recolección de datos que apoyan a la investigación científica en tiempo de pandemia. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 8(1), 1165-1185. doi: 10.23857/dc.v8i41.2546

Cohen, L., Lawrence, M., y Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.

Dixson, D. D. (2019). Hope into action: How clusters of hope relate to success-oriented behavior in school. *Psychology in the Schools*, 56(9), 1493-1511. doi: 10.1002/pits.22299

Estévez, I., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Souto, A., y González-Sanmamed, M. (2018). Why students of Secondary Education complete more homework? *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 15-21. doi: 10.30552/ejihpe.v8i1.222

Estévez, I., Vieites, T., Regueiro, B., Rodríguez-Llorente, C., y Morado, T. (2023). Cantidad y calidad del tiempo dedicado a los deberes escolares en alumnado de Educación Secundaria: Un análisis de perfiles latentes. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 439-454. doi: 10.6018/rie.544491

Faisal, S. A., y Al-Rasheed, A. A. H. (2021). Self-motivation and creativity in work. *Review of International Geographical Education Online*, 11(2), 154-165. doi: 10.33403/rigeo.800448

Lee, J., y Stankov, L. (2018). Non-cognitive predictors of academic achievement: Evidence from TIMSS and PISA. *Learning and Individual Differences*, 65, 50-64. doi: 10.1016/j.lindif.2018.05.009

Martin, A. J., Ginns, P., Anderson, M., Gibson, R., y Bishop, M. (2021). Motivation and engagement among Indigenous (Aboriginal Australian) and non-Indigenous students. *Educational Psychology*, 41(4), 424-445. doi: 10.1080/01443410.2021.1879994

Martin, T. G., Martin, A. J., y Evans, P. (2017). Student engagement in the Caribbean region: Exploring its role in the motivation and achievement of Jamaican middle school students. *School Psychology International*, 38(2), 184-200. doi: 10.1177/0143034316683765

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Bouton, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Research Methods and Reporting*, 372(71), 1-9. doi: 10.1136/bmj.n71

Park, D., Gunderson, E. A., Maloney, E. A., Tsukayama, E., Beilock, S. L., Duckworth, A. L., y Levine, S. C. (2023). Parental intrusive homework support and math achievement: Does the child's mindset matter? *Developmental Psychology*, 59(7), 1249-1267. doi: 10.1037/dev0001522

Regueiro, B., Martínez, R., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S., y Ferradás, M. D. M. (2020). Diferencias en la implicación en los deberes escolares en función del rendimiento académico. *Psicología Escolar e Educativa*, 24, 1-7. doi: 10.1590/2175-35392020192474

Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C., y Rosário, P. (2015). Homework motivation and engagement throughout compulsory education. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 47-63. doi: 10.1387/RevPsicodidact.12641

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. doi: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Simms, L. J., Zelazny, K., Williams, T. F., y Bernstein, L. (2019). Does the number of response options matter? Psychometric perspectives using personality questionnaire data. *Psychological Assessment*, 31(4), 557–566. doi: 10.1037/pas0000648

Tanujaya, B., Prahmana, R. C. I., y Mumu, J. (2023). Likert scale in social sciences research: Problems and difficulties. *FWU Journal of Social Sciences*, 16(4), 89-101. doi: 10.51709/19951272/Winter2022/7

Wu, X. (2022). Motivation in second language acquisition: A bibliometric analysis between 2000 and 2021. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-17. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1032316

Xunta de Galicia. (2017). *Informe sobre los deberes escolares*. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.

CAPÍTULO 50

EL CIBERBULLYING EN LA ADOLESCENCIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

ANDREA MAYANS JUAN* Y DAVID LANZA ESCOBEDO**

**Instituto Bitácola; **Universidad a Distancia de Madrid*

INTRODUCCIÓN

La popularización de las TIC ha permitido que los adolescentes establezcan conexiones instantáneas con sus compañeros a través de distintas aplicaciones de mensajería y redes sociales (Sánchez et al., 2016). Pero también ha impulsado la aparición del ciberacoso entre iguales (Sastre et al., 2016). En concreto, el ciberacoso es una forma de agresión que se da en un entorno digital y se asemeja al acoso tradicional en el desequilibrio de poder que se genera (Neyra, 2021). No obstante, el ciberacoso presenta ciertas particularidades que provocan consecuencias devastadoras tanto para la víctima –como ansiedad, depresión e ideación suicida– (Sánchez et al. 2016; Sastre et al., 2016) como para los observadores y agresores, que corren el riesgo de desarrollar trastornos psicológicos a corto y largo plazo (Garaigordobil, 2011). Las formas de ciberacoso son numerosas y las más habituales abarcan desde el sonsacamiento de información personal, la difamación y la suplantación de la identidad hasta los insultos, las amenazas o la difusión de información personal sensible (Marín-Cortés y Linne, 2021).

En España, la frecuencia y el número de casos han aumentado exponencialmente en los últimos años. La investigación revela que uno de cada tres estudiantes, entre 12 y 16 años, afirmó haber recibido insultos a través del móvil o Internet y un 3,3% reconocía haber sido responsable de ciberacoso (Sastre et al., 2016). Es más, el 7,6% de los estudiantes de Educación Secundaria apuntó que eran conscientes de que algún compañero de clase era víctima de ciberacoso (Fundación Mutua Madrileña y ANAR, 2022). Como respuesta se han implementado medidas legislativas para prevenir el ciberacoso y fomentar una cultura de respeto en los centros de Educación Secundaria. En este sentido, la Ley Orgánica 3/2020 establece la importancia de fomentar la buena convivencia, la prevención y la resolución pacífica de conflictos en los centros y se determina el establecimiento de protocolos específicos para gestionar esta problemática, asignando un coordinador de bienestar para cada centro. Por otro lado, el Real Decreto 217/2022 destaca el uso responsable de la tecnología y enfatiza la colaboración entre las familias, la comunidad educativa y las instituciones. Asimismo, se han impulsado distintas acciones orientadas a reducir el ciberacoso en los colegios mediante la alfabetización emocional y el desarrollo de las habilidades

socioemocionales con el fin de fomentar una convivencia basada en el respeto (Muñoz-Prieto, 2017).

En este contexto el objetivo de nuestra investigación fue analizar la producción científica sobre este tema con el fin de identificar el perfil de los agentes implicados, el impacto de las agresiones y las acciones que se llevan a cabo.

MÉTODO

Este estudio se ha llevado a cabo bajo el método de revisión sistemática siguiendo las indicaciones dadas por Ramírez-Montoya y Lugo-Ocando (2020) en cuanto a la revisión de la literatura. Para ello, se han seguido una serie de pasos que van desde la formulación de las preguntas de investigación, al proceso de búsqueda y selección, y posterior análisis de la documentación. En concreto, cuatro preguntas han guiado nuestra revisión:

- ¿Es un artículo de revista?
- ¿El artículo está relacionado con el ciberacoso entre iguales?
- ¿El artículo se centra en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria?
- ¿Es un artículo publicado entre 2019 y 2024?

Estrategia de búsqueda

El fenómeno de interés se situó en aquellas publicaciones que abordasen el acoso entre iguales, mediado a través de las TIC, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En este caso, se utilizó la base de datos Dialnet, una de las plataformas de mayor relevancia para la localización de bibliografía científica hispana. Como ecuación de búsqueda se combinaron diferentes descriptores que giraban alrededor de dos fórmulas “ciberacoso en Educación Secundaria” y “ciberbullying en Educación Secundaria”.

Criterios de inclusión y exclusión

El procedimiento de selección de las publicaciones se desarrolló mediante un doble cribado que seguía una serie de criterios de inclusión y de exclusión que se explican a continuación.

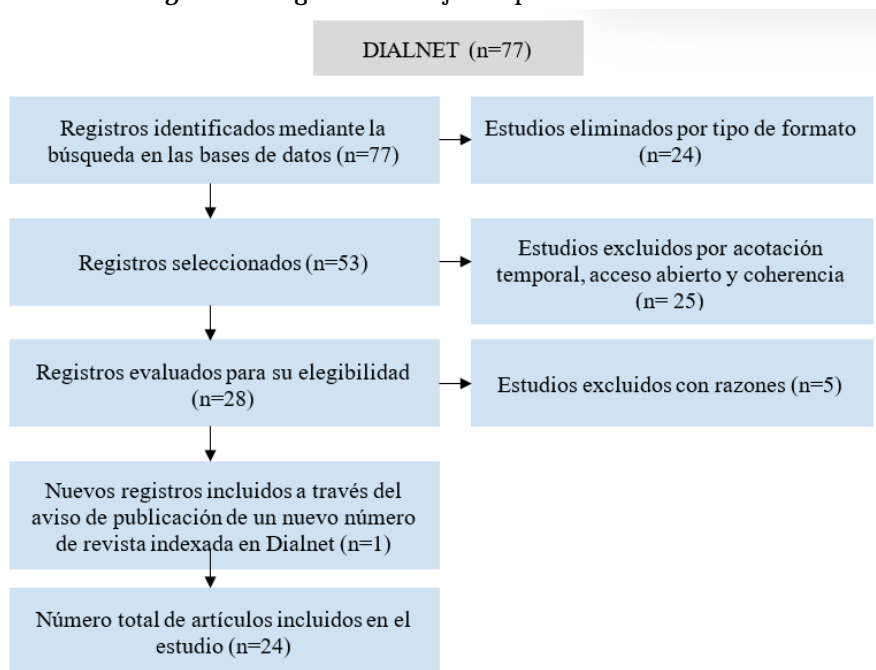
En primer lugar, se seleccionaron artículos de revista; escritos en castellano; con el texto completo en acceso abierto; relacionados, únicamente, con el ciberacoso entre iguales en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria; y que estuviesen publicados entre 2019 y 2024.

En segundo lugar, se descartaron aquellos documentos en formato libro, tesis y capítulo de libro, o que no se dispusiese del texto completo para su lectura. También se descartaron aquellos documentos cuya temática no estuviese relacionada con el

ciberacoso entre iguales en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria o cuya publicación se hubiese realizado en el año 2018 o antes.

La figura 1 resume el proceso de revisión que se llevó a cabo durante la investigación.

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de revisión



Primeramente, la base de datos nos devolvió 77 documentos. De estos se seleccionaron los archivos que eran artículos de revista. Esto hizo que nos quedásemos con 53 documentos que eran, propiamente, artículos de revista. Continuando con el proceso de cribado se revisó si tanto en el resumen como en el título y las palabras clave de la publicación aparecían los vocablos ciberacoso/ ciberbullying y Educación Secundaria Obligatoria, para determinar si esos 53 documentos hacían referencia al tema en cuestión y respondían a las preguntas inicialmente planteadas. Asimismo, se aplicó el criterio de acotación temporal. Por último, se ha realizado una segunda lectura, esta vez más exhaustiva, de los resúmenes y de las introducciones de los artículos, para comprobar si eran aptos para su elegibilidad. Esto nos ha llevado a excluir algunos documentos, que si bien trataban el ciberacoso, no se centraban en la etapa de Educación Secundaria o hacían referencia a otro tipo de conflictividad en las redes o no estaban enfocados al ciberacoso entre

adolescentes. Todo este proceso ha desembocado en la selección de 24 artículos que han sido objeto de análisis y revisión (véase tabla 1).

Tabla 1. Muestra analizada

Código	Referencia	Tipo	Metodología	Participantes
A1	Donoso, Rubio y Vilà (2019)	Investigación	Cuantitativa	4.536 estudiantes
A2	Martín-Criado y Casas (2019)	Investigación	Cuantitativa	206 estudiantes
A3	Van der Meulen, Brugman, Hoyos y del Barrio (2019)	Investigación	Mixta	989 estudiantes.
A4	Martínez, Gómez y Goig (2019)	Investigación	Cuantitativa-descriptiva	Alumnos, profesores y familias.
A5	Cañas, Estévez, Marzo y Piqueras (2019)	Investigación	Cuantitativo	1.318 estudiantes.
A6	Rivadulla y Rodríguez (2019)	Investigación	Cuantitativa	864 estudiantes
A7	García, Quintana-Orts y Rey (2020)	Investigación	Cuantitativa	731 estudiantes.
A8	Gaeta, Martínez-Otero, Rodrigo y Rodrigo (2020)	Investigación	Cuantitativa	116 alumnos.
A9	Redondo, Inglés y Rivas (2020)	Investigación	Cuantitativo	236 estudiantes.
A10	Acosta y Amador (2021)	Propuesta formativa		
A11	Said Hung, González y Pérez (2021)	Investigación	Cualitativo	17 estudiantes, 3 tutores y coordinador.
A12	Romera, Casas, Ortega-Ruiz y Muñoz (2021)	Investigación	Cuantitativo	1.728 estudiantes.
A13	Anibal y Espinosa (2021)	Investigación	Cuantitativo	55 estudiantes
A14	Rodríguez-Sarmiento (2021)	Investigación	Mixto	464 estudiantes.
A15	Sánchez y Etapa (2021)	Propuesta formativa		
A16	Santos-Maestre (2022)	Propuesta formativa		
A17	Freitas, Rappoport, Solana y Paredes (2022)	Investigación	Cualitativo-descriptivo	21 estudiantes de 1º ESO, 8 profesores, 2 miembros del equipo directivo, 1 político, 2 expertos, 1 empresario.
A18	Bolognesi y Bukhlaovskaya (2022)	Propuesta teórica		
A19	Rojo, Ferrera, Mañanas y Guevara (2021).	Investigación	Mixta- descriptiva	141 alumnos.
A20	Casal, Fernández de la Iglesia, Cebreiro y Fernández-Morante (2022)	Investigación	Cuantitativa-descriptiva	314 directores y docentes
A21	Ojeda, Espino, Elipe y Del-Rey (2023)	Investigación	Mixta	175 estudiantes (cualitativo) y 1971 estudiantes (cuantitativo).
A22	Mora, Mejía, Nivela y Santillán (2024)	Investigación	Mixta	69 estudiantes.
A23	Rojo-Ramos, Calero-Morales, Gómez-Paniagua y Galán-Arroyo (2024)	Investigación	Cuantitativa	1.155 estudiantes.
A24	Álamo y Llorent (2024)	Investigación	Cuantitativa	2.139 estudiantes.

RESULTADOS

Programas para hacer frente al ciberacoso en los centros escolares y otras iniciativas institucionales

Los programas relacionados con el buen uso de las TIC y la prevención del ciberacoso contemplan el desarrollo de las competencias socioemocionales en el alumnado (Acosta y Amador 2021; Martín-Criado y Casas, 2019; Mora, Mejía, Nivela, y Santillán, 2024), mostrándose efectivos a este respecto y en la reducción de los casos

de ciberacoso (Martín-Criado y Casas, 2019; Mora, Mejía, Nivelá, y Santillán, 2024; Said-Hung, González y Pérez, 2021).

Estos programas combinan el trabajo individual y grupal (Martín-Criado y Casas, 2019; Mora, Mejía, Nivelá, y Santillán, 2024; Sánchez y Etopa, 2021; Santos-Maestre, 2022) y prestan atención a los colectivos minoritarios, como el LGBTQ+, con el fin de sensibilizar al alumnado hacia la diversidad sexual (Sánchez y Etopa 2021). Otros proponen un enfoque transversal, a través de distintos talleres donde entra en juego la escritura y la Webquest (Santos-Maestre, 2022) o a través del PEC o el Plan de Acción Tutorial. Precisamente, estos deben contar con el apoyo del Equipo Directivo y la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa. En particular, de las familias (Bolognesi y Bukhlalovskaya, 2022; Sánchez y Etopa, 2021; Said-Hung, González, y Pérez, 2021). En este sentido, los profesores consideran fundamental formarse y contar con la figura de un docente asesor que les pueda orientar y ayudar en los casos de ciberacoso (Said-Hung, González, y Pérez, 2021).

Paralelamente, distintas organizaciones y organismos gubernamentales han impulsado múltiples iniciativas para hacer frente al ciberacoso, como la elaboración de guías, programas, como el Cyberprograma 2.0, ConRed o CIE fomenta el desarrollo de la inteligencia emocional para prevenir el acoso. También han facilitado canales para su denuncia como la web Infoacoso o Protégeles (Bolognesi y Bukhlalovskaya, 2022).

Plataformas

El ciberacoso se desarrolla en diferentes redes sociales como Instagram, WhatsApp – siendo estas dos las más comunes –, Facebook, Ask.FM, Twitter y Tuenti (Donoso, Rubio y Vilà, 2019; Freitas, Rappoport, Solana, y Paredes, 2022; Gaeta, Martínez-Otero, Rodrigo y Rodrigo, 2020).

Conductas

La conducta más habitual suele darse en forma de agresión verbal-escrita de forma directa –con insultos– o indirecta, mediante la difusión de rumores (Aníbal y Espinosa, 2022; Martínez, Gómez, y Goig, 2019; Redondo, Inglés, y Rivas, 2020; Rivadulla y Rodríguez, 2019; Rojo, Ferrera, Mañanas, y Guevara, 2021). Otras formas de ciberacoso frecuentes son el aislamiento social (Rivadulla y Rodríguez, 2019) o la exclusión en redes sociales (Aníbal y Espinosa, 2022; Rivadulla y Rodríguez, 2019). En estos casos, los alumnos suelen recurrir a sus iguales y, de forma menos frecuente, a familiares y a docentes, para pedir ayuda (Donoso, Rubio, y Vilà, 2019; Martínez, Gómez, y Goig, 2019; Rivadulla y Rodríguez, 2019). Por su parte, los docentes recurrir a la sanción y en el caso de algunos centros públicos se ignora lo ocurrido (Rivadulla y Rodríguez, 2019).

Impacto e incidencia

La percepción de alumnos, docentes y familiares acerca del ciberacoso es baja o moderada (Martínez, Gómez, y Goig, 2019). En este sentido, se nota una correlación entre la ciberagresión y la cibervictimización. Y es que, haber sido víctima puede ser un elemento que impulse a convertirse en agresor y viceversa (Donoso, Rubio, y Vilà, 2019). Además, el ciberacoso impacta de manera negativa en el rendimiento académico, pues los estudiantes se sienten menos motivados para ir a clase y desarrollar sus estudios con normalidad (Rivadulla y Rodríguez, 2019; Rojo, Ferrera, Mañanas, y Guevara, 2021). Igualmente, en el autoconcepto social, es decir, en cómo percibimos nuestra relación con los demás (Álamo y Llorent, 2024). Por otro lado, la inteligencia emocional parece ser un factor protector frente al ciberacoso. Tanto es así, que desarrollar una mayor inteligencia emocional puede disminuir los efectos del ciberacoso en la víctima, al dotarla de estrategias que pueden ayudarla a afrontar esta problemática y preservar su salud mental y bienestar (García, Quintana-Orts, y Rey, 2020). También el autoconcepto. Precisamente, el hecho de desarrollar un buen autoconcepto reduce la tendencia a ocupar el rol de víctima (Rojo-Ramos, Calero-Morales, Gómez-Paniagua, y Galán-Arroyo, 2024).

Causas

La falta de educación en el uso respetuoso y responsable en las redes sociales (Freitas, Rappoport, Solana, y Paredes, 2022); el contexto social y familiar; la falta de disciplina en el centro; la poca formación de los profesores (Martínez, Gómez, y Goig, 2019); el clima moral de la escuela (Van der Meulen, Brugman, Hoyos, y del Barrio, 2019); y pertenecer a grupos étnicos, colectivos minoritarios LGBTQ+, o mostrar una expresión de género discordante o andrógina (Álamo y Llorent, 2024; Ojeda, Espino, Elipe, y Del-Rey, 2023).

Agentes implicados y perfiles

Las víctimas evidencian un autoconcepto débil (Rojo-Ramos, Calero-Morales, Gómez-Paniagua, y Galán-Arroyo, 2024); bajos niveles de inteligencia emocional y miedo a la evaluación negativa; ansiedad social; soledad; y sintomatología depresiva (Cañas, Estévez, Marzo, y Piqueras, 2019).

Los agresores muestran una conducta narcisista y una autopercepción de popularidad, lo que les lleva a dominar a otros en pos de un mayor estatus social entre sus iguales (Romera, Casas, Ortega-Ruiz, y Muñoz, 2021).

Con todo, tanto víctimas como agresores reflejan una gran insatisfacción vital (Cañas, Estévez, Marzo, y Piqueras, 2019) y mayores niveles de distorsión cognitiva. Algo que puede impulsar a los agresores a justificar sus acciones (Van der Meulen, Brugman, Hoyos, y del Barrio, 2019). En cuanto a los observadores, a medida que se

incrementa el número de conflictos que observan, aumenta la tendencia a justificarlos (Van der Meulen, Brugman, Hoyos y del Barrio, 2019).

Los directores, jefes de estudios y orientadores se sienten más capacitados para gestionar este tipo de conflictos que los docentes. Entre los docentes, los profesores varones se sienten más competentes para lidiar con esta problemática, mientras que los profesores menores de 30 años y buena parte de las profesoras, están más a favor del desarrollo de iniciativas para combatir el ciberacoso (Casal, Fernández de la Iglesia, Cebreiro, y Fernández-Morante, 2022).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La revisión de la literatura efectuada en este trabajo nos ha ofrecido una fotografía, nítida y bien delimitada, acerca de los elementos que definen el ciberacoso en la adolescencia. En concreto, hemos podido comprobar como Instagram y WhatsApp son las plataformas más usadas para acosar de manera virtual. Sobre todo, a través de agresiones verbales-escritas, difusión de rumores y la exclusión de las víctimas en las redes. Los motivos que conducen al ciberacoso son variados y abarcan desde una pobre educación digital en el uso de las redes, al contexto sociofamiliar y el clima escolar.

Por otro lado, conocer los perfiles psicológicos de los agentes implicados, en particular víctimas y agresores, puede ser de gran utilidad a los docentes para anticipar y prevenir situaciones de ciberacoso. Básicamente, porque podemos tener en mente quiénes podrían tener más probabilidades de desempeñar uno u otro rol. En concreto, los datos revelan que el agresor cuenta con rasgos narcisistas y que utiliza el acoso como una forma de ganar popularidad. En cambio, la víctima posee un autoconcepto débil y una baja inteligencia emocional. Igualmente, evidencia síntomas como ansiedad social y soledad. Algo que podría deberse a la situación de ciberacoso en la que se encuentra. No obstante, las investigaciones han descubierto que la inteligencia emocional y el desarrollo de un buen autoconcepto podrían mitigar el impacto del ciberacoso en la víctima. Asimismo, se debe prestar especial atención a los colectivos minoritarios, como el LGTBQ+, por la probabilidad que tienen a ser víctimas de ciberacoso. En este sentido, se propone sensibilizar a los alumnos y trabajar valores como la empatía o la tolerancia a través de distintas dinámicas y programas que inviten a la tolerancia y la reflexión. También debemos fijarnos en el rendimiento académico, ya que este puede verse afectado. Con todo, y pese a contar con características aparentemente tan dispares, tanto víctima como agresor sienten una insatisfacción vital. Además, se puede producir una inversión de roles, es decir, el agresor puede pasar a convertirse en víctima y esta en agresor. También se puede incrementar la tendencia a justificar este tipo de actos, en el caso de los observadores, cuantas más acciones agresivas observan.

Por otro lado, resulta curioso que tanto docentes como familias tengan una percepción baja acerca del ciberacoso. Algo que puede deberse a la falta de comunicación entre estos agentes –padres y profesores– y la víctima, ya que como hemos visto, estas prefieren recurrir a sus iguales antes que a padres y profesores.

Entre las medidas destinadas a hacer frente al ciberacoso destacan los programas que trabajan las habilidades socioemocionales y la ayuda entre iguales, los cuales sobresalen por su efectividad. Adicionalmente, se cuenta con otras iniciativas orientadas a la sensibilización, el manejo de las TIC y la denuncia de las agresiones. En este contexto, es fundamental contar con la participación de toda la comunidad educativa.

Paralelamente, este estudio evidencia ciertas limitaciones que el lector debe notar. En primer lugar, se ha utilizado una única base de datos. En este sentido, y de cara al futuro, se podrían utilizar otras bases de datos, con reconocido prestigio internacional, como Web of Science (WOS), Scopus y Education Resources Information Center (ERIC) para guiar nuestra exploración. Por otro lado, aunque todos los artículos científicos consultados han pasado por una revisión por pares, no todos tienen un buen índice de impacto. En este orden de ideas, y de cara a futuras investigaciones sería interesante consultar artículos publicados en inglés para obtener una visión más internacional de esta problemática e incluso trabajar con otro tipo de documentos, como libros, tesis o capítulos de libro.

En suma, este trabajo pretende concienciar al lector acerca de la envergadura del ciberacoso en los centros de Educación Secundaria y la importancia de su remisión para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales y el bienestar del adolescente. En este sentido, se espera que esta aportación sirva como punto de partida para futuras investigaciones y sea de utilidad para investigadores y miembros del sector educativo, inspirándoles en el diseño y puesta en práctica de programas que ayuden a minimizar esta problemática y, en última instancia, a mejorar la convivencia en la escuela y en la sociedad en general.

REFERENCIAS

Acosta, C.O. y Amador, N.A. (2021). Prevención de ciberacoso en adolescentes de educación secundaria: Una propuesta psicoeducativa. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 16, 39-62.

Álamo, M. y Llorent, V.J. (2024). Bullying, ciberbullying, inteligencia emocional y competencias socioemocionales y su relación con el autoconcepto social en la adolescencia. *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 887-897.

Aníbal, J.J. y Espinosa, C.C. (2021). Prácticas de ciberacoso predominantes en estudiantes de 10° y 11° de una institución educativa privada. *Búsqueda*, 8(2), e-559.

Bolognesi, S. y Bukhalovskaya, A. (2022). Acoso escolar en la red: ciberacoso. Datos, prevención e intervención. *Etic@net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 22(2), 216-240.

Cañas, E., Estévez, E., Marzo, J.C. y Piqueras, J.A. (2019). Psychological adjustment in cybervictims and cyberbullies in secondary education. *Annals of Psychology*, 35(3), 434-443.

Casal, L., Fernández, J.C., Cebreiro, B., y Fernández-Morante, C. (2022). Competencias para afrontar el ciberacoso en los centros de Educación Secundaria: una aproximación a las necesidades de directores/as y docentes. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 80, 1-13.

Donoso, T., Rubio, M.J., y Vilà, R. (2019). Factores asociados a la cibervictimización en adolescentes españoles de 12-14 años. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 19(1), 11-21.

Freitas, A., Rappoport, S., Solana, I., y Paredes, J. (2022). Discursos sobre los problemas generados por el uso de los teléfonos móviles y el acoso escolar en los centros educativos de Madrid. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 11(55), 637-648.

Fundación Mutua Madrileña y ANAR. (2022). *IV Informe de prevención del acoso escolar en los centros educativos*. Madrid: Fundación Mutua Madrileña y ANAR.

Gaeta, M.L., Martínez-Otero, V., Rodrigo, M., y Rodrigo, M. (2020). Problemas de convivencia escolar desde la mirada del alumnado de educación secundaria. *Estudios pedagógicos*, 46(2), 341-357.

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.

García, L., Quintana-Orts, C., y Rey, L. (2020). Cibervictimización y satisfacción vital en adolescentes: la inteligencia emocional como variable mediadora. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(1), 38-45.

Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 3/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 diciembre de 2020. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>

Marín-Cortés, A. y Linne, A. (2021). Una tipología de ciberacoso en jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología*, 83(2), 331-356.

Martín-Criado, J.M. y Casas, J.A. (2019). Evaluación del efecto del programa "Ayuda entre Iguales de Córdoba" sobre el fomento de la competencia social y la reducción del bullying. *Aula abierta*, 48(2), 221-228.

Martínez, I., Gómez, E.I., y Goig, R.M. (2019). El acoso escolar en educación secundaria: prevalencia y abordaje a través de un estudio de caso. *Comunitania: Revista internacional de trabajo social y ciencias sociales*, 17, 71-91.

Mora, J.V., Mejía, O.G., Nivela, M.A., y Santillán, L.G. (2024). Enfoques socioemocionales para reducir el ciberacoso en estudiantes de educación secundaria superior. *Mendive. Revista de Educación*, 22(1), e3700.

Muñoz-Prieto, M.M. (2017). Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. *EA, Escuela abierta*, 20, 35-46.

Neyra, O.N. (2021). Cyberbullying: El acoso escolar en el ciberespacio e implicancias psicológicas. *Hamut'ay*, 8(1), 67-74.

Ojeda, M., Espino, E., Elipe, P., y Del-Rey, R. (2023). Aunque no te lo digan, también duele: la homonegatividad internalizada en el ciberacoso LGBTQ+ en adolescentes. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 75, 21-35.

Ramírez-Montoya, M.S. y Lugo-Ocando, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 65, 9-20.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (2022). *Boletín Oficial del Estado*, 76, 30 de marzo. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>

Redondo, J., Inglés, C. y Rivas, E. (2020). Ciberacoso entre observadores de un colegio de Colombia. *Salud & Sociedad*, 11, e4031.

Rivadulla, J.C. y Rodríguez, M. (2019). Ciberacoso escolar: experiencias y propuestas de jóvenes universitarios. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 179-201.

Rodríguez-Sarmiento, C.E. (2021). La educación científica rural en la modalidad m-learning y su afectación en la pandemia de la covid-19. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(2), 103-122.

Rojo, J., Ferrera, C., Mañanas, C., y Guevara, J.C. (2021). Estudio descriptivo de cibervictimización en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 25(1), 117-130.

Rojo-Ramos, J., Calero-Morales, S., Gómez-Paniagua, S. y Galán-Arroyo, C. (2024). Cyberbullying and self-concept in physical education school children. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 17(35), 82-96.

Romera, E.M., Casas, J.A., Ortega-Ruiz, R., y Muñoz, Y. (2021). Estatus social, búsqueda de popularidad y narcisismo en la conducta agresiva del acoso escolar y el ciberacoso. *Revista de Psicología y Educación*, 16(2), 173-182.

Said-Hung, E., González, E., y Pérez, A. (2021). El rol de los centros educativos en la prevención del ciberacoso: Un caso en España. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 23(2), 5-30.

Sánchez, L., Crespo, G., Aguilar-Moya, R., Bueno-Cañigral, F.J., Aleixandre-Benavent, R., y Valderrama-Zurián, J.C. (2016). Los adolescentes y el ciberacoso. Valencia: Ayuntamiento de Valencia.

Sánchez, T. y Etopa, M.P. (2021). Plan de acción tutorial para prevenir el acoso escolar transfóbico en la adolescencia. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 145-154.

Santos-Maestre, L.S. (2022). WebQuest sobre géneros periodísticos en las aulas de 4º de ESO. *El Guiniguada*, 31, 101-118.

Sastre, A., Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C. y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. España: Save The Children.

Van der Meulen, K., Brugman, D., Hoyos, O. y del Barrio, C. (2019). Peer bullying, self-serving cognitive distortions and school moral climate perception in Spanish and Dutch

secondary school students. *Journal for the Study of Education and Development*, 42(2), 337-373.

CAPÍTULO 51

COMPARACIÓN DEL RENDIMIENTO EN EJECUCIÓN, VELOCIDAD Y PRECISIÓN ENTRE MÚSICOS Y NO MÚSICOS MEDIANTE EL TEST TESEN Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS

MARÍA IÑESTA JACOBO, IGNASI NAVARRO SORIA,
Y JOSÉ MARÍA ESTEVE FAUBEL
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

La música ha sido considerada desde hace tiempo como un arte que, además de brindar disfrute, tiene un impacto en el desarrollo cognitivo y emocional de quienes la practican. En particular, diversas investigaciones han abordado cómo la práctica musical afecta a las funciones ejecutivas, como la inhibición, la flexibilidad cognitiva o la memoria de trabajo (Jäncke, 2009; Okada y Slevc, 2018).

Las funciones ejecutivas abarcan una serie de procesos cognitivos interrelacionados (Benzing et al., 2019) que permiten a los individuos regular sus comportamientos y pensamientos de manera intencionada para alcanzar metas concretas (Menu et al., 2022). Se localizan en la región prefrontal del cerebro y constituyen la herramienta más avanzada que poseemos los humanos para llevar a cabo nuestra conducta de manera organizada y efectiva. Son el rasgo que más nos distingue de otras especies. Las FE funcionan como el director de una orquesta, coordinando los diferentes aspectos de la cognición humana y permitiendo que se exprese plenamente nuestra capacidad más elevada (Luria, 1966; Lezak, 1987; Portellano, 2005, como se citó en Portellano y Martínez, 2014). Pues, estas funciones son fundamentales para la adaptación a situaciones complejas o novedosas y representan un pilar en aspectos cognitivos como el razonamiento, la toma de decisiones, la interacción social y el autocontrol (Traverso et al., 2019). Así, se puede afirmar que las funciones ejecutivas juegan un papel importante en diversos ámbitos de la vida cotidiana, más allá de lo que indican el coeficiente intelectual o el nivel socioeconómico (Ríos Cruz et al., 2020).

Investigaciones anteriores han indicado que la práctica musical puede mejorar diversas habilidades cognitivas (Jäncke, 2009; Okada y Slevc, 2018). Por ejemplo, los músicos tienden a mostrar un rendimiento superior en tareas que requieren atención y control inhibitorio (Bialystok y DePape, 2009; Joret et al., 2017), así como una memoria de trabajo mejorada ((Bialystok y Depape, 2009; D'Souza et al. 2018; Franklin et al., 2008), lo que sugiere que la formación musical podría tener repercusiones positivas en el rendimiento académico y en la vida cotidiana. En este

sentido, el presente estudio tiene como objetivo determinar si el entrenamiento musical incide en el rendimiento en actividades de planificación y atención visomotora, y si estas diferencias son estadísticamente significativas. Así pues, estos estudios también revelan diferencias notables en la ejecución y velocidad, favoreciendo a los músicos, lo que sugiere que la práctica musical puede contribuir al desarrollo de ciertas capacidades cognitivas asociadas con el procesamiento ágil y la eficiencia. Las implicaciones educativas de estos resultados son significativas, dado que el fortalecimiento de estas funciones podría mejorar el aprendizaje y la adaptación en contextos escolares. Integrar la educación musical en el currículo escolar no solo enriquecería la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también podría proporcionar herramientas valiosas para optimizar su rendimiento académico y sus habilidades interpersonales.

Es por esto que nuestro objetivo es aportar más evidencias de que los músicos mostrarían un mejor rendimiento en comparación con los no músicos en las dimensiones de ejecución y velocidad, debido a la experiencia de procesamiento cognitivo intensivo asociada a la práctica musical.

Este estudio tiene como objetivos: (1) analizar las diferencias en el rendimiento de ejecución, velocidad y precisión entre músicos y no músicos, así como (2) proponer aplicaciones educativas basadas en los resultados obtenidos para mejorar el desarrollo de funciones ejecutivas en entornos escolares.

MÉTODO

Muestra

La muestra seleccionada para este estudio está compuesta por 61 estudiantes matriculados en instituciones de educación superior (29 mujeres, 47,5% y 32 varones, 52,5%), con edades comprendidas entre los 17 y 28 años (Medad= 21,48 años; DT=1,92). Estos participantes se agrupan en dos grupos: el primero constituido por 30 alumnos no músicos (14 mujeres, 23,0% y 16 varones, 26,2%) seleccionados de la Universidad de Alicante por elección aleatoria y disposición para participar, quienes no tienen experiencia musical más allá de la formación curricular común; y el segundo compuesto por 31 alumnos músicos (15 mujeres, 24,6% y 16 varones, 26,2%) de Conservatorios Superiores de música que, además de la enseñanza obligatoria, han recibido formación musical prolongada, continua, de una intensidad moderada-alta, y orientada, principalmente, a la especialización instrumental desde temprana edad. Véase Tabla 1.

Los criterios para seleccionar la muestra fueron:

1. Para el grupo de músicos, haber recibido formación musical prolongada, continua y de una intensidad moderada-alta (más de 12 años) más allá de la formación

escolar obligatoria, mientras que, para el grupo de no músicos, no haber tenido experiencia musical más allá de la formación escolar obligatoria.

2. Estudiantes entre 17 y 28 años.

3. No presentar problemas visuales, auditivos o de otro tipo que puedan afectar a la realización de las pruebas.

Tabla 1. Participantes y género de la muestra seleccionada

		Género		Total
		Masculino/chico/varón	Femenino/chica/mujer	
No músicos	Recuento	16	14	30
Tipo	% del total	26,2%	23,0%	49,2%
Músicos	Recuento	16	15	31
	% del total	26,2%	24,6%	50,8%
Total	Recuento	32	29	61
	% del total	52,5%	47,5%	100,0%

Instrumentos

Los participantes completaron un cuestionario psicosocial ad hoc que incluía preguntas sobre edad, sexo, ocupación, nivel socioeconómico, nivel de educación, estudios musicales, años de práctica musical reglada, instrumentos musicales y horas dedicadas al estudio musical por semana. Este cuestionario ayudó a contextualizar los datos demográficos y las características de cada grupo, permitiendo una comprensión más profunda de los factores individuales que podrían influir en el rendimiento.

Para medir las funciones ejecutivas (en concreto, para hacer un screening del funcionamiento ejecutivo de jóvenes y adultos en una tarea de planificación consistente en una actividad visomotora) se utilizó el test estandarizado TESEN, Test de los Senderos para la Evaluación de las Funciones Ejecutivas (Portellano y Martínez, 2014). Este test estandarizado fue creado en España y es adecuado para estudios de intervención con población sana, evaluando principalmente las funciones ejecutivas mediante una tarea de planificación visomotora, la memoria de trabajo, flexibilidad mental, alternancia, la atención sostenida, la memoria prospectiva, la velocidad de procesamiento perceptivo y la fluidez de la respuesta motora.

Procedimiento de evaluación y recolección de datos

Todos los participantes fueron evaluados individualmente en las dependencias del Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante. Se pidió la colaboración del profesorado, que participó para la organización del alumnado. El tiempo total de evaluación fue de 20 minutos por participante.

Al comienzo del procedimiento se presentó el propósito del estudio, sus objetivos, y los criterios de selección de la muestra a los participantes, obteniendo su

consentimiento informado para su participación. Además, se recolectaron datos demográficos, edad, sexo y antecedentes musicales a través de un cuestionario psicosocial elaborado ad hoc para este fin.

La evaluación consistió en la administración del test TESEN, el cuál tenía una duración aproximada entre 8 y 10 minutos y está compuesto por cuatro pruebas (trails) de dificultad creciente. Cada una de estas pruebas evalúa distintas capacidades cognitivas:

- Primer trail: El sujeto debe unir los puntos numerados en orden ascendente.
- Segundo trail: El participante debe unir los puntos en orden descendente.
- Tercer trail: El sujeto debe unir los números en orden ascendente, alternando el color de los puntos.
- Cuarto trail: Similar al tercero, pero alternando figuras geométricas en lugar de colores.

El TESEN proporciona tres tipos de puntuaciones para cada uno de los trails, que se analizan de forma independiente para evaluar distintos aspectos de las funciones cognitivas:

- Puntuación de velocidad (S): Refleja la capacidad para resolver tareas que requieren un aumento de la atención y el control ejecutivo.
- Puntuación de exactitud o precisión (P): Indica el número de aciertos y errores que el sujeto realiza durante la realización de cada trail.
- Puntuación de ejecución (E): Evalúa la eficiencia con la que el participante ha llevado a cabo la tarea, considerando tanto la velocidad como la precisión.

Estas puntuaciones permiten observar el desempeño en diferentes dimensiones de las funciones cognitivas, brindando una medida completa de las capacidades de ejecución, velocidad de procesamiento y precisión.

La recogida de muestra ha sido llevada a cabo bajo la supervisión de un psicólogo.

Análisis de datos

La muestra general (N=61) se dividió en dos grupos: a) sujetos músicos (n1= 31; 50,8%) y; b) sujetos no músicos (n2= 30; 49,2%). Tras comprobar que los supuestos de normalidad y homocedasticidad se cumplían para la muestra, se aplicó la prueba t de Student para analizar las diferencias de funciones ejecutivas entre estudiantes que han recibido una formación musical continua y prolongada, de intensidad moderada-alta, y estudiantes que solo han tenido experiencia musical obligatoria en la escuela. Además, se incluye el índice d (diferencia media tipificada) propuesto por Cohen (1988), que permite valorar la magnitud o el tamaño del efecto de las diferencias encontradas. Su interpretación es sencilla: $0,20 \leq d \leq 0,50$ supone un tamaño del efecto pequeño, mientras que $0,51 \leq d \leq 0,79$ es moderado y $d \geq 0,80$ es grande.

RESULTADOS

Como se observó en el test de TESEN, en la puntuación de ejecución, que considera tanto la velocidad como la precisión en las tareas, se observaron diferencias significativas entre los grupos ($p=0,005$), con una magnitud moderada ($0,51 \leq d \leq 0,79$). Igualmente, en la puntuación de velocidad se encontraron diferencias significativas ($p=0,021$), indicando que un grupo mostró un desempeño más eficiente en la resolución de las tareas que exigen un control atencional y ejecutivo creciente. Sin embargo, en la variable de precisión, no se hallaron diferencias significativas entre los grupos ($p=0,241$), lo cual sugiere que ambos grupos tuvieron un rendimiento similar en cuanto a la cantidad de aciertos y errores cometidos durante la prueba (Ver tabla 2).

Tabla 2. Comparación en ejecución, velocidad y precisión entre músicos y no músicos mediante el Test TESEN

	Funciones ejecutivas	Músicos	No músicos	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
		M(DT)	M(DT)	t	p	d
TESEN	Ejecución	81,48 (20,81)	63,40 (27,18)	-2,92	,005	0,74
	Velocidad	83,52 (22,29)	67,80 (29,26)	-2,36	,021	0,60
	Precisión	55,16 (26,91)	47,00 (26,92)	-1,18	n.s	-

Nota: n.s= no significativo

La puntuación de ejecución refleja la eficiencia general del rendimiento de cada participante, ya que integra tanto la velocidad con la que completan las tareas como su precisión en los resultados. Este indicador permite una visión integral de la capacidad de la persona evaluada para gestionar procesos atencionales y ejecutivos ante tareas de diferentes niveles de complejidad. Por su parte, la puntuación de velocidad se calcula a partir del tiempo en segundos que cada participante tarda en completar cada tarea o sendero del test. Esta medida es un reflejo de la capacidad de la persona para realizar tareas que requieren un control atencional y ejecutivo intensivo, valorando la rapidez con la que logra avanzar en cada sendero. Finalmente, la puntuación de precisión se calcula considerando el número de aciertos y errores durante cada tarea. Esta medida permite evaluar con qué exactitud se ha realizado la prueba, considerando la precisión como un factor independiente de la rapidez, lo que añade profundidad al análisis del rendimiento de cada grupo en el test TESEN.

DISCUSIÓN

Los resultados del estudio muestran diferencias significativas entre los músicos y los no músicos en las puntuaciones de ejecución y velocidad del Test TESEN, lo que sugiere que el entrenamiento musical tiene un impacto positivo en el rendimiento

ejecutivo en tareas que requieren control atencional y habilidades ejecutivas como han mostrado otras investigaciones (Jäncke, 2009; Okada y Slevc, 2018). Las diferencias significativas observadas en la puntuación de ejecución ($p=,005$) y en la puntuación de velocidad ($p=,021$) indican que los músicos lograron resolver las tareas de manera más eficiente, lo que puede atribuirse a su capacidad para manejar múltiples procesos cognitivos simultáneamente y su práctica en la atención sostenida (Hannon y Trainor, 2007; Bialystok y DePape, 2009; Joret et al., 2017).

La diferencia significativa en la ejecución, que involucra tanto la velocidad como la precisión, puede indicar que el grupo de músicos no solo es más rápido, sino también más efectivo en la regulación de su comportamiento. La magnitud moderada de la diferencia ($0,51 \leq d \leq 0,79$) refuerza la idea de que el entrenamiento musical contribuye a una mejor integración de habilidades cognitivas complejas, lo que les permite a los músicos adaptarse más fácilmente a las demandas de las tareas presentadas en el test (Bialystok y DePape, 2009; Swaminathan y Schellenberg, 2017).

Sin embargo, la falta de diferencias significativas en la variable de precisión ($p=,241$) indica que, aunque los músicos se desempeñan de manera más eficiente en términos de tiempo y control, su capacidad para acertar en las respuestas y evitar errores no difiere significativamente de la de los no músicos. Este resultado puede sugerir que el entrenamiento musical mejora principalmente la rapidez y la eficacia en la ejecución de las tareas, pero no necesariamente la precisión en el rendimiento (Medina y Barraza, 2019).

Es posible que ambos grupos hayan alcanzado un nivel de competencia similar en la comprensión de las instrucciones y en la ejecución de las tareas, lo que puede explicar la similitud en la cantidad de aciertos y errores. Además, la naturaleza del test podría haber beneficiado de igual manera a ambos grupos en cuanto a la posibilidad de cometer errores, lo que hace que la precisión no se vea afectada por el entrenamiento musical de la misma forma que la velocidad y la ejecución.

Estos resultados podrían tener una grana implicación para la comprensión de cómo el entrenamiento musical puede influir en diferentes aspectos de las funciones ejecutivas. Mientras que la velocidad y la ejecución pueden reflejar una mejora en el control ejecutivo y la atención, la precisión parece estar más relacionada con otros factores, como el conocimiento previo, la familiaridad con el tipo de tareas o el contexto del test (Chen et al., 2018).

CONCLUSIONES

El presente estudio evidencia la relación positiva entre el entrenamiento musical y las funciones ejecutivas, en particular en la ejecución, velocidad y precisión en tareas de planificación y atención visomotora. Al comparar a los músicos con los no músicos, se encontraron diferencias notables que sugieren que la práctica musical puede

contribuir al fortalecimiento de habilidades cognitivas, como la atención y el control inhibitorio.

Estos resultados respaldan la hipótesis de que la formación musical no solo enriquece la experiencia más estética de los individuos, sino que también proporciona beneficios cognitivos que pueden tener un impacto en su rendimiento académico y en la vida cotidiana. La capacidad de los músicos para realizar tareas que requieren un procesamiento rápido y eficiente se manifiesta en un rendimiento superior en comparación con sus pares no músicos, lo que subraya la importancia de la música en el desarrollo integral de los estudiantes. Por lo tanto, se recomienda que las instituciones educativas consideren la inclusión de la música como una parte integral del currículo y no solo un par de horas a la semana, con el objetivo de potenciar las funciones ejecutivas de los estudiantes y, en consecuencia, su desempeño académico.

Además, futuras investigaciones deberían explorar más a fondo, mediante estudios experimentales, los mecanismos subyacentes a la relación entre el entrenamiento musical y las funciones ejecutivas, así como investigar otras variables que puedan influir en esta conexión. Al comprender mejor cómo la música impacta en el cerebro y en el aprendizaje, se podrán diseñar programas educativos más efectivos que aprovechen el potencial de la música como herramienta de desarrollo cognitivo.

REFERENCIAS

- Benzing, V., Schmidt, M., Jäger, K., Egger, F., Conzelmann, A. y Roebbers, C.M. (2019). A classroom intervention to improve executive functions in late primary school children: Too 'old' for improvements? *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 225-238. Scopus. doi:10.1111/bjep.12232
- Bialystok, E. y DePape, A.M. (2009). Musical expertise, bilingualism, and EFing. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 35(2), 565. doi:10.1037/a0012735
- Chen, H., Ning, X., Wang, L. y Yang, J. (2018). Acquiring New Factual Information: Effect of Prior Knowledge. *Frontiers in Psychology*, 9. doi:10.3389/fpsyg.2018.01734
- D'Souza, A.A. y Wiseheart, M. (2018). Cognitive effects of music and dance training in children. *Archives of Scientific Psychology*, 6(1), 178-192. doi:10.1037/arc0000048
- Franklin, M.S., Sledge Moore, K., Yip, C.Y., Jonides, J., Rattray, K. y Moher, J. (2008). The effects of musical training on verbal memory. *Psychology of Music*, 36(3), 353-365. doi:10.1177/0305735607086044
- Hannon, E.E. y Trainor, L. J. (2007). Music acquisition: Effects of enculturation and formal training on development. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(11), 466-472. doi:10.1016/j.tics.2007.08.008
- Jäncke, L. (2009). Planung, Handlung und Selbstkontrolle. Der Frontalkortex und die Musik [Planning, action, and selfcontrol. The frontal cortex and music]. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Ed.), *Pauken mit Trompeten* (pp. 88-97). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Joret, M.E., Germeys, F. y Gidron, Y. (2017). Cognitive inhibitory control in children following early childhood music education. *Musicae Scientiae*, 21(3), 303-315. <https://doi.org/10.1177/1029864916655477>

Medina, D. y Barraza, P. (2019). Efficiency of attentional networks in musicians and non-musicians. *Heliyon*, 5(3), e01315. doi:10.1016/j.heliyon.2019.e01315

Menu, I., Rezende, G., Le Stanc, L., Borst, G. y Cachia, A. (2022). A network analysis of executive functions before and after computerized cognitive training in children and adolescents. *Scientific Reports*, 12(1). doi:10.1038/s41598-022-17695-x

Okada, B.M. y Slevc, L. R. (2018). Individual differences in musical training and executive functions: a latent variable approach. *Memory and Cognition*, 46(7), 1076–1092. doi:10.3758/s13421-018-0822-8.

Portellano Pérez, J.A. y Martínez Arias, M.R. (2014). *Tesen: Test de los senderos para evaluar las funciones ejecutivas*. TEA.

Ríos Cruz, S.G. Olivares Pérez, T., Hernández Expósito, S., Bolívar Barón, H.D., Gillon Dowens, M. y Betancort Montesinos, M. (2020). Efficacy of a computer-based cognitive training program to enhance planning skills in 5 to 7- year-old normally-developing children. *Applied Neuropsychology: Child*, 9(1), 21-30. Scopus. doi:10.1080/21622965.2018.1503959

Swaminathan, S. y Schellenberg, E.G. (2017). Musical training, individual differences, and the development of executive functions. *Psychological Bulletin*, 143(6), 552-598. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>

Traverso, L., Viterbori, P. y Usai, M.C. (2019). Effectiveness of an executive function training in italian preschool educational services and far transfer effects to pre- academic skills. *Frontiers in Psychology*, 10. Scopus. doi:10.3389/fpsyg.2019.02053

CAPÍTULO 52

PERFECCIONISMO MULTIDIMENSIONAL Y METACOGNICIÓN EN INFANTES: UN ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA

ANDREA FUSTER Y MARÍA PÉREZ-MARCO
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

El perfeccionismo es un rasgo multidimensional de la personalidad cuya prevalencia y estudio ha aumentado considerablemente en los últimos años (Curran y Hill, 2019; Flett y Hewitt, 2020). Pese a que no existe un consenso sobre las dimensiones que lo componen, Flett et al. (2016) atribuyeron que el perfeccionismo en infantes y adolescentes está formado por dos dimensiones: el Perfeccionismo Socialmente Prescrito (PSP) y el Perfeccionismo Auto-Orientado. El PSP se caracteriza por el desarrollo de creencias sobre las exigencias que el entorno impone a una persona, mientras que el PAO se refiere al desarrollo de conductas y creencias autocríticas y a la autoimposición de estándares y esfuerzos elevados para alcanzar la perfección.

Pese a que el perfeccionismo en infantes y adolescentes se ha relacionado con variables de ajuste como la autoeficacia académica (Fuster-Rico et al., 2024), la inteligencia emocional (Vicent et al., 2022) o la orientación de metas hacia el rendimiento académico (Damian et al., 2014), también presenta rasgos desadaptativos al estar asociado con el desarrollo de problemas de salud mental como la ansiedad, el estrés, la depresión o el Trastorno Obsesivo Compulsivo (Chemisquy et al., 2019; Lunn et al., 2023).

Por su parte, la metacognición, entendida como la capacidad de pensar o reflexionar sobre el pensamiento (Flavell, 1979), puede basarse en creencias positivas o negativas, las cuales afectan a la evaluación de las experiencias personales (Irak, 2012a). En consecuencia, por un lado, la metacognición se considera como una variable de ajuste al predecir y estar relacionada con el éxito académico (e.g., Vrdoljack y Velki, 2012; Xie et al., 2024) o resolución de problemas (Öztürk et al., 2024). Sin embargo, por otro lado, se asocia con factores de vulnerabilidad psicológica como las rumias o el miedo (Esbjörn et al., 2021; Köcher et al., 2021), así como con el desarrollo de psicopatologías tales como el Trastorno Obsesivo Compulsivo, la ansiedad o el estrés (e.g., Irak y Tosum, 2008; Thingbak et al., 2024).

Perfeccionismo y metacognición

Diversos estudios han hallado correlaciones positivas y significativas entre el perfeccionismo y la metacognición en población adulta a través de diferentes instrumentos (e.g., Fearn et al., 2022; Grøtte et al., 2015; Harren et al., 2021; Kart et al., 2020; Palmer-Cooper et al., 2023; Solem et al., 2009). De forma concreta, la mayoría de los estudios hallados evalúan el perfeccionismo a partir de la dimensión del *Obsessive Beliefs Questionnaire* (OBQ-44; Obsessive Compulsive Cognitive Working Group, 2005) (Grøtte et al., 2015; Kart et al., 2020; Solem et al., 2009), mientras que el resto emplean diferentes instrumentos diseñados específicamente para evaluar el perfeccionismo en adultos (Fearn et al., 2022; Harren et al., 2021; Palmer-Cooper et al., 2023).

Pese a que tanto el perfeccionismo como la metacognición pueden comenzar a desarrollarse en la infancia (e.g., Gonzales et al., 2018; Vecchione y Marsicano, 2024), no existen estudios previos que analicen la posible relación entre el perfeccionismo multidimensional y la metacognición en población infantojuvenil. Además, los estudios existentes en población adulta se basan en el enfoque centrado en la variable y no en la persona. No obstante, este último enfoque se considera una línea emergente en el estudio del perfeccionismo (e.g., Seong y Chang, 2021; Vicent et al., 2017; 2022), puesto que permite identificar cómo se combinan las dimensiones perfeccionistas a través de perfiles, y, por ende, reflejar de forma más precisa la realidad de las personas (Vicent, Inglés, González et al., 2019).

El presente estudio

Por tanto, el objetivo del presente estudio se centra en esclarecer la posible relación entre el perfeccionismo multidimensional y la metacognición en población infantil a partir de un enfoque centrado en la persona. En primer lugar, se persigue hallar perfiles perfeccionistas en función de la combinación de PAO y PSP. En segundo lugar, se espera comprobar si los perfiles perfeccionistas difieren en sus niveles de metacognición. A partir de la literatura previa que ha empleado la *Child and Adolescent Perfectionism Scale* (CAPS, Flett et al., 2016) y el análisis de K-medias, se espera hallar cuatro perfiles perfeccionistas compuestos por Perfeccionismo mixto, Puro PAO, Puro PSP y No perfeccionismo (e.g., Inglés et al., 2016; Vicent, González et al., 2019). En caso de hallarse tales perfiles, es esperable que el grupo con Perfeccionismo mixto obtengan las puntuaciones más altas en las diferentes dimensiones metacognitivas en comparación con el resto de los perfiles dada la relación positiva y significativa entre el perfeccionismo y la metacognición en población adulta (e.g., Fearn et al., 2022; Grøtte et al., 2015; Harren et al., 2021; Kart et al., 2020; Palmer-Cooper et al., 2023; Solem et al., 2009).

MÉTODO

Participantes

La muestra consistió en 495 estudiantes (50.9% chicas) de edades comprendidas entre los 8 y los 11 años ($M = 10.02$; $DT = 1.01$) procedentes de cinco centros de Educación Primaria de la provincia de Alicante (España). La distribución de frecuencias por edad y sexo resultó homogénea, dada la falta de diferencias estadísticamente significativas entre grupos ($\chi^2 = 4.02$; $p = 0.26$).

Tabla 1. Distribución de la muestra por sexo y edad

	8 años	9 años	10 años	11 años	Total
Chicos	26 5.3%	59 11.7%	52 10.5%	107 21.6%	243 49.1%
Chicas	16 3.2%	61 12.5%	66 13.3%	108 21.8%	252 50.9%
Total	42 8.5%	120 24.2%	118 23.8%	215 43.4%	495 100%

Instrumentos

Child and Adolescent Perfectionism Scale (CAPS; Flett et al., 2016; Vicent, Inglés, Sanmartín et al., 2019). Consta de 13 ítems que evalúan el PAO (e.g., «Intento ser perfecto en todo lo que hago») y el PSP (e.g., «Mi familia espera que sea perfecto»). Los ítems se miden utilizando una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = Falso-Nada cierto en mí, 5 = Muy cierto en mí). Los niveles de fiabilidad en este estudio fueron de .71 y .73 para PAO y PSP, respectivamente.

Metacognition Questionnaire for Children (MCQ-C; Irak, 2012b). Es un autoinforme que evalúa el proceso de metacognición en infantes. MCQ-C consta de 24 ítems, agrupados en cuatro dimensiones: Meta-preocupación positiva (MPP) mide las creencias positivas sobre las preocupaciones (e.g., «Preocuparme me ayuda a encontrarme mejor»); Meta-preocupación negativa (MPN) valora la falta de control y el peligro de las preocupaciones (e.g., «Si me preocupo mucho, puedo hacerme enfermar»); Superstición, castigo y responsabilidad (SCR) evalúa la necesidad de controlar los pensamientos (e.g., «Si no puedo parar mis pensamientos, pasarán cosas negativas»); y Orientación cognitiva (OC) evalúa la autoconsciencia (e.g., «Presto mucha atención a la manera en la que pienso»). Cada ítem en la MCQ-C es valorado con una escala Likert de 4 puntos (1 = En desacuerdo, 4 = Muy de acuerdo). Los coeficientes de consistencia interna en el presente estudio fueron de .74, .73, .70 y .79 para MPP, MPN, SCR y OC, respectivamente.

Procedimiento

Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Alicante [UA-2023-03-07]. Se llevó a cabo una reunión con el equipo directivo de los centros educativos para informarles sobre el objetivo e invitarles a participar en la investigación. El consentimiento previo informado por escrito de los progenitores también fue requerido. En cuanto a la aplicación de los autoinformes, fue realizado de manera colectiva y anónima durante la jornada escolar. El tiempo medio empleado para administrar los instrumentos fue de 20 minutos.

Análisis de datos

En primer lugar, se analizaron las correlaciones bivariadas entre ambas dimensiones perfeccionistas y las cuatro dimensiones de metacognición, cuya magnitud se interpretó siguiendo los valores propuestos por Cohen (1988): pequeña para valores entre .10 y .29; moderada entre .30 y .49; y grande para valores igual o superiores a .50.

En segundo lugar, se realizó el análisis de K-medias puesto que permite una determinación previa del número de perfiles que necesitan ser obtenidos, así como la oportunidad de mover los sujetos entre perfiles para optimizar la solución de los clústeres (Bolin et al., 2014). Los resultados se interpretaron de acuerdo con las puntuaciones *z* siendo considerados los valores menores a -0.5, entre -0.5 y +0.5, y mayores a +0.5 como bajos, moderados y altos niveles de perfeccionismo, respectivamente (Vicent et al., 2017).

Después del establecimiento de perfiles perfeccionistas, se llevó a cabo el análisis de multivarianza (MANOVA) para examinar las diferencias entre los grupos de estudiantes perfeccionistas en las dimensiones de metacognición (MPP, MPN, SCR y OC). Por último, se llevaron a cabo las pruebas Post hoc (método de Bonferroni) para dictaminar entre qué grupos perfeccionistas existían diferencias estadísticamente significativas en términos de las dimensiones de metacognición. La magnitud de las diferencias observadas se calculó con el índice *d* y para su interpretación se siguieron los criterios propuestos por Cohen (1988), que considera tamaños del efecto pequeños (entre .20 y .49), moderados (entre .50 y .79) y grandes (superiores a .80).

RESULTADOS

Correlaciones entre perfeccionismo y metacognición

La Tabla 2 muestra las correlaciones positivas y significativas entre las dos dimensiones del perfeccionismo y todas las dimensiones de metacognición (MPP, MPN, SCR y OC). En cuanto al tamaño del efecto, las correlaciones fueron pequeñas, entre .10 y .29, excepto para PSP y OC, que tuvieron un tamaño del efecto moderado.

Tabla 2. Correlaciones bivariadas entre perfeccionismo y metacognición

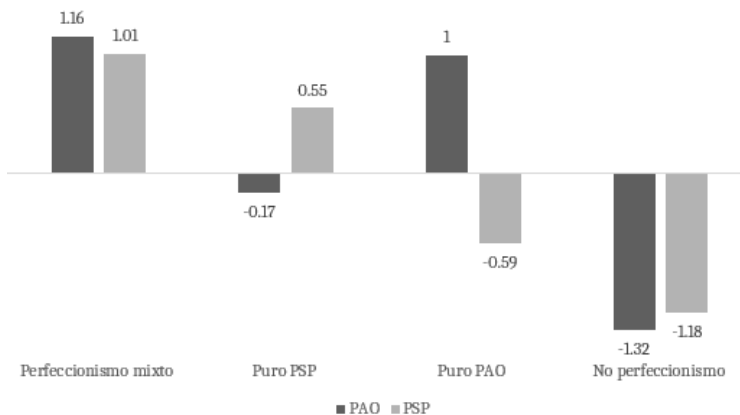
	PAO	PSP
MPP	.24**	.22**
MPN	.22**	.23**
SCR	.19**	.24**
OC	.25**	.33**

Nota: PAO = Perfeccionismo auto-orientado; PSP = Perfeccionismo socialmente prescrito; MPP = Meta-preocupación positiva; MPN = Meta-preocupación negativa; SCR = Superstición, castigo y responsabilidad; OC = Orientación cognitiva. * $p < .05$; ** $p < .001$.

Análisis de perfiles perfeccionistas

El análisis de conglomerados diferenció 4 grupos de perfeccionismo infantil en función de las diferentes combinaciones de las dimensiones PAO y PSP. Como se muestra en la Figura 1, el primer grupo estaba formado por 134 sujetos (27.10%) que tenían puntuaciones altas en PAO y PSP, denominado Perfeccionismo mixto. El segundo clúster formado por 124 sujetos (25%) presentó puntuaciones bajas en PAO y moderadas en PSP, conocido como Puro PSP. El tercer conglomerado, que se denominó Puro PAO, incluía a 139 participantes (28.10%) que tenían puntuaciones altas en PAO y bajas en PSP. Finalmente, el cuarto grupo tenía 98 participantes (19.8%) caracterizados por puntuaciones bajas tanto en PAO como en PSP, por lo que se denominó No perfeccionismo.

Figura 1. Representación gráfica de perfiles de perfeccionismo obtenidos mediante el análisis de K-medias



Perfiles perfeccionistas y metacognición

La Tabla 3 muestra los resultados del MANOVA, el cual evidencia la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles perfeccionistas y las dimensiones de metacognición [Λ de Wilks = .90, $F(492) = 4.47$, $p < .001$, $\eta^2 = .04$].

El perfil con Perfeccionismo mixto presenta las mayores puntuaciones medias para todas las dimensiones de metacognición; mientras que el perfil con No perfeccionismo muestra las puntuaciones medias menores.

Tabla 3. Medias y desviaciones típicas obtenidas por los perfiles perfeccionistas en términos de metacognición

<i>Dimensión</i>	<i>Perfeccionismo mixto (N= 134)</i>		<i>Puro PSP (N= 124)</i>		<i>Puro PAO (N= 139)</i>		<i>No perfeccionismo (N= 98)</i>		Significación estadística		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
MPP	15.74	3.91	14.62	4.48	14.31	3.91	12.79	4.18	9.82	<.001	.06
MPN	13.94	4.20	12.98	3.57	12.43	3.49	11.61	2.84	8.58	<.001	.05
SCR	13.30	3.48	13.03	3.70	11.75	3.57	11.51	3.43	7.74	<.001	.05
OC	16.68	4.19	15.95	4.23	14.90	3.58	13.57	4.46	12.33	<.001	.07

Nota: MPP = Meta-preocupación positiva; MPN = Meta-preocupación negativa; SCR = Superstición, castigo y responsabilidad; OC = Orientación cognitiva

Las comparaciones post hoc para determinar la magnitud de las diferencias entre los perfiles perfeccionistas en términos de metacognición se muestran en la Tabla 4. Se hallaron diferencias significativas de pequeña magnitud entre las puntuaciones obtenidas por los perfiles con Perfeccionismo mixto y Puro PAO en todas las dimensiones de metacognición. Las diferencias también fueron de tamaño pequeño entre los perfiles con Puro PSP y No perfeccionismo en las dimensiones de Meta-preocupación positiva, Meta-preocupación negativa y Superstición, castigo y responsabilidad. Las diferencias fueron pequeñas también entre los perfiles con Puro PSP y Puro PAO en la dimensión de Superstición, castigo y responsabilidad, así como entre los perfiles con Puro PAO y No perfeccionismo en la dimensión de Meta-preocupación positiva. No obstante, se hallaron diferencias significativas de magnitud moderada en las puntuaciones obtenidas entre los perfiles con Puro PSP y No perfeccionismo en la dimensión de Orientación cognitiva, y entre los perfiles con Perfeccionismo mixto y No perfeccionismo en todas las dimensiones de metacognición.

Tabla 4. Índices *d* de Cohen para los contrastes post hoc entre las puntuaciones medias de los perfiles perfeccionistas en metacognición

Dimensiones		Perfeccionismo mixto vs. Puro PSP	Perfeccionismo mixto vs. Puro PAO	Perfeccionismo mixto vs. No perfeccionismo	Puro PSP vs. Puro PAO	Puro PSP vs. No perfeccionismo	Puro PAO vs. No perfeccionismo
MPP	<i>p</i>	n. s.	.026	<.001	n. s.	.006	.032
	<i>d</i>	-	.37	.73	-	.42	.38
MPN	<i>p</i>	n. s.	.004	<.001	n. s.	.031	n. s.
	<i>d</i>	-	.39	.63	-	.42	-
SCR	<i>p</i>	n. s.	.002	.001	.023	.010	n. s.
	<i>d</i>	-	.44	.52	.35	.42	-
OC	<i>p</i>	n. s.	.002	<.001	n. s.	<.001	n. s.
	<i>d</i>	-	.46	.72	-	.55	-

Nota: MPP = Meta-preocupación positiva; MPN = Meta-preocupación negativa; SCR = Superstición, castigo y responsabilidad; OC = Orientación cognitiva

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como finalidad esclarecer la posible relación entre el perfeccionismo multidimensional y la metacognición en población infantil a partir de un enfoque centrado en la persona. En primer lugar, de acuerdo con la hipótesis propuesta y la literatura previa (e.g., Inglés et al., 2016; Vicent, González et al., 2019), el análisis de K-medias reportó cuatro perfiles perfeccionistas compuestos por el Perfeccionismo mixto, el Puro PSP, el Puro PAO y el No perfeccionismo. Además, en términos de prevalencia, el perfil que mayor número de estudiantes clasificó fue el Puro PAO, coincidiendo con el único estudio realizado en población infantil española a través del análisis K-medias (Inglés et al., 2016). Esto puede deberse a la influencia que presentan los factores culturales en cuanto al desarrollo del perfeccionismo en infantes (ver DiBartolo y Rendón, 2012; Walton et al., 2018 para más detalles).

Respecto a los resultados del MANOVA, el perfil con Perfeccionismo mixto fue el que reportó las puntuaciones medias más altas en todas las dimensiones del MCQ-C, lo cual resulta congruente teniendo en cuenta la relación positiva y significativa entre el perfeccionismo y la metacognición en población adulta. (e.g., Fearn et al., 2022; Grøtte et al., 2015; Harren et al., 2021; Kart et al., 2020; Palmer-Cooper et al., 2023; Solem et al., 2009).

De forma específica, acerca de la Meta-preocupación positiva, puede que los infantes con Perfeccionismo mixto normalicen el sentirse preocupados y esto les ayude a esforzarse, dada la relación positiva entre el miedo y los Esfuerzos perfeccionistas (Stöber y Joormann, 2001) (PAO para Flett et al., 2016). Además, puede que el miedo y las preocupaciones constantes que manifiestan los

perfeccionistas sean un arma de doble filo para los infantes con Perfeccionismo mixto, ya que tienden a rumiar en exceso y experimentan una angustia continua respecto a la posibilidad de cometer errores (Vicent, Inglés, García-Fernández, 2019).

En cuanto a la Meta-preocupación negativa, puede que el alumnado con Perfeccionismo mixto tienda a desarrollarla al percatarse de las consecuencias negativas que tiene el hecho de mostrar rumiaciones y estar constantemente preocupado (Dar e Iqbal, 2015; Kircanski et al., 2018). Por ello, quizás también este alumnado adquiere la responsabilidad de controlar sus pensamientos y se castiga por no conseguir hacerlo. Por último, este grupo perfeccionista quizás tienda a monitorizar en mayores medidas sus pensamientos en comparación con el resto, ya que según el estudio de Vicent et al. (2022), el alumnado con altas puntuaciones en PAO y PSP posee una mayor inteligencia emocional.

En definitiva, el presente estudio supone un aporte novedoso para el campo de la Psicología de la Educación, al ser el primer estudio a nivel internacional que ha permitido esclarecer la relación entre el perfeccionismo multidimensional y la metacognición a través de un enfoque centrado en la persona. Los resultados hallados claman hacia la enseñanza de estrategias metacognitivas que permitan al alumnado reconocer y controlar sus pensamientos perfeccionistas desadaptativos, lo cual quizás podría contribuir a reducir el desarrollo de psicopatologías asociadas al perfeccionismo (Lunn et al., 2023).

Limitaciones y futuras líneas de investigación

A pesar de las aportaciones relevantes de este estudio, es importante destacar que también presenta una serie de limitaciones que han de ser mencionadas. En primer lugar, no existen estudios previos que permitan contrastar los resultados obtenidos en esta investigación. En segundo lugar, la generalización de resultados a otros grupos de edad y contextos culturales ha de realizarse con cautela, ya que las características sociodemográficas de la muestra pueden afectar notablemente a los resultados. Por ello, futuras líneas de investigación deberían replicar este estudio en otros países para poder realizar análisis comparativos y determinar si los factores culturales verdaderamente influyen en el desarrollo del perfeccionismo. Por último, al tratarse de un diseño transversal, sería recomendable que dichas líneas de investigación incorporasen datos longitudinales para así poder establecer relaciones de causalidad.

Financiación

Este estudio, por un lado, fue financiado por la Consellería de Innovación, Universidades, Ciencias y Sociedad Digital mediante la beca predoctoral [CIACIF/2022/252] concedida a AFR. Por otro lado, fue financiado por el Ministerio

de Ciencia, Innovación y Universidades mediante el proyecto PID2023-152358NA-I00 y la beca predoctoral [FPU22/ 03428] concedida a MPM.

REFERENCIAS

Bolin, J.H., Edwards, J.M., Finch, W.H., y Cassady, J.C. (2014). Applications of cluster analysis to the creation of perfectionism profiles: A comparison of two clustering approaches. *Frontiers in Psychology*, 5(343), 1-9. doi:10.3389/fpsyg.2014.00343

Chemisquy, S., Oros, L., Serppe, M., y Ernst, C. (2019). Caracterización del perfeccionismo disfuncional en la niñez tardía. *Apuntes Universitarios*, 9(2), 1-26. doi:10.17162/au.v9i2.355

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Erlbaum.

Curran, T. y Hill, A.P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145(4), 410-429. doi:10.1037/bul0000138

Damian, L.E., Stöber, J., Negru, O., y Bában, A. (2014). Perfectionism and achievement goal orientations in adolescent school students. *Psychology in the Schools*, 51(9), 960-971. doi:10.1002/pits.21794

Dar, K.A. e Iqbal, N. (2015). Worry and rumination in Generalized Anxiety Disorder and Obsessive-Compulsive Disorder. *The Journal of Psychology*, 149(8), 866-880. doi:10.1080/00223980.2014.986430

DiBartolo, P.M. y Rendón, M. J. (2012). A critical examination of the construct of perfectionism and its relationship to mental health in Asian and African Americans using a cross-cultural framework. *Clinical Psychology Review*, 32(3), 139-152. doi:10.1016/j.cpr.2011.09.007

Esbjörn, B.H., Falch, A., Walczak, M.A., Normann, N., y Breinholst, S. (2021). Social anxiety disorder in children: Investigating the relative contribution of automatic thoughts, repetitive negative thinking and metacognitions. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 49(2), 159-171. doi:10.1017/S1352465820000430

Fearn, M., Marino, C., Spada, M.M., y Kolubinski, D. C. (2022). Self-critical rumination and associated metacognitions as mediators of the relationship between perfectionism and self-esteem. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy: RET*, 40(1), 155-174. doi:10.1007/s10942-021-00404-4

Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. doi:10.1037/0003-066X.34.10.906

Flett, G.L. y Hewitt, P.L. (2020). Reflections on three decades of research on multidimensional perfectionism: An introduction to the special issue on further advances in the assessment of perfectionism. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(1), 3-14. doi:10.1177/0734282919881928

Flett, G.L., Hewitt, P.L., Besser, A., Su, C., Vaillancourt, T., Boucher, D., Munro, Y., Davidson, L.A. y Gale, O. (2016). The Child-Adolescent Perfectionism Scale: Development, psychometric properties, and associations with stress, distress, and psychiatric symptoms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(7), 634-652. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0734282916651381>

Fuster-Rico, A., Vicent, M., Pérez-Marco, M., González, C., Granados-Alós, L., y Suriá, N. (2024). Using profile analysis and ROC curves to examine the relationship between perfectionism and academic self-efficacy in secondary school students. *Revista de Psicodidáctica*, 29(2), 139-146. doi:10.1016/j.psicoe.2024.02.004

Gonzales, C.R., Fabricius, W.V., y Kupfer, A. S. (2018). Introspection plays an early role in children's explicit theory of mind development. *Child Development*, 89(5), 1545-1552. doi:10.1111/cdev.12876

Grøtte, T., Solem, S., Vogel, P.A., Cüneyt-Güzey, I., Hansen, B., y Myers, S.G. (2015). Metacognition, responsibility, and perfectionism in Obsessive-Compulsive Disorder. *Cognitive Therapy and Research*, 39, 41-50. doi:10.1007/s10608-014-9635-7

Harren, N., Walburg, V., y Chabrol, H. (2021). Studying social media burnout and problematic social media use: The implication of perfectionism and metacognitions. *Computers and Human Behavior Reports*, 4(100117), 1-13. doi:10.1016/j.chbr.2021.100117

Inglés, C.J., García-Fernández, J.M., Vicent, M., González, C., y Sanmartín, R. (2016). Profiles of perfectionism and school anxiety: A review of the 2 × 2 model of dispositional perfectionism in child population. *Frontiers in Psychology*, 7(1403), 1-11. doi:10.3389/fpsyg.2016.01403

Irak, M. (2012a). Effect of metacognition and self-esteem on beliefs about memory. *Turkish Journal of Psychiatry*, 27(69), 35-69.

Irak, M. (2012b). Standardization of Turkish form of metacognition questionnaire for children and adolescents: The relationships with anxiety and obsessive-compulsive symptoms. *Turkish Journal of Psychiatry*, 23(1), 46-52.

Irak, M. y Tosun, A. (2008). Exploring the role of metacognition in obsessive-compulsive and anxiety symptoms. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(8), 1316-1325. doi:10.1016/j.janxdis.2008.01.012

Kart, A., Sozer, B., y Turkcapar, H. (2020). Predictive values of obsessive beliefs and metacognitions in OCD symptom dimensions. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 10(3), 141-147. doi:10.5455/PBS.20200503024607

Kircanski, K., Thompson, R.J., Sorenson, J., Sherdell, L., y Gotlib, I.H. (2018). The everyday dynamics of rumination and worry: Precipitant events and affective consequences. *Cognition & Emotion*, 32(7), 1424-1436. doi:10.1080/02699931.2017.1278679

Köcher, L.M., Schneider, K., y Christiansen, H. (2021). Thinking about worry: A systematic review and meta-analysis on the assessment of metacognitions in children and adolescents. *World Journal of Psychiatry*, 11(9), 635-658. doi:10.5498/wjp.v11.i9.635

Lunn, J., Greene, D., Callaghan, T., y Egan, S.J. (2023). Associations between perfectionism and symptoms of anxiety, obsessive-compulsive disorder, and depression in young people: A meta-analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*, 52(5), 460-487. doi:10.1080/16506073.2023.2211736

Obsessive Compulsive Cognition Working Group (2005). Psychometric validation of the Obsessive Beliefs Questionnaire and the Interpretation of Intrusions Inventory: Part 2: Factor analyses and testing of a brief version. *Behaviour Research and Therapy*, 43, 1527-1542.

Öztürk, M., Sarikaya, İ., y Ada-Yıldız, K. (2024). Middle school students' problem-solving performance: Identifying the factors that influence it. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 22, 1363-1379. doi:10.1007/s10763-023-10423-5

Palmer-Cooper, E.C., Woods, C., y Richardson, T. (2023). The relationship between dysfunctional attitudes, maladaptive perfectionism, metacognition and symptoms of mania and depression in bipolar disorder: The role of self-compassion as a mediating factor. *Journal of Affective Disorders*, 341, 265-274. doi:10.1016/j.jad.2023.08.117

Seong, H. y Chang, E. (2021). Profiles of perfectionism, achievement emotions, and academic burnout in South Korean adolescents: Testing the 2 × 2 model of perfectionism. *Learning and Individual Differences*, 90(102045), 1-12. doi:10.1016/j.lindif.2021.102045

Solem, S., Håland, A. T., Vogel, P.A., Hansen, B., y Wells, A. (2009). Change in metacognitions predicts outcome in obsessive-compulsive disorder patients undergoing treatment with exposure and response prevention. *Behaviour Research and Therapy*, 47(4), 301-307. doi:10.1016/j.brat.2009.01.003

Stöber, J. y Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 49-60. doi:10.1023/A:1026474715384

Thingbak, A., Capobianco, L., Wells, A., y O'Toole, M.S. (2024). Relationships between metacognitive beliefs and anxiety and depression in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 361, 36-50. doi:10.1016/j.jad.2024.05.123

Vecchione, M. y Marsicano, G. (2024). Mean-level change of perfectionism in late childhood: A 2-year longitudinal investigation. *Current Psychology*, 43, 12321-12334. doi:10.1007/s12144-023-05317-2

Vicent, M., González, C., Sanmartín, R., Fernández-Sogorb, A., Cargua-García, N.I., y García-Fernández, J.M. (2019). Perfectionism and school anxiety: More evidence about the 2 × 2 model of perfectionism in an Ecuadorian population. *School Psychology International*, 40(5), 474-492. doi:10.1177/0143034319859047

Vicent, M., Inglés, C.J., González, C., Sanmartín, R., Aparicio-Flores, M.P., y García-Fernández, J.M. (2019). Perfiles de perfeccionismo y autoatribuciones causales académicas en estudiantes españoles de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 103-110. doi:10.1016/j.psicod.2019.01.001

Vicent, M., Inglés, C.J., Sanmartín, R., González, C., Delgado, B., y García-Fernández, J.M. (2019). Spanish validation of the Child and Adolescent Perfectionism Scale: Factorial invariance and latent mean differences across sex and age. *Brain Sciences*, 9(310), 1-18. doi:10.3390/brainsci9110310

Vicent, M., Inglés, C.J., Sanmartín, R., González, C., y García-Fernández, J. M. (2017). Perfectionism and aggression: Identifying risk profiles in children. *Personality and Individual Differences*, 112, 106-112. doi:10.1016/j.paid.2017.02.061

Vicent, M., Inglés, C.J., y García-Fernández, J.M. (2019). *El niño perfeccionista: Más allá de la excelencia*. Pirámide.

Vicent, M., Sanmartín, R., Cargua-García, N.I., y García-Fernández, J.M. (2022). Perfectionism and emotional intelligence: A person-centered approach. *International Journal of Clinical Practice*, 2022(8660575), 1-9. 671 doi:10.1155/2022/8660575

Vrdoljak, G. y Velki, T. (2012). Metacognition and intelligence as predictors of academic success. *Croatian Journal of Education*, 14(4), 799-815. doi:10.15516/cje.v14i4.46

Walton, G. E., Hibbard, D.R., Coughlin, C., y Coyl-Shepherd, D. D. (2018). Parenting, personality, and culture as predictors of perfectionism. *Current Personality*, 9, 681-693. doi:10.1007/s12144-018-9793-y

Xie, Y., Zeng, F., y Yang, Y. (2024). A meta-analysis of the relationship between metacognition and academic achievement in mathematics: From preschool to university. *Acta Psychologica*, 249, 104486, 1-15. doi:10.1016/j.actpsy.2024.104486

CAPÍTULO 53

IMPACTO DEL ACOMPAÑAMIENTO EMOCIONAL EN EL COMPROMISO EDUCATIVO

JORGE HELIZ LLOPIS, MARTA GARCÍA ESTEVE, MARÍA IÑESTA JACOBO, E
IGNASI NAVARRO SORIA
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

Actualmente, muchas alternativas pedagógicas buscan abrirse camino en el sistema educativo para demostrar la viabilidad de métodos distintos a la enseñanza tradicional, la cual sigue un currículo rígido y posiciona al docente como autoridad, relegando al estudiante a un rol pasivo, sin ningún tipo de interacción activa (Pérez et al., 2016). Este modelo ha prevalecido desde la modernidad y ejerce un control hegemónico en todos los niveles educativos, reflejando un enfoque racionalista y positivista (Torres, 2010; Diéguez, 1993). Sin embargo, las nuevas pedagogías, como las Metodologías Activas -por ejemplo, Montessori, Waldorf y Reggio Emilia- promueven una relación más participativa y basada en el reconocimiento mutuo, donde el aprendizaje es compartido, generando curiosidad y fortaleciendo el compromiso y la solidaridad entre docentes y estudiantes, incluso con la complejidad de las diferentes formas de ver el mundo (Pérez et al., 2016).

La Escuela Viva y Activa es un ejemplo de estas nuevas pedagogías, especialmente en expansión en el este de España. Este modelo ecléctico y flexible combina elementos de otras metodologías, como Montessori, Waldorf, Reggio Emilia o Escuelas Bosque adaptando los aspectos más efectivos de cada uno de ellos para su práctica educativa y rompiendo con algunas ortodoxias.

A lo largo de la historia de la educación, la relación entre el aprendiz y el docente ha experimentado cambios significativos, presentando distintas formas, objetivos, retroalimentaciones y consecuencias diversas (Correa y Estrella, 2011; Cagliari et al., 2017; Montessori, 1998; Freire, 2002). En la búsqueda de la metodología educativa más efectiva, esencial para conseguir un funcionamiento social adecuado, surgen diferentes perspectivas educativas con una forma de educar común, defendiendo y promoviendo los derechos y potencial de los infantes, familias y docentes. De este modo, examinando este nuevo paradigma planteado por el conjunto, se decide analizar los nexos y propuestas compartidas mediante textos diversos que tratan estas Metodologías Activas (Luelmo del Castillo, 2018; Pérez et al., 2016; Vielma-Vielma y Salas, 2000).

Estas metodologías surgen de un cambio epistemológico que cuestiona la eficacia de los enfoques tradicionales, percibiéndolos como menos eficientes (Galván-Cardoso

y Siado-Ramos, 2021). Se reconoce que el propósito de la educación, que es desarrollar las potencialidades del individuo (Freire, 2002), ha sido limitado por un modelo que fomenta una asimilación pasiva del conocimiento (Freinet, 1987). A menudo, el enfoque tradicional desconecta el contenido educativo del estudiante, negándole la autonomía y la capacidad de contribuir activamente al entorno, cuando no es solo fundamental guiarlos, sino también enseñarles el camino hacia su aprendizaje (Mayall, 2002; Pavez-Soto y Sepúlveda Kattan, 2019). En cambio, las nuevas metodologías promueven valores como la libertad, el respeto mutuo y el autoconocimiento, centrando la educación en el individuo (Carbonell, 2015). Un ejemplo es el programa Aulas Felices, que aplica la psicología positiva en la educación para mejorar el bienestar y la inteligencia emocional, desarrollando fortalezas personales e integrando prácticas de atención plena en el currículo (Bisquerra y Hernández, 2017).

Estas metodologías enfatizan un ciclo de interacción entre estudiante, profesor y entorno, reconociendo al estudiante como un agente activo interesado en múltiples áreas (Cadrecha, 1990; Fernández y Feliu, 2016; Sánchez, 2019). Valoran la individualización del aprendizaje, adaptándose a los ritmos y necesidades de cada estudiante, y fomentan la colaboración y el apoyo mutuo, con una participación activa del profesorado en guiar y escuchar al alumnado (Carbonell, 2015; Labrador, 2014).

En este enfoque, el docente actúa como guía del proceso educativo, orientando y apoyando sin imponer límites que coarten el deseo natural de aprender de los estudiantes. Así, los estudiantes asumen un rol activo y central en su aprendizaje, desarrollando autonomía y valores cívicos que los preparan como ciudadanos responsables. El educador diseña un entorno seguro y estimulante que respeta y potencia al máximo las competencias individuales y colectivas, fomentando un clima de respeto y colaboración (García-Pérez y Mendía, 2015).

Este entorno es adaptable, dinámico, participativo y crítico, incentivando la creatividad y la espontaneidad del estudiante, con el docente brindando los recursos necesarios para un aprendizaje más amplio (Espinoza, 2022; Moreno, 2010). Al planificar detalladamente, el docente alinea el método educativo con las necesidades específicas del estudiante, repitiendo este ciclo con un enfoque personalizado.

Las Metodologías Activas, como Reggio Emilia, Montessori y Waldorf, destacan por adaptar el entorno a cada estudiante, enriqueciendo el proceso de aprendizaje y ajustándolo a sus características. Estas pedagogías permiten un aprendizaje más dinámico y centrado en el alumno, presentando ventajas frente a modelos convencionales. Un ejemplo es el programa Mindfulness Education (ME), con lecciones diarias de atención plena guiadas por los maestros, orientadas a desarrollar competencias sociales y emocionales. Estudios han mostrado que los participantes en

ME experimentan mejoras en el optimismo y las habilidades sociales, destacando el valor del acompañamiento emocional en educación (Schonert-Reichl y Lawlor, 2010).

La investigación respalda que el aprendizaje mejora cuando el entorno estimula la curiosidad y el desarrollo integral, promoviendo además habilidades como la cooperación y la autogestión, junto al rendimiento académico y el desarrollo social y emocional (Andrews, 2012; Copple y Bredekamp, 2009; Christakis, 2016; Lillard, 2012; Nitecki y Chung, 2013; Pianta et al., 2009).

El compromiso es un factor clave en el aprendizaje y desarrollo personal, facilitando un intercambio enriquecedor entre estudiante, profesor y el proceso educativo (Aspeé et al., 2019; Carini et al., 2006). La educación emocional es fundamental para desarrollar competencias y el bienestar del alumnado. Programas como Aulas Felices, que integran la psicología positiva, fortalecen la resiliencia y mejoran el ambiente de aprendizaje, aumentando el compromiso estudiantil y promoviendo relaciones significativas (Bisquerra y Hernández, 2017).

Este compromiso se origina en un acompañamiento emocional que genera vínculos significativos. El docente actúa como guía, estableciendo una interacción recíproca en lugar de imponer limitaciones (García-Pérez y Mendía, 2015). El estudiante, al conocer sus emociones, se convierte en un participante activo, aunque su desarrollo biológico aún no maduro puede limitar su capacidad para gestionar emociones (Bilbao, 2015; Mora, 2021).

Es esencial que el profesorado comprenda el desarrollo evolutivo del estudiante, adaptando expectativas y permisos a la edad y madurez de cada individuo. El adulto actúa como facilitador del desarrollo emocional, buscando un equilibrio entre libertad y disciplina, lo que favorece un crecimiento saludable mediante la promoción de la inteligencia emocional (Bisquerra, 2005; Goleman, 2012). Este enfoque enriquece la experiencia comunitaria durante el proceso educativo, mejorando la relación entre mentor y estudiante y fomentando un vínculo emocional sólido (Bolívar, 2016; Hsieh, 2014; Vigotsky, 1997).

MÉTODO

Muestra

Este estudio incluye una muestra de 307 estudiantes, con una distribución de 156 mujeres (50,8%) y 149 varones (52,5%), y cuyas edades oscilan entre los 9 y 12 años. Los participantes se dividen en tres grupos: el primer grupo, compuesto por 51 estudiantes, asiste a un centro que aplica una metodología inspirada en Escuela Viva y Activa, la cual se destaca por el acompañamiento emocional entre docente y alumno, así como por la adaptación del currículo a las necesidades individuales de los estudiantes, centrándose en un aprendizaje autodirigido y natural a través de entornos de aprendizaje diseñados para tal fin. El segundo grupo, con 121 estudiantes,

pertenece a un centro que integra aspectos de diversas metodologías, utilizando actividades tanto del Modelo de Transmisión de conocimiento como de las Metodologías Activas de manera puntual. Por último, el tercer grupo de 136 estudiantes asiste a un centro que sigue un Modelo de Transmisión de conocimiento, donde el educador se dedica principalmente a impartir el conocimiento de manera directa, mientras que los estudiantes asumen el rol de escuchar y replicar lo aprendido mediante tareas.

Procedimiento de evaluación y recolección de datos

El estudio se realizó mediante un cuestionario tipo Likert (de 5 puntos, donde el valor 1= Siempre, 2= Casi siempre, 3= Normalmente, 4=A veces, 5= Casi nunca) basado en la Escala de Compromiso hacia las Tareas Escolares (Rigo y Donolo, 2018). Este cuestionario se aplicó en tres centros educativos de la región de Alicante, seleccionados por sus metodologías pedagógicas variadas, generando grupos según sus enfoques. Antes de la recolección de datos, se solicitó un consentimiento informado a las familias y/o tutores legales de los estudiantes. El equipo investigador contactó con los directores de cada centro, quienes se coordinaron con los docentes para implementar el cuestionario, y acompañaron a los docentes durante la recogida de datos en los centros. La recolección se llevó a cabo en las aulas de informática, donde los estudiantes completaron el cuestionario en ordenadores del centro, con supervisión de los docentes para resolver dudas y asegurar la comprensión de las instrucciones. Las respuestas se almacenaron automáticamente en Google Forms.

Análisis de datos

El análisis de datos se desarrolló en un diseño correlacional, cuyo propósito fue explorar la relación entre la metodología pedagógica empleada en el aula, la implicación emocional de los estudiantes y su compromiso hacia las tareas académicas. Para ello, se utilizaron técnicas estadísticas descriptivas, las cuales permitieron resumir y organizar los datos de manera clara y comprensible, facilitando su interpretación. Se calcularon frecuencias y porcentajes para describir las respuestas del alumnado, lo que permitió realizar comparaciones directas entre distintas categorías y grupos dentro de la muestra.

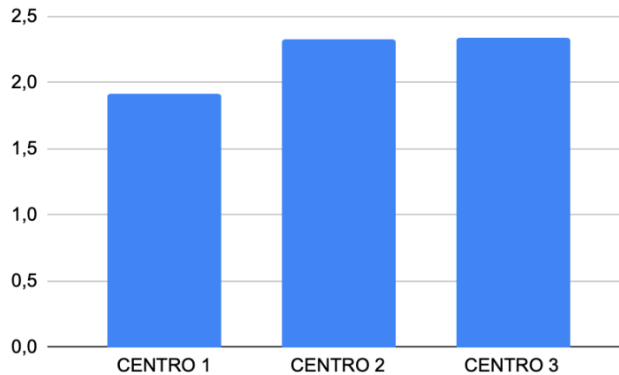
RESULTADOS

Los resultados se presentan agrupados en las tres dimensiones. En primer lugar, se aborda la dimensión afectiva, que examina cómo los estudiantes se sienten y reaccionan emocionalmente en el entorno de aprendizaje. Se investiga a través de preguntas que exploran aspectos como el interés, la motivación y la satisfacción durante las clases (e.g., "Me siento emocionado cuando empezamos un nuevo tema en

clase" o "Estoy muy interesado en estudiar nuevos temas, porque es placentero para mí").

La figura 1 muestra que el Centro 3 tiene la puntuación media más alta (2,33), seguido del Centro 2 (2,32) y, finalmente, del Centro 1 (1,91), con la puntuación más baja. Dado que una puntuación baja indica un mayor compromiso afectivo y una puntuación alta refleja una menor implicación afectiva (donde 1=Siempre, 2=Casi siempre, 3=Normalmente, 4=A veces, y 5=Casi nunca), estos resultados sugieren que los estudiantes del Centro 1 muestran un mayor compromiso afectivo. En contraste, el Centro 3 revela una menor implicación afectiva, lo cual podría reflejar una menor motivación e interés de sus estudiantes hacia los temas académicos.

Figura 1. Resultados de las medidas de los ítems referentes a la dimensión afectiva

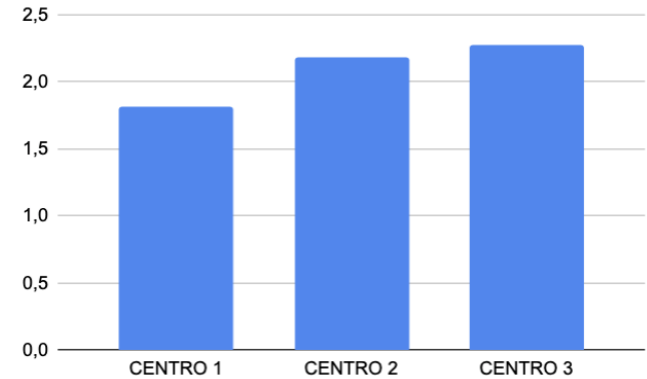


Fuente: elaboración propia

Respecto a la dimensión conductual, se analiza cómo los estudiantes se comportan y participan activamente en las actividades de aprendizaje (e.g., "Realmente me esfuerzo en clase y en las tareas escolares" o "Siempre participo en el debate de la clase para resolver las tareas").

La figura 2 revela que el Centro 3 tiene la puntuación media más alta (2,26), seguido del Centro 2 (2,18), mientras que el Centro 1 muestra la puntuación más baja (1,81). Estos resultados indican que los estudiantes del Centro 1 muestran una mayor disposición a involucrarse activamente en clase y a esforzarse en sus tareas escolares. Por el contrario, en el Centro 3 se observa una menor implicación conductual, lo cual sugiere una falta de compromiso en la participación y esfuerzo académico de sus estudiantes.

Figura 2. Resultados de las medidas de los ítems referentes a la dimensión conductual

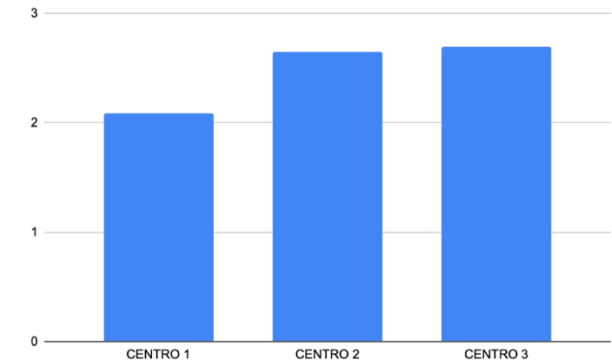


Fuente: elaboración propia

Siguiendo con el análisis, se examina la dimensión cognitiva, que mide el nivel de esfuerzo mental y las estrategias utilizadas para comprender y aprender los contenidos académicos (e.g., "Cuando resuelvo las tareas, reflexiono sobre lo aprendido y trato de lograr una nueva comprensión de lo que sé" y "Cuando leo para hacer la tarea, trato de distinguir la información más importante en lugar de solo leer el texto").

La figura 3 muestra que el Centro 3 registra la puntuación media más alta (2,69), seguido del Centro 2 con 2,64, mientras que el Centro 1 presenta la puntuación más baja, con una media de 2,08. Estos resultados sugieren que los estudiantes del Centro 1 demuestran un mayor compromiso cognitivo. En contraste, los estudiantes del Centro 3 muestran una menor implicación cognitiva.

Figura 3. Resultados de las medidas de los ítems referentes a la dimensión cognitiva



Fuente: elaboración propia

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo dos objetivos: en primer lugar, (1) examinar cómo el compromiso del alumnado hacia las tareas escolares varía en función de la metodología empleada; en segundo lugar, (2) analizar las dimensiones afectiva, conductual y cognitiva de dicho compromiso.

Respondiendo al primer objetivo, los resultados confirman que la metodología de enseñanza empleada en cada centro impacta de manera significativa en el compromiso del alumnado con las tareas escolares. La dimensión afectiva se ve especialmente beneficiada en entornos donde se prioriza el apoyo emocional y la personalización del aprendizaje. Tal y como muestra la figura 1, estos enfoques promueven un mayor compromiso afectivo y cognitivo en los estudiantes, respaldando la investigación de Ozáez (2015) sobre la importancia de trabajar las habilidades emocionales en la educación. Aunque el trabajo de Ozáez se enfoca en programas específicos de inteligencia emocional, los resultados actuales subrayan que el apoyo emocional, cuando está integrado en la metodología, fortalece la implicación del estudiante, destacando así la relevancia de adaptar el aprendizaje a las necesidades emocionales del alumnado.

Este enfoque también coincide con los estudios de Greenberg et al. (2003), quienes señalan que los niños con competencias emocionales y sociales bien desarrolladas tienden a tener una mayor capacidad de adaptación ante situaciones difíciles. Además, sus investigaciones muestran una correlación positiva entre habilidades socioemocionales y salud psicológica a largo plazo, lo cual subraya la importancia de promover estas competencias desde edades tempranas. De acuerdo con los hallazgos de Riggs et al. (2006), desarrollar competencias socioemocionales no solo previene problemas de conducta, sino que también fomenta la resiliencia, reduciendo comportamientos agresivos y problemas de salud mental. Estos resultados demuestran que una metodología pedagógica con énfasis en lo socioemocional contribuye a un ambiente escolar que no solo apoya el desarrollo emocional, sino también el bienestar general y la adaptación del estudiante a los retos académicos.

En cuanto a la dimensión conductual, los datos obtenidos reflejan un menor nivel de compromiso en los centros 2 y 3 en comparación con el centro 1, donde se observa una mayor implicación conductual de los estudiantes. Según Fredricks et al. (2004), esta dimensión del compromiso se relaciona directamente con mejores resultados académicos, debido a que implica una participación activa y un sentimiento de pertenencia dentro del entorno escolar. La investigación de estos autores destaca la importancia de modelos educativos que fomenten la participación y la identificación del estudiante con su escuela, elementos que resultan ser clave en el compromiso general hacia el aprendizaje. Esto sugiere que el compromiso conductual es un

indicador de los beneficios de metodologías más integradoras que favorecen un ambiente de participación activa.

Por último, con relación a la dimensión cognitiva, los resultados indican que los estudiantes del centro 1, el cual aplica métodos similares a Montessori y Reggio Emilia, presentan una preparación cognitiva más robusta. Andrews (2012) sostiene que estos enfoques promueven la autonomía y la curiosidad, factores esenciales en el aprendizaje temprano. Como se observa en la figura 4, el compromiso cognitivo está vinculado a la implementación de estrategias de aprendizaje autónomo. Valle et al. (1996), en su estudio sobre aprendizaje autorregulado, enfatizan que una motivación adecuada, junto con estrategias de autorregulación, son fundamentales para un aprendizaje profundo y significativo. Los gráficos 5 y 6 muestran que aquellos estudiantes que aplican técnicas de planificación y evaluación de su propio aprendizaje obtienen mejores resultados académicos. La literatura apoya este enfoque, y autores como Pintrich y De Groot (1990) y Valle et al. (1996) corroboran que una educación centrada en la autorregulación y la motivación intrínseca permite un aprendizaje más completo y satisfactorio.

En conclusión, no se han encontrado estudios que cuestionen la importancia de trabajar el ámbito emocional en las escuelas, sino todo lo contrario. La evidencia respalda que metodologías pedagógicas que integren el acompañamiento emocional y el desarrollo de competencias socioemocionales son esenciales para fomentar un compromiso académico genuino y sostenido. Los resultados obtenidos coinciden con otros estudios que promueven un enfoque integral en la educación, sugiriendo que esta debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos para abarcar el desarrollo emocional y cognitivo del estudiante.

Cabe destacar que no se han encontrado estudios que cuestionen la importancia de trabajar el ámbito emocional en las escuelas, sino todo lo contrario. La evidencia respalda que metodologías pedagógicas que integren el acompañamiento emocional y el desarrollo de competencias socioemocionales son esenciales para fomentar un compromiso académico genuino y sostenido. Los resultados obtenidos coinciden con otros estudios que promueven un enfoque integral en la educación, sugiriendo que esta debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos para abarcar el desarrollo emocional y cognitivo del estudiante.

La investigación revela que la metodología pedagógica implementada en cada centro influye significativamente en el compromiso del alumnado hacia las tareas escolares. Los resultados indican que el Centro 1, que utiliza un enfoque completamente en Metodologías Activas y hace énfasis en el acompañamiento emocional y el desarrollo de la curiosidad natural, presenta los niveles más altos de compromiso afectivo y cognitivo. Estos resultados sugieren que la atención a las necesidades emocionales de los estudiantes y la adaptación del currículo a sus

intereses personales fomentan un mayor interés y satisfacción en el aprendizaje. Además, en este centro se promueve una relación estrecha y de apoyo mutuo entre docentes y estudiantes, derivando en una relación de confianza que contribuye significativamente al compromiso del estudiante.

Por otra parte, el Centro 2 implementa una metodología que se sitúa entre la Escuela Viva y el Modelo de Transmisión, utilizando una mezcla de actividades de ambos enfoques. Este centro consigue un compromiso afectivo y cognitivo considerable, aunque no alcanza los niveles observados en el Centro 1. Sin embargo, se percibe una falta de compromiso conductual, destacando la necesidad de intensificar las estrategias que promuevan una participación más activa y el esfuerzo en las tareas escolares.

En contraste, el Centro 3, adopta un Modelo de Transmisión de conocimientos, donde el docente se dedica principalmente a impartir información de manera directa, y el alumnado tiene el rol de escuchar y replicar lo aprendido mediante tareas. Este método a menudo no establece una conexión significativa entre el contenido educativo y el discente, privándolos de la autonomía necesaria para la creación de conocimiento y relegándolos a simples observadores pasivos en lugar de participantes activos y conscientes, capaces de interactuar con el aprendizaje y contribuir activamente a su entorno. Este centro presenta una mayor falta de compromiso en todas las dimensiones evaluadas. Aunque es eficiente en la transmisión de conocimientos académicos, este enfoque deriva en actitudes de conformismo y falta de iniciativa. Además, parece no lograr motivar a los estudiantes de manera efectiva, lo que se traduce en menores niveles de satisfacción, interés y esfuerzo en las tareas escolares. En este contexto, la relación entre el educando y el docente es más formal y centrada en la instrucción, lo que podría limitar el desarrollo de un vínculo más significativo que favorezca el compromiso estudiantil.

En conclusión, este estudio evidencia que los enfoques pedagógicos que priorizan el desarrollo emocional y la personalización del aprendizaje, así como la construcción de relaciones significativas entre alumnos y docentes, son más efectivos para fomentar un compromiso integral del alumnado.

REFERENCIAS

Andrews, T.D. (2012). *Effectiveness of Preschool in Preparing Students for Kindergarten: A Comparison of Early Childhood Curriculum Models* [Tesis doctoral, Walden University].

Aspeé, J., González, J., y Cavieres-Fernández, E. (2019). Instrumento para medir el compromiso estudiantil integrando el desarrollo ciudadano, una propuesta desde Latinoamérica. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 399–421. doi:10.5209/RCED.57518

Bilbao, Á. (2015). *El cerebro del niño explicado a los padres*. Plataforma.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95–114.

Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa de aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58–65. doi:10.23923/pap.psicol2017.2822

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339(1), 119–146.

Brock, L.L., Nishida, T.K., Chiong, C., Grimm, K.J., y Rimm-Kaufman, S.E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology*, 46(2), 129–149. doi:10.1016/j.jsp.2007.02.004

Cadreja, M. (1990). John Dewey: propuesta de un modelo educativo. I. Fundamentos. *Aula Abierta*, (55), 61–87.

Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., y Moss, P. (Eds.). (2018). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia: Una selección de textos y discursos de 1945 a 1993*. Ediciones Morata. (Libro original publicado en 2016). doi:10.4324/9781315778631

Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Ediciones Octaedro.

Carini, R., Kuh, G., y Klein, S. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47, 1–32. doi:10.1007/s11162-005-8150-9

Christakis, E. (2016). *The importance of being little: What preschoolers really need from grownups*. Penguin Books.

Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence. (1996). The school-based promotion of social competence: Theory, research, practice, and policy. En R.J. Haggerty, L.R. Sherrod, N. Garmezy y M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions* (pp. 268–316). Cambridge University Press.

Copple, C. y Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3ª ed.). Pembroke.

Correa, O. y Estrella, C. (2011). Enfoque Reggio Emilia y su aplicación en la unidad educativa Santana de Cuenca. *Universidad de Cuenca*.

Diéguez, A.J. (1993). Cientifismo y modernidad: Una discusión sobre el lugar de la ciencia. *Philosophica Malacitana*, 1, 81–102.

Echevarria, Y. (2018). El modelo pedagógico tradicional. ¿Arquetipo de la educación en el siglo XXI? Su influencia en la enseñanza del derecho. *III Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el Siglo XXI*. Universidad de Artemisa, Cuba.

Espinoza, E. (2022). El método Montessori en la enseñanza básica. *Revista Conrado*, 18(85), 191–197.

Freinet, C. (1987). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI.

Freire, P. (2002). *Educación y cambio*. Los Editores Buenos Aires. Recuperado de <https://redclade.org/wp-content/uploads/PD-Libros-Educacion-y-cambio.pdf>

Galván-Cardoso, A.P. y Siado-Ramos, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Cienciamatría*, 7(12), 962–975. doi:10.35381/cm.v7i12.457

García-Pérez, Á. y Mendía, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en aprendizaje y servicio solidario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 42–58. Recuperado de <https://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART3.pdf>

Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Kairós S.A.

Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., y Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466–474. doi:10.1037/0003-066X.58.6-7.466

Hsieh, B. (2015). The importance of orientation: Implications of professional identity on classroom practice and for professional learning. *Teachers and Teaching*, 21(2), 178–190. doi:10.1080/13540602.2014.928133

Labrador, C. (2014). Adolfo Ferriere y la escuela activa. *Journal of Parents and Teachers*, (242), 36–29.

Lillard, A. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, 50(3), 379–401. doi:10.1016/j.jsp.2012.01.001

Luelmo, M.J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro Journal*, 27, 4–21. doi:10.37536/ej.2018.27.1890

Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of childhood: Thinking from children's lives*. Open University Press.

Montessori, M. (1998). *La educación de las potencialidades humanas*. Errepar.

Mora, F. (2021). *Neuroeducación*. Alianza.

Moreno, M. (2010). Pedagogía Waldorf. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 5, 203–209.

Nitecki, E. y Chung, M.H. (2013). What Is Not Covered by the Standards: How to Support Emergent Literacy in Preschool Classrooms. *Language and Literacy Spectrum*, 23, 46–56.

Ozáez, M. (2015). Inteligencia emocional en educación primaria. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(3), 51–60.

Pavez-Soto, I. y Natalia, S. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193–210. doi:10.5209/soci.63243

Pérez, A., Gelves, B.A., Febres-Cordero, M., y Carrillo, T. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Educere*, 20(66), 237–247.

Pianta, R.C., Barnett, W.S., Burchinal, M., y Thornburg, K.R. (2009). The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49–88. doi:10.1177/1529100610381908

Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.

Riggs, N., Greenberg, M., Kusché, C., y Pentz, M.A. (2006). The Mediational Role of Neurocognition in the Behavioral Outcomes of a Social-Emotional Prevention Program in Elementary School Students: Effects of the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 7(1), 91–102. doi:10.1007/s11121-005-0022-1

Rigo, D. y Donolo, D. (2018). Construcción y validación de la Escala de compromiso hacia las tareas escolares en las clases para los estudiantes del nivel primario de educación. *Psicoespacios: Revista Virtual de la Institución Universitaria de Envigado*, 12(21), 3–22. doi:10.25057/21452776.1079

Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*, 3(5), 36–45.

Sánchez, R. (2019). Aspectos del reporte Plowden y la teoría de Piaget en la educación. *Latin-American Journal of Physics Education*, 13(3), 10.

Santín, M. y Feliu, M. (2017). Reggio Emilia: An essential tool to develop critical thinking in early childhood. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 6(1), 50–56. doi:10.7821/naer.2017.1.207

Schonert-Reichl, K.A. y Lawlor, M.S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1, 137–151. doi:10.1007/s12671-010-0011-8

Torres, M.I. (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 131–142. doi:10.15359/ree.14-1.11

Valle, A., González, R., Barca, A., y Núñez, J.C. (1996). Dimensiones cognitivo-motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología*, 14(1). doi:10.18800/psico.199601.001

Vielma-Vielma, E. y Salas, M.L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30–37.

Vigotsky, L. (1997). Interaction between learning and development. En M. Gauvain y M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (2a ed., pp. 34–40). W.H. Freeman and Company.

Wilson, S.J., Lipsey, M.W., y Derzon, J.H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(1), 136–149. doi:10.1037/0022-006X.71.1.136

Wong, Z. y Arief, G. (2022). Student engagement: Current state of the construct, conceptual refinement, and future research directions. *Educational Psychology Review*, 34(1), 107–138. doi:10.1007/s10648-021-09628-3

CAPÍTULO 54

TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH) Y PROBLEMAS DE CONDUCTA

IGNASI NAVARRO SORIA*, YOLANDA MENCHERO CORTÉS**,
MARÍA IÑESTA JACOBO*, Y ALICIA MARTÍNEZ SANZ*
**Universidad de Alicante; **Maestra en Educación Primaria*

INTRODUCCIÓN

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es un trastorno del neurodesarrollo común que se manifiesta en edades tempranas (Carrasco-Chaparro, 2022; Catalá-López, 2012; DuPaul et al., 2009; Molina, 2022; Robles, 2024; Thapar y Cooper, 2016; Wolf et al., 2009). Afecta diversas áreas del individuo, incluyendo el ámbito académico, conductual, emocional, personal y social (Lavigne y Romero, 2010; Matza et al., 2005; Memarmoghaddam et al., 2016; Molina, 2022; Shuai et al., 2017; Wilens et al., 2024). Los síntomas se agrupan en tres categorías: hiperactividad, impulsividad y/o falta de atención (APA, 2013; Catalá-López et al., 2012; Molina, 2022; Navarro et al., 2019; Nouri y Tabanfar, 2022; Rojas et al., 2022).

Se identifican subgrupos con síntomas predominantes (APA, 2013; Molina, 2022; Navarro et al., 2019; Robles, 2024): el inatento (falta de atención), el hiperactivo (hiperactividad e impulsividad) y el combinado. Según Molina (2022), se requieren al menos seis síntomas específicos para clasificar a un individuo en uno de estos subgrupos.

Catalá-López (2012) señala que el TDAH es común en niños y adolescentes, con una prevalencia mundial entre el 5,9% y el 7,1% y en España alrededor del 6,8%. Haque (2023) concluye que la prevalencia es el doble en niños (10%) que en niñas (5%).

Es fundamental considerar las dificultades en los procesos psicológicos asociados al funcionamiento ejecutivo en el TDAH (Miranda y Soriano, 2010; Rubia et al., 2007; Servera, 2005). Las funciones ejecutivas, que incluyen control de atención, memoria de trabajo y regulación de procesos cognitivos, son esenciales para la autorregulación y planificación (Anderson, 2008; Barkley, 1997; Bauermeister, 2005; Portellano, 2014; Rabinovici, 2015; Willcutt, 2005). Estudios evidencian que muchos con TDAH también presentan trastornos del aprendizaje y disfunción en el funcionamiento ejecutivo (Groves et al., 2022; Martel et al., 2007; Nigg et al., 2005). Así, quienes padecen TDAH enfrentan dificultades para mantener la atención, son más vulnerables a distracciones y exhiben menor adaptabilidad cognitiva (Vacher et al., 2022).

Marton (2009) subraya la relevancia del TDAH en niños y niñas, quienes enfrentan dificultades en el desarrollo social que afectan sus relaciones interpersonales, ya que tienen una capacidad limitada para comprender y responder adecuadamente en contextos sociales. Aunque el TDAH se manifiesta en la primera infancia y es reconocido a partir de los 6 años, sus síntomas tienden a persistir hasta la adultez (Krull, 2019; Molina, 2022; Neale et al., 2010; Simon et al., 2009; Thapar y Cooper, 2016). Además, estos niños suelen mostrar una menor capacidad para procesar y controlar emociones, lo que los hace emocionalmente inmaduros, impulsivos e irritables (Barkley, 1997).

Más del 50% de los pacientes con TDAH presentan comorbilidades, siendo el trastorno de conducta el más destacado, caracterizado por problemas de comportamiento y agresividad (Klingberg et al., 2004). El TDAH también aumenta el riesgo de desarrollar trastornos como el negativista desafiante y el disocial, por lo que una intervención temprana puede prevenir complicaciones (Antón, 2012).

El diagnóstico temprano es esencial, pues permite detectar dificultades relacionadas con la maduración y facilita intervenciones preventivas adecuadas (Villegas y Tulcanazo, 2023). Rajaprakash y Leppert (2022) sostienen que el tratamiento del TDAH se centra en intervenciones farmacológicas y conductuales, considerando el nivel cognitivo y factores familiares y culturales (Rojas et al., 2022).

Entre las terapias no farmacológicas, Nieves-Fiel (2015) destaca la intervención cognitiva-conductual, que busca establecer rutinas y estrategias para fomentar la autonomía. El tratamiento farmacológico incluye medicamentos estimulantes que aumentan la dopamina y noradrenalina, así como no estimulantes como la atomoxetina y guanfacina, que tienen efectos menos intensos (Rojas et al., 2022).

Un tratamiento temprano y adaptado al TDAH, que utilice múltiples modalidades, mejora el pronóstico, reduce condiciones médicas coexistentes y promueve el desarrollo de la autoestima durante la adolescencia, favoreciendo un rendimiento académico más fluido y una mejor calidad de vida (Rojas et al., 2022).

Un aspecto importante en el estudio del TDAH en preescolares es identificar los factores que causan la persistencia de los síntomas a lo largo del tiempo. La intensidad de los síntomas es clave, ya que se ha observado que a mayor gravedad, mayor es la persistencia y los resultados negativos (Halperin y Marks, 2019).

Las pruebas neuropsicológicas son comunes en el diagnóstico del TDAH, pues se considera que sus raíces están en el cerebro (Barkley, 1997; Sonuga-Barke et al., 1992). Sin embargo, su eficacia varía según la etapa del desarrollo, y en el caso de los preescolares, muestran sensibilidad y especificidad limitadas, así como validez cuestionable (Doyle, 2000; Nigg, 2005). Aunque pueden no ser efectivas para el diagnóstico, pueden ayudar a identificar dificultades motoras o del lenguaje (Halperin y Marks, 2019). Barkley (2019) sostiene que los cuestionarios sobre funciones

ejecutivas ofrecen una mejor perspectiva sobre las dificultades asociadas al TDAH, existiendo varios test diseñados específicamente para ello. Por ejemplo, el BRIEF-F (Gioia, 1996) es un cuestionario estandarizado para evaluar funciones ejecutivas en niños en edad preescolar, compuesto por 63 ítems respondidos por padres o profesores en una escala Likert de 3 puntos (0 = Nunca; 1 = A veces; 2 = A menudo). Evalúa conductas de los últimos 6 meses y consta de cinco escalas clínicas (Inhibición, Control Emocional, Flexibilidad, Planificación y Organización, y Memoria de Trabajo), tres índices (Autocontrol Inhibitorio, Flexibilidad y Metacognición Emergente), un Índice Global de Función Ejecutiva y escalas de validez. Sin embargo, no se ha demostrado si proporciona información adicional necesaria en la evaluación del TDAH o si evalúa lo mismo que otras escalas (Sherman y Brooks, 2010).

El Cuestionario de Parentalidad de Alabama para preescolares (APQ) (Clerkin et al., 2007) consta de 24 ítems con una escala de respuesta de 1 a 5. Un análisis factorial revela tres factores: Parentalidad Positiva (12 ítems), Parentalidad Inconsistente (7 ítems) y Parentalidad Punitiva (5 ítems). Ha sido validado en una muestra de niños preescolares españoles, mostrando consistencia interna moderada a buena, y el factor de Parentalidad Punitiva tiene buena capacidad predictiva respecto a problemas tanto internalizados como externalizados (Ezpeleta et al., 2014).

Basándonos en lo anterior, el objetivo de esta investigación es determinar si existe correlación entre la presencia de conductas problemáticas en distintos ámbitos psicosociales y los síntomas asociados al TDAH.

MÉTODO

Participantes

La muestra del estudio incluye 500 participantes, estudiantes de Educación Infantil (3 a 5 años) y del primer ciclo de Educación Primaria (6 y 7 años), en línea con Molina (2022), quien señala que la sintomatología del TDAH se manifiesta antes de los 6 años, facilitando la detección y diagnóstico tempranos para el apoyo educativo. Los participantes fueron evaluados por sus tutores, quienes contaron con el consentimiento informado de los padres.

De los 500 participantes, 231 son mujeres (46,2%) y 269 hombres (53,8%). Cincuenta y cinco (11%) presentan un diagnóstico previo de enfermedad física o trastorno psicológico, mientras que 445 (89%) no tienen diagnóstico. Las edades oscilan entre 3 y 7 años: 94 niños tienen 3 años (18,8%), 103 tienen 4 años (20,6%) y 105 tienen 5 años (21%), representando el 60,4% de la muestra. En el primer ciclo de Primaria (39,6% de la muestra), hay 86 niños de 6 años (17,2%) y 112 de 7 años (22,4%).

Instrumentos

Para esta investigación se seleccionaron dos instrumentos para analizar la correlación entre síntomas de TDAH y problemas de conducta, recomendados para el diagnóstico del TDAH, ya que una evaluación eficaz debe considerar tanto las variables sintomáticas como los comportamientos disruptivos en las esferas personal, social, académica y familiar.

El primer instrumento es la *ADHD Rating Scale* (DuPaul, 1998), que consta de 18 ítems reflejando síntomas clave para el diagnóstico del TDAH según el DSM-IV y el DSM-V. Está dividida en dos partes: inatención (9 ítems) e hiperactividad/impulsividad (9 ítems), evaluados en una escala Likert de 0 (nunca) a 3 (muy frecuentemente). Se cuenta con una versión adaptada para niños en edad preescolar (McGoey et al., 2007) y datos normativos en español (Marín-Méndez et al., 2019). La versión original, ADHD RS-IV, sigue siendo la más utilizada en el ámbito clínico y de investigación, siendo uno de los estudios de esta tesis sobre la equivalencia de ambas versiones en muestras de niños preescolares (Molina, 2022).

El segundo instrumento es el *Strengths and Difficulties Questionnaire* (Goodman, 1997), un cuestionario breve para identificar trastornos psicopatológicos. En este caso, se emplea la versión para niños de 2 a 4 años, que incluye 25 ítems evaluados en una escala de 3 puntos (de 0 a 2). El SDQ se divide en cinco escalas: Problemas emocionales, Problemas conductuales, Hiperactividad, Problemas con sus iguales y Prosocialidad. Las cuatro primeras indican problemas con puntuaciones más altas, mientras que en la escala de Prosocialidad, puntuaciones elevadas reflejan mejores habilidades prosociales (Molina, 2022).

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en centros educativos públicos de la provincia de Alicante, específicamente en Sant Vicent del Raspeig, Villajoyosa, Campello, y Alicante, dedicados a Educación Infantil y Primaria.

Se aplicaron cuestionarios a docentes entre diciembre de 2023 y febrero de 2024, abarcando Educación Infantil y el primer ciclo de Primaria. Primero, se contactó a cada centro con una reunión para presentar los objetivos y el alcance del estudio, así como la naturaleza de los cuestionarios y el uso de los datos. Tras obtener respuestas positivas, se organizó otra reunión con el equipo directivo para discutir aspectos éticos, de confidencialidad y el impacto en el horario escolar. Una vez conseguido el consentimiento oficial del centro y los padres, se inició el proceso.

Los cuestionarios, que incluían la ADHD Rating Scale (DuPaul, 1998) y el Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997), se distribuyeron en formato digital y en papel, según la preferencia de los docentes, con un plazo de 2 a 3

semanas para su finalización, enviando recordatorios para asegurar una alta tasa de respuesta.

Los cuestionarios completados se organizaron en una base de datos, garantizando seguridad y anonimato. Se realizó un análisis detallado de las respuestas utilizando herramientas estadísticas y técnicas de análisis cuantitativo para identificar patrones, tendencias y correlaciones significativas.

Análisis de datos

Se realizó un análisis descriptivo de las subescalas y el factor general del Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (SDQ), así como de los subtipos del Cuestionario de Evaluación de Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad (ADHD-RS-IV) utilizando el programa SPSS 27. Este análisis incluyó la matriz de correlaciones de Pearson y los intervalos de confianza entre las subescalas del SDQ y los subtipos del ADHD-RS-IV.

RESULTADOS

Los resultados indican que, en promedio, los participantes presentaron niveles bajos de problemas emocionales ($M=0.86$; $DT=1.40$) y conductuales ($M=2.19$; $DT=1.23$). La media de hiperactividad fue de 1.56 ($DT=2.09$), mientras que los problemas con los iguales mostraron una media de 2.47 ($DT=1.01$). Los problemas de conducta prosocial tuvieron una media de 3.17 ($DT=2.88$), y el factor general del SDQ fue de 10.25 ($DT=5.79$). En cuanto a los subtipos del TDAH, las medias fueron 7.22 ($DT=7.39$) para el inatento, 6.32 ($DT=6.93$) para el hiperactivo y 13.54 ($DT=14.05$) para el combinado.

Tabla 1. Análisis descriptivo de las subescalas y el factor general del SDQ, y los subtipos del ADHD-RS-IV

Variables	M (DT)	Min	Máx
Problemas emocionales	0.86 (1.40)	0	8
Problemas conductuales	2.19 (1.23)	0	7
Hiperactividad	1.56 (2.09)	0	8
Problemas con los iguales	2.47 (1.01)	0	7
Problemas de conducta prosocial	3.17 (2.88)	0	10
Factor general del SDQ	10.25 (5.79)	2	33
Subtipo inatento	7.22 (7.39)	0	30
Subtipo hiperactivo	6.32 (6.93)	0	27
Subtipo combinado	13.54 (14.05)	0	57

Nota: M= Media, DT= Desviación Típica, Min= Mínimo, Máx= Máximo, SDQ = Strengths and Difficulties Questionnaire

En la Tabla 2 se presenta la matriz de correlaciones de Pearson, que muestra los intervalos de confianza entre las subescalas y el factor general del SDQ, así como los

subtipos del ADHD-RS-IV. Los resultados revelaron asociaciones significativas entre los subtipos específicos del TDAH y diferentes dimensiones del funcionamiento psicosocial. El coeficiente de correlación de Pearson, que varía entre -1 y 1, indica la fuerza de la correlación: valores cercanos a 1 indican correlación positiva perfecta, -1 indica correlación negativa, y 0 indica ausencia de correlación significativa. Se clasifica como fuerte (coeficiente > 0.5), moderada (0.3 < coeficiente < 0.5) y débil (coeficiente < 0.3).

Tabla 2. Matriz de correlaciones de Pearson e intervalos de confianza entre las subescalas y el factor general del SDQ, y los subtipos del ADHD-RS-IV

Variables	Subtipo inatento	Subtipo hiperactivo	Subtipo combinado
Problemas emocionales	0.421** (0.345, 0.490)	0.469*** (0.398, 0.535)	0.453*** (0.380, 0.520)
Problemas conductuales	0.295*** (0.213, 0.373)	0.344*** (0.265, 0.419)	0.325*** (0.245, 0.401)
Hiperactividad	0.755*** (0.715, 0.791)	0.835*** (0.806, 0.859)	0.809*** (0.776, 0.837)
Problemas con los iguales	0.283*** (0.200, 0.362)	0.309*** (0.227, 0.386)	0.301*** (0.219, 0.379)
Problemas de conducta prosocial	0.498*** (0.430, 0.562)	0.521*** (0.454, 0.582)	0.519*** (0.452, 0.580)
Factor general del SDQ	0.699*** (0.651, 0.741)	0.519*** (0.452, 0.580)	0.744*** (0.702, 0.781)

Nota: SDQ= Strengths and Difficulties Questionnaire. *** $p < 0.001$

Para el subtipo inatento del TDAH, se encontraron correlaciones significativas con problemas emocionales ($r = 0.421$), problemas conductuales ($r = 0.295$), hiperactividad ($r = 0.755$), dificultades en las relaciones con iguales ($r = 0.283$), problemas de conducta prosocial ($r = 0.498$) y el factor general del SDQ ($r = 0.699$). El subtipo hiperactivo mostró correlaciones significativas con problemas emocionales ($r = 0.469$), problemas conductuales ($r = 0.344$), hiperactividad ($r = 0.835$), dificultades en las relaciones con iguales ($r = 0.309$), problemas de conducta prosocial ($r = 0.521$) y el factor general del SDQ ($r = 0.519$). El subtipo combinado del TDAH mostró correlaciones significativas con problemas emocionales ($r = 0.453$), problemas conductuales ($r = 0.325$), hiperactividad ($r = 0.809$), dificultades en las relaciones con iguales ($r = 0.301$), problemas de conducta prosocial ($r = 0.519$) y el factor general del SDQ ($r = 0.744$).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados revelaron correlaciones significativas entre los tres subtipos específicos del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y los problemas conductuales que interfieren en diferentes ámbitos del individuo, como las conductas disruptivas. Es importante señalar que todas las correlaciones observadas en el estudio son positivas, lo que implica que, a medida que una de las variables asociadas con conductas problemáticas aumenta, los síntomas relacionados con el TDAH también tienden a incrementarse.

En particular, los resultados para el subtipo inatento muestran una correlación moderada con problemas emocionales y conducta prosocial, con coeficientes de $r = 0.421$ y $r = 0.498$, respectivamente. Además, se observa una correlación débil entre los problemas conductuales y las dificultades en las relaciones con iguales, así como una correlación fuerte con la hiperactividad y el factor general del SDQ.

Estos resultados pueden explicarse por las características del subtipo inatento del TDAH, según el DSM-V (2013), que incluye síntomas como la falta de atención en la realización de actividades, la incapacidad para seguir instrucciones, el olvido de tareas y actividades cotidianas, y dificultades para mantener la atención durante períodos prolongados. Estas manifestaciones pueden interferir significativamente en el comportamiento del individuo y en su capacidad para interactuar adecuadamente con los demás, lo que puede contribuir a la aparición de problemas emocionales y conductuales.

Klimkeit (2006) argumenta que las personas diagnosticadas con TDAH suelen mostrar habilidades sociales y de comunicación limitadas, lo que afecta directamente a los problemas emocionales, a las capacidades prosociales y a las dificultades en las relaciones con los demás. Lora (2008) también analizó estos aspectos y encontró que estos individuos tienden a experimentar altos niveles de ansiedad en situaciones sociales y suelen presentar un marcado retraimiento social.

Por otro lado, se observa una correlación fuerte con la hiperactividad. Aunque este resultado podría considerarse inusual, sería relevante continuar el estudio de la muestra para comprender los motivos específicos detrás de estos valores elevados. En contraste, la correlación fuerte con el factor general del SDQ resulta coherente, ya que dicho factor evalúa tanto las habilidades emocionales como las capacidades prosociales, las cuales se ven afectadas por las características previamente señaladas.

En cuanto al subtipo hiperactivo del TDAH, los resultados muestran correlaciones moderadas con problemas emocionales, problemas conductuales y dificultades en las relaciones con los iguales, mientras que las correlaciones son fuertes en las dimensiones de hiperactividad, conducta prosocial y en el factor general del SDQ. Este subtipo se caracteriza por conductas disruptivas, una marcada dificultad para permanecer quieto y una tendencia a actuar impulsivamente (APA, 2013). García

(2014) respalda esta caracterización mediante un estudio que evidencia dificultades en inhibición, cambio, control emocional y regulación del comportamiento en individuos con el subtipo hiperactivo de TDAH, lo que permite comprender las correlaciones observadas en la presente investigación.

La relación con los iguales en el subtipo hiperactivo presenta una correlación moderada, lo cual se explica en parte porque este subtipo genera variables que, según Gadow (2004), pueden facilitar la interacción social, como la sinceridad y el liderazgo. No obstante, Fussell (2005) encontró en su estudio que las habilidades sociales en individuos con TDAH tienden a ser limitadas y que los problemas de comportamiento son comunes y elevados.

En el caso del subtipo combinado, este se define por la coexistencia de conductas propias tanto del subtipo inatento como del hiperactivo, lo cual da lugar a correlaciones moderadas en problemas emocionales, problemas conductuales, relaciones con sus iguales y problemas de conducta prosocial; mientras que las correlaciones son altas en hiperactividad y en el factor general del SDQ. Según Moroi (1987) y Neto (1992), la autoestima en individuos con este subtipo se ve impactada debido a las limitadas habilidades y relaciones sociales, afectando significativamente todas las áreas sociales de la persona. Asimismo, el déficit en el control inhibitorio asociado a este subtipo genera una serie de síntomas y dificultades en la memoria de trabajo, autorregulación, comportamiento y memoria verbal. Esto respalda las observaciones de Moroi y Neto, y además explica la falta de atención observada en estos individuos, que se manifiesta en una dificultad para mantener la concentración en las tareas.

Estos resultados subrayan la importancia de analizar los subtipos específicos del TDAH en su relación con diversos aspectos del funcionamiento psicosocial en niños y adolescentes, indicando además que la hiperactividad podría jugar un rol relevante en la manifestación clínica del TDAH, sin depender del subtipo específico.

REFERENCIAS

- Academy of Child and Adolescent Psychiatry. (2010). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A review of the clinical presentation, diagnosis, and treatment* (49, 9, 884-897). doi:10.1016/j.jaac.2010.06.008
- Anderson, P.J. (2008). Towards a developmental model of executive function. En V. Anderson, R. Jacobs, y P.J. Anderson (Eds.), *Executive functions and the frontal lobes: A lifespan perspective* (pp. 3-22). Psychology Press.
- Antón, D.M. (2012). *TDAH en la infancia y la adolescencia: Concepto, evaluación y tratamiento*. Pirámide Ediciones Sa.
- Barkley, R.A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94. doi:10.1037/0033-2909.121.1.65

Barkley, R.A. (1998). A theory of ADHD: Inhibition, executive functions, self-control, and time. En R.A. Barkley (Ed.), *Attention deficit hyperactivity disorders: A handbook for diagnosis and treatment* (pp. 225-262). Guilford.

Barkley, R.A. (2019). Neuropsychological testing is not useful in the diagnosis of ADHD: Stop it (or prove it)! *The ADHD Report*, 27(2), 1-8. doi:10.1521/adhd.2019.27.2.1

Bauermeister, J.J., Barkley, R.A., Matos, M., Martínez, J.V., Cumba, E., Ramírez, R.R., Reina, G., y Salas, C. (2005). Time estimation and performance on reproduction tasks in subtypes of children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 151-162. doi:10.1207/s15374424jccp3401_14

Carrasco-Chaparro, X. (2022). Sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad: Consolidaciones, actualizaciones y perspectivas. *Revista Médica Clínica las Condes*, 33(5), 440-449. doi:10.1016/j.rmclc.2022.08.001

Catalá-López, F., Peiró, S., Ridao, M., Sanfélix-Gimeno, G., Genova-Maleras, R., y Catalá, M.A. (2012). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder among children and adolescents in Spain: A systematic review and meta-analysis of epidemiological studies. *BMC Psychiatry*, 12, 168. doi:10.1186/1471-244X-12-168

Clerkin, S.M., Halperin, J.M., Marks, D.J., y Policaro, K.L. (2007). Psychometric properties of the Alabama parenting questionnaire-preschool revision. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(1), 19-28. doi:10.1080/15374410709336565

Doyle, A.E., Biederman, J., Seidman, L.J., Weber, W., y Faraone, S.V. (2000). Diagnostic efficiency of neuropsychological test scores for discriminating boys with and without attention deficit-hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(3), 477. doi:10.1037/0022-006X.68.3.477

DuPaul, G., Weyandt, L., O'Dell, S., y Varejao, M. (2009). College students with ADHD: Current status and future directions. *Journal of Attention Disorders*, 13, 234-250. doi:10.1177/1087054709340650

DuPaul, G.J., Power, T.J., Anastopoulos, A.D., y Reid, R. (1998). *ADHD rating scale— IV: Checklists, norms, and clinical interpretation*. Guilford Press.

Ezpeleta, L., de la Osa, N., y Domènech, J.M. (2014). Prevalence of DSM-IV disorders, comorbidity and impairment in 3-year-old Spanish preschoolers. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 49(1), 145-155. doi:10.1007/s00127-013-0683-1

Fussell, J.J., Macias, M.M., y Saylor, C.F. (2005). Social skills and behavior problems in children with disabilities with and without siblings. *Child Psychiatry and Human Development*, 36(2), 227-241. doi:10.1007/s10578-005-4185-6

García, T., González-Castro, P., Pérez, C.R., Cueli, M., y Álvarez, D.Á.G. y L. (2014). Alteraciones del funcionamiento ejecutivo en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad y sus subtipos. *Psicología Educativa*, 20(1), 23-32. doi:10.1016/j.pse.2014.05.003

Gioia, G.A., Andrews, K., y Isquith, P.K. (1996). *Behavior rating inventory of executive function-preschool version (BRIEF-P)*. Psychological Assessment Resources Odessa.

Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586. doi:10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x

Groves, N.B., Wells, E.L., Soto, E.F., Marsh, C.L., Jaisle, E.M., Harvey, T.K., y Kofler, M.J. (2022). Executive functioning and emotion regulation in children with and without ADHD. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 50(6), 721–735. doi:10.1007/s10802-021-00883-0

Halperin, J.M. y Marks, D.J. (2019). Practitioner review: Assessment and treatment of preschool children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60, 930–943.

Haque, U.M., Kabir, E., y Khanam, R. (2023). Early detection of pediatric and adolescent obsessive-compulsive, separation anxiety and attention deficit hyperactivity disorder using machine learning algorithms. *Health Information Science and Systems*, 11, 31. doi:10.1007/s13755-023-00232-z

Klimkeit, E., Graham, C., Lee, P., Morling, M., Russo, D., y Tonge, B. (2006). Children should be seen and heard: Self-report of feelings and behaviors in primary-school-age children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 10(2), 181–191. doi:10.1177/1087054706289926

Klingberg, T., Fernell, E., Olesen, P.J., Johnson, M., Gustafsson, P., Dahlstrom, K., Gillberg, C.G., Forssberg, H., y Westerberg, H. (2005). Computerized training of working memory in children with ADHD—a randomized, controlled trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44(2), 177–186.

Krull, K.R. y Chan, E. (2019). Attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents: Clinical features and diagnosis. *UpToDate*, Waltham MA. Accedido el 29 de abril.

Lavigne, R. y Romero, J.F. (2010). *ADHD, what is it? What causes it? How to evaluate it and treat it?* Madrid: Pirámide.

Lora, J.A. y Moreno, I. (2008). Perfil social de los subtipos del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Apuntes de Psicología*, 26(2), 317–329. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/264>

Marín-Méndez, J.J., Borra-Ruiz, M., Álvarez-Gómez, M., McGoey, K.E., y Soutullo, C. (2019). Normative ADHD-RS-preschool data in a community sample in Spain. *Journal of Attention Disorders*, 23(6), 615–623. doi:10.1177/1087054715625300

Martel, M., Nikolas, M., y Nigg, J.T. (2007). Executive function in adolescents with ADHD. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(11), 1437–1444. doi:10.1097/chi.0b013e31814cf953

Marton, I., Wiener, J., Rogers, M., Moore, C., y Tannock, R. (2009). Empathy and social perspective taking in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(1), 107–118. doi:10.1007/s10802-008-9262-4

Matza, L.S., Paramore, C., y Prasad, M. (2005). A review of the economic burden of ADHD. *Cost Effectiveness and Resource Allocation*, 3, 5.

McGoey, K.E., DuPaul, G.J., Haley, E., y Shelton, T.L. (2007). Parent and teacher ratings of attention-deficit/hyperactivity disorder in preschool: The ADHD rating scale-IV preschool version. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(4), 269–276. doi:10.1007/s10862-007-9048-y

Memarmoghaddam, M., Torbati, H.T., Sohrabi, M., Mashhadi, A., y Kashi, A. (2016). Effects of a selected exercise program on executive function of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Medicine and Life*, 9(4), 373–379.

Miranda, A. y Soriano, M.S. (2010). Effective psychosocial treatments for attention deficit hyperactivity disorder. *Información psicológica*, 100, 100-114.

Molina, J. (2022). La medida del TDAH en preescolar y su impacto en la vida del niño. Recuperado de <https://hdl.handle.net/11000/29199>

Moroi, K. (1987). Loneliness and self-consciousness in high-school students. *Japanese Journal of Psychology*, 56(4), 237-240.

Navarro-Soria, I., Real-Fernández, M., Lavigne-Cerván, R., García-Fernández, J.M., y Piqueras, J.A. (2019). Predictive capacity of the Spanish Neuropsychological Assessment of Executive Functions Battery when diagnosing child ADHD. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 153-161. doi:10.14349/rlp.2019.v51.n3.2

Neale, B.M., Medland, S.E., Ripke, S., Asherson, P., Franke, B., Lesch, K.P., Faraone, S.V., Nguyen, T.T., Schäfer, H., Holmans, P., Daly, M., Steinhausen, H.C., Freitag, C., Reif, A., Renner, T.J., Romanos, M., Romanos, J., Walitza, S., Warnke, A., Meyer, J., ... Psychiatric GWAS Consortium: ADHD Subgroup. (2010). Meta-analysis of genome-wide association studies of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American*.

Neto, F. (1992). Loneliness among Portuguese adolescents. *Social Behavior and Personality*, 20(1), 15-21.

Nieves-Fiel, M.I. (2015). Tratamiento cognitivo-conductual de un niño con TDAH no especificado. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(2), 163-168.

Nigg, J.T., Stavro, G., Ettenhofer, M., Hambrick, D.Z., Miller, T., y Henderson, J.M. (2005). Executive functions and ADHD in adults: Evidence for selective effects on ADHD symptom domains. *Journal of Abnormal Psychology*, 114(4), 706-717. doi:10.1037/0021-843X.114.3.706

Nouri, A. y Tabanfar, Z. (2024). Detection of ADHD Disorder in Children using Layer-wise Relevance Propagation and Convolutional Neural Network: an EEG Analysis. *Frontiers Biomed Technol*, 11(1), 14-21.

Portellano, J.A. (2014). *Neuropsychology of Attention, Executive Functions and Memory*. Madrid: Síntesis.

Rabinovici, G.D., Stephens, M.L., y Possin, K.L. (2015). Executive dysfunction. *Continuum*, 21, 646-659. doi:10.1212/01.Con.0000466658.05156.54

Rajaprakash, M., y Leppert, M.L. (2022). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Pediatrics in review*, 43(3), 135-147. doi:10.1542/pir.2020-000612

Rojas, M.T., Mulas, F., Gandía, R., y Ortiz, P. (2022). Enfoque terapéutico del trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *MEDICINA*, 82(Supl. III), 51-56.

Rubia, K., Smith, A., Brammer, M., y Taylor, E. (2007). Performance of children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) on a test battery for impulsiveness. *Child Neuropsychology*, 30, 659-695. doi:10.1080/09297040600770761

Servera, M. (2005). Barkley's self-regulatory model applied to attention deficit hyperactivity disorder: a review. *Revista de Neurología*, 40, 358-368.

Sherman, E.M. y Brooks, B.L. (2010). Behavior rating inventory of executive function-preschool version (BRIEF-P): Test review and clinical guidelines for use. *Child Neuropsychology*, 16(5), 503-519. doi:10.1080/09297041003679344

Simon, V., Czobor, P., Balint, S., Meszaros, A., y Bitter, I. (2009). Prevalence and correlates of adult attention-deficit hyperactivity disorder: meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry*, 194(3), 204–211. doi:10.1192/bjp.bp.107.048827

Sonuga-Barke, E., Taylor, E., Sembi, S., y Smith, J. (1992). Hyperactivity and delay aversion—I. the effect of delay on choice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(2), 387–398. doi:10.1111/j.1469-7610.1992.tb00874.x

Thapar, A. y Cooper, M. (2016). Attention deficit hyperactivity disorder. *The Lancet*, 387(10024), 1240–1250. doi:10.1016/s0140-6736(15)00238-x

Vacher, C., Romo, L., Dereure, M., Soler, M., Picot, M.C., y Purper-Ouakil, D. (2022). Efficacy of cognitive behavioral therapy on aggressive behavior in children with attention deficit hyperactivity disorder and emotion dysregulation: Study protocol of a randomized controlled trial. *Trials*, 23, 124.8.

Villegas, V.P. y Tulcanazo, G.M. (2023). Detección temprana de Trastornos y Alteraciones del Desarrollo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 2618-2646. doi:10.37811/cl_rcm.v7i3.6367

Wilens, T.E., Stone, M., Lanni, S., Berger, A., Wilson, R.L.H., Lydston, M., y Surman, C.B. (2024). Treating Executive Function in Youth With Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Review of Pharmacological and Non-Pharmacological Interventions. *Journal of Attention Disorders*, 28(5), 751-790. doi:10.1177/10870547231218925

Willcutt, E.G., Doyle, A.E., Nigg, J.T., Faraone, S.V., y Pennington, B.F. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1336–1346. doi:10.1016/j.biopsych.2005.02.006

Wolf, L., Simkowitz, P., y Carlson, H. (2009). College students with attention-deficit hyperactivity disorders. *Current Psychiatry Reports*, 11, 415-421. Recuperado de doi:10.1007/s11920-009-0062-5

CAPÍTULO 55

¿INFLUYEN LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO?: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

IGNASI NAVARRO SORIA, MARÍA IÑESTA JACOBO, JOSÉ MARÍA ESTEVE FAUBEL, Y
CARMEN MAÑAS VIEJO
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

El avance tecnológico ha cambiado el aprendizaje, reemplazando la memorización por la gestión crítica de información. Antes centrada en teoría, la educación actual requiere habilidades de evaluación y aplicación, con modelos flexibles que incluyan herramientas digitales (Mayar et al., 2023). Las metodologías activas impulsan la participación y autonomía del alumnado (Navarro et al., 2023), sustituyendo la enseñanza tradicional por enfoques cooperativos (Gurrutxaga, 2022) y demandando estrategias que respondan a las necesidades del alumnado (Martaida et al., 2017).

Ante estos desafíos, han surgido métodos como el aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 1994), el aprendizaje basado en proyectos (Blank, 1997), problemas (Prieto, 2006) y juegos (González-González, 2015), siendo escasa la investigación en el contexto universitario. Esta revisión explora el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que inicia el aprendizaje al resolver problemas reales (Hung et al., 2008) y desarrolla competencias clave (Al-Busaidi y Al-Seyabi, 2021).

Este estudio tiene como objetivo hacer un análisis de investigaciones recientes sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la educación universitaria, enfocándose en el Trabajo de Fin de Grado (TFG). Se evaluará el impacto del ABP en el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes, con el fin de evidenciar su efectividad para optimizar el aprendizaje y consolidar conocimientos.

METODOLOGÍA

Esta revisión sistemática utiliza el modelo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) para identificar, seleccionar y evaluar artículos de investigación de calidad relevantes para un metaanálisis.

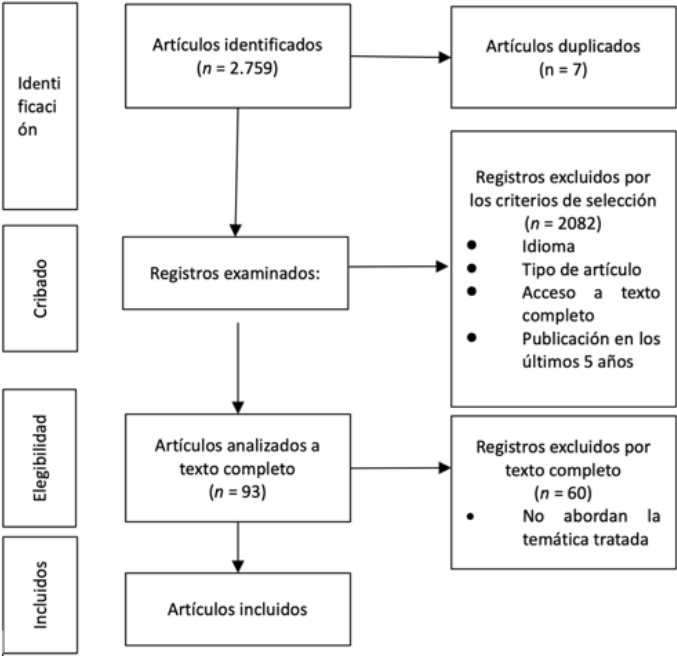
Criterios de inclusión, según Aldeguez et al. (2023):

- Artículos científicos en WOS o Scopus.
- Publicaciones de los últimos cinco años.
- Documentos redactados en español o inglés.
- Artículos con acceso al texto completo.

• Estudios sobre el ABP en educación universitaria, evaluando su impacto en rendimiento académico, motivación y eficacia del aprendizaje.

Se realizó una primera lectura de títulos y resúmenes en los repositorios WOS y Scopus, utilizando las palabras clave: "PBL" o "problem-based learning" o "service-based learning" o "project-based learning" y "university" o "higher education" o "vocational training" o "undergraduate training" y "motivation" o "knowledge acquired" o "interaction with teachers" o "interaction with peers" o "communication skills" o "socioemotional skills" or "academic performance". Estas fueron seleccionadas para la búsqueda en WOS y Scopus, aplicándose los criterios de inclusión previamente establecidos y excluyendo los que no lo cumplían.

Figura 1. Diagrama de flujo de selección de los artículos



RESULTADOS

Selección y extracción de datos

En la primera búsqueda, se utilizaron "PBL", "problem-based learning", "university" y "motivation for learning", resultando en 32 artículos, reducidos a 15 tras aplicar criterios de selección, con 7 duplicados. Se añadieron términos como "project-based learning", "higher education" y "academic performance", obteniendo 1468 en WOS y 1291 en Scopus. Filtrando por los últimos cinco años, acceso abierto y en inglés o español, se obtuvieron 347 en WOS y 330 en Scopus,

totalizando 667. Después de leer títulos y resúmenes, quedaron 50 en WOS y 43 en Scopus, con 7 duplicados. Se seleccionaron 33 artículos finales: 17 sobre rendimiento académico con PBL, 12 sobre motivación y 4 sobre beneficios en educación superior.

A continuación, se muestra el diagrama de flujo que se asocia a la selección de artículos recientemente mencionada (Grafico 1).

Con el diagrama de búsqueda y selección, se realizará un análisis cualitativo de los 33 estudios seleccionados. Este evaluará la procedencia, tipo de muestra, instrumentos de medición y resultados. A partir de esta evaluación, se relacionarán los hallazgos con los beneficios del ABP en rendimiento académico y desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes universitarios.

Análisis cualitativo

Para el análisis cualitativo, se considerarán cuatro variables: procedencia, año de publicación, muestra y metodología.

La mayoría de los artículos provienen de Asia ($n=16$), especialmente de Indonesia y Arabia Saudí ($n=4$ cada uno). Europa aporta 9 artículos, de los cuales 6 son de España. América del Norte y del Sur contribuyen con 6 estudios, y Etiopía y Australia tienen 1 cada uno. Asia lidera con el 48,48%, seguida de Europa (27,27%), América (18,18%) y África y Oceanía (3,03%). Todos los continentes han realizado al menos un estudio sobre ABP.

Se observa un aumento notable de artículos desde 2020, con 10 publicaciones en 2023 y 9 en 2022 y 2021. Este incremento se relaciona con la búsqueda de metodologías de aprendizaje durante la pandemia de COVID-19, priorizando el aprendizaje efectivo y promoviendo el uso de ABP.

La mayoría de los estudios ($n=26$, 78,79%) se centran en el ámbito universitario. Un 6,06% investiga cómo se enseña el ABP a docentes y un 15,15% se ocupa de otras etapas educativas. La mayoría compara un grupo control con métodos tradicionales y un grupo experimental que aplica ABP, mientras que algunos se centran solo en ABP, permitiendo a los estudiantes evaluar sus beneficios académicos y personales.

El ABP y el ámbito universitario: ¿qué beneficios proporciona?

Los documentos analizados sobre ABP en educación universitaria abordan objetivos variados: mejora del rendimiento académico, desarrollo de competencias relacionales y habilidades de resolución de problemas. Algunos estudios destacan fortalezas y debilidades del ABP, mientras que otros exploran su impacto en habilidades socioemocionales mediante comparaciones metodológicas y encuestas de satisfacción, como veremos a continuación.

El ABP y el rendimiento académico del alumnado

Los artículos que estudian el rendimiento académico mediante ABP suelen comparar un grupo control con uno experimental, utilizando pre-tests y post-tests. Las herramientas empleadas incluyen el test de rangos de Wilcoxon (Cuenca et al., 2023), análisis estadísticos con IBM SPSS (Cortez et al., 2021), escalas de evaluación odontológica (Al-Thomali, 2021), la escala de Likert de cinco puntos (Almulla, 2019) y cuestionarios ad hoc (Navarro et al., 2023).

Algunos artículos aplican ABP sin comparación de grupos utilizando encuestas. Todos coinciden en que el ABP mejora el rendimiento académico al consolidar mejor los contenidos.

El ABP, las habilidades socioemocionales y la resolución de problemas

En estudios sobre habilidades socioemocionales mediante PBL, se usan encuestas de satisfacción con respuestas abiertas (Trust et al., 2023), escalas Likert (Farida M., 2023) y encuestas de comunicación (Chung et al., 2016). Otros instrumentos incluyen cuestionarios ad hoc (Girma et al., 2022), rúbricas (Baluarte y Ramírez, 2022), escalas DUA (Jeon y Park, 2021) e informes académicos (Gurrutxaga, 2022). Los resultados destacan el papel motivador del PBL en el aprendizaje colaborativo y su mejora en habilidades sociocognitivas (Fitriani et al., 2020).

El ABP: puntos fuertes y puntos débiles

Se han analizado artículos que abordan directamente el ABP, destacando sus beneficios, conductas necesarias para su implementación, aspectos de mejora y comparativas entre métodos. Por ejemplo, Do Na Chi (2023) evaluó los beneficios del ABP en la experiencia estudiantil mediante el modelo SMART, mientras que Al-Busaidi y Al-Seyabi (2021) utilizaron un cuestionario para recoger percepciones de los estudiantes. La tipología más común es la revisión bibliográfica que contrasta estudios actuales sobre la validez del ABP en la enseñanza (Dolmans, 2019).

Los estudios confirman que el ABP mejora el rendimiento académico y las habilidades socioemocionales del alumnado.

Tabla 1. Análisis artículos

Autores	Título	Muestra	Competencias	Objetivos	Instrumentos	Resultados
Torrey Trust, Robert W Maloy and Sharon Edwards (2023) EEUU (América)	<i>College student engagement in OER design projects: Impacts on attitudes, motivation, and learning</i>	N= 69 estudiantes universitarios de educación	Habilidades socioemocionales	Conocer la influencia del ABP en motivación y aprendizaje.	Encuesta de satisfacción con respuesta múltiple y preguntas abiertas	PBL en diseño OER mejora la motivación del alumnado.

Tabla 1. Análisis artículos (continuación)

Autores	Título	Muestra	Competencias	Objetivos	Instrumentos	Resultados
Yun Jin Kim, PhD (2023) Malasia (Asia)	<i>The PBL teaching method in neurology education in the traditional Chinese medicine undergraduate students</i>	N= 86 estudiantes universitarios N= 43 grupo control N= 43 grupo experimental (PBL)	Rendimiento académico	Evaluar si el ABP mejora el interés por aprender.	Pruebas teórico prácticas iguales para ambos grupos	Grupo PBL obtuvo mejores calificaciones que el grupo convencional.
Do Na Chi (2023) Vietnam (Asia)	<i>Benefits of Implementing Project-Based Learning in An English for Business Course</i>	N = 30 estudiantes universitarios	Beneficios del ABP	Investigar la implementación del ABP y sus beneficios.	Modelo SMART.	Implementación del ABP mejora el desarrollo personal, profesional y social.
Aida Guerra, Bente Nørgaard, Xiangyun Du (2023) Colombia (América)	<i>University Educators' Professional Learning in a PBL Pedagogical Development Programme</i>	N = 23 docentes	Rendimiento académico	Investigar procesos y resultados de educadores en un programa de desarrollo profesional para implementar ABP.	Encuestas sobre actividades previas con preguntas abiertas.	Resultados positivos con mayor implicación por parte de los participantes.
Farida M., Febri P., Fenny M., Siti K., Rima F., Ririen A. (2023) Indonesia (Asia)	<i>Project-Based Learning Model Development Using Flipped Classroom for Drawing Learning in College</i>	No se concreta un número exacto de muestra	Habilidades socioemocionales	Desarrollar un modelo de ABP en aula invertida para clases de dibujo.	Cuestionarios de motivación y satisfacción, escala Likert	Mayor motivación e implicación del alumnado en las actividades.
Zehra F., Duman B. (2023) Turquía (Asia)	<i>The effect of problem-based learning on problem solving skills in English language teaching</i>	N = 46 estudiantes universitarios	Resolución de problemas	Establecer el efecto del PBL en habilidades de resolución de problemas.	Pre-test post-test para cada lección	PBL contribuye al desarrollo de habilidades lingüísticas, académicas y de resolución de problemas.
Cuenca A., Romero C., Pérez S., Marcilla E. (2023) España (Europa)	<i>Emociones y adquisición de conocimiento sobre la luz y los colores mediante un aprendizaje basado en proyectos en educación primaria</i>	N = 32 alumnos de Ed. Primaria N = 16 de 5º de Primaria. N = 16 de 6º de Primaria	Rendimiento académico	Analizar una intervención ABP en alumnado de 5.º y 6.º de Primaria.	Prueba de Shapiro-Wilk y prueba de rangos de Wilcoxon	ABP influye positivamente en la adquisición de conocimientos
Girma S., Girma D., Habtie E. (2022) Etiopía (África)	<i>Problem based learning approach increases the academic satisfaction of health science students in Ethiopian universities: a comparative cross sectional study</i>	N = 850 estudiantes universitarios	Habilidades socioemocionales	Comparar satisfacción académica con métodos PBL y LBL.	Cuestionario estructurado y autoadministrado adaptado de estudios similares previos	Mayor satisfacción académica en estudiantes de PBL que en LBL.

Tabla 1. Análisis artículos (continuación)

Autores	Título	Muestra	Competencias	Objetivos	Instrumentos	Resultados
Baluart C. , Ramírez O. (2022) Perú (América)	<i>Feedback Model when Applying the Evaluation by Indicators in the Development of Competences through Problem based Learning in a Systems Engineering Course</i>	N = 35 estudiantes universitarios en el semestre de 2020 N = 57 estudiantes universitarios en el semestre de 2021	Habilidades socioemocionales	Analizar incidencias y tomar decisiones mediante ABP.	Diseño cuasiexperimental sin grupo control, rúbrica	PBL aumenta motivación, conocimiento del área y trabajo en equipo.
Sánchez-Rivas,E., Núñez M., Valenzuela T., Rodríguez J. (2022) España (Europa)	<i>Percepción del alumnado universitario respecto al aprendizaje basado en proyectos con tecnología.</i>	N = 120 estudiantes universitarios de Ed. Primaria	Habilidades socioemocionales	Conocer percepción del alumnado sobre ABP mediado por tecnología.	Cuestionario y codificación cuantitativa, sobre ellas correlación de Pearson	ABP con tecnología reporta alta satisfacción entre el alumnado.
Trujillo M., Flores E. (2022) Perú (América)	<i>Aprendizaje basado en proyectos para la mejora de la competencia investigativa de estudiantes universitarios</i>	N = 325 estudiantes de E. Superior	Rendimiento académico	Implementar ABP para mejorar competencia investigativa en Ciencias de la Salud.	Guía para analizar portafolios digitales y discusión para docentes	Eficacia de ABP en habilidades investigativas con seguimiento docente activo.
Gurrutxaga I. (2022) España (Europa)	<i>Aprendizaje basado en proyectos: una metodología para activar el compromiso, la motivación y el interés en las aulas de Ciencia Política</i>	No se concreta un número exacto de muestra. Alumnado universitario	Habilidades socioemocionales	Mostrar cómo las metodologías cooperativas incrementan el interés y el deseo de aprender..	El alumnado debe realizar tres informes en una lógica de andamiaje inductiva que permite un avance del conocimiento sobre el caso y los contenidos de la asignatura	Evidencias cuantitativas muestran mayor interés con el modelo en comparación con el grado.
Jeon J., Park S. (2021) Corea (Asia)	<i>Self-Directed Learning versus Problem-Based Learning in Korean Nurse Education: A Quasi-Experimental Study</i>	N = 110 estudiantes de enfermería	Habilidades socioemocionales	Comparar SDL y PBL para ver cuál favorece la motivación.	Escala DUA (45 preguntas)	Puntuación de motivación del grupo SDL fue menor que la del grupo PBL.
Nasution, M. Mohamed A. (2021) Indonesia (Asia)	<i>Pre-service teachers' perception on the implementation of project-based learning in mathematics class</i>	N = 63 estudiantes universitarios de Educación	Habilidades socioemocionales	Conocer percepción del alumnado sobre PBL en enseñanza y aprendizaje.	Cuestionario cerrado con respuestas alternativas	PBL incrementa motivación e interés en el aprendizaje.

Tabla 1. Análisis artículos (continuación)

Autores	Título	Muestra	Competencias	Objetivos	Instrumentos	Resultados
Cortez A., Navarro O., Ortega A., Hernández L. (2021)	<i>Rendimiento Académico de Estudiantes Universitarios en Asignaturas de las Ciencias Morfológicas: Uso de Aprendizajes Activos Basados en Problemas (ABP)</i>	N = 100 alumnos universitarios N= 50 grupo control N= 50 grupo experimental	Rendimiento académico	Determinar impacto de ABP en rendimiento académico.	Análisis estadístico con IBM SPSS y Test de estudiante (p<0,05)	Grupo ABP mostró mejor rendimiento académico que el grupo control.
Chile (América)						
Mohammed A., Gameil A. (2021)	<i>The Effect of Digital Technology Integration on Students' Academic Performance through Project-Based Learning in an E-Learning Environment</i>	N = 200 estudiantes universitarios de la facultad de Educación que tomaban la misma asignatura	Rendimiento académico	Evaluar efecto de integración de tecnología digital en ABP.	Cuestionario con enfoque cualitativo	Uso de tecnología digital en ABP facilita comunicación y colaboración efectiva, mejorando resultados.
Arabia Saudí (Asia)						
Al-BusaidiS., Al-Seyabi F. (2021)	<i>Project-based Learning as a Tool for Student Teachers' Professional Development: A Study in an Omani EFL Teacher Education Program</i>	N = 146 estudiantes de pregrado	Beneficios del PBL	Explorar percepciones de estudiantes sobre PBL en su curso	Cuestionario sobre percepciones	El PBL ofrece un marco para que los estudiantes contextualicen decisiones curriculares y apliquen el contenido.
Omán (Asia)						
Al-Thomali, Y. (2021)	<i>The Effect of Active Learning with Block and Problem Based Learning on Motivation, and Academic Performance of Dental Students - A Prospective Study</i>	Estudiantes de primer año (n=20), segundo año (n=20) y tercer año (n=19)	Rendimiento académico Habilidades socioemocionales	Evaluar impacto del aprendizaje activo en la motivación y rendimiento académico de los estudiantes de odontología	Formulario de evaluación de seis escalas	El ABP mejora motivación, participación activa y rendimiento estudiantil.
Arabia Saudí (Asia)						
Wijnia, L., Servant-Miklos, V. (2019)	<i>Behind the times: a brief history of motivation discourse in problem-based learning</i>	No hay una muestra concreta, ya que se trata de una revisión bibliográfica	Habilidades socioemocionales	Estudiar aspectos motivacionales del PBL	Análisis de estudios previos	La investigación ayuda a enfocar la definición y efectividad del PBL.
Canadá (América)						
Almulla, M. (2019)	<i>The Efficacy of Employing Problem-Based Learning (PBL) Approach as a Method of Facilitating Students' Achievement</i>	N = 88 estudiantes universitarios	Rendimiento académico	Investigar influencia del PBL en logros de estudiantes	Cuestionarios cuantitativo, escala a Likert	El PBL afecta positivamente los logros y habilidades socioemocionales.
Arabia Saudí (Asia)						

Tabla 1. Análisis artículos (continuación)

Autores	Título	Muestra	Competencias	Objetivos	Instrumentos	Resultados
Xunqian L.,Yang Y., WsHo J. (2022)	<i>Students' Sense of Belonging and Academic Performance via Online PBL: A Case Study of a University in Hong Kong during Quarantine</i>	N= 44 estudiantes universitarios N= 22 grupo control N= 22 grupo experimental	Rendimiento académico Habilidades socioemocionales	Examinar aprendizaje autónomo y participación activa	Tres fuentes de datos: pruebas de logro, escala de comunidad eN aula, y discusión en grupo focal.	El ABP mejora resultados académicos y compromiso estudiantil en línea.
Leavy, J. E., Bona, M. D., Nelson, B., Leaversuch, F. (2022)	<i>A comparison of face-to-face and fully online problem-based learning: Student results and staff experiences, 2014-2020</i>	Los datos fueron desidentificado s y no se disponía de datos demográficos.	Rendimiento académico	Informar resultados estudiantiles y experiencia del personal en PBL	Estadísticas descriptivas y pruebas t de muestras independientes	Mejora en habilidades de pensamiento crítico e investigación independiente.
Jdaitawi, M (2020)	<i>The Effect of Using ProblemBased Learning upon Students' Emotions towards Learning and Levels of Communication Skills in Three Different Disciplines</i>	N = 180 estudiantes universitarios N= 90 grupo control N= 90 grupo experimental	Rendimiento académico Habilidades socioemocionales	Mejorar habilidades de comunicación y emociones positivas hacia el aprendizaje	Encuesta de habilidades de comunicación desarrollada por Chung et al. (2016)	Grupo ABP mostró puntajes más altos en habilidades de comunicación y motivación.
Pan, G., Seow, P. S., Shankaraman , V., Koh, K (2021)	<i>An exploration into key roles in making project-based learning happen: Insights from a case study of a university</i>	N= 26 estudiantes universitarios	Puntos fuertes y débiles del ABP	Abordar la brecha de conocimiento en la literatura sobre el PBL para mejorar su adopción	Entrevistas y datos secundarios (informes de estudiantes)	Identificación de roles clave que profesor y estudiantes pueden desempeñar en PBL.
Sánchez-Romero, J. L., Jimeno-Morenilla, A., Pertegal-Felices. M. L., & Mora-Mora, H. (2019)	<i>Design and Application of Project-Based Learning Methodologies for Small Groups Within Computer Fundamentals Subjects</i>	N= 77 estudiantes universitarios N= 37 grupo control N= 40 grupo experimental	Rendimiento académico	Evaluar si PBL es mejor que la metodología tradicional para grupos pequeños	Examen de problemas al final de curso, misma prueba para ambos grupos	El grupo ABP mejoró 2.0 puntos respecto al grupo control (0.06), con diferencia significativa.
Guerra, A.; Jiang, D.; Du, X (2022)	<i>Student Agency for Sustainability in a Systemic PBL Environment. Sustainability</i>	N= 169 estudiantes universitarios	Habilidades socioemocionales	Explorar la percepción de agencia en sostenibilidad y PBL sistémico	Encuesta cualitativa y entrevistas individuales	Encuesta cualitativa y entrevistas individuales
Jaiswal, A.; Karabiyik, T.; Thomas, P.; Magana, A. (2021)	<i>Characterizing Team Orientations and Academic Performance in Cooperative Project-Based Learning Environments</i>	N = 113 estudiantes universitarios	Habilidades socioemocionales	Investigar efectividad de ABP en el desarrollo de relaciones interpersonales	Análisis temático a priori cualitativo	Enfoques cooperativos en PBL son efectivos para desarrollar habilidades de trabajo en equipo.

Tabla 1. Análisis artículos (continuación)

Autores	Título	Muestra	Competencias	Objetivos	Instrumentos	Resultados
Diana H. J. M. Dolmans (2019)	<i>How theory and design-based research can mature PBL practice and research</i>	No hay una muestra concreta, ya que se trata de una revisión bibliográfica	Análisis y beneficios del PBL en universidad	Analizar el PBL para mejorar su aplicación en educación	Revisión sistemática y bibliográfica sobre ABP.	Adaptación del PBL a principios de aprendizaje contextual, constructivo, autodirigido y colaborativo.
Amerstorfer, C., M Freiin von Münster-Kistner, C. (2021)	<i>Student Perceptions of Academic Engagement and Student-Teacher Relationships in Problem-Based Learning</i>	N= 34 estudiantes universitarios	Rendimiento académico Habilidades socioemocionales	Explorar el impacto del PBL en la participación académica y relaciones estudiante-docente	Cuestionario sobre percepción del compromiso académico	Se amplían teorías sobre aprendizaje autorregulado de nivel individual a grupal.
Polonia (Europa)		N= 132				
Fitriani, A., Zubaidah, S., Susilo, H., Al Muhdhar, M. H (2020)	<i>The Effects of Integrated Problem-Based Learning, Predict, Observe, Explain on Problem-Solving Skills and Self-Efficacy</i>	estudiantes de secundaria N= 36 grupo PBL N= 30 grupo POE N= 34 grupo PBLPOE N= 32 grupo tradicional	Habilidades de resolución de problemas	Evaluar la efectividad de PBL, POE y PBLPOE en la resolución de problemas y autoeficacia	Plan de estudios, planes de lecciones, hojas de trabajo, una prueba de ensayo y hojas de observación del docente	PBL combinado con POE mejora significativamente e las habilidades de resolución de problemas.
Indonesia (Asia)						
Goyal, M., Gupta, C., Gupta, V. (2022)	<i>A meta-analysis approach to measure the impact of project-based learning outcome with program attainment on student learning using fuzzy inference systems</i>	N= 615 estudiantes universitarios	Rendimiento académico	Evaluar el impacto de PBL en educación superior, ingeniería.	Sistema de evaluación que evalúa estándares de enseñanza y aprendizaje efectivos.	PBL en educación superior fomenta la conciencia de sostenibilidad.
Suecia-Madrid (Europa)						
Navarro-Soria, et al (2024)	<i>La eficacia del ABP en la experiencia universitaria: un análisis desde la perspectiva del alumnado</i>	N= 50 alumnos/as N= 25 grupo control N= 25 grupo experimental (ABP)	Rendimiento académico Habilidades Socioemocionales	Evaluar eficacia del ABP en grados de Magisterio de Infantil y Primaria	Cuestionario ad hoc y adaptación de Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez	ABP influye en aspectos socioemocionales, pero sin diferencias en rendimiento académico.
España (Europa)						
Navarro Soria, et al. (2023)	<i>¿Sería efectivo el ABP en Educación Primaria? Una revisión sistemática</i>	No se contempla muestra	Rendimiento académico Habilidades socioemocionales	Analizar estudios sobre ABP y su relación con rendimiento y motivación	Método PRISMA para análisis cuantitativo	ABP es adecuado para desarrollar habilidades socioemocionales y mejorar rendimiento académico.
España (Europa)						

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Tal y como se ha explicitado al inicio de este documento, el propósito de este es efectuar una revisión bibliográfica de las fuentes de información más actuales enfocadas al desarrollo del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el ámbito universitario, principalmente enfocado a la asignatura del Trabajo de Fin de Grado

(TFG), para el cual se han tomado como referencia los artículos relacionados con el rendimiento académico, las habilidades socioemocionales y los beneficios de la metodología ABP, principalmente con estudios cuya muestra de análisis esté enfocada a la etapa universitaria.

En la primera búsqueda de información, al introducir simplemente los parámetros “PBL o Problem-based Learning”, “university” y “motivation”, apenas se contemplaron más de 8 artículos válidos que no se repitieran entre sí. Por este motivo, se decidió ampliar la búsqueda con la inclusión de otros parámetros que también presentan relación con el ámbito de estudio, lo que nos proporcionó un número mucho más elevado de artículos en los repositorios de WOS y Scopus. Tras la aplicación de los criterios de selección y una lectura completa de los artículos, esta búsqueda dio lugar a 33 artículos, que son los estudios que se han seleccionado para esta revisión.

En el análisis de los artículos, pudo comprobarse cómo existe un número semejante en cuanto a los estudios llevados a cabo tanto en Asia como en Europa, siendo la primera quien reúne una cantidad superior de artículos relacionados con el ABP. En Nuevos caminos en las prácticas innovadoras docentes del ecosistema educativo, capítulo 15, Navarro et al. (2023) ya nos expuso que en Asia existe un mayor número de investigaciones enfocadas al ejercicio del ABP, en Indonesia. En la actualidad no existe una investigación que aborde este hecho observado, pero la razón puede ubicarse en una pronta expansión del método y, en consecuencia, un mayor conocimiento de este. Lo mismo ocurre en lo que se refiere al año de publicación de los artículos seleccionados, en lo cual se observa un notable incremento de estos a partir del año 2021, en especial durante este último año, el 2023.

No obstante, si incidimos en los resultados obtenidos durante esta revisión bibliográfica, se observa que en todos los estudios se concluye positivamente que el ABP es un método adecuado tanto para la mejora del rendimiento académico como para el desarrollo de las habilidades socioemocionales, en especial, aquellas referidas a la motivación e interés del alumnado. Por un lado, los beneficios proporcionados al rendimiento académico del alumnado tienen su razón en la gran implicación de los discentes en la resolución de los problemas. A través de esta metodología, los estudiantes pueden estructurar su aprendizaje y establecer conexiones realistas entre un contexto específico y los resultados obtenidos (Susanti et al., 2019). El ABP contiene tareas complejas que se fundamentan en proyectos basados en preguntas y problemas desafiantes, lo cual provoca que el estudiantado diseñe, resuelva problemas, tome decisiones, investigue, así como provoca que trabajen de forma independiente (Nasution, Ahmad, y Mohamed, 2021). Así pues, de un modo intrínseco, la motivación también juega un papel fundamental dentro de la mejora del rendimiento académico y viceversa, pues si involucramos al alumnado dentro de un

método que proporciona resultados positivos en el aprendizaje y vida estudiantil, éstos obtienen una comprensión mayor sobre la temática o problema concreto, así como profundizan en su aprendizaje para fortalecer el conocimiento sobre el tema a investigar, un hecho que provoca un aumento en su motivación por aprender (Al-Busaidi y Al-Seyabi, 2021).

A modo de conclusión, destacar que, entre las limitaciones más observadas dentro de esta revisión, es la ausencia de un gran número de estudios que avalen la relación del ABP y de otras metodologías activas con el ámbito universitario, dado que son muchas las universidades que siguen implementando métodos tradicionales en esta etapa educativa, lo cual limita las capacidades de aprendizaje del alumnado. Por todo ello, a modo de prospectiva, sería muy interesante profundizar sobre este tipo de metodologías en investigaciones futuras, bien derivarlas a nuevas áreas curriculares o adaptándolas a las diferentes capacidades de aprendizaje, siendo conscientes del impacto, a largo plazo, de implementar este tipo de metodologías en las aulas universitarias.

REFERENCIAS

- Ahedo-Gurrutxaga, I. (2022). Aprendizaje basado en proyectos: una metodología para activar el compromiso, la motivación y el interés en las aulas de Ciencia Política. *Revista Española de Ciencia Política*, 60, 197-224.
- Al-Abdullatif, A.M. y Gameil, A.A. (2021). The effect of digital technology integration on students' academic performance through project-based learning in an e-learning environment. *ijET*, 16(11).
- Al-Busaidi, S. y Al-Seyabi, F. (2021). Project-based learning as a tool for student-teachers' professional development: A study in an Omani EFL teacher education program. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(4), 116-136.
- Almulla, M.A. (2019). The efficacy of employing problem-based learning (PBL) approach as a method of facilitating students' achievement. *IEEE Access*, 7, 146480-146494.
- Al-Thomali, Y. (2021). The effect of active learning with block and problem-based learning on motivation, and academic performance of dental students: A prospective study. *International Journal of Current Research and Review*, 13, 110-118.
- Amerstorfer, C.M. y Freiin, C. (2021). Student perceptions of academic engagement and student-teacher relationships in problem-based learning. *Frontiers in Psychology*, 12, 713057.
- Arana-Cuenca, A., Romero-García, C., Pérez Andrés, S., y Marcilla García, E. (2023). Emociones y adquisición de conocimiento sobre la luz y los colores mediante un aprendizaje basado en proyectos en educación primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 41(1), 79-100.
- Baluart-Araya, C. y Ramírez-Valdez, O. (2022). Feedback model when applying the evaluation by indicators in the development of competences through problem-based learning in a systems engineering course. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 13(7).

Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank y S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23–28). Tampa, FL: ERIC Document Reproduction Service. No. ED407586.

Chi, D.N. (2023). Benefits of implementing project-based learning in an English for business course. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 10(3), 55-71.

Dickinson, K.P., Soukamneuth, S., Yu, H.C., Kimball, M., D'Amico, R., Perry, R. (1998). Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program [Technical assistance guide]. ERIC Document Reproduction Service. No. ED420756.

Dolmans, D.H. (2019). How theory and design-based research can mature PBL practice and research. *Advances in Health Sciences Education*, 24, 879-891.

Fitriani, A., Zubaidah, S., Susilo, H., y Al Muhdhar, M.H. (2020). The effects of integrated problem-based learning, predict, observe, explain on problem-solving skills and self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 85, 45-64.

González-González, C.S. (2015). Estrategias para trabajar la creatividad en la educación superior: Pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 40.

Goyal, M., Gupta, C., y Gupta, V. (2022). A meta-analysis approach to measure the impact of project-based learning outcome with program attainment on student learning using fuzzy inference systems. *Heliyon*, 8.

Guerra, A., Jiang, D., y Du, X. (2022). Student agency for sustainability in a systemic PBL environment. *Sustainability*, 14, 13728.

Guerra, A., Nørgaard, B., y Du, X. (2023). University educators' professional learning in a PBL pedagogical development programme. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 11(1), 36-59.

Harwell, S. (1997). Project-based learning. In W.E. Blank y S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23–28). Tampa, FL: ERIC Document Reproduction Service. No. ED407586.

Hung, W., Jonassen, D., y Liu, R. (2008). Problem-based learning. In J.M. Spector, M.D. Merrill, J.V. Merriënboer y M.P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 485–506).

Jaiswal, A., Karabiyik, T., Thomas, P., y Magana, A. (2021). Characterizing team orientations and academic performance in cooperative project-based learning environments. *Education Sciences*, 11(520).

Jdaitawi, M. (2020). The effect of using problem-based learning upon students' emotions towards learning and levels of communication skills in three different disciplines. *Croatian Journal of Education*, 22(1), 207-240.

Jeon, J. y Park, S. (2021). Self-directed learning versus problem-based learning in Korean nurse education: A quasi-experimental study. *Healthcare*, 9, 1763.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Editorial Paidós.

Kim, Y.J. (2023). The PBL teaching method in neurology education in the traditional Chinese medicine undergraduate students: An observational study. *Medicine*, 102(39).

Kök, F.Z. y Duman, B. (2023). The effect of problem-based learning on problem-solving skills in English language teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 7(1), 154-173.

Leavy, J.E., Bona, M.D., Nelson, B., y Leaversuch, F. (2022). A comparison of face-to-face and fully online problem-based learning: Student results and staff experiences, 2014–2020. *Health Promotion Journal of Australia*, 33(1), 57-66.

Liu, X., Yang, Y., y Ho, J.W. (2022). Students' sense of belonging and academic performance via online PBL: A case study of a university in Hong Kong during quarantine. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 19, 1495.

Martaida, T., Bukit, N., y Ginting, E.M. (2017). The effect of discovery learning model on student's critical thinking and cognitive ability in junior high school. *J. Res. Method Educ.*, 7(6), 1-08.

Mayar, F., Putra, F.W., Monia, F.A., Kosassy, S.O., Fadli, R.P., y Arinalhaq, R. (2023). Project-based learning model development using flipped classroom for drawing learning in college. *International Journal on Informatics Visualization*, 2415-2420.

Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 145-157.

Nasution, M.D., Ahmad, A., y Mohamed, Z. (2021). Pre-service teachers' perception on the implementation of project-based learning in mathematics class. *Infinity*, 10(1), 109-120.

Navarro-Soria, I., Berrutti, V.A., Pérez, A.A., Heliz, J.R., Delgado, B., Mañas, C.R., Fernández, F., Lavigne, R., Collado, J. y Sánchez, M. (2024). La eficacia del ABP en la experiencia universitaria: un análisis desde la perspectiva del alumnado. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 26.

Navarro-Soria, I., Pérez, A.A., Berrutti, V.A., y Mañas, C. (2023). ¿Sería efectivo el ABP en Educación Primaria? Una revisión sistemática. En *Nuevos caminos en las prácticas innovadoras docentes del ecosistema educativo* (pp. 15). Dykinson SL.

Ortega-Cortez, A., Espinoza-Navarro, O., Ortega, A., y Brito-Hernández, L. (2021). Rendimiento académico de estudiantes universitarios en asignaturas de las ciencias morfológicas: Uso de aprendizajes activos basados en problemas (ABP). *Int. J. Morphol.*, 39(2), 401-406.

Pan, G., Seow, P.S., Shankararaman, V., y Koh, K. (2021). An exploration into key roles in making project-based learning happen: Insights from a case study of a university. *Journal of International Education in Business*, 14(1), 109-129.

Prieto, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64(124), 173-196.

Sánchez-Rivas, E., Ramos-Núñez, M., Linde-Valenzuela, T. y Sánchez-Rodríguez, J. (2023). Percepción del alumnado universitario respecto al aprendizaje basado en proyectos con tecnología. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 71-84.

Sánchez-Romero, J.L., Jimeno-Morenilla, A., Pertegal-Felices, M.L. y Mora-Mora, H. (2019). Design and application of project-based learning methodologies for small groups within computer fundamentals subjects. *IEEE Access*, 7, 12456-12466.

Sánchez-Trujillo, M.A. y Rodríguez-Flores, E.A. (2023). Aprendizaje basado en proyectos para la mejora de la competencia investigativa de estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 13(1), 93-111.

Susanti, J. y Hardini, H. (2019). Effectiveness of project-based learning models to improve learning outcomes and learning activities of students in innovative learning. *International Conference on Economics, Education, Business and Accounting*, 90-94.

Tadesse, S.G., Tadesse, D.G., y Dagnaw, E.H. (2022). Problem-based learning approach increases the academic satisfaction of health science students in Ethiopian universities: A comparative cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 22, 334.

Trust, T., Maloy, R.W., y Edwards, S. (2023). College student engagement in OER design projects: Impacts on attitudes, motivation, and learning. *Active Learning in Higher Education*, 24(3), 353-371.

CAPÍTULO 56

INTERSECCIONES ENTRE COMPETENCIA DIGITAL Y BIENESTAR EN LA EDUCACIÓN: UN ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO

ASUNCIÓN RÍOS JIMÉNEZ*, CRISTINA BORJA TOMÁS*, Y MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ**
**Universidad de Granada; **Universidad de Almería*

INTRODUCCIÓN

En la era digital actual, la educación se enfrenta a desafíos y oportunidades sin precedentes. La integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula no solo transforma la forma en que se enseña y se aprende, sino que también plantea nuevas exigencias para los docentes y los estudiantes. En este contexto, la competencia digital se ha convertido en una habilidad esencial, necesaria para navegar eficazmente por un mundo educativo que está en constante evolución.

La competencia digital se define como la capacidad para utilizar tecnologías digitales de manera crítica y creativa para alcanzar objetivos específicos en diversos contextos (Comisión Europea, 2017). Para los educadores, esto implica no solo el dominio de herramientas tecnológicas, sino también la habilidad para integrar estas herramientas en sus prácticas pedagógicas de manera que enriquezcan el aprendizaje y fomenten la participación activa de los estudiantes (Nedungadi, Menon, y Gutjahr, 2018). Sin embargo, la falta de formación en competencias digitales puede llevar a una sensación de inseguridad y estrés, afectando negativamente el bienestar de los docentes (Cimermanová y Krajčová, 2023). A pesar de su importancia, muchos educadores se enfrentan a un déficit en la formación relacionada con las competencias digitales. La falta de preparación en el uso de tecnologías digitales puede llevar a la inseguridad y el estrés, afectando negativamente el bienestar emocional y profesional de los docentes.

El bienestar de los educadores es un factor crítico que influye en su desempeño y en la calidad de la enseñanza. Valverde et al. (2013) destacan que el bienestar subjetivo de los docentes, que incluye la satisfacción personal y profesional, está estrechamente relacionado con la implementación de buenas prácticas educativas. Estas buenas prácticas, particularmente aquellas que incorporan tecnologías, no solo mejoran la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, sino que también fomentan un ambiente de trabajo más positivo para los docentes.

La intersección entre competencia digital y bienestar se vuelve aún más relevante en el contexto de la pandemia de COVID-19, que ha obligado a las instituciones educativas a adoptar rápidamente modelos de enseñanza en línea y híbridos. Durante este periodo, muchos educadores han experimentado un aumento en el estrés y la

presión debido a la necesidad de adaptarse a nuevas herramientas y metodologías (Cacciamani et al., 2022). Este fenómeno ha puesto de relieve la importancia de equipar a los docentes con competencias digitales adecuadas, no solo para mejorar su práctica pedagógica, sino también para salvaguardar su bienestar emocional.

Este estudio tiene como objetivo explorar la relación entre la competencia digital y el bienestar en el contexto educativo, analizando cómo la formación en competencias digitales puede influir en la satisfacción y el bienestar de los docentes. A través de un análisis bibliométrico de la literatura existente y la revisión de estudios recientes, se busca identificar las tendencias actuales en la investigación y las implicaciones prácticas para la formación docente. Al comprender mejor estas dinámicas, se espera contribuir a la creación de entornos de aprendizaje más saludables y efectivos que preparen a los educadores para los desafíos del siglo XXI.

MÉTODO

Este estudio se llevó a cabo mediante un enfoque de análisis bibliométrico con el objetivo de explorar la relación entre la competencia digital y el bienestar en la educación. El proceso se dividió en varias etapas clave:

Definición del Alcance de la Investigación

Se definieron los criterios de inclusión y exclusión para la selección de la literatura relevante. El estudio se centró en investigaciones publicadas en la Web of Sciences que abordaran aspectos relacionados con la competencia digital, el bienestar emocional y profesional. Se incluyeron artículos sin limitación temporal para capturar la evolución de la investigación en este ámbito.

Estrategia de Búsqueda

La búsqueda de literatura se llevó a cabo en la base de datos académicas Web of Science (WoS). Se utilizó la siguiente ecuación de búsqueda:

- "Digital competence" (Topic) AND "Well-being" (Topic) AND "Education" (Research Areas)

Esta estrategia de búsqueda permitió identificar artículos que abordan de manera directa la competencia digital y el bienestar en el contexto educativo.

Selección de Artículos

Una vez realizada la búsqueda inicial, se revisaron los títulos y resúmenes de los artículos obtenidos para determinar su relevancia con respecto a los objetivos del estudio. Se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos, eliminando artículos que no abordaran directamente la relación entre la competencia digital y el bienestar docente. Obteniendo un total de 20 publicaciones.

Análisis Bibliométrico

Se llevó a cabo un análisis bibliométrico de los artículos seleccionados, que incluyó:

Frecuencia de Publicaciones

Se registró la cantidad de publicaciones por año para identificar tendencias en la investigación a lo largo del tiempo.

Análisis de Autores y Revistas

Se identificaron los autores más prolíficos y las revistas más influyentes en el campo de estudio, lo que proporcionó información sobre la comunidad académica activa en esta área.

Citas

Se analizó el número de citas recibidas por cada publicación para determinar su impacto y relevancia en la investigación.

Revisión de abstract

Se extrajeron temas comunes, metodologías empleadas y hallazgos clave que reflejan la interrelación entre la competencia digital y el bienestar. Esta revisión ayudó a contextualizar los hallazgos del análisis bibliométrico y a identificar lagunas en la investigación que podrían ser objeto de estudios futuros

RESULTADOS

Distribución de Publicaciones por Año

La serie temporal revela una baja frecuencia de publicaciones en los años 2013 y 2015, con solo una publicación en cada uno de esos años. Este patrón inicial sugiere un interés limitado en la investigación sobre competencia digital y bienestar en estos periodos.

A partir de 2018, se observa un aumento en la cantidad de publicaciones, con un total de dos artículos. Este aumento puede sugerir un creciente interés académico y una posible concienciación sobre la importancia de la competencia digital y el bienestar en el contexto educativo.

En 2020, se registra el mayor número de publicaciones en el conjunto de datos, con tres artículos. Este pico puede estar relacionado con factores externos, como la pandemia de COVID-19, que obligó a muchas instituciones educativas a adoptar la enseñanza en línea y, por ende, a investigar más sobre las competencias digitales y el bienestar de los educadores y estudiantes en un entorno virtual.

En 2021, la frecuencia de publicaciones disminuye a solo una. Esto podría interpretarse de varias maneras, como un posible regreso a la normalidad post-

pandémica, donde se reevalúa la urgencia de estos temas, o tal vez una falta de financiamiento o atención a la investigación en este campo en ese año específico.

En los años 2023 y 2024 se registra un notable aumento de 5 publicaciones en cada uno de esos años. Este incremento puede reflejar una tendencia creciente hacia la investigación en la intersección de la competencia digital y el bienestar, posiblemente impulsada por la evolución de las prácticas educativas y la tecnología, así como una respuesta a las nuevas necesidades emergentes en el entorno post-pandémico.

Revistas Más Influyentes, Autores y Colaboraciones

En los datos analizados, cada uno de los autores mencionados aparece solo una vez, lo que sugiere que, hasta ahora, no hay un grupo consolidado de investigadores que se destaque de manera significativa en este campo.

La falta de coincidencia en los autores sugiere que la investigación en este campo está siendo abordada desde diversas disciplinas, lo que puede ser positivo. La diversidad de perspectivas, que incluye la pedagogía, la psicología, la tecnología educativa y la salud, puede enriquecer el enfoque de la investigación.

Un número amplio de autores y revistas sin coincidencias puede indicar que el campo está en una fase emergente, con muchos investigadores comenzando a contribuir con sus hallazgos. Esto puede significar un crecimiento en el interés y la actividad investigativa en esta área.

Impacto

En cuanto al número de citas, el análisis revela que el 25% ($n = 5$) de las publicaciones no han recibido ninguna cita, lo que indica que una parte significativa de la investigación aún no ha sido reconocida en el ámbito académico y el 75% ($n = 15$) han sido citadas 5 veces o menos, siendo el promedio de citas 6,75 y la media 1,5, destacando las tres publicaciones más citadas con 11, 23 y 65 citas respectivamente.

El hecho de que algunas publicaciones sean altamente citadas, destacándose con 11, 23 y 65 citas respectivamente, ofrece un punto de partida valioso para futuras investigaciones, permitiendo a otros académicos identificar y construir sobre los trabajos más influyentes en el área de competencia digital y bienestar en la educación.

Abstract

Los abstracts proporcionan un resumen conciso de los estudios incluidos en el conjunto de datos y son esenciales para entender el enfoque y los objetivos de cada investigación.

Temáticas Comunes

- Competencia Digital: Muchos abstracts mencionan la necesidad de desarrollar habilidades digitales, lo que sugiere que esta competencia es un tema central en las investigaciones.

- Bienestar: La relación entre la competencia digital y el bienestar, tanto de educadores como de estudiantes, es un tema recurrente. Se enfatiza la importancia de entender cómo las habilidades digitales pueden influir en el bienestar emocional y psicológico.

- Contextos Educativos: Los abstracts a menudo mencionan contextos específicos, como la educación de adultos, la educación superior o entornos virtuales de aprendizaje, reflejando la diversidad de escenarios en los que se aplica la investigación.

Enfoques Metodológicos

- Investigación Cualitativa: Algunos abstracts indican el uso de métodos cualitativos para explorar experiencias y percepciones, lo que puede ser útil para obtener una comprensión profunda de los temas tratados.

- Estudios de Caso: Existen referencias a estudios de caso específicos, lo que sugiere que los investigadores están interesados en examinar situaciones concretas para extraer lecciones aplicables.

Contribuciones a la Práctica Educativa

- Muchos abstracts hacen hincapié en las implicaciones prácticas de los hallazgos, como recomendaciones para la formación de docentes, desarrollo de políticas educativas y creación de entornos de aprendizaje más inclusivos y accesibles.

Lagunas en la Investigación

- Algunos abstracts sugieren que hay áreas que requieren más investigación, como la necesidad de estudiar poblaciones específicas, como adultos mayores o estudiantes con discapacidades, así como la eficacia de diferentes enfoques en la enseñanza de la competencia digital.

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio reflejan la creciente importancia de la competencia digital en el contexto educativo y su impacto en el bienestar de los docentes. A medida que las tecnologías digitales se integran cada vez más en las prácticas pedagógicas, se hace evidente que la formación en competencias digitales no solo es esencial para mejorar la calidad de la enseñanza, sino que también desempeña un papel crucial en la salud emocional de los educadores.

Valverde et al. (2013) enfatizan que las "buenas prácticas educativas con TIC" están asociadas con un aumento en el bienestar subjetivo de los docentes. Este hallazgo es consistente con la idea de que el uso efectivo de tecnologías en el aula puede generar emociones positivas, como la satisfacción y la autoestima, lo que contribuye a un ambiente laboral más saludable. Del mismo modo, Cimermanová y Krajčová (2023) identifican una correlación negativa entre la competencia digital y el estrés percibido por los docentes durante la pandemia de COVID-19, sugiriendo que el desarrollo de estas competencias puede servir como una estrategia para mitigar el estrés laboral en tiempos de crisis.

La necesidad de una formación continua en competencias digitales es igualmente crítica. Ortega et al. (2020) demuestran que los programas de formación pueden resultar eficaces en el desarrollo de competencias digitales entre los educadores, lo que a su vez se traduce en una mayor confianza en el uso de TIC en su práctica docente. Nedungadi et al. (2018) también subrayan la importancia de un marco inclusivo de alfabetización digital que aborde las desigualdades existentes, lo que sugiere que es fundamental adaptar la formación a las necesidades específicas de los docentes y estudiantes para maximizar su efectividad.

Sin embargo, la implementación de tecnologías educativas debe ser contextualizada. Krumsvik et al. (2021) destacan que la introducción de tabletas en escuelas noruegas tuvo resultados variados, lo que subraya la necesidad de considerar el contexto educativo al integrar nuevas tecnologías. Esto se alinea con el trabajo de Ranieri et al. (2022), quienes abogan por un enfoque que priorice la justicia social y la inclusión en la educación digital, garantizando que todos los educadores y estudiantes tengan acceso equitativo a los recursos digitales.

CONCLUSIONES

Este estudio pone de relieve la interconexión entre la competencia digital y el bienestar en la educación, sugiriendo que la formación en competencias digitales es fundamental no solo para el desarrollo profesional de los educadores, sino también para su bienestar emocional. A medida que el entorno educativo se digitaliza, es vital que las políticas educativas se centren en proporcionar a los docentes las habilidades necesarias para utilizar eficazmente las TIC, lo que a su vez puede reducir el estrés y aumentar la satisfacción en el trabajo.

Los hallazgos indican que se deben implementar programas de formación que no solo se enfoquen en el desarrollo de competencias digitales, sino que también aborden las necesidades emocionales y contextuales de los educadores. La promoción de un marco inclusivo de alfabetización digital puede facilitar la equidad en el acceso a las tecnologías y contribuir a la creación de entornos de aprendizaje positivos y eficaces.

En resumen, avanzar en la formación en competencias digitales y su integración en las prácticas educativas es esencial para mejorar tanto la calidad de la enseñanza como el bienestar de los docentes. La educación debe adaptarse a las realidades cambiantes del mundo digital, garantizando que todos los educadores y estudiantes estén equipados para prosperar en un entorno educativo cada vez más complejo y tecnológico.

REFERENCIAS

- Cacciamani, S., Cesareni, D., Fiorilli, C., y Ligorio, M. B. (2022). Teachers' work engagement, burnout, and interest toward ICT training: School level differences. *Education Sciences*, 12(493). doi: 10.3390/educsci12070493
- Cimermanová, I., y Krajčová, N. (2023). Perceived teacher stress during COVID-19 pandemic. *Journal of Language and Cultural Education*, 11(2), 13–20. doi: 10.2478/jolace-2023-0011
- European Commission: Joint Research Centre, Redecker, C., y Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). Publications Office. Recuperado de <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>
- Krumsvik, R. J., Berrum, E., Jones, L. Ø., y Gulbrandsen, I. P. (2021). Implementing tablets in Norwegian primary schools: Examining outcome measures in the second cohort. *Frontiers in Education*, 6, 642686. doi: 10.3389/feduc.2021.642686
- Martzoukou, K., Luders, E. S., Mair, J., Kostagiolas, P., Johnson, N., y Work, F. (2024). A cross-sectional study of discipline-based self-perceived digital literacy competencies of nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 80, 656–672. doi: 10.1111/jan.15801
- Nedungadi, P. P., Menon, R., y Gutjahr, G. (2018). Towards an inclusive digital literacy framework for digital India. *Education + Training*, 60(6), 516–528. doi: 10.1108/ET-03-2018-0061
- Ortega, J. A., Rendón, L. M., Fuentes, J. A., y Ortega, Á. (2020). Eficacia de un programa de formación en competencias digitales aplicado a estudiantes del grado de magisterio en educación primaria basado en el modelo Affective eLearning+. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 81–104. doi: 10.6018/educatio.432421
- Ranieri, M., Pellegrini, M., Menichetti, L., Roffi, A., y Luzzi, D. (2022). Social justice, media and technology in teacher education. *Communications in Computer and Information Science*, 1649, 1–22. doi: 10.1007/978-3-031-20777-8
- Tomczyk, Ł. (Ed.). (2023). *New Media Pedagogy: Research Trends, Methodological Challenges, and Successful Implementations. Communications in Computer and Information Science*, 2130. doi: 10.1007/978-3-031-63235-8
- Valverde, J., Fernández, M. R., y Revuelta, F. I. (2013). El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: Su influencia en profesorado innovador. *UNED Educación XXI*, 16(1), 255–280. doi: 10.5944/educxx1.16.1.726

CAPÍTULO 57

CLIMATE CHANGE PERCEIVED BY MIDDLE AND HIGH SCHOOLERS: A SURVEY STUDY IN PORTUGAL

JENNIFER CUNHA, PATRÍCIA SOUSA, JULIANA MARTINS, & PEDRO ROSÁRIO
Universidade do Minho

INTRODUCTION

Undoubtedly, climate change (CC) is one of the greatest challenges the world is facing today. This phenomenon is a key factor contributing to the increased frequency and intensity of extreme weather events (EWE) (e.g., floods, tornadoes, extreme heat, or drought) affecting current and future life on our planet (Sanson, Van Hoorn, & Burke, 2019). Worryingly, human-induced CC is increasingly triggering the occurrence of EWE in different regions of the world (Intergovernmental Panel on Climate Change [IPCC], 2023), and the pace and frequency of these events are greater than that predicted by scientists. Importantly, CC is increasingly rapid and widespread, causing significant damage, including irreversible losses, to ecosystems, food systems, infrastructure, energy and water availability, economies, and public health (IPCC, 2023). What is more, as Burke, Sanson, and Van Hoorn (2018) alert, environmental impacts appear to have psychological effects on humans, such as increased anxiety, emotional regulation difficulties, cognitive deficits, and behavioral problems after direct experience with EWE. This wide range of negative effects reinforces the urgent need to mitigate CC (IPCC, 2023).

There is a widespread call to fight against CC (United Nations, 2015). Notwithstanding, young people are particularly relevant players as they are the most vulnerable cohort to the short- and long-term effects of CC and are responsible for making crucial future decisions for a low-carbon development model to address CC (Kuthe et al., 2019). Following this perspective, this chapter is focused on young people's thoughts, beliefs, and behaviors regarding CC.

Overall, young Europeans consider CC and environmental degradation as two of the most important issues in the world (Dunne & Bijwaard, 2021). For example, recent studies and reports covering several countries, including Portugal, have shown that a large percentage of young people (ranging between 46% and 60%) reported being very or extremely concerned about CC (Dunne & Bijwaard, 2021; Hickman et al., 2021) and more than 45% reported that their feelings toward CC were having a negative impact on their daily lives (Hickman et al., 2021). Moreover, 65% of young Europeans believe that CC will affect them personally, and a large majority believe that it will affect the countries of the world immediately and in the future (Dunne &

Bijwaard, 2021). Furthermore, 52% of these young Europeans believe that companies and industries have the main responsibility for combating CC, followed by national governments (49%), and their personal responsibility (34%) (Dunne & Bijwaard, 2021). In this report, the Portuguese data are consistent with the overall results. Approximately 63% of Portuguese individuals between the ages of 15 and 35 reported being very or extremely concerned about CC, and 55% identified companies and industries as the most responsible for combating CC, followed by national governments (47%), and their personal responsibility (40%) (Dunne & Bijwaard, 2021).

In addition, a recent survey mapped the CC knowledge of people (from 15 years old) in 35 countries, including Portugal (European Investment Bank, 2024). Results showed that younger generations (under 30 years old) scored lower than the older participants. These data alert to the need to strengthen young people's knowledge to help them make more informed decisions on combatting CC. Various factors can influence this knowledge. For example, UNESCO (2021) emphasizes the importance of integrating environmental education throughout the school curriculum to promote student knowledge, engagement, and action. Interestingly, their report reveals that a significant amount of official educational documents does not refer to issues related to climate change. Despite this scenario, Portugal stands out as one of the countries with the most references to environmental issues in official documents, alongside countries such as Japan and Sweden (UNESCO, 2021). In Portugal, the Essential Learning Guidelines (Direção-Geral da Educação, 2018) allow for the inclusion of CC content in various subjects, such as Citizenship [Social Studies], Science, and Geography. However, these pedagogical guidelines allow teachers to choose which topics to address and how to address them. Finally, there are no indications about the depth of coverage. As a result, the teacher's approach to the curriculum focused on CC is likely to vary, as well as the level of student knowledge about these contents. Extant literature shows that, in general, middle and high school students have a superficial CC knowledge (Barros & Pinheiro, 2013; Bodzin et al., 2014). Consistently, prior studies in Portugal indicated that middle and high school students have limited CC knowledge (Félix, Miranda, Martins, & Cunha, 2024; García-Vinuesa, Carvalho, Cartea, & Azeiteiro, 2021). For example, Carneiro (2024) reports that many students cannot define CC.

In the face of this limited knowledge and considering the urgency of combating CC, it becomes essential to explore the CC mitigation behaviors young people engage in. For example, Dunne and Bijwaard (2021) found that young Europeans are more likely to engage in behaviors related to energy and industry (e.g., efforts to save energy at home and recycling), than engaging in behaviors related to food. This global trend is also found in the reports of Portuguese youth (Dunne & Bijwaard, 2021) and

in the qualitative study by Carneiro (2024), where the majority of participants reported engaging in industry-related behaviors, particularly recycling. However, participants also mentioned behaviors such as choosing more environmentally friendly products and saving energy (although a smaller number of participants reported the latter).

All considered, the main objective of this study is to map adolescents' perceptions regarding CC (i.e., subjective knowledge, perceived experience and impact of EWE, risk judgment, responsibility for causing and combating CC). Furthermore, considering the important role schools play in this context, we also aim to explore school-related variables (i.e., knowledge about school initiatives, particularly environment-related programs, and CC addressed in classes and in which subjects) and the students' involvement variables (i.e., participation in environment-related activities and groups/associations, CC mitigation behaviors).

This work adds to the literature by exploring a large set of CC-related variables perceived by middle and high schoolers in the same study. This is relevant because, to our best knowledge, prior reports (e.g., Dunne & Bijwaard, 2021) include participants with a broad age range (e.g., 15-35 years old) with very different life conditions and autonomy to address CC. The results of this study are expected to contribute to the reflection of policymakers, educational stakeholders, and the general population on the national portrait of adolescents regarding CC, as well as to the development and improvement of effective strategies that encourage adolescents to combat CC actively.

METHOD

Participants

A total of 1.775 students from Portuguese schools aged 12-20 ($M = 14.1$, $SD = 1.60$) participated in this study. Eight students did not report their age. In middle school, 99.4% of the participants were aged between 12-20 ($M = 13.4$, $SD = 1.01$), and 0.6% did not indicate their age. In high school, 99.8% of the participants were aged 14-20 ($M = 16.3$, $SD = 1.06$), and 0.2% did not answer the question. Socio-demographic data are provided in Table 1. Inclusion criteria were being students from 7th to 12th grade who speak and understand Portuguese.

Table 1. Participants' socio-demographic data

Variable	Middle school <i>n</i> (%)	High school <i>n</i> (%)	Total <i>n</i> (%)
	1338 (75.4%)	437 (24.6%)	1775 (100%)
Sex			
Female	701 (52.4%)	251 (57.4%)	952 (54.6%)
Male	632 (47.2%)	186 (42.6%)	818 (45.4%)
No answer	5 (0.4%)		5 (0.3%)
Nationality			
Portugal	1186 (88.6%)	403 (92.2%)	1589 (89.5%)
Another country	120 (9.0%)	24 (5.5%)	144 (8.1%)
No answer	32 (2.4%)	10 (2.3%)	42 (2.4%)

Instruments

The questionnaire consisted of three sections with questions about:

- Sociodemographic data: age, sex, nationality.
- Participation in activities related to CC and CC awareness and education: participation in strikes/protests; membership in groups/associations; knowledge of the school's participation in the Eco-Schools Program (promoted by the Foundation for Environmental Education) and participation frequency; CC addressed in classes in prior/current school year, and in which subjects.
- Perceived CC-related variables (see Table 2).

Table 2. Third section questionnaire description

Variable Source	Number of items Answer options Internal consistency (α)
Perceived experience of EWE (Based on the most recurrent events in Portugal in 2022, according to media reports)	One item Not at all (1) to Almost always (5)
Perceived impact of EWE (Based on the most recurrent events in Portugal in 2022, according to media reports)	One item Not affected (1) to Very affected (5)
CC perceived knowledge (Each item of the scale refers to a knowledge domain covered by Taddicken, Reif, & Reif, 2018)	Four items Low (1) to High (5) $\alpha = .871$
CC risk judgment (Retrieved and adapted from Rickard, Yang, Seo, & Harrison, 2014)	Five items Not at all (1) to Very much (5)
CC perceived responsibility: Causing and combating (Retrieved and adapted from Wells, Ponting, & Peattie, 2011)	14 items: seven items for each scale Not at all responsible (1) to Very responsible (5)
CC mitigation behaviors (Developed following the sectors proposed by the United Nations Environment Programme, UNEP, 2020, 2022)	11 items: four regarding energy (e.g., I turn off the lights when I leave a room in the house), four regarding industry (e.g., I use a reusable water bottle), and three regarding food (e.g., I choose to eat vegetarian meals). Never (1) to Always (5) $\alpha = .642$ (energy), $\alpha = .663$ (industry), $\alpha = .851$ (food)

Procedure

Firstly, the Ethics Committee of the University of Minho and the Ministry of Education approved the current study. Subsequently, invitations were sent to school principals, and informed consent forms were sent to parents/guardians. The research team administered the questionnaire to students in the 2023/2024 school year in the classroom setting after written informed consent in accordance with the Declaration of Helsinki.

Data analysis

Jamovi software, version 2.3, was used for statistical analysis. Descriptive statistics (mean, standard deviation, mode, frequency) were conducted for all variables in the questionnaire. Graphs were developed using Excel software.

RESULTS

Results are presented as follows: variables related to school and adolescents' participation in school climate strikes/protests, adolescents' perceptions (i.e., CC knowledge, experience and impact of EWE, risk judgment, responsibility for causing and combating), and CC mitigation behaviors. Table 3 shows the frequency and percentage of students who answered the questions concerning participation in activities related to CC and education.

The majority of participants of both school levels reported that they did not participate in CC strikes or protests in the past year (93.8% of middle schoolers and 96.8% of high schoolers) and were not members of environmental groups or associations (91.8% of middle schoolers and 93.4% of high schoolers). Moreover, a great part of students (43.0% of middle schoolers and 76.2% of high schoolers) did not know whether their school was enrolled in the Eco-School Program. Regarding the students' participation in the Eco-Schools Program, among those (55.2% of middle schoolers and 22.2% of high schoolers) who indicated that their school enrolled in these programs, 50.7% reported not participating in any activities in the last 12 months. Of these, in middle school, 47.9% reported not participating, while in high school, this percentage was 74.2%.

Finally, CC is a topic addressed in several classes in various school grades, as the majority of students answered "yes" to the question regarding the prior and current school years (see Table 3).

Table 3. Descriptive statistics: Students' participation in activities related to CC and education

	Middle school n (%)	High school n (%)	Total N (%)
Participated in CC strikes/protests in the past year	1338 (75.4%)	437 (24.6%)	1775 (100%)
No	1255 (93.8%)	423 (96.8%)	1678 (94.5%)
Yes	51 (3.8%)	7 (1.6%)	58 (3.3%)
No answer	32 (2.4%)	7 (1.6%)	39 (2.2%)
Membership in an environmental group/association			
No	1228 (91.8%)	408 (93.4%)	1636 (92.2%)
Yes	100 (7.5%)	28 (6.4%)	128 (7.2%)
No answer	10 (0.7%)	1 (0.2%)	11 (0.6%)
Knowledge of the school's participation in the Eco-Schools Program			
Do not know	576 (43.0%)	333 (76.2%)	909 (51.2%)
Yes	739 (55.2%)	97 (22.2%)	836 (47.1%)
No	18 (1.3%)	5 (1.1%)	23 (1.3%)
No answer	5 (0.4%)	2 (0.5%)	7 (0.4%)
CC addressed in classes in prior school years			
No	28 (2.1%)	4 (0.9%)	32 (1.8%)
Yes	1307 (97.7%)	432 (98.9%)	1739 (98%)
No answer	3 (0.2%)	1 (0.2%)	4 (0.2%)
CC addressed in classes in the current school year			
No	159 (11.9%)	95 (21.7%)	254 (14.3%)
Yes	1175 (87.8%)	338 (77.3%)	1513 (85.2%)
No answer	4 (0.3%)	4 (0.9%)	8 (0.5%)

Concerning CC classes in the 2023/2024 school year, students reported that CC was addressed in 29 subjects, 17 in middle and 17 in high school. Table 4 shows data regarding the subjects reported by more than 10% of the participants.

Table 4. Subjects that addressed CC by frequency and percentage of students

Subjects	Middle school	High school	Total
Citizenship [Social Studies]	159 (13.5%)		159 (10.5%)
Natural Sciences	759 (64.4%)		759 (50.2%)
Physical and Chemical Sciences	179 (15.2%)	83 (24.3%)	262 (17.3%)
Geography	671 (56.9%)	39 (11.4%)	710 (46.9%)
English as a Foreign Language	110 (9.3%)	67 (19.6%)	177 (11.7%)

CC perceived knowledge

The results showed that students self-assessed their CC knowledge as “medium” ($M = 3.48$, $SD = 0.76$, $Mo = 3.00$). In middle school, the average was 3.42 ($SD = 0.76$, $Mo = 3.00$), while in high school was 3.67 ($SD = 0.71$, $Mo = 4.00$).

EWE: Perceived experience and impact

Table 5 shows students' perceived experience of EWE and its perceived impact. About 25% of the participants (a higher percentage at middle school and lower at high

school) reported never having experienced EWE. Among those who reported having experienced EWE (similar percentages at middle and high school levels), their perceptions of feeling negatively affected varied between “not affected” to “very” affected. A minority reported the latter.

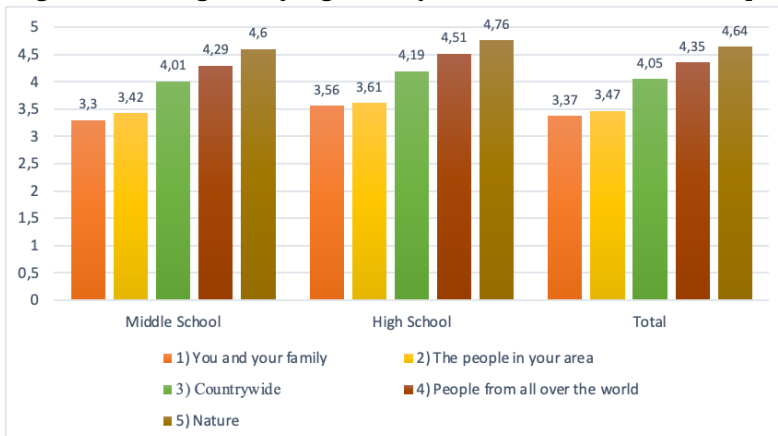
Table 5. Frequencies and percentages of the variables perceived experience and impact of EWE

	Middle school <i>n</i> (%)	High school <i>n</i> (%)	Total <i>n</i> (%)
	1338 (75.4%)	437 (24.6%)	1775 (100%)
Perceived experience of EWE			
Never	367 (27.4%)	93 (21.3%)	460 (25.9%)
Few times	370 (27.7%)	137 (31.4%)	507 (28.6%)
Sometimes	420 (31.4%)	142 (32.5%)	562 (31.7%)
Many times	154 (11.5%)	57 (13%)	211 (11.9%)
Almost always	17 (1.3%)	8 (1.9%)	25 (1.4%)
No answer	10 (0.7%)		10 (0.6%)
Perceived Impact of EWE			
Not affected	147 (15.1%)	36 (10.5%)	183 (13.9%)
Little affected	367 (37.8%)	122 (35.4%)	489 (37.2%)
Something affected	228 (23.5%)	83 (24.1%)	311 (23.6%)
Affected	142 (14.6%)	68 (19.8%)	210 (16%)
Very affected	38 (3.9%)	21 (6.1%)	59 (4.5%)
No answer	49 (5%)	14 (4.1%)	63 (4.8%)

CC risk judgment

Figure 1 shows the average perceived CC risk judgment for i) the participants and their families, ii) the people of their area, iii) their country, iv) people from all over the world, and v) nature. Results follow the same tendency regardless of the school level; scores increase from the first to the last perceived risk, although the first two perceived risks show close scores.

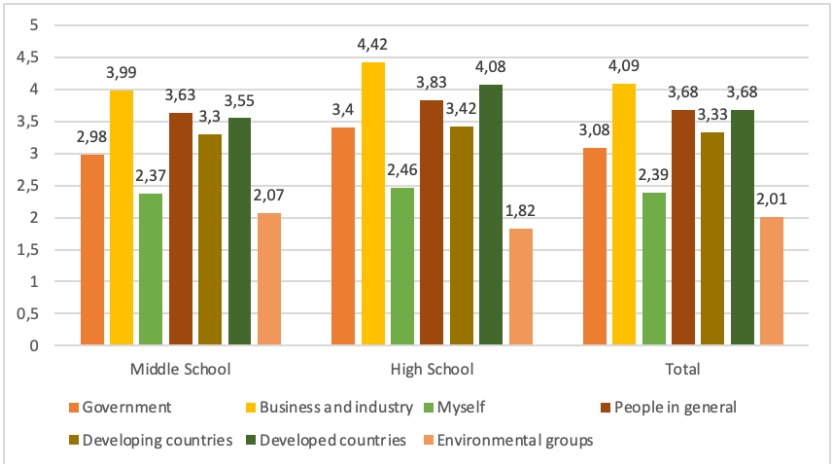
Figure 1. Average risk judgment by school level and total sample



CC perceived responsibility (for causing and combating CC)

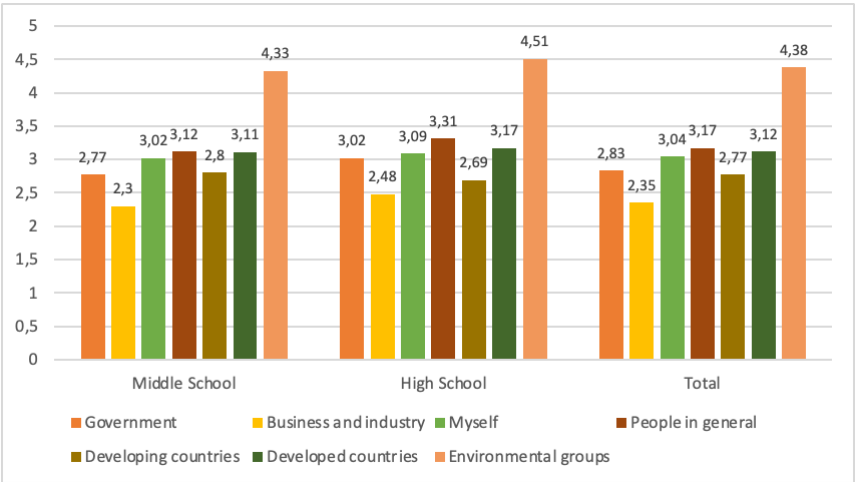
Regarding responsibility for causing CC, “business and industry” is the group with the highest average scores, while “environmental groups” have the lowest average scores (see Figure 2).

Figure 2. Average responses regarding those responsible for causing CC



Regarding responsibility for combating CC, “environmental groups” showed the highest average scores, while “business and industry” had the lowest average scores (see Figure 3).

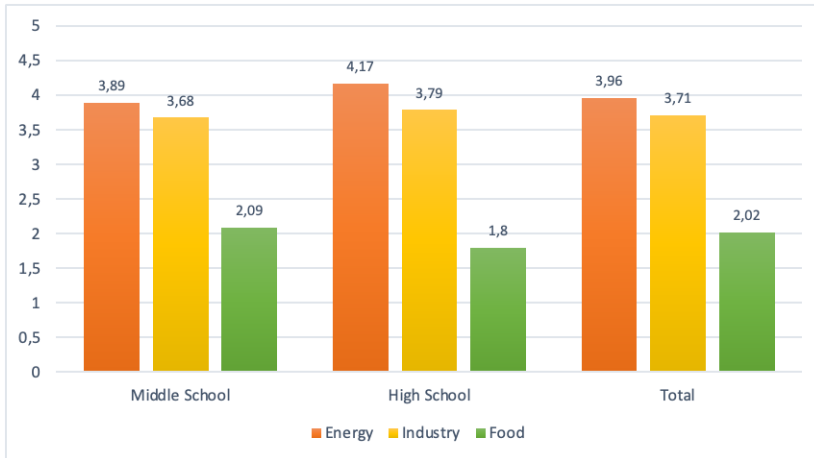
Figure 3. Average responses regarding those responsible for combating CC



CC mitigation behaviors

The data revealed higher mean scores for behaviors related to the energy sector and lower mean scores for behaviors related to the food sector. Results follow the same tendency across the variable school level (see Figure 4).

Figure 4. Means of the three mitigation behaviors sectors in middle school, high school, and total sample



DISCUSSION/CONCLUSIONS

The current study was twofold: to explore school-related data (e.g., knowledge about the school's participation in the Eco-Schools Program, CC addressed in class) and map adolescents' perceptions regarding several aspects related to CC (i.e., CC knowledge, experience and impact of EWE, risk judgment, responsibility for causing and combating CC) and their CC mitigation behaviors. Global findings show that adolescents' involvement in CC activities is poor. Data show that a high percentage of students have not participated in school climate strikes or protests in the last 12 months (94.5%) and do not belong to environmental groups (92.2%). This trend is consistent at middle and high school levels, with the percentages exceeding 90%. In addition, data on students' knowledge of their school's participation in the Eco-Schools Program show that a large percentage of middle and high school students are unaware of their school's participation in the program (43% and 76.2%, respectively). Interestingly, the percentage of the latter is much higher than that of middle school students. Similarly, regarding student participation in the program activities in the past 12 months, the percentages follow the same trend, with high school students showing a much higher percentage of not participating (74.2%) than middle school students (47.9%). These results may prompt reflection on the effectiveness of the Eco-Schools program's dissemination strategies in schools and on the barriers (internal

and external) that may limit student participation. Current data indicate the need for new approaches to encourage or facilitate student involvement.

When analyzing the CC teaching, 98% of the students reported that CC was addressed in prior school years, while 85.2% reported that CC was addressed in class in the current school year (i.e., 2023/2024). These data suggest a certain familiarity with the CC topic, which aligns with the report by UNESCO (2021) stressing Portugal as one of the countries with the highest number of references to environmental issues in official educational documents. It is important to note that despite the variety of subjects mentioned (29 in total), only five were reported by more than 10% of participants. Student reports indicate that CC teaching is concentrated on Science and Geography. Moreover, students self-assessed their CC knowledge. The statistical mode indicates that the most frequent answer is medium knowledge for middle school and medium-high knowledge for high school. These data suggest that students' perceived CC knowledge seems to have improved, which contrasts with prior studies that found an average level in both school levels (e.g., Félix et al., 2024). These inconsistent findings highlight the need to further examine students' CC knowledge and its predictors.

Concerning EWE, most students (73.6%) reported having experienced EWE. Furthermore, when analyzing the perceived impact of these events, a significant number of adolescents (81.3%) reported having been affected to some degree by these events, with higher percentages than those of young Europeans who believe that they will be affected by CC (Dunne & Bijwaard, 2021). This perception of experiencing EWE was observed in both school levels with similar percentages (71.9% in middle school and 78.8% in high school); the same occurred with the perception of the negative impact of EWE (79.8% in middle school and 85.4% in high school).

Despite these findings, adolescents perceive that CC will harm them and their families, the community, the country, and nature, albeit in various degrees. Specifically, adolescents perceive a higher risk for nature than for themselves and their families. This finding is consistent with the literature on CC threat perception (e.g., Leiserowitz, 2005). To manage the level of risk and the anxiety it may induce, adolescents may interpret CC as a distal rather than proximal threat. In other words, this may be explained by processes of psychological distance, as the adolescents' focus may be on macro rather than micro-level consequences of CC (Leiserowitz, 2005), as well as on biocentric rather than anthropocentric consequences (Fritzsche & Häfner, 2012).

Furthermore, while considering perceived responsibility, adolescents recognize that different groups are responsible for causing and combating CC, although they attribute different levels of responsibility to each. "Businesses and industries" are considered the most responsible for causing CC, while environmental groups are the

least responsible. On the other hand, when assessing “responsibility to combat CC”, adolescents attribute more responsibility to environmental groups and “business and industry” as having less responsibility in this fight. This perception contrasts with data from prior reports, which indicated that “business and industry” was perceived as more responsible for combating CC, followed by governments (Dunne & Bijwaard, 2021). However, it is important to note that the age range in these reports (15-35 years old) differs from that of our sample, preventing definitive comparisons. It should also be noted that adolescents perceive themselves as having little responsibility for the causes of CC but self-attributed some responsibility for combating it. Despite preliminary, this is a positive finding, given that assuming responsibility for combating CC is linked to mitigation behaviors (e.g., Boto-García & Bucciol, 2020).

Regarding CC mitigation behaviors, findings indicate that adolescents tend to adopt energy-related behaviors more frequently, followed by industry-related behaviors. In contrast, food-related behaviors are adopted less frequently. These results are consistent with data from previous reports conducted with samples from different age groups (Dunne & Bijwaard, 2021). However, the findings by Carneiro (2024) indicated that Portuguese adolescents report more industrial mitigation behaviors than energy mitigation behaviors. One possible explanation for this trend could be that adolescents are more exposed to information about energy and industry-related behaviors, which could lead to greater knowledge about the effects of these actions. On the other hand, the lower rate of food-related mitigation behaviors may be related to a lack of knowledge about the relationship between CC and food habits (García-González, Achón, Krug, Varela-Moreiras, & Alonso-Aperte, 2020) or a lack of autonomy to decide on food habits distinct from their families (Thomas, Martin, Wicker, & Benoit, 2022). The adoption of these behaviors may be influenced by various factors that can positively (e.g., peer support) or negatively (e.g., lack of economic resources) influence the adoption of mitigation behaviors (Carneiro, 2024).

To conclude, this study provides a preliminary portrait of Portuguese adolescents’ perceptions regarding a large set of CC-related individual and contextual variables, which may help understand current needs and improve formal and informal CC education. Results showed low involvement of adolescents in environment/CC-related activities, and the reasons behind this low engagement need to be explored. In addition, participants’ lack of knowledge about the Eco-Schools program highlights the need to improve communication strategies that are likely to increase student participation. Despite CC being addressed in various subjects, adolescents report poor CC knowledge (namely at middle school level), distant CC risk judgment, modest perceived responsibility for causing and combating CC, and low food-related mitigation behaviors. Altogether, these findings highlight the importance

of implementing more effective CC education strategies. In sum, the study highlights the need to analyze further current CC education and communication approaches aimed at informing and encouraging adolescents' active participation and empowering them to become agents of change.

Acknowledgements

This work is funded by National Funds through the FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., under the scope of the NoPLANetB Project (doi:10.54499/PTDC/PSIGER/1892/2021), and was partially conducted at CIPsi, School of Psychology, University of Minho, supported by FCT (UID/PSI/01662/2020) through the Portuguese State Budget.

REFERENCES

- Barros, H. C., & Pinheiro, J. Q. (2013). Psychological dimensions of global warming according to the view of Brazilian teenagers. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 18(2), 173–182.
- Bodzin, A. M., Anastasio, D., Sahagian, D., Peffer, T., Dempsey, C., & Steelman, R. (2014). Investigating climate change understandings of urban middle-level students. *Journal of Geoscience Education*, 62(3), 417–430.
- Boto-García, D., & Buccioli, A. (2020). Climate change: Personal responsibility and energy saving. *Ecological Economics*, 169, 106530.
- Burke, S. E., Sanson, A. V., & Van Hoorn, J. (2018). The psychological effects of climate change on children. *Current Psychiatry Reports*, 20(35), 1–8.
- Carneiro, R. J. S. (2024). *Exploring adolescents' modes of agency toward climate change* (Master's dissertation). Universidade do Minho, Braga.
- Direção-geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais*. Retrieved October 1, 2022, from <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Dunne, A., & Bijwaard, D. (2021). *Pan-European survey: Main multi-country report*. Ipsos. https://climateofchange.info/austria/wp-content/uploads/sites/4/2021/04/ipsos-multi-country-complete.final_correct.pdf
- European Investment Bank. (2024). *Europeans over 30 understand climate change better than younger generations, EIB survey finds*. Retrieved from <https://www.eib.org/en/press/all/2024-269-europeans-over-30-understand-climate-change-better-than-younger-generations-eib-survey-finds>
- Félix, M., Miranda, S., Martins, J., & Cunha, J. (2024). Subjects that address climate change and students' knowledge: Mapping Portuguese middle and high schoolers perceptions. In C. Pracana & M. Wang (Eds.), *Psychological applications and trends 2024* (pp. 398–400). In Science Press.
- Fritzsche, I., & Häfner, K. (2012). The malicious effects of existential threat on motivation to protect the natural environment and the role of environmental identity as a moderator. *Environment and Behavior*, 44(4), 570–590.

García-González, Á., Achón, M., Krug, A., Varela-Moreiras, G., & Alonso-Aperte, E. (2020). Food sustainability knowledge and attitudes in the Spanish adult population: A cross-sectional study. *Nutrients*, 12(10), 3154.

García-Vinuesa, A., Carvalho, S., Cartea, P. A. M., & Azeiteiro, U. M. (2021). Assessing climate knowledge and perceptions among adolescents: An exploratory study in Portugal. *The Journal of Educational Research*, 114(4), 381–393.

Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., & van Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: A global survey. *Lancet Planetary Health*, 5, 863–873.

IPCC. (2023). *Summary for policymakers*. In H. Lee & J. Romero (Eds.), *Climate change 2023: Synthesis report*. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change (pp. 1–34). IPCC.

Kuthe, A., Keller, L., Körfgen, A., Stötter, H., Oberrauch, A., & Höferl, K. M. (2019). How many young generations are there? – A typology of teenagers' climate change awareness in Germany and Austria. *The Journal of Environmental Education*, 50(3), 172–182.

Leiserowitz, A. A. (2005). American risk perceptions: Is climate change dangerous? *Risk Analysis*, 25(6), 1433–1442.

Rickard, L. N., Yang, Z. J., Seo, M., & Harrison, T. M. (2014). The “I” in climate: The role of individual responsibility in systematic processing of climate change information. *Global Environmental Change*, 26, 39–52.

Sanson, A. V., Van Hoorn, J., & Burke, S. E. (2019). Responding to the impacts of the climate crisis on children and youth. *Child Development Perspectives*, 13(4), 201–207.

Taddicken, M., Reif, A., & Hoppe, I. (2018). What do people know about climate change — and how confident are they? On measurements and analyses of science-related knowledge. *Journal of Science Communication (Jcom)*, 17(3), 1–26.

The jamovi project. (2022). *jamovi* (Version 2.3) [Computer software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>

Thomas, I., Martin, A., Wicker, A., & Benoit, L. (2022). Understanding youths' concerns about climate change: A binational qualitative study of ecological burden and resilience. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 16(1), 110.

UNESCO. (2021). *Learn for our planet: A global review of how environmental issues are integrated in education*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377362>

United Nations Environment Programme. (2020). *Emissions gap report 2020*. Nairobi. Retrieved from <https://www.unep.org/emissions-gap-report-2020>

United Nations Environment Programme. (2022). *Emissions gap report 2022: The closing window — Climate crisis calls for rapid transformation of societies*. Nairobi.

United Nations. (2015). *General Assembly Resolution A/RES/70/1 – Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. Retrieved October 1, 2022, Retrieved from <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Wells, V. K., Ponting, C. A., & Peattie, K. (2010). Behaviour and climate change: Consumer perceptions of responsibility. *Journal of Marketing Management*, 27(7–8), 808–833.

CAPÍTULO 58

AGENCY MODES TOWARD CLIMATE CHANGE: AN EXPLORATORY STUDY WITH PORTUGUESE ADOLESCENTS

JENNIFER CUNHA, PATRÍCIA SOUSA, JULIANA MARTINS, & PEDRO ROSÁRIO
Universidade do Minho

INTRODUCTION

Climate change (CC) is currently one of the world's biggest problems, representing a serious threat to our planet and well-being if no precautions and countermeasures are taken (Hayes et al., 2018; IPCC, 2023). Moreover, this phenomenon can have serious consequences, such as hurricanes, droughts, or wildfires, as well as psychological problems, such as anxiety and difficulties in emotional regulation (Burke, Sanson, & Van Hoorn, 2018; Palinkas et al., 2020), and social problems, such as migration, food insecurity, and violence (e.g., Ballew et al., 2019; Levy, Sidel, & Patz, 2017). According to the literature, CC is thus a major concern, especially for young people (Dunne & Bijwaard, 2021; Hickman et al., 2021), who are the cohort most vulnerable to its consequences (Bandura & Cherry, 2019; Corner et al., 2015; Sanson et al., 2019). For this reason, it is important that young people, as well as everyone in society, take action to mitigate CC and assume responsibility for this fight (Ojala, 2023).

According to the Intergovernmental Panel on Climate Change (2023), there is a need to deploy climate action urgently, or CC impacts (e.g., extreme weather events) will only intensify. As this report alerts, there appears to be a limited window of opportunity to take effective action to mitigate CC and environmental degradation. If mitigation actions are not implemented rapidly, the consequences could become irreversible, making it more challenging to ensure a healthy and sustainable future for generations to come. This information stresses the urgency of taking action to combat CC. However, rather than developing sporadic or aimless behavior, as the work of Sanson et al. (2019) advocate, what is needed is that young people take a proactive stance in the fight against CC, that is, become “active agents” in this fight. This proactivity is directly related to the construct of human agency, which is described as the ability to intentionally exercise control over our functioning and the events that affect our lives (Bandura, 2001).

Human Agency Theory, based on the principles of Social Cognitive Theory, identifies three fundamental properties of agency: forethought, self-reactiveness, and self-reflectiveness. The forethought refers to the ability of individuals to set goals, anticipate the outcomes of their actions, and use this vision to guide and motivate

their current actions (Bandura, 2006, 2018). The second property, self-reactiveness, involves the ability to regulate behavior by monitoring and evaluating actions based on personal standards. In other words, in addition to planning and anticipating outcomes, individuals also self-regulate their behavior and evaluate their actions (Bandura, 2006, 2018). Finally, self-reflectiveness is the ability to reflect on one's effectiveness and adjust behaviors and strategies as needed, that is, individuals also act as self-examiners of their functioning (Bandura, 2006, 2018).

In addition, Bandura (2006) proposed three modes of agency: individual, proxy, and collective. The individual mode of agency refers to the ability to directly and intentionally influence one's functioning and the environment. However, in certain situations, there is a need for socially mediated agency, that is, proxy agency. This agency mode involves influencing others with the resources (e.g., financial, knowledge) needed to achieve the desired goals (Bandura, 2006, 2018). Additionally, there are situations in which the desired goals can only be achieved by collaborating or developing interdependent efforts. For example, many social and environmental challenges, such as CC, require the collaboration of multiple individuals to shape the future (Bandura, 2000, 2018). This joint action to achieve common goals is termed collective agency (Bandura, 2006, 2018). Given the complexity and depth of the CC problem, an active and effective usage of the various modes of agency is needed to successfully tackle this global challenge (Bandura, 2018). As such, the three modes of agency are particularly relevant for building a more sustainable future, as well as the continuity of agency in the long term (Koskela & Paloniemi, 2023).

Although the literature recognizes the importance of agency in the fight against CC and for the sustainability of the planet (Bandura, 2018; Koskela & Paloniemi, 2023), to the best of our knowledge, no studies have mapped agency toward CC, particularly among adolescents. Therefore, the main objective of this study is to map the agency toward CC of adolescents attending Portuguese schools, and examine whether agency varies across school level, sex, and school participation in the Eco-School Program. Due to the exploratory nature of the current study, and inconsistent results found in proxy literature (i.e., pro-environmental or CC mitigation behaviors; see Bhattarai, Shrestha, Ray, & Knez, 2024; Denault et al., 2024), there is no solid ground to formulate hypotheses regarding potential differences across the mentioned independent variables.

METHOD

Participants

This study involved 1.775 students aged between 12 and 20 years ($M = 14.1$, $SD = 1.60$) from 23 Portuguese schools; of these, 1.338 were from middle school and 437 from high school. The sample included 952 (54.6%) female students and 818 (45.4%)

male students. Five (0.3%) students did not answer. Regarding nationality, 1589 (89.5%) students were born in Portugal, 144 (8.1%) were born in other countries, and 42 (2.4%) did not answer. Inclusion criteria for this study were being enrolled between the 7th and 12th grades and being literate in Portuguese.

Of the 23 schools, there were schools not registered or registered in the Eco-Schools Program (a program promoted by the Foundation for Environmental Education), with or without awards. To be awarded, schools must apply the program's methodology, implement at least 2/3 of the defined action plan, and carry out activities within the framework of at least one of the year's main themes (i.e., water, waste, and energy). We organized the participating schools into three groups: i) schools not registered in the Eco-Schools Program in the last three years ($n = 7$ schools; $n = 289$ students), ii) schools registered once or twice in the Program and with at least one award ($n = 5$ schools; $n = 588$ students), and iii) schools registered in the Program with three awards ($n = 11$ schools; $n = 898$ students). The three-year window was chosen to ensure reasonable time to implement the Program and be awarded and ensure enough proximity for students to remember their involvement in the Program.

Instrument

The questionnaire consisted of a section on socio-demographic data (age, sex, nationality) and the Agency Toward Climate Change Scales (AGENTC2-S) by Cunha et al. (submitted). This scale consists of 36 items based on the modes and properties of agency, with a response scale ranging from never (1) to always (5). In this study, the scale showed good or excellent internal consistency values for agency modes and respective properties (see Table 1).

Table 1. Internal consistency of each agency mode and respective properties

Mode and properties of the agency	Internal consistency (α)
Individual	.939
Forethought	.815
Self-reactiveness	.827
Self-reflectiveness	.858
Proxy	.948
Forethought	.811
Self-reactiveness	.872
Self-reflectiveness	.885
Collective	.954
Forethought	.842
Self-reactiveness	.884
Self-reflectiveness	.889

Procedure

Before beginning the study, permission was obtained from the University of Minho Ethics Committee and the Ministry of Education to collect data in the school setting. The data was collected between March and May 2024, and a researcher administered the questionnaire in a classroom setting. Before administering the questionnaire, a consent form was sent to parents/guardians requesting permission for their children to participate in the study. Only those students with parental permission through free and informed consent participated.

Data analysis

Statistical analysis was performed using IBM SPSS Statistics. Descriptive statistics (i.e., means) were used to describe the modes and properties of agency toward CC, considering the total sample and the independent variables school level (middle school, high school), sex, and school participation in the Eco-Schools Program. As previously mentioned, schools were divided into three groups: Group 1 - Schools not registered in the last three years; Group 2 - Schools registered once or twice and with at least one award in the previous three years; and Group 3 - Schools registered and with three awards in the last three years.

After the descriptive analyses, exploratory data analyses were conducted to verify the assumptions underlying the use of parametric tests. The non-parametric test Mann-Whitney (U) was run to analyze the differences between the groups regarding school level and sex since the normality of the distribution and the homogeneity of the variances for all groups were not met. In turn, one-way ANOVAs (F) and Gabriel post hoc tests were run to analyze the differences between groups regarding school participation in the Eco-Schools Program since the assumptions were met.

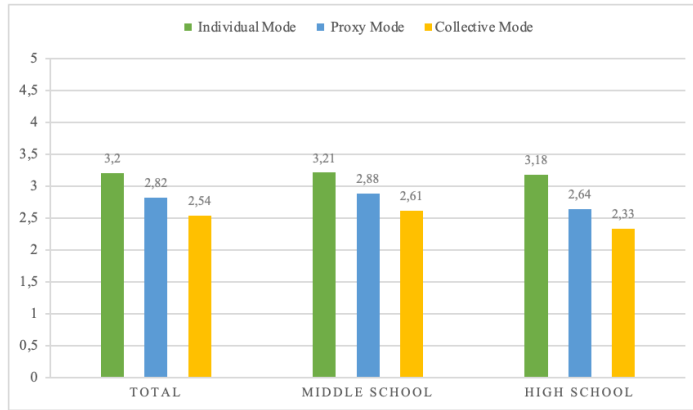
RESULTS

This section presents the mean scores of adolescents' agency modes across school level, sex, and school participation in the Eco-Schools Program, followed by the mean scores of the core properties by each agency mode.

School level

The results showed that adolescents reported higher mean scores in the individual agency mode, lower mean scores in the proxy agency mode, and the lowest scores in the collective agency mode. This tendency was found at each school level (see Figure 1).

Figure 1. Mean individual, proxy, and collective modes of agency for the total sample and by school level

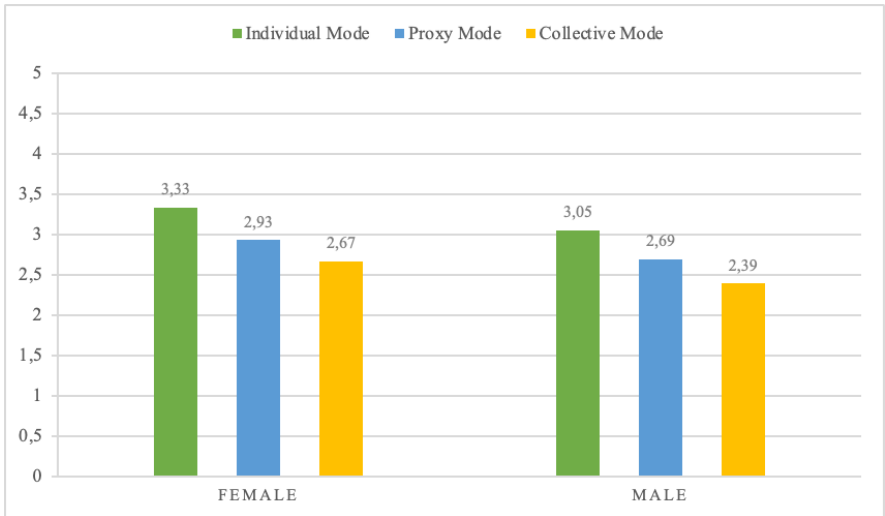


Mann-Whitney (U) tests indicated no statistically significant differences between school levels in the individual agency mode ($U = 280054$, $p = .066$). However, there were statistically significant differences between middle and high school students in proxy ($U = 237834$, $p < .001$, $r = 0.12$) and collective agency mode ($U = 229646$, $p < .001$, $r = 0.14$). That is middle school students reported higher average scores than high school students in both agency modes. Still, the effect sizes were small.

Sex

Mann-Whitney (U) tests indicated statistically significant differences between females and males in individual agency mode ($U = 299239$, $p < .001$, $r = 0.18$), proxy agency mode ($U = 311669$, $p < .001$, $r = 0.14$), and collective agency mode ($U = 306694$, $p < .001$, $r = 0.15$). Female students reported higher scores for all agency modes than male students (see Figure 2). Still, the effect sizes were small.

Figure 2. Mean of individual, proxy, and collective modes of agency for females and males



School participation in the Eco-Schools Program

Unifactorial ANOVAs showed statistically significant differences between the groups in each agency mode: individual, $F(2, 1744) = 8.88, p < .001, \eta^2 = 0.010$; proxy, $F(2, 1736) = 5.03, p = .007, \eta^2 = 0.006$; and collective, $F(2, 1734) = 3.81, p = .022, \eta^2 = 0.004$. Gabriel post-hoc tests indicated statistically significant differences between Groups 1 and 2 and between Groups 1 and 3 in all modes of agency. Students enrolled in Group 1 showed significantly lower means in all agency modes than those enrolled in Groups 2 and 3 (Figure 3). No statistically significant differences were found between Groups 2 and 3 (see Table 2).

Figure 3. Mean individual, proxy, and collective modes, considering the school's participation in the Eco-Schools Program. Group 1 - Schools not registered in the last three years, Group 2 - Schools registered once or twice and awarded at least once in the last three years, Group 3 - Schools registered and awarded in the last three years

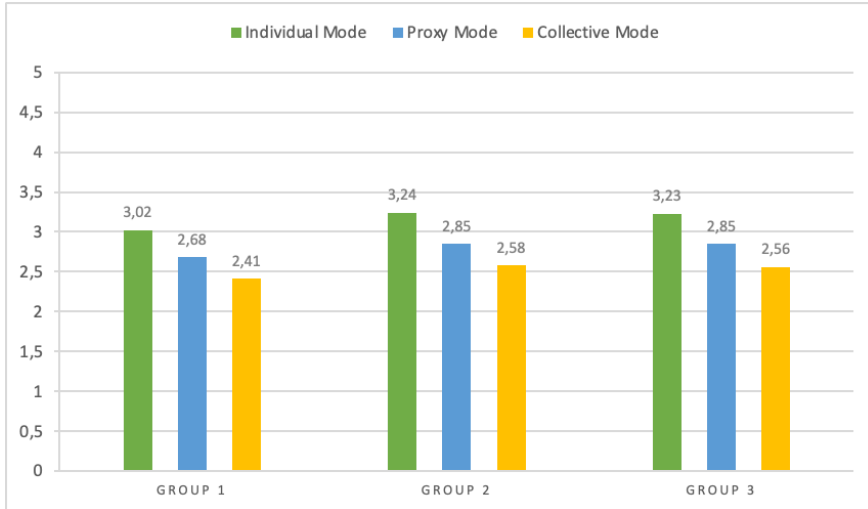


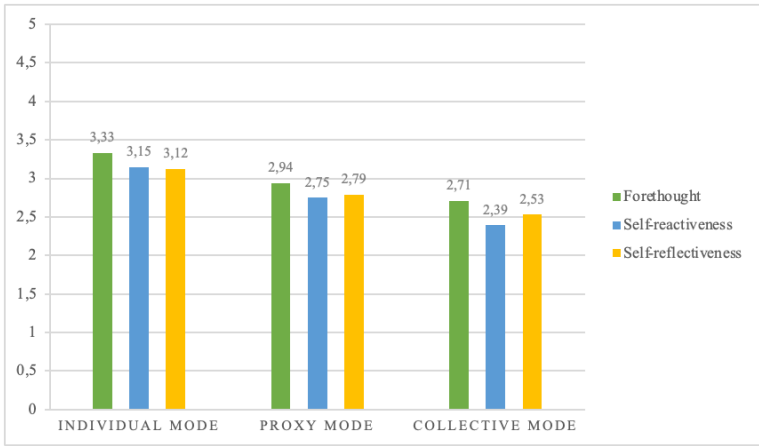
Table 2. Results of Gabriel's post-hoc tests

Agency mode	Groups in comparison	Mean difference	<i>p</i>
Individual	1 vs. 2	-.22376	< .001
	1 vs. 3	-.21496	< .001
	2 vs. 3	-.00880	0.983
Proxy	1 vs. 2	-.16535	0.014
	1 vs. 3	-.17537	0.003
	2 vs. 3	-.01002	0.983
Collective	1 vs. 2	-.16479	0.031
	1 vs. 3	-.15135	0.031
	2 vs. 3	-.01344	0.914

Agency Properties

Figure 4 shows the mean scores of the three properties (i.e., forethought, self-reactiveness, and self-reflectiveness) of each agency mode. Overall, the mean scores of the three properties decreased from the individual to the collective agency mode. Specifically, the results showed that the forethought property presented the highest mean scores in all agency modes compared to the other properties. In the individual agency mode, the scores of self-reactiveness and self-reflectiveness were similar, although self-reflectiveness was slightly lower. The proxy and collective agency modes scores followed the same tendency: the lowest mean scores were observed for the self-reactiveness property (see Figure 4).

Figure 4. Average of agency properties in individual, proxy, and collective agency modes



DISCUSSION/CONCLUSIONS

This study provided relevant information about adolescents' agency modes toward CC considering the total sample and across three independent variables (i.e., school level, sex, and school participation in the Eco-Schools program), as well as about the properties of each agency mode. Descriptive statistics indicated that adolescents reported greater individual agency than proxy and collective agency, regardless of school level, sex, and school participation in the Eco-Schools program. Furthermore, mean scores for the agency modes are generally around three ("sometimes") on a scale of one to five, with the scores for the proxy and collective agency modes below or slightly below three. In the case of high school students, males, and the schools of group 1 (i.e., not registered in the Eco-Schools Program in the last three years), the scores for the collective agency mode were even lower, approaching two ("a few times") on a scale of one to five. These data together suggest that the current curriculum, despite addressing CC in several subjects (Direção-Geral da Educação, 2018), does not seem to be sufficient to promote agency toward CC, especially through proxy and collective modes. CC is a global challenge that requires the integration of various modes of agency to be effectively addressed (Bandura, 2018). Due to its magnitude and speed of progress, taking only individual action may have a poor ecological impact (Masson & Fritsche, 2021) and may lead to feelings of personal helplessness (Salomon, Preston & Tannenbaum, 2017). Hence, there is a need to actively promote proxy and collective agency modes, while providing opportunities for adolescents to act in collaboration with the community. Despite the small effect sizes found, results showed that the students enrolled in schools registered in the Eco-School Program reported higher agency than their counterparts

enrolled in schools without this program. This result may encourage schools to consider the inclusion of this type of initiative in their schools while considering forms to enhance their impact on students.

Regarding the properties of agency, the results indicated that the forethought property stood out with the highest mean scores, which may indicate that participants feel somehow able to plan their actions regarding CC, set goals, and visualize the possible outcomes of their behaviors. The results of this study seem to indicate that although adolescents may have intentions and ideas to act, implementation and self-evaluation may still be a challenge to overcome. This is consistent with the literature on the intention-behavior gap (e.g., Kollmuss & Agyeman, 2002; Vieira, Castro & Souza, 2023). According to the literature, the intention-behavior gap can be influenced by several factors (see Kollmuss & Agyeman, 2002), such as lack of knowledge, perceived cost, and conflicting objectives (e.g., Vieira, Castro & Souza, 2023). Given this diversity of factors, self-regulation is essential to combat CC effectively, i.e. adolescents need to plan, execute, monitor and evaluate individual and collective behaviors and ensure that these behaviors become continuous (Koskela & Paloniemi, 2023) and not just sporadic. Self-reflectiveness is essential in adjusting behaviors and strategies to achieve desired goals (Bandura, 2006, 2018). Therefore, these results suggest the need to promote each property of agency.

In sum, Portugal is one of the countries most vulnerable to CC (IPCC, 2023), and where the level of concern among young Portuguese is high (Dunne & Bijwaard, 2021), but adolescents reported low levels of agency. This mismatch highlights the need for interventions to promote adolescents' self-regulation processes and skills to exercise their agency toward CC. Students would benefit from the integration of the human agency theoretical framework into their CC teaching and environmental school activities.

Notwithstanding the contributions of this study to the literature, it is necessary to acknowledge some limitations. The number of students attending middle school and high school, and of schools in each group organized by their participation in the Eco-Schools Program is not balanced, which requires caution in the interpretation of findings. Finally, we suggest that future studies analyze the individual and contextual predictors of adolescents' agency modes toward CC. Specifically, given that environmental education content is included in several subjects in school curricula in Portugal (Direção Geral da Educação, 2018), we suggest investigating the effectiveness of diverse educational approaches in promoting adolescents' agency toward CC.

Acknowledgements

This work is funded by National Funds through the FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., under the scope of the NoPLANetB Project (doi:10.54499/PTDC/PSIGER/1892/2021), and was partially conducted at CIPsi, School of Psychology, University of Minho, supported by FCT (UID/PSI/01662/2020) through the Portuguese State Budget.

REFERENCES

- Ballew, M. T., Leiserowitz, A., Roser-Renouf, C., Rosenthal, S. A., Kotcher, J. E., Marlon, J. R., & Maibach, E. W. (2019). Climate change in the American mind: Data, tools, and trends. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, 61(3), 4–18. doi: 10.1080/00139157.2019.1589300
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75–78. doi:10.1111/1467-8721.00064
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. doi: 10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130–136. doi: 10.1177/1745691617699280
- Bandura, A., & Cherry, L. (2019). Enlisting the power of youth for climate change. *American Psychologist*. Advance online publication. doi: 10.1037/amp0000512
- Bhattarai, P. C., Shrestha, R., Ray, S., & Knez, R. (2024). Determinants of adolescents' pro-sustainable behavior: A systematic literature review using PRISMA. *Discover Sustainability*, 5(1), 112. doi: 10.1007/s43621-024-00291-6
- Burke, S. E., Sanson, A. V., & Van Hoorn, J. (2018). The psychological effects of climate change on children. *Current Psychiatry Reports*, 20(35), 1–8. doi: 10.1007/s11920-018-0896-9
- Corner, A., Roberts, O., Chiari, S., Völler, S., Mayrhuber, E., Mandl, S., & Monson, K. (2015). How do young people engage with climate change? The role of knowledge, values, message framing, and trusted communicators. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 6, 523–534. doi: 10.1002/wcc.353
- Cunha, J., Martins, J., Núñez, J. C., Vallejo, G., & Rosário, P. (submitted). Adolescents' agency toward climate change: Development and validation of scales for individual, proxy, and collective modes. *Manuscript submitted for publication*.
- Denault, A. S., Bouchard, M., Proulx, J., Poulin, F., Dupéré, V., Archambault, I., & Lavoie, M. D. (2024). Predictors of pro-environmental behaviors in adolescence: A scoping review. *Sustainability*, 16(13), 5383.
- Direção-geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais*. Retrieved October 1, 2022, from <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

- Dunne, A., & Bijwaard, D. (2021). *Pan-European survey: Main multi-country report*. Ipsos. Retrieved from https://climateofchange.info/austria/wp-content/uploads/sites/4/2021/04/ipsos-multi-country-complete.final_correct.pdf
- Hayes, K., Blashki, G., Wiseman, J., Burke, S., & Reifels, L. (2018). Climate change and mental health: Risks, impacts and priority actions. *International Journal of Mental Health Systems*, 12(1), 28. doi: 10.1186/s13033-018-0210-6
- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., & van Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: A global survey. *The Lancet Planetary Health*, 5(12), e863–e873. doi: 10.1016/S2542-5196(21)00278-3
- IPCC. (2023). *Summary for policymakers*. In H. Lee & J. Romero (Eds.), *Climate change 2023: Synthesis report*. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change (pp. 1–34). IPCC.
- Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239–260. doi: 10.1080/13504620220145401
- Koskela, I. M., & Paloniemi, R. (2023). Learning and agency for sustainability transformations: Building on Bandura’s theory of human agency. *Environmental Education Research*, 29(1), 164–178. doi: 10.1080/13504622.2022.2102153
- Levy, B., Sidel, V., & Patz, J. (2017). Climate change and collective violence. *Annual Review of Public Health*, 38, 241–257. doi: 10.1146/annurev-publhealth-031816-044232
- Masson, T., & Fritsche, I. (2021). We need climate change mitigation and climate change mitigation needs the ‘we’: A state-of-the-art review of social identity effects motivating climate change action. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 42, 89–96. doi: 10.1016/j.cobeha.2021.04.006
- Ojala, M. (2023). Hope and climate-change engagement from a psychological perspective. *Current Opinion in Psychology*, 49, 101514. doi: 10.1016/j.copsyc.2022.101514
- Palinkas, L. A., O’Donnell, M. L., Lau, W., & Wong, M. (2020). Strategies for delivering mental health services in response to global climate change: A narrative review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8562. doi:10.3390/ijerph17228562
- Salomon, E., Preston, J. L., & Tannenbaum, M. B. (2017). Climate change helplessness and the (de)moralization of individual energy behavior. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 23(1), 15–28. doi: 10.1037/xap0000105
- Sanson, A. V., Van Hoorn, J., & Burke, S. E. (2019). Responding to the impacts of the climate crisis on children and youth. *Child Development Perspectives*, 13(4), 201–207. doi: 10.1111/cdep.12342
- Vieira, J., Castro, S. L., & Souza, A. S. (2023). Psychological barriers moderate the attitude-behavior gap for climate change. *PLOS ONE*, 18(7), e0287404. doi: 10.1371/journal.pone.0287404

CAPÍTULO 59

INNOVACIÓN DOCENTE: PROGRAMAS DE MEJORA DE LA RESILIENCIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

NOELIA TERESA SÁEZ SANZ*, ENCARNACIÓN MARÍA SÁNCHEZ LARA**,
SANDRA RUTE PÉREZ***, Y SANDRA MARÍA RIVAS GARCÍA*

**Departamento de Psicología, Facultad de Educación, Campus Duques de Soria, Universidad de Valladolid; ** Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, Facultad de Educación, Campus de Ceuta, Universidad de Granada; Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Campus de Cartuja, Universidad de Granada*

INTRODUCCIÓN

El término resiliencia se ha estudiado ampliamente y se ha definido de forma diferente a lo largo de la historia. Una de las definiciones recientes es la creada por Windle (2011) que define la resiliencia como un proceso de negociación, adaptación o manejo efectivo de fuentes significativas de estrés o trauma. Este autor destaca la importancia que tienen los recursos del individuo en su vida y su entorno que facilitan la capacidad de adaptación y recuperación frente a la adversidad y enfatiza que la capacidad de resiliencia puede cambiar a lo largo de la vida. Por tanto, es importante subrayar que la resiliencia es un proceso dinámico que puede variar dentro de un individuo a través del tiempo y las circunstancias ya que mediante sí mismo la persona utiliza factores y recursos de protección en su beneficio (Stainton et al. 2019). Al ser un proceso dinámico se puede proveer a los individuos de herramientas y recursos para poder mejorar su capacidad de resiliencia.

El término resiliencia tradicionalmente se ha estudiado a lo largo de la historia mucho en niños y se ha concluido que las habilidades desarrolladas por los niños resilientes son el resultado de diversos resultados que se conjugan durante la etapa del infante y que hacen referencia al temperamento, al locus del control interno, la familia y la comunidad en la que le ha tocado vivir (sobre todo centrándose en la educación y en el apoyo social con el que puede contar) y por otro lado, la exposición al riesgo y la adversidad a lo largo de su infancia (Córdova-Alcaráz, Palos, y Rodríguez-Kuri 2005). En la etapa adolescente se ha comprobado que las características de los jóvenes resilientes son parecidas describiéndose como personas con un alto nivel de inteligencia y facilidad para la resolución de problemas, mejores estilos de afrontamiento, mayor autoeficacia, mejor autonomía, mayor autoestima, utilización de un locus de control interno, empatía y manejo adecuado de las

relaciones interpersonales, voluntad, capacidad de planificación y sentido del humor positivo (Fuentes et al. 2009).

Las intervenciones que promueven la resiliencia son una categoría heterogénea que fomentan los factores de la resiliencia, que hacen referencia a recursos internos y externos y pueden incluir variables disposicionales como rasgos que promueven las, creencias, estrategias de afrontamiento y factores sociales y culturales (Schäfer et al. 2024). Además, las capacidades relacionadas con la resiliencia pueden ser aprendidas, desarrolladas y fortalecidas a través de programas de promoción de ésta (Ricardo et al. 2022), es por ello por lo que es de vital importancia ofrecerles a los adolescentes herramientas que les permitan mejorar la capacidad de afrontamiento antes las adversidades y proveerles de elementos de protección que les ayuden a contrarrestar situaciones desfavorables.

En este sentido, las escuelas brindan acceso a niños y adolescentes durante periodos prolongados en momentos críticos del desarrollo y cuentan con recursos, infraestructura y valores existentes que son propicios para apoyar el desarrollo de la salud positiva, la salud mental y la resiliencia en los jóvenes (Dray et al. 2017), por lo que se convierten en espacios ideales para fomentar la promoción de estos constructos.

Centrándonos en la población adolescente la resiliencia de esta población se compondría de tres elementos: la capacidad de recuperarse rápida y fácilmente (Recuperación), mantenerse centrado en los objetivos (Ecológica) y ajustarse de forma natural (Capacidad de adaptación) (Hall et al. 2022).

Desde este trabajo, nuestro objetivo ha sido realizar una búsqueda bibliográfica sobre los programas que existen para la mejora de la resiliencia realizados para el alumnado que estudia en centros de educación secundaria.

MÉTODO

Para responder al objeto de estudio se ha realizado una revisión sistemática siguiendo la metodología PRISMA (Page et al. 2021). Las bases de datos consultadas fueron Scopus y Web of Science (WOS).

Los criterios de inclusión fueron: a) Realizar el programa de intervención en a alumnos de enseñanza secundaria, b) Estar destinado al alumnado y los criterios de exclusión fueron: a) Estudios exentos de programa de intervención, b) Investigaciones que no tuvieran en cuenta el constructo resiliencia, c) Investigaciones que realizaran programas en el que además de intervenir con los estudiantes intervinieran con otro tipo de población.

La ecuación de búsqueda fue la siguiente: “resilience” AND “education” AND “secondary” AND “program*” AND “intervention” y se aplicaron los filtros year (2018-2024), document type (article) y subject área “Psychology”, obteniéndose 15 artículos

en Scopus y 33 en WOS. De los artículos seleccionados, se observó que seis de los artículos estaban duplicados. Posteriormente se analizaron el título y el abstract de los 49 artículos resultantes. Y tras el análisis exhaustivo, hubo que descartar 18 por no cumplir los criterios de inclusión y 17 por no cumplir los criterios de exclusión, de tal modo que en el número de artículos que se incluyeron tras hacer una lectura completa de todos los resultados fueron siete los artículos seleccionados. Dichos artículos fueron examinados a texto completo para ver si podrían seguir el proceso en una etapa posterior. En la tabla 1 podemos observar los siete artículos elegidos, el número de participantes de cada uno de los estudios, el tipo de programa realizado, la metodología utilizada en cada uno de ellos y los resultados obtenidos que se detallan a continuación.

Tabla 1. Tabla de resultados. Programas de mejora de la resiliencia en educación secundaria

Autores (año)	N (población diana)	Tipo de programa y metodología	Resultados
Glaser et al. (2024)	180 jóvenes en riesgo de educación secundaria	Programa de intervención on-line de la amistad (FOIP). Era un programa que se trabajaba actividad física on line y se realizaban conversaciones significativas con los mentores	La FOIP fue efectiva para aumentar la actividad física y disminuir las conductas de riesgo entre los jóvenes, y por tanto, la FOIP puede ayudar a adolescentes en riesgo a desarrollar la resiliencia y promover la actividad física y mental.
Moore et al. (2021)	283 alumnos de secundaria (12-14 años)	Programa de entrenamiento en artes marciales de 10 semanas basado en el deporte eficaz	La intervención en artes marciales tuvo un efecto significativamente positivo en la mejora de la resiliencia. Los resultados parecían ser más consistentes después de la intervención, que al cabo de 12 semanas.
Eames et al. (2016)	26 alumnos de secundaria con NEE y diversidad étnica	Programa de equipos de vida. Se basa en una metodología grupal narrativa de metáforas deportivas que alienta a los jóvenes a reconocer la fuerza y la resiliencia	Los hallazgos incluyen un cambio positivo significativo en los resultados basados en objetivos, así como reducciones en las dificultades emocionales y de comportamiento.
Siu et al. (2020)	14 alumnos de secundaria con bajo rendimiento	Terapia de artes expresivas multimodal en el que se abordaron temas de reflexión del alumnado como y de retroalimentación de los maestros como los conflictos y defensa, la necesidad, así como necesidades de comprensión y apoyo social	Los resultados encontrados indicaron un aumento en el compromiso conductual y emocional al final del programa y se identificaron estado de motivación multidimensionales de los participantes
Sahin y Turk (2021)	29 alumnos de secundaria	Programa de psicoeducación grupal cognitivo-conductual durante 10 semanas sobre resiliencia psicológica, creencias irracionales y bienestar	Los resultados aportados mostraron que entre los estudiantes mejoró la resiliencia psicológica y disminuyeron las ideas irracionales, aunque no encontraron diferencias significativas en el bienestar de los individuos

Tabla 1. Tabla de resultados. Programas de mejora de la resiliencia en educación secundaria (continuación)

Autores (año)	N (población diana)	Tipo de programa y metodología	Resultados
Platt et al. (2024)	614 alumnos de secundaria	Se administró el Proyecto Colibrí. Es un proyecto de 6 semanas diseñado para introducir conceptos de psicología positiva (felicidad, esperanza, resiliencia, atención plena, fortaleza de carácter, mentalidad de crecimiento y gratitud) y para mejorar el bienestar la resiliencia y la esperanza.	Los resultados obtenidos indicaron mejoras significativas asociadas al bienestar, la esperanza y los síntomas de angustia mental.
Hastings et al. (2022)	183 alumnos de secundaria entre 13 y 14 años	Programa DBT SETEPS-A. Es un programa destinado a la mejora de la resiliencia y a la resolución de problemas impartido por los profesores	Los resultados fueron aceptables, mejorando las puntuación es en la escala en la subescala prosocial SDQ, aunque los autores indican que hay que discutir ciertas áreas para una implementación futura

RESULTADOS

Este estudio surgió con el objetivo realizar una revisión sistemática de los programas de mejora de la resiliencia psicológica realizados en los años comprendidos entre 2018 y 2024 al estudiantado de educación secundaria en sus colegios.

Al analizar los artículos con los criterios de búsqueda ya mencionados en las bases de Scopus y WOS y comprobar los artículos que cumplían los criterios de inclusión y descartando los encontrados con algún criterio de exclusión identificamos 7 artículos entre los años 2018 y 2024 que cumplían los criterios de búsqueda (Eames, Shippen, y Sharp 2016; Glaser et al. 2024; Hastings et al. 2022; Moore, Woodcock, y Dudley 2021; Platt et al. 2024; Sahin y Turk 2021; Siu y Chan 2020) y que detallamos en la tabla 1.

Tras analizar los artículos obtenidos, encontramos que el número de participantes (N) de cada grupo es heterogéneo. En los programas destinados a la población en general la mayoría tienen un N alto (Glaser et al. 2024; Moore et al. 2021), sin embargo, cuando está destinado a una población específica como alumnado con bajo rendimiento (Siu y Chan 2020) o estudiantado con necesidades educativas especiales (NEE) o diversidad étnica (Eames et al. 2016) el número de participantes disminuye.

En cuanto al tipo de programas se observa que las intervenciones son de tipo muy diverso, siendo todos los programas muy diferentes entre sí. Así encontramos programas de intervención on-line de la amistad en el que se trabaja la actividad física y se realizan conversaciones reflexivas (Glaser et al. 2024), programas de entrenamiento en artes marciales (Moore et al. 2021), programas de equipos de vida

en los que se trabaja la resiliencia a través de metáforas deportivas (Eames et al. 2016), terapias de artes expresivas en donde se abordan temas como los conflictos y la necesidad de comprensión y apoyo social (Siu y Chan 2020), programas de psicoeducación sobre la resiliencia psicológica, creencias irracionales y bienestar (Sahin y Turk 2021) y el proyecto colibrí en el que se trabajan conceptos relacionados con la psicología positiva, como la felicidad, la esperanza, la resiliencia y la atención plena (Platt et al. 2024).

Por último, es importante destacar, que los resultados encontrados con todos los programas de intervención para aumentar la resiliencia en los jóvenes son satisfactorios. Centrándose más concretamente en cada uno de ellos, encontramos que el programa de intervención de la amistad (FOIP) fue efectivo para mejorar la actividad física y las conductas de riesgo (Glaser et al. 2024), el programa de entrenamiento en artes marciales mejoró la resiliencia sobre todo inmediatamente después de hacer la intervención, y aunque en menor medida, también aparecían esas mejoras a las 12 semanas (Moore et al. 2021), en los programas de equipos de vida encontraron un cambio significativo en los resultados basados en objetivos y se vieron disminuidas las dificultades emocionales y de comportamiento (Eames et al. 2016), los resultados en la terapia de artes expresivas indicaron una mejora en el compromiso conductual y emocional y aumentaron la motivación de los participantes (Siu y Chan 2020), el programa de psicoeducación grupal basados en técnicas cognitivo conductuales disminuyó las ideas irracionales aunque no se encontraron diferencias significativas en el bienestar de los individuos (Sahin y Turk 2021), en el programa colibrí indicaron mejoras significativas asociadas al bienestar, la esperanza y los síntomas de angustia vital (Platt et al. 2024) y finalmente en el programa DBT SETEPS-A aunque los resultados fueron aceptables y se produjo una mejora significativa en la subescala prosocial SDQ, los autores manifiestan que hay que discutir ciertas áreas para intervenciones futuras (Hastings et al. 2022).

CONCLUSIONES

Los hallazgos encontrados en los estudios de esta revisión bibliográfica nos indican que los programas de intervención destinados a mejorar la resiliencia entre el estudiantado de educación secundaria en la escuela son muy satisfactorios al encontrar en todos los casos una mejoría del constructo después de realizar la intervención.

Estos resultados son muy importantes debido la infancia y la adolescencia son épocas del ciclo vital las que los individuos son especialmente vulnerables y por tanto a través de la promoción de la resiliencia vamos a poder activar mecanismos protectores sobre los eventos críticos, existiendo la posibilidad de un equilibrio entre los estados de tensión y estrés que se producen en la cotidianeidad del día a día y los

sucesos críticos que pueden desatar la crisis. Por tanto, la promoción de la resiliencia consistiría en preparar a los individuos para que fortalezcan la capacidad de enfrentar la adversidad e incorporarla a sus proyectos de vida como un asunto que no detiene el desarrollo integral sino que le permite encuadrar el suceso y poder proporcionar un cambio de perspectiva (Fuentes et al. 2009).

Sin embargo, a través de esta revisión bibliográfica hemos comprobado que todavía existen muy pocos estudios en los que se trabaje la promoción de la resiliencia en las escuelas de educación secundaria y dentro de los trabajos observamos la disparidad de metodología existente, por lo que es necesaria una mejora de la misma a través de evaluaciones más estandarizadas del constructo de resiliencia, la realización de programas integrados en las que se aborden elementos concretos protectores como los que alude Garmenzy (1985) dentro del constructo de resiliencia y que hacen referencia al “temperamento fácil”, las buenas habilidades de comunicación, a habilidades relacionales, las cualidades parentales de confianza elevada, la calidez, la cohesión y las relaciones cercanas con adultos competentes y sistemas de apoyo externo en el vecindario, en escuelas de calidad o con conductas prosociales.

Tampoco se nos puede olvidar que el tipo de adversidades a las que hacen frente los adolescentes son diversas en función de las características de las personas y de las situaciones que estén viviendo (en la revisión realizada hemos observado programas destinados a minorías étnicas, personas con NEE, o jóvenes con bajo rendimiento académico), por lo que también sería interesante elaborar programas de intervención de resiliencia específicos para adolescentes que están viviendo situaciones concretas y que presentan características determinadas, pero teniendo en cuenta todos los elementos esenciales para promover una mejora de la resiliencia.

En definitiva, aunque los resultados de los programas realizados hasta el momento son prometedores por los efectos obtenidos, en esta revisión se muestra la escasez de programas realizados en este ámbito y la poca estructuración que poseen a la hora de abordar los elementos claves para mejorar el constructo de resiliencia, por ello se anima a la elaboración de programas que aborden de forma más estructurada elementos más específicos del constructo de resiliencia como las habilidades de autorregulación, la cohesión social, las buenas habilidades sociales, la autoeficacia, la autoestima, la mejora de los estilos de afrontamiento o la empatía. Aspectos que pueden ayudar especialmente a los jóvenes que se encuentran en esta etapa del ciclo vital a poseer capacidades para enfrentarse a situaciones cotidianas, a las diferentes adversidades que se encuentren a lo largo de su vida y que pueden mejorar los tres elementos que Hall et al., (2022) menciona para poder mejorar la resiliencia de los jóvenes: la capacidad de recuperarse rápida y fácilmente (Recuperación), la habilidad para estar centrado en los objetivos (Ecológica) y

ajustarse de forma natural a las situaciones diversas que le ofrece la vida (Capacidad de adaptación).

Por último, es importante resaltar que esta implementación de los programas de resiliencia debería de hacerse en los colegios de forma estructurada porque es el lugar más idóneo para poder abarcar al mayor número de adolescentes y porque de forma general dentro de las competencias que se enseñan en los centros se podrían incluir estas habilidades que van a proveer a los jóvenes de herramientas de afrontamiento y aprendizaje a lo largo de su vida para distintas situaciones.

REFERENCIAS

Córdova-Alcaráz, A. J., Andrade Palos, P., y Rodríguez-Kuri, S. E. (2005). Características de resiliencia en jóvenes usuarios y no usuarios de drogas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7(2), 101–122.

Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., McElwaine, K., Tremain, D., Bartlem, K., Bailey, J., Small, T., Palazzi, K., Oldmeadow, C., y Wiggers, J. (2017). Systematic review of universal resilience-focused interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting. *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813–824. doi: 10.1016/j.jaac.2017.07.780

Eames, V., Shippen, C., y Sharp, H. (2016). The Team of Life: A narrative approach to building resilience in UK school children. *Educational and Child Psychology*, 33(2), 57–68.

Fuentes, N. G. A. L., Valdez Medina, J. L., Oudhof van Barneveld, H., y González Escobar, S. (2009). Resiliencia y salud en niños y adolescentes. *CIENCIA ergo-sum*, 16(3), 247–253.

Garmez, N. (1985). Stress resistant children: The search for protective factors. In J. Stevenson (Ed.), *Recent research in developmental psychopathology* (pp. 4). Pergamon Press.

Glaser, M., Green, G., Barak, S., Bord, S., Levi, S., Jakobovich, R., Dunsky, A., Zigdon, A., Zwilling, M., y Tesler, R. (2024). The effects of the Friendship Online Intervention Program on physical activity, substance abuse, psychosomatic symptoms, and well-being among at-risk youth. *Journal of Adolescence*, 96(2), 251–265. doi: 10.1002/jad.12272

Hall, S. S., McGill, R. M., Puttick, S., y Maltby, J. (2022). Resilience, science, technology, engineering, and mathematics (STEM), and anger: A linguistic inquiry into the psychological processes associated with resilience in secondary school STEM learning. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 1215–1238. doi: 10.1111/bjep.12496

Hastings, S. E., Swales, M. A., Hughes, J. C., Jones, K., y Hastings, R. P. (2022). Universal delivery of a dialectical behaviour therapy skills programme (DBT STEPS-A) for adolescents in a mainstream school: Feasibility study. *Discover Psychology*, 2(1). doi: 10.1007/s44202-022-00021-x

Moore, B., Woodcock, S., y Dudley, D. (2021). Well-being warriors: A randomized controlled trial examining the effects of martial arts training on secondary students' resilience. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), 1369–1394. doi: 10.1111/bjep.12422

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., y Brennan, S. E. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una

guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799.

Platt, I. A., Hochard, K. D., Tytherleigh, M., Kannangara, C., Carson, J., McFaul, C., y North, C. (2024). The Hummingbird Project year 2: Decreasing distress and fostering flourishing in a pragmatic pre-post study. *Frontiers in Psychology*, 15. doi:10.3389/fpsyg.2024.1257446

Ricardo, V. L., Marcela, L. Q., Montt, M. E. S., Pi, M., Consuelo, A. C., y Muriel, H. G. (2022). Effect of the VOLANTIN resilience promotion program on children with an alternative residential system. *Andes Pediatrica*, 93(2), 199–205. doi: 10.32641/andespediatr.v93i2.3872

Sahin, H., y Turk, F. (2021). The impact of cognitive-behavioral group psycho-education program on psychological resilience, irrational beliefs, and well-being. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 39(4), 672–694. doi: 10.1007/s10942-021-00392-5

Schäfer, S. K., von Boros, L., Schaubruch, L. M., Kunzler, A. M., Lindner, S., Koehler, F., Werner, T., Zappalà, F., Helmreich, I., Wessa, M., Lieb, K., y Tüscher, O. (2024). Digital interventions to promote psychological resilience: A systematic review and meta-analysis. *npj Digital Medicine*, 7(1). doi: 10.1038/s41746-024-01017-8

Siu, A. F. Y., y Chan, A. H. C. (2020). Multimodal expressive arts in school counselling: A strength-based intervention program for academic underachievers in secondary schools. *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy*, 11(2), 139–158. doi: 10.1080/21507686.2020.1771603

Stainton, A., Chisholm, K., Kaiser, N., Rosen, M., Upthegrove, R., Ruhrmann, S., y Wood, S. J. (2019). Resilience as a multimodal dynamic process. *Early Intervention in Psychiatry*, 13(4), 725–732. doi: 10.1111/eip.12726

Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21(2), 152–169. doi: 10.1017/S0959259810000420

CAPÍTULO 60

NEUROMOTRICITY AND EXECUTIVE FUNCTIONS: DESIGN OF A QUANTITATIVE RESEARCH PROTOCOL IN A PRIMARY SCHOOL IN ROME ACCORDING TO THE BAPNE METHOD

SALVATORE DI RUSSO*, FRANCISCO JAVIER ROMERO NARANJO*,
& CHIARA TERRIBILI***

**Universidad de Alicante, **Psicólogos*

INTRODUCTION

The results obtained from recent neuroscientific studies on the relationship between movement, the brain and its functions have led to a real theoretical paradigm shift based on the concept of neuromotricity as ‘metodología educativa y neurorrehabilitadora dentro del ámbito motor, que incide en la estimulación cognitiva y socioemocional, mediante el trabajo específico de las funciones ejecutivas del cerebro, en relación al aprendizaje y la motricidad’ (Andreu-Cabrera & Romero-Naranjo, 2021, p. 935). Mentioned in several academic contributions (Gasc, 2001; Lakshmithathachar, 2010; Plamondol, 2010; Plamondol et al., 2009). Neuromotricity constitutes the method of investigation on which the BAPNE Method is based (Romero-Naranjo, 2004) whose main objective is to demonstrate the possibility of determining the correct development of executive functions (Miyake et al, 2000; Miyake & Friedman, 2012; Tirapu-Ustarroz & Luna-Lario, 2008) and cognitive functions (Sohlberg & Mateer, 1987, 1989) by employing neuromotor activities based on bodily percussion teaching. The refutation of these hypotheses is based on a substantial literature produced on the basis of a series of quantitative studies that can be considered as the status questionis to justify the realisation of this chapter in which a research protocol for the realisation of a concrete quantitative investigation in a primary school in Rome is described.

Excluding Italy, they were carried out in different geographical and cultural contexts involving different population targets. A study by Romero-Naranjo (Romero.Naranjo et al., 2023a) conducted on a group of 114 primary school students aged 10-11 years at a school in Alicante, affirms an improvement, in the experimental group of the research sample, in selective attention tests administered with the D2 (Brickenkamp, 1994), following an intervention with the BAPNE Method. In Iran, Khanjankhani (Khanjankhani et. al., 2024) shows, on the other hand, that the proposed BAPNE exercises provide benefits on executive functions (response inhibition and sustained attention) and motor skills (static and dynamic balance) in a

child population aged seven to nine years with a diagnosis of ADHD. The research, conducted with the administration of two questionnaires, the Wilson DCD questionnaire and one containing general information about the student (age, height, etc.), and no less than five neuropsychological tests (2-MABC, Stroop Test, CPT, Stork balance test, Tandem Gait test) showed, moreover, a permanence of these results for two months.

Ros-Silla's research (Ros-Silla et al, 2019), on the other hand, involving 61 Spanish music student participants (27 experimental and 34 control) showed interesting results in the selective attention scores obtained in the D2 and CORSI BLOCK-TAPPING (Farrell-Pagulayan et al., 2006) tests after a period of intervention with the BAPNE Method. Arnau-Mollá (Arnau-Mollá, & Romero-Naranjo, 2024a), on the other hand, focuses on the use of the BAPNE Method to improve anxiety levels through a research with an exhibition of 307 students of Didactics of Musical Expression of the Degree in Early Childhood Education at the University of Alicante. The results obtained from the administration of the 8th edition of the STAI: cuestionario de ansiedad estado-rasgo published by TEA Ediciones and validated in Spain show an improvement in this area in the experimental group that, for 21 sessions, twice a week, attended body percussion meetings according to the BAPNE Method, compared to a control group that, instead, continued to use musical lessons with the traditional methodologies widespread in the 20th century (Dalcroze, Kodály, Orff, and Willems).

OBJECTIVES AND METHODOLOGY

The objective of this chapter consists in the description of a quantitative research protocol to be used for the evaluation of the neuropsychological benefits that primary school students of the Istituto Comprensivo 'Villaggio Prenestino' in Rome can obtain through the use of body percussion according to the principles of the BAPNE Method. The characteristics it expresses can be considered as the sum of a process of evaluation of all the advantages and limitations of an investigation carried out within an ecological context. It therefore takes into account

(a) the peculiarities of the context in which the research will be carried out such as:

- the educational structure of the school;
- the environments for carrying out the various research activities;
- the composition of the class groups.

b) the need to maintain the rigour of a scientific investigation through:

- respect for the ethicality of the procedures adopted;
- the evaluation and adoption of the most appropriate tools and methodologies

through the sharing of expertise resulting from team work that includes

- psychologists and neuropsychiatrists
- trainers of the BAPNE Method
- school teachers
- professionals in the field of statistics for the evaluation of the neuropsychological tests and questionnaires administered.

Neuromotor intervention needs according to the BAPNE Method

Starting, therefore, from a brief description of the educational characteristics and of the socio-anthropological context in which the 'Villaggio Prenestino' Comprehensive Institute in Rome is inserted, this chapter aims to offer a justification for the development of certain phases of the research, including

- the selection of the composition of the research sample
- the selection of the evaluation instruments
- the type of teaching activities to be proposed.

THE 'PRENESTINO VILLAGE' COMPREHENSIVE INSTITUTE

The social context

The 'Villaggio Prenestino' Comprehensive Institute is located in the eastern area of Rome, in the Villaggio Prenestino district, a suburb of Rome's capital city located in the territory of the VI Municipality. The social fabric in which it is inserted has undergone significant transformations in recent years, mainly due to the

- urban decentralisation of small and middle-class families who have moved from the city centre to the suburbs in search of a more economically accessible housing solution;
- migration process from different parts of the world including, after the outbreak of war, Ukraine.

The educational structure and the educational offer

The Comprehensive Institute accommodates 1,200 pupils distributed in 55 classes divided according to the three orders of instruction ascertained in Italy (Table 1).

Table 1. Class composition according to educational level (own elaboration)

Degree of education	Number of classes
Pre-school	9
Primary school	28
Secondary school	18

The secondary school curriculum also includes four instrumental music courses, piano, classical guitar and violin, to which students are admitted after passing an

orientation/aptnitude test, administered by a special commission formed by the chairpersons themselves and/or their colleagues with proven musical skills. The student's preference for an instrument is not binding since it is awarded on the basis of a ranking drawn up according to the results obtained from the aptitude tests. Students may voluntarily certify their musical skills acquired during their studies by taking the Trinity College certification recognised by the Ministry of Education and Merit (MIM).

There is a listening desk within the institute to support and encourage the promotion of the school community's psychophysical wellbeing and the prevention of discomfort, failure and dropping out of school. It also pursues the objective of providing families with the necessary tools to support and accompany their children in their growth, identifying problems and proposing possible solutions, through courses dedicated to parenting.

The school has also been involved in 2021/22 in a theoretical, pedagogical-methodological preparatory study for joining the National Network of DADA (Didactics for Learning Environments) schools, a project that aims to enhance school spaces in order to increase motivation and facilitate the acquisition of disciplinary skills.

The educational offer is also enriched by projects developed and proposed by a wide network of institutions and associations that, over the years, have consolidated relations of collaboration with the 'Villaggio Prenestino' Comprehensive Institute, including the BAPNE Method Association Italy, which promotes the cognitive, psychomotor, socio-emotional and neurorehabilitation stimulation method created by Phd. Francisco Javier Romero Naranjo. It should be pointed out that the school council's inclusion of the BAPNE Method in the three-year Training Offer Plan (P.T.O.F) came about following an interest shown by one of the school's teachers, Professor Lucia Piastra, who, with the approval of the school director, organised a seminar on the methodology that enabled the teachers who took part in it to understand its characteristics and justification, laying the foundations for joining a quantitative research proposal.

THE RESEARCH PHASES

The research protocol consists of six phases (Figure 1), each of which was entrusted to and developed by a specific group of professionals.

Figure 1. Research phases (own elaboration)



Delivering the search protocol and obtaining informed consent

The first phase of the research includes the drafting of the research protocol (Figure 2).

Drawn up as a team with all the professionals involved and under the supervision of Phd Francisco Javier Romero Naranjo, it was handed over by the school head teacher Dr. Ubriaco and, with her permission, explained to the parents who, by virtue of their parental authority, signed the informed consent (Figure 3).

Figure 2. The search protocol (own elaboration)

Progetto di ricerca
Roma
I.C. "Villaggio Prenestino"
Anno scolastico 2023-2024

Metodo BAPNE e I.C. "Villaggio Prenestino"
Roma
Il nostro motto
"Un insegnante non trasmette conoscenza ma la storia d'amore o di amore per la sua disciplina"
Javier Romero-Naranjo

4.3. CAMPIONI DELLO STUDIO
La popolazione scelta per eseguire lo studio è quella di un gruppo di studenti dell'I.C. "Villaggio Prenestino" di Roma. Si tratta di studenti della quarta classe di scuola primaria. La scuola nell'VI Municipio del Comune di Roma. È un comune di circa 20.400 abitanti con un livello socio-culturale ed economico medio.

4.3.1. FAMIGLIE CHE FANNO PARTE DELLO STUDIO
Le famiglie che fanno parte dello studio sono abbinate casualmente nell'elaborazione dei loro figli, partecipano regolarmente alle attività proposte dalla scuola e impegnandosi nella loro formazione integrale.

4.3.2. VARIABILI DELLO STUDIO
Le variabili dipendenti (quantitative) sono i punteggi ottenuti nelle prove cognitive e nei questionari.
La variabile indipendente è l'intervento che utilizza il metodo BAPNE®. Nel caso del gruppo di controllo non viene eseguito alcun intervento.

4.4. STRUMENTI
In questo caso, la ricerca sarà condotta attraverso questionari quantitativi e qualitativi, con l'obiettivo di misurare non solo le competenze, e le abilità dello studente, ma anche come "sentire, come guarda il gruppo" e il livello di focus durante l'attività.

TEST COGNITIVI
1. BIA: test delle rime
2. CO ATENZIONE E CONCENTRAZIONE:
• Test di reazione
• Scrittura e concentrazione:
• Riconoscimento uditivo
• Riconoscimento visivo
• Alterazione di lettura
• Resistenza alla distrazione
• Riconoscimento uditivo
• Riconoscimento visivo

5. METODO
5.1. INFORMAZIONI ALLA SCUOLA E AI GENITORI
5.2. VALUTAZIONE (PRETEST)
5.3. INTERVENTO METODO BAPNE
5.4. VALUTAZIONE (POSTEST)
5.5. ANALISI, RISULTATI E DIFFUSIONE

proteste che la ricerca avrà una durata totale di sei mesi, tra settembre 2023 e febbraio 2024, articolata in cinque fasi.

Volontà ALLEGATO B
5.1. FASE 1. INFORMAZIONI ALLA SCUOLA E AI GENITORI
Incontri individuali
Con la signora Luisa Lopez
Con la signora Chiara Terribili
Phd Francisco Javier Romero Naranjo
Prof. Salvatore Di Russo

Figure 3. Informed consent (own elaboration)

ALLEGATO 5. CONSENSO INFORMATO

Carissimi genitori,

Desideriamo informarVi che abbiamo intenzione di realizzare una ricerca con la Sociedad Espanola de Percusion corporal, con sede centrale in Alicante (Spagna), con l'obiettivo di stimolare le funzioni cognitive quali l'attenzione o la memoria e le capacità motorie attraverso il metodo BAPNE®. Questo intervento verrà realizzato alla presenza dell'insegnante di classe, con due incontri settimanali durante le ore scolastiche.

Per fare questo, verrà effettuata una valutazione degli studenti partecipanti, sia prima che dopo un periodo di training attraverso il Metodo BAPNE®, al fine di osservare l'evoluzione e di quantificare scientificamente l'influenza e i benefici connessi con la metodologia BAPNE®.

La ricerca è realizzata con l'approvazione degli organi dirigenziali dell'I.C. "Villaggio Prenestino", del dottor Javier Romero-Naranjo, docente della Facoltà di Scienze della Formazione presso l'Università di Alicante, e della dottoressa Luisa Lopez dirigente medico presso Villa Immacolata Viterbo Chiara Terribili, psicologa e psicoterapeuta, Studio ABC e Università Europea di Roma

Per saperne di più sulla metodologia è possibile visitare il sito web:
www.percusion-corporal.com

Un cordiale saluto.

Sig./a _____ con
Documento _____ di _____ riconoscimento
_____ (padre/tutore) e il Sig./a _____ con
Documento _____ di _____ riconoscimento
_____ (madre/tutore).

Abbiamo letto le schede informative che ci sono state consegnate, una copia che è riportata sul retro di questo documento e lo abbiamo capito in tutti i suoi termini.

Siamo stati sufficientemente informati e siamo stati in grado di porre domande sugli obiettivi e le metodologie applicate nel progetto di ricerca "Metodo BAPNE®", autorizzato dall'I.C. "Villaggio Prenestino" di Roma e per il quale la collaborazione del nostro _____ (figlio, o legale rappresentato)

Capiamo che la partecipazione è volontaria e che il minore, nella cui rappresentanza agiamo, può essere ritirato in qualunque momento dal progetto senza dover spiegare i motivi e senza ripercussioni negative.

Nella conoscenza di tutto questo e delle misure che saranno adottate per la protezione dei dati personali dei partecipanti in base alla normativa vigente,

DIAMO IL CONSENSO

per la partecipazione al progetto di ricerca cui si riferisce questo documento, e per la possibilità di essere registrati e / o fotografati esclusivamente ed esclusivamente per scopi educativi e di ricerca.

Roma il _____
Firma _____ Firma _____

Research sample

The research will involve six class groups; three of these will constitute the experimental group while the remainder will constitute the control group (Table 2).

The allocation of each class to one of the two groups to be involved will be done in a completely random manner by drawing lots. This method was agreed upon with the group of teachers of the individual classes involved in the project in order to avoid diatribes between the parents that could have affected or hindered the smooth running of the investigation.

Table 2. Description of the research sample (own elaboration)

	Total Experimental group	Control group	Età media
Males	60	30	30
Females	49	28	21
9 years e 5 months			

Description of the measurement instruments

In order to obtain the quantitative indices necessary for comparison within and between groups, the study made use of six tests including three neuropsychological tests and three self-report questionnaires, all validated in Italy:

a) Personal Information Questionnaire: a short report created by the researchers with the aim of collecting general information of the subjects involved in the research by the researcher as

b) TMA (Bracken, 2003): this questionnaire assesses individual self-esteem, based on an interpretative system of six dimensions (interpersonal, environmental control competence, emotionality, school success, family life, body experience). The six dimensions are surveyed on a Likert scale 1-4, from not at all true to absolutely true, and provide an overview of the individual's socio-emotional adjustment by means of one hundred and fifty items. The instrument is particularly suitable for the school context, as it is relatively short, can be filled out in paper-and-pencil mode, and can provide sufficient information on the child's or adolescent's self-concept.

c) TRI (Bracken, 1996): The questionnaire assesses the quality of interpersonal relationships, as perceived by the child, towards classmates, teachers and parents. Data are collected on a Likert scale 1-4, from absolutely not true to absolutely true, through three sections of thirty-five items each. Like the previous instrument, the brevity of the questionnaire, the ease of filling it out and the simplicity with which the items are presented make it highly suitable for the school context, in order to investigate the construct directly.

d) BIA - Frog Test (Marzocchi et al., 2021): this is an Italian battery test for the evaluation of attention and, through alternating auditory stimuli, assesses selective attention, sustained attention and motor inhibition. The child is tasked with identifying sounds that require marking the frog's jump on the paper and sounds that require stopping, inhibiting the response, while remaining focused for an extended period of time (six minutes). The simplified instructions and playful presentation of the test make it particularly suitable for administration to young children. The task

consists of twenty ladders, or paths, which are given a score of 1, if the child completes the number of boxes correctly before the stop signal, or 0, if the child completes a different number of boxes, either under or over.

e) NEPSY - Auditory Attention and Response Set (Urgesi et al., 2011): the subtest assesses attentional skills and executive functions, as well as the inhibition of a previously learnt motor scheme; through the presentation of a series of list words pronounced by the administer, the child must identify and touch the appropriate coloured circle, when he or she hears it named, according to rules that determine the production of responses that may be either congruent or incongruent. Between the first and second trials there is a slight but substantial change in the commands for some items, generating conflict with the commands from the previous trial. Each appropriate response is scored 1 and each inappropriate response is scored 0.

f) Attention and Concentration - Tests 1, 3, 5, 6 (Di Nuovo, 2013): the software includes a series of tests assessing attentional skills, both visual and auditory, working memory and executive functions. The administration takes place via video terminal and in the present study the administrators' PCs were used. Tests involving target recognition require the production of responses, which correspond to clicking on the keyboard either singly or combined with other keys, depending on the request, according to the presentation of specific stimuli. Responses may be congruent or incongruent, depending on task delivery. Each test is assessed according to the correctness of the response and the associated reaction times. Most stimuli are characterised by drawings depicting known objects or animals or common vocabulary, accompanied by sound feedback, which prompts the child following the first correct answers.

The statistical evaluation process

An alpha of 0.05 was used for the analysis. The study design involves repeated analyses before and after treatment for two case-control groups. The aim is to observe whether and how the variables change in the two groups. In the pre-processing phase, a delta variable will be calculated for each variable, representing the difference between the values measured after and before treatment. In addition, for each individual test, both before and after treatment, a binary variable will be calculated to indicate whether or not the measurement exceeded the critical value. The critical values considered are those given in the text 'Attention and concentration, Santo Di Nuovo'. Two binary variables will then be generated to indicate whether the critical value was exceeded or, depending on the test, not reached, both before and after treatment. Based on these two variables, trends will be plotted, i.e. it will be recorded whether the subject improved, worsened or remained stable before and after

treatment. Stability can mean that before or after the subject exceeded or did not exceed the critical value.

Neuromotor Intervention according to the BAPNE Method

The BAPNE Method is a cognitive, psychomotor, socio-emotional and neuro-rehabilitative stimulation method whose applications cover different disciplinary fields (Fernández-Molina et al., 2020; Romero-Naranjo, 2020a; Romero-Naranjo, 2020b, Romero Naranjo, 2021). Its didactic proposal is developed on a neuromotor basis (Romero-Naranjo & Andreu Cabrera 2023; Andreu Cabrera et al., 2024) therefore its activities are constructed on the basis of motor (Romero-Naranjo, 2022; Romero Naranjo et al., 2023b) and cognitive (Romero-Naranjo, 2014; Romero-Naranjo et al., 2024) parameters such as the one shown in Figure 4.

Figure 4. Gimme five (Romero-Naranjo, 3017, p. 32)

ALLEGATO 5. CONSENSO INFORMATO

Carissimi genitori,

Desideriamo informarVi che abbiamo intenzione di realizzare una ricerca con la Sociedad Espanola de Percusion corporal, con sede centrale in Alicante (Spagna), con l'obiettivo di stimolare le funzioni cognitive quali l'attenzione o la memoria e le capacità motorie attraverso il metodo BAPNE*. Questo intervento verrà realizzato alla presenza dell'insegnante di classe, con due incontri settimanali durante le ore scolastiche.

Per fare questo, verrà effettuata una valutazione degli studenti partecipanti, sia prima che dopo un periodo di training attraverso il Metodo BAPNE*, al fine di osservare l'evoluzione e di quantificare scientificamente l'influenza e i benefici connessi con la metodologia BAPNE*.

La ricerca è realizzata con l'approvazione degli organi dirigenziali dell' I.C. "Villaggio Prenestino", del dottor Javier Romero-Naranjo, docente della Facoltà di Scienze della Formazione presso l'Università di Alicante, e della dottoressa Luisa Lopez dirigente medico presso Villa Immacolata Viterboe Chiara Terribili, psicologa e psicoterapeuta, Studio ABC e Università Europea di Roma

Per saperne di più sulla metodologia è possibile visitare il sito web:

www.percusion-corporal.com

Un cordiale saluto.

Sig./ra _____ con
Documento _____ di _____ riconoscimento
_____ (padre/tutor) e il Sig./ra _____
Documento _____ di _____ riconoscimento
_____ (madre/tutore) n. _____

Abbiamo letto le schede informative che ci sono state consegnate, una copia che è riportata sul retro di questo documento e lo abbiamo capito in tutti i suoi termini.

Siamo stati sufficientemente informati e siamo stati in grado di porre domande sugli obiettivi e le metodologie applicate nel progetto di ricerca "Metodo BAPNE*", autorizzato dall'I.C. Villaggio Prenestino" di Roma e per il quale la collaborazione del nostro _____ (figlio,o legale rappresentato)

Capiamo che la partecipazione è volontaria e che il minore, nella cui rappresentanza agiamo, può essere ritirato in qualunque momento dal progetto senza dover spiegare i motivi e senza ripercussioni negative.

Nella conoscenza di tutto questo e delle misure che saranno adottate per la protezione dei dati personali dei partecipanti in base alla normativa vigente,

DIAMO IL CONSENSO

per la partecipazione al progetto di ricerca cui si riferisce questo documento, e per la possibilità di essere registrati e / o fotografati esclusivamente ed esclusivamente per scopi educativi e di ricerca.

Roma li _____
Firma _____ Firma _____

The training sessions proposed in this research reflect the learning sequence indicated in some publications of the methodology (Romero-Naranjo, 2017, 2018a, 2018b) with some adaptations that, from time to time, may be deemed necessary with respect to;

- (a) motor and cognitive skill level of the group/class;
- b) emotional state of the group;
- c) level of learning achieved.

During the meetings, divided into three sections identified as the beginning ritual, cognitive stimulation and closing ritual (Arnau-Molla et al., 2023a, 2023b; Arnau-Mollá & Romero-Naranjo, 2024b; Romero-Naranjo et al, 2023c) a number of activities designed on the basis of anthropological and ethnomusicological research

carried out on corporal percussion in popular music will be introduced as part of the course of studies for a PhD in Musicology at the University of Valladolid (Arnau-Mollá et al., 2022; Di Russo & Romero-Naranjo, 2023; Di Russo, S. et al., 2023; Di Russo et al. 2024a, 2024b)

CONCLUSIONS

The research protocol just outlined in this chapter offers the opportunity to study the actual impact of neuromotor skills on cognitive stimulation and the development of executive functions. In recent years, the BAPNE method has mainly focused on this objective by carrying out various investigations in order to validate the importance of its use in social and health educational contexts. The possibility of applying its research method through its didactic proposal based on body percussion in an Italian educational context therefore constitutes

- an opportunity to further refute the results obtained in similar research;
- the possibility of verifying the similarity of results obtained in cultural contexts considered to be almost homogeneous, such as the Spanish and Italian contexts;
- being able to further refine research tools and methods;
- write articles and scientific journals with a high impact in which, in addition to the results obtained, the methodological and analytical processes used to achieve them are also described in an analytical manner.

REFERENCES

- Andreu-Cabrera, E. & Romero-Naranjo, F. J. (2021). Neuromotricidad, Psicomotricidad y Motricidad. Nuevas aproximaciones metodológicas (Neuromotricity, Psychomotricity and Motor skills. New methodological approaches). *Retos*, 42, 924–938. doi:10.47197/retos.v42i0.89992
- Andreu-Cabrera, E., Romero Naranjo, F.J., & Lorenzo Lledó, A. (2024). Habilidades motrices y neuromotricidad. Justificación teórico-práctica a través del método BAPNE (Motor skills and Neuromotricity. Theoretical-practical justification through the BAPNE method). *Retos*, 52, 338–349. doi:10.47197/retos.v52.101707
- Arnau-Mollá, A.F. & Romero-Naranjo, F. J. (2023b). Foundation and didactics of the main part of the session in the bapne method. Cognitive stimulation. En *Innovación Docente e Investigación en Educación: Nuevas Tendencias Para el Cambio en la Enseñanza Superior*, Compilado por. Martos Martínez, M.M. Simón Márquez, J.J. Gázquez Linares, P. Molina Moreno, y S. Fernández Gea, 873-888. Madrid: Dykinson, S.L.
- Arnau-Mollá, A.F. & Romero-Naranjo, F.J. (2024b). Body percussion and imitation: pedagogical resources from the neuromotricity perspective. *Per Musi*, 25, 1–26. doi:10.35699/2317-6377.2024.53591
- Arnau-Mollá, A.F., Asurmendi Telleria, E., Romero-Naranjo, F.J., & Di Russo, S. (2022). Esku dantza: Creative proposal through neuromotricity, BAPNE method. In Á. Martos Martínez, A.B. Barragán Martín, M.C. Pérez Fuentes, M.M. Molero Jurado, M.M. Simón Márquez & M. Sisto

(Comps.), *Acercamiento Multidisciplinar Para la Investigación e Intervención en Contextos Educativos* (pp. 495-505). Dykinson, S.L.

Bracken, B.A. (1996). *Test TRI : test delle relazioni interpersonali*. Erickson.

Bracken, B.A. (2003). *TMA. Valutazione dell'autostima*. Erickson.

Di Russo, S. & Romero-Naranjo, F.J. (2023). Percusión corporal y danzas tradicionales. El caso de Ball dels Moretons en Mallorca (Body percussion and traditional dances. The case of Ball dels Moretons in Mallorca). *Retos*, 49, 442–458. doi:10.47197/retos.v49.97609

Di Russo, S., Gisbert Caudeli, V., Romero-Naranjo, F.J. & Cantarini, G. (2023). The repertoire for wind band and body percussion. A state of the question from the bapne method". En *Innovación docente e investigación en arte y humanidades: nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior*, Compilado por M.M. Simón Márquez, J.J. Gázquez Linares, Á. Martos Martínez, S. Fernández Gea, y P. Molina Moreno, 171-184. Madrid: Dykinson.

Di Russo, S., Gisbert Caudeli, V., Romero-Naranjo, F.J. & Domenico Pelizza, A. D. (2024a). Body percussion in the band repertoire: case study of the work La corrida de toros, by Mario Bürki. *Per Musi*, 25, 1-41. doi:/10.35699/2317-6377.2024.49030

Di Russo, S., Gisbert Caudeli, V., Romero-Naranjo, F.J. & Domenico Pelizza, A. D. (2024b). Body percussion in the band repertoire: The case study of the Palindromia Flamenca, by Antonio Ruda Peco. *Per Musi*, 25, 1-23. doi:/10.35699/2317-6377.2024.52694

Farrell-Pagulayan, K., Busch, R.M., Medina, K.L., Bartok, J.A., & Krikorian, R. (2006). Developmental Normative Data for the Corsi Block - Tapping Task. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 28(6), 1043 - 1052. doi: 10.1080/13803390500350977

Fernández-Molina, J., Mateo-Guillén, C., & Romero- Naranjo, F.J. (2020). Neuropsicología como metodología. Propuesta de introducción de las funciones ejecutivas en la clase de inglés. *Edunovatic 2019 conference proceedings 4th Virtual International Conference on Education*, Carvajal-Mesquida, A., Llitas- Vives, J., & Gorilla-Innovation and 670-675.

Gasc, JP. (2001). *Comparative aspects of gait, scaling and mechanics in mammals. Comparative biochemistry and physiology a-molecular & integrative physiology*. 21st International Congress of the European-Society- of-Comparative-Physiology-and-Biochemistry, 131, 121-133. Liege, Belgium.

Khanjankhani, E., Samadi, H., Ahar, S., & Romero Naranjo, F. J. (2024). The effect of BAPNE Body Percussion exercises on the balance and the executive functions of DCD children: a preliminary study. *Per Musi*, 25, 1–19. doi:10.35699/2317-6377.2024.49095

Lakshmithathachar, M.A. (2010). *Contribution of Ancient Indians to 'writing' (With Special Emphasis on South Asian and Indian Writing Systems)*. Proceedings 2010 12th International Conference on Frontiers in Handwriting Recognition (ICFHR 2010), p. 491. Indian Stat. Inst., Kolkata, India.

Marzocchi, G.M, Re, A.M. & Cornoldi, C. (2021). *BIA-R - Batteria italiana per l'ADHD - Revised*. Erikson.

Miyake, A. & Friedman. N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8- 14. doi:10.1177/0963721411429458

Miyake, A.P., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki, A.H., Howerter, A.H., & Wager T.D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex

'frontal lobe' tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. doi:10.1006/cogp.1999.0734

Plamondon, R. (2010). *Neuromuscular Studies of Handwriting Generation and Representation*. Proceedings 2010 12th International Conference on Frontiers in Handwriting Recognition (ICFHR 2010). P. 261. Indian Stat. Inst., Kolkata, India.

Plamondon, R., Djoua, M., & O'Reilly, C. (2009). Recent Developments in the Study of Rapid Human Movements with the Kinematic Theory. *Traitement du Signal*, 26, 377-394.

Romero Naranjo, F.J. & Andreu Cabrera, E. (2023). Neuromotricidad como recurso interdisciplinar. Justificación teórico-práctica a través del método BAPNE (Neuromotricity as an interdisciplinary resource. Theoretical-practical justification through the BAPNE method). *Retos*, 49, 350–364. doi:10.47197/retos.v49.98903

Romero Naranjo, F.J., Andreu-Cabrera, E., & Arnau-Mollá, A.F. (2023b). Neuromotricidad y esquema corporal. Bases para el uso de la percusión corporal en las ciencias de la educación física y el deporte (Neuromotricity and body schema. Bases for the use of body percussion in the sciences of physical education and sport). *Retos*, 47, 615–627. doi:10.47197/retos.v47.95922

Romero Naranjo, F.J., Andreu-Cabrera, E., & Arnau-Mollá, A.F. (2024). Neuromotricidad en educación infantil. Tablas de desarrollo como propuesta interdisciplinar según el método BAPNE (Neuromotricity in early childhood education. Development tables as an interdisciplinary proposal according to the BAPNE method). *Retos*, 53, 162–177. doi:10.47197/retos.v53.101080

Romero Naranjo, F.J., Pujalte Cantó, F.J., & Arnau-Mollá, A.F. (2023a). Percusión corporal y atención selectiva. Estudio cuantitativo interdisciplinar a través de actividades de neuromotricidad método BAPNE basado en la tarea dual en Educación Primaria (Body percussion and selective attention. Interdisciplinary quantitative study through neuromotricity activities BAPNE method based on the dual task in Primary Education). *Retos*, 48, 844–860. doi:10.47197/retos.v48.97661

Romero-Naranjo, F.J. (2018). *Bodypercussion basic*. Body Music Body Percussion Press

Romero-Naranjo, F.J. (2018). *Bodypercussion basic*. Body Music Body Percussion Press.

Romero-Naranjo, F.J. (2004). Body Music-Body Percussion. Propuestas didácticas sobre psicomotricidad rítmica. *Música y Educación*, 17(60), 53-80.

Romero-Naranjo, F.J. (2014). *Body percussion and memory for elderly people through the BAPNE method*. 6th International Conference on Intercultural Education "Education and Health: From a Transcultural Perspective", 132, 533-537. <https://10.1016/j.sbspro.2014.04.349>

Romero-Naranjo, F.J. (2017). *Bodypercussion - Programación didáctica* (4th ed. Vols. 1&2) Body Music Body Percussion Press.

Romero-Naranjo, F.J. (2020b). Percusión corporal y "Solfeo cognitivo". Recursos pedagógicos según el método BAPNE [Body percussion and "Cognitive solfeggio". Pedagogical resources according to the BAPNE Method]. *Pensamiento Actual*, 20(35), 105-121. doi:10.15517/P.A.V20I35.44398

Romero-Naranjo, F.J. (2022). BAPNE FIT: Neuromotricity and Body Percussion in Physical Activity and Sport Sciences. *The Educational Review, USA*, 6(2), 37–44. doi:10.26855/er.2022.02.001

Romero-Naranjo, F.J., Arnau-Mollá, A.F., & Andreu-Cabrera, E. (2023c). Strategies for ending a session in the BAPNE Method: the closing rite. En *Innovación Docente e Investigación en Educación: Nuevas Tendencias Para el Cambio en la Enseñanza Superior*, Compilado por. Martos Martínez, M.M. Simón Márquez, J.J. Gázquez Linares, P. Molina Moreno, y S. Fernández Gea, 901-913. Madrid: Dykinson, S.L.

Ros-Silla, E., V alcarcel-Marsa, S., Jaikel- Arce, D., Berlai, S., Giglio, R., Payro-Escobar, A., & Romero-Naranjo, F.J. (2019). Attention in conservatoire students using body percussion following the BAPNE method. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpsBS*, 60, 57. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.57>

Sohlberg, M.M. & Mateer, C.A. (1987). Effectiveness of an attention training program. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 2, 117-130.

Sohlberg, M.M. & Mateer, C.A. (1989). *Introduction to Cognitive Rehabilitation: Theory and Practice*. New York: Guilford Press.

Tirapu-Ustarroz, J. & Luna-Lario, P. (2008). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Manual de Neuropsicología*, 2, 219-59.

Urgesi, C., Campanella, F., & Fabbro, F. (2011). *Nepsy-II*. Giunti O.S.

Romero-Naranjo, F.J. (2020a). La percusión corporal como recurso interdisciplinar [Body percussion as an interdisciplinary resource]. In A.J. Calvino (Coord.), *Informe especial Odite sobre tendencias educativas: Educación en tiempos de pandemia* (no 3, época 2, pp. 134-143). Procompal publicaciones.

Arnau-Mollá, A.F. & Romero-Naranjo, F.J. (2023a). Structure and foundation for starting a session through bapne's method. The initiation rite. En *Innovación Docente e Investigación en Educación: Nuevas Tendencias Para el Cambio en la Enseñanza Superior*, Compilado por Á. Martos Martínez, M.M. Simón Márquez, J.J. Gázquez Linares, P. Molina Moreno, y S. Fernández Gea, 849-862. Madrid: Dykinson, S.L.

Di Nuovo, S. (2013). *Attenzione e concentrazione. 7 test e 12 training di potenziamento*. Erikson.

Arnau-Mollá, A.F. & Romero-Naranjo, F. J. (2024a). Effect of the BAPNE neuromotricity method on anxiety levels in university students considering gender differences. *Journal of Physical Education and Sport*, 24(7), 1683-1698.

Romero Naranjo, F.J. (2021). *Neuromotricidad y Matemáticas. 5/6 años [Neuromotricity and Mathematics. 5/6 years]*. Body music-Body Percussion Press.

Brickenkamp, R. (1994). *Test d2 Aufmerksamkeits-Belastungs-Test*. Handanweisung. Hogrefe.

CAPÍTULO 61

IMPLICACIÓN DE LAS CONDUCTAS DE ACOSO SEXUAL EN EL AJUSTE PSICOLÓGICO EN LA ADOLESCENCIA

VERÓNICA MARCOS MARTÍNEZ*, FRANCISCA FARIÑA RIVERA**,
Y MERCEDES NOVO PÉREZ*

**Universidad de Santiago de Compostela; **Universidad de Vigo*

INTRODUCCIÓN

La legislación vigente en España referida a los delitos de índole sexual considera que la violencia sexual hace referencia a actos de índole sexual no consentidos o que condicionan el libre desarrollo de la vida sexual, tanto en el área pública como privada. De este modo, abarca la agresión sexual, el acoso sexual y la explotación de la prostitución ajena. Asimismo, también incluye el resto de los delitos de índole sexual que se incluyen en el Título VIII del Libro II de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. Esta definición se extiende e incluye los delitos de índole sexual perpetrados en el entorno digital, englobando actuaciones de violencia de carácter sexual mediante el uso de tecnologías, tales como la extorsión sexual o/y la pornografía no consentida.

El acoso sexual y la violencia sexual son problemáticas complejas, reconocidas como un gran fenómeno social y problema de salud pública, especialmente en la población más joven (Ministerio de Igualdad, 2019). No obstante, se debe distinguir el concepto de acoso sexual de otros tipos de violencia sexual (Marcos et al., 2023), puesto que violencia y acoso no son lo mismo. Según la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2021), la violencia sexual se define como aquella actuación de carácter sexual, tentativa de consumar un hecho sexual u otro acto dirigido contra la sexualidad de una persona a través de la coacción por otra persona, independientemente del vínculo con la víctima y/o del ámbito. Por otra parte, el acoso sexual se entiende como “cualquier comportamiento no deseado de connotación sexual que, siguiendo un criterio razonable, se pueda considerar o se perciba como ofensivo o humillante” (p. 3). A este respecto, Nemours Children's Health (2021) resalta que conductas específicas de acoso sexual, como puede ser los chistes o gestos de contenido sexual, solicitar imágenes no consentidas y/o propagar contenido sexual de otra persona sin su consentimiento. No obstante, estas definiciones por si solas no permiten delimitar ni llevar a cabo una distinción del acoso sexual de otras conductas relacionales típicas en la adolescencia (e.g., besos, tocamientos, coqueteos), pudiéndose ser malinterpretados como acoso. Por este motivo, la evidencia científica advierte que es preciso realizar un diagnóstico diferencial para poder diferenciar

estos comportamientos relacionales de conductas de acoso sexual (Marcos, Seijo, Montes, y Arce, 2023). Es, por ello, por lo que una conducta relacional entre adolescentes para ser considerada acoso sexual debe cumplir los criterios propios del diagnóstico de acoso (Arce, Velasco, Novo, y Fariña, 2014; Leymann, 1989; Marcos, Montes, Cea, y Seijo, 2024). El diagnóstico diferencial del acoso también se tiene que llevar a cabo con el resto de los delitos de naturaleza sexual, así como con otras manifestaciones de acoso como, por ejemplo, el acoso escolar. Por lo tanto, es fundamental definir con precisión y especificar las conductas de acoso sexual para diagnosticar adecuadamente la victimización de niños y adolescentes en entornos escolares, ya que, al igual que con otras formas de acoso, esta victimización implica ser objeto de comportamientos sexuales no deseados, intencionales, frecuentes y crónicos (Marcos et al., 2023). De este modo, el diagnóstico diferencial implica la discriminación de otros delitos contra la libertad sexual, esto es, el abuso sexual y la agresión sexual. El abuso se da cuando el victimado no tiene edad para consentir y el victimario es mayor. Sin embargo, el acoso sexual en la etapa escolar ha de ser producido por iguales (victimario), sino sería abuso. La agresión, por su parte, implica el uso de la fuerza, intimidación o coacción (Marcos et al., 2023).

En cuanto a los datos de prevalencia del acoso sexual, Vicario-Molina, Fuertes, y Orgaz (2010) encuentran que un 83.4% de los estudiantes de secundaria encuestados (de edades comprendidas entre los 15 y los 17 años) había experimentado algún tipo de conducta sexual no deseada por parte de un compañero del centro escolar, mientras que un 74.2% admitió haber perpetrado alguna de estas conductas durante el último año. Los hallazgos de dicho estudio también revelaron diferencias en los tipos de acoso sexual experimentado por los estudiantes. Los tocamientos, caricias no deseadas, citas insistentes y comentarios e insultos de naturaleza sexual fueron las conductas más reportadas por los adolescentes. Adicionalmente, una proporción significativamente menor denunció haber sido víctima de relaciones sexuales forzadas o de presiones para besar o ser besado. Recientemente, los datos de la Macroencuesta de Violencia contra la Mujer referentes a 2019 muestran que, en España, el 40.4% del total de mujeres de 16 años o más han sufrido acoso sexual en algún momento de su vida, y un 18.5% ha sufrido acoso antes de cumplir los 15 años de edad. Las miradas insistentes o lascivas constituyen la forma de acoso más prevalente, citadas por el 30.3% de las mujeres de 16 o más años, seguidas de los tocamientos no deseados (mencionados por el 17.5% de las mujeres de 16 años o más). El grupo de edad que muestra mayor porcentaje de haber sufrido acoso sexual son las jóvenes de 18 a 24 años (62.5%) y aquellas que poseen edades comprendidas entre 16 y 17 años (52.9%). Además, el 92.9% afirma que el agresor o agresores fueron exclusivamente hombres. Sobre la frecuencia del acoso, un 24.1% refiere que sucedió de forma aislada frente a un 75.2% que afirman haber sufrido acoso sexual en

más de una ocasión (Ministerio de Igualdad, 2019). En Estados Unidos, Gewirtz-Meydan y Finkelhor (2020) reflejan que la mayor parte de delitos de índole sexual a menores son cometidos por otros menores, generalmente conocidos, y ocurren con mayor frecuencia entre adolescentes de 14 a 17 años. Este estudio también apunta una prevalencia significativa de victimización por acoso sexual entre los chicos adolescentes. En esta línea, los resultados de la investigación de Marcos et al. (2023) muestran que alrededor de uno de cada cuatro adolescentes es víctima de acoso sexual, siendo esta incidencia significativamente mayor en las mujeres (30.1% frente a un 17% en los chicos). Adicionalmente, en dicho estudio se advierte del problema en las diferentes tasas de prevalencia, el cual se debe a las deficiencias en las medidas empleadas, ya que no todas las medidas se ajustan a los criterios propios del diagnóstico del acoso.

En relación con esta problemática, la literatura alerta que la victimización por acoso sexual en edad escolar origina problemas en la salud física, psicológica y social, a corto, medio y largo plazo, tales como síntomas depresivos (Marcos et al., 2023; Molero, Martos, Barragán, Pérez-Fuentes, y Gázquez, 2022; Oshodi, Macharia, Lachman, y Seedat, 2020; Verelst, De Schryver, De Haene, Broekaert, y Derluyn, 2014), cuadros de ansiedad (Marcos et al., 2023; Molero et al., 2022; Oshodi et al., 2020; Verelst et al., 2014), ideaciones suicidas (Baiden et al., 2020; Grendas et al., 2020; Marcos et al., 2023) y comportamientos antisociales (Conolly, 2020; Kozack, Gushwa, y Cadet, 2018; Marcos et al., 2023; Yoder, Grady, y Precht, 2019). La gran incidencia de efectos adversos en la salud mental derivados de la victimización por acoso sexual en la adolescencia y las cifras de prevalencia documentadas resaltan la urgencia imperante de implementar programas integrales de prevención en el ámbito educativo (Marcos et al., 2023).

Bajo este marco, la presente investigación pretende ampliar el conocimiento de este fenómeno examinando la prevalencia de las conductas de victimización de acoso sexual y su implicación en el bienestar psicológico en la población adolescente, con la finalidad última de ofrecer aporte científico para crear, desarrollar e implementar planes de acción dirigidos a la promoción de conductas prosociales, minimizar las conductas de violencia y promover espacios seguros en esta etapa de desarrollo.

MÉTODO

Participantes

Se contó con una muestra de 752 adolescentes, 406 chicas (54.0%) y 346 chicos (46.0%), con un rango de edad que oscila entre los 15 y 18 años ($M = 15.64$, $DT = 0.78$). Respecto al curso académico, el 14.8% se encuentra en 3º de ESO, el 51.7% en 4º de ESO, el 24.1% en 1º de Bachiller, el 8.2% en 2º de Bachiller, el 0.5% en 1º de FP Básica y el 0.7% en 2º de FP Básica. Por la titularidad del centro educativo, el 72.3% estudia

en un centro público, el 22.7% en un centro concertado y el 4.9% restante en un centro privado, de la comunidad autónoma de Galicia (España).

Diseño y procedimiento

Se diseñó un estudio de campo mediante encuesta con muestreo accidental no probabilístico con el fin de estimar la prevalencia de las conductas de victimización de acoso sexual y su implicación en el bienestar psicológico en población adolescente.

Respecto a la obtención de la muestra, en primera instancia, se procede a tramitar la autorización de las instituciones educativas, prestando los participantes y sus progenitores consentimiento informado. Los participantes respondieron a los instrumentos de medida durante el horario lectivo, de manera anónima, voluntaria e individual, supervisados por los investigadores. Todo ello, siguiendo las directrices de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales.

Instrumentos de medida

Se diseñó un cuestionario ad hoc para la recogida de la información sociodemográfica (i.e., género, edad, curso académico, titularidad del centro escolar).

Para la medida del acoso sexual en la etapa adolescente se empleó el Inventario de Conductas/Estrategias de acoso sexual (Marcos et al., 2023), formado por 19 conductas/estrategias de acoso sexual, en una *escala tipo Likert* de 5 puntos para la frecuencia (entre 0 = No me ocurre nunca o casi nunca a 4 = Varias veces a la semana). En caso de respuesta positiva y frecuencia mayor de dos o tres veces al mes o más, se le pregunta por la periodicidad con la que la persona está siendo o ha estado sometida a ese comportamiento de acoso (i.e., “hasta un mes”, “hasta tres meses”, “hasta seis meses”, o “hasta un año más”) (criterio de cronicidad) (Arce et al., 2014; Leymann, 1989). Este instrumento de medida presenta buenas propiedades psicométricas ($\alpha = .90$). Para nuestro estudio, se obtuvo un *Alpha de Cronbach* de .89.

Para la evaluación del ajuste psicológico se utilizó el *Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA)* (Fernández-Pinto et al., 2015). Esta escala está formada por 188 ítems estructurados en 3 medidas: problemas de salud mental, vulnerabilidad y recursos personales. La escala de respuesta es de tipo Likert de 5 puntos (1 = Nunca a 5 = Siempre). Para este estudio, el índice de fiabilidad fue de $\alpha = .87$ y .81, para los problemas internalizantes y externalizantes, respectivamente.

Análisis de datos

Se calcularon análisis de frecuencias y análisis descriptivos de las variables objeto de estudio, así como los índices de fiabilidad de los instrumentos de medida mediante el *coeficiente Alfa de Cronbach* (α). Seguidamente, se realizaron las tasas de

prevalencia del acoso sexual, teniendo en cuenta los criterios diagnósticos (American Psychiatric Association [APA], 2013; Arce et al., 2014). Para examinar las diferencias según variables sociodemográficas se empleó la *t* de Student. Se analizó el tamaño del efecto mediante la *d* de Cohen, cuyos parámetros se establecen entre 0.20 (pequeños), 0.50 (medios) y 0.80 (grandes) (Cohen, 1988).

Seguidamente, se realizó la *prueba MANOVA* con el factor victimización (victimizados vs. no victimizados). Se empleó la traza de Pillai-Bartlett para los contrastes multivariados, debido a su robustez en el supuesto de varianza-covarianza homogénea (Olson, 1976). Posteriormente, se llevó a cabo la *prueba de Levene* para examinar la heterogeneidad de varianza en comparaciones univariantes, puesto que puede causar desviaciones en la significación de los resultados (Stevens, 1986). Para hacer frente a esta contingencia, se contrastó el valor de la *F* teórica (Prueba de Box de la igualdad de matrices de covarianzas) con la *F* empírica para validar la correcta aceptación o rechazo de la hipótesis nula: si la *F* empírica es superior a la teórica, se acepta correctamente la hipótesis alternativa, y viceversa. En los contrastes multivariados, el tamaño del efecto se calculó como η_p^2 y la diferencia estandarizada de medias con la *g* insesgada de Hedges.

Todos los análisis se realizaron a través del programa estadístico *IBM SPSS Statistics versión 29*.

RESULTADOS

Prevalencia de la victimización por acoso sexual

El 25.3% ($n = 190$), IC del 95% [.220, .280], de los participantes fueron diagnosticados de victimización de acoso sexual (fiabilidad, $\alpha = .89$). Específicamente, la conducta más reportada con un 11.8% fue “Te han hecho comentarios, bromas, movimientos o echado miradas sexuales”. Seguidamente, con un 10.4% la conducta más señalada fue “Te han sugerido o pedido que envíes fotos de una parte desnuda de tu cuerpo”. Por el contrario, las conductas con menor prevalencia fueron “Se han burlado o difundido falsos rumores sobre tus comportamientos sexuales en tu perfil de Red Social, a través de alguna plataforma de mensajería u otro medio” con un 1.1% y “Te han bloqueado el camino, acorralado o arrinconado de una manera sexual” con un 1.6%.

Adicionalmente, se evidenciaron diferencias significativas en la victimización por acoso sexual en función del género $t(749) = 3.85, p < .001$, donde se obtuvo una mayor puntuación en las chicas ($M = 0.31, DT = 0.46$), con un tamaño del efecto pequeño ($d = 0.28$). Asimismo, los resultados reflejaron la existencia de diferencias significativas en la victimización por acoso sexual en función de la edad $t(709) = 1.69, p < .001$, donde se encontró una mayor puntuación en el grupo de 17 a 18 años de edad ($M = 0.28, DT = 0.45$), con un tamaño del efecto muy pequeño ($d = 0.12$).

Victimización por acoso sexual y ajuste psicológico

En los problemas internalizantes, los resultados mostraron un efecto multivariante significativo, $F(6, 727) = 17.58, p < .001$, con una potencia total, $1-\beta = 1.00$ (es decir, la probabilidad de error tipo II es 0), del factor victimización por acoso sexual en los problemas internalizantes, que explica el 12.7%, $\eta_p^2 = .127$, de la varianza. En consecuencia, las víctimas de acoso sexual se diferencian en los problemas internalizantes de aquellas que no han sido víctimas. Los resultados de los efectos univariados para el factor victimización pusieron de manifiesto que las víctimas de acoso sexual informaron significativamente de más síntomas internalizantes, con un tamaño del efecto entre moderado y grande ($0.50 < g < 0.80$) en Depresión, Ansiedad, Quejas somáticas y Síntomas postraumáticos. El restante de problemas internalizantes (Ansiedad social y Obsesión-Compulsión) presentaron un tamaño del efecto pequeño ($g < 0.50$) (ver Tabla 1).

Tabla 1. Efectos univariados sobre los problemas internalizantes para el factor victimización de acoso sexual. Efectos entre sujetos

PSMs Internalizantes	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>g</i>	$1-\beta$	<i>MVAS</i>	<i>MN-VAS</i>
Depresión	71.86	< .001	0.75	1.00	2.86	2.24
Ansiedad	57.58	< .001	0.64	1.00	3.50	2.91
Ansiedad social	1.94	< .001	0.12	.575	2.78	2.67
Quejas somáticas	45.01	< .001	0.57	1.00	2.91	2.48
Síntomas postraumáticos	78.62	< .001	0.76	1.00	2.65	2.10
Obsesión-Compulsión	11.63	< .001	0.28	1.00	2.53	2.23

Nota: $g(1, 732)$; g : g de Hedges insesgada; $1-\beta$: Potencia observada; *MVAS*: Media del grupo de víctimas de acoso sexual; *MN-VAS*: Media del grupo de no víctimas de acoso sexual; Box' M = 100.531, $F(21, 447609.6) = 4.73, p < .001$

Respecto a los problemas externalizantes, se corrobora un efecto multivariante significativo, $F(6, 732) = 15.95, p < .001$, con una potencia total, $1-\beta = 1.00$ (es decir, la probabilidad de error tipo II es 0), del factor victimización por acoso sexual en los problemas internalizantes, que explica el 11.6%, $\eta_p^2 = .116$, de la varianza. Así, las víctimas de acoso sexual se diferenciaron en los problemas externalizantes de aquellas que no han sido víctimas. Los resultados de los efectos univariados para el factor victimización pusieron de manifiesto que las víctimas de acoso sexual informaron significativamente mayores puntuaciones en Conducta antisocial, Control de la ira e Hiperactividad-Impulsividad con un tamaño del efecto entre moderado y grande ($0.50 < g < 0.80$) y en Problemas de Atención, Agresión y Conducta desafiante con un tamaño del efecto entre pequeño y moderado ($0.20 < g < 0.50$) (ver Tabla 2).

Tabla 2. Efectos univariados sobre los problemas externalizantes para el factor victimización de acoso sexual. Efectos entre sujetos

PSMs Externalizantes	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>g</i>	<i>1-β</i>	<i>MVAS</i>	<i>MN-VAS</i>
Problemas de atención	26.37	< .001	0.44	1.00	2.92	2.54
Hiperactividad-Impulsividad	43.84	< .001	0.55	1.00	2.56	2.17
Control de la ira	63.26	< .001	0.66	1.00	2.52	2.02
Agresión	22.68	< .001	0.39	1.00	1.49	1.31
Conducta desafiante	32.44	< .001	0.48	1.00	1.88	1.57
Conducta antisocial	54.49	< .001	0.62	1.00	1.47	1.24

Nota: *g*(1, 737); *g*: *g* de Hedges insesgada; *1-β*: Potencia observada; *MVAS*: Media del grupo de víctimas de acoso sexual; *MN-VAS*: Media del grupo de no víctimas de acoso sexual; Box' M = 193.973, *F*(21, 464328.4) = 9.12, *p* < .001

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Esta investigación presenta limitaciones a tener en cuenta. En primer lugar, el proceso de selección de la muestra, ya que puede afectar la extrapolación de resultados. En segundo lugar, se debe tener en cuenta la deseabilidad social, así como la negación del daño en las respuestas obtenidas al emplearse un instrumento de medida de autoinforme (Fariña et al., 2017). En tercer lugar, la medida de acoso sexual se basó en una medida psicométrica, y en la práctica clínica el diagnóstico debe estar respaldado por una entrevista. Teniendo en mente estas limitaciones, a continuación, se procede a discutir los resultados obtenidos.

En relación con la prevalencia de la victimización de acoso sexual en la adolescencia, los resultados evidenciaron una tasa del 25.3%, en consonancia con cifras detectadas en otros estudios (Marcos et al., 2023), aunque inferiores a las reflejadas en otros estudios (Gewirtz-Meydan y Finkelhor, 2020; Ministerio de Igualdad, 2019; Vicario-Molina et al., 2010). Estas diferencias pueden ser debidas a los diferentes instrumentos de medida utilizados, ya que siguen diferentes criterios para el establecimiento del acoso. Con respecto a la relación entre la victimización sexual y el género, los resultados corroboraron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de las chicas y de los chicos, presentando las primeras cifras más elevadas. La mayor victimización en las chicas coincide con los resultados evidenciados en otros estudios (Marcos et al., 2023; Vicario-Molina et al., 2010). Asimismo, se evidencia la existencia de diferencias significativas en función de los grupos de edad, observándose que el grupo de 17 a 18 años de edad presenta mayores experiencias de victimización por acoso sexual. Este hallazgo pone de manifiesto la relevancia de intervenir específicamente en esta franja de edad.

Finalmente, los resultados corroboraron que la victimización de acoso sexual origina efectos directos en el ajuste psicológico, evidenciándose mayores problemas internalizantes y externalizantes en aquellos adolescentes que han sido víctimas de

esta problemática. Es decir, estos hallazgos alertan de los efectos adversos que causa la victimización por acoso sexual durante la adolescencia en la salud mental. Específicamente para el contexto judicial, se debe poner el foco en la verificación del daño en el Trastorno de Estrés Postraumático (APA, 2013), por ser clave para la demostración de la victimización en el campo forense.

De cara a futuras líneas de investigación, se aconseja continuar aportando conocimiento científico sobre la prevalencia de las distintas conductas de acoso sexual, así como de las causas de esta forma de violencia, debido a que hay una escasez de estudios que aborden esta forma de victimización sexual. Del mismo modo, las definiciones de acoso sexual empleadas en las investigaciones existentes son variadas (Gewirtz-Meydan y Finkelhor, 2020; Marcos et al., 2023; Vicario-Molina et al., 2010), por lo que se sugiere estudiar más estas conductas de acuerdo con los criterios de acoso sexual especificados (Marcos et al., 2023). La investigación ha mostrado que el acoso sexual en la etapa académica tiene un gran impacto negativo en las víctimas (Basile et al., 2020). Dada la prevalencia observada durante esta etapa (Gewirtz-Meydan y Finkelhor, 2020; Marcos et al., 2023; Ministerio de Igualdad, 2019; Vicario-Molina et al., 2010), se subraya la urgencia de abordar esta problemática en contextos educativos, familiares y comunitarios. Además, se precisa analizar la influencia de otras variables en la incidencia del acoso sexual en adolescentes. Investigaciones recientes indican la influencia de factores sociodemográficos y contextuales en la consecución de conductas de victimización sexual en esta etapa (Pinto-Cortez y Guerra, 2019). De hecho, la participación en insultos hacia otros compañeros se ha asociado con la perpetración de acoso sexual en la adolescencia (Espelage, Basile, De La Rue, y Hamburger, 2015; Espelage, Basile, y Hamburger, 2012). Por ende, un mayor conocimiento de los factores de riesgo asociados a estas conductas contribuiría a una detección precoz y a la elaboración de programas de prevención indicada con aquellos grupos más vulnerables.

Con todo ello, se propone la creación e implementación de programas de prevención basados en la evidencia científica, para la promoción de conductas prosociales y saludables en edades tempranas, así como para prevenir conductas de acoso en esta población. De acuerdo con la investigación de Espelage, Ingram, Hong, y Merrin (2022), los programas más efectivos en la reducción de acoso escolar y acoso sexual han resultado ser aquellos que incluyen participación de toda la comunidad, psicoeducación y focalización en habilidades interpersonales, entre otras variables objeto de estudio. Adicionalmente, han mostrado resultados positivos aquellos implementados en las aulas y que involucraron a las familias y al profesorado (DeGue et al., 2021). En definitiva, se precisa un abordaje multidisciplinar y multinivel para la prevención de este fenómeno.

REFERENCIAS

- American Psychological Association (2013). Specialty guidelines for forensic psychology. *American Psychologist*, 68(1), 7-19. doi: 10.1037/a0029889
- Arce, R., Velasco, J., Novo, M., y Fariña, F. (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(1), 71-104. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245129173005>
- Baiden, P., Xiao, Y., Asiedua-Baiden, G., LaBrenz, C.A., Boateng, G.O., Graaf, G., y Muehlenkamp, J.J. (2020). Sex differences in the association between sexual violence victimization and suicidal behaviors among adolescents. *Journal of Affective Disorders Reports*, 1, 100011. doi: 10.1016/j.jadr.2020.100011
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Routledge. doi: 10.4324/9780203771587
- Conolly, E.J. (2020). Further evaluating the relationship between adverse childhood experiences, antisocial behaviour, and violent victimization: a sibling-comparison analysis. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 18(1), 3-23. doi: 10.1177/1541204019833145
- DeGue, S., Niolon, P.H., Estefan, L.F., Tracy, A.J., Le, V.D., Vivolo-Kantor, A.M., ... Taylor, B. (2021). Effects of dating matters on sexual violence and sexual harassment outcomes among middle school youth: a cluster-randomized controlled trial. *Prevention Science*, 22(2), 175-185. doi: 10.1007/s11121-020-01152-0
- Espelage, D.L., Basile, K.C., De La Rue, L., y Hamburger, M.E. (2015). Longitudinal associations among bullying, homophobic teasing, and sexual violence perpetration among middle school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(14), 2541-2561. doi: 10.1177/0886260514553113
- Espelage, D.L., Basile, K.C., y Hamburger, M.E. (2012). Bullying perpetration and subsequent sexual violence perpetration among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 50(1), 60-65. doi: 10.1016/j.jadohealth.2011.07.015
- Espelage, D.L., Ingram, K.M., Hong, J.S., y Merrin, G.J. (2022). Bullying as a developmental precursor to sexual and dating violence across adolescence: decade in review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(4), 1358-1370. doi: 10.1177/15248380211043811
- Fariña, F., Redondo, L., Seijo, D., Novo, M., y Arce, R. (2017). A meta-analytic review of the MMPI validity scales and indexes to detect defensiveness in custody evaluations. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17(2), 128-138. doi: 10.1016/j.ijchp.2017.02.002
- Gewirtz-Meydan, A. y Finkelhor, D. (2020). Sexual abuse and assault in a large national sample of children and adolescents. *Child Maltreatment*, 25(2), 203-214. doi: 10.1177/1077559519873975
- Grendas, L.N., Rojas, S.M., Rodante, D.E., Puppo, S., Vidjen, P., Portela, A., y Daray, F.M. (2020). Differential impact of child sexual abuse and family history of suicidal behaviour in high-risk suicidal patients. *Archives of Suicide Research: Oficial Journal of the International Academy for Suicide Research*, 24(Sup2), S251-S263. doi: 10.1080/13811118.2019.1592040
- Kozack, R.S., Gushwa, M., y Cadet, T.J. (2018). Victimization and violence: an exploration of the relationship between child sexual abuse, violence, and delinquency. *Journal of Child Sexual Abuse*, 27(6), 699-717. doi: 10.1080/10538712.2018.1474412

Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. *Boletín Oficial del Estado*, 281, de 24 de noviembre de 1995, 33987 a 34058. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/23/10/con>

Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de Garantía Integral de la Libertad Sexual. *Boletín Oficial del Estado*, 215, de 7 de septiembre de 2022, 124199 a 124269. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/09/06/10/con>

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales. *Boletín Oficial del Estado*, 294, de 6 de diciembre de 2018, 119788 a 119857. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2018/12/06/pdfs/BOE-A-2018-16673.pdf>

Leymann, H. (1989). *Presentación en LIPT-Formuläret: construcción, validación, ejecución*. Praktikertjst AB.

Marcos, V., Montes, Á., Cea, B., y Seijo, D. (2024). Prevalence and quantifying the effects of bullying victimization in school-aged children in internalizing and externalizing mental health problems and academic failure. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 11(2), 66-72. doi: 10.21134/rpcna.2024.11.2.8

Marcos, V., Seijo, D., Montes, Á., y Arce, R. (2023). Prevalence and quantification of the effects of sexual harassment victimization of school-aged adolescents. *Children*, 11(1), 23. doi: 10.3390/children11010023

Ministerio de Igualdad (2019). *Macroencuesta de violencia contra la mujer 2019: estudio de investigación*. Ministerio de Igualdad. Recuperado de: https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/pdf/Macroencuesta_2019_estudio_investigacion.pdf

Molero, M.M., Martos, Á., Barragán, A.B., Pérez-Fuentes, M.C., y Gázquez, J.J. (2022). Ansiedad y depresión por cibervictimización en adolescentes: un estudio de metaanálisis y metarregresión. *Revista Europea de Psicología Aplicada al Contexto Jurídico*, 14(1), 42-50. doi: 10.5093/ejpalc2022a5

Nemours Children's Health (2021). *Sexual Harassment or sexual bullying*. Nemours Children's Health. Recuperado de: <https://kidshealth.org/es/teens/harassment.html>

Olson, C.L. (1976). On choosing a test statistic in MANOVA. *Psychological Bulletin*, 83(4), 579-586. doi: 10.1037/0033-2909.83.4.579

Organización Mundial de la Salud (2021). *Violencia contra la mujer*. Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>

Oshodi, Y., Macharia, M., Lachman, A., y Seedat, S. (2020). Immediate and long-term mental health outcomes in adolescent female rape survivors. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(1-2), 252-267. doi: 10.1177/0886260516682522

Pinto-Cortez, C. y Guerra, C. (2019). Victimization sexual de niños, niñas y adolescentes chilenos: Prevalencia y características asociadas. *Revista de Psicología (Santiago)*, 28(2), 20-31. doi: 10.5354/0719-0581.2019.55658

Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for social sciences*. LEA.

Verelst, A., De Schryver, M., De Haene, L., Broekaert, E., y Derluyn, I. (2014). The mediating role of stigmatization in the mental health of adolescent victims of sexual violence in Eastern Congo. *Child Abuse & Neglect*, 38(7), 1139-1146. doi: 10.1016/j.chiabu.2014.04.003

Vicario-Molina, I., Fuertes, A., y Orgaz, B. (2010). Acoso sexual entre iguales: incidencia y reacción emocional en una muestra de estudiantes de 4º de educación secundaria obligatoria. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18(3), 629-650.

Yoder, J., Grady, M.D., y Precht, M. (2019). Relationships between early life victimization, antisocial traits, and sexual violence: executive functioning as a mediator. *Journal of Child Sexual Abuse*, 28(6), 667-689. doi: 10.1080/10538712.2019.1588819

CAPÍTULO 62

RELACIÓN ENTRE ESTRÉS, ANSIEDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

SILVIA FERNÁNDEZ GEA, PABLO MOLINA MORENO, ELENA MARTÍNEZ CASANOVA,
MARÍA DEL MAR MOLERO JURADO, Y MARÍA DEL MAR SIMÓN MÁRQUEZ
Universidad de Almería

INTRODUCCIÓN

La educación es uno de los principales motores de desarrollo económico y progreso social, siendo clave para el crecimiento sostenible de cualquier país. En España, el fracaso escolar sigue siendo un problema significativo, con graves consecuencias para las competencias básicas necesarias en el mercado laboral, aumentando el riesgo de inestabilidad laboral y exclusión económica y social (Pires, Santero-Sánchez, y Macías, 2021).

En los últimos años, las crecientes demandas académicas, laborales y sociales han intensificado significativamente los retos para los estudiantes. Estos deben dedicar cada vez más tiempo y esfuerzo a sus estudios, inmersos en un entorno académico que exige altos niveles de rendimiento en un contexto de creciente competitividad global (Armenta, 2019). Estas exigencias han llevado a los estudiantes a adoptar hábitos sedentarios, pasando largas horas sentados estudiando o frente a dispositivos electrónicos, lo que no solo afecta su bienestar físico, sino que también contribuye al aumento de problemas emocionales, como la soledad, el estrés y la ansiedad. Estos hábitos se consolidan progresivamente a medida que los estudiantes avanzan de grado y enfrentan mayores niveles de dificultad académica, lo que a su vez incrementa significativamente la prevalencia de problemas emocionales (Jee, 2023).

El estrés y la ansiedad son dos conceptos muy afines entre sí, pero bien es cierto que se diferencian. Por un lado, el estrés puede entenderse como la incapacidad por parte del sujeto para hacer frente a las demandas extrínsecas (ambiente), generándose por situaciones agobiantes y pudiendo derivar en trastornos psicológicos a veces graves. Por otro lado, la ansiedad hace referencia al estado de agitación ante la anticipación de una situación peligrosa (una amenaza) (Soriano, Pérez-Fuentes, Molero, Tortosa, y González, 2019). El estrés y la ansiedad están vinculados porque ambos se originan en sistemas cerebrales diseñados para ayudarnos a enfrentar desafíos. Sin embargo, cuando estas respuestas se desregulan o persisten demasiado tiempo, pueden amplificarse mutuamente y afectar

negativamente nuestra salud mental y física (Daviu, Bruchas, Moghaddam, Sandi, y Beyeler, 2019).

Durante la adolescencia, una etapa crucial marcada por rápidos cambios psicológicos y biológicos (Pérez-Fuentes, Molero, Barragán, Mercader, y Gázquez, 2020), los problemas emocionales como ansiedad, tristeza, miedo, y preocupación son altamente prevalentes, afectando entre el 11,6% y el 34,6% de los adolescentes en España (Fonseca-Pedrero, Paino, Lemos-Giráldez, y Muñiz, 2011). Según Dhanalakshmi, Veerapathiran, y Shankar (2019) un 70% de los adolescentes se identifica con un estrés moderado, mientras que un 26% reporta niveles altos y un 4% niveles bajos. Estos problemas no solo impactan el desarrollo académico y social, sino que pueden estar asociados con síntomas psicosomáticos como dolores físicos sin causa médica detectable (Iturrioz, Alboniga-Mayor, Udabe, y Maya, 2017). A nivel internacional, los adolescentes en países de altos ingresos son particularmente vulnerables, con tasas crecientes de estrés derivado de las altas exigencias académicas (Cashman, Strandh, y Högberg, 2023).

Diversos estudios han evidenciado una relación negativa entre el estrés y el rendimiento académico, ya sea de forma directa o indirecta, mediada por variables como el valor percibido de la educación (Ye, Posada, y Liu, 2019), así como entre la ansiedad y el rendimiento académico (Parul, 2016).

Contrariamente, otros estudios no encuentran una relación significativa (Tus, 2020) o incluso reportan resultados contrarios, como una relación positiva entre el estrés y el rendimiento académico (Sahiba y Singh, 2020) o entre la ansiedad y el rendimiento académico (Majali, 2020).

En este contexto, es esencial profundizar en cómo estas variables interactúan y afectan el rendimiento académico de los estudiantes, además de identificar las variables protectoras y mediadoras que puedan mitigar sus efectos negativos.

Objetivo

El objetivo de esta revisión sistemática es analizar la relación entre estrés, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes de 12 a 18 años, mediante una revisión exhaustiva de la literatura científica publicada en los últimos cinco años (2019-2024) en inglés, con el fin de identificar patrones, factores moderadores y vacíos en el conocimiento actual que puedan orientar futuras investigaciones e intervenciones educativas y emocionales.

METODOLOGÍA

Bases de datos y Estrategia de Búsqueda

Se ha realizado una búsqueda sistemática en las bases de datos Web of Science, PsycInfo y Scopus, abarcando la evidencia científica aportada en los últimos cinco

años (2019-2024). En las tres bases de datos se utilizaron los términos “anxiety”, “stress”, “academic performance”, “academic achievement”, y “adolescent”. Para encontrar documentos que contuviesen los términos anteriores, se utilizaron los operadores booleanos “AND” y “OR”. Así, la estrategia de búsqueda fue: (“anxiety” OR “stress”) AND (“academic performance” OR “academic achievement”) AND “adolescents”. Se identificaron un total de 2625 citas en las tres bases de datos consultadas. La búsqueda se limitó a artículos de revistas publicados en inglés entre 2019 y 2024, lo que redujo el número de citas a 1100. La tabla 1 muestra el proceso de búsqueda.

Tabla 1. Bases de datos y búsqueda inicial

Base de datos	Fórmula de búsqueda	Nº resultados inicial	Filtros	Nº de resultados
Web of Science	(“anxiety” OR “stress”) AND (“academic performance” OR “academic achievement”) AND “adolescents”	1236	-Rango de años: últimos 5 años (2019-2024) -Idioma: inglés -Tipo de documento: Artículo	556
PsycInfo	(“anxiety” OR “stress”) AND (“academic performance” OR “academic achievement”) AND “adolescents”	399	-Rango de años: últimos 5 años (2019-2024) -Tipo de fuente: Revista académica -Idioma: inglés	100
Scopus	(“anxiety” OR “stress”) AND (“academic performance” OR “academic achievement”) AND “adolescents”	990	-Rango de años: últimos 5 años (2019-2024) -Tipo de documento: Artículo -Idioma: inglés	444
Total		2625		1.100

Criterios de elegibilidad

Para establecer los criterios de exclusión e inclusión se ha seguido el modelo conocido como PICO_S (Landa-Ramírez y Arredondo-Pantaleón, 2014). A partir de esta estrategia se han elaborado las pautas que van a desestimar o incluir documentos en este estudio mediante sus cuatro elementos:

Sujetos. Se han incluido estudios que emplean muestras de adolescentes neurotípicos con edades comprendidas entre los 12 y 18 años. Se han excluido

aquellos estudios cuya muestra no se encuentre dentro de este rango de edad o que involucre participantes con alteraciones mentales o físicas.

Temática de interés. Se seleccionaron estudios que examinan la relación entre el estrés, la ansiedad y el rendimiento académico, ya sea de forma directa o indirecta (a través de mediadores o moderadores). No obstante, se excluyeron investigaciones enfocadas en variables relacionadas, como la autoeficacia o el apoyo social, que no incluían una medición específica de las variables principales de este estudio.

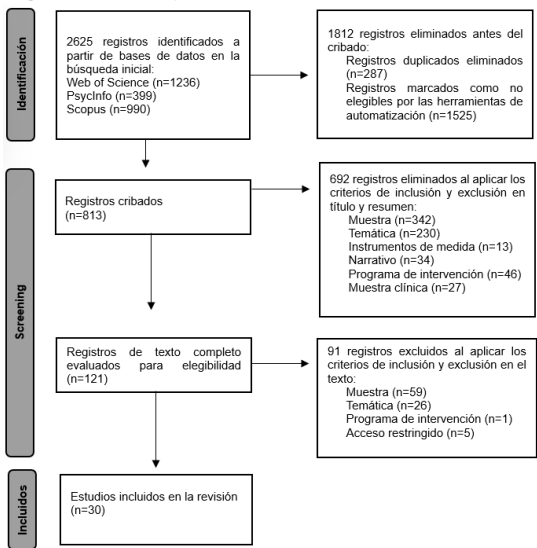
Contexto. Los estudios considerados fueron realizados en contextos educativos. Se excluyeron aquellos llevados a cabo en entornos clínicos, sanitarios o familiares.

Diseño del estudio. Los artículos incluidos emplean metodologías cuantitativas o cualitativas, tanto longitudinales como transversales, y fueron publicados en inglés en los últimos cinco años (2019-2024). Se excluyeron estudios publicados antes de 2019 y aquellos que no están en inglés. Además, se descartaron publicaciones narrativas (revisiones sistemáticas, libros, capítulos de libros y trabajos académicos como tesis o tesinas), priorizando investigaciones originales que presenten datos empíricos.

Bases de datos y Estrategia de Búsqueda

Una vez establecidos los criterios de selección, dos revisoras evaluaron de forma independiente los títulos y resúmenes de los trabajos para determinar su idoneidad, revisando el texto completo cuando la información era insuficiente. Las discrepancias se resolvieron por consenso, y se excluyeron los estudios que no cumplieran con los criterios o no contribuían al objetivo de la revisión. De los 2625 artículos inicialmente identificados, solo 30 fueron seleccionados para la revisión final.

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección de documentos



RESULTADOS

La revisión sistemática evidencia una clara predominancia de estudios transversales y cuantitativos, con solo un estudio longitudinal cuantitativo. Este enfoque muestra una preferencia por datos numéricos y de corto plazo, limitando la comprensión de las dinámicas a largo plazo y las experiencias subjetivas de los adolescentes, dada la ausencia de enfoques cualitativos. A continuación, la tabla 2 resume los principales hallazgos de los estudios incluidos, resaltando la complejidad de la relación entre el estrés, la ansiedad y el rendimiento académico en adolescentes de 12 a 18 años.

Tabla 2. Características de los estudios incluidos

Año	Autoría	Muestra			D M	Resultados
		País	N	Edad		
2024	Villarrasa-Sapiña, García-Massó, Liébana, y Monfort Torres	ES	219	14-16	T N	Ansiedad $\Leftrightarrow$ RA (-)
2019	Lee, Jamieson, Miu, Josephs, y Yeager	EU	499	-	T N	Ansiedad $\Leftrightarrow$ RA (-)*creencias implícitas sobre inteligencia
2019	Chao y Sung	TA	5220	-	T N	Ansiedad $\Leftrightarrow$ RA (U)
2024	Palomera, Fernández-Fuertes, y Villoria	ES	427	12-17	T N	Ansiedad $\Leftrightarrow$ RA (-)*autoeficacia académica
2021	Zuzama, Roman-Juan, Fiol-Veny, Caimari-Ferragut, y Balle	ES	54	-	T N	Ansiedad $\Leftrightarrow$ RA (-)*expresividad emocional materna
2023	Wang et al.	CH	27019	13-16	T N	Ansiedad $\Leftrightarrow$ RA (-)
2021	Zile, Bite, Krumina, Folkmanis, y Tzivian	LE	287	-	L N	Ansiedad $\nLeftrightarrow$ RA
2020	Alghadir, Gabr, y Iqbal	AS	300	12-18	T N	Estrés (cortisol salival) $\Leftrightarrow$ RA (-)
2019	Scrimin, Moscardino, Finos, y Mason	IT	91	12-14	T N	↑Reactividad al estrés y ↓recuperación $\Leftrightarrow$ RA (-)
2020	Amador-Licon, Guízar, Briceño, Rodríguez, y Villegas	ME	119	-	T N	Manejo del estrés $\Leftrightarrow$ RA (-)
2021	Molero et al.	ES	1287	14-18	T N	Manejo del estrés $\Leftrightarrow$ Burnout $\Leftrightarrow$ RA (-)
2024	Wei y Sun	CH	42	12-16	T N	Ansiedad (-) $\Leftrightarrow$ control atencional $\Leftrightarrow$ RA (+)
2021	Garakani, Zhai, Hoff, Krishnan-Sarin, y Potenza	EU	2005	14-18	T N	Jugar videojuegos para aliviar ansiedad $\Leftrightarrow$ RA (-)

Tabla 2. Características de los estudios incluidos (continuación)

Año	Autoría	Muestra			D M	Resultados
		País	N	Edad		
2019	Lavoie et al.	CA	545	-	T N	Exposición a eventos estresantes(+) ⇔ abandono escolar ⇔ RA(-)
2020	Widlund, Tuominen, Tapola, y Korhonen	FI	966	-	T N	Burnout (forma prolongada de estrés) ⇔ aspiraciones educativas ⇔ RA(-) Agotamiento emocional ⇔ aspiraciones ⇔ RA (+)
2023	Lee, Kim, Ha, y Kim	CS	54948	-	T N	Ansiedad(+) ⇔ percepción de estrés(+) ⇔ dependencia a teléfonos ⇔ RA(-)
2021	Duncan, Patte, y Leatherdale	CA	57394	-	T N	Relación inicial: Ansiedad ⇔ RA(-) Al controlar otros factores: Ansiedad ⇔ RA en lenguaje(+; ⇔ RA en mates)
2024	Chue y Lim	SI	2017	-	T N	Ansiedad ante exámenes ⇔ RA (-) Optimismo ⇔ Ansiedad ⇔ RA (-)
2021	Mónaco, de la Barrera, y Montoya-Castilla	ES	700	12-15	T N	Estrés ⇔ RA (-)
2019	Bashir, Albadawy, y Cumber	SU	388	15-18	T N	Ansiedad ⇔ RA (-)
2019	Parad, Kajale, Vartak, y Khadilkar	IN	401	13-16	T N	Ansiedad ante exámenes ⇔ RA (-) en adolescentes urbanos (⇔ rurales)
2024	Jin y Park	CS	51845	-	T N	Ansiedad ⇔ RA (-)
2020	Cortés-Denia et al.	MA	845	13-18	T N	Ansiedad ⇔ RA (-) Inteligencia emocional ⇔ Ansiedad ⇔ RA (-)
2020	Roos et al.	AL	137	-	T N	Ansiedad cognitiva ⇔ RA (-) Ansiedad afectiva ⇔ RA (+) Menor percepción de control ⇔ Estrés(+) ⇔ Ansiedad cognitiva ⇔ RA (-)
2020	Torrano, Ortigosa, Riquelme, Méndez, y López-Pina	ES	1181	12-18	T N	Ansiedad cognitiva y conductual ⇔ RA (-)
2021	Tan et al.	CH	1003	-	T N	Orientación individualista (+) ⇔ Ansiedad ⇔ RA (-)
2020	Park, Park, Jang, Oh, y Oh	CS	28451	-	T N	Estrés ⇔ RA (-)

Tabla 2. Características de los estudios incluidos (continuación)

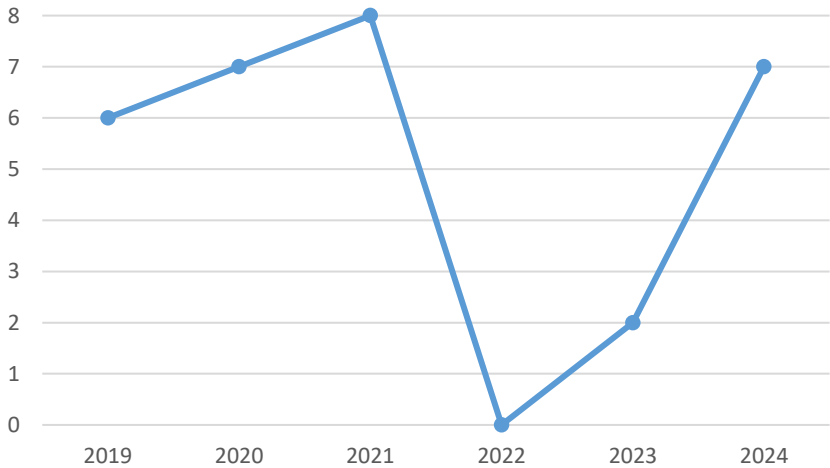
Año	Autoría	Muestra			D	M	Resultados
		País	N	Edad			
2024	Nguyen-Thi, Truong, Le, Nguyen, y Tran-Chi	VI	471	-	T	N	Ansiedad↔RA RA↔presión de grupo↔Estrés (+) Victimización por bullying(+)↔ansiedad social↔RA Bullying (+)↔ansiedad social(+)↔adicción a vídeos cortos↔RA (-)
2024	Jiang, Feng, Qi, He, y Chao	CH	1772	-	T	N	
2021	Zhang, Dimitriou, y Halstead	CH	99	15-17	T	N	RA↔sueño↔Ansiedad (-)

Notas: D: Diseño (L: Longitudinal; T: Transversal); M: Metodología (N: Cuantitativa; L: Cualitativa). -: no informa. ES: España; IT: Italia; CA: Canadá; CH: China; CS: Corea del Sur; VI: Vietnam; EU: Estados Unidos; TA: Taiwán; LE: Letonia; IN: India; AS: Arabia Saudita; ME: México; FI: Finlandia; SI: Singapur; SU: Sudán, MA: Marruecos; AL: Alemania. ↑: alto; ↓: bajo; ↔: relación no significativa o poco significativa; ⇔: relación significativa; (+): relación positiva; (-): relación negativa; (U): relación curvilínea; *: moderador.

Año de publicación

Los resultados muestran una tendencia clara: el número de estudios seleccionados creció entre 2019 y 2021, alcanzando un pico de 8 publicaciones. En 2022 hubo una caída abrupta, posiblemente por interrupciones globales como la pandemia. Desde 2023, se observa una recuperación que culmina en 2024, indicando un renovado interés en el tema (ver Figura 2).

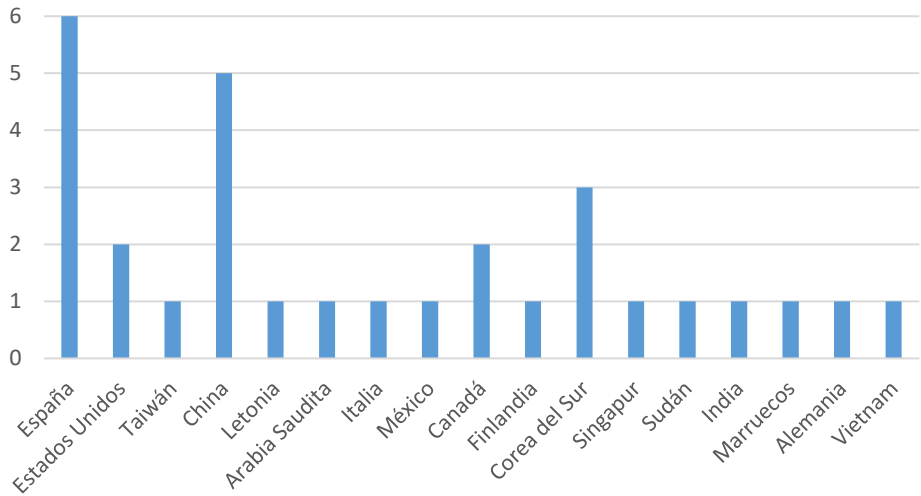
Figura 2. Estudios seleccionados según año de publicación



País de publicación

La mayoría de los estudios sobre estrés, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes de 12 a 18 años provienen de España y China, con 6 y 5 publicaciones respectivamente, reflejando un fuerte interés en estas regiones. Estados Unidos y Singapur aportan 3 estudios cada uno, seguidos por países como Finlandia, México e Italia con 2 estudios. Otros países, como Letonia, Corea del Sur y Marruecos, tienen una representación mínima con 1 estudio cada uno. Esto evidencia una concentración de investigaciones en Europa y Asia, mientras que otras regiones como África y América Latina están menos representadas, indicando una posible brecha en la literatura que podría explorarse en futuras investigaciones (ver Figura 3).

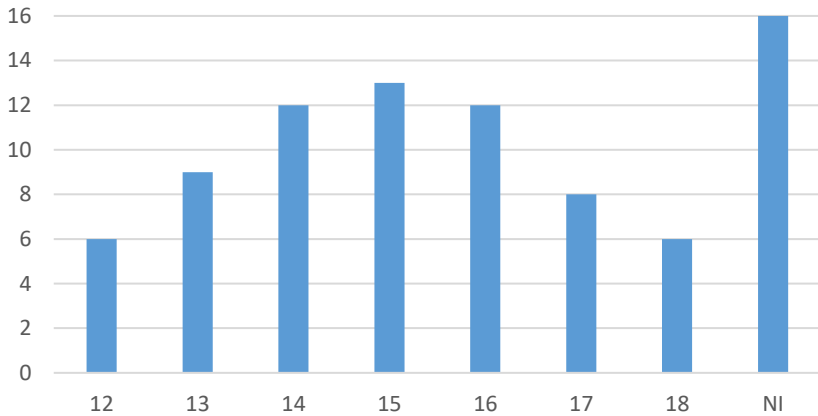
Figura 3. Estudios seleccionados según país de publicación



Tamaño y Edad de la Muestra

El tamaño de muestra varía considerablemente, desde 42 hasta 57394 participantes. En lo que refiere a edad de la muestra. Los estudios tienden a concentrarse en adolescentes de 14, 15 y 16 años, mientras que las edades extremas, como 12 y 18 años, están menos representadas. Además, 16 estudios no informan la edad de la muestra, lo que limita la comparabilidad y resalta la necesidad de mayor precisión en futuros trabajos. Esto refleja un interés predominante en edades intermedias, donde las demandas académicas y emocionales son más altas (ver Figura 4).

Figura 4. Estudios seleccionados según edad de la muestra



Principales resultados de los estudios seleccionados

Relación negativa entre estrés, ansiedad y rendimiento académico

Los estudios analizados coinciden en que tanto el estrés como la ansiedad tienen, en general, un efecto perjudicial sobre el rendimiento académico. La ansiedad y el estrés son factores que tienden a reducir la concentración, aumentar los niveles de fatiga mental y disminuir el desempeño en tareas académicas. Además, se observa que el estrés relacionado con exámenes y la presión académica son los tipos más comunes que afectan negativamente el rendimiento.

Rol de los factores emocionales como moderadores

Hay consenso en que variables emocionales, como la inteligencia emocional y las estrategias de regulación emocional, actúan como amortiguadores del impacto del estrés y la ansiedad sobre el rendimiento académico. Los estudiantes que poseen mejores habilidades para manejar sus emociones son menos vulnerables a los efectos negativos del estrés y logran mantener un desempeño académico relativamente estable.

Relación no lineal entre estrés y rendimiento académico

Varios estudios apoyan la idea de que la relación entre el estrés y el rendimiento académico no es completamente lineal. Mientras que niveles moderados de estrés pueden motivar a los estudiantes a rendir mejor, niveles bajos o elevados de estrés tienden a ser contraproducentes, afectando negativamente su desempeño. Esta relación curvilínea resalta que una cantidad moderada de estrés puede ser funcional, pero se vuelve perjudicial cuando falta o es excesivo.

Influencia del entorno académico

Los estudios coinciden en que el entorno académico tiene un papel importante en la relación entre el estrés, la ansiedad y el rendimiento académico. Factores como la presión por alcanzar metas, las altas expectativas de los padres o la competencia entre compañeros exacerban los niveles de estrés y ansiedad, amplificando sus efectos negativos sobre el rendimiento.

Impacto directo versus mediado

Aunque existe consenso sobre el impacto negativo del estrés y la ansiedad en el rendimiento académico, no todos los estudios están de acuerdo en si este impacto es directo o si está mediado por otras variables. Algunos trabajos sugieren que la relación es directa, mientras que otros plantean que variables como el apoyo social, la autoeficacia y la motivación actúan como mediadores, influyendo en la magnitud del impacto del estrés.

Diferencias en función del contexto cultural

Existen discrepancias en cómo el estrés y la ansiedad afectan el rendimiento académico dependiendo del contexto cultural. En culturas con alta presión académica, como algunas sociedades asiáticas, el impacto negativo del estrés parece ser más pronunciado. En cambio, en contextos educativos más flexibles, los efectos adversos del estrés pueden ser mitigados por un entorno menos exigente. Además, se ha identificado un mayor nivel de estrés y ansiedad en los entornos rurales en comparación con los entornos urbanos.

Diferencias según sexo y edad

Algunos estudios identifican diferencias en cómo el estrés y la ansiedad afectan a hombres y mujeres, siendo mayoría los estudios que reportan una mayor vulnerabilidad por parte de las mujeres hacia al estrés y la ansiedad, mostrando los hombres una mayor resistencia, aunque esta ventaja parece depender del contexto y de las demandas específicas. En cuanto a la edad, se ha establecido una relación sólida y positiva entre el aumento de la edad y los niveles de estrés y ansiedad.

DISCUSIÓN

El objetivo de esta revisión fue examinar la relación entre estrés, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes de 12 a 18 años, analizando la literatura científica reciente (2019-2024) para identificar patrones, factores moderadores y vacíos de conocimiento que orienten futuras investigaciones e intervenciones educativas y emocionales.

La revisión sistemática revela que la relación entre estrés, ansiedad y rendimiento académico es compleja. En general, la mayoría de los estudios reportan una asociación negativa, lo que coincide con varios estudios realizados previamente (Ye, Posada, y Liu, 2019). Sin embargo, algunos estudios, una minoría, destacan que niveles moderados de estrés o ansiedad, según el modelo de U invertida, pueden ser beneficiosos para el rendimiento académico, mientras que niveles demasiado bajos o altos resultan perjudiciales. Asimismo, son una minoría los estudios que reportan una relación positiva entre alta ansiedad y rendimiento académico. Sin embargo, es una minoría que se une a resultados previos (Majali, 2020; Sahiba y Singh, 2020) y deja el interrogante del factor longitudinal y de si una alta ansiedad puede ser beneficiosa si no permanece en el tiempo.

Finalmente, nuestro estudio destaca el papel del apoyo emocional, la inteligencia emocional y la autoeficacia como protectores frente a estos efectos negativos, al mismo tiempo que identifica el sexo femenino y la mayor edad como factores de riesgo, concordando con lo establecido en literatura anterior (Jee, 2023).

Finalmente, entre las principales limitaciones de esta revisión se encuentran el rango etario limitado y la escasez de estudios longitudinales y cualitativos tras su inclusión, ya que no se identificaron investigaciones con este diseño y metodología. Estas limitaciones dificultan la generalización de los resultados y una comprensión más profunda del impacto a largo plazo. A pesar de ello, la revisión ofrece una perspectiva actualizada sobre la relación entre estrés, ansiedad y rendimiento académico, destacando la necesidad de futuras investigaciones que aborden estos vacíos y permitan desarrollar intervenciones más efectivas.

CONCLUSIONES

La revisión sistemática confirma que la relación entre estrés, ansiedad y rendimiento académico es predominantemente negativa, especialmente cuando los niveles de estrés o ansiedad son altos. Factores como la edad, el sexo (con mayor estrés y ansiedad en mujeres) y el contexto cultural también influyen en estas dinámicas. Teniendo esto en cuenta, es crucial desarrollar intervenciones que reduzcan el estrés extremo, promuevan la regulación emocional y refuercen factores protectores como la autoeficacia y el apoyo emocional. Estas estrategias deben considerar las diferencias de sexo, la edad y los contextos socioculturales para optimizar el bienestar emocional y el rendimiento académico de los adolescentes. Además, se necesitan investigaciones longitudinales para comprender los efectos a largo plazo de estas variables y diseñar programas más efectivos.

Agradecimientos

El presente trabajo se ha desarrollado gracias al Proyecto IE-MOTION: Recurso digital para docentes en el diseño de intervenciones personalizadas orientadas a la prevención de la violencia y la promoción del bienestar del alumnado de Secundaria (Referencia: PROYEXCEL_00607), financiado por las Ayudas a Proyectos de Excelencia, en régimen de concurrencia competitiva, destinadas a entidades calificadas como agentes del Sistema Andaluz del conocimiento, en el ámbito del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI 2020). Asimismo, agradecer a las ayudas para contratos predoctorales para la formación de doctores, contemplada en el Subprograma Estatal de Formación del Programa Estatal para Desarrollar, Atraer y Retener Talento, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023 concedida a Pablo Molina Moreno (Referencia: PRE2021-097460).

Así como con el apoyo del Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del programa de ayudas para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) otorgado a Silvia Fernández Gea con referencia FPU21/03514.

También cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del programa de becas de Formación del Profesorado Universitario (FPU) concedidas a Elena Martínez Casanova con el número de referencia FPU22/02580.

REFERENCIAS

Alghadir, A.H., Gabr, S.A., y Iqbal, Z.A. (2020). Effect of gender, physical activity and stress-related hormones on adolescents' academic achievements. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 4143.

Amador-Licon, N., Guízar, J.M., Briceño, I., Rodríguez, B.A., y Villegas, L.M. (2020). Emotional intelligence and academic motivation in high school students with adequate grade point average. *Nova Scientia*, 12(24), 23–45.

Armenta, L. (2019). Desafíos de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad. *Revista Inclusiones*, 6, 108-120.

Bashir, M.B.A., Albadawy, I.M.A.H.H., y Cumber, S.N. (2019). Predictors and correlates of examination anxiety and depression among high school students taking the Sudanese national board examination in Khartoum state, Sudan: A cross-sectional study. *Pan African Medical Journal*, 33, 69.

Cashman, M., Strandh, M., y Högberg, B. (2023). Have performance-based educational reforms increased adolescent school-pressure in Sweden? A synthetic control approach. *International Journal of Educational Development*, 103, 102922.

Chao, T.Y. y Sung, Y.T. (2019). An investigation of the reasons for test anxiety, time spent studying, and achievement among adolescents in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*.

Chue, K.L. y Lim, M.L. (2024). Optimism and perseverance: Examining interrelations with test anxiety and academic achievement. *Social Sciences y Humanities Open*, 10, 101196.

Cortés-Denia, D., El Ghoudani, K., Pulido-Martos, M., Alaoui, S., Luque-Reca, O., Ramos-Álvarez, M.M., ... y Lopez-Zafra, E. (2020). Socioemotional resources account for academic adjustment in Moroccan adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 1609.

Daviu, N., Bruchas, M.R., Moghaddam, B., Sandi, C., y Beyeler, A. (2019). Neurobiological links between stress and anxiety. *Neurobiology of stress*, 11, 100191.

Dhanalakshmi, G., Veerapathiran, R., y Shankar, P.B. (2019). Determinants of stress in school-going adolescents in Pondicherry. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8(11), 3285–3288.

Duncan, M.J., Patte, K.A., y Leatherdale, S.T. (2021). Mental health associations with academic performance and education behaviors in Canadian secondary school students. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(4), 335–357.

Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., Lemos-Giráldez, S., y Muñiz, J. (2011). Prevalence of emotional and behavioral symptoms in Spanish adolescents through the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Journal of Psychopathology and Clinical Psychology*, 16(1), 17-25.

Garakani, A., Zhai, Z.W., Hoff, R.A., Krishnan-Sarin, S., y Potenza, M.N. (2021). Gaming to relieve tension or anxiety and associations with health functioning, substance use, and physical violence in high school students. *Journal of Psychiatric Research*, 140, 461–467.

Iturrioz, E., Alboniga-Mayor, J., Udabe, M., y Maya, M. (2017). Scholar and clinical maladjustment and personal adjustment in adolescents aged between 12 and 18 years. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 118-127.

Jee, H. (2023). Physical activity trajectories of different grade levels of male adolescents in association of academic performance and mental health. *Journal of Exercise Rehabilitation*, 19(5), 258.

Jiang, Y., Feng, Y., Qi, J., He, R., y Chao, M. (2024). The relationship between bullying victimization and academic performance among adolescents: The chain mediating roles of social anxiety and short video addiction. *Psychology in the Schools*, 61(10), 3859–3872.

Jin, Y.J. y Park, J.Y. (2024). Sex differences in risk factors for generalized anxiety disorder in Korean adolescents. *Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35(4), 258–265.

Landa-Ramírez, E. y Arredondo-Pantaleón, A.J. (2014). Herramienta pico para la formulación y búsqueda de preguntas clínicamente relevantes en la psicooncología basada en la evidencia. *Psicooncología*, 11(2/3), 259-270.

Lavoie, L., Dupéré, V., Dion, E., Crosnoe, R., Lacourse, É., y Archambault, I. (2019). Gender differences in adolescents' exposure to stressful life events and differential links to impaired school functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(7), 1053–1064.

Lee, H.Y., Jamieson, J.P., Miu, A.S., Josephs, R.A., y Yeager, D.S. (2019). An entity theory of intelligence predicts higher cortisol levels when high school grades are declining. *Child Development*.

Lee, S.R., Kim, E.Y., Ha, S., y Kim, J. (2023). Mediating effect of stress recognition on the effect of generalized anxiety disorder on smartphone dependence. *Journal of Clinical Medicine*, 12, Article 7359.

- Majali, S.A. (2020). Positive anxiety and its role in motivation and achievements among university students. *International Journal of Instruction*, 13(4), 975-986.
- Molero, M.D.M., Pérez-Fuentes, M.D.C., Martos, Á., Barragán, A.B., Simón, M.D.M., y Gázquez, J.J. (2021). Emotional intelligence as a mediator in the relationship between academic performance and burnout in high school students. *PLOS ONE*, 16(6), e0253552.
- Mónaco, E., de la Barrera, U., y Montoya-Castilla, I. (2021). Parents and peer attachment and their relationship with emotional problems in adolescence: Is stress mediating? *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 8(3), 67-73.
- Nguyen-Thi, H.P., Truong, N.A., Le, V.T., Nguyen, X.T.K., y Tran-Chi, V.L. (2024). The relationship between academic performance, peer pressure, and educational stress as it relates to high school students' openness to seeking professional psychological help. *Journal of Curriculum and Teaching*, 13(1), 83-94.
- Palomera, R., Fernández-Fuertes, A.A., y Villoria, S. (2024). Analysis of the relative impact of emotional intelligence on explaining adolescent academic performance. *Studies in Psychology*, 45(2-3), 251-268.
- Parad, M., Kajale, N., Vartak, V., y Khadilkar, A.V. (2019). Scholastic performance, test anxiety, dietary intakes and their interrelationship in urban and rural adolescents. *Indian Journal of Pediatrics*, 86(9), 790-796.
- Park, S., Park, S.Y., Jang, S.Y., Oh, G., y Oh, I.H. (2020). The neglected role of physical education participation on suicidal ideation and stress in high school adolescents from South Korea. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 2838.
- Parul. (2016). Study of anxiety in relation to academic achievement among 4th class students. *International Journal of Research in Social Sciences*, 6(10), 784-794.
- Pérez-Fuentes, M.D.C., Molero, M.D.M., Barragán, A.B., Mercader, I., y Gázquez, J.J. (2020). Validation of the resilience scale for adolescents in high school in a Spanish population. *Sustainability*, 12(7), 2943.
- Pires, L., Santero-Sánchez, R., y Macías, C. (2021). School failure in the region of Madrid (Spain): An approximation through diagnostic assessment in 2019. *Sustainability*, 13(17), 9895.
- Roos, A.L., Goetz, T., Krannich, M., Jarrell, A., Donker, M., y Mainhard, T. (2020). Test anxiety components: An intra-individual approach testing their control antecedents and effects on performance. *Anxiety, Stress, y Coping*.
- Sahiba, D. y Singh, A. (2020). Relationship between stress and academic achievement of school students. *International Journal of Commerce and Management Studies (IJCAMS)*, 5(3), 1-5.
- Scrimin, S., Moscardino, U., Finos, L., y Mason, L. (2019). Effects of psychophysiological reactivity to a school-related stressor and temperament on early adolescents' academic performance. *Journal of Early Adolescence*, 39(6), 904-931.
- Soriano, J.G., Pérez-Fuentes, M.D.C., Molero, M.D.M., Tortosa, B.M., y González, A. (2019). Beneficios de las intervenciones psicológicas en relación al estrés y ansiedad: Revisión sistemática y metaanálisis. *European Journal of Education and Psychology*, 12(2), 191-206.

Tan, T.X., Yi, Z., Camras, L.A., Cheng, K., Li, Z., Sun, Y., y Chen, N. (2021). The effect of academic performance, individualistic and collectivistic orientation on Chinese youth's adjustment. *Social Psychology of Education*, 24, 1209–1229.

Torrano, R., Ortigosa, J.M., Riquelme, A., Méndez, F.J., y López-Pina, J.A. (2020). Test anxiety in adolescent students: Different responses according to the components of anxiety as a function of sociodemographic and academic variables. *Frontiers in Psychology*, 11, 612270.

Tus, J. (2020). Academic stress, academic motivation, and its relationship on the academic performance of the senior high school students. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 8(11), 29-37.

Villarrasa-Sapiña, I., García-Massó, X., Liébana, E., y Monfort Torres, G. (2024). Predicción del rendimiento académico en educación secundaria mediante el análisis de árboles de decisión. *Educación XXI*, 27(1), 253–279.

Wang, H., Zhou, Y., Dai, P., Guan, Y., Zhong, J., Li, N., y Yu, M. (2023). Anxiety symptoms and associated factors among school students after 2 years of the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study in Zhejiang Province, China. *BMJ Open*, 13, Article e079084.

Wei, H. y Sun, J. (2024). Examining attentional control deficits in adolescents with test anxiety: An evidential synthesis using self-report, behavioral, and resting-state EEG measures. *Acta Psychologica*, 246, Article 104257.

Widlund, A., Tuominen, H., Tapola, A., y Korhonen, J. (2020). Gendered pathways from academic performance, motivational beliefs, and school burnout to adolescents' educational and occupational aspirations. *Learning and Instruction*, 66, 101299.

Ye, L., Posada, A., y Liu, Y. (2019). A review on the relationship between Chinese adolescents' stress and academic achievement. *New directions for child and adolescent development*, 2019(163), 81-95.

Zhang, X., Dimitriou, D., y Halstead, E.J. (2021). Sleep, anxiety, and academic performance: A study of adolescents from public high schools in China. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 678839.

Zile, I., Bite, I., Krumina, I., Folkmanis, V., y Tzivian, L. (2021). Association between anxiety, quality of life and academic performance of final-year students in Latvia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 5784.

Zuzama, N., Roman-Juan, J., Fiol-Veny, A., Caimari-Ferragut, M., y Balle, M. (2021). Anxiety symptomatology and academic performance in adolescents: The role of parental emotional expressivity during conflict interactions. *Psychology in the Schools*, 58(8), 975–991.

